

20
20

APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA: COVID-19

Equipo de investigación Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba

Lucia Beltramino (compiladora)

Secretaría de
**Investigación,
Ciencia y Técnica**

ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC

 **UNC** Universidad
Nacional
de Córdoba

**APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS
ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA:
COVID - 19**

Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19 / Liliana Abrate ... [et al.]; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.
Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1594-1

1. Medios de Enseñanza. 2. Pandemias. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Abrate, Liliana. II. Beltramino, Lucía, comp.
CDD 371.009

COMITÉ ACADÉMICO

Lic. Cecilia Ziperovich
Mgter. Martha Ardiles
Mgter. Cristina Sappia
Dra. Beatriz Bixio
Dra. Mirta Antonelli

REVISIÓN DE CONTENIDO

Mgter. Patricia Mercado
Esp. Natalia González
Lic. Lucía Beltramino
Prof. Juan Pablo Balmaceda
Lic. Beatriz Madrid
Prof. Micaela Pérez Rojas
Lic. Flavia Piccolo
Lic. María Dolores Urizar

CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS

Denise Ailén Aravena

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK

José Francisco Oyola

ILUSTRACIÓN DE TAPA

Manuel Coll - Área de Comunicación Institucional - FFyH - UNC



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

Índice

Presentación.....	10
--------------------------	-----------

Lucia Beltramino

Capítulo I Primera Parte

Seguimos educando... ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia.....	14
---	-----------

Valeria Bedacarratx

Notas pedagógicas en pandemia: imágenes sobre aprender y responsabilidad en contexto.....	20
--	-----------

Patricia Mercado

Dar clase con medios digitales.....	26
--	-----------

Paola Roldán

Los procesos de aprendizaje en tiempos de pandemia. Novedosas inteligibilidades en los aportes teóricos desde la perspectiva sociohistórica.....	32
---	-----------

Natalia Alejandra del Milagro González. Ana Carola Rodríguez Torres

Pandemia, pánico y panópticos. La educación en nuevos escenarios.....	39
--	-----------

Silvia Coicaud

Aprendizajes escolares en cuarentena... mutaciones, pérdidas y certezas.....	44
---	-----------

Lucia Beltramino

Reflexiones y desafíos de los docentes latinoamericanos en el contexto del aislamiento físico.....	50
---	-----------

Marta Alicia Tenutto Soldevilla. Raúl Alberto Irigoyen. María Laura Manzi

¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia?.....	59
---	-----------

Juan Pablo Balmaceda

Echar de menos el cuerpo. Una reflexión filosófica en torno a la impugnación de los cuerpos que educamos.....	65
--	-----------

Carolina Garolera

Nuevos contextos, ¿nuevos desafíos? Estrategias virtuales para aprendizajes reales.....	70
--	-----------

Federico Ayciriet. David Bressan. María Laura Colombo

Hacia una resignificación del «aprender» en tiempos de pandemia, los soportes tecnológicos y la nueva circulación del conocimiento.....	76
--	-----------

Federico Eldo Walter

Pandemia por COVID-19 en la provincia de Neuquén: efectos subjetivos en docentes por el ASPO y cambios emocionales percibidos durante mayo-junio 2020.....	79
---	-----------

Teresa Dávila. Adriana Soledad Gómez. Ayelén Ochoa Apablaza. Gustavo Perea

Segunda Parte

Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia.....	86
---	-----------

Paula Carlino

Tiempos presentes. Enseñanzas y aprendizajes en el campo de la formación de docentes.....	92
--	-----------

Martha Ardiles. Stefanía Sandoval

El aula como dimensión plural, singular y situada. Narrativas pedagógicas en tiempos de aislamiento.....	99
Andrea Sarmiento. María Belén Silenzi	
Enseñar y aprender en la virtualidad. Significando prácticas en la formación docente de nivel superior.....	105
Julieta Zaporta	
Dirigir un IFD en contextos de incertidumbre: saberes y sentires de cuatro directivos de la ciudad de Córdoba durante el aislamiento por pandemia de Covid-19.....	110
Diego Ricardo Gogna. Agustina Granovsky. María Belmonte	
Desafíos de un presente incierto: el diseño de un plan de contingencia para acompañar a docentes y estudiantes.....	116
Silvia Andreoli. María Catalina Nosiglia	
Aprendizaje en contextos de aislamiento. Adaptación de las prácticas y construcción de nuevos esquemas y hábitos.....	124
Dora Laino. Sandra María Gómez	
Aprender, construir y transformar. Acompañar las trayectorias universitarias en tiempos de pandemia.....	132
Horacio Maldonado. Mónica Fornasari. Gisela Lopresti. Rocío Sánchez Amono. Marisabel Oviedo. Ezequiel Olivero	
En Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio nos invitamos a mirar un otro oculto, aislado. De sujetos y sujetados.....	138
Daniela Blasco. Mariela Edelstein. María de los Ángeles Ruíz	
(Re)colonización de la universidad: Aprender/educar en tiempos de pandemia.....	145
Gabriela Bard Wigdor. Paola Bonavitta. Cristina Gabriela Artazo	

Tercera Parte

Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades.....	152
Emilia Di Piero. Jessica Miño Chiappino	
El acompañamiento en tiempos de pandemia: ¿una invitación a la reflexión?.....	161
Gabriel Gerbaldo. Paula Granato	
La ESI se hace en todos lados: repensando la Educación Sexual Integral en los tiempos de aislamiento por el COVID-19.....	166
Fernanda Lucía Ontiveros	
La escuela secundaria y la familia en pandemia.....	171
Diego González	
Reflexiones sobre el hacer escuela en pandemia.....	176
Sabrina Aylén Maurizi. Lucía Macarena Rodriguez	
¿Qué historia enseñar y aprender en un mundo en crisis? La dimensión educativa del pensamiento histórico en tiempos de pandemia.....	181
Matías Druetta. Rocío Sayago	

La adaptación del estudiante y maestro a las aulas virtuales en ocasión de la COVID- 19: una mirada desde Duitama, Boyacá, Colombia.....	187
Giseth Alexandra López-López	

Capítulo II

Lo que emerge en la emergencia: prácticas educativas en las actuales condiciones de época.....	194
Graciela Bellome. Graciela Misirlis	
Sostener lo escolar en tiempos de emergencia. Re-construcción de una experiencia.....	200
Eliana Barberis. Desirée Marina Toibero	
Anotaciones para una ESI de cuarentena. Registro docente de inquietudes y prácticas pedagógicas en torno a las emociones, el cuerpo y el deseo.....	207
Camila Vazquez	
En tiempos difíciles, la escuela resiste, enseña, aprende y comparte.....	213
María Soledad Justiniano	
Estrategias metodológicas en contexto de pandemia. ¿Instagram para enseñar en la escuela secundaria?.....	220
Dayana Paz Zalazar	
Del oficio manual al oficio artesanal. Aportes para mirar pedagógicamente la experiencia en una escuela técnica neuquina.....	226
Tania Alejandra Frankowski. Carolina Saraco	
Vínculos pedagógicos en el Área de Ciencias Sociales Humanidades del Instituto Deán Funes durante el ciclo lectivo 2020, en tiempos de aislamiento social.....	233
Mónica Cargnelutti	
Educar en tiempos de pandemia. El caso del Instituto D-207 San Isidro Labrador.....	240
María de los Ángeles Centurión	
La escuela es comunidad aún en la virtualidad.....	246
Nadia Rodriguez	
La evaluación formativa como signo de época. De la nostalgia por la calificación al cambio de paradigma.....	251
Flavia Piccolo	
La evaluación como práctica y acto de colaboración: la posibilidad del lazo educativo.....	257
Mariela Rossetto. Belén Leanza. María Beatriz Arce	
La desigualdad social, la brecha tecnológica y la educación en tiempos de pandemia.....	263
Silvina Ceaglio. Yanina Gasparini. Laura Paez	
Habitar la radio: aprendiendo entre radio y mate, una experiencia pedagógica en el contexto de Covid-19.....	270
María Manuela Corral	
Incertidumbre en la Educación para adultos, en contextos vulnerables sin acceso a una computadora. Covid 19, un aislamiento socioeconómico y la desaparición del espacio educativo.....	276
Maricel Alauzis	
Aislamiento social preventivo obligatorio. Oportunidad para el aprendizaje.....	281
Elina Nora Dabas	

Educación popular en tiempos de aislamiento social: reflexiones a partir de una experiencia educativa con jóvenes y adultos migrantes en el rurbano platense.....287
Ornella Moretto. Aylén Galina. María Julia Nieto

Capítulo III

Primera Parte

Aprendizajes en época de pandemia. Interrogándonos por las subjetividades y el pensamiento. Conversación entre Diego José Rapela y Cecilia Ziperoovich.....294
Diego José Rapela. Cecilia Ziperoovich

Posibilidades del aprendizaje situado «en la distancia». Una propuesta integrada y colaborativa en el campo de la práctica en la formación docente inicial.....298
Maricel Lederhos. Mariel Müller. Silvia Veglia

Experiencias de aprendizaje en la formación docente complementaria: escenas de la Práctica Docente II en la virtualidad.....305
María Alejandra Amuchástegui. Luciana María Caverzacio. Silvina Andrea Cuello. Fabián Gabriel Díaz. Cintia Erica Doerflinger. Patricia Jarchum. Nadia Verónica Marconi

Formación docente desde otras presencialidades: Breakout edu en Facebook.....313
Claudia Scarpinello. Sergio Salguero

Propuesta de intervención y vinculación entre el Seminario Práctica Docente IV del Profesorado de Educación Física ISAD QUALITY y escuelas asociadas en contexto de distanciamiento.....319
María Florencia Minero

La enseñanza de la pedagogía en tiempos de COVID-19. ¿Cómo y qué enseñamos a los/as futuros/as docentes? Desafíos y oportunidades.....324
Micaela Pérez Rojas. Tatiana Zancov. Marina Ferreyra Petrini

Reflexiones en pandemia: aportes de la enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Naturales en el Nivel Superior.....330
Verónica López. Silvana Astesana. Natalia Haesler. Adriana Lampert. Adrián Galfrascoli. Silvia Veglia. Wanda Polla

El co-diseño como apuesta: relato de una experiencia formativa en tiempos de pandemia.....337
Emanuel Cruz. Francisco Faye. Fabián Otero. Martín Zurdo Tagliabúe

Nuevas formas y espacios de relación profesor-estudiante. WA en modo pandemia.....342
María Verónica Di Caudo

Tiempo de pandemia: vivencias, reflexiones y aprendizajes.....349
Mónica Giménez

Alternativas de formación y prácticas educativas en las condiciones actuales de época: COVID-19. ISFD N° 19 Mar del Plata.....354
José Minuchin. Pablo Migliorata. Mariela Senger

El dispositivo de alumnxs-monitorxs remotxs AM-RED. Construcción de un andamiaje para sostener la enseñanza remota en la formación docente.....362
Karina Alejandra Mallamaci

La interferencia de lo común como experiencia educativa.....370
Julieta E. Santos

Segunda Parte

- ¿Una práctica en mutación o una mutación práctica? Ideología de la técnica, cambios cognitivos y desigualdades.....377**
Silvina Mercadal. Natalia Romina Tescione. Edgardo Rivarola. Dolores Bertarelli
- Decisiones, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a aprender. Desafíos de la enseñanza universitaria en tiempos de pandemia.....387**
Karina Benchimol. Paula Pogré. Nadina Poliak
- Ni une menos: aprender a estudiar en la universidad pública en el marco del aislamiento social preventivo.....395**
Lucia Beltramino. Natalia Alejandra del Milagro González
- Proceso de virtualización de la enseñanza en contextos de aislamiento social obligatorio. Se hace camino al andar. Análisis y reflexión sobre el caso de Pedagogía en la ECE. FFyH. UNC.....402**
Liliana Abrate. Adriana Barrionuevo. Sandra María Gómez. María Eugenia López. Analía Van Cauteren
- Enseñar metodología de la investigación social en tiempo de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo.....410**
Alejandra Navarro. Valeria Dabenigno. Martín Güelman. Sebastián Lemos. Carolina Rossi. Dolores González
- La experiencia de la Cátedra Diseño y Desarrollo del Curriculum en contexto de pandemia.....417**
Nora Alterman. Priscila A. Biber. Lucía Moro Eik. Katya Smrekar. Melina Wuerich
-  C mo enseñar Metodología de la Investigación Educativa en tiempos de pandemia?.....423**
Marcela Pacheco. Cecilia Martinez. Edurne Esteves. Jessica Arévalo. Alicia Arias. Gabriela Yeremian. Ayelén La Torre. María Victoria Maidana Uranga. Mayra Ocampo. Fabiana Palacios. Alejandro Flores. Pablo Anglada
- De la presencialidad a la virtualidad: adaptación de un curso de Estadística en el marco del COVID-19.....430**
Norma Patricia Caro
- Modalidad «e-taller» en la formación de profesores en Matemática: reporte de experiencias en espacios de primer año desde la Universidad Nacional de Rosario.....435**
Virginia Ciccioli. Lucía Schaefer. Natalia Sgreccia
- Enseñar en tiempos de pandemia: mirar, leer, escuchar. Una propuesta didáctica con múltiples recorridos.....442**
Ana Griselda Diaz. Maria Celeste Sanchez Escalante
- Prácticas Virtualizadas: el aislamiento bajo la lupa del Taller de Práctica Docente.....450**
María Fernanda Foresi. Cecilia Noemí Palillo
- La formación docente en tiempos de pandemia: adaptaciones de prácticas en el profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata458**
María Alejandra del Potro. Andrea Di Virgilio
- Virtualidad obligada y a futuro. Sistematización de una experiencia.....464**
Graciela Laura Mingo. Elisa Sarrot
- Prácticas educativas subjetivantes en contextos de aislamiento físico.....472**
Lorena Codosea. Alfonsina Melano Del Río
- Sistematización de la experiencia: la implementación de la virtualización de la educación superior en tiempos de Covid-19 a partir de los testimonios de estudiantes.....478**
Natalia Romina Tescione

Presentación

Lucía Beltramino¹

El cine y la literatura, a través de numerosas películas y obras distópicas o apocalípticas, anticiparon las consecuencias de la pandemia que estamos atravesando. En lo que atañe al campo educativo, el escritor Isaac Asimov escribió, en 1951, un breve cuento de ciencia ficción llamado «¿Cómo se divertían!», en el que retrata la escuela del año 2157.

La realidad supera a la ficción, en tanto la escuela del 2020 tiene las características de la imaginada por Asimov: en su cuento no hay escuelas como las conocemos y los niños y jóvenes aprenden desde sus casas. Lo hacen con la sola compañía de un profesor mecánico que tiene una pantalla donde aparecen las lecciones y actividades, contando con una ranura para depositar las tareas.

En la actualidad, esta imagen nos resulta más que familiar, y desconocemos hasta cuándo la escuela tendrá los rasgos que aparecen descritos en este cuento. Y al igual que Margie, la protagonista, que al conocer a través de un libro cómo eran las escuelas de antes -todas las estudiantes juntas en un edificio específico, con un patio, con un profesor «normal»- muchos sentimos añoranza de ese tiempo, aquel espacio de encuentros y aprendizajes.

Ahora bien, a pesar de cierta nostalgia que nos atraviesa, no creemos que la escuela pre-pandemia haya sido incuestionable ni mucho menos. De hecho, las investigaciones del campo pedagógico históricamente han advertido acerca de prácticas y características del formato escolar que son necesarias de revisar. Sin embargo, quienes decidimos habilitar este espacio de escrituras y registros de época, tenemos la convicción de que, para muchos, la escuela (con las características que tenía en la presencialidad) brinda oportunidades irremplazables. En el edificio escolar donde se encuentran docentes y estudiantes, se habilita un espacio de tramas vinculares, un espacio de cuidado que resguarda y en el que se accede a bienes culturales; es decir, esa escuela es irremplazable.

En los días que escribimos esta introducción, el canal de televisión de la Universidad Nacional de Córdoba difunde un informe² que se llama «Las vidas de Verónica»³, en el que se relata la cruel historia de una mujer víctima de trata de personas. Por problemas en el hogar, Verónica se ve obligada a dejar la educación en la primaria y muchos años más tarde, ya de adulta, retoma la escuela⁴. Es allí donde encuentra por primera vez un espacio de cuidado que le permite rehacer su vida, construir confianza en sí misma y un sin fin de aprendizajes. Este es uno de los tantos casos que podríamos tomar como ejemplo para mostrar la importancia de la escuela, de la cercanía de los cuerpos, la mirada y el amor por la opción de educar. La vida de Verónica tiene muchas huellas y cicatrices, pero una de las más profundas, es la de habitar la escuela.

Es por esto que, sin la intención de romantizar la institución educativa, creemos que la pandemia nos da la posibilidad de revalorizarla y construir nuevas prácticas, a fin de potenciar y habilitar que todas encuentren en las aulas (presenciales y virtuales) posibilidades de aprender.

El momento excepcional, que estamos atravesando pero que también nos atraviesa, ha modificado la percepción temporal a punto tal que habitamos un tiempo acelerado y angustiante que nos exige la producción de conocimiento provisorio. Esta publicación surge como un espacio para detenernos a reflexionar sobre lo que nos acontece y, a la vez, como oportunidad para atesorar y resguardar las expe-

¹ Compiladora. Agradezco especialmente a Dante, que acompañó este proceso de trabajo, primero desde la panza y hoy en nuestros brazos.

² Realizado por el periodista Miguel Planells.

³ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=N1QSDvB8mm4&feature=emb_title

⁴ «Alegría Ahora» Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos. Escuela de educación popular y de «amor político». Zona Barrios Bella Vista y Güemes de la ciudad de Córdoba. Dirección de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

riencias educativas que hemos construido, inventado y reinventado en este contexto. Tal como afirma Meirieu:

...el pedagogo es <citado a inventar>, de mismo modos que otros son <citados a comparecer>; porque la pedagogía -cercana, en este respecto a la política y a la medicina- es una disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana, a menudo se siente fascinada por una herramienta que parece restituir cierta estabilidad metodológica y que incluso percibe a veces como capaz de conferir una apariencia de honorabilidad científica... Pero esta fascinación puede tener efectos perversos, y la satisfacción de poder actuar puede camuflar la ceguera sobre los objetivos de su acción: se corre el riesgo entonces de olvidar las otras dimensiones de todo <modelo pedagógico> y no discernir la forma en que la herramienta autoriza el alejamiento del otro y su constitución como sujeto. (2001:109)

Asimismo, las palabras del pedagogo francés nos llevan a considerar esta publicación como un registro de los inventos y modos de gestionar la incertidumbre que los actores del campo educativo construyeron. Pero también se nos presenta como un lugar donde tensionamos y reflexionamos críticamente sobre las herramientas tecnológicas que median hoy la enseñanza y el aprendizaje. Intentamos no quedarnos en la fascinación, lo que nos impediría atender a otras dimensiones que complejizan el acto de educar, a riesgo de perder de vista las consecuencias que tiene la educación a distancia, virtual, remota, en contextos signados por profundas desigualdades.

Consideramos relevante sistematizar reflexiones y experiencias educativas en la pandemia, ya que adquieren inusitadas singularidades en cada contexto sociocultural e institucional. Sabemos que los docentes se encuentran desafiados ante esta situación, buscando y construyendo estrategias para atender el derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos. Dar a conocer tales experiencias, y la consecuente reflexión pedagógica sobre este escenario, es el objetivo de la presente publicación.

Así, este texto colectivo se convierte en una suerte de bitácora, de libro de viaje en el que quedarán plasmadas las paradas, las esperas, las desorientaciones que vamos transitando, las vivencias que vamos recopilando en nuestra mochila y las rutas trazadas para caminar hacia el futuro.

Este viaje comienza en el equipo de investigación «*Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba*»⁵, del que formamos parte y en el que indagamos acerca del aprendizaje en instituciones educativas de los diferentes niveles del sistema. Por lo mismo, nos sentimos obligados a repensar las condiciones de época y los procesos de aprendizajes en este nuevo contexto, sus posibilidades y obstáculos⁶.

Dada la complejidad de lo que estamos viviendo y las singularidades que adquieren las prácticas educativas en los diferentes lugares del país y el mundo, abrimos la convocatoria invitando a docentes, investigadores y profesionales del campo pedagógico a visibilizar procesos investigativos y prácticas educativas situadas. El recorrido realizado nos permite compartir producciones de diferentes lugares de la Argentina -Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Santa Cruz, Santa Fe, Mar del Plata, Catamarca, Neuquén, Tucumán y Entre Ríos- como así también de Colombia, las que ordenamos de acuerdo a las temáticas abordadas y niveles educativos de referencia.

El primer capítulo organizado en tres partes, contiene artículos y ensayos acerca de enseñar y aprender en el marco del COVID-19. Primero aparecen ensayos y textos que presentan resultados de investigacio-

⁵ Proyecto radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CiFFyH. Aprobado y financiado por SeCyT. UNC. (Res. Secyt 472/18) Integrado por: Directora: Mgter. Patricia Mercado Co-directora: Esp. Natalia González Investigadores: - Lic. Lucía Beltramino - Esp. Carola Rodríguez - Prof. Juan Pablo Balmaceda - Lic. Cecilia Ziperovich - Mgter. Martha Ardiles - Mgter. Cristina Sappia - Dra. Beatriz Bixio - Dra. Mirta Antonelli - Lic. Beatriz Madrid - Lic. M. Dolores Urizar - Lic. Micaela Perez Rojas - Lic. Flavia Piccolo - Mgter. Candelaria Barcellona - Correctora Denise Ailén Aravena - Lic. Luciana Barrios - Lic. Dámaris Ruiz - Lic. Pamela Cipolla Falcón - Est. Verónica Ghisolfi - Est. José Francisco Oyola - Est. María Eugenia Vitali

⁶ Como equipo de investigación gestor de esta publicación adherimos al uso del lenguaje inclusivo y/o no discriminatorio. Como decisión editorial respetamos en cada artículo el uso del lenguaje realizado por los autores.

nes y en donde se abordan las mutaciones, pérdidas, rupturas, continuidades, potencialidades y desafíos de las prácticas educativas en tiempos de pandemia. Algunos de los textos hacen foco en los aprendizajes, otros en la enseñanza, en las desigualdades, en la comunicación, en los cuerpos, en las emociones y en el trabajo docente.

Luego, encontramos ensayos situados en distintas Universidades del país que abordan la especificidad del enseñar y aprender, del trabajo docente y las experiencias y estrategias de acompañamiento a estudiantes universitarios.

El final del capítulo presenta textos situados en el nivel secundario, que reflexionan acerca del vínculo de la escuela con la familia en pandemia; la educación sexual integral, el análisis de propuestas de enseñanza virtuales, de experiencias educativas de jóvenes y adultos y de estrategias de acompañamiento a estudiantes.

El segundo capítulo se compone de sistematizaciones de experiencias de educación secundaria. Algunas muestran propuestas de enseñanza de espacios curriculares específicos; otras son acerca de educación secundaria para adultos; también aparecen textos que hacen foco en herramientas específicas utilizadas para enseñar en este contexto o que problematizan los modos de evaluación.

El tercer capítulo, incluye experiencias educativas de nivel superior. En la primera parte la mirada está puesta en Institutos Superiores de Formación Docente, mientras que en la segunda se hace foco en distintas carreras universitarias. Los textos presentan propuestas, decisiones y reflexiones pedagógicas didácticas que los docentes fueron construyendo para sostener las prácticas educativas en la pandemia, como así también recuperar las múltiples experiencias de los estudiantes.

Cabe aclarar que el conjunto de textos que conforman esta publicación fue realizado por especialistas del campo educativo, investigadores y docentes, faltan aquí las voces, vivencias de estudiantes, familias y de otros especialistas de las humanidades, que aportarían a la inteligibilidad de este acontecer.

Este libro de viaje, es un registro del compromiso de la comunidad educativa por el derecho a la educación. A modo de cierre, agradecemos a la Facultad de Filosofía y Humanidades el apoyo, acompañamiento y trabajo comprometido en esta publicación.

Referencias bibliográficas

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.

CAPÍTULO I
PRIMERA PARTE

Seguimos educando... ¿pero...cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia

Valeria Bedacarratx

CONICET (CIT Santa Cruz); UNPA (UASJ)
vbedacarratx@conicet.gov.ar

Resumen

Proponemos en esta breve presentación algunas preguntas que han emergido como cuestiones de necesario y urgente abordaje ante la reconfiguración del campo escolar devenida con la situación socio-sanitaria demarcada por la pandemia en el año 2020, y por las políticas de cuidado que se han implementado como consecuencia de ella. Las reflexiones expuestas procuran comprender algunos de los aspectos que hacen a la complejidad de esta coyuntura con el objetivo de procurar (re)pensar la naturaleza y los sentidos del hacer docente (antes, durante y después de la pandemia).

¿Cómo la pandemia ha reconfigurado el sitio, la situación, el contexto (que bordea, surca, constituye, da sentido y «sustancia» al hacer cotidiano)? ¿Cómo ha impactado ese vínculo y esas regulaciones que configuran el hacer docente? ¿Qué sentidos del propio hacer quedan resignificados y cuáles quedan puestos entre signos de pregunta? ¿Cómo las intencionalidades orientadoras del hacer se ven afectadas y cómo afecta las oportunidades de las personas destinatarias de nuestro hacer?

Para abordar estas preguntas, se parte de un posicionamiento teórico (que veníamos sosteniendo en nuestra labor docente y de investigación en la pre-pandemia) que se «pone al servicio» de la comprensión de lo que emerge y potencialmente se puede contagiar, en el campo escolar, con la circulación del Covid19.

Palabras clave: Vida escolar - Analizador - Trabajo docente - Vínculos - TICs

Introducción

Proponemos en este breve ensayo algunas preguntas que han emergido como cuestiones de necesario y urgente abordaje, ante la reconfiguración del campo escolar devenida con la situación socio-sanitaria demarcada por la pandemia en el año 2020, y por las políticas de cuidado que se han implementado como consecuencia de ella. Con las coordenadas clásicas (espacio-tiempo) radicalmente desordenadas (o en un nuevo orden que el mundo escolar desconocía), docentes de todos los niveles del sistema educativo hemos estado compelidos a actuar, a dar respuestas, a seguir educando, a seguir sosteniendo los sentidos de nuestro hacer. Esta primera respuesta colectiva y pronta compulsión a «no parar», a «no abandonar» a nuestros alumnos, nos llevó a gran parte del profesorado a pretender replicar la presencia en lo virtual, a «dar» los mismos contenidos, a pretender lograr los mismos objetivos.

Pero también la pandemia evidenció la necesidad de generar espacios colectivos no solo para compartir experiencias, buscar/acordar parámetros donde valorar las propias prácticas y/o hacer catarsis, sino también para procurar comprender la complejidad de los procesos de los que estábamos siendo (y seguimos siendo) protagonistas; para, desde esa comprensión, re-pensar sobre la naturaleza y los sentidos de nuestro hacer (antes, durante y después de la pandemia).

En ese marco las reflexiones¹ que aquí se proponen se han formulado desde un posicionamiento teórico de partida (que veníamos sosteniendo en nuestra labor docente y de investigación en la pre-pandemia) y que se «pone al servicio» de la comprensión de lo que emerge y potencialmente se puede contagiar, en el campo escolar, con la circulación del Covid19.

¿Cómo la pandemia ha reconfigurado el sitio, la situación, el contexto (que bordea, surca, constituye, da sentido y «sustancia» al hacer cotidiano)? ¿Cómo ha impactado ese vínculo y esas regulaciones que configuran el hacer docente? ¿Qué sentidos del propio hacer quedan resignificados y cuáles quedan puestos entre signos de pregunta? ¿Cómo las intencionalidades orientadoras del hacer se ven afectadas y cómo ello afecta, valga la redundancia, las oportunidades de las personas destinatarias de nuestro hacer? Preguntas centrales que orientan y motorizan los planteos que aquí se exponen, pero que no pretenden responder de forma acabada.

Aquello que emerge

Para abordar las cuestiones planteadas, partiremos proponiendo una hipótesis, de algún modo sustentada en los intercambios públicos que se vienen dando en la gran mayoría los espacios académicos emergidos *ad hoc* para procurar pensar lo que hoy está sucediendo en el terreno social y, específicamente, en el ámbito escolar. Estos análisis y producciones vienen mostrando el potencial ansiógeno y disruptivo de la pandemia: en el terreno social ha venido a constituirse en el analizador histórico más potente de los últimos tiempos: (sobre)exponiendo formas naturalizadas e incuestionadas de ser y estar en el mundo global contemporáneo. Concepto acuñado en el seno del Socioanálisis francés (Lourau, 1970-1979; Lapassade, 1975; Lapassade y Lourau, 1971), el analizador se define como toda aquella situación o acontecimiento capaz de develar no-saberes, de hacer emerger aspectos y condiciones de la vida social que se encontraban ocultos y cuya invisibilidad sostenía una forma de funcionamiento, siendo capaz de revelar el instituyente aplastado bajo el instituido (y provocando su desarreglo).

Como bien lo sistematiza Payá (2005, p. 72), el analizador «revela una situación que va más allá del acontecimiento puntual; provoca una interrogación y cuestionamiento sobre la historicidad de la situación social; permite la circulación significativa». Y creemos que la circulación de significativa promovida desde los ámbitos académicos, escolares, formales e informales también nos permiten pensar a la pandemia o al ASPO/DISPO² como un potente analizador del dispositivo escolar.

¿Qué nos ha mostrado la pandemia de nuestro propio hacer?

Territorios (extra)escolares

Para pensar en el impacto de la pandemia sobre la vida escolar, elegimos la metáfora planteada por Christophe Dejours en mayo pasado: «la pandemia no fue un trueno en un cielo limpio, fue un trueno en un cielo que ya estaba tormentoso» (Dejours, 2020).

Desde las últimas décadas, filósofos, historiadores y sociólogos hablan de un *cambio de época*, de una *reconfiguración de cosmovisión* de la sociedad: «el ‘declive de las instituciones’ (Dubet, 2002) que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que

¹ En la línea de lo que venimos exponiendo, si bien las reflexiones que aquí se proponen son de elaboración personal, han resultado (y pueden considerarse producto) del trabajo llevado a cabo en el marco de dos espacios colectivos: Por un lado, la Intercátedra Abierta de Prácticas y Residencias Docentes (integrada por docentes-investigadores de Prácticas y Residencias de la UNPA; UNPSJB; UNCA; IPES TDF; UNTDF), desde donde se generó una propuesta de intercambio académico a través del Ciclo de Webinars «Prácticas y residencias de los márgenes: reflexiones y propuestas emergentes durante la pandemia». Por otro lado, el Grupo de Investigación Subjetividad y Procesos Sociales (UNPA-UASJ), donde se propuso un espacio de divulgación en torno al análisis de los aspectos sociales de la pandemia, a través de la serie «Dar vuelta el Objetivo» en el portal oficial de la institución.

² Siglas que refieren al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y al Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio.

organizaban ese largo plazo más estable y duradero implicó un «quedarse en la intemperie» –como lo denominó el historiador Tulio Halperín Donghi- que nos hizo sentir hermanados, más que en la solidaridad colectiva de un proyecto común, en el desamparo más terrible» (Dussel, 2006, p. 148).

En la modernidad, la escuela se ha erigido en torno a su carácter de extraterritorialidad: en el sentido de situarse relativamente fuera del mundo, en espacios protegidos de los desórdenes, los intereses, las pasiones del mundo externo. Dubet se vale de la imagen del santuario para aludir a esta característica y plantea que un espacio tal, al mismo tiempo que «autoriza a un mayor abandono de sí por parte de los individuos, como ocurre con la confesión, el desnudo de los enfermos o las confidencias que se hacen a un trabajador social (...) crea una igualdad fundamental entre los individuos, despojados de sus oropeles sociales, en lo que respecta a la institución» (Dubet, 2002, p. 38).

Ahora bien, aunque la escuela -como planteamos al inicio del apartado- ya venía con los «muros debilitados» y quedando, en cierta forma en la intemperie, la «escuela en casa» como «consigna que signa» la vida escolar en la pandemia hizo estallar ese rasgo singular y definitorio de esta institución moderna, que en tanto construcción socio-histórica se ha visto obligada a una transformación contingente, quizás, pero profunda. Las fronteras entre lo interno y lo externo se desdibujan estableciendo continuidades y rupturas por las que los sujetos construyen vínculos, trayectorias y lazos que posibilitan encuentros o desencuentros.

Su(s) contenido(s), su hacer, su currículum, hoy han sido arrojados (¿devueltos?) al territorio social de una manera inédita. Pero, ¿puede estar la escuela en casa?

Más allá de sus lógicas disímiles, de la diferente organización espacio-temporal de un ámbito y otro, de las funciones específicas a las que padres y docentes están llamados desarrollar. Más allá de las cuestiones objetivas que se han venido planteando en relación a las desigualdades en la disposición de recursos con las que en cada casa ha de resolverse la tarea escolar... Más allá de estas diferencias, la escuela difícilmente pueda trasladarse a cada casa porque ella es, por definición, un «otro» espacio, un *alter* espacio que le ofrece a los sujetos de las nuevas generaciones la posibilidad de conocer otros mundos (y no solo los de la cultura seleccionada en el currículum) diferentes a los de la casa (o cultura de clase), a través del contacto con otros adultos (adultos significativos), con los pares (en lo etéreo), que son potencialmente dis-pares. Lugar por excelencia de la socialización secundaria, con micro-espacios y tiempos que potencian la socialización no identificatoria, la escuela brinda oportunidad de conocer otras formas posibles de estar y vincularse con el mundo, a través del «estar en contacto» con otros. Y a pesar de que la «era del conocimiento y la información», han puesto en tela de juicio su «monopolio» como «institución del saber», la escuela ha seguido ocupando un lugar central: no solo, como lo vino a exponer la pandemia, en el engranaje de la sociedad capitalista, como necesario espacio de «cuidado» donde los niños y jóvenes pueden estar mientras sus padres trabajan, sino también como agencia de socialización y lugar privilegiado para la construcción subjetiva.

En el hacer cotidiano de la institución escolar se resuelve una paradoja fundamental: el mismo movimiento produce una socialización y una subjetivación, posibilitando la constitución del sujeto social «obediente», conforme a los requisitos, normas y reglas de la vida social y un sujeto consciente de sí mismo, autónomo, con capacidad de reflexividad individual y de gobernar su vida. Así: «cuanto más me socializo, más me convierto en individuo (...) más sujeto soy, porque interiorizo la obligación de ser libre y, en consecuencia, de ser mi propio censor» (Dubet, 2002, p. 48). El sujeto actúa conforme a principios generales, que interioriza por vía del disciplinamiento y que le permiten simultáneamente adaptarse al mundo, a la vez que criticarlo.

La escuela opera así una separación (una descontextualización necesaria para trabajar con el conocimiento), una suspensión a decir de Maschelein y Simons (2014), que queda suspendida en el ASPO/DISPO (Dussel, 2020). «El acto principal, y más importante que ‘hace escuela’ [o que puede hacer la escuela... esto es el potencial de la escuela] tiene que ver con la suspensión de un presunto orden desigual»

(Maschelein y Simons, 2014, p. 11). En la línea de este planteo, la institución escolar ofrece un tiempo/espacio desvinculado tanto de la sociedad como del hogar e inventa una forma de tiempo no productivo... en un espacio de construcción conjunta de lo común con capacidad liberadora, por su capacidad de habilitar a los estudiantes a separarse de su pasado (de su herencia no elegida) y de su futuro (que puede presentarse como predeterminado o inexistente) (Maschelein y Simons, 2014, p. 15)

Operar esa suspensión durante el ASPO/DISPO no parecer ser posible... ¿qué hacer en el mientras tanto? ¿Y en el pospandemia? Algunas respuestas ensayadas desde espacios de formación diversos nos indican la importancia de asumir, tematizar, proponerse conocer y comprender (con los protagonistas, esto es, los alumnos) las condiciones objetivas y subjetivas del aprendizaje y la enseñanza en la pandemia. «Inventar» un espacio imaginario (¿transicional?) que nos permita saber y empatizar con la experiencia de los otros (distantes), que funja de sostén en el mientras tanto. Asimismo, las experiencias también han mostrado la capacidad «movilizante» (en el sentido de sacar del «shock» o de la sensación de impotencia/imposibilidad o del estado de queja) de las intervenciones tendientes a favorecer el sostenimiento del vínculo³... siempre con la intencionalidad central de producir «efectos» que motoricen el deseo de saber, de formar y de formarse⁴:

- Privilegiar la circulación de la palabra y la documentación/socialización de la experiencia escolar en la pandemia
- Dejar tiempos de espera necesaria, ese espacio entre la demanda y la atención a la demanda que da lugar al despliegue del deseo (y no a la satisfacción de meras necesidades) en tiempos de la inmediatez
- Establecer nuevos ritos de interacción que den seguridad y sobre los que se empiecen a generar nuevas expectativas (mutuas) posibles en este contexto
- Atender a las circunstancias (a las condiciones materiales y simbólicas en las que desarrollamos nuestro hacer) y volverlas objeto del aprendizaje (en la escuela primaria la familia con un solo dispositivo... en la universidad, los estudiantes en tareas de atención materna/paterna...)
- Propender, en la medida que las condiciones lo permitan, a la relación tutorial, restituida luego en el colectivo y que favorezca el «ponerse en el lugar de otro...»
- Favorecer el trabajo en grupos pequeños y de composición heterogénea, que aliente la solidaridad y la complementariedad... Entre alumnos y entre docentes.

Re-acciones de la pandemia

Podríamos imaginar al maestro/profesor de la pandemia como un docente (auto)elidido, que ha perdido su poder (incluso el de la calificación) y las variables que habitualmente controlaba hoy ya no forman parte de su campo de acción (por ejemplo el tan mentado «control de grupo»). No solo el maestro de la escuela enviando tareas, juegos y videos, sino también el de la secundaria, tentado a travestirse su identidad docente en la de un youtuber con fibrón y pizarra; también el de la universidad autoreemplazado enciclopédicamente por la explicación audiovisual de los propios autores que ya no precisa traducir... porque están en youtube... donde los teóricos se convierten en clases escritas (que pueden quedar cristalizadas in eternum), guías de lectura o repositorios audiovisuales... donde los prácticos se modelizan para ser copiados o tornados objeto de crítica y las prácticas (pre-profesionales) se simulan o esperan «a que todo se acomode» o pujan por generar nuevas formas y regulaciones. Efectivamente la primera reac-

³ Si bien por razones de espacio este punto no puede ser desarrollado, interesa dejar explicitado que al hablar de vínculo, tendremos presente todo el tiempo que lo que se trata de restituir en este contexto no es un vínculo cualquiera, sino uno específico: el que opera en torno a un proceso formativo y en torno al trabajo con el conocimiento...

⁴ Lo que se puntualiza a continuación, lejos está de pretender convertirse en un decálogo del buen hacer... Por el contrario, sólo pretende anclar las reflexiones al terreno experiencias reales y posibles para «enfrentar» la pandemia desde nuestro hacer pedagógico.

ción a los efectos del virus y la pandemia fue la acción... procurando replicar el hacer cotidiano al ámbito digital y quedando expuestas desigualdades, diversidades y modos de actuar diferenciados más o menos típicos de la escuela y usando (en la gran mayoría de los casos) a lastecnologías (panóptico) como herramientas instrumentales, como recursos de comunicación fundamentalmente bi-direccional, porque en tanto tecnologías las TICs son eso. Ahora bien, convertirlas (a las TICs) en mediación didáctica o transformarlas en escenario donde se juegue la virtualidad y el lazo libidinal que supone todo acto educativo es un trabajo de los especialistas (los docentes) y las condiciones (objetivas, subjetivas y de formación) para que esa operación sea posible deben, también, transformarse para poder dar respuesta a las emergentes necesidades.

Las circunstancias de nuestro trabajo han cambiado, lo escolar, hoy, es otra cosa... Asistimos a la reconfiguración de nuestro hacer y el contexto de incertidumbre generalizada en que dicha reconfiguración se produce, nos sitúa ante la pregunta: ¿Cómo ser partícipes críticos en la aceleración de una tendencia? ¿Cómo intervenir para que no vuelva a ser un «todo cambia para que nada cambie»?

Acerca del hacer y la desacomodación del *habitus*

Portadores de esquemas prácticos, esquemas de percepción, apreciación y acción, los sujetos orientan sus prácticas de acuerdo a unos principios implícitos que se actualizan sólo en el hacer. Se trata de lo que Pierre Bourdieu conceptualizó como el *habitus* que proporciona un sentido del juego, saber-hacer que da cuenta de un capital incorporado, hecho cuerpo; que es potencia y acto de la racionalidad práctica (internalizada, razonable aunque no razonada, la del sentido común-especializado). Un hacer especializado, con una dimensión técnica y una dimensión simbólica, movilizadas por intenciones prescriptas, pero también por biografías, deseos e improntas personales que se imprimen en ese hacer... ¿Pero qué tan operativos se volvieron esos esquemas sedimentados ante la irrupción de la pandemia? O mejor ¿se habrán visto impactados/transformados o habrán quedado cristalizados en prácticas que -descontextualizadas- no logran alcanzar su sentido (práctico)?

La imprevisibilidad e inmediatez con la que se presentó la pandemia y su consecuente reconfiguración del espacio escolar y dislocamiento de sus lógicas de funcionamiento, nos llevó a actuar (antes que pensar) rápidamente: llamando a continuar el trabajo, a no parar, a no generar retrasos, a seguir «produciendo». Las tareas (de repaso/refuerzo, de aplicación y demostración) como unidad más habitual del proceso de enseñanza se convirtieron en las protagonistas, junto a las tecnologías digitales que forman parte de nuestra cultura contemporánea y que vienen a hacer posible que sigamos conectados algunos y desconectados otros (los de siempre: los que tanto en la escuela obligatoria como en la universidad no han tenido verdaderas posibilidades de inclusión).

En este sentido, atendiendo a la consigna a seguir educando y entendiéndose desde un paradigma de la hiperactividad que demuestren que seguimos trabajando, las TICs resultaron el primer salvavidas en la tormenta de la pandemia, parchando incertidumbres y procurando llenar el vacío (o el sentimiento de vacío) producido por el ASPO/DISPO: suplantando el pensar por el hacer mismo; convirtiendo a las tareas en el centro y sustancia de la interacción. Todo ello, desde una compulsión a «no parar» que provocaron nuevas incertidumbres y aumentaron las sensaciones de desborde y descontrol y que, en muchos casos, reforzaron posicionamientos «anti» tecnológicas.

La consigna de seguir conectados (o del «*show must go on*») ha puesto el eje en la acción en sí misma, primero, y en la comunicación (en su eficacia), después. Condiciones necesarias... ¿pero suficientes? Cómo transmitir con claridad, con la menor interferencia posible, con la mayor racionalidad didáctica posible; cómo «llegar a los alumnos»; cómo captar su atención cooptada y dispersa; cómo respetar (y captar) los tiempos; cómo tornar significativo el contenido; cómo saber si aprendieron... Viejas y recurrentes preocupaciones nodales del hacer pedagógico que hoy insisten más que nunca y que emergen

resignificadas, como si fueran nuevas.

Una novedad que radica en que se trata de una relación y una comunicación mediada, por pantallas y por bits que nos obligan a desarmar los ritos de interacción (presenciales en la escuela y virtuales en la industria cultural) en los que nos sentimos más o menos cómodos (en la in-comodidad y certeza de los cuerpos en encuentro) y con los que podemos creer que es posible «llegar al otro». Y es que si no creemos que es posible «llegar al otro» entonces no podremos asumir el acto de educar...

El desafío está, pues, en re-encontrar sentidos y buscar principios de procedimiento que sean viables en este contexto y nos permitan creer en la posible eficacia de nuestro hacer. Formas de hacer que creamos valen la pena... formas conectadas con lo que entendemos que es enseñar, aprender, formar ciudadanos y profesores. Porque estamos formando ciudadanos y profesionales de las comunicaciones, no usuarios acríticos que en el hacer escolar queden alienados a esa era.

Y esto nos lleva a la pregunta cuyo abordaje (en la práctica y la discusión pública) hoy puede cambiar la historia y tenernos como protagonistas ¿Qué es lo que queremos que continúe y qué es lo que deseamos transformar? Pregunta que podría sonar casi retórica si la dirimimos solo como una cuestión pedagógico-didáctica. Se trata de una pregunta cuyo sentido se erige cuando es planteada en el terreno de las políticas educativas, de sus regulaciones y de las condiciones que habilita para el ejercicio de nuestras prácticas cotidianas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1975). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Dejours, C. (2020). «*La pandemia y la crisis en el trabajo*». Charla y debate virtual, organizada por Editorial Topía, Mimeo.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dussel, I. (2006). «Impactos de los cambios en el contexto y organización del oficio docente». En Emilio Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Dussel, I. (2020). «La clase en pantuflas». Conversatorio virtual organizado por el ISEP: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Lapassade, G. (1975). *Socioanálisis y potencial humano*. Gedisa.
- Lapassade, G. y Lourau, R. (1971). *Las claves de la sociología*. Laia.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Lourau, R. (1979). *El Estado y el inconsciente*. Kairós.
- Maschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Payá, V. (2005). «Teoría Social y socioanálisis». En Víctor Payá (coord.). *Institución, imaginario y socioanálisis*. UNAM-Facultad de Estudios Superiores.

Valeria Bedacarratx

Profesora y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Magíster en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México). Investigadora Adjunta del CONICET (en el CIT Santa Cruz). Profesora Adjunta Ordinaria del Área Pedagogía (Orientación Formación y Trabajo Docente) en la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Directora del Grupo de Investigación Consolidado «Subjetividad y Procesos Sociales» y Coordinadora del Área de Prácticas del Profesorado para la Educación Primaria de la UNPA-UASJ.

Notas pedagógicas en pandemia: imágenes sobre aprender y responsabilidad en contexto

Patricia Mercado

ECE. FFyH. UNC
pmercado@ffyh.unc.edu.ar

Resumen

El presente trabajo es el resultado de un ejercicio de reflexión y análisis pedagógico durante el estado de cuarentena y aislamiento social obligatorio impuesto por la pandemia de COVID-19. Se propone una lectura de los acontecimientos actuales a partir de conceptos previos, que disponemos como marco teórico sobre los sujetos y los procesos de aprendizaje, así como de los aportes específicos que autores referentes del campo educativo han generado en este contexto excepcional.

En tanto educadores, entendemos que nuestra responsabilidad política hoy vuelve imperativo poner el foco de atención en aquellas prácticas que posibiliten intervenir, con conocimiento, en la experiencia de aprender.

A modo de notas pedagógicas entre «nuevas» y «viejas» imágenes, los interrogantes que guían esta presentación siguen girando en torno al efecto humano que pueda generar más y mejor educación en sociedad: ¿qué hemos aprendido hasta el momento y qué podemos aprender, en espacios educativos situados, para afrontar parte del daño producido por las condiciones de época? ¿Cuáles son las acciones reparadoras que se pueden asumir en consecuencia, a fin de contrarrestar el dolor humano? Y, retomando el título de una de las obras de Meirieu (1997), también nos preguntamos *Aprender, sí. ¿Pero cómo?*

Palabras clave: Sujetos - Aprendizajes - Contexto - Pandemia - Intervención pedagógica

«El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela».

Eduardo Galeano- (Patatas arriba. La escuela del mundo al revés 1999:8)

«Que te gustan los baba de quince años atrás,
que fuiste la primera en vestirme anormal.
Que te aburre la noche sin tomar ni fumar,
que ya no te interesa conocer ningún man.
Te digo bye, bye, bye: esto está para atrás
Si esta es la nueva escuela, enséñame a sumar».

Juan Ingaramo – (La Nueva escuela, 2016)

Introducción

A poco de comenzar el 2020 –año tan singular por su conformación numérica, bisiesto, fin de una década y signado por la asunción de un nuevo gobierno nacional en Argentina– dos acontecimientos humanos, diferentes en escala y localización, irrumpen de manera determinante. Ambos se configuran como imágenes que, en esta oportunidad, orientan nuestras reflexiones de orden pedagógico.

El primero de ellos ocurre en una ciudad balnearia de nuestro país, durante la temporada de verano: la muerte de un joven en manos de otros de su misma edad. Conmovidos como sociedad en general y como educadores en particular, buscamos comprender lo acontecido y nos preguntamos acerca de las condiciones necesarias para pensarnos como sujetos en términos de igualdad, la educación como derecho y oportunidades de aprender para todos.

Poco después, en el segundo mes del año, acontece el segundo hecho, de carácter colectivo y comenzamos a habitar el doloroso e incierto territorio de la pandemia producida por el virus COVID-19. Esta situación inédita, de extrema gravedad y complejidad en diversos órdenes, toca la vida humana a escala planetaria, con fuertes implicancias en materia de salud pero también en el ámbito laboral, la economía, la condición social, el sistema político y la educación. Al momento de escribir este texto, el estado general es crítico, con resistencia de ciertos sectores sociales a los cuidados y al aislamiento y, al mismo tiempo, con un aumento en los contagios y número de muertos.

¿Por qué se articulan estos acontecimientos en una misma línea de pensamiento? ¿Qué los vuelve objeto de reflexión pedagógica? ¿Qué aprendimos o podemos aprender para aportar, desde la especificidad de la tarea educativa, a la hora de repensar la interacción y el vínculo con otros? ¿Es posible mitigar el dolor? A modo de notas pedagógicas, nuestra intención es continuar con una mirada crítica que se pregunta cómo generar efecto humano que vaya por más y mejor educación, cuáles son las formas de intervención en la mediación por los aprendizajes, y cómo se puede asistir a otro/as en condiciones de justicia e igualdad.

Un caso que es pre/texto para aprender

Desde su doble acepción, como texto previo a otro que le sucede pero también como excusa que justifica una acción, el tema de este apartado toma como pretexto y punto de partida la muerte en Argentina, en enero de 2020, de un joven de 18 años producida por otros de su misma edad. El caso, que ha dado origen a expresiones como «muerte en manada»¹ nos interpela como sociedad, al punto que se desplegaron análisis de dimensiones políticas, sociológicas, jurídicas, psicológicas, comunicacionales, entre otras.

Como educadores, ha sido una exigencia posicionarnos y disponer de herramientas para comprender la función de los procesos de aprendizaje escolar como mediadores de constitución subjetiva y social. No pretendemos explicar sino considerar que, en esta situación, tanto quien muere como quienes participan de manera colectiva en su muerte recibieron educación y pertenecían a sectores sociales con presencia de escuela.

Entendemos, como principio educativo, que la escuela hace posible conocer y comprender, así como achicar la brecha entre quienes se encuentran más desfavorecidos en términos de posibilidades y oportunidades de aprender. Asimismo, consideramos que niños y jóvenes que se constituyen como tales en situaciones de carencia de bienes materiales y simbólicos, marginalidad social, ausencia de escuela, entre otros, son quienes se encuentran más expuestos a la vulnerabilidad de constitución subjetiva porque,

¹ Algunas consideraciones: por el homicidio fueron detenidos 10 jóvenes como responsables, todos menores de 20 años, deportistas, de condición social y familiar de niveles medios. El hecho se produce en un sitio elegido para disfrutar, «pasarla bien», y según los informes los implicados no estaban alcoholizados ni había consumo de drogas. Constituye un acto de ataque desde una grupalidad, es decir, no hay hecho individual «uno a uno»; tampoco se trata de una pelea entre bandos. Acontece el crimen. Después, la cárcel como un castigo.

como nos aporta Tenti Fanfani:

El que está privado de cultura no tiene conciencia de lo que carece ni de las causas de la exclusión, justamente porque, por definición, está privado de las armas de la conciencia autónoma y la reflexión. La privación cultural es siempre dominación cultural, lo cual en el límite excluye la conciencia de la propia situación [...] En estos casos vale una intervención social orientada a proveer a estos grupos de aquellas competencias y herramientas que lo habilitan para la reflexión y la constitución en tanto sujetos. (2007,p. 37)

No pretendemos estigmatizar a grupos desfavorecidos² ni tampoco considerar que determinadas condiciones sociales, familiares y educativas satisfactorias pueden ser suficientes para evitar actos de violencia. También nos corremos de aquellas explicaciones ligadas a perspectivas biologicistas, que se centran en los sujetos como individuos, en modelos o tipos según estereotipos de personalidades, y en acciones producidas por instinto. De allí que intentamos pensar qué efectos pueden haber tenido en los jóvenes aquellos procesos educativos vividos en el marco de vínculos de grupalidad, amistad, relaciones deportivas, de escolaridad, como así también en sus historias de ciudad. ¿Por qué el pensarse como colectivo no pudo llegar de otro modo, con la palabra o la conciencia, a suspender un acto de violencia? ¿Qué reflexión generamos los docentes, los profesores de deporte, y los que nos formamos para formar en educación?

Luego de comprobado el delito, en el extenso camino que inicia un proceso legal y finaliza determinando la culpabilidad, ¿qué se espera que ocurra con los sujetos recluidos en la cárcel, institución de castigo social por antonomasia? ¿Cómo aprenderán estando privados de libertad, presos? ¿Qué es aprender en la cárcel?

La pregunta pedagógica y política atañe al lugar que puedan tomar las prácticas educativas y las intervenciones, mediadas por el lenguaje, entre pares y docentes en la cárcel, en los profesores de deporte que trabajan en prisión, en la formación de educadores en contextos de encierro. En este sentido, y a modo de reflexión que articula este caso con la situación de pandemia: ¿cuál es nuestra responsabilidad social al momento de enseñar y aprender qué significa el derecho a la vida?

El texto pandemia en contexto de aprendizaje

Estableciendo la necesaria diferencia e impacto de un acto producido por un grupo humano y la violencia de las muertes en escala exponencial por la pandemia, tratamos de sostener una línea de pensamiento en tiempo presente para reflexionar y actuar en situación desde prácticas educativas que puedan mediar para afrontar el daño que experimenta la humanidad.

Como señalamos anteriormente, la pandemia por COVID-19 se anuncia a comienzos de 2020 -entre febrero y marzo-, donde comenzamos a habitarla en un creciente estado crítico. Pronto quedan al descubierto, en casi todo el planeta, condiciones sanitarias insuficientes, lo cual viene acompañado de la pérdida de puestos de trabajo, la afectación en las economías regionales y globales, y una agudización de las profundas diferencias en las condiciones sociales de existencia. Los modelos políticos resultan interpelados al tiempo que la naturaleza y el medio ambiente quedan al descubierto en su explotación.

En materia educativa, sistemas y prácticas desiguales experimentan un quiebre radical en tanto se separa el encuentro presencial entre docentes y estudiantes, también esta situación se da entre los mismos estudiantes, inaugurando una relación mediada por tecnologías que excluye a miles de niños y jóvenes que no tienen acceso a los recursos necesarios para iniciar el difícil proceso de aprendizaje. Una de las primeras imágenes que generó representación del COVID-19 era la de un virus dulce –sin sangre sin dolor–.

² Tensar la imagen llevaría a pensar entonces que todos los pobres son ignorantes, «choros», criminales. No obstante, es la cárcel como institución de castigo la que está ocupada en su mayoría por poblaciones con carencias materiales y simbólicas.

A quienes más tenemos, los privilegiados, los que podemos «quedarnos en casa», con trabajo y salario, nos costó reconocer su dimensión, aunque poco a poco compartimos el sufrimiento que se mostró en toda su crueldad. Al hacer foco en los procesos educativos pronto nos encontramos con niños, familias, barrios, escuelas y otras organizaciones donde el aprender resultó casi imposible o fue suspendido por la falta de presencialidad/virtualidad. Porque no es posible quedarse en casa cuando no la hay, porque es impensable disponer de conectividad cuando se perdió el trabajo.³

Junto a otros tantos debates inscriptos en todos los niveles del sistema educativo –en el espacio carcelario, hospitalario, en prácticas de extensión e investigación, en espacios no formales, en educación sociocomunitaria, entre otros–, una de las mayores tensiones que generó el actual contexto estuvo centrada en cómo afrontar la no presencialidad. La opción por la virtualidad demostró que sumaba desigualdad, aislamiento, precariedad; y decimos esto porque también veníamos de allí, porque no «todo tiempo pasado fue mejor». Somos conscientes de que, como país, a poco de asumido un nuevo gobierno nacional, nos encontrábamos en y con *Tierra arrasada*, como denomina Tristán Bauer a su documental (2019), y con una escuela *Patas Arriba*, como desnuda el escritor y periodista uruguayo Eduardo Galeano (1999).

A esta situación se le agregaba otra variable, ya que el aislamiento social obligatorio impacta en el campo educativo al inicio del ciclo lectivo, en un «justo ahí». Para los educadores y la población de estudiantes, el cambio en las formas de comunicación fue sin mediación alguna. Aunque suponíamos que se debía dar continuidad a la formación en las mejores condiciones, la virtualidad no sólo nos presentaba una posibilidad o una oportunidad sino que se convertía en una responsabilidad situada en contexto. Entendimos necesario actuar, pero sabiendo que dejábamos también al descubierto las imposibilidades de estar, inaugurando muchos de nosotros un lenguaje que no poseíamos: el de las redes, la tecnología, la conectividad, en una nueva modalidad de aula virtual a sabiendas que, como expresa Meirieu, «las herramientas digitales que dominan hoy en día se basan en su mayor parte en una lógica individual y técnica, y que estamos luchando, sin la formación adecuada, para utilizarlas para construir verdaderos colectivos» (2020).

Habitar la nueva aula/sin aula puso en jaque a los principales componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la interacción, al pensamiento situado, a aquellas herramientas que median para la apropiación de conocimientos, al lenguaje específico de las ciencias/disciplinas, a tiempos y espacios, a la oralidad, la escritura, la escucha. Recordemos que la interacción directa habilita una palabra sostenida en el pensar, y entonces podemos decir, compartir con otros, acordar, preguntar, discernir, volver a preguntar, querer entender si no se entiende. Como derecho a aprender, instala a modo de ejercicio la necesidad de someter todo acto a pensamiento y todo pensamiento a lenguaje, instancia que en las aulas reales busca que nadie quede excluido. Así aporta Meirieu:

estoy convencido de que los profesores habrán visto, en cierto modo, lo importante que es «hacer el aula» para «hacer la escuela»: instituir un espacio-tiempo colectivo y ritualizado en el que la palabra tenga un estatus particular (es una exigencia de precisión, exactitud y verdad), en el que el todo no pueda reducirse a la suma de sus partes (cada una es importante, pero el colectivo no es un conjunto de individuos yuxtapuestos), en el que el bien común no sea la suma de los intereses individuales (es lo que permite superarlos y permite a cada uno superarse a sí mismo). (2020)

Tampoco es que romanticemos los espacios «cara a cara» del aula presencial, porque también en muchos casos la palabra ha estado allí cargada de rutina, repetición y privilegio. Por otra parte, estamos seguros

³ A modo de ejemplo, en una escuela primaria municipal, de la zona Costanera Norte de la Ciudad de Córdoba, la directora expresa que «un solo niño de toda la población escolar tiene computadora, las docentes se comunican por Whatsapp pero las familias no disponen de crédito. Las mamás no están pudiendo ayudar en las tareas, no siempre entienden qué y cómo hacer, los materiales escritos no están pudiendo ser realizados.» Otro es el caso de los docentes de contextos de encierro como la cárcel. Allí, suspendidas las clases, la opción de la virtualidad no está autorizada, de manera que se comunican con los estudiantes presos por medio de programas de radios populares, en los que comparten textos producidos para las disciplinas que dictan, y dialogan entre 5 y 10 minutos.

de que se producen buenos ejemplos en el campo de la virtualidad. Pero volverlos compartidos puede colaborar en generar inclusión y en este sentido acordamos que, como expresa Analía Palacios:

Los recursos simbólicos que ofrecen las TIC amplían las oportunidades de educación de los estudiantes, a la vez que plantean nuevos retos en la investigación del lenguaje, la interactividad y el aprendizaje. No obstante, las nuevas tecnologías no eximen el papel que tienen y que seguirán teniendo los maestros y profesores en la creación de condiciones en el aula que apoyen y fomenten las discusiones, conversaciones, debates y reflexiones para desplegar la cognición de los estudiantes y la construcción conjunta de conocimientos. (2015, p. 155)

En este sentido, procesos y actividades que promuevan la participación, el intercambio, y acompañen en la comprensión generando situaciones andamiadas de encuentro afectivo, cognitivo, deben ser aprendidos, cuidadosamente observados, registrados, documentados. Entre estas nuevas/viejas construcciones de aula se puede y debe generar acceso al conocimiento con significado social. Que las prácticas de la palabra, diálogo, conversación promuevan la toma de conciencia, en un proceso de interiorización que se haga cuerpo y no sea copia, sino que ponga en juego los significados compartidos para colaborar en la construcción de los propios significados. Es siempre Bruner (1988) quien nos andamia respecto a la negociación de significados al decir que:

el lenguaje de la educación si ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de la cultura, no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la «objetividad». Debe expresar las actitudes y debe invitar a la contra actitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición. Esto es lo que nos permite acceder a un estrato superior, este proceso de objetivar en el lenguaje o en las imágenes lo que hemos pensado y luego reflexionar sobre ello y considerarlo. (p.134)

Aproximación a una síntesis: intervenir por los aprendizajes, responsabilidad en contexto

En este complejo estado de situación que afecta al mundo, las imágenes que aparecen y se imponen a modo de proyecciones en nuestro país nos recuerdan las de *Dolor país*, título del libro de Silvia Bleichmar, escrito post-crisis del 2001 en Argentina. Allí, la psicoanalista describe el impacto de la crisis en la subjetividad de los argentinos y se interroga cómo construir significado frente a lo ocurrido, y cómo hacer frente para salir de la situación. Sus palabras en un reportaje expresan:

...No hay discursos que nos ayuden a comprender lo que ocurre. No discursos financieros, por supuesto, esos abundan. Pero sí faltan discursos sobre el impacto que toda esta debacle tiene sobre la subjetividad. Los efectos sobre los seres humanos. Es necesario poner palabras, darle una vuelta de tuerca a cosas que la gente no puede llegar a formular. Como analista, yo me especializo en metabolizar traumatismos y ese trabajo implica una recomposición. (2002)

Entre las distancias necesarias a tomar, frente al caso de un joven que muere porque lo matan y la magnitud de las muertes por la pandemia, tanto como pedagogos como en nuestra especificidad en la tarea docente estamos obligados a construir significado, a «metabolizar traumatismos» e intervenir; apresando y caracterizando esta situación que nos toca vivir en términos de texto/contexto, tiempo/espacio, constitución de sujetos/subjetividades. ¿Cómo impacta en el aprender? ¿Qué es lo nuevo? ¿Cómo y qué hacemos desde que comenzó? Es nuestra responsabilidad avanzar en el estudio, disponer de equipaje conceptual que nos ampare para pensar también en recomponer, que no es repetir ni volver a un tiempo pasado creyendo que fue mejor, sino reinventándose. La tarea tiene carácter urgente pero hay que ser cautelosos y no hacerla de prisa porque, como refiere Meirieu (2020), «temo que la prisa por «salir» de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el «regreso a la normalidad» sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un «regreso a lo anormal».

Como trabajadores, estamos aquí para eso. Disponemos de herramientas de pensamiento y de la palabra para producir actos de conocimiento, para preparar nuestros trajes de combate (Meirieu, 2016) y, nuevamente, para acompañarnos a actuar en contexto, propiciando intervenciones pedagógicas significativas en el presente estado de emergencia.

Con el fin de aproximarnos a un cierre provisorio, reformulamos así algunas preguntas: proclamar el derecho a aprender, ¿es siempre aprender lo bueno, el bien, el deber ser? A provocar dolor o cometer actos inhumanos, ¿se aprende? ¿Es lo que me/nos enseñaron? ¿Cómo aprendemos en la nueva condición de escuela y de aula? ¿Cuáles son las potencialidades y límites de los aprendizajes mediados por la educación? ¿Alcanzan para dar batalla humanitaria al dolor, al daño? ¿Qué efecto tendrán los procesos educativos vividos durante la pandemia? ¿Cómo asumimos la responsabilidad ética, política y social de ser parte de la realidad?

Así expresadas algunas notas pedagógicas, requerimos elucidar nuestras imágenes/representaciones y trabajar con conceptos –también cargados de ideología–, sometiendo fuertemente nuestras convicciones y certezas a justificación, argumentación y pensamiento en contexto. Así, se harán posibles procesos compartidos que permitan pensarnos como colectivo, en vínculos significativos con la palabra y la experiencia de aprender, todo lo necesario para que el conocimiento no sea sólo reproducción de un decir sino que se sostenga en una acción consciente y reflexiva por el bien hacer.

Referencias bibliográficas

- Bauer, T. (2019). «Tierra arrasada». Documental. <https://www.youtube.com/watch?v=x1gvY...>
- Bleichmar, S. (2002). «Entre la política y la subjetividad». La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/entre-la-politica-y-la-subjetividad-nid220462/>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Galeano, E. (1999). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Catálogos.
- Meirieu, P. (2020). «La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?». MCEP. <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf>
- (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.
- Palacios, A. (2015). «Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula» En Palacios, A. (comp.) *Claves para Incluir: Aprender, enseñar y comprender*. Noveduc.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI.

Patricia Mercado

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Mgter. en Planificación y Gestión Educativa. Universidad Diego Portales. Chile. Profesora Titular Cátedra Teorías del Aprendizaje. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. Docente investigadora Secyt. UNC. Coordinadora Programa Universitario en la Cárcel -PUC- FFyH. UNC hasta 2019.

Dar clase con medios digitales

Paola Roldán

UNC ; UPC ; ISEP

paolahernandorena@gmail.com

Resumen

Muchos de nosotros definimos nuestro oficio como «dadores de clases»; nos preguntan «a qué te dedicas» y respondemos con una frase que parece (o nos parecía) transparente: «doy clases». Pero, ¿realmente sabemos qué significa dar una clase hoy?, ¿qué hacemos mientras damos clases?, ¿qué o quién define que una clase haya sido dada o no?, ¿lo que hoy estamos haciendo desde nuestras casas es dar clase?

Como toda práctica social, «el dar la clase» es una práctica histórica y situada en contextos singulares, atravesada por múltiples tradiciones pedagógicas que suelen ser contradictorias, y, por lo tanto, nada transparentes. Dar clase entonces puede ser algo difícil de precisar teóricamente y mucho más difícil es hacerlo hoy en este contexto de pandemia. Sin embargo, en la práctica todos los que somos docentes dimos clases.

Las clases hoy tuvieron que resolver de modo urgente la mediación de las pantallas, y al parecer Whatsapp permitió resolver la urgencia inmediata a la vez que abrió un sinnúmero de interrogantes sobre las formas que estaban asumiendo esas clases. Hoy podemos ir un poco más allá y atrevernos a pensar no sólo en cómo llegar a nuestros estudiantes, cómo mantenerlos en la clase, cómo hacer que se queden, cómo registrar la información que producimos, sino también podemos detenernos a pensar qué operaciones con el saber queremos proponerles, qué preguntas quisiéramos que se formulen, qué mundo queremos que imaginen, etc. y para éstas preocupaciones quizás sea relevante detenernos a pensar sobre los procesos educativos que este contexto nos provocó pensar junto con el lugar que ocupan los medios digitales en esta trama.

Palabras clave: Dar clase - Medios digitales - Whatsapp

Dar la clase hoy

Hoy la escuela toma las tecnologías, en un contexto de excepcionalidad, como único medio para organizar la enseñanza y pareciera volver abrumadora la experiencia de sostener la clase. Sin embargo, quizás lo que más nos pesa, no sea el no saber como usar tal o cual herramienta, sino el desconocimiento de la gestión del espacio, del tiempo, de los cuerpos y materialidades en este nuevo escenario.

Dar clase desde los hogares supuso poner al desnudo un conjunto de decisiones que en el aula material dejamos de tomar porque quizás nos acostumbramos a que sean de ese modo. Nos acostumbramos a que el escritorio del docente esté ubicado al frente del aula, a que hable y los alumnos escuchen, a llegar a la escuela y que los alumnos ya estén ahí, entre otros. Quizás este sea un tiempo nuevo para reinventar formas y darnos la oportunidad de volver a pensarlas, para decidir qué queremos hacer con ellas.

Chartier (2009) introduce una noción interesante para pensar lo que pasa cuando estamos en el aula, frente a los alumnos. La autora sostiene que «dar la clase supone llevar a cabo acciones que trascienden al enseñar: Cuando el maestro está encargado de transmitir un saber a toda la clase, cuando todos los alumnos están obligados a aprender (a leer, a rezar, a hablar inglés, a resolver ecuaciones) se impone o-

tra pedagogía. El maestro es alguien que enseña, alguien que da la clase, es decir, alguien que distribuye y organiza el trabajo, circula entre las filas, se inclina sobre los borradores y subraya faltas, pasa al pizarrón a un alumno para que haga una corrección colectiva, hace formular la regla o la solución antes de ordenar un nuevo ejercicio. Dirige las actividades de una manera infinitamente más cercana y coactiva con todos los riesgos que esto implica». (Chartier, 2009:43)

Desde esta mirada, dar una clase supone poseer cierto oficio o artesanía (Litwin, 2008, Sennet, 2009, Alliaud, 2017) que implica un conjunto de rituales, haceres, intuiciones que permiten al docente *dirigir* las actividades durante el tiempo del encuentro. ¿Qué significa hoy tener que dar la clase en pantuflas¹?, ¿cómo promovemos ciertos rituales?, ¿cómo reorganizamos el tiempo y el espacio para que pueda suceder la clase?

La preocupación por la transmisión como mediadora de la cultura asume las formas posibles que el tiempo y espacio de la clase habilitan. ¿Ahora que no tenemos horario de entrada a la escuela, no tenemos recreo, ni tenemos los ritos para iniciar la jornada escolar, tampoco tenemos claridad para distinguir dónde empieza la escuela y dónde está el «afuera», cómo podemos dar la clase?

La clase es una especie de coreografía, una disposición de los cuerpos; y la atención en el espacio y en el tiempo que estructura una secuencia de trabajo común, a la vez que organiza tiempos de trabajo individuales, es también espacio y condición de disciplina (Abad, 2016), de organización del trabajo colectivo. (Dussel y Trujillo, 2019:17)

Efectivamente, algún tipo de coreografía estaríamos desplegando cuando enviamos una guía de trabajo a nuestros alumnos a través del grupo de WhatsApp, o creamos un cuestionario en Google Classroom, o armamos una videoconferencia en Zoom, o les pedimos que suban un audio a un mural, etc. Es decir, detrás de las elecciones que toma el profesor sobre cómo organizar el mobiliario escolar, disponer los objetos escolares (desde la organización de los placares hasta lo que se cuelga en las paredes, etc.) y cómo distribuir los cuerpos, se perciben configuraciones sobre el dar clase. Estas cuestiones también intervienen hoy en nuestras clases mediadas por pantallas. Las decisiones que tomamos sobre cómo hacer llegar a nuestros estudiantes lo que hemos elaborado (desde WhatsApp, correo de la escuela, grupo en Facebook, aula virtual, etc.), los tipos de archivos que enviamos (pdf, audios, documentos de textos, videos, etc.), por poner algunos de los innumerables ejemplos de las *nuevas decisiones* que hoy estamos tomando y que es a través de ellas donde se despliega «la clase».

En otras palabras, la forma de las clases tienden a definirse, cotidianamente, por un conjunto de decisiones que cuando estamos en nuestras aulas de ladrillo parecen naturales, aunque estén lejos de serlo. Hoy estas nuevas decisiones sobre la coreografía de la clase quedan «desnudas» y «visibles», y por lo tanto implican una oportunidad para pensarlas y tomar postura sobre nuestros haceres al dar la clase.

Los medios digitales y su «intromisión» en la coreografía de la clase

Tomando las palabras de Dussel (2019) «Los nuevos medios digitales son aquellos medios de comunicación que se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de la información a bits, esto es, unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana. Estos nuevos medios incluyen las computadoras, los celulares, las redes sociales, cámaras y videos digitales y videojuegos, entre otros».

En este sentido, las herramientas o medios digitales «traen» con ellos las inscripciones de la cultura y las estrategias de poder que estaban presentes en el momento de su emergencia, más los usos construidos en los entornos en que se fueron desplegando. Estas inscripciones ingresan a la escuela, a nuestras clases,

¹ Aludiendo a la metáfora trabajada por Inés Dussel en el conversatorio «la clase en pantuflas» dictada el 23 de abril organizada por ISEP.

donde conviven en un nuevo entorno sociotécnico con otros medios y sus propios protocolos de uso e historias. Claramente este escenario es mucho más complejo que lo que enuncian los discursos pedagógicos, que presentan los medios digitales como promotores de buenas prácticas y mejoras en la calidad educativa por su mera inclusión.

Pensar la clase con WhatsApp podría invitarnos a indagar sobre nuevos escenarios educativos que se estarían desplegando y sobre los que hay que detenerse, para ver si producen lo que queremos que produzcan. Quizás no tengamos más alternativa porque no hay otros medios disponibles, pero, en ese caso, será conveniente saber qué necesitamos fortalecer, atender, etc.

Dar la clase supone desplegar cierta coreografía en la gestión y organización de los tiempos y el espacio. También implica, siguiendo a Larrosa (2018), ofrecer un tiempo de estudio, un tiempo libre (como sostiene Masschelein, 2018), un tiempo que suspende el afuera para construir oportunidad para el estudio.

Estudiar, dice Larrosa (2018), «tiene que ver con cuidar, con estar preocupado, con considerar, con dedicarse a algo, con mirar algo repetida y atentamente» (p. 167). También supone un tiempo diferente, que puede parecer lento porque incluye, necesariamente, rutinas que hacen a la forma de lo escolar. Las pantallas, por su parte, trae ese tiempo veloz, fragmentado, instantáneo, y Whatsapp como red social no es la excepción. A continuación, compartimos algunos rasgos de estas clases que recopilamos en el marco de una experiencia de formación docente dictada durante los meses de mayo y junio pasados desde ISEP²:

- La clase parece requerir un **desdoblamiento explícito** entre la escuela y la familia para sostenerse
 - *He elaborado videos explicando los contenidos -lo que muchos papás han agradecido, debido a que les ayuda a comprender también a ellos- y también he trabajado con youtube e imágenes algunas de mis clases, lo que ha sido de utilidad para quienes no tienen problemas de acceso a las plataformas*
 - *Más allá de todas las dificultades, también veo muchas posibilidades: este medio me ha permitido conocer más particularmente a mis alumnos y a sus familias y, en ocasiones, este vínculo más estrecho les ha permitido preguntar y participar con mayor frecuencia que en clase*
- La clase parece encontrarse con un **afuera difícil de sustraerse**
 - *Los recursos multimedia, y la utilización de WhatsApp son nuestros puentes de acceso, los chistes y memes se convierten en alternativas movilizadoras, de fondo surge la preocupación y el nerviosismo de los chicos ante la detección de posibles casos de COVID en el barrio del cual es imposible abstraerse*
- La clase adquiere **otra temporalidad que hace difícil construir un foco**
 - *Mediamos por WhatsApp, las horas de clase se extienden hasta las 12 de la noche, pero comienzan al mediodía*
 - *El Whatsapp se convirtió en mi herramienta y recurso más utilizado. Los mensajes llegan a toda hora, independientemente de cuándo se enviaron, y nosotros/as nos encontramos allí, a la espera de cada respuesta, actividad, evidencia, sosteniendo el vínculo pedagógico y generando un punto de conexión*
- La clase **se despliega en un vínculo frágil y efímero**
 - *Las clases se convirtieron en audios creando vínculos, palabras de aliento, referencia a acontecimientos importantes o efemérides, adjuntando la clase organizada en imágenes especialmente editadas con textos breves*
 - *Luego, es muy interesante recuperar las diversas modalidades de trabajos que fuimos experimentando: el CENMA, que es un espacio más reducido, es de trabajo colectivo y el whatsapp se abre como espacio de intercambio (AULA) en un horario reducido de lunes a viernes. Allí, compartimos desde el mate hasta música, se agenda asistencia y nos saludamos cuando llegamos y nos vamos*

² Dicha propuesta se llamó «la clase en pantuflas» y participaron 600 docentes de nivel primario, secundario y superior. Yo participé como coordinadora general y docente a cargo.

- La clase aparece reducida a **enviar tareas «más» simples y cortas**
 - *Envío diariamente las actividades por Whatsapp, sería como la clase del día.*
 - *En mi caso puedo manejarme mucho mejor por Whatsapp, aunque mis clases pasaron a ser más cortas, mis estudiantes son de zona rural y éste es el único medio por el cual podemos contactarnos con fluidez*
 - *Trato de enviar actividades, de organizar las clases para dos semanas, con el objetivo que las familias se puedan organizar (ya que en la mayoría hay más de dos alumnos) y administrar sus tiempos*
 - *En relación a los contenidos propuestos, se seleccionaron de la planificación anual, aquellos que se consideraron más «simples» para que los adultos que acompañan a los estudiantes pudieran realizar junto a ellos las diversas actividades. El acompañamiento docente es permanente, explicándoles a las familias el modo de intervención, de acuerdo a la modalidad de trabajo que teníamos en las clases presenciales*
 - *Las actividades las enviamos a los preceptores y ellos a los grupos de padres por Whatsapp. Siempre suceden cuestiones, una actividad no enviada, estudiantes que no tienen conectividad entonces les llevan en soporte papel, estudiantes que llegada la actividad no aparecen. Y ahí comienza el momento de buscar otras estrategias, otras formas, compartir con otros colegas, ver qué pasa con ese estudiante en otros espacios, «rescatar naufragos» le digo yo.*

Recapitulamos entonces las clases que usan WhatsApp como recurso parecen presentar los siguientes rasgos:

- Un desdoblamiento explícito entre la escuela y la familia para poder desplegarse
- Un afuera difícil del que suspenderse o sustraerse
- Una temporalidad que dificulta construir un momento de inicio y finalización
- Una trama vincular débil, efímera y fugaz
- Un desplazamiento de la clase hacia la realización de tareas.

¿Cómo leemos estos rasgos de las clases que usan Whatsapp en función de construir tiempos de estudio?

Parece que hoy, para dar una clase, necesitamos por un lado desdoblar la relación entre la escuela y la familia, para construir cierta complicidad que permita sostenerse. *Whatsapp* tiende a convertirse en un aliado para realizar esta tarea, sin embargo, esto, de algún modo, puede ir en sentido contrario con lo que habitualmente hacíamos en nuestras clases para enfocar el estudio. Una forma escolar para construir el tiempo de estudio, para dar lugar a la conversación común, siempre estuvo asentada en **separar aquello que viene de afuera y que no tiene que ver con el estudio**. Por ejemplo, esto se manifiesta cuando pedimos a nuestros estudiantes que dejen de conversar sobre otro tema, que dejen el tiempo del recreo afuera, que a las preguntas sobre otros temas las hagan después o que presten atención al momento en común. Estos tipos de pedidos se hacen muy difíciles de expresar y sostener en un grupo de Whatsapp. Primero, los tiempos no tienen demarcaciones claras; justamente, la esencia de la aplicación radica en la respuesta inmediata sin importar el día ni el horario en que se escribió el mensaje. Los mensajes de WhatsApp tienen consigo un imperativo implícito de respuesta inmediata, y es allí donde radica su velocidad. En este sentido, no se respetan los horarios institucionales, ni fines de semana o feriados. La intimidad es invadida y, por lo tanto, se hace muy difícil la gestión de la separación, la cual requiere atender a un tema determinado para convertirlo en tema de estudio.

Estas cuestiones se vinculan con lo que ustedes manifiestan al expresar que la clase «parece no termi-

nar». Los intercambios siguen sucediendo, desagregados, fragmentados, superpuestos y dispersos. **Esta nueva temporalidad hace difícil construir un tiempo enfocado, de modo colectivo, para estudiar.**

Otra forma escolar que solemos sostener en nuestras clases, para construir un tiempo de estudio sobre un tema, es **conversar y hacer circular entre todos la palabra**. En una clase dedicamos tiempo a explicar los temas, a contarnos cómo resolvemos los ejercicios, a compartir las dificultades, a formular preguntas, construir hipótesis, narrar historias, etc. Usamos mucho tiempo de nuestras clases para conversar colectivamente. Entonces, ¿cómo distribuimos la palabra en Whatsapp?

Es difícil construir intercambios colectivos en un grupo de *Whatsapp* con varios integrantes; por eso, se inventaron atajos que permiten responder al mensaje puntual que queremos hacer lugar, sumando fragmentación, superposición y fugacidad. Se hace presente cierta oralización del intercambio, pero sin la dimensión del cuerpo y la voz que ponen espacialidad a la conversación. La oralización de la escritura hace la conversación más desregulada, fácil de descontextualizar y muy difícil de organizar. A muchos nos pasa que, si no seguimos al instante las conversaciones de un grupo, podemos encontrarnos, luego de un rato, con más de doscientas o trescientas intervenciones; en este marco, es casi imposible de reconstruir lo que se conversó, por más que el registro escrito siga guardado. Sin embargo, *Whatsapp* parece ofrecer un rasgo importante de la conversación en una clase que tiene que ver con la inmediatez y la sensación de sostenimiento del vínculo a pesar de la fugacidad y fragilidad. Seguramente nos queda pendiente encontrar otras formas que se sumen a esta para dar lugar al tiempo común.

Otro modo frecuente que tenemos los docentes para proponer el estudio de un tema es **ofrecer a los estudiantes diversidad de materiales para leer (textos académicos, manuales escolares, materiales de difusión, por ejemplo), películas, documentales, publicidades, series, textos literarios, obras de arte, recortes de diarios, entre otros**. Lo cierto es que, junto con los materiales, siempre desplegamos un itinerario de lectura, de exploración, de visionado, etc., porque comprendemos que, muchas veces, no da lo mismo empezar por cualquier lado. Antes de ver la película, nos parece mejor que nuestros estudiantes lean un determinado texto y que, después de ver el *film*, revisen un determinado artículo, por ejemplo. Es decir, a los materiales que ofrecemos para el estudio casi siempre los imaginamos en una secuencia, en un orden especial que solemos desplegar en el manejo del tiempo que hacemos en la clase. En este contexto de clases en pantallas, estos itinerarios pueden asumir el formato de guías escritas en *Word* o *PDF* (seguramente, mejor en formato *PDF*, porque hemos descubierto que este tipo de archivos permite agregar enlaces y no pierden su forma al ser enviados), o en presentaciones en video (aunque deben ser breves, de una extensión máxima de dos o tres minutos). *Whatsapp* permite que distribuyamos muy rápidamente estos materiales, aunque no nos permite gestionar la recepción, la descarga, etc.

Otra forma escolar que llevamos adelante para construir un tiempo de estudio es **solicitar que nuestros alumnos registren, anoten y lleven completas sus carpetas y cuadernos**. Hoy estas formas de registro se están desdibujando, y parecería que la opción de sacar fotos y enviarlas por *Whatsapp* podría ayudarnos a llevar ese registro. Sin embargo, no es fácil para nosotros, como docentes, ordenar esas fotos siguiendo el rastro singular de cada alumno. Otra dificultad para construir el registro viene de las experiencias previas que, como usuarios (tanto los estudiantes al igual que nosotros, los docentes), tenemos sobre la fotografía digital como registro volátil, efímero o descartable. Los chicos hacen las tareas en hojas sueltas, sacan la fotografía; no la guardan en ninguna carpeta digital y, luego, descartan la hoja de papel porque la tarea ya fue enviada.

Otro modo que solemos tener los docentes **para construir un tiempo de estudio es pedir que nuestros estudiantes hagan ejercicios o tareas**. Si la escuela es el lugar del ejercicio, también se constituye como el lugar de la preparación, por lo tanto, el profesor es, fundamentalmente, un seleccionador de textos (una especie de curador) y un creador de ejercicios (Larrosa, 2018). En los relatos de los docentes se observa el modo en que, progresivamente, el uso de *Whatsapp* ha empezado a construir cierta percepción, en la que la acción de enviar la tarea comienza a desplazar la acción de dar la clase.

Claramente, los docentes somos esta especie de inventores de ejercicios y curadores de materiales que

plantea Larrosa (2018), pero siempre en el marco de la danza coreográfica de tiempos y espacios que creamos en la clase. Asimismo estudiar supone prestar atención sobre un tema, porque como organizadores de ese tiempo de estudio debemos cuidar las condiciones para que ese momento acontezca. No es lo mismo ver un video sobre el origen del universo, que estudiar su origen, no es lo mismo leer una definición sobre las fracciones en el manual de texto, que estudiar las fracciones (diría Larrosa). El ejercicio y la tarea se convierten en estudio a partir de las decisiones que tomamos sobre la gestión de la clase: cuando definimos un tiempo específico para su realización, cuando pensamos el momento oportuno para compartir, cuando diseñamos la pregunta para incomodar, cuando recibimos la pregunta y podemos repreguntar, cuando hacemos una devolución que desestabiliza, cuando generamos intriga, etc.

El desafío que estamos atravesando en la búsqueda de sostener la clase por otros medios, como dijimos al inicio de este artículo, es advertir lo que *Whatsapp* nos posibilita y, al mismo tiempo, nos condiciona. No para dejar de usarlo, sino para expandirlo, tensionar, cuestionarlo, moderarse, con otras herramientas (que traen sus propias extensiones y amputaciones como dice Benasayag (2019)).

Para cerrar esta sección y abrir los desafíos, enunciemos algunos puntos pendientes para tensionar las clases con WhatsApp:

- Generar opciones que permitan ponderar el sentido del registro en el estudio: registro en los cuadernos y carpetas de nuestros estudiantes y registro de los docentes de las tareas recibidas y materiales entregados
- Construir alternativas (siempre situadas y probando los alcances) de instancias colectivas que permitan restaurar algo de la conversación común de las clases
- Proponer nuevas formas escolares vinculadas con rutinas que habiliten, simbólicamente, momentos de inicio y de cierre de las clases, sin que esto signifique que quienes no participan quedan fuera
- Construir modos comunes (que podrían ser audios, textos, relatos o fotografías) que generen momentos y tiempos comunes.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución, o más de lo mismo? En N. Montes (Comp.), (pp.93-21) *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*. EUDEBA.
- Dussel, I. (2018). *Clase 1: La escuela, una institución histórica. Módulo Escuela y Pedagogía en el siglo XXI. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Dussel, I., Trujillo, B.F. (2019). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. En prensa.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Simons, M., Masschelein, J. (2018). «Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica.» En *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.

Paola Roldán

Especialista en Pedagogía (UNC) Profesora en Ciencias de la educación (UNC). Docente de la cátedra Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Docente de la cátedra Tecnología Educativa y aprendizaje (UPC). Coordinadora de la carrera de Especialista en Educación y medios digitales (ISEP). Coordinadora del equipo de producción de materiales educativos de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías (CEA-UNC). Formadora de formadores. Directora de proyectos de Investigación sobre los medios digitales y la escuela.

Los procesos de aprendizaje en tiempos de pandemia. Novedosas inteligibilidades en los aportes teóricos desde la perspectiva sociohistórica

Natalia Alejandra del Milagro González

ECE. FFyH. UNC
nataliagonzalez70@hotmail.com

Ana Carola Rodríguez Torres

ECE. FFyH. UNC
carolarod@hotmail.com

Resumen

La interrupción repentina de las actividades escolares presenciales ocurrida a raíz del aislamiento social, preventivo y obligatorio, obligó a revisar y a repensar las maneras de enseñar y de aprender históricamente construidas. Así como las instituciones educativas en su conjunto tuvieron que reorganizar la tarea, también surgió la necesidad de revisar marcos teóricos y encuadres conceptuales, con el objetivo de encontrar en ellos nuevas inteligibilidades que permitan comprender los procesos de aprendizaje en estos tiempos de confinamiento.

Sin pretender agotar una temática tan profunda, en este trabajo se procura compartir interrogantes y nuevas zonas de sentido, haciendo foco en los procesos de aprendizaje. La perspectiva desde la cual se abordan los diferentes planteos está vinculada a los aportes de enfoques socioculturales, los que se leen en clave de contemporaneidad intentado visitar categorías conceptuales y unidades de análisis para el estudio del aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje - Enfoque sociocultural - Zonas de sentido- Complejidad

Introducción

La disrupción generada a partir de la alteración en la vida escolar que impuso la pandemia del Covid -19, desencadenó una multiplicidad de reflexiones orientadas a comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en escenarios totalmente diferentes a los que estábamos habituados. Si bien es cierto que en nuestro país, hasta marzo del 2020, habíamos logrado algunos objetivos en materia de expansión del derecho a la educación y ya existían propuestas de educación virtual como plataformas para el trabajo remoto, aún continuamos transitando desafíos en relación con los aprendizajes y las prácticas pedagógicas, los que se vieron interpelados aún más por la interrupción de la presencialidad.

En este marco, comprender los procesos de aprendizaje en tiempos de pandemia es un nuevo desafío que demanda revisión, no solo de las dimensiones que lo atraviesan sino también de los posicionamientos teóricos y construcciones de sentido elaboradas con anterioridad a este interregno inédito.

Desde las perspectivas teóricas en las que nos inscribimos, sostenemos que las prácticas de enseñanza habilitan la participación cultural de los sujetos y asumimos, como expresa Ziperovich, (2013), que el

aprendizaje es un proceso complejo y requiere contemplar aspectos que van más allá de lo cognitivo, reclamando considerar otras dimensiones tales como la afectiva, la social, la histórica y la cultural. Por ello, este artículo intenta rastrear en los aportes teóricos de la perspectiva sociocultural, nuevas inteligibilidades que habiliten oportunidades y condiciones para que se produzcan y enriquezcan los procesos de aprendizaje.

Nuevos contextos, interrogantes inéditos. Encontrando nuevas inteligibilidades en la revisita de la perspectiva sociocultural

La perspectiva teórica que venimos trabajando desde hace un tiempo, se sustenta en categorías conceptuales provenientes de enfoques socioculturales con autorxs¹ clásicxs y contemporáneos, constituyendo los aportes de Vigotsky las principales fuentes que permiten pensar el desarrollo psicológico inscripto en la vida social y amplificar la comprensión de los procesos de aprender, otorgando un papel relevante a las interacciones y mediaciones sociales que se suceden en las situaciones educativas. Así mismo, se ha trabajado fuertemente en la importancia de considerar los procesos intersubjetivos y la relevancia de la participación de lxs sujetos en las actividades culturales, como una de las formas del desarrollo del pensamiento de orden superior.

Partir de esta perspectiva nos lleva a interrogantes fundamentales en estos tiempos de aislamiento tales como: ¿Qué características asumen estos intercambios intersubjetivos y mediaciones sociales que ya no tienen lugar en los escenarios escolares presenciales? ¿Es posible dimensionar la heterogeneidad y desigualdad que pueden presentar? ¿Cómo conocer lxs sujetos que habitan las situaciones educativas que intentamos analizar?

En relación con lo anterior, recuperamos aportes de Ziperovich (2010) y Smolka (2010) cuando expresan que la interiorización subjetiva resulta de procesos inicialmente intersubjetivos, de participación e inclusión en la vida social y cultural. Un sujeto es productor y producido en una relación con otrxs y el desarrollo de conciencia es un proceso psicológico superior, una práctica social. Así Smolka (2010), recupera que:

Vigotsky cambia el foco del análisis psicológico: no es lo que el individuo es, a priori, lo que explica sus modos de relacionarse con los otros, sino las relaciones sociales en que está involucrado; ellas pueden explicar sus modos de ser, actuar, pensar, relacionarse. (2010:46).

En la perspectiva que se viene planteando, el aprendizaje es un proceso semióticamente mediado en el que se generan diferentes interacciones que permiten a los sujetos construir sentidos y significados. Ahora bien, si pretendemos avanzar en su comprensión en las actuales condiciones de época y considerando los interrogantes anteriormente planteados: ¿Cuál sería la unidad de análisis que debiéramos tomar para comprender los procesos de aprendizaje, en situaciones como las que estamos atravesando en estos tiempos de pandemia?

En la obra *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky (1934) introduce la problemática de las unidades de análisis en el campo de la Psicología de su época. Su preocupación se centró en hallar una unidad de análisis que exprese las propiedades del conjunto, sin vulnerar lo esencial del mismo. En este sentido, la unidad de análisis hará referencia al recorte que permitirá abordar determinado fenómeno, recorte de la realidad que sea lo suficientemente abarcativo, pero que a su vez permita apresar la especificidad de la problemática en cuestión. Advirtió que una unidad de análisis, no es homogénea, sino que sus componentes son diversos y heterogéneos, siendo a su vez esta unidad irreductible a cada uno de los mismos; es decir sus propiedades están dadas a partir de la relación que entre ellos se establece. Así, en el enfoque situacional la unidad de análisis es la actividad semióticamente mediada, en una doble mediación: instru-

¹ Optamos por el uso de la x para dar cuenta de las luchas actuales sobre sexualidad y construcciones identitarias que rompen con la lógica binaria.

mentos y prácticas sociales. Se podría entonces afirmar que, los aprendizajes en la actualidad están semióticamente mediados por la cultura digital en prácticas sociales y culturales.

En procesos investigativos recientes, asumimos como preocupación central la indagación sobre sentidos y significados² en torno al aprendizaje que construyen los sujetos en las actuales condiciones de época, entendiendo que el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, como así también una multiplicidad de transformaciones que se vienen manifestando³ en la vida social a nivel local, nacional y mundial, configuran nuevos escenarios de interacción. A estas características de época, debemos agregar ahora las particularidades que se manifestaron con el advenimiento de la pandemia: ¿Qué sentidos y significados construyen docentes y estudiantes en este escenario de emergencia sanitaria, crisis económica y alteración de la cotidianeidad?

Podríamos pensar que, para avanzar en la comprensión del aprendizaje tal vez convenga considerar los avances teóricos sobre la categoría «vivencia», de autorxs como Erausquin, Sulle, y Garcia Labandal (2016). Sus planteos señalan que el énfasis puesto solo en lo cognitivo y en los saberes de los campos de conocimientos, no nos permite abordar la complejidad de los procesos de enseñar y de aprender. Esto puede explicarse en que ambos procesos están siempre situados, por lo que las vivencias de los sujetos en las situaciones educativas son hoy la unidad de análisis central para comprenderlos. Dicha categoría vincula organismo y contexto, integra aspectos personales y socioculturales; permite comprender la conexión entre el hombre y la cultura, dado que sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos y emocionales, permitiendo pensar, crear y recrear la cultura como síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos. Es decir, posibilitando modos de interpretar y asignar sentido a la realidad, entrelazando aspectos personales y socioculturales.

Este planteo da cuenta del complejo tiempo que atraviesa la educación en la actualidad en nuestro país, dada las diversas situaciones y vivencias que habitan los sujetos, emergiendo en este escenario la necesidad de revisar las conceptualizaciones con el propósito de identificar nuevas zonas de sentido que permitan hacer inteligible el aprendizaje en estos tiempos de confinamiento.

La categoría «zonas de sentido», acuñada por González Rey (2009), es definida y descrita por el autor como:

... categorías que representan momentos concretos de un pensamiento que se expresa a través del lenguaje y de las representaciones que dominan un determinado período histórico; sin embargo, las construcciones que aparecen asociadas a esas categorías y sus desdoblamientos posibles representan zonas de sentido (González Rey, 1997) que orientan y producen inteligibilidad sobre nuevos aspectos del problema, o crean un nuevo problema para la ciencia. Las zonas de sentido (González Rey, 1997) son precisamente los espacios de inteligibilidad que, para el desarrollo de una ciencia, traen los aspectos más perdurables de una teoría en el escenario científico. (2009:27)

En este marco, diferentes categorías y marcos de referencia que venimos utilizando, se sustentan en premisas que sostienen la imposibilidad de intentar comprender el desarrollo de los sujetos, si no es a partir de la interacción con el medio social y material en el que se inscriben. Baquero (2019), recuperando aportes de Vigotsky, plantea que los procesos de aprendizaje no pueden explicarse por fuera de las actividades intersubjetivas, mediadas semióticamente y es imposible explicar los procesos de interiorización por fuera de las situaciones.

En relación a lo anterior, Lewkowics (2003), conceptualiza la situación como ese lugar que habitamos y en el que construimos sentidos en las interacciones con otrxs. Recuperar la situación de aprendizaje no es interpretarla sino habitarla, pensar desde y para la situación.

En suma, se pueden identificar nuevas zonas de sentido en el enfoque sociohistórico al ser revisitado,

² Cuando se habla de significado, se remite al uso compartido colectivamente de un término y cuando se habla de sentido, se refiere al conjunto de resonancias personales que las palabras tienen.

³ Lucha por la erradicación de la violencia de género, cuestionamiento del patriarcado, transformación de los modelos de familia, nuevas identidades de género, cuestionamiento de los modelos binarios heteronormativos, crisis de autoridad, por citar algunos ejemplos.

fundamentalmente en relación a uno de los núcleos centrales de la teoría de Vigotsky cuando explica la distancia que se establece en el aprendizaje entre lo práctico y lo abstracto en categorías teóricas como: «zona de desarrollo próximo» y posteriormente desde los aportes de Bruner, (1998) «andamiaje». Zonas de sentido que fueron surgiendo al considerar el enfoque situacional, a partir de categorías teóricas como vivencias y sentido subjetivo. Los aportes del enfoque situacional interpelan una conceptualización lineal y determinista del uso del concepto de zona de desarrollo próximo y de andamiaje. Es decir, la entienden ya no ligada a relaciones entre expertxs y novatxs, a préstamos de conciencia o a resolución de situaciones problemáticas con nuevos saberes interiorizados. Desde una perspectiva que hace foco en lo colectivo, la definen como la distancia entre las actividades cotidianas del sujeto y aquellas actividades que pueden ser históricamente nuevas como construcción social.

Los sujetos aprenden el uso de herramientas vigentes en el contexto sociohistórico cultural en el que se encuentran, por lo que podríamos decir que las interacciones, los modos de pensar y actuar se modifican en relación a los instrumentos de mediación que utilizamos en actividades y relaciones con otros sujetos. Estamos así ante la presencia de configuraciones mentales emergentes, dado que las características de las herramientas son diversas en relación a las situaciones singulares que atraviesan los sujetos.

Por ello y fruto de este análisis, consideramos que la transformación que han sufrido los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la actualidad, reclaman revisar marcos teóricos, producir nuevos aportes desde el campo de la didáctica que puedan favorecer la orientación de prácticas que contemplen los diferentes modos de acceder al conocimiento y las nuevas formas de interactuar en una sociedad cada vez más digitalizada y que, repentinamente, se vio forzada a adoptar la virtualización como único escenario de intercambios. El ASPO y el DISPO, han instalado para la sociedad en general, y para los educadores en particular una serie de interrogantes con los que debemos trabajar: ¿Qué características asumen los procesos de aprendizaje en la actual situación de pandemia? ¿Qué novedosas⁴ configuraciones tienen y tendrán las instancias intersubjetivas entre estudiantes y maestrxs? ¿Cómo hacer explícito el lugar que tiene la tecnología en esta transformación?

Cobra relevancia aquí y configura la oportunidad del surgimiento de nuevas zonas de sentido al establecer relaciones con el cuadro de situación, la categoría de «actividad» y los aportes de Engeström, (2001) ya que habilitan nuevas inteligibilidades en relación a la definición de la unidad de análisis y a la misma conceptualización de aprendizaje. Según el autor, la tercera generación de la teoría de la actividad⁵ se enfoca en buscar comprender las interacciones, tensiones y diálogos entre los sistemas de actividad. Dado su objeto de indagación, la unidad de análisis parte de considerar como mínimo a dos sistemas de actividad, en tanto ya no se considera sólo la relación sujeto, objeto y artefactos mediadores; existe una diferencia entre una acción individual y una colectiva de la actividad.

Es decir que, en la realización de una actividad colectiva: «... Las múltiples voces se multiplican en las redes de interacción de los sistemas de actividad. Es una fuente de problemas y una fuente de innovación, exigiendo acciones de traducción y negociación». (Engeström, 2001:3) Es interesante advertir que, como plantea el autor:

... Cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento desde el exterior (por ejemplo, una nueva tecnología o un nuevo objeto) a menudo lleva a una contradicción secundaria agravada cuando algunos de los antiguos elementos (por ejemplo, las normas o la división del trabajo) chocan con el nuevo. Esas contradicciones generan disturbios y conflictos, pero también innovadores intentos de cambiar la actividad. (Engeström, 2001:3)

Así, el aprendizaje podría ser analizado como un desplazamiento colectivo por una zona de desarrollo próximo, en tanto se lo considera *espacio* en el cual se generan actividades colectivas históricamente novedosas, donde las acciones -en forma explícita y/o implícita-, están caracterizadas por diversas inter-

⁴«Novedad», «novedosa» términos que se recuperan de lecturas recientes que refieren a la relación entre lo dado y lo por venir no preestablecido (Elichiry, N., 2009).

⁵La primera generación corresponde a la idea de Sujeto-Objeto mediada instrumentalmente; la segunda, a cada sistema de actividad en tanto acciones colectivas y la tercera a comprender las interacciones entre diversos sistemas de actividad.

pretaciones, sentidos, vivencias y novedades.

Ahora bien, transitar un tiempo histórico marcado por una alteración tan profunda en la vida social y escolar como la que ha generado la pandemia, representa una oportunidad que habilita a la revisión de las construcciones de sentido elaboradas, a la vez que no deja de plantearnos interrogantes: ¿Las prácticas pedagógicas hubieran logrado «incorporar» la tecnología de la forma en la que lo han realizado hoy, si no fuera por la necesidad que impuso la pandemia? ¿Cómo continuar con las prácticas pedagógicas ante las profundas desigualdades existentes en la sociedad y que la pandemia hizo más visibles aún? ¿Cómo considerar la heterogeneidad de situaciones y vivencias que generó y genera la pandemia en estudiantes y docentes? ¿Hubiéramos lxs docentes repensado las actividades de la forma en la que lo hicimos, si el Coronavirus no hubiera existido?

En este sentido, la situación es tan disruptiva que todo puede volverse una oportunidad, una novedad. Posiblemente lxs docentes no tengamos la claridad aún, de cuál es la escuela que queremos, ni de la escuela que teníamos hasta marzo 2020. Sin embargo, es imprescindible que nos aboquemos a una profunda reflexión para reconvertir lo construido, en prácticas sociales diferentes después de la pandemia. Las nuevas zonas de sentido que logremos construir rescatarán, siguiendo a González Rey (2009), los aspectos más perdurables de una teoría. Así proponemos considerar, para lograr inteligibilidad a lo que estamos atravesando, la revisión de conceptos tales como zona de desarrollo próximo. Resulta necesario identificar, como lo planteamos anteriormente, no ya la distancia del novato con el experto, sino más bien la distancia entre las actividades cotidianas del sujeto y aquellas que pueden ser históricamente nuevas como una construcción social.

A modo que proponemos analizar las apropiaciones participativas en los espacios simbólicos y las singulares vivencias de los estudiantes, como forma de otorgar sentido a la realidad en el que se conjugan aspectos socioculturales y personales. Invitamos a repensar las mediaciones semióticas, más allá de los significados y tratando de capturar los sentidos. Buscamos analizar los disturbios y conflictos que emergieron en los sistemas de actividad, dado el cambio que significó el paso de la presencialidad a la virtualidad.

Mediaciones digitales. Tecnología, acceso y uso

En el desafío de hacer inteligible la situación que estamos atravesando, se abre ante nosotrxs un escenario polifacético que reclama atención y estudio, dada su profunda complejidad. Las situaciones de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, como así también de lxs docentes, son de lo más heterogéneas respecto de un aspecto que no se puede dejar de considerar: la relación con la tecnología. Desde hace tiempo sabemos que existe en la sociedad un acceso y uso desigual. Una respuesta recurrente en relación a esta situación es la ya conocida brecha digital. Serrano y Martínez (2003) señalan que:

La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas. (2003:67)

Se hace posible a partir de esta definición, identificar una brecha digital de primer orden y una de segundo orden.

En este sentido, la de primer orden está vinculada a una desigualdad en el acceso a la tecnología, en tanto que la segunda refiere al conocimiento y uso de las TIC. Este planteo, abre un abanico de posibilidades y múltiples conjugaciones a la hora de reflexionar en torno al rol de la tecnología, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin lugar a dudas, el «El carácter público que asume hoy el debate acerca del lugar de la tecnología en los procesos de transmisión, entonces, parece ser uno de los legados de este proceso convulso» (Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020:352).

Para avanzar en la comprensión del lugar que toman las mediaciones digitales, será necesario analizar qué papel han adoptado las tecnologías en este tiempo y cuál es la versatilidad de los recursos que proponen, que dominio han logrado lxs docentes y estudiantes, y qué aprendizajes se han alcanzado. Aprendizajes que presumimos muy desiguales como resultado, no solo de las diferentes posibilidades de acceso -que se presentan como condición básica-, sino también de los usos de las tecnologías disponibles que se han desplegado durante este tiempo de confinamiento.

Si bien es cierto que los procesos investigativos que venimos realizando dan cuenta de la complejidad del aprendizaje, resulta necesario poder profundizar sobre las diferentes situaciones y vivencias de los niños, niñas y jóvenes en estos tiempos de confinamiento para abrir paso a nuevas inteligibilidades que permitan identificar itinerarios posibles para las prácticas educativas necesarias, después de la pandemia. Es nuestra tarea identificar nuevas zonas de sentido para comprender los espacios escolares, que permitan recuperar aquello que no queremos perder y abrir paso a lo novedoso. En palabras de Baquero:

Sucede que pensar la complejidad requiere comprender, precisamente, la dinámica *compleja* –es decir singular, incierta, contradictoria, múltiple– de este aquí y ahora nuestro, del presente vivir de nuestras formas de vida, y de las sentidas y esperanzadoras maneras en las que maestros y profesores buscan, anhelan o logran establecer lazo y generar posibilidad (2020:p. 238)

En el cierre, un invite

Lo hasta aquí compartido constituye sólo un recorte posible de ser analizado, expresado en algunas preocupaciones, interrogantes y conceptualizaciones. Las categorías teóricas, las unidades de análisis, los formatos habituales de enseñanza y los modos de aprender que parecían predominar, han sido interpelados por esta situación de excepcionalidad.

No sabemos con certeza qué puede acontecer con la escuela después de la pandemia, pero invitamos al lector a sumarse en el desafío, y a compartir la imperiosa responsabilidad que tenemos lxs educadorxs de imaginarlo, de proyectarlo, de bocetarlo, siempre con la complejidad que caracteriza al aprendizaje y habilitando la posibilidad de compartir en el colectivo social, las singulares vivencias de estudiantes y educadorxs de este tiempo de pandemia.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R., Limón Luque, M. (2014). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Baquero, R. (2020). «Los docentes, las clases y las pedagogías pandémicas. La torsión del espacio escolar» En *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE Editorial Universitaria. editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educación-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Dussel, I. (comp). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE Editorial Universitaria. editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educación-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizaje*. Manantial.
- Engeström, Y. (2001). *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Erausquin, C. (2014). «La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos.» *Revista Segunda Época*, 13, 173-197. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/374.pdf>

- Erausquin, C., Sulle, A., García Labandal, L. (2016). «La vivencia como unidad de análisis de la conciencia. Sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de prácticas.» *Anuario de investigaciones*, 23, 97-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696009>
- Gonzalez Rey, F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y posmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Noveduc.
- (2009). «Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad.» *Universidad Psicología Colombia*, 9(1), 241-253.
- Lewkowicz, I. (2003) *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Altamira.
- Serrano, A., Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. UABC. www.labrechadigital.org.
- Vigotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.
- (1991). *Obras Escogidas. Tomo I*. Visor.
- Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Brujas.

Natalia Alejandra del Milagro González

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Profesora adjunta Cátedra Teorías del Aprendizaje. Directora Quality ISAD. Co directora, investigadora de equipo de investigación FFyH. UNC. Subdirectora de Educación de la Municipalidad Córdoba, período 2015-2019.

Ana Carola Rodríguez Torres

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Pedagogía de la Formación Docente. Profesora asistente de la Cátedra Teorías del Aprendizaje, Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Directora del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico, dependiente de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. Miembro del equipo de investigación FFyH. UNC.

Pandemia, pánico y panópticos. La educación en nuevos escenarios

Silvia Coicaud

UNPSJB

coicaud.silvia@gmail.com

Resumen

El difícil contexto producido por el Covid19 está generando cambios profundos en las sociedades. Docentes, estudiantes y familias atraviesan procesos de educación remota en emergencia, que no es educación a distancia porque no se ha podido planificar y diseñar como tal. Esto ha originado «pánico pedagógico» en muchos docentes y padres ante la carencia de habilidades para abordar una enseñanza mediada por tecnologías digitales, y a veces por no tener acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad. Un panorama complejo que plantea la arquitectura de los edificios para el momento en que, protocolo mediante, retornen las actividades escolares. Porque los panópticos de las instituciones educativas que controlan los tiempos y espacios que ocupan los cuerpos ya no resulta factible en la educación remota. El currículo también se ve interpelado desde la necesidad de distinguir lo imprescindible de lo deseable respecto a los contenidos educativos en esta críptica situación, dando lugar a propuestas lúdicas y situadas de enseñanza. Es importante cuidar que las pantallas no anulen otras formas valiosas de aprender, y será imprescindible de aquí en más asegurar la capacitación de todos los docentes en competencias tecnológicas, como una cuestión ética de la profesión. El mundo reticular y tecnológico en el que vivimos exige formarse y formar a los estudiantes, como productores críticos y activos de conocimientos que se comparten.

Palabras clave: Pandemia- Panic-gogía- Rediseño- Currículo- Ética

Pánico pedagógico ante una impensada pandemia

La actual situación originada por la pandemia está generando profundas crisis en los sistemas educativos de todo el mundo. Los agentes responsables de la administración de las instituciones educativas analizan de qué modo volver a las aulas después del confinamiento en aquellos países y regiones en donde el Covid19 ha dejado de circular de forma comunitaria, pero con rebrotes constantes. Y en el caso de los países que están atravesando por niveles críticos de contagio, la preocupación estriba en cómo sostener la oferta educativa en todos los niveles.

En este difícil contexto, las tecnologías educativas están cumpliendo un papel central. Si antes de esta debacle existían dudas y prejuicios acerca del valor e importancia de los medios digitales para desarrollar mediaciones tecnológicas e interactividad entre los docentes, los estudiantes y los contenidos, ahora puede afirmarse que muchos de estos cuestionamientos se han disipado. Las llamadas TIC, tecnologías de la información y la comunicación, se han asumido como TAC, tecnologías para el aprendizaje y la comunicación, pues su incorporación si se realiza de un modo apropiado y responsable, posibilita la continuidad pedagógica.

La manera en que se debiera denominar a esta etapa educativa ha originado controversias. Muchos hablan de «educación a distancia» o «educación virtual». Si bien tal como sucede en la educación a distan-

cia mediada por tecnologías en la actualidad se emplean medios y recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje, es importante señalar que, a diferencia de lo que ha sucedido a partir del confinamiento por la pandemia, en la educación a distancia existe una planificación previa de las acciones a implementar, lo cual incluye una fundamentación acerca del por qué y el para qué de estas propuestas, la elección de un entorno tecnológico, el diseño de aulas virtuales o de determinadas situaciones de aprendizaje, la selección y elaboración de materiales de estudio y la programación de actividades de aprendizaje y evaluación, entre otras acciones. La enseñanza tutorial constituye un aspecto central en esta opción pedagógica, para la cual es imprescindible capacitarse.

La irrupción de la pandemia generó una interrupción súbita de las actividades en las instituciones de todos los niveles, por lo cual no hubo tiempo para poder planificar. Hubo que recurrir a las mediaciones tecnológicas conocidas por los docentes, quienes además tuvieron que aprender sobre la marcha a utilizar distintas aplicaciones informáticas y a implementar diversas estrategias para lograr dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero también es cierto que muchos docentes no contaban con conocimientos mínimos de ofimática, ni de aplicaciones, redes o TIC, lo cual ocasionó una sensación de «pánico pedagógico» y de rechazo a estos nuevos modos de ejercer la docencia. Kamenetz (2020) menciona el irónico neologismo «Panic-gogy», utilizado por Sean Morris, instructor principal del programa Aprendizaje, Diseño y Tecnología de la Universidad de Colorado. En nuestro idioma sería «Pánic-gogía» (pánico+pedagogía). Este término enfatiza los problemas que ha originado la pandemia, tanto en los docentes como en los estudiantes universitarios. Pánic-gogía significa que hay que comprender los aspectos prácticos de los estudiantes, tomando conciencia de que algunos solo disponen de teléfonos celulares para estudiar. Hay quienes tienen responsabilidades familiares, otros han sido enviados a sus casas y necesitan encontrar un nuevo lugar para vivir, un nuevo trabajo o seguro de salud. Los profesores pueden pensar que la opción más simple es dar las clases a través del chat o de un video, pero no resulta realista creer que todos los estudiantes se van a presentar y van a comenzar sus clases a la misma hora todos los días en un entorno en línea. La autora sugiere a los profesores no confiar únicamente en el software oficial de su universidad -la Plataforma tal o cual- para poder así hacerse accesibles a sus alumnos desde todos los medios posibles, siempre y cuando se preserve la privacidad. Las redes sociales, el correo electrónico, los grupos de WhatsApp son importantes, pues hay que buscar el modo en que los estudiantes se puedan conectar entre sí.

En los otros niveles educativos se ha hecho necesario contar con el apoyo sostenido de las familias, siendo numerosos los casos en donde hubo que hacer malabares para lograr coordinar los tiempos del teletrabajo y las tareas hogareñas de los padres, actores necesarios para asegurar la ayuda y orientación que requieren los niños y adolescentes. Esto trajo como corolario una gran dificultad, porque la enorme mayoría de los padres y madres nunca estudió con esta modalidad, no saben cómo enseñar y menos aún cómo enseñar a distancia, como también les sucede a muchos docentes. Y si en la casa no hay computadora o hay un solo dispositivo tecnológico que se comparte, el panorama se complica enormemente. Otro aspecto a tener en cuenta es la tremenda crisis financiera por las que atravesaron y atraviesan muchísimas familias, y las secuelas psicológicas que aparecen tras el prolongado aislamiento social.

No hablamos por lo tanto de educación a distancia o virtual en este período de pandemia originada por el virus Covid19, sino de una educación remota en contextos de emergencia sanitaria. Crear un programa de educación a distancia en línea puede llevar varios meses de trabajo, y se requiere de la colaboración de un equipo multidisciplinario con diferentes habilidades.

Como consecuencia de esta compleja situación vislumbramos una realidad poco equitativa, pues existen múltiples y marcadas diferencias en los procesos educativos que se generan o se pretenden generar durante esta etapa. Diferencias que surgen a partir de la desigualdad en el acceso a los dispositivos tecnológicos y a la conectividad, en haber podido o no recibir capacitación para el manejo de las tecnologías por parte de los docentes, y en la posibilidad concreta de ayudar a los niños y adolescentes a estudiar en sus hogares en el caso de las familias con hijos en edad escolar. Las desigualdades siempre estuvieron. Es decir, su existencia ha sido muchas veces negada, disimulada u oculta. El prolongado confinamiento de-

cidido en muchos lugares del mundo ha develado esta cruda realidad: la permanencia de grandes sectores de la población por fuera de los circuitos tecnológicos, tanto en lo que refiere a la adquisición de medios, equipos y conexiones a redes informáticas como a la pertenencia a una cultura que exige ciertas competencias de alfabetización informacional.

Cambios edilicios y pedagógicos. Hacia una escuela diferente

Situadas en un escenario incierto y cambiante, las instituciones educativas tendrán que ser transformadas durante el ciclo de duración de la pandemia y después de la misma, tanto en sus aspectos edilicios como en sus dimensiones pedagógicas, de gestión y organización.

Además del aprendizaje de contenidos curriculares, las escuelas educan para la convivencia. La socialización constituye un propósito ineludible y legítimo, máxime en los niveles de educación básica. Niños y jóvenes añoran volver a la escuela para reunirse con sus docentes y compañeros, para conversar, discutir y pensar juntos, tanto acerca de las disciplinas de estudio como de cualquier otro tema que sea de su interés. Aunque muchos de ellos no sean muy estudiosos, desean retornar para juntarse entre ellos, porque ser estudiante es una identidad que se construye dentro de la escuela en una etapa crucial del desarrollo evolutivo. Pero para que esto sea posible, los establecimientos educativos deben reacondicionar, tal como ha sucedido en otras épocas de nuestra historia. Durante el siglo XIX y principios del XX, por ejemplo, la arquitectura escolar cambió radicalmente. Las escuelas comenzaron a edificarse con patios para el esparcimiento, grandes ventanales y muros abatibles dieron lugar a la entrada de la luz y al aire después del azote de tuberculosis que sufrió la humanidad. El mobiliario escolar también se diseñó de un modo minimalista y aerodinámico, con materiales más livianos y lavables que permitían eliminar el polvo donde se podía instalar el temido bacilo de Koch.

En la actualidad ya se prevé la pronta disponibilidad de una vacuna para contrarrestar la irrupción del Covid19. Pero si esto se complica por diversas razones o si la humanidad tiene la desgracia de sufrir otro tipo de pandemia, las escuelas tendrán que ser rediseñadas. La distancia física que se prescribe para situar a los estudiantes en las aulas intentando garantizar así la salud y la seguridad de todos, requiere contar con espacios más amplios para alojar a un curso completo, o bien aulas adicionales para segmentar en dos o más al grupo de alumnos. También habrá que rediseñar otros espacios, como por ejemplo los laboratorios y las bibliotecas. La ventilación y la limpieza exhaustiva son requisitos del protocolo para acceder a una nueva normalidad en las escuelas. Asimismo, todos estos cambios en la arquitectura demandan además la contratación de más cargos docentes al duplicarse los cursos o los horarios de trabajo, y de más personal de limpieza, pues es imprescindible reparar y desinfectar asiduamente las instalaciones.

Pero mientras permanezca la educación remota, ya sea total o parcial mediante modos híbridos de funcionamiento bimodal en las instituciones educativas, hay que pensar en otras estrategias didácticas. Incorporar la gamificación y diseñar parte de las tareas escolares a partir de juegos, es una interesante forma de enseñar para paliar en cierto modo la dura realidad que esgrime la pandemia. En la actualidad existen muchos recursos e ideas en la web, por lo cual se pueden ofrecer actividades lúdicas en todas las disciplinas y niveles educativos. La comunicación a través de medios digitales no debe pensarse como omnipresente. Es importante que se complementen los tiempos de trabajo en pantalla con otras actividades, como por ejemplo realizar tareas manuales, observaciones e indagaciones en su entorno, producciones en formato analógico o experimentos con elementos accesibles en su hogar, entre otras propuestas.

Flexibilizar el currículo

Repensar la escuela lleva a interpelar el currículo educativo, como una cuestión central de la educación que requiere ser abordada más allá del contexto de emergencia por la pandemia. Porque el currículo es una herramienta, una hipótesis de trabajo que pretende responder a qué enseñar, cómo y por qué, pero siempre a partir de los problemas y necesidades que tienen las sociedades. La diversidad de escenarios y las dificultades de cada contexto no pueden estar ausentes, como tampoco la posibilidad de que los docentes instauren ideas nuevas, estrategias y recursos. Los problemas de la educación se actualizan, y el docente tiene que indagar y reflexionar sobre su práctica para poder afrontarlos.

Coll (2006) plantea que es conveniente distinguir entre lo «básico-imprescindible» y lo «básico-deseable» cuando seleccionamos contenidos curriculares para enseñar. Hay ciertos conocimientos que sí o sí deben aprenderse, pues en ellos se sustentan las incumbencias profesionales que prescriben las prácticas de los graduados, en el caso de la formación universitaria; o son contenidos básicos y prioritarios que permiten avanzar en los cursos posteriores de la educación primaria o media. Otros, en cambio, son deseables e importantes, pero su incorporación queda supeditada al criterio de jerarquización que se establece para los contenidos imprescindibles. En esta difícil situación que se está atravesando, es necesario flexibilizar y simplificar. Aceptar que menos es más, que no es momento de tener grandes pretensiones respecto a la cantidad de contenidos a transmitir, sino más bien a su valor formativo. Se requiere hacer una lista de prioridades respecto a qué es lo imprescindible que aprendan teniendo en cuenta la diversidad de situaciones en las que se encuentran, y luego analizar con criterio qué es lo que se debe hacer para sostener al grupo de estudiantes.

La comunicación asertiva entre los docentes para acordar otras formas y criterios de trabajo es otro factor de gran relevancia. Abordar una o más propuestas interdisciplinarias desde proyectos de enseñanza colaborativos permite superar las lógicas fragmentadas de los espacios curriculares. En una situación de aislamiento, los desarrollos superpuestos y particularizados resultan difíciles de seguir por parte de los alumnos mediante un ritmo sincronizado de horarios y rutinas que regula la secuencialidad temática, como sucedía durante la educación presencial. A esto se suma el problema de no contar muchas veces con todas las herramientas tecnológicas necesarias, o bien con condiciones adecuadas de conectividad para estar disponibles sincrónicamente en cualquier momento.

Foucault (1989) describe al panóptico como un modelo disciplinario en donde el ejercicio del poder no tiene rostro, pues cualquiera puede representar al poder central para vigilar a los demás y mantener el orden. Más allá de quien vigile, todos pueden ser vigilantes, quienes a su vez serán vigilados por otros. La pandemia y su correlato de confinamiento ha desestructurado el funcionamiento del conocido panóptico escolar, como un dispositivo controlador de los tiempos y lugares a través de diversas prácticas, como el uso de uniformes, la regulación del movimiento y la quietud, la circulación y el estancamiento, la expresión y el silencio, lo colectivo y lo individual, entre otras muchas históricas rutinas y costumbres de las instituciones educativas. Sin embargo, las actuales tecnologías digitales también ejercen un estado de vigilancia permanente, controlando de distintos modos a los individuos, muchos de los cuales no tienen conciencia de ello. Asistimos a nuevos panópticos mientras aprendemos y enseñamos en forma remota, a través de Google, Zoom, Blue big button, etc, etc.

Capacitarse en tecnologías, una cuestión ética de la formación docente

Coincidimos con Aguaded y Cabero (2014) cuando plantean que la formación en competencias mediáticas por parte del profesorado es una cuestión de responsabilidad ética. Los docentes de todos los niveles deben asumir que su profesión en la actualidad exige de unas mínimas competencias tecnológicas, pues su trabajo no consiste sólo en promover el aprendizaje de cierta información dis-

ciplinar, sino que además es importante enseñar procedimientos para que los estudiantes puedan buscar, seleccionar e interpretar la legitimidad y validez de los conocimientos especializados vinculados con su futura profesión.

En este contexto de progresiva virtualización de la educación, algunas de las competencias mediáticas para la educación superior son el manejo de plataformas virtuales mediante el diseño y la utilización de aulas virtuales para comunicarse interactivamente con los estudiantes, orientarlos y retroalimentar sus trabajos incorporando materiales multimediales y tareas; la creación de espacios ubicuos y abiertos a la ciencia y la cultura a través de Internet; el trabajo colectivo en redes para la construcción colectiva de conocimientos, reconociendo los derechos de autor y los plagios y participando con producciones relevantes en el mundo informacional; y poder brindar ayuda a los estudiantes para que aprendan a utilizar de un modo crítico y colaborativo los medios, creando o recreando conocimientos desde propuestas creativas que apelen a las múltiples aplicaciones y formatos digitales disponibles.

Asistimos atónitos a un nuevo y difícil escenario educativo. Habrá que replantearse muchas cuestiones respecto a la forma en que hemos estado educando. El lugar del docente esté donde esté, dentro de las cuatro paredes de un aula o en la pantalla de algún dispositivo, resulta insustituible. La Inteligencia artificial está creando agentes robóticos para ayudar a estudiar, pero ninguna invención informática puede reemplazar la comunicación humana, basada en el diálogo profundo y comprensivo con el otro (Coicaud, 2019).

Es necesario entonces revisar la escuela y sus rutinas, muchas de las cuales no se sustentan en dimensiones pedagógicas sino sólo en costumbres y tradiciones. Es imprescindible que los docentes se capaciten en el uso de tecnologías y también que elaboren propuestas curriculares más flexibles, creativas y apropiadas, para poder enseñar y aprender en contextos sociales de alta complejidad.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I., Cabero, J. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28.1).
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <https://www.redalyc.org/pdf/155/15508110.pdf>
- Coicaud, S. (2019). *Potencialidades didácticas de la Inteligencia Artificial. Mediaciones tecnológicas para la enseñanza disruptiva*. Noveduc.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Kamenetz, A. (2020). 'Panic-gogy': impartiendo clases en línea durante la pandemia del coronavirus. NPR. Serie especial: La crisis del coronavirus. <https://www.npr.org/2020/03/19/817885991/panic-gogy-teaching-online-classes-during-the-coronavirus-pandemic>

Silvia Coicaud

Doctora en Didáctica y Organización Escolar. Máster en Educación Superior. Especialista en Docencia Universitaria. Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Profesora de Didáctica General y de Tecnología Educativa. Integrante de Comités Académicos y Profesora en: Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas; Maestría en enseñanza en escenarios digitales; Maestría en comunicación, cultura y Educación. Directora de Posgrados a distancia. Docente Investigadora categoría 1. Libros publicados: *El Docente Investigador*; *Educación a Distancia, tecnologías y acceso a la educación superior*; *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política*; *Potencialidades didácticas de la Inteligencia Artificial*.

Aprendizajes escolares en cuarentena... mutaciones, pérdidas y certezas

Lucia Beltramino

CONICET- CIFFyH. UNC

lucibeltramino@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar y visibilizar algunas mutaciones y pérdidas que han acontecido en las prácticas educativas escolares, en el contexto de la pandemia y como resultado de la decisión político-sanitaria de suspender las clases presenciales para evitar la propagación del virus COVID-19. Haciendo «zoom» en las prácticas educativas escolares, podemos encontrar algunas certezas que desnuda la pandemia en este mar de incertidumbres, certezas provisorias y construidas a la luz de los acontecimientos. Las que abordamos refieren a las mutaciones en el espacio y tiempo escolar, en las estructuras de apoyo para aprender y en las emocionales.

Este artículo no busca mostrar que todo tiempo pasado fue mejor, aunque puede leerse en él un dejo de nostalgia y de extrañeza (en el doble sentido de extrañar y extraño) de la escuela. Sin embargo, se intenta revalorizar algunas dimensiones de la escuela como institución de cuidado. En este sentido, es posible que los condicionamientos actuales nos permiten poner en valor lo que ocurría en las escuelas antes de la pandemia, y también reconocer las invenciones que, a la luz de los acontecimientos y en la urgencia, fueron construyendo los docentes para dar continuidad pedagógica a los aprendizajes.

Palabras clave: Pandemia- Aprendizajes- Estudiantes- Estructuras de apoyo

Introducción

Una pandemia acecha al mundo desde comienzos del 2020 y nuestras vidas se encuentran patas para arriba. La incertidumbre acompaña nuestros días mientras nos encontramos aislados en nuestras casas, atemorizados por un virus desconocido, altamente contagioso, y plagados de preguntas acerca del después, el pos-pandemia; porque, a decir verdad, no sabemos cómo será el futuro del mundo, de nuestra salud, la vida diaria, trabajo, economía, relaciones sociales y de la escuela.

El 15 de marzo del 2020 Alberto Fernández, presidente de Argentina, anunció la suspensión de la concurrencia presencial a clases con la intención de minimizar el tránsito de estudiantes, docentes y, por ende, del virus. Aclaró que no eran vacaciones, que las escuelas seguirían atendiendo obligaciones colaterales relacionadas con la alimentación de los estudiantes y que, de algún modo, se daría continuidad pedagógica al proceso de aprendizaje. Días más tarde, el 20 de marzo, se estableció el aislamiento social preventivo y obligatorio, por el cual todas las personas debían permanecer en su domicilio, sin asistir a los lugares de trabajo, y solo pudiendo salir a hacer compras esenciales: medicamentos, alimentación y limpieza. Con el transcurrir de los meses, la llamada cuarentena se fue flexibilizando; sin embargo, una de las pocas actividades que no se retomó en esta «nueva normalidad» fue la escolar, y no tenemos certezas de cuándo ocurrirá, ni de qué modo va a ser el retorno a las clases presenciales.

Ante esta situación inédita que nos atraviesa a todes, desde el Ministerio de Educación de la Nación se decidió sostener la escolaridad, con la modalidad de aprendizaje en el hogar comandado por la escuela (Terigi 2020), mediado por diferentes tecnologías, desde cuadernillos en soporte papel y actividades

impresas en las escuelas, hasta aulas virtuales y redes sociales, dependiendo de las posibilidades de acceso de la población.

Si bien desconocemos cómo será este futuro, haciendo «zoom» en las prácticas educativas escolares podemos encontrar algunas certezas que desnudan la pandemia en este mar de incertidumbres, certezas provisorias y construidas a la luz de los acontecimientos. En este artículo abordamos algunas que están relacionadas con las mutaciones y pérdidas que este escenario impone al aprendizaje escolar.

La mutación del espacio y tiempo escolar: el lugar del estudiante

La escuela moderna se institucionalizó como un espacio otro, un espacio cerrado, al decir de Dubet (2006), por fuera del mundo, destinado exclusivamente a la formación. Esta institución de encierro, que posee normas de funcionamiento exclusivas de lo escolar -aunque con semejanzas a la iglesia-, construyó un uso específico del espacio y el tiempo, y dio a niñas y jóvenes el estatuto de estudiantes.

El tiempo y el espacio para ser estudiantes es una pérdida que se generó con esta pandemia. Retomando los aportes de Masschelein y Simons (2014), la escuela crea un tiempo y un espacio desvinculado de lo productivo y también del hogar: se permite en este «lugar fuera del mundo» dejar de ser hijo para ser estudiante y, en tal sentido, genera igualdad:

... para nosotros, el acto principal y más importante que «hace escuela» tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento, por su lugar en la sociedad (por su «posición») no tenían derecho a reivindicar... También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre. (Masschelein y Simons, 2014, p.28)

En el mismo sentido, Larrosa (2019) hace un elogio al aula al considerarla el dispositivo escolar por excelencia. Allí se genera tiempo para aprender, se producen encuentros, tienen lugar la lectura, la escritura, las imágenes; pero, sobre todo, representa un gran espacio donde se suspenden las desigualdades y los sujetos allí presentes se convierten en estudiantes, lo cual gesta una igualdad singular que ocurre exclusivamente en ese tiempo de presencias en el aula.

En este sentido, no hay otro espacio para aprender, ya que en el caso Argentino se tomó la decisión política y sanitaria de suspender las clases presenciales en los edificios escolares. Por lo tanto, la escolarización debe ocurrir en el hogar, dirigida por los docentes y acompañada por las familias.

Si bien la oferta educativa en nuestro país es muy diversa y hay circuitos específicos para los distintos sectores sociales, el poder asistir al espacio escolar habilita el encuentro con otros y con determinados bienes culturales que, para muchos, serían inaccesibles si no fuera por la presencia de la escuela. Una gran cantidad de estudiantes en nuestro país acceden a internet, a dispositivos tecnológicos y a libros solo en el edificio escolar.

Asimismo, la situación que estamos atravesando genera nuevas desigualdades ya que se clausura el espacio escolar entendido como lugar y tiempo de igualdad. Es importante aclarar que reconocer a la escuela como tal, no es afirmar que haya reducido las desigualdades sociales y económicas, desigualdades que también se recrudecen con la pandemia y el aislamiento. En el ámbito educativo, tomar como opción la educación a distancia mediada con tecnologías aumenta las desigualdades precedentes en tanto posibilidades de acceso materiales y simbólicas. Como afirma Sarlo (2020), lo virtual en contextos de desigualdad puede ser despiadadamente anti igualitario.

La educación por las redes no equivale a la presencia comunitaria de los maestros y profesores, sobre todo para los chicos y jóvenes cuyas familias, por carencia y marginación, no pueden ni desempeñarse eficazmente como reemplazo, ni completar los vacíos metodológicos que las redes, aunque parezcan mágicas, abren. Así quedan subrayadas, una vez más, las diferencias sociales y

culturales, porque las redes no son una máquina de distribución equitativa. Como al mercado, cada uno entra en ellas con lo que trae de otra parte. Es evidente que el aula virtual funciona de un modo en los hogares donde, antes, otras aulas no virtuales han ejercido su influencia sobre los adultos. (2020, p.111)

En tanto no contemos con el espacio y tiempo escolar de igualdad, que da lugar al ser estudiante, hoy aprender desde los hogares complejiza la posibilidad de dejar de ser hijo y, en esa posición, los aprendizajes quedan regidos y subsumidos a las lógicas y posibilidades de cada familia. Ahí se abre, nuevamente, la ventana de las desigualdades.

La mutación de las estructuras de apoyo para aprender

En el 2019, el equipo de investigación «*Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba*»¹ realizó, como parte de su proyecto, una encuesta a estudiantes que asisten al último ciclo de la educación obligatoria -en la ciudad de Córdoba-, con la intención de indagar acerca del aprender en el mundo pre-pandemia. Al cuestionario semiestructurado respondieron un total de 1520 estudiantes; en esta oportunidad analizaremos las respuestas a una pregunta abierta en la que les solicitamos que contaran una situación en la que un docente colaboró para que aprendieran.

Por consiguiente, resulta pertinente en el actual contexto, recuperar estas respuestas ya que las situaciones relatadas por los estudiantes hoy no serían posibles.

La amplia mayoría (1155 en total²) afirmó que un docente colabora para que aprendan cuando les explican nuevamente un contenido, cuando dedican tiempo extra de la clase para una nueva explicación, y destacan la atención individualizada remitiendo una y otra vez a la frase «se sentó conmigo», es decir, a la situación en la que el docente orienta y resuelve dudas específicas, atendiendo así la individualidad en la grupalidad. Además, señalaron la importancia de contar con otros canales de comunicación que funcionaron como medios alternativos para evacuar dudas, fundamentalmente el correo electrónico y los mensajes por WhatsApp; en otras palabras, los estudiantes valoraron la posibilidad de una comunicación sincrónica y asincrónica -en especial antes de las instancias de evaluación- por fuera del tiempo de la clase presencial. Podríamos reconocer que los estudiantes relacionan el aprender con el tiempo para hacerlo, con una idea de proceso que no ocurre de una vez en el aula presencial, con una primera explicación. En estas respuestas podemos ver que se valora la figura docente como quien andamia y acompaña el proceso de aprender.

Es decir, tiempo, presencia, disposición, el espacio escolar, el aula, son las cuestiones valoradas por los estudiantes. Justamente, lo que hoy, se encuentra trastocado.

¿Es posible atender los procesos grupales e individuales en las clases virtuales por Zoom, por Google Meet? ¿Cómo se reemplaza hoy esa acción de «sentarse en el banco», junto al estudiante, para escucharle? La comunicación por correo electrónico o WhatsApp eran valoradas como complemento de los encuentros presenciales, pero ¿qué pasa hoy cuando estos son los únicos canales de comunicación con los docentes? ¿Qué siente el estudiante cuando el único contacto que tiene con la escuela es a través de un cuadernillo construido de forma homogénea, que no atiende singularidades? ¿Cómo aprenden los estu-

¹ Proyecto radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CIFYH. Aprobado y financiado por SeCyT. UNC. (Res. Secyt 472/18) Dirigido por Patricia Mercado y Co-Dirigido por Natalia González

² A modo de ejemplo retomamos algunas de las respuestas de los estudiantes que sostienen que los docentes les ayudan a aprender: «Cuando no entiendo un tema y explica varias veces, se sientan al lado mío», «Ponen el tiempo necesario para que yo llegue a comprender mejor un tema», «Los profesores son muy considerados, me ayudan todos, hasta tenemos comunicación por whats.», «Los profes nos pasan sus mails por si quedaron dudas que no se resolvieron en clase.», «En general los docentes se esfuerzan para que entendamos, por ejemplo: cuando un ejercicio no me sale, generalmente el/la profe se sientan conmigo y lo hacen, me ayudan para que entienda. O cuando se dan devoluciones bien profundas de las evaluaciones para que nos vaya mejor en la próxima evaluación», «Cuando el profesor da un tema que a veces no entiendo y le pido que me explique y él se toma todo el tiempo necesario para poder que yo entienda.»

diantes si solo reciben un conjunto de tareas que deben realizar y presentar para «ponerse al día»? ¿Cómo reconocemos, sin ver los rostros, sus señas, sus cuerpos, a aquel estudiante que no está conectado o se desconectó de la propuesta? ¿Cómo sabemos si el otro está ahí si no se encienden cámaras ni micrófonos?

Estas preguntas, así como las voces que recuperaremos de les estudiantes, no significan una imposibilidad: son una invitación a detenernos a pensar y repensar el modo en que estamos construyendo nuestras propuestas de enseñanza en este contexto, y qué nuevas estructuras de apoyo podemos/debemos construir para que los aprendizajes ocurran y se atienda el derecho a la educación.

El colectivo docente dio respuesta inmediata a la contingencia, trabajando mucho más tiempo, ajustando planificaciones, redefiniendo contenidos prioritarios, estrategias de comunicación y estrategias de enseñanza a entornos virtuales que hasta entonces, para muchos, eran desconocidos. Ya respondida la urgencia, tal vez sea necesario detenernos a revisar nuestras propuestas en clave de derecho a la educación, buscando garantizar que todes, les que cuentan con acceso a internet y dispositivos tecnológicos así como aquellos que no, puedan construir aprendizajes y no quede nadie «desconectade» de la escuela.

Las mutaciones en las estructuras de apoyo emocionales

La escuela es un espacio de encuentros y construcción de lazos, lazos con la cultura y con otros. Es el espacio privilegiado para enseñar y aprender a vivir con otros diferentes, parecidos, que elegimos y que no elegiríamos, el lugar de encuentro con amigos y no tanto. En nuestro país, podemos reconocerla como institución de cuidado de las niñas y juventudes: se ocupa de la alimentación de les estudiantes,³ de su salud psíquica, de su bienestar general y de su función principal, es decir, de construir situaciones de aprendizajes.

Es necesario recordar que muchos encuentran en la escuela quien les mire, las tristezas, los dolores, los abusos sexuales, las violencias, reconozcan sus ausencias y presencias. Algunas escuelas cuentan con consejerías, centros de estudiantes, gabinetes psicológicos, como espacios específicos de cuidado; otras, con docentes y equipos directivos dispuestos al cuidado integral de les estudiantes. Sin embargo, las estructuras de apoyo que cada institución escolar construye para atender a las necesidades de les estudiantes, los espacios de encuentro y escucha, hoy están cerrados.

¿Se puede, con la mediación de la tecnología, sostener esas miradas atentas y amorosas de cuidado? ¿Y los espacios de escucha, a fin de seguir tejiendo lazos? Reconocer la importancia que tiene la escuela en el cuidado de les estudiantes nos obliga a inventar nuevas estructuras para continuar cuidando a les niñas y jóvenes, a no abandonarles en este contexto tan complejo, de dolor social, donde se ha agudizado la pobreza o las violencias familiares.

Retomamos aquí esta cuestión, ya que en las respuestas del cuestionario implementado en el año 2019 les estudiantes relacionaron la posibilidad de aprender con el sentirse parte de una trama de vínculos basados en la confianza. Frente a la pregunta ya mencionada, donde les solicitamos que contaran una situación en la que un docente colaboró para que aprendieran, relataron situaciones donde hubo presencia, escucha, diálogo, comprensión, confianza, reconocimiento y oportunidades⁴.

³ Si bien los edificios escolares se cerraron para el dictado de clases, el personal directivo y administrativo asiste para continuar brindando alimento a estudiantes y familias, entregando el llamado «Módulo alimentario».

⁴ A modo de ejemplo retomamos algunas de las respuestas de les estudiantes que sostienen que les docentes les ayudan a aprender: «Una profesora una vez tuvo en cuenta mis problemas personales y me dejó posponer la prueba que había ese día.», «Mi Maestro Castro siempre nos da consejos y siempre nos apoya aunque estemos en una situación complicada, siempre atento en todo.», «Sí cuando falté por problemas personales todos me ayudaron.», «Yo tengo una hija de 4 años y por no tener con quien dejarla tuve que llevarla al cole y llegaba siempre a un punto que se cansaba de estar en el curso y lloraba y varios profesores me ayudan con ella dándole tizas para que dibuje e incluso hasta llegaron a prestarle su celular.», «La profe Laura me ayudó a preparar una clase y fue una hermosa experiencia ya que me dio confianza y me dijo que yo era capaz.».

Sus relatos nos muestran que mirarles y escucharles, reconocerles en su individualidad y situaciones que les atraviesan, habilitaría los aprendizajes esperados por la escuela. Podríamos afirmar que estas prácticas de cuidado se traducen en situaciones de inclusión educativa, que habilitan la posibilidad de estar, permanecer en la escuela y aprender, estar en un lugar que acoge, reconoce y, en especial, no expulsa. Entonces, resulta paradójico pensar que las escuelas se cerraron como parte de una política sanitaria de cuidado pero, a su vez, en sí misma funciona como espacio de cuidado.

A modo de cierre provisorio: algunas certezas y aprendizajes que vamos construyendo en la pandemia

Cuando el COVID-19 se expandió por el mundo se construyó cierta ilusión de que, frente al virus, éramos todos iguales. Sin embargo, aprendimos que la distribución, impactos y consecuencias del virus son tan desiguales como la distribución de bienes materiales y simbólicos en nuestra sociedad. Como afirma De Sousa Santos:

Las pandemias no matan tan indiscriminadamente como se cree... Gran parte de la población mundial no está en condiciones de seguir las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud para defenderse del virus, ya que vive en espacios reducidos o muy contaminados, porque está obligada a trabajar en condiciones de riesgo para alimentar a sus familias, porque está detenida en cárceles o en campos de internamiento, porque no tiene jabón ni agua potable, o la poca agua disponible es para beber y cocinar, etc. (2020, p.66)

Sabemos con certeza que la pandemia genera una profundización de las desigualdades y, en el ámbito educativo, nos encontramos con estudiantes «desconectados» de las escuelas y los aprendizajes porque no cuentan con los recursos para hacerlo, no tienen conectividad, dispositivos tecnológicos ni apoyo familiar. Pero también hay estudiantes «desconectados» de esta nueva modalidad educativa, estudiantes que encontraban en la escuela, en el espacio y tiempo escolar, la posibilidad de construir lazos, vínculos con otros y con los aprendizajes escolares; que se sentían parte de un colectivo, miradas, escuchadas y hoy, en esta modalidad, han experimentado una ruptura de ese lazo.

Este artículo no intenta mostrar que todo tiempo pasado fue mejor, aunque puede leerse en él un dejo de nostalgia y de extrañeza (en doble sentido de extrañar y de extraño) de la escuela. Intentamos revalorizar algunas dimensiones de la escuela como institución de cuidado, que por lo general es cuestionada, de manera que sus prácticas y docentes se encuentran en el ojo de la tormenta. Creemos que el cierre de los edificios escolares y el traslado de lo escolar al hogar, visibilizó las múltiples tareas que se hacen en las escuelas, y las propias de los docentes que van más allá de la especificidad de la enseñanza. Es posible que este tiempo nos permita poner en valor lo que ocurría, pero también reconocer las invenciones que, a la luz de los acontecimientos y en la urgencia, fueron construyendo los docentes para dar continuidad pedagógica, para que sus estudiantes sigan aprendiendo.

Entre lo viejo y lo nuevo se abre una posibilidad, tal vez, de reinención de prácticas para la escuela pospandemia, prácticas que intentan acortar las brechas agudizadas por el virus, prácticas que incluyan, cuiden y generen aprendizajes valiosos, que incorporen todo lo que aprendimos con y de las tecnologías. Asimismo debemos reconocer que con muchos estudiantes las tecnologías, en este contexto, son las que nos han permitido sostener el lazo con la escuela. Sin embargo, hay algo que no pueden suplantar y es la experiencia de estar juntas, compartiendo el tiempo y el espacio escolar, de estar con otros aprendiendo, del docente que se «sienta en el banco» con los estudiantes para explicarle, escucharle, cuidarle. Tampoco hay reemplazo para las miradas y abrazos con los amigos de la escuela, las risas, el patio. Las tecnologías habilitan otras y nuevas experiencias, pero no las mismas que ocurren en las escuelas de forma presencial.

Para cerrar, recuperamos una escena, de una clase virtual, relatada por una docente de Córdoba, de artes visuales de nivel primario: «Empiezo la clase por Google Meet a las 10 de la mañana con cuarto grado. Saludo y pregunto como están, y una nena dice que está muy triste porque su abuela murió de Covid. Se larga a llorar. Su malestar era evidente, lo que la llevó a contarlo sin reparos. Me tomó por sorpresa. No sabía nada y sus compañeras tampoco, puedo verlo en sus caritas en la pantalla o al menos intuir, porque por el número de estudiantes en la pantalla de mi netbook no logro ver con tanta claridad. Sin saber qué decir y qué hacer, le sugiero que apague la cámara, vaya a lavarse la cara y vuelva a la clase cuando se sienta mejor. Si hubiésemos estado en el aula presencial no hubiese hecho eso, yo y sus compañeras seguramente la hubiéramos abrazado y contenido y, tal vez, la clase de artes visuales hubiese cambiado su rumbo, terminamos dibujando el virus, no sé.»

Esta escena capta algo de nuestros sentires. Sin saber cuándo volveremos a las aulas presenciales ni cómo será la escuela de la pos-pandemia, una de nuestras mayores preocupaciones son los estudiantes «desconectados», en tanto no sabemos si volverán ni cómo lo harán. Sin embargo, seguramente construiremos nuevas estructuras de apoyo y reinventaremos las viejas para sostenerles en su escolaridad, creando oportunidades de aprender.

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc.
- Sarlo, B. (2020). Depende de nosotros. En *El futuro después del COVID-19*. (p. 109-114). Presidencia de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19_0.pdf
- Simons, M., Massechelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.). *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe Editorial Universitaria.

Lucía Beltramo

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Doctoranda, becaria CONICET. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Docente en la cátedra Taller de estrategias de estudio e investigación en la Escuela de Archivología. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Reflexiones y desafíos de los docentes latinoamericanos en el contexto del aislamiento físico

Marta Alicia Tenutto Soldevilla

UNLAM. UNR. UP. UI. UCC. FHG

marta.tenutto@gmail.com

Raúl Alberto Irigoyen

UNLAM. UI. UF

irigoyenraul@gmail.com

María Laura Manzi

UF. UP. UI

laumanzi21@gmail.com

Resumen

En el marco del aislamiento social producido por la COVID-19, se han pronunciado numerosos especialistas en educación a través de foros, videoconferencias y publicaciones. En cambio, resultan escasos los espacios en los que se han escuchado las voces del colectivo docente. Por ello, como parte de las acciones del Laboratorio de Prácticas Educativas Abiertas (PEA-LAB) de la Cátedra Unesco-TEC (2018-2020), y con el objetivo central de escuchar estas voces, se diseñó una investigación exploratorio-descriptiva con un abordaje cuali-cuantitativo cuyos resultados se presentan en este texto. Para la construcción de datos se aplicó una encuesta anónima compuesta por 10 ítems. El sistema de muestreo usado fue, en primer lugar, «bola de nieve» y en segundo término, la publicación en la red social Facebook a través de un formulario de *googleform* que incluyó preguntas abiertas (de respuesta espontánea), y preguntas cerradas (nominales y numéricas). La muestra estuvo conformada por 537 personas de 10 países latinoamericanos. Identificaron los desafíos a los que se enfrentaron así como los modos en que respondieron a estos desafíos. El desafío central fue la necesidad de capacitarse, específicamente en la utilización de recursos tecnológicos así como atender a la situación de los estudiantes. Además, manifestaron diversos sentimientos experimentados en este contexto. Como respuesta a esos desafíos propusieron ser flexibles, pacientes, revisar las modalidades de enseñanza, priorizar contenidos, afianzar la práctica, realizar adecuaciones curriculares, formular propuestas interesantes, reorganizar el tiempo y mantener la comunicación para evitar el aislamiento y sostener la continuidad pedagógica, entre otros. Finalmente, compartieron atributos esperables en los/as docentes y aquellos que hay que evitar.

Palabras clave: Reflexiones - Desafíos - Docencia - Aislamiento

Introducción

En el marco del aislamiento social producido por la COVID-19, se han pronunciado numerosos especialis-

tas en educación a través de foros, videoconferencias y publicaciones, y, en menor medida, se han escuchado las voces del colectivo docente. En este contexto, el objetivo de este artículo es ofrecer un espacio para dar la voz a esos actores educativos que residen en distintos países de Latinoamérica.

Para escuchar las voces de los docentes, y como parte de las acciones del Laboratorio de Prácticas Educativas Abiertas (PEA-LAB) de la Cátedra Unesco- TEC (2018-2020), se diseñó una investigación exploratorio-descriptiva con un abordaje cuali-cuantitativo cuyos resultados se presentan en este texto. En ese marco, se aplicó una encuesta anónima compuesta por 10 ítems, que fue diseñada y enviada a través de un formulario de *GoogleForms* e incluyó preguntas abiertas (de respuesta espontánea), y preguntas cerradas (nominales y numéricas). El sistema de muestreo usado fue, en primer lugar, «bola de nieve» y en segundo término, la publicación en la red social Facebook. Mediante el sistema de bola de nieve se obtuvieron 250 encuestas en los primeros dos días, luego se incluyó la red social, lo que dio un N= 537. Este sistema de muestreo (bola de nieve) permite incluir poblaciones de difícil acceso, es económico y sencillo, pero no se posee control acerca de cómo se constituye la muestra que, en este caso, estuvo conformada por docentes que residen en distintos países de Latinoamérica.

Voces docentes de Latinoamérica

Los seres humanos se encuentran formados en sus historias vitales por aquellas marcas que han configurado sus biografías comunicativas y escolares, por esas voces y formas de socialización que han propiciado lo que piensan, creen y sienten.

En un contexto de aislamiento social se procuró recuperar las voces de los docentes a los que escuchamos, a menudo, desde sus prácticas y, en menor medida, desde sus apreciaciones, como sucede cuando expresan el motivo de la elección de sus carreras (Pidello, Rossi y Sagastizabal, 2013), los modelos de formación profesional (Vezub, 2013) o sobre la identidad docente (Laurentis, 2015). Todas estas investigaciones se desarrollan en un contexto distante a las características que posee el año 2020.

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta. En primer lugar, las características sociodemográficas de la muestra y luego los principales focos identificados en cada pregunta.

Para conocer las características sociodemográficas se usaron preguntas cerradas (género y edad) y abiertas (residencia y profesión). Los resultados son los siguientes:

- Género: 4/5 de mujeres (79.5 %), 1/5 de varones (20.1%) y por otro género (0.4%) (Gráfico 1)
- Edad: se distribuyen casi en forma equitativa entre 50 y 59 años (30%), entre 40 y 49 años (29.8%) y, un 23,5% entre 30 y 39 años, 12,5% mayores de 60 años y un porcentaje mucho menor hasta 29 años un 4.2%. (Gráfico 2)
- Residencia: la mayor parte reside en Argentina (70%), en segundo lugar México (24%) y luego se distribuyen entre Colombia, Uruguay, Costa Rica, Chile, Brasil y República Dominicana. (Gráfico 3)
- Profesión: el 74% se desempeña como docente en forma exclusiva, el resto se distribuye entre médico/as, contadore/as, psicólogo/as, psicopedago/as y enfermero/as.

En relación con las preguntas abiertas, en primer lugar, se formularon dos en espejo: ¿qué desafíos se enfrentó como docente en el inicio de la Pandemia? y ¿cómo respondieron a esos desafíos?. Las respuestas a estos interrogantes fueron sistematizadas en dos Tablas que se presentan en el Anexo: Desafíos (Tabla 1) y Respuestas (Tabla 2) y organizadas en cuatro focos: a) tarea docente, b) tecnología, c) situaciones de lo/as estudiantes y d) sentimientos.

Los desafíos a los que se enfrentó el colectivo docente fueron:

- a) tarea docente: planificación (priorizar contenidos, adecuaciones curriculares), enseñanza y evaluación (diversidad de modalidades), prácticas, desarrollo de capacidades (poder de síntesis, mantener la atención, la motivación), organización temporal y quiebre de los tiempos, espacios y

vínculos, producción de materiales, comunicación, problemas para acceder a los cargos, continuidad pedagógica, inexperiencia y falta de capacitación.

b) tecnología: necesidad de aprender a usar computadoras, falta de medios tecnológicos, actualización, desarrollo de competencias virtuales, transferencia de lo presencial a lo virtual, manejo de plataforma, ausencia de plataforma.

c) situaciones de los/as estudiantes: falta de condiciones, comunicación con las familias, falta de contacto, confusiones, necesidad de fortalecer el vínculo.

d) sentimientos: se concentran en sentimientos: incertidumbre ante la extensión del aislamiento, desorganización, temor a lo desconocido, estrés ante la nueva situación, sensación de rutina en las tareas, miedo ante lo que sucede.

La presentación de las respuestas y la segunda pregunta (¿cómo respondieron a esos desafíos?) se organizaron en los dos primeros casos del mismo modo y en los últimos con ligeras variantes:

a) tarea docente: planificar (ajustes), acuerdos pedagógicos, elaborar materiales (vídeos explicativos, tutoriales, archivos PDF), organizarse, incrementar el trabajo y las actividades (investigar, estudiar, buscar, leer, preguntar), trabajar en equipo y pedir ayuda, desarrollar la creatividad y empatía, desarrollar canales de comunicación, de intercambio de retroinformación, conocer a otro/as colegas.

b) tecnología: aprender el uso de recursos virtuales, capacitarse en recursos virtuales, buscar información, incorporar las herramientas virtuales a la práctica, capacitación y audacia.

c) situaciones de los/as estudiantes y docentes: comprar equipamiento y endeudarse, ir al ciber, acercamiento a los/as estudiantes, flexibilizar horarios y ofrecer cadetería, imprimir y hacer paquetes para cada uno de los y las estudiantes, hablar por teléfono con «las mamis», sacar permisos para llegar a donde no hay internet y llevar propuestas, facilitar distintos canales y paciencia, buscar alternativas para llegar a todos los alumnos y conocer algunas actividades que ellos realizan.

d) Sentimientos y posturas: asumir los desafíos («¡soy mujer!»), responder con esfuerzo y compromiso, desarrollar la paciencia, compromiso y responsabilidad.

En las respuestas a la segunda pregunta es posible reconocer que ha menguado el foco en los sentimientos y visibiliza que los y las docentes también poseen situaciones a considerar por ejemplo «ir al ciber» (que denota la ausencia de medios en el hogar) o comprar computadora (y endeudarse). Además se presenta el repertorio de acciones que ha realizado el colectivo docente para responder a las situaciones de los/as estudiantes (flexibilizar horarios, ofrecer cadetería, imprimir y hacer paquetes para cada uno/a, hablar por teléfono, sacar permisos, buscar alternativas para llegar a todos los alumnos). Para finalizar, algunas expresiones que operan de síntesis: «yo siento que di lo mejor», «estudiar, escuchar, y hacer».

A partir de estas respuestas, es posible reconocer que el colectivo docente respondió con una diversidad de propuestas y no sólo incrementando actividades a lo/as estudiantes como circula en el espacio social. Estas respuestas permiten comprender por qué ante la pregunta de si podrían haber respondido de otro modo el 70,3% respondió en forma negativa y, además, enfatizaron que «se hizo lo que se pudo» (Gráfico 4). Ese 30% respondió que harían otras actividades, se focalizan en las propuestas de enseñanza (Tabla 3) y hacen foco en la organización, el trabajo colectivo, la producción de materiales y la capacitación.

En la encuesta, para finalizar, se les preguntó qué recomendarían a un/a docente novel y expresaran aquello que querían decir y no fue consultado. Las recomendaciones apelan a temas que hacen a un desempeño humanizado. Se sistematizaron en tres focos: el hacer docente y los atributos esperados por el/la docente y aquellos a evitar. A saber:

a) Hacer docente: planificar (actividades virtuales incluidas las emociones), buscar soluciones, investigar, compartir experiencias, ordenar los tiempos, mantener el vínculo, favorecer los objetivos de aprendizaje

b) Atributos esperados por la/el docente: compromiso, paciencia, flexibilidad, empatía, humanidad, dinamismo, dedicación, amor por lo que hacen, persistencia, cooperatividad, creatividad, sensibilidad,

proactividad, entusiasmo y saber escuchar; conectar con el deseo de aprender del estudiante, construir junto con él otra forma de presencia, acercarse, dejar atrás el ego, trabajar con responsabilidad, tener vocación de trabajo. Se espera que sean perseverantes, sinceros, abiertos, tolerantes, amables, que desarrollen el pensamiento lateral y la humildad

c) Atributos esperados por la/el docente a evitar: miedo a los estudiantes, desesperación, bajar los brazos, dejarse presionar, dejarse vencer.

Por lo expuesto, la capacitación ya no posee la centralidad de las primeras respuestas, por el contrario, son los atributos de los y las docentes los que se ubican en primer lugar. Una frase que oficia de síntesis es: «Nunca estamos preparados para ciertos cambios, pero nada es imposible», apreciación que habilita el desafío de repensarnos y replantearnos en nuestras prácticas docentes.

Los papeles de los diferentes actores que conforman las comunidades educativas, han variado. En este contexto, escuchar las voces de algunos de los protagonistas es atender sus necesidades, ansiedades y temores para acompañarlos en el tránsito por este camino poco definido, plagado de situaciones que se imponen para asumir el desafío de continuar formándose, capacitándose y, además, afianza la convicción de que es necesario un trabajo colaborativo-cooperativo con los/as otros/as.

Finalmente, expresan que las capacitaciones que han recibido les resultaron de suma utilidad para sus prácticas y consideran que muchas de las actividades que surgieron, producto de la cuarentena, van a implicar una mejora en los procesos de comunicación, enseñanza y aprendizaje. Advierten que hay que tener mucho cuidado con la comunicación mediada, por la falta de gestualidad y esto puede llevar a malas interpretaciones. El problema no es didáctico, afirman, es social en cuanto a la falta de recursos ubicuos. También se pronuncian sobre aquellos que teorizan, porque -dicen- no experimentan la impotencia que se siente al ver que a tus alumnos no les interesan tus clases. Si bien afirman que «nada es imposible», sienten que se ha valorado poco el gran trabajo docente realizado en esta situación de emergencia sanitaria. Consideran que es clave manejar la ansiedad para que la soledad y la incertidumbre no hagan mella, que el trabajo cooperativo ayude y que es necesario profundizar el debate sobre las prácticas docentes. Además, solicitan el reconocimiento del trabajo realizado y el fortalecimiento de la autoridad pedagógica en espacios de participación a la par de expresar la necesidad de continuar con las capacitaciones y la disponibilidad de recursos. En el apartado final, incluyen un agradecimiento por escucharlo/as, por el espacio para poder transmitir sus historias y la de las familias.

Para finalizar este apartado, planificación, enseñanza y evaluación son términos que aparecen de diverso modo entre las respuestas de la encuesta. Tal vez el diseño del instrumento de recolección de datos haya favorecido expresiones con escaso desarrollo acerca de lo que se describe. En este sentido, si bien se apela a la producción de una diversidad de materiales, se encuentra la vacancia relacionada con los modos en que se desarrollan, es decir, ¿se trata de propuestas más cercanas a las que tienen sentido, contextualizadas, situadas, próximas a la vida social y profesional o bien sin sentido?, ¿de tareas auténticas y evaluación para el aprendizaje o de lo contrario?, ¿los modos en que planifica-enseña- evalúa se vinculan o cada una tiene un desarrollo independiente?

Un cierre a la espera de aperturas

El aislamiento social obligatorio ha modificado las prácticas habituales, las ha conmovido y se ha llevado ese territorio habitado por estudiantes y docentes, lugar de sueños y encuentros.

En este contexto, se trata de un espacio y un tiempo singular en el que los actores tienen que hacer el duelo porque la realidad se ha subvertido, lo que antes resultaba habitual no es posible llevar adelante ahora (las relaciones con los otros, el abrazo, el contacto). Se trata de una experiencia que afecta a la persona en su totalidad, en sus aspectos psicológicos, emotivos, afectivos, mentales, sociales, físicos y

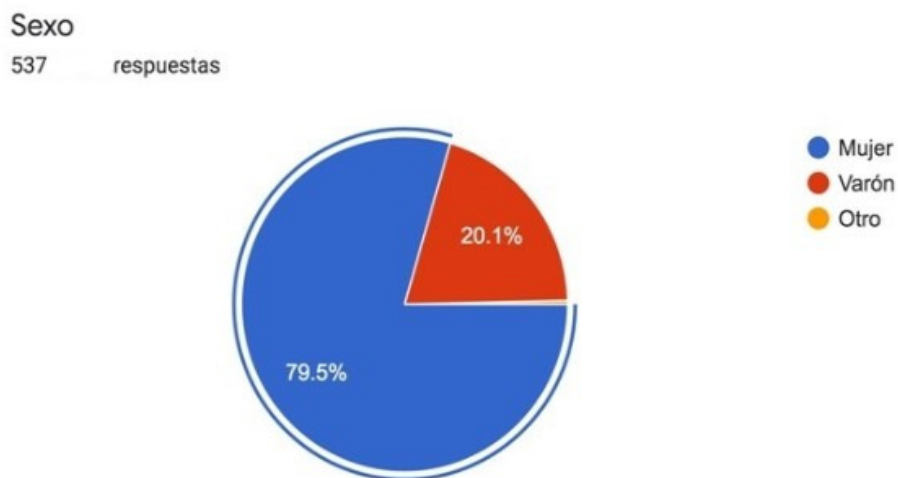
espirituales; que es experimentado por docentes, estudiantes, familias, comunidad, pero no es patológico. Fue necesario reorganizar los tiempos, revisar las relaciones establecidas hasta el momento con la tecnología y capacitarse, adaptarse, crear como se escucha en las voces del colectivo docente. Usualmente son los especialistas los que producen y reproducen significados (Graizier, 2010) en tanto voces autorizadas. Si pretendemos generar e instalar nuevas formas de trabajo además de habilitar la palabra de los estudiantes, resulta imprescindible incluir también las voces de los docentes así como las de los adultos a cargo de los niños, niñas y adolescentes, en particular en relación con el manejo emocional. Finalmente, solo queda agradecer a los/as docentes que en forma generosa y desinteresada han respondido a la encuesta.

Referencias bibliográficas

- Graizier, O. (2010). El gobierno de las organizaciones educativas, el gobierno de la educación. Apuntes para su estudio. *Itinerarios educativos*, 4(4), pp. 69-88. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/download/3926/5960/>
- Laurentis, C.D. (2015). «Identidad docente: herramientas para una aproximación narrativa». *Revista Entramados Educación y Sociedad*, 2(2), pp. 67-74.
- Ministerio de Educación (2020). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informes preliminares. Evaluación e información educativa. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>.
- Pidello, A., Rossi, B., Sagastizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, XXII (43), pp. 113-128. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056915.pdf>.
- Vezub, L. F. (2013). «Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores». *Páginas de Educación*, 6(1), pp. 97-124. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es.

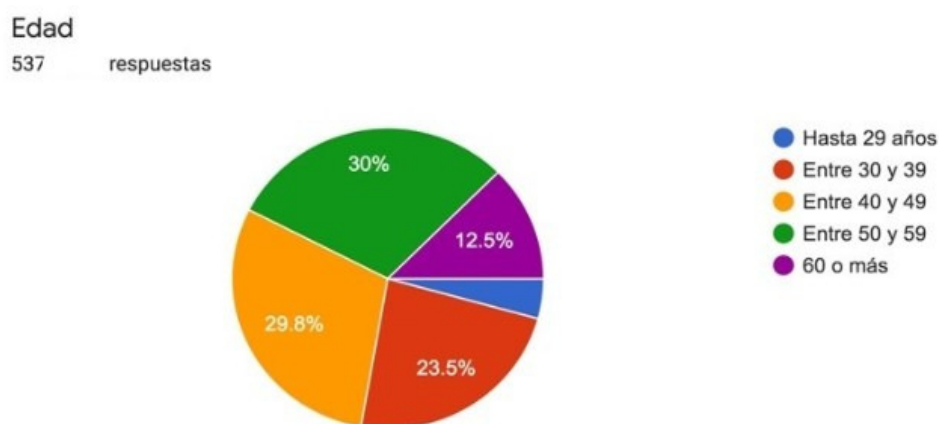
Anexo

Gráfico 1. Género



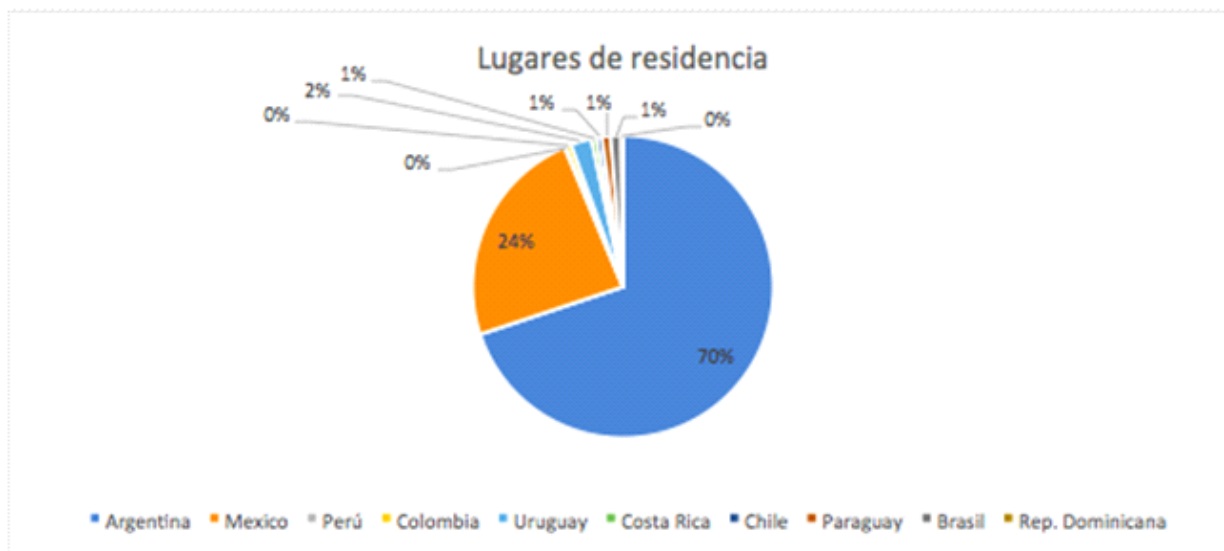
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Rangos de edad



Fuente: Elaboración propia

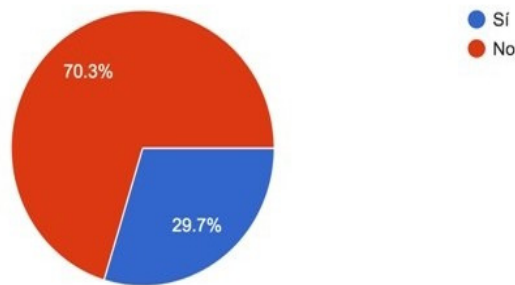
Gráfico 3. País de residencia



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Aceptación de respuesta dada a la situación.

En este momento: ¿cree que se podría haber respondido de otro modo?
538 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Tablas

Tabla 1 Desafíos

Tarea docente	Tecnología
<ul style="list-style-type: none"> - Tratar de priorizar contenidos. - Replantear contenidos, modalidades de enseñanza, evaluaciones, relación enseñanza aprendizaje motivaciones, conectividad y acceso a tecnologías, entre otros. - Adaptar, y organizar estrategias para adecuar las clases. - Desarrollar el poder de síntesis y claridad para ejercerlo de la mejor manera posible. - Adecuaciones curriculares. - Cómo formular propuestas interesantes. - La re-organización del tiempo. - La necesidad de establecer acuerdos con el equipo docente. - El sostenimiento de los equipos de trabajo. - Generación de espacios de intercambio. - La comunicación. - La entrega de calificación. - La necesidad de reinventar las clases. - Establecer contenidos prioritarios para abordar en el tiempo de cuarentena. - Escasez de datos de los/as estudiantes. - Lograr la atención y la comprensión de lo/as estudiantes. - Mantenerse sensible ante la falta de vínculos presenciales. - Cómo llegar a los estudiantes con propuestas significativas e innovadoras. - La escasa respuesta a través de medios digitales. - La necesidad de producir materiales audiovisuales. - El poder construir la relación pedagógica. - La falta de interacción con los estudiantes. - Cómo desarrollar la retroalimentación. - La comunicación con la gestión desde los docentes y desde los directivos garantizar la continuidad pedagógica. - Inexperiencia y falta de capacitación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a usar la computadora. -La necesidad de actualizarse y de familiarizarme con la tecnología del celular. -El conocimiento y uso de los medios virtuales. -El desarrollo de competencias virtuales. -La transferencia de la presencialidad a la virtualidad. -El manejo de las plataformas o la ausencia de plataforma. -Atender casos individuales de docentes sin medios tecnológicos adecuados. - Falta de computadoras.
Sentimientos	Situaciones de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - Incertidumbre ante la extensión del aislamiento. - Desorganización. - El temor a lo desconocido. - El estrés ante la nueva situación. - La rutina en las tareas. - El temor de la comunidad y del personal. - Problemas para acceder a los cargos. - El miedo ante lo que sucede. - El trabajo en solitario. - No saber qué hacer. - Llegar a todos. -Incertidumbre ante la propia capacidad de adaptación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de condiciones. - La comunicación con las familias, falta de contacto. - Necesidad de fortalecer vínculo escuela – familia. - Las confusiones generadas en el interior de las familias. - Cómo convencer a lo/as estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Respuestas a los desafíos

Tarea docente	Tecnología
<ul style="list-style-type: none"> - Sentarme a planificar y adecuar lo existente. - Formular acuerdos pedagógicos claros. - Elaborar materiales: vídeos explicativos, tutoriales, archivos PDF. - Organizarme. Investigar, estudiar, buscar, leer, preguntar. - Modificar los horarios. - Trabajar en equipo. - Incrementar el trabajo. - Trabajar muchísimas horas más y apoyarme en otros/as colegas. - Trabajar en forma colaborativa. - Pedir ayuda. - Desarrollar la creatividad. - Reflexionar. - Desarrollar la empatía. - Secuenciar y planificar. - Interiorizarme, pedir ayuda. - Buscar nuevas maneras de enseñar. - Evitar las presiones sobredimensionadas. - Organizar y planificar prioridades de ejecución. - Coordinar actividades con docentes. - Desarrollar canales de intercambio. - Dar clases más entretenidas y dinámicas. - Incrementar la retroinformación para asegurarse de que el proceso enseñanza y aprendizaje sea eficaz. -Establecer pautas de comunicación para poner límites a las demandas de directivos y estudiantes. -Constante evaluación de las estrategias aplicadas. -Comunicación permanente con las maestras de aula y la coordinadora. -Leer material de crecimiento profesional para adquirir nuevas herramientas de trabajo. -Conocer a pares con los que tal vez en etapa normal, nunca nos hubiésemos cruzado. -Entablar vínculo con los alumnos, de una manera más amena. - Enfocarse en los recursos y sacar el mayor provecho de ellos con juegos e imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender el uso de recursos virtuales. - Capacitarse en recursos virtuales. - Buscar información. - Incorporar las herramientas virtuales a medida que las iba adquiriendo. - Capacitación y audacia. - Buscar formas de contactarlos.
Sentimientos y posturas	Situaciones de los estudiantes y docentes
<ul style="list-style-type: none"> - Asumir los desafíos (“soy mujer!”) - Responder con esfuerzo y compromiso, - Desarrollar la paciencia. - Compromiso y responsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprar equipamiento y endeudarme. - Ir al ciber. - Conocer algunas actividades que ellos realizan. - Realizar una encuesta a las familias. - Flexibilizar los horarios para atenderlos. - Ofrecer cadetería para alcanzar libros y/o recibir cuadernos. - Imprimir y hacer paquetes para cada uno de mis niños y solo algunos hicieron la devolución de las actividades en relación a todas las que entregaron. - Hablar por teléfono a “las mami”. - Sacar permisos para llegar a donde no hay internet y llevar propuestas. - Facilitar distintos canales. - Paciencia para buscar alternativas y llegar a todos los alumnos. - Entender cuántos de nuestros estudiantes trabajan para ayudar a la economía familiar y cuánta responsabilidad conlleva, tanto a los docentes como a la escuela.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Propuestas de enseñanza

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA			
Organización	Trabajo colectivo	Producción de materiales	Capacitación
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollaría una mejor planificación de cómo encarar el trabajo a distancia, - Dedicaría al menos el primer mes a pensar cuál es la mejor manera según cada situación y no hacer y deshacer cada semana las decisiones. - Favorecer una mejor distribución de los horarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Armaría grupos para nuestra formación cómo docentes, que tenga en cuenta la formación en las emociones. - Pediría un acompañamiento institucional humanizado y capacitaciones constantes. - Haría reuniones entre docentes para responder de manera conjunta. - Crearía salas de comunicación. - Alentaría la gestión de un diseño colectivo de una propuesta pedagógica de tipo colaborativa construida por los docentes. - “Enlazaría” con otros profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prepararía videos, usaría plataformas o un salón virtual. - Usaría redes sociales. - Subiría material a un Facebook privado. - Incrementaría el uso de material audiovisual. - Formaría grupos más reducidos. - Incluiría una diversidad de estrategias de enseñanza. - Generaría estrategias para que trabajaran los estudiantes con sistematicidad. - Trabajaría a través de proyectos y aula invertida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación previa. - Incremento de la capacitación. - Instará a que las políticas públicas capaciten en forma más sistemática.

Fuente: Elaboración propia

Marta Alicia Tenutto Soldevilla

Dra. en Educación. (UNTref, UNLAM; UNSAM). Mg. y Espec. en Educación (UDeSA). Espec. en Psicología Educativa (Col. de Psicólogos de la prov. de Bs. As.) Lic. en Psicología (UBA). Lic. y Prof. en Cs. de la educación (UM). Directora de la Espec. en docencia universitaria con or. en cs agropecuarias (UNR). Coord. doctorado de educación superior, modalidad intensiva, (UP). Asesora pedagógica Fundación Htal. Garragan. Fellow cátedra Unesco/Icde. TEC. México. Par evaluador internacional. Autora o coautora en 25 libros. Posee 40 años en la docencia. Investigadora. Jurado y directora de tesis. Docente en Argentina, Uruguay y México.

Raúl Alberto Irigoyen

Profesor Universitario, Universidad de Morón (UM). Lic. en Gestión Educativa, Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Técnico Superior en Periodismo e Inst. de Formación en Cs Empresariales. Maestrando en Educación Superior (UnLaM). Participó en la coordinación del Programa Secundaria con oficios, prov. de Bs. As. Es docente y miembro del equipo de gestión del Instituto Superior Amit, provincia de Buenos Aires. Docente de cursos de grado y posgrado, actualmente en UNLaM. Columnista, productor y conductor de programas de radio dedicados a la educación. Ha participado en congresos nacionales e internacionales.

María Laura Manzi

Lic. en Psicología, Universidad de Palermo (UP). Profesora Universitaria, UP. Diplomada en Gestión educativa, FLACSO. Especialización en Gestión educativa, FLACSO (en curso). Asesora pedagógica Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Favaloro (UF). Docente de cursos de grado y posgrado. Directora pedagógica del Curso de Formación docente a distancia, UF.

¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia?

Juan Pablo Balmaceda

ECE . FFyH . UNC

jpbalmaceda@unc.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo me propongo ensayar algunas reflexiones y preocupaciones con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que intentamos provocar en prácticas educativas formales en el contexto de pandemia. Específicamente, me refiero al trabajo docente desplegado durante el ciclo lectivo 2020 en el marco de las políticas de confinamiento dispuestas por el gobierno nacional en Argentina. En este sentido, deseo tratar, respetuosamente, algunos núcleos centrales en relación al pasaje de la presencialidad a la virtualidad, la temporalidad de la enseñanza en tiempos de pandemia, y los aprendizajes -y evaluaciones posibles- que se pueden llegar a construir en el contexto que estamos atravesando. Las siguientes páginas se producen a partir de la propia experiencia docente y de la escucha atenta a colegas con quienes comparto el trabajo diario. Mi intención es sentar algunos principios de base, no con fines epistemológicos sino que aporten a la discusión didáctica y de los aprendizajes para fortalecer nuestras prácticas educativas. Con esto quiero decir, que invito a través de la lectura a seguir pensando y compartiendo entre docentes y especialistas ideas que pueden ser acordadas y/o discutidas.

Palabras clave: Enseñar y aprender - Presencialidad - Virtualidad - Pandemia

El atravesamiento de lo inédito

Si todavía hubiera la más mínima duda sobre la naturaleza ridícula de las profecías sentenciosas sobre nuestro futuro, la crisis que estamos atravesando la habría eliminado. Por supuesto, todo el mundo está de acuerdo en que «habrá un antes y un después», pero nadie sabe de qué estará hecho este «después». Los análisis se multiplican para subrayar la naturaleza sin precedentes del momento que estamos atravesando, para mostrar que pone en tela de juicio todos nuestros hábitos y requiere una verdadera revisión de nuestros sistemas de pensamiento y de toma de decisiones.

(Philippe Meirieu, 2020, p.1)

La autora Terigi (2020) comienza con la siguiente idea: «Cuando finalice, 2020 habrá sido un año extraordinario en la historia de la escolarización. Las escuelas del planeta entero cerraron, como parte de las medidas de aislamiento dispuestas por los gobiernos para contener una pandemia generada por un virus que no tiene remedio específico y para el que no se cuenta con vacuna» (p. 243). Es evidente que lo expresado por la autora a principios del año sigue siendo hasta ahora una certeza. La «nueva normalidad» en el escenario escolar nos sigue planteando situaciones un tanto complejas para las que vamos ensayando nuevas respuestas antes nunca elaboradas. Un tanto fuera de lo común para lo que tradicionalmente, en la ya tan trabajada idea de lo impredecible de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, estábamos acostumbrados.

También es cierto que las escuelas, desde su dimensión material, siguen cerradas al menos para su principal función que es la de educar. La vacuna para el virus sigue siendo un misterio y todavía no sabemos a ciencia cierta, cuándo volveremos a las instituciones escolares. Pasamos de un contexto específicamente escolar, a una mixtura entre la escuela y la casa, una rara articulación entre ambas pero que ya es un hecho y socialmente está instalada. Dussel (2020) denominó tempranamente a este fenómeno: «domesticación» de lo escolar.

Sin embargo, la escuela desde su dimensión simbólica nunca cerró. Ahora el comedor, la cocina, la habitación, el patio, el balcón, cualquier parte de la casa se ha convertido en ese espacio y tiempo particular para estudiar, enseñar y aprender. La materialidad así, aparece en otro sentido, para lo cual, espacialmente debimos reorganizar nuestros hogares. Si bien hay un corrimiento de las prácticas institucionalizadas de lo escolar, aparecen nuevas prácticas instituyentes que irrumpen las lógicas de funcionamiento construcción de vínculos pedagógicos de la escuela en sus diferentes niveles.

Asimismo, mucho antes de la pandemia, las prácticas de enseñanza y aprendizaje están condicionadas por múltiples dimensiones y niveles: desde lo social, cultural, económico, político hasta lo institucional y el microcosmo del aula. La actual condición de época, que nos excede por cierto, ¿de qué manera se manifiesta en estas diferentes dimensiones y cómo afectan directamente nuestro trabajo docente? ¿Cuáles son los viejos y nuevos conflictos que emergen y nos atraviesan? Es aquí, donde planteo la condición de lo inédito del contexto para la cual, docentes, estudiantes y familias, en nuestra cotidianeidad hicimos un corto circuito, para ensayar día a día, posibles respuestas a situaciones educativas nunca antes vividas, que se intercalan entre el espacio de lo *público* y lo *privado*.

En este sentido, Rivas (2020), aludiendo al contexto que estamos viviendo, denominó este tiempo como la *excepción*. Agregó el carácter de lo inédito ya que pese a que en Argentina contamos con políticas de cuarentena y distanciamiento social que como expresé, están instaladas socialmente, siguen apareciendo situaciones nuevas para las cuales no existen antecedentes de respuestas o herramientas, sino que las estamos construyendo. Por ello, este es un tiempo especial para habilitar la escucha y compartir entre colegas esas respuestas provisorias y situadas a las que artesanalmente vamos dando lugar.

Considero que a esta altura de la cuestión, ya no se trata solo de seguir discutiendo sobre los efectos de la pandemia, sino cómo la misma trastoca nuestras prácticas cotidianas e intentar objetivar en espacios colectivos de diálogo, cuáles fueron las estrategias de intervención que fuimos sosteniendo para enseñar y habilitar aprendizajes. Frigerio (2020) aporta la categoría de «*habitualidades alteradas*» para mirar estos procesos y saber que pese al contexto, seguimos haciendo escuela. Finalmente, cuando culmine el 2020 no solo habrá sido un año extraordinario sino que nos daremos cuenta de que en ningún momento paró o se cerró la escuela. Vale, entonces, preguntarnos, ¿cómo la estamos construyendo y en cuáles nuevas condiciones?

De la presencialidad a la virtualidad

De un día para el otro, la «continuidad pedagógica» se convirtió en un imperativo del que todos los actores educativos nos hicimos cargo y que situacionalmente la tuvimos que mantener. En este sentido, el punto de partida fue desigual por diferentes razones. Una de ellas, tiene que ver con la tan conocida problemática de la infraestructura tecnológica y la imposibilidad de acceso a los diferentes medios digitales para las clases y/o los encuentros con estudiantes. Cada provincia y cada institución, según los recursos y realidades tomaron decisiones, con apertura y resistencias, para mantener el vínculo lo que genera cierta fragmentación y una diversidad de situaciones impredecibles.

No está de más decir que frente a la crisis social y económica que estamos atravesando, el sostenimiento de la escuela significa, ante todo, la defensa de la educación como un derecho humano.

Entonces, ¿de qué manera estamos transitando el pasaje de la presencialidad a la virtualidad? Sabemos que la desaparición de la modalidad presencial puso ante la escena aulas vacías y la imposibilidad de interactuar físicamente. Ahora cada docente y estudiante, desde su casa y con sus aparatos tecnológicos empezaron a construir otro tipo de aula, donde la conexión primó antes que la comunicación. Tanto la dimensión material como comunicacional del aula se ha modificado. Las clases adoptaron la forma de encuentros sincrónicos y asincrónicos mediados por múltiples plataformas. Dejamos de contar con aquellos privilegios que nos proporciona la presencia: los gestos de duda, interés, comprensión, diversión, el acercamiento, la conversación, los gritos, los saludos, la mirada.

En este sentido, la simultaneidad y la sincronidad aparecen como elementos complejos y hasta dificultosos en la relación pandemia-educación/pandemia-enseñanza y aprendizaje. Quisiera plantear tres preocupaciones que considero teniendo en cuenta el pasaje que expreso.

A continuación, señalaré aquellas preocupaciones que resultan de este proceso: la primera es la creencia de que estamos frente a una educación a distancia cuando no lo es. Pues los vínculos educativos y las lógicas de esta modalidad son distintos y existen previamente a la aparición del virus. En cambio, la modalidad de funcionamiento de la escuela como la conocemos debió moverse al contexto doméstico bajo la modalidad virtual, situación nunca antes vista. Más allá de que los contextos hayan cambiado, la escuela y su representación simbólica permanecen, aunque de a poco se van transformando.

La segunda preocupación es que en los primeros momentos e incluso hasta hoy, existe algo de terquedad entre nosotros para trasladar una propuesta de enseñanza que se ha pensado en las condiciones de presencialidad a un entorno meramente virtual. Intentamos, casi sin verlo, replicar las clases presenciales en entornos virtuales. La dinámica grupal, las relaciones sociales, la forma de los contenidos y el tiempo de la clase se ha modificado.

Por último, la tercera se relaciona con que muchas de las plataformas y aplicaciones utilizadas en nuestras clases virtuales, no tienen fines pedagógicos en sí mismos. Somos los docentes, que en nuestras planificaciones les damos un sentido educativo y ello requiere un tiempo específico de trabajo y desafío cognitivo que nos coloca en una doble posición: como sujetos que enseñamos y como sujetos que aprendemos.

Al respecto, Tobarez y Valero (2020) expresan que «trabajar con los medios digitales en una clase supone pasar, atravesar y vincularse con esos medios. En este escenario particular, constituye un aprendizaje que muchas veces se ha hecho «al mismo tiempo» en que se planificó la enseñanza en este contexto de emergencia sanitaria y, en algunos casos, ha llevado a utilizar un recurso como el «todo» de la clase. Lejos de establecer una crítica, queremos dar cuenta de que se ha hecho *lo posible* en la vorágine en la que se suscitaban estas prácticas. Ahora, nos encontramos en un momento para detenernos y poder pensar verdaderamente la inclusión de estos recursos y medios digitales, planteando un objetivo general que persiga un propósito de enseñanza particular: nos referimos a identificar una intencionalidad ligada al contenido y no solamente al recurso».

Por consiguiente, la centralidad no está solo puesta en qué plataformas y medios digitales utilizar sino en el cómo utilizarlos y los sentidos que se atribuyen: ¿Qué estamos haciendo con ellos en las clases?

Estos planteos y preocupaciones son fundamentales sobre todo si entendemos que las prácticas de enseñanza tienen sentido sólo si provocan aprendizajes significativos e indudablemente, ello nos vuelve sobre nuestra principal tarea en torno a los conocimientos (Edelstein, 2011).

La temporalidad de la enseñanza en los tiempos de la pandemia

«Así, quizás hacer más sea hacer menos, concentrarse en algunas tareas, poner las energías en las devoluciones o en generar espacios de encuentro con ciertos propósitos. Hacer más no es el activismo vacío sino una acción más

«tranquila», amable y cuidada con nuestro propio trabajo y con el de nuestros alumnos»
(Inés Dussel, 2020 p. 7)

Es evidente que la noción del tiempo y espacio se ha desestructurado a nivel general. Ello tuvo su impacto también en el trabajo y en las escenas educativas, provocando una ruptura en las representaciones y concepciones del tiempo y particularmente del tiempo escolar.

Los tiempos de la pandemia se contradicen con la temporalidad de la enseñanza por lo cual esta segunda debe modificarse circunstancialmente por exigencias del primero. En este sentido, me parece relevante pensar en cierto *metabolismo del tiempo* respecto a la secuenciación y gradualidad de los contenidos bajo la modalidad presencial. Los desafíos cognitivos propuestos en los diferentes momentos de una clase presencial bajo las posibilidades y riesgos de la inmediatez, son diferentes a los propuestos en los entornos virtuales. Justamente, ocurre un giro interesante respecto de la perspectiva cuantitativa del tiempo para reflexionar sobre los cambios cualitativos del mismo. Ya no aparece un horario determinado para trabajar con los contenidos, sino que se construyen según las dinámicas personales y familiares atravesadas por las actividades que propone el docente.

Ahora bien, si sostenía que nuestro trabajo principal es en torno a los conocimientos, ¿qué tiempos estamos proponiendo construir en las clases? ¿Qué estamos haciendo en nuestras clases? ¿Cómo estamos trabajando para sostener el vínculo pedagógico que supone el contexto escolar y que le da especificidad a los procesos desplegados en la enseñanza y los aprendizajes?

Considero oportuno, la recuperación que Dussel (2020) hace de Latour sobre *logros locales* para reflexionar sobre el trabajo de los conocimientos que estamos haciendo con los estudiantes en las clases: «Pero además de llamar la atención sobre el encuadre que necesita cualquier clase, y que habrá que ver cómo conseguirlo en estas condiciones socio-técnicas tan particulares, hay otro enunciado que nos parece muy relevante y es la expresión final: lo que «usted y sus estudiantes [...] están logrando localmente». Latour no habla de aprendizajes sino de logros locales para referirse a que algo pasa, como señala Jorge Larrosa (2018), que se arma ahí, en ese espacio-tiempo que es la clase. «La idea de *logros locales* ayuda a ver la pluralidad de lo que se consigue hacer, que puede ser armar un espacio para la conversación, un espacio de confianza, un tiempo de estudio, un tiempo de debate o de expresión» (2020 p.5).

Por esta razón, a esta altura del año tenemos que tomarnos un tiempo de suspensión, para reconocer las escenas escolares que estamos logrando y así volver la mirada sobre lo específicamente pedagógico, los modos de vincularnos que van más allá de la conexión y los medios digitales que utilizamos, apelando a la dimensión comunicacional entre docentes, estudiantes y familias que debemos profundizar y transformar. Además, debemos poner sobre la mesa el lugar de mediación que representa la figura del sujeto que enseña y cuáles son los criterios con los que se reorganiza la enseñanza de los contenidos.

Los aprendizajes y las evaluaciones posibles

Indudablemente, el contexto está produciendo cambios en las subjetividades de quienes formamos parte de la escuela. Las emociones que median la construcción de conocimientos y todo eso otro que nos atraviesa como parte de la vida, hace que las valoraciones y devoluciones que realicemos del proceso construido por parte de los estudiantes en colaboración con nosotros y sus familias durante todo este tiempo, sea un tema bastante complejo. Si antes la evaluación de los aprendizajes era una situación problemática particular, imaginémosnos ahora. ¿Cómo visibilizar los procesos de apropiación en estos tiempos difíciles con situaciones muy disímiles?

Parto de que es necesaria una evaluación formativa en tanto «sostenemos que la evaluación es una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, reconozcan sus debilidades y fortalezas como aprendices, además de cumplir con su función «clásica» de aprobar, pro-

mover, certificar» (Anijovich, Cappelletti, 2020, p. 83). Con convicción, afirmó que es necesaria una evaluación formativa tanto para los estudiantes como también para nosotros, los docentes, sólo si entendemos a la misma como proceso de acompañamiento en los aprendizajes de los estudiantes, reconociendo las posibilidades de los logros locales y las limitaciones del contexto. Por eso, me parece importante advertir varias consideraciones:

- el qué y para qué evaluar. Es válido preguntarnos acerca de los significados y sentidos que generan los procesos de evaluación en este año tan atípico
- si percibimos a la evaluación como un proceso continuo, es importante generar devoluciones situadas cuyos criterios sean explicitados con antelación. Esto permitirá que se irrumpa con una lógica que gire alrededor de actividades y cumplimiento con las entregas. Sé que conlleva un enorme esfuerzo por la complejidad y las condiciones de trabajo en las que nos encontramos, pero para ello previamente debemos reorganizar la enseñanza. No puede ni debe ser igual bajo una propuesta que acostumbramos a llevar en la presencialidad
- es fundamental priorizar las variadas formas en cómo se ha construido el oficio de estudiante en la virtualidad. Si para nosotros, el panorama es nuevo, para ellos mucho más. Pienso, entonces, en la evaluación como el volver sobre la experiencia estando atentos a lo que expresan los estudiantes y las decisiones que han tomado para resolver las situaciones de aprendizaje, reconociendo debilidades, potencialidades y modificaciones posibles. Es claro que en esta oportunidad, los aprendizajes construidos no serán específicamente escolares.

Un cierre para la proyección

Cabe el título entre signos de interrogación no porque quisiera poner en tela de juicio la posibilidad de que ocurra la enseñanza y los aprendizajes, sino para dar lugar a las preguntas en un presente incierto y reconocer las experiencias que venimos construyendo para proyectarnos. Quiero invitar a los colegas a la escucha atenta y al optimismo para tener valor de reconocer que nuestro trabajo en estos meses, no fue en vano. Pero además tener la valentía suficiente de que cuando volvamos a las instituciones escolares, algo habrá cambiado y que las transformaciones de la escuela están siendo un hecho y que podemos estar preparados para ello. Es decir, *¿cómo nos imaginamos habitando la escuela del futuro?*

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. Conversatorio virtual*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=2224s>
- Dussel, I. (2020). *Clase Nro. 2: Trabajo con los conocimientos y vínculos pedagógicos en el contexto de la emergencia. Conducir en la Emergencia*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Frigerio, G. (2020). *Clase Nro. 1 del curso Enseñar en escenarios diversos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Meirieu, P. (2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* MCEP. <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf>
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.

Tobarez, G., Valero, M. (2020). *Trabajo docente: posiciones y estrategias para planificar la enseñanza en la virtualidad*. Misceláneas Educativas.

Juan Pablo Balmaceda

Profesor en Ciencias de la Educación. Docente en la Cátedra Teorías del Aprendizaje de la FFyH UNC. Investigador en el proyecto «Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba». Coordinador y docente del Taller de Estrategias para Estudiar y Aprender. Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. UNC.

Echar de menos el cuerpo. Una reflexión filosófica en torno a la impugnación de los cuerpos que educamos

Carolina Garolera

UNT

carogarolera@gmail.com

Resumen

Toda enseñanza de la filosofía se hace no sólo desde supuestos éticos y políticos sino también desde presupuestos antropológicos, es por ello que, si reconocemos al cuerpo como constituyente de lo que somos, es imprescindible enseñar a pensarlo desde el prisma filosófico al menos por tres razones: 1- por su inmensa relevancia en la constitución de quienes somos; 2- por su inestimable valor como condición de posibilidad del pensamiento y 3- por el enorme interés del que se ve revestido en estos tiempos de crisis donde una educación mediada por la virtualidad pone en jaque su estatuto, su lugar y su presencia. Pues educar a través de pantallas, debería interpelarnos por una nueva narrativa corporal que parece abrirse en el espacio virtual. Este trabajo buscará tensionar algunas de esas transformaciones de los cuerpos en el nuevo contexto que nos toca atravesar. Para ello presentaré, en el marco de la actual crisis, lo que entiendo por impugnación de la materialidad de los cuerpos y consideraré tanto sus límites como posibilidades. Finalmente dejaré planteada la ocasión de abrir los cuerpos a una reflexión que no sólo los contempla como condición de posibilidad de todo aprendizaje filosófico sino como objeto del mismo.

Palabras Clave: Cuerpo - Filosofía - Educación

1-Suspender el mundo: Enseñar y aprender en el marco de un duelo

Quienes propiciamos una educación filosófica como un espacio para el encuentro y la tematización de aquello que como seres humanos nos interpela y cuestiona, no podemos evitar cierta nostalgia ante la suspensión del mundo tal y como lo conocíamos. La suspensión del mundo significa que nuestras identidades y con ellas, nuestros roles, también se han visto suspendidos. Los modos habituales de ser y estar junto a los demás han sido fuertemente interrumpidos. Hay un duelo allí, una pérdida, algo que echamos de menos porque nos falta, o al menos nos falta tal como lo conocíamos. Pero este duelo en el que como humanidad nos debatimos, y más concretamente como educadores, no tiene que ver sólo con las muertes reales de seres humanos cercanos o lejanos que hemos perdido. El duelo tiene un aspecto cotidiano de pérdida que consiste en ser privados de la proximidad corporal de los otros de esos otros con quienes compartimos experiencias pedagógicas (Pikielny, 2020).

La privación se traduce en distancia, en protocolos sanitarios a seguir, en el uso de tapabocas y sustancias desinfectantes cuyo éxito radica en su capacidad para mantenernos a salvo del cuerpo de los demás. En este contexto de pérdidas, de vaciamiento abrupto de los espacios en los que antes solíamos encontrarnos, habilitamos un mundo sobre el mundo, sin callecitas, ni parques, ni plazas, sin espesor, ni sabores, ni olores. Un mundo aséptico, límpido, plano, donde lo táctil no reemplaza al tacto, donde vuelve a

primar el sentido de la vista, pero también el del oído. Un mundo lleno de ventanas y pestañas para abrir, lleno de micrófonos y cámaras para activar. En este nuevo mundo, quienes tenemos el «artesanal oficio de educar» (Larrosa, 2020) hemos ensayado nuevas formas de relacionarnos con el saber donde prime lo vincular/afectivo en vez de lo conceptual. Hemos hecho un intento por priorizar lo vincular en ausencia de los cuerpos y sus gestos. Hemos procurado sostener el contacto en condiciones hostiles para mantener lo que entendemos por «auténticos vínculos». Hemos apostado a valores que atraviesan nuestra vida en común desde el aislamiento y la «conectividad» individual. Hemos inventado la experiencia del cuidado de sí y del cuidado del otro a fuerza de distancias y de ausencias.

Del mismo modo, las experiencias de los aprendizajes, al ser interrumpidas las formas tradicionales de enseñanza, han sufrido intensas modificaciones a causa de los nuevos formatos para aprender. No se trata entonces sólo de nuevas condiciones para enseñar sino también de nuevas condiciones que interpelan los modos de aprender. Si entendemos que somos aquello que aprendemos a través de nuestros cuerpos en relación con los demás, vale la pena abrir preguntas en torno a las nuevas condiciones que ocurren estos aprendizajes. Advertimos entonces que los nuevos condicionamientos impugnan la copresencia de los cuerpos y las comunidades que los mismos, en otro tiempo, eran capaces de formular. El nuevo contexto, inhabilita las viejas formas de ocupar el espacio y el tiempo propias de una escuela aún deudora de la modernidad. Vemos así cómo la mudanza de la educación a un mundo virtual desarma las filas, los uniformes, los timbres que anuncian los horarios de entrada y de salida, desarticulando de este modo la vieja composición escolar entre los tiempos de producción y aquellos de recreación. Pero además desarma aquel intento de la escuela moderna por la igualdad o la homogeneidad, cuando a través de las pantallas indiscretas, podemos ver también mucho más de lo que antes veíamos/sabíamos de nuestros estudiantes: las paredes de sus casas, la ropa que visten, los muebles si los hay, los objetos que los rodean en ese momento, etc. Lo privado se vuelve público repentinamente y pasa también a ser objeto de consideración si pensamos que esos mundos privados a los que ahora tenemos acceso, también condicionan sus aprendizajes. Pero no se trata solamente de la desigualdad que se ve, esa que se muestra a través de la cámara que recorre los espacios más íntimos de las casas, sino también de aquella desigualdad que se intuye a partir de lo que no se ve. Los silencios, las ausencias de los estudiantes, los retrasos para acceder a los materiales de trabajo, son algunos de los indicadores de la desigualdad material que no alcanzan a mostrarse en nuestras pantallas.

Por otro lado, cabe señalar -entre las nuevas condiciones en las que suponemos que se abren paso los aprendizajes- cómo la virtualidad desmantela sutilmente la materialidad de los gestos que antes leíamos en el aula, que podían ser de interés, o de desinterés, de incompreensión, de asentimiento o sencillamente de distracción; pues siempre es posible apagar la cámara o silenciar el micrófono. Y es allí, cuando como educadores nos quedamos solos con nuestras hipótesis, dibujando con nuestra memoria aquellos rostros que no podemos ver, o que no se dejan ver. A pesar de estas dificultades, muchos de nosotros hemos reinventado las prácticas y no hemos tenido más opción que pensar hoy más que nunca cómo dar nuestras clases, y es ahí, tal vez, donde las herramientas que brinda la virtualidad han resultado sumamente interesantes. Videos, powerpoints, podcasts, imágenes, etc., han venido en nuestro auxilio con la esperanza de generar aprendizajes más dinámicos e interactivos.

2-Interpelar al cuerpo filosóficamente. Límites y posibilidades

A pesar de algunas ventajas, que a simple vista observamos en el mundo de la virtualidad, es legítimo no dejarnos seducir acríticamente por la distancia aséptica que plantea el nuevo orden, ni por las innumerables herramientas que puede ofrecer a la hora de innovar en la enseñanza. Tal como señala Terigi (2020): «las tecnologías no pueden producir entornos comunicativos en los que no se pierda algo del revolucionario valor de la copresencia. Faltan cosas que solo suceden cuando estamos juntos, falta otra vivencia de la

corporalidad».

Si somos capaces de ver que el duelo, la distancia, las ausencias y las desigualdades que venimos señalando son parte real de una historia cuyo blanco de ataque es el cuerpo, vale la pena abrir la reflexión en torno suyo. Pues no estamos eximidos de advertir la puesta en cuestión del cuerpo tal como lo conocemos, como condición de posibilidad de toda enseñanza y aprendizaje. La hiperconectividad, la digitalización del mundo, pone en jaque la materialidad de la existencia, impugna los espacios que el cuerpo habita, y con ello al cuerpo mismo. ¿Qué margen de maniobra tienen ahora los cuerpos en tanto presencias? ¿pueden ser vistos desde su materialidad situada como alternativas de resistencia a una virtualización forzosa? ¿Dónde quedan las huellas de una vida en comunidad, socialmente compartida, si falta el soporte que el cuerpo representa?

Ante estas inquietudes, creo que como educadores debemos revalorizar la presencia, las miradas, los encuentros, la posibilidad de leer el cuerpo del otro y de enseñar a nuestros estudiantes a ver la forma en la que los cuerpos se organizan en torno al saber, ya sea en la escuela o en las casas. Pero además, es una responsabilidad que asumimos mostrar como contenidos de aprendizaje el modo y la fuerza que encarnan los cuerpos que salen a la calle para disputar el espacio público, para avanzar en la conquista de sus derechos.

Enseñar a mirar en este marco la puesta en cuestión del cuerpo y su interrupción, habilita además otras posibilidades para su comprensión. Podemos atrevernos a pensar que esta impugnación no lo destituye por completo, tal como señala González Araneda (2020), se abre una nueva narrativa de lo corporal en donde este ya no es sólo carne, materia, sino que despliega la potencia de ser imagen. Es interesante señalar como el cuerpo sobrevive a diversas arremetidas que procuran desdibujarse por su fragilidad, y/o vulnerabilidad.

En «El cuerpo utópico», una conferencia radiofónica dictada por Foucault en 1966, vemos que el gesto que lo denigra no es nuevo (Foucault, s. f.). La retórica del alma inmortal en otro tiempo fue esgrimida como la utopía capaz de impugnar la triste topia de ser un cuerpo. Tal vez, la utopía de hoy, ofrece un mundo mediado por la virtualidad donde los cuerpos de aquellos que enseñan y de aquellos que aprenden son impugnados por la imagen que ofrecen de sí. Sin embargo, tal como sostiene el autor, el cuerpo no se deja reducir tan fácilmente puesto que sigue siendo el origen de todas las utopías, a pesar de que éstas se le vuelvan en contra. El cuerpo finalmente puede dejar de ser esa utopía irrenunciable que se enferma, que sufre, que muere, cuando, a través suyo, se habilitan otros espacios que no lo reducen a ser siempre idéntico a sí mismo. El cuerpo no es un aquí irremediable. Sino que siempre está en otro lugar ligado a todos los lugares del mundo. Las cosas de este mundo, todas, se disponen a su alrededor para continuarlo, para extenderlo. La misma máquina con la que ahora escribo pretende ser alguna de esas extensiones. Extensión de mis manos, de mis ojos, de mi cerebro. Mi cuerpo no tiene un lugar fijo sino que a partir suyo, todos los lugares son posibles.

3- El cuerpo como objeto de aprendizaje filosófico

Aunque parezca algo del todo natural ser y tener un cuerpo, no nacemos con un cuerpo propio por lo tanto, no es algo que va de suyo poder llevarlo y disponer de él. Pues resulta un gran esfuerzo de aprendizaje constituirlo como propio, como sujeto. En este ejercicio de apropiación siempre queda involucrada la alteridad, es decir, siempre participan en la imagen que logramos del propio cuerpo la mirada de los demás. Foucault nos recuerda que los niños tardan en saber sobre ese cuerpo propio y al principio apenas son un conjunto de partes dispersas que gracias a un espejo se logran unificar. Podríamos preguntarnos entonces: ¿no es acaso en busca de esa unidad que miramos continuamente nuestra imagen en una charla por Zoom o por Meet? ¿Queremos ver cómo nos vemos, queremos ver cómo nos ven? ¿Buscamos

acaso algo que hemos perdido? ¿O sólo se trata de un simple gesto narcisista? También podrían ser las dos cosas.

Virtualidad de por medio, da la impresión que el cuerpo se transforma y parece fugarse a otra parte, a un lugar donde al parecer jamás está solo, siempre conectado, viendo a otros, siempre siendo visto por éstos. Se abre como diría Le Breton un universo de máscaras que tras la pantalla nos aloja. No deja de resultar una paradoja estar sentados en el living de casa y mientras tanto visitar museos de Europa, escuchar conferencias en otros países, pasear por galerías, comprar ropa, ir a la escuela, dar clases. Nos reunimos con nuestros estudiantes para hablar de filosofía en ninguna parte, o mejor dicho, en todas partes. El cuerpo se vuelve imagen, que se divide, o se multiplica. El cuerpo se vuelve superpoderoso, tiene la posibilidad de atravesar las paredes sin abrir ninguna puerta.

Algo de la espacialización de otros espacios, cuya posibilidad la daba nuestro cuerpo en movimiento y en compañía de otros, garantiza hoy su más solitaria quietud. Si en otro tiempo fue el alma, esta vez la utopía se vino contra el cuerpo, ¿es el mundo de la virtualidad la nueva utopía que lo reinventa? ¿Podrá una educación filosófica ayudarnos a pensar al cuerpo con el fin de revisar nuestras prácticas a su alrededor?

Creo que vale la pena plantear a nuestros estudiantes algunas de estas preguntas de modo tal que seamos capaces de mostrar que el cuerpo no es solo condición de posibilidad de cualquier aprendizaje, sino también, puede ser objeto de tematización, objeto de aprendizaje. Para ello, una educación filosófica puede ayudar a visibilizar el supuesto a partir del cual pensamos y conocemos el mundo, puede dar herramientas para mostrar y poner en evidencia a ese silencioso cuerpo que hoy no circula ruidoso y desbordante entre los pupitres de la escuela. No se trata solamente de mostrar la forma tradicional en que las disciplinas lo han encauzado bajo la norma, o las formas según las cuales a través de una articulación espacio temporal se ha hecho dócil y útil para adecuarse a las formas de producción del capitalismo. Ni de mostrar a través de los aportes de la filosofía cómo el cuerpo bajo las disciplinas pierde su fuerza política, en tanto se vuelve dócil y obediente, y gana en fuerza productiva por su misma sumisión. En este sentido, se trata de avizorar nuevos horizontes para los cuerpos que se redefinen a la luz de nuevas prácticas de las que ellos mismos son el soporte, aunque esto resulte en principio poco evidente. Para ello, la pregunta que pone en duda su estatuto, la crítica que es capaz de denunciar hoy sus nuevas formas de narrarse, debe abrirse paso a través de una intervención filosófica que sea capaz de echarlo de menos.

Conclusión

La excepcionalidad que atravesamos, nos enseña entre otras cosas, a pensar seriamente el valor de la proximidad corporal de los otros en la constitución de quienes somos. A su vez, a la hora de educar, este contexto puede propiciar además, terreno fértil para revisar filosóficamente la disputa por el estatuto del cuerpo tal como lo conocemos. En este sentido, tal vez valga la pena imitar aquel gesto de Sócrates, en el diálogo platónico *Fedro*, en el que, animado por la voluntad de saber más acerca de sí mismo, atraviesa con Fedro las murallas de la ciudad y se aleja de aquellos espacios donde está acostumbrado a pensar con los jóvenes. Del mismo modo quizás, como educadores, debemos dejar por el momento aquellos lugares por los que estamos acostumbrados a transitar para invitar a pensar en un nuevo marco, en un nuevo mundo. Esto puede resultar interesante si somos capaces de interrogarlo filosóficamente y ponerlo en cuestión, a sabiendas de que volveremos a caminar por el espacio público, por los parques, por las plazas. Con la esperanza de que los cuerpos vuelvan a ocupar la escena pedagógica, vuelvan a participar de la vida política, del mismo modo en que Sócrates y Fedro volverán otra vez a la ciudad, al ágora, a los gimnasios.

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (s. f.). *Topologías (Dos conferencias radiofónicas)*. Hipermedula. http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf
- González Aranedá, S. (2020). «Acerca de lo invisible, la imaginación y el lugar del cuerpo.» *Bordes, Revista de Política, Derecho y Sociedad*. <http://revistabordes.unpaz.edu.ar/acerca-de-lo-invisible-la-imaginacion-y-el-lugar-del-cuerpo/>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Pikielny, A. (2020). « Es un equívoco pensar que la distancia física no es una distancia social. Rita Segato». *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/biografiarita-segato-es-un-equivoco-pensar-que-la-distancia-fisica-no-es-una-distancia-social-nid2360208>
- Terigi, F. (2020). «Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado.» *Noticias UNGS*. <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuela-es-una-politica-de-cuidado-reflexiones-sobre-un-suceso-extraordinario>

Carolina Garolera

Carolina Garolera es Lic. y Profesora de Filosofía por la UNT, Diplomada en Pedagogía de las Diferencias por FLACSO, actualmente está inscripta en el Doctorado en Humanidades de la UNT y realiza su tesis cuyo título es: «El lugar del Cuerpo en la enseñanza de la Filosofía». Se desempeña como docente en las cátedras de Antropología Filosófica y Filosofía de la Educación en FFyL-UNT. Es miembro del Instituto de estudios Antropológicos y Filosofía de la Religión, e integra el proyecto de investigación: Dimensiones de la ciudadanía en el contexto del pensamiento democrático y republicano. A lo largo de su carrera colaboró en diversos proyectos de investigación en el marco de los cuales obtuvo becas del CIUNT (Consejo de Investigaciones de la UNT) para iniciar sus estudios sobre el cuerpo y su relación con el pensar. Ha participado de numerosos congresos y jornadas como expositora de esta temática y ha publicado artículos y capítulos de libros sobre el mismo asunto.

Nuevos contextos, ¿nuevos desafíos? Estrategias virtuales para aprendizajes reales

Federico Ayciriet

ISFD Almafuerde; ISFD19; UNMDP
fayciriet@gmail.com

David Bressan

ISFD Almafuerde; ISFD19; UFASTA
colobressan@gmail.com

María Laura Colombo

ISFD Almafuerde; ISFD19; UTNMDP
profe@marialauracolombo.com.ar

Resumen

Este artículo presenta tres desafíos con los que nos hemos encontrado en nuestras prácticas como equipo de trabajo y, a partir de los cuales, reflexionamos en conjunto. El objetivo es presentar estos tres desafíos de modo problemático intentando esbozar las ideas que sostenemos en torno a cada uno de ellos. Estos núcleos problemáticos son: ¿de qué hablamos cuando decimos «comunicarnos» con nuestros estudiantes? ¿Qué nos acompaña hoy en estas «aulas» sin espacio ni tiempo compartido? ¿Cómo hacer de la virtualidad una oportunidad y no un obstáculo?

Palabras clave: Comunicación - Común - Virtualidad - Oportunidad

En este contexto de cuarentena y de educación «a distancia», de clases «suspendidas» que continúan en espacios ausentes, pareciera que la única pregunta posible es ¿Cómo enseñamos ahora? Entonces, una primera idea que queremos compartir antes del «¿cómo?» es el «¿Para qué?»: ¿Cuál es el sentido de enseñar hoy?

Numerosos desafíos se nos presentan cuando pensamos en seguir enseñando y, aún más cuando nos preguntamos por el «seguir aprendiendo» de nuestros alumnos. Las preguntas que articulan este trabajo procuran recuperar algunos de los núcleos problemáticos que nos han interpelado y atravesado como equipo de trabajo en nuestras prácticas. En concreto focalizamos en 3 de ellos, vinculados entre sí, que se reconfiguran como desafíos reales y concretos:

- Primer desafío: ¿de qué hablamos cuando decimos «comunicarnos» con nuestros estudiantes? Partimos de afirmar que es importante pensar la comunicación no como «transmisión» ni como «intercambio». El reto, creemos, es pensar la comunicación como encuentro, como posibilidad de construir «lo común» (Kaplún, 1985). Esto nos lleva al segundo núcleo problemático

- Segundo desafío: Otro aspecto complejo tiene que ver con la resignificación del espacio que nos acompaña, una vez que ya no tenemos el aula de siempre. Si no hay cuatro paredes que nos enmarcan ¿Qué nos acompaña hoy en estas «aulas» sin espacio ni tiempo compartido?
- Tercer desafío: ¿Cómo hacer de la virtualidad una oportunidad y no un obstáculo? Es necesario volver a preguntarnos por el sentido de aquello que enseñamos, y generar propuestas para una inclusión genuina (Maggio, 2012) de tecnologías con el objetivo de potenciar y enriquecer nuestras prácticas. Esto es, siempre, pensando en el sujeto que aprende y su contexto. Tal vez, aquello que nos reúne, justamente, se vincule con este tercer desafío.

Primer desafío: La comunicación como posibilidad y encuentro

Problematizar los sentidos de lo comunicacional en educación implica trabajar desde la multiperspectiva. En este sentido, una mirada posible contempla el reconocimiento de «modelos», matrices que se asocian a contextos históricos, culturales y paradigmas de pensamiento desde los cuales se han conceptualizado los procesos comunicativos y las prácticas en las que se inscriben. Hablar de «modelos de comunicación» abre la posibilidad de visibilizar procesos comunicativos y lógicas que muchas veces damos por supuestas y naturalizamos al punto de dejar de verlas aunque sean «e-videntes».

Kaplún (1985), planteó hace mucho tiempo que entender las concepciones que organizan las situaciones de comunicación (por ejemplo en el campo educativo), implica reconocer, en primer lugar, cómo son (somos) pensados lxs sujetos que llevan adelante esas prácticas.

Para dar cuenta de estos diferentes lugares desde los que puede entenderse la comunicación, el autor reconoce en su análisis tres modelos:

Dos modelos exógenos (conciben a lxs educandos como objetos -destinatarios- de la educación)

- Comunicación que pone el énfasis en la transmisión de información
- Comunicación que pone el énfasis en los efectos

Uno de tipo endógeno (piensa a lxs educandos como sujetos -protagonistas- de la educación)

- Comunicación que pone el énfasis en los procesos intersubjetivos.

En educación estos modelos responden a dos grandes concepciones pedagógicas: una la relacionada con lo que el autor denomina modelo «exógeno» (que se basa en la idea del educando como objeto de la educación), y la relacionada con el modelo «endógeno» (que percibe al educando como sujeto, en lugar de verlo como el objeto).

A partir de esto, la pregunta que se nos impone como primordial es qué queremos comunicar a nuestrxs estudiantes hoy en estos contextos de pandemia y por ende, qué queremos enseñarles: Es decir, ¿cuestiones unidireccionales como contenidos para llenar un vacío de conocimiento que tenemos que enseñar, porque así lo determinan los diseños del nivel? ¿contenidos e ideas para producir modificaciones y efectos en las conductas de nuestros estudiantes y sus familias? ¿o queremos producir experiencias liberadoras, emancipatorias al decir de Ranciere (1987)? Y si es esto, ¿cómo lo hacemos en un contexto de no presencialidad en el que pareciera que lo asincrónico quiebra la posibilidad de construir conocimiento «en común»? Esta idea la retomaremos en el segundo desafío, ahora profundizaremos un poco más en la idea y el problema de la educación como hecho comunicativo.

Castillo (2000) plantea que el camino hacia uno mismo, a ser alguien como individuo y como integrantes de grupos, hacia el autoreconocimiento y el reconocimiento de lxs otrxs, pasa por la comunicación e insiste en que el hecho educativo es profundo y, esencialmente comunicacional. ¿Qué implica esto? Simplemente que somos seres de comunicación y que todo lo que acontece, por ejemplo en la escuela, tiene que ver con cómo nos vinculamos con nosotros mismos, con los otrxs y con el mundo.

En este sentido, propone reconocer que muchas veces el «hecho educativo» tiene formas muy preca-

rias para legitimarse. ¿Por qué se enseña tal o cual contenido? «Porque es importante», «porque entra en la evaluación», «porque te puede servir para el día de mañana», «porque está en el plan de estudios y se prescribe». En consecuencia, el autor apunta a desarrollar una pedagogía del sentido y que, desde su punto de vista, esto sólo puede lograrse si se tiene como horizonte la comunicabilidad, entendida como el ideal de todo acto educativo, la máxima intensidad de relación que pueden lograr los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y en las instancias de aprendizajes.

En ese juego de relaciones entre los textos de Castillo (2000) y Kaplún (1985) empezamos a pensar la relación entre comunicación y educación como un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Dijimos en ese sentido que enseñar y aprender significaban y requerían el reconocimiento del otro en la trama del «nosotrxs» con lo cual volvemos a centrarnos en la cuestión de la construcción de «lo común».

Segundo desafío: La construcción de la comunidad de aprendizaje en un tiempo sin espacio

¿Cómo construimos espacios compartidos cuando no tenemos esas cuatro paredes que «obligan» a estar presentes en un mismo tiempo y espacio? Creemos que se desprenden de esta pregunta dos problemas diferentes:

- 1) Por un lado, la cuestión que tiene que ver con el problema del ausentismo en la presencialidad pero que ahora, con las propuestas virtuales, se hace mucho más difícil de relevar: lograr que «todxs accedan a la escuela». ¿Qué nos pasa hoy?, ¿podimos establecer lazos con todxs nuestrxs estudiantes?, ¿tiene que ver con la accesibilidad?, ¿con la organización familiar?, ¿con la falta de dispositivos?, ¿con que las preocupaciones del grupo familiar son otras diferentes a la escuela? Creemos, como primer punto, que es inevitable dejar de pensar en la idea de «un estudiante» en singular, las aulas hoy están conformadas por familias.
- 2) Un segundo problema, ya en otro plano es, una vez que logramos que todxs sean parte de esa propuesta virtual, ¿cómo hacemos de esa propuesta un espacio compartido de intercambio donde todxs sean protagonistas?

Lo «común» es una construcción que trasciende el hecho de reunir elementos (o personas) en un tiempo y un espacio. Nosotrxs que nos dedicamos a la educación lo sabemos bien, construir el vínculo pedagógico es el desafío que tenemos. Así como no basta que haya estudiantes con un docente entre cuatro paredes en el día a día, tampoco basta con crear un grupo de Whatsapp en el que estén todos pero no haya intercambio constante.

A partir de esto podemos retomar la pregunta del primer desafío que planteamos: ¿cómo pensamos lo comunicacional? Dice Kaplún (1985) que desde lejanos tiempos, coexisten dos formas de entender el término comunicación:

1. Acto de informar, de transmitir, de emitir. Verbo: **comunicar**
2. Diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad. Verbo: **comunicarse.**

En realidad, la más antigua de estas acepciones es la segunda. La comunicación deriva de la raíz latina **communis**: poner en común algo con otro. Es la misma raíz de comunidad, de comunión; expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive **en común**. Flavia Terigi (2008) en un artículo titulado «Lo mismo no es lo común» tematiza algunos aspectos de esta cuestión con una crítica hacia los modelos homogeneizantes que muchas veces plantea la escuela. Según esta autora, no alcanza para construir lo común ni garantizar que «todos estén en la escuela», ni que «todos aprendan lo mismo» porque la cuestión de lo común no es lo mismo que la cuestión de la mismidad (en el sentido de lo idéntico).

¿Cómo recomponer en nuestras instituciones ese espacio común que nos brinda el aula? Queremos construir enseñanzas y aprendizajes compartidos, queremos enseñar y aprender juntos. Acaso el primer paso que tengamos que dar sea reconocer y asumir el escenario. Tal vez concretemos videollamadas en las que lxs estudiantes no enciendan sus cámaras, pero sepamos que están ahí (y que eso no es poco). Quizás trabajamos con familias que no cuentan con datos móviles, pero sí con celulares a los que se les puedan transferir algunos gigas. A lo mejor nuestrxs estudiantes no tienen espacio en sus celulares para descargar apps, pero pueden acceder a repositorios, o entornos online, donde montamos nuestras propuestas. Nos toca imaginar múltiples estrategias y formas de reinventarnos y recrear las clases, de habitar el intermedio que queda entre la pandemia y el desafío de seguir enseñando.

Hemos pasado de una experiencia temporal segmentada, a una permanencia donde somos nosotrxs quienes tenemos que delimitar los momentos. La jornada escolar nos permitía tener organizado el tiempo de trabajo. El recreo, la «hora de clase», «el módulo», parcelaron los momentos de enseñanza tanto de estudio como descanso.

En estos días, habitamos un tiempo que no es continuo sino contiguo. Es decir, no hay un principio y un fin de los momentos a menos que nosotrxs lo construyamos. ¿Cuándo empieza y cuándo termina el tiempo de trabajo?

Se habla de «ubicuidad» y de «portabilidad» sin tomar real dimensión de lo que implica esa condición tecnológica en términos de experiencia. Espacios, tiempos y prácticas antes divisibles y con lógicas particulares, en contexto de ASPO se entremezclan como un magma.

Este contexto nos invita a pensar en nuestras condiciones actuales de teletrabajo, pero también en las condiciones de estudio y de aprendizaje que tienen nuestrxs estudiantes (y nosotrxs). Sin dudas, las videollamadas nos devuelven parte de la sincronidad perdida, pero en condiciones sociales de desigualdad económica y material, también nos pueden dejar a un paso de la exclusión. Pero entonces, ¿podemos pensar en el aprendizaje de nuestrxs estudiantes en este contexto de pandemia con una educación a distancia y virtual impuesta sin otra opción? Entramos así en el tercer desafío que nos planteamos.

Tercer desafío: La virtualidad como entorno de aprendizaje

¿Podemos seguir pensando nuestras clases como lo hacíamos hasta el inicio del ciclo lectivo? ¿qué cosas altera la no presencialidad en el funcionamiento de una clase? Volvamos a nuestras clases de todos los días... ¿Qué cosas no podemos hacer? Seguro se nos vienen millones a la cabeza.

Nosotros amamos lo que hacemos y nos gusta el «cara a cara» de la relación educativa, el encuentro, el intercambio, mirarnos... La virtualidad impone una lógica nueva en el desarrollo de las clases: no podemos enseñar igual y seguramente tampoco podemos enseñar lo mismo. De hecho, más de unx se habrá preguntado ¿podemos enseñar sin «estar juntos»? ¿podemos enseñar sin «comunicarnos cara a cara»? Un maestro, nos dice Rattero (2009) es un «inventor de mundos»:

La educación, la enseñanza es experiencia, es pasión que solicita otro lenguaje. Un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre, lo singular, los saberes y sus sombras, las decepciones, imposibilidades y alegrías. La propia subjetividad expuesta a la contingencia de su trabajo, reconstruyendo simultáneamente, el paisaje exterior de la acción y ese paisaje interior de pensamientos e intenciones. (Rattero, 2009:184)

¿Qué pasa cuando la incertidumbre se nos convierte en cotidiano? Pensar en lo incierto y en una pedagogía del acontecimiento es lo que nos devuelve la capacidad de crear y de reinventarnos. Podemos «saber usar» muchos entornos tecnológicos, pero si no sabemos qué ni cómo enseñar a través de ellos, es lo mismo que escribir con tiza un pizarrón para no decir nada.

Pues bien, durante estos días, en la búsqueda de potenciar los vínculos hemos desarrollado tecnológi-

as y entornos que atendieron necesidades y búsquedas. Construimos y alimentamos contextos nuevos, todo un «ultramundo» diría Baricco (2019), en el que también construimos realidad. Lejos de oponer una *realidad* presencial a una *virtualidad* digital, como una reproducción fantasmática o degradada de la misma, el autor piensa en el mundo digital como un «...segundo corazón que bombea realidad, al lado del primero». Es decir, vivimos en una realidad con esa condición dual, en la que lo presencial y lo digital se superponen, interactúan. Pensar lo «virtual» como opuesto a lo «real» nos puede llevar a dejar de lado la relevancia de las acciones (en este caso pedagógicas) que realizamos a través de las tecnologías digitales, como escindidas de los propósitos y criterios de nuestra práctica docente presencial. Sin embargo, éstas tienen consecuencias en los aprendizajes de nuestros estudiantes: las estrategias «virtuales» deben buscar aprendizajes, consistentes, significativos, situados, y en ese sentido, *reales*.

La pregunta que se nos impone hoy es ¿qué cosas sí podemos hacer en este contexto? ¿qué cosas de las que hacíamos nos sirve mantener y cuáles necesitamos cambiar? ¿Cómo logramos enseñar hoy? Y antes de todo eso ¿Qué creemos que es irrenunciable enseñar?

La digitalidad, así como dificulta y fragmenta el contacto directo/presencial, también pone a nuestra disposición una multiplicidad de materiales, programas, y entornos en diferentes medios y formatos realizados muchas veces por autores o entidades especializados, que pueden ser de gran significatividad para la construcción de aprendizajes por parte de nuestros estudiantes.

Si bien siempre llevamos a nuestras clases recursos producidos por terceros, la coyuntura actual cambia (muchas veces invierte) la proporción entre nuestras exposiciones y los apoyos en otros recursos.

La multiplicidad de opciones y la accesibilidad prácticamente instantánea a recursos e información que se generan a diario, no anulan el lugar de la intervención docente. Para pensar los cambios en nuestro rol en un contexto de producción masiva de información, se construyó la idea de **curaduría** (Reig, 2013, Odetti, 2012): el proceso de buscar, seleccionar, organizar y presentar diferentes recursos, de terceros y/ o propios. Proveniente del mundo del arte, donde el de curaduría es un trabajo muy específico y valorado, se trasladó a la educación haciendo foco en los saberes específicos que se ponen en juego al momento de curar contenidos (tanto específicamente educativos, como los provenientes de la cultura mediática) para nuestras aulas. Los criterios de curaduría son considerados un contenido en sí mismo, ya que muchas veces la reunión de materiales diversos «dice» cosas que éstos, por separado, no necesariamente lo hacen. ¿Qué tendremos en cuenta para seleccionar y presentar en un entorno adecuado los contenidos digitales para nuestras «aulas virtuales»? ¿Serán los mismos criterios que los que tenemos en cuenta para llevar recursos al aula presencial?

Hemos construido un itinerario que contempla apenas tres de los múltiples desafíos que se imponen de manera más urgente en este «nuevo» contexto, aunque no pueden considerarse «nuevos» en sentido estricto (tampoco circunstanciales). Sostenemos la necesidad de tematizar y ponerlos en cuestión de manera permanente, incluso cuando la coyuntura actual haya cesado, ya que estos núcleos problemáticos implican posicionamientos pedagógicos transversales a las prácticas educativas, presenciales y a distancia, «analógicas» y mediadas por la tecnología.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Kaplún, M., García, M. (1985). *El comunicador popular*. Ciespal.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Odetti, V. (2012). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limitesposibilidades-metфора> Fecha de consulta 09/12/2019.

Prieto Castillo, D. (2000). *La comunicación en la educación*. La Crujía.

Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal

Rattero, C. (2009). «La pedagogía por inventar». En Skliar, C., Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*, (pp.161-188). Homo Sapiens.

Reig, D. (2013). *Content curator, Intermediario del conocimiento: nueva profesión para la web 3.0*. <http://www.dreig.eu/caparazon/2010/01/09/content-curator-web-3/> Fecha de consulta 09/12/2019.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de cultura económica.

Terigi, F. (2008). «Lo mismo no es lo común.» En Frigerio, G. y Diker G. (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.

Federico Ayciriet

Profesor en Ciencias de la Comunicación. Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Especialista Docente en Educación y TIC. Profesor de nivel terciario (ISFD Almagre y ISFD 19) y universitario (Universidad Nacional de Mar del Plata). Maestría en Práctica Docente (UNR). Capacitador de la Secretaría de Educación Municipal (2020).

David Bressan

Profesor en Comunicación Audiovisual. Especialista Docente en Educación y TIC. Profesor de nivel terciario (ISFD Almagre y ISFD 19) y universitario (Universidad FASTA) Capacitador de la Secretaría de Educación Municipal (2020).

María Laura Colombo

Magister en Pedagogías Críticas y Políticas Socioeducativas (UBA - 2014). Profesora de enseñanza de nivel medio y superior en Filosofía (UBA - 2009). Especialista en Educación Primaria y TIC (INFD - 2018). Profesora de nivel terciario (ISFD Almagre y ISFD 19) y universitario (UTN-FR Mar del Plata) Jefa de área del Profesorado de nivel Primario (ISFD 19). Capacitadora de la Secretaría de Educación Municipal (2020).

Hacia una resignificación del «aprender» en tiempos de pandemia, los soportes tecnológicos y la nueva circulación del conocimiento

Federico Eldo Walter

Sadop. Santa Fe
walterfede1978@hotmail.com

Resumen:

El artículo invita a pensar y resignificar las nuevas formas de aprender en el contexto actual de la pandemia Covid19. Tras un abordaje no exhaustivo, pero sí problematizador de algunas ideas y conceptos claves que circundan los desafíos que las nuevas formas de aprender en la virtualidad, los nuevos soportes tecnológicos y las nuevas formas de circulación del saber que traen al escenario educativo. Pensar de qué hablamos cuando hablamos de alfabetización, qué implica estar alfabetizado (¿estado o proceso?), cómo se dan las grandes rupturas que obligan a repensar las relaciones entre quien enseña y quien aprende y cómo se dan las nuevas formas de leer y escribir en los jóvenes 2020 aparecen como grandes ejes orientadores del artículo.

Palabras clave: Pandemia – Aprender – Nuevos soportes – Virtualidad - Alfabetización

Hoy el mundo y particularmente la institución escolar se encuentran atravesados por la pandemia Covid19 y las medidas de prevención tendientes al distanciamiento social configurando una realidad escolar –o quizás múltiples y variadas realidades- a desarrollarse en medio de la urgencia, la complejidad, la novedad y la incertidumbre que generó la situación misma. ¿Por qué la situación actual puede caracterizarse a partir de estas cuatro variables? Es decir, urgencia, ya que frente al aislamiento debía rápidamente encontrarse la forma de seguir en contacto con los estudiantes y desarrollar propuestas de enseñanza. Novedad dado que hay un porcentaje no muy alto de docentes y agentes del sistema educativo que incorporan las TIC en sus propuestas didácticas. Sin embargo, incertidumbre porque el proceso que se emprende no se sabe hasta cuándo se extiende, no tiene horizonte de finalización ni flexibilización. Y, por último, la complejidad dada por la diversidad de contextos escolares, el acceso desigual a internet y familias viviendo en un contexto económico difícil, atendido por un Estado que se hace presente e intenta llegar a toda la sociedad.

Frente a este panorama cabe repensar, reconstruir y resignificar algunos conceptos/ideas centrales que forman parte del núcleo esencial de la discusión en torno a las nuevas situaciones escolares y las posibilidades que ellas traen. ¿Qué consecuencias trajo esto para la institución escuela? ¿Cómo sostener el vínculo y la comunicación entre estudiantes y profesores? ¿Qué importancia cobran en este escenario lo que conocemos como TIC, tecnologías de la información y la comunicación? ¿Con qué recursos y dispositivos cuentan los docentes a la hora de proponer actividades en el espacio virtual? ¿Qué significa aprender en la virtualidad, si es que esa virtualidad existe y es posible? Sobre este último interrogante trata el presente texto e intenta interrogar para pensar alternativas constructivas y disparadoras frente a las nuevas formas del saber, su producción, circulación y validación a la luz de los nuevos soportes de

publicación.

Aprender como repetición, memorización y acumulación, aprendizaje como descubrimiento, como procesamiento de información, como construcción o, lo que es más, como construcción social, con otros, entre otros. Es uno de los vértices de la tríada didáctica -junto al alumno- y constituye una de las ideas sobre las que más se viene hablando en las instituciones académicas desde siempre, desde sus orígenes. Porque significa y entraña el sentido de su existencia: a la escuela se va a aprender, los profesores están para ayudar a aprender, para mediar entre los saberes y los estudiantes.

El origen de la escuela como sitio de aprendizaje se remonta a la vieja preocupación por formar personas para afrontar su vida en las mejores condiciones. La escuela surge como el aparato que permitió instrumentar una alfabetización general de la población. Porque el mundo cambiaba y porque era necesario «ampliar la diversidad de saberes para una sociedad más plural, más dinámica» (Southwell, 2013). Puede discutirse hoy si el proceso de alfabetización se reduce a los primeros años de la escolaridad primaria o se extiende a lo largo de toda la existencia.

Si se considera el concepto de alfabetización como el aprendizaje primero, es discutible su alcance hoy -principio de la tercera década del siglo XXI- a partir, por lo menos, de tres cuestiones.

Una primera implica pensar en qué es estar alfabetizado, ya que no es sólo aprender a leer y escribir sino que es -como explica la pedagoga experta en el tema Emilia Ferreiro- «poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la cultura escrita» (Ferreiro, 2007). Se trata de pensar quizás en torno a la idea de nueva ciudadanía consciente de los grandes cambios a nivel planetario como, por ejemplo, la configuración de una cultura única mundial.

Respecto a esto último es interesante pensar junto a Margaret Mead en términos de rupturas generacionales, y en cambios en los modos de relación entre las personas y la construcción del conocimiento. La autora introduce la categoría de cultura prefigurativa que implica que los adultos también pueden aprender de los jóvenes (Mead, 1970). Esta novedad que atraviesa a la escuela, al aprendizaje y a la relación entre docentes y estudiantes marca un nuevo camino en términos de haberse instituido -o estar en proceso de institución- la idea freireana de que todos aprendemos siempre.

En segundo término, hay una necesidad imperiosa de aggiornar la idea de alfabetización, corrernos de la concepción tradicional, pensar en nuevas y múltiples alfabetizaciones a la luz de los cambios tecnológicos que siempre suponen -además- cambios culturales que, inevitablemente, interpelan a la institución educativa. Leer y escribir en el mundo hoy exige el desarrollo de una conciencia que tienda a reflexionar críticamente sobre aquello que se lee o aquello sobre lo que se está escribiendo. Acceder a la información hoy es sencillo pero discriminar -positivamente- entre lo que es válido y lo que es falso constituye una ardua tarea que exige preparación y entrenamiento.

Más allá de los lenguajes clásicos -orales y escritos- hay un desafío para la escuela: favorecer, promover y enseñar nuevas lecturas y escrituras a partir de las nuevas tecnologías. Esto implica el manejo de nuevos y específicos lenguajes. Moreira (2008) plantea la necesidad de hacer un corrimiento pedagógico y cultural desde la idea de alfabetización centrada en la lectoescritura hacia la necesidad de alfabetizar en múltiples lenguajes, formas y medios expresivos. El autor enfatiza en tres tipos de alfabetización: digital, en medios y en manejo de información (Area Moreira, 2008). Esto incluye, en general, el análisis y producción de formatos audiovisuales, el uso de los dispositivos tecnológicos (PC, tablet, internet, entre otros), la búsqueda y selección de información, la preparación de los estudiantes para el manejo de múltiples lenguajes/medios. Sin dudas, las instituciones educativas -de todos los niveles del sistema- deben pensar en su incorporación, no sólo para dar lugar a nuevas formas de leer y de escribir sino también -y sobre todo- para crear espacios reales de discusión crítica y reflexiva sobre estos nuevos modos de aprender y además sobre cuestiones de democratización en el acceso a las tecnologías y brecha digital. En tercer lugar, las formas y los soportes de lectura y escritura cambiaron, por el desarrollo las nuevas tecnologías digitales y las características de un mundo que se presenta cada vez más inestable, fluido, liviano. En este sentido, es interesante pensar la nueva concepción del saber y conocimiento que se gesta en este escenario

tan cambiante, tan difuso.

Es importante pensar en los soportes del conocimiento y su circulación. Serrés (2013) vincula los soportes del saber con lo que él llama tres grandes revoluciones: la invención de la escritura (frente a la frágil oralidad), la aparición de la imprenta (el acceso masivo) y la revolución digital, el desprendimiento de lo material y la externalización del saber). Entonces, el mundo se erige un mundo atravesado por el conocimiento al que accedemos tipeando dos palabras y apretando enter.

Hoy en día, pensar en la escuela como único lugar de encuentro entre el sujeto que aprende y el conocimiento científico, es limitar profundamente las posibilidades que sujeto y objeto tienen de construirse y reconstruirse. Como sostiene Barbero (2003), es posible percibir una mutación del saber que implica un escape de los lugares sagrados -llámese escuela, biblioteca- y una descentración, deslocalización y destemporalización.. Así, el saber sale del libro y aparece el hipertexto cuestionando incluso los modos tradicionales de leer, como así también se divulga por medios masivos e internet y se confirma la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Todo esto es influido notablemente por el desarrollo de Internet que ha provocado significativos cambios en la forma de organizar, producir y acceder al conocimiento.

Los jóvenes de hoy leen, escriben, aprenden y conocen constantemente. Pero claro, hay una grieta importante entre esas producciones y aprendizajes y lo que la institución escolar espera de él. Esto constituye un desafío inmenso para la escuela –sobre todo en tiempos de educación virtual por la pandemia Covid19- la que deberá conjugar sus dispositivos de enseñanza para que los estudiantes se informen críticamente, los docentes entiendan que el saber se construye, es compartido horizontalmente y su rol es más bien de facilitador. Todo esto enmarcado en una comunidad educativa que piensa y concibe a los dispositivos tecnológicos como puentes, como favorecedores de la interacción y el aprendizaje colaborativo.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M., Gros, B., Marzal, M. (2008). Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicación. Síntesis.
- Ferreiro, E. (2007). «La escuela y las nuevas alfabetizaciones». *Revista El monitor*, (13). <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier4.htm>
- Martín Barbero, J. (2003). «Saber hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades.» *Revista Iberoamericana de Educación*, (32).
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. Granica. <https://es.scribd.com/doc/158515393/Mead-Cultura-y-Compromiso>
- Serrés, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Santillana.

Federico Eldo Walter

Profesor de Nivel Primario, Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC (PNFP Nuestra Escuela), Licenciado en Educación (UNSAM). Actualmente integra el Consejo Directivo del SADOP Seccional Santa Fe. Se encuentra cursando la Especialización en Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación en la UNIPE (CABA) y el último año del Profesorado en Lengua y Literatura en la ENS 32 (Santa Fe). Desarrolló y desarrolla la docencia en el nivel primario, secundario (media y adultos) y terciarios en establecimientos educativos de la provincia de Santa Fe, INFod e INET.

Pandemia por COVID-19 en la provincia de Neuquén: efectos subjetivos en docentes por el ASPO¹ y cambios emocionales percibidos durante mayo-junio 2020(Footnotes)

Teresa Dávila
Adriana Soledad Gómez
Ayelen Ochoa Apablaza
Gustavo Perea

Colegio de Psicólogos de la Provincia de Neuquén
 Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén
 subcomisioneducacion@gmail.com

Resumen

En esta investigación se indaga acerca de los efectos subjetivos en 106 docentes de un rango de edad entre 22 a 57 años, de diferentes localidades de la provincia de Neuquén, y sus cambios emocionales percibidos durante el periodo de ASPO, de mayo-junio del 2020. Para tal fin se utilizó el enfoque investigación-acción, y se relevó información mediante encuestas semiestructuradas, diseñadas por lxs investigadores. Los datos arrojados se analizaron desde una perspectiva de reflexión crítica que infiere la necesidad de habilitar espacios subjetivantes a nivel escolar, que brinden asesoramiento y acompañamiento a trayectorias profesionales docentes que manifiestan malestar emocional a causa de la adaptación de su práctica de enseñanza en contextos de virtualidad. A partir del instrumento de estudio, se observa la necesidad de elaborar dispositivos de contención para promover salud mental.

Palabras Clave: Salud mental - ASPO - Efectos subjetivos - Asesoramiento - Trayectoria profesional - Docentes

Lo que impulsó a realizar esta investigación fue promover reflexiones acerca de la práctica docente y visualizar la necesidad por parte de lxs docentes de espacios subjetivación que operen como espacios de contención/encuentro en los escenarios escolares. Para lograr la confirmación o refutación de esta conjetura se realizó una investigación/acción en torno a los efectos subjetivos percibidos por lxs mismxs durante los meses de mayo /junio de ASPO por COVID-19.

Para abordar este interrogante se diseñó un instrumento de encuesta semiestructurada con 32 preguntas (en formato de formulario Google)², pretendiendo ser accesible a posibles demandas de autocuidado emocional en relación a la función docente. Para poder pensar desde el asesoramiento educacional, la práctica que interviene en las dinámicas institucionales y en los procesos curriculares. El análisis del contexto fue a través de la noción de asesorar de Nicastro (2010) quien define que es una *práctica especializada en situación*. Lo que implica ampliar la mirada y entenderla como una práctica transversal que se expande, analiza e interviene en lxs actorxs institucionales. En este sentido, se comparte la noción

¹ASPO : Aislamiento Social Preventivo Obligatorio

² <https://docs.google.com/forms/d/1bbpzcgShXowoextx1lUya8bzdGnJNrNir8goP3-Oai4/prefill>

de repensar la tarea del asesoramiento como una invitación permanente a reflexionar sobre la propia práctica, sobre el estar ahí para evitar ser rehenes de los emergentes, de las demandas institucionales.

Marco teórico- metodológico

El estudio se sustenta en el paradigma interpretativo, desde un enfoque de investigación acción, por lo que se realizaron recomendaciones sobre la promoción de salud mental y autocuidado emocional a través de la difusión de flyers que se materializaron en tips informativos socializados en redes sociales³ destinados a la comunidad educativa.

El análisis de la información que arrojó la investigación fue de índole descriptivo-correlacional, que consiste en la interpretación de hechos y fenómenos; centrándose en la comprensión y descripción de lxs sujetxs de educación. Su propósito fue comprender el objeto de estudio: Pandemia por COVID-19 en la provincia de Neuquén: Efectos subjetivos en docentes por el ASPO y cambios emocionales percibidos durante mayo-junio 2020.

Desde esta perspectiva como investigadorxs se adoptó una actitud subjetiva-objetivada identificando problemáticas por medio de elementos que se encuentran presentes en una encuesta semi-estructurada, considerando las respuestas y aportes de lxs docentes en relación a su actividad profesional desarrollada en el contexto actual.

Muestra y datos descriptivos.

Esta investigación se desarrolló a través del enfoque cualitativo-cuantitativo, con el fin de obtener información específica de lo que acontece en la práctica docente en el plano de innovación en contexto de incertidumbre. Se realizó una encuesta a 106 docentes con una franja etaria de 22 a 57 años de edad, seleccionadxs aleatoriamente, que pertenecen a todos los niveles de educación (inicial, primario, secundario, terciario y universitario) y modalidades (Especial, Jóvenes y Adultos, Secundaria General básica, Contexto de encierro, Técnico, Artística, Hospitalaria domiciliaria, Rural, Técnico profesional) de la provincia de Neuquén, en el periodo mayo-junio del año 2020. (Ver tabla 1)

Análisis de datos cualitativos

Emociones y efectos subjetivos en la vida cotidiana

En cuanto al relevamiento de la información cualitativa se infiere el registro subjetivo de lxs participantes en relación al malestar laboral vinculado al agotamiento psicológico y físico ya que un 69% identifica esta percepción a raíz del contexto, el cual se exterioriza como enojo molestia, ansiedad (29%), reflejados en frases como «No tengo descanso», y tener preocupación (60%) ante la falta de contacto con lxs estudiantes. También se presenta la dificultad de organización familiar, ya que un 69% considera que se alteró su dinámica. En este sentido, se manifiesta que el trabajo en la virtualidad requiere más dedicación de la que se acostumbraba. Lo cual se ve reflejado en frases como «No puedo cortar con el trabajo». El 95% afirma que esta nueva modalidad implica más tiempo del que habitaban en la presencialidad. El 90% adjudica la

³ Redes sociales: Facebook:Subcomisión de educación psicólogos de Neuquén y subcomisioneducacion@gmail.com.

Dimensión de Análisis	Unidad de Análisis	Valoraciones
Descripción Demográfica	Zona Rural Zona Urbana(periférica y centro)	10% 90%
Aspectos socio-económicos y familiares	Familia y pareja Conectividad a internet Sin conexión Trabaja en una sola escuela	50% 90% 10% 90% (10% trabaja en 3 o más escuelas)
Dimensión subjetiva	efecto subjetivo Cambio emocional percibido	Preg.10: Manifiestan preocupación por la suspensión de clases presenciales 60% Preg. 9, 47% Más de 10 años de antigüedad Preg.8: 70% manifiesta un cambio en las emociones desde el inicio de la suspensión de clases Refieren un impacto negativo : Incertidumbre, descontento, menos tiempo personal
Dimensión Organizacional Institucional	Espacios/ dispositivos de contención	Preg.14: 82,2 % Manifiestan surgimiento de conflictos laborales a nivel institucional Preg.17 86%Inexistencia de dispositivos de contención emocional para docentes Preg. 29: 94,1% Herramientas autocuidado

Tabla 1

responsabilidad de dicha dimensión al no respetar los horarios, debido al exceso de horas de trabajo (88%). Mientras que el 70% sostiene que al pasar los días cambiaron sus emociones en relación al trabajo en cuarentena.

Aspectos organizacionales/ institucionales

De los datos recabados se puede conjeturar que el período estudiado ha potenciado el estrés en la práctica de enseñanza, al intentar adaptar el trabajo a la vida personal/familiar. Pero a la vez se visualiza un impacto positivo, reflejado en frases como: «me puse a aprender y activé». Un 50 % refiere que continúa capacitándose en forma virtual, lo cual se encuentra reflejado en la frase «me organicé de otra manera». En contrapartida se denota en la minoría un malestar en relación al manejo de las TIC, ya que un 10% refiere no conocer el uso de las herramientas informáticas.

Cabe destacar que la situación laboral/ institucional es un factor estresante en cuanto a la desigualdad educativa que afecta emocionalmente a lxs docentes preocupadxs por las problemáticas de lxs estudiantes. Se puede interpretar que esto se materializa en la necesidad de la comunicación virtual y telefónica.

Otro factor que se destaca son los conflictos laborales a nivel institucional, en donde un 82, 2 % refiere a

que han surgido conflictos laborales a nivel institucional con este nuevo formato, lo cual podría atribuirse a la desorganización o improvisación de las realidades escolares (45%).

Aspectos teóricos

Efectos del mundo circundante sobre la vida psíquica

EL COVID-19 representa una amenaza a la humanidad que ha traído aparejado cambios en los hábitos, y repercutió sobre la vida psíquica de cada sujeto. A raíz de esto, se han producido transformaciones en las relaciones sociales con el «distanciamiento físico-social», con nuevas formas de vinculación por el uso de barbijos. Un cambio significativo fue la «virtualización» de las relaciones sociales; como así también el uso de internet y de dispositivos tecnológicos que produjeron efectos positivos y negativos, colocando en el centro del escenario educativo la enseñanza en la virtualidad y la planificación de las clases.

Además, la dimensión laboral alteró las subjetividades a través del teletrabajo, que entró en auge no solo para sostener el esquema productivo, sino que se instauró con miras de suplantar distintos procesos sociales como el educativo; el cual se observó un impacto emocional negativo en los docentes.

Como efectos subjetivos han surgido distintas manifestaciones psicopatológicas en la vida psíquica de los docentes, observables en la encuesta como estrés, angustia, insomnio, ansiedad, irritabilidad, agotamiento mental, cansancio. Estos estados emocionales se manifiestan en un 70% de los docentes.

En relación a lo desarrollado previamente, se podría relacionar los malestares percibidos con el «estrés laboral» que Rodríguez Ramírez (2017) definen como un proceso de interacción entre la persona y su entorno, el cual inicia cuando las demandas del contexto superan la aptitud para resolverlas; el sujeto entra en un estado de impotencia y fracaso, que impacta negativamente en sí mismo». (p.49) En la actual situación de ASPO, esto sería causado principalmente por exigencias del entorno profesional, por demandas del contexto que sobrepasan su capacidad para enfrentarlas. Esto suele repercutir en la salud física y mental del/la docente por las condiciones laborales (falta de conectividad, nivel escolar, configuración familiar, contexto social y económico, cambio emocional percibido, entre otros.), cuyas consecuencias derivan en un deterioro de la salud, con síntomas que van desde la irritabilidad a la angustia. Ello se evidencia por crisis psicológicas y falta de motivación del/la docente, favoreciendo expectativas negativas respecto a sus capacidades de enseñar, el ejercicio de su actividad frente al grupo y sensación de ser poco competentes, sin control en sus labores diarias. Todo esto repercute en el funcionamiento de la institución escolar. En tal sentido.

Por otro lado, otro factor estresante es el obstáculo que se presenta en la comunicación docente/estudiante que se podría enlazar a la categoría de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007) quienes la consideran como un proceso esencial para el aprendizaje y el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes comparado con cualquier aspecto de la enseñanza.

El sistema educativo se enmarca en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 cuyo espíritu pugna por la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en el ASPO, las desigualdades educativas (Dubet, 2004). y socioeconómicas se han hecho más visibles y recrudescido. Esto acontece por medio de la virtualización de la vida cotidiana y específicamente del sistema educativo, por lo que no es menor el dato arrojado de las encuestas, en donde un 10% de la población docente no tiene acceso a internet. Como así también la repercusión de las problemáticas de cada estudiante (falta de recursos, conflictos familiares, emocionales, etc), mostrando que un 90% se siente afectado en este aspecto.

Cabe mencionar que esta nueva forma, lo virtual, de llevar a cabo las actividades escolares, no fue realizada de manera masiva en ciclos lectivos anteriores. Al menos, en lo que refiere a los niveles: inicial, primario y secundario del sistema educativo argentino. Con lo cual la salud mental de cada trabajador/a de la educación se pone en tensión, puesto que el trabajo necesario para lograrlo resultó ser complejo e intenso

en comparación al requerido en la presencialidad. En un lapso breve de tiempo debieron ajustar planificaciones, estrategias de comunicación y de enseñanza al trabajo en entornos virtuales. Esto significó un cambio en sus condiciones de trabajo. Parafraseando a Dussel, Ferrantes y Pulfer (2020) la educación en tiempos de pandemia implica reflexionar entre la emergencia, el compromiso y la espera. (p.125).

También se puede deducir una demanda implícita de espacios de subjetivación a nivel institucional, a través de la adhesión de un 94% que se les comparta información de autocuidado emocional y salud mental, ante la pregunta si les gustaría recibir información de esta índole.

Acordando con Korinfeld (2019) la experiencia del asesoramiento educacional desde una perspectiva psicológica, la pedagogía actual hace entrar a la escena educativa la cuestión de la subjetividad, la cual no es dócil ni amable con las planificaciones. Se toma desde este autor el sentido de Winnicott acerca de la dimensión de subjetividad como acto creador, original y espontáneo que se pone en juego en la práctica docente y en la trama institucional entre todxs lxs actores intervinientes.

En relación a esta problemática el asesoramiento que se pretende ofrecer, como parte de un equipo de psicólogos, es construir sentidos al afrontar las necesidades de urgencia a través del acompañamiento y escucha en el contexto de cambio que exige el ASPO respecto a los equipos docentes y su prácticas de enseñanzas que requieren innovación y tiempo. Es una oportunidad para repensar la docencia a partir de experiencias con el uso de dispositivos pedagógicos como las TIC, y reflexionar sobre la práctica innovadora en este contexto. De este modo, el asesoramiento se puede pensar como un espacio que propicie encuentros donde lxs docentes puedan dialogar y dar lugar a la palabra..

Reflexiones finales

La institución educativa tiene como desafío, en el contexto de ASPO, seguir siendo un lugar relacional e histórico ante el avance del mercado, las tecnologías que aportan a la comunicación desde la virtualidad y la imposición de la lógica del consumo en todas las áreas de la vida social (Korinfeld, 2017). Aunque el sufrimiento se percibe como inevitable ya que lxs sujetxs de la institución viven el malestar y los conflictos con sufrimiento (Enríquez, 1987).

Las configuraciones subjetivas actuales, en contexto de pandemia y de exclusión social, plantean un desafío importante al sistema educativo y a la escuela como lugar singular donde se reproduce la desigualdad social económica y educativa. Allí ocurre la puja entre diferentes identidades, que se ponen en juego en un capitalismo hostil (Korinfeld, 2017). Es por esto que se insiste desde un enfoque centrado en el asesoramiento, en trabajar la necesidad de afianzar lazos singulares y subjetivantes en el encuentro transferencial entre colegas, docentes y estudiantes.

Cabe destacar que un gran porcentaje de docentes se encuentran experimentando situaciones traumatizantes, ante la fragmentación que acontece en las organizaciones y que es experimentada a través de sentimientos tales como: desamparo, desprotección de las instituciones, fragilidad de lazos afectivos, entre otros. En este sentido, salir de esta situación compleja implicaría no retroceder frente a las contingencias, angustia y sufrimiento.

A raíz de esta investigación se propone habilitar dispositivos de contención y acompañamiento para la producción de subjetividad, puesto que en ellos se compartirán sensaciones, malestares, intercambios estrategias pedagógicas, ideas y proyectos en común, colectivos. Es por ello que se promueve pensar acerca de los dispositivos ausentes, pero que deberían estar presentes, como un espacio de construcción de sentido sobre la praxis del enseñar, ya que allí circulan las ideas y el encuentro cara a cara con otrxs que vivencian situaciones similares, o de soledad respecto a los acontecimientos que suceden en el aula virtual, perciben sensaciones de frustración en un contexto marcado por las complejidades, que requieren de la innovación y la creatividad por parte del/la docente.

En tal sentido, no se debe desentender que las instituciones son producciones humanas, sociales y cultu-

rales , y que su rasgo estructural es el conflicto en su apariencia de estabilidad de perpetuarse en el tiempo. A lo cual la escuela cumple un rol fundamental en lo que concierne al sostenimiento y mantenimiento de lxs sujetxs.

Finalizando, el concepto de amorosidad propuesto por Skliar (2006) permitirá pensar en cierta forma los vínculos, las afecciones y de caracterizar el lugar, el espacio, el tiempo, el contexto y lo que acontece entre lxs actorxs de una institución educativa.

Referencias bibliográficas

- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* En La igualdad meritocrática de oportunidades. Gedisa.
- Dussel, I., Ferrante, P., Fulfer, D. (comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Nicastro, S. (2010). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.
- Korinfeld, D. (2017). «Despatologizar: compromiso y corresponsabilidad.» *Revista Posibilidad de Alteridad (Con) Ciencia Pedagógica*. <http://cge.entrieros.gov.ar/recursosaprender/pdf/v-congreso-educ.pdf>.
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., Viramontes Anaya, E. (2017). «Síndrome de burnout en docentes.» *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5216/521653267015>
- Skliar, C. (2020). «Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación.» *Revista Colombiana de Educación*, (50), 253-266. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635244014>
- Ventura, M. (2020). «Asesorar es acompañar.» *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56717073018>

Teresa de Jesús Dávila⁴

Psicóloga UNCO. C.P.E.M. 15. Cargo Asesora pedagógica (Senillosa, Prov. de Neuquén).

Adriana Soledad Gómez⁵

Psicóloga UNCo. E.P.E.T 5. Cargo: Aux. de Asesoría pedagógica (Neuquén Capital) I.F.D N°6: Docente Psicología General (Neuquén Capital). Instituto SENECA: Ayudante de cátedra Sociología y Educación PEF.(Neuquén Capital) Psicóloga Comunitaria en: Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario Ni un Pibe Menos por la Droga (Centenario, Prov. Neuquén)

Ayelen Ochoa Apablaza⁶

Centro Educativo Terapéutico Quelluen. Cargo: Maestra Asistente Educacional Psicóloga (Ciudad de Neuquén Capital).

Gustavo Perea⁷

Lic. Psicología clínica Escuela especial nro 18 Cargo: Maestro Asistente Educacional Psicólogo (Villa la Angostura).

⁴⁻⁵⁻⁶⁻⁷ Psicólogxs pertenecientes a la Subcomisión de educación del Consejo Profesional de Psicólogxs de Neuquén que trabajan en el ámbito educativo en instituciones públicas estatales en el campo de aplicación del área educacional en la provincia de Neuquén.

Se utilizó «x» para reemplazar una vocal que hace alusión a la construcción de género masculino o femenino, poniendo en tensión la lógica binaria de mujer varón, haciendo énfasis en la multiplicidad de géneros y sexualidades.

CAPÍTULO I
SEGUNDA PARTE

Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia

Paula Carlino

CONICET. UBA.UNIPE
giceolem@gmail.com

Resumen

En este trabajo reflexiono sobre cuestiones pedagógico-didácticas que el contexto de la covid-19 iluminó en el ámbito universitario, y delineó las condiciones laborales del trabajo docente provocadas por el mismo contexto. En el eje pedagógico-didáctico, analizo la ocasión para desnaturalizar ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, la atención incrementada sobre cómo llega nuestra enseñanza a los alumno/as y sobre la necesidad de su participación, el descubrimiento de la «presencialidad temporal», y la inclusión de lectura, escritura y oralidad en la enseñanza de todas las materias. Me detengo aquí en describir lo realizado en el curso a mi cargo. En el eje del trabajo docente, señalo el incremento de la carga laboral, la provisión de medios de producción, y las desigualdades que cobraron visibilidad. Baso este ensayo en mi experiencia como profesora en el Taller de escritura de la Maestría en Formación Docente de la UNIPE, nutrida por el intercambio con colegas, con quienes necesité comunicarme para compartir impresiones, reforzar lazos o crear proyectos comunes, cuando la situación de pandemia y aislamiento social nos alejó físicamente y/o distanció en el tiempo la probabilidad del encuentro personal. Concluyo conjeturando sobre la pospandemia.

Palabras clave: Enseñanza - Universidad - Reflexión - Trabajo docente - Pandemia

Introducción

En mi condición de docente y de investigadora, desde el comienzo del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO), que en Argentina y en muchos países significó la suspensión de clases con co-presencia «física» de alumnos y docentes en todos los niveles educativos, me planteé replanificar mis clases para sostener la cursada de los universitarios, no sólo como una cuestión remedial (para compensar lo que no se podría continuar haciendo en contexto de pandemia), sino para ensayar la mejor enseñanza posible en este contexto, según los principios que guían mi acción docente. Luego supe que esto mismo ocurrió con otros profesores y profesoras. Intuí que este trastocamiento masivo de la anterior normalidad requeriría una actitud exploratoria, tanto para probar nuevos medios de enseñanza como para convertir en objeto de estudio esa experimentación didáctica en el nivel superior. El propósito de este escrito es compartir ideas emergentes de este camino mientras sigo transitándolo.

Metodología (o de dónde surge este ensayo)

Las ideas que presento en este escrito proceden de mi experiencia como profesora del Taller de escri-

tura de proyectos de tesis de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, que este cuatrimestre tuvo 10 alumnos y 40 horas de clase. La primera clase el 7 de marzo de 2020 fue realizada en la universidad en tanto las restantes 9 clases, hasta fin de junio, se llevaron a cabo mediante Zoom, acompañadas por un acentuado uso de aula virtual. Este recorrido no previsto requirió inmenso tiempo de dedicación e ingente reflexión profesional para poder ser llevado a cabo. Fortuitamente, la experiencia quedó registrada en mayor medida que en años anteriores. Antes, mis notas y el uso del aula virtual eran las huellas palpables de la co-actividad entre docente y alumnos. En cambio, durante estos meses todas las horas de clase -con las intervenciones de cada participante- también dejaron rastros objetivados en videos, capturas de pantallas y «chats» de zoom.

El presente artículo conceptualiza algunos hitos de esta experiencia, nutrida del intercambio con otros profesore/as, en particular con los miembros del GICEOLEM, grupo de investigación que dirijo, reconvertido en los meses junio y julio, en un grupo de reflexión semanal sobre nuestra labor docente en situación de ASPO. Mis marcos teóricos (perspectivas socioconstructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, teoría de las situaciones didácticas, didáctica de las prácticas del lenguaje, enseñanza basada en el diálogo, profesores como profesionales reflexivos) ayudaron a dar a luz las ideas emergentes.

Oportunidades pedagógicas y didácticas

Desnaturalización de ideas sobre enseñanza y aprendizaje

Resulta manifiesto que los docentes nos vimos en la necesidad de aprender y adoptar nuevas herramientas tecnológicas, o de profundizar el conocimiento tecnológico que teníamos. Menos ostensible es que la imposibilidad de continuar con las clases usuales antes de la pandemia -y la voluntad de reconvertirlas para acompañar a los alumnos- llevó a algunos docentes a vislumbrar preguntas pedagógicas relevantes, que antes quizá no se habrían formulado con igual intensidad. En diversos foros educativos recientes (charlas virtuales, reunión de profesores por videoconferencia, intercambios por whatsapp, etc.) escuché de mis colegas preocupaciones como estas: «¿Podrán los estudiantes acceder a mis clases por videoconferencia, tendrán los medios para ello?», «¿Debo prever alternativas por si no pueden hacerlo?», «¿No será excesivamente larga una clase hablada por mí durante una hora?», «¿Les doy los textos previstos para leer o debo acotar lo que les pido?», «¿Es posible en estas condiciones abarcar todo el programa o he de seleccionar lo principal para evitar abrumarlos/nos y plantear un imposible?».

Estos interrogantes, apropiados incluso para la enseñanza habitual, darían muestra de que la tarea docente en contexto de pandemia habría ayudado a problematizar algunas prácticas y supuestos extendidos, considerados inamovibles. Lo que parecía inmodificable, incluso «necesario», es cuestionado por algunos docentes. Las dudas se extendieron sobre otros asuntos relevantes: «¿Por qué ciertos alumnos no se conectan?, ¿qué está pasando que no participan?» En síntesis, la alteración de la habitualidad ha desnaturalizado formas consuetudinarias de hacer pensar. Así, germinan interrogantes, que haríamos bien en cultivar cuando salgamos de la situación planteada por la pandemia.

Cómo llega nuestra enseñanza a los alumno/as

Las preguntas citadas arriba dan pie para problematizar la relación entre lo que enseñamos los docentes y lo que aprenden los alumnos. Si bien de modo embrionario, la situación de dar clases en contexto de ASPO pone en cuestión la ilusoria correspondencia entre enseñanza y aprendizaje. La distancia física con los estudiantes permite iluminar la distancia cognitiva y otras distancias (culturales, sociales, económi-

cas): lo que ellos tienen, saben y pueden no necesariamente les permite aprovechar las habituales clases expositivas. ¿Desarticula esto el supuesto de que basta que el docente explique los temas de la clase para que sus alumnos los comprendan e incorporen si prestan suficiente atención? Seguramente no. Pero, si antes de la pandemia la enseñanza transmisiva no era mayormente cuestionada en la educación superior, la reconversión de la tarea docente da lugar a ciertas inquietudes: «¿Cómo sé si los alumnos me están atendiendo?», «¿Puedo de algún modo saber lo que entendieron sobre lo que expliqué?», «¿Es clara esta consigna?, ¿sabrán hacer lo que la tarea pide?, ¿abro un canal para que planteen consultas?». Y también esta reflexión: «Ahora me siento más insegura y no sé si comprendieron, pero: ¿en la presencialidad física acaso podía saberlo?»

Enseñar y aprender fuera del aula, desde la casa de cada quien, separó físicamente la enseñanza del aprendizaje, lo cual da ocasión para separarlos conceptualmente. Un renombrado docente planteó en reunión de profesores que sus clases ahora tambaleaban porque grabarse hablando en un video de dos horas sería muy aburrido (para alumnos y docente), y probablemente ineficaz. La aparente eficacia de la enseñanza meramente expositiva no había sido puesta en duda por él... hasta ahora.

Necesidad de participación de los alumno/as

La ausencia de un espacio común acrecienta la duda que los profesores albergamos sobre cómo «llega» a los estudiantes lo que el docente «da». Esto incrementa la conciencia de que los alumnos han de participar, como un medio de informar al docente «en qué andan», qué entienden, qué necesitan. Pero también quiénes son, con qué recursos cuentan y cómo están. Varias profesoras me comentaron que en este tiempo abrieron canales de comunicación impensados antes. Y que no dejaron de recibir whatsapps, correos-e y otros mensajes de sus estudiantes. Yo misma diseñé dispositivos de intercambio con mis alumnos, aún más intensivos que con anterioridad; en medio de esta hecatombe llamada covid, pensé que hacerlo ayudaría a su continuidad pedagógica. Y me enteré de quién no tenía internet, a quién se le cortó la electricidad, quiénes tenían hijos pequeños que cuidar o debían atender a un familiar, quién lo había tenido que hospitalizar... Y, sin duda, también supe que necesitaban aclaraciones adicionales a lo trabajado en clase (aunque para mí había quedado claro).

También los colegas de mi equipo habilitaron foros en sus aulas virtuales para promover que se hiciera presente el punto de vista de sus alumnos sobre los temas abordados en sus cursos, pero manifestaron preocupación -en línea con lo que yo también registré- porque observaron que predomina un intercambio radial, entre alumno y profesor, y raramente una interacción horizontal entre alumnos. Estamos probando caminos con el objetivo de que los posts en foros entrecrucen más voces. En el GICEOLEM, la participación de los alumnos y su interacción recíproca es un asunto buscado en la planificación de nuestras clases atenta a la construcción conjunta del conocimiento. La cooperación entre estudiantes intensifica lo que ellos pueden enseñarse y comprenderse mutuamente, porque sus perspectivas son más próximas entre sí que las de ellos y la del docente. En el caso de los talleres de escritura de tesis que coordino, la interacción entre pares que promuevo persigue desde siempre un objetivo adicional: ayudarles a iniciar un grupo de sostén mutuo, que perdure más allá del taller a mi cargo y que les permita compartir y elaborar solidariamente los desafíos emocionales y escriturales que hacer una tesis conlleva. En cualquiera de estos casos, no es fácil cambiar la expectativa de los alumnos de que sea el docente quien les responda y no un compañero. Aceptar al par y/o autorizarse frente a él como sujeto de saber no resulta fácil porque va contramano respecto de los habituales contratos didácticos implícitos, que tipifican los roles diferenciados entre alumnos y docente, como parte de sus derechos y obligaciones. Sin embargo, la participación de los alumnos resulta empobrecida si queda relegada a «levantar la mano» cuando tienen una duda (o a enviar por mail o postear en un foro alguna consulta). Se desaprovecha así el potencial

constructivo de su interacción mutua, que implica formular ideas, responder preguntas genuinas (diferentes a las preguntas evaluativas del docente), evaluar posturas ajenas, discutir las con argumentos, y/o validarlas con razones.

Descubrimiento de la «presencialidad temporal»

La expresión «clases presenciales» -utilizada para contraponerse a las actuales clases a distancia o remotas- resulta poco feliz. Confunde tiempo con espacio. En mi intento por favorecer los intercambios con alumnos, incluí clases mediante zoom. Gracias a que los alumnos y la docente disponemos de los recursos necesarios (computadora, internet, espacio adecuado, etc.), estas clases de 4 horas son todo lo sincrónicamente interactivas que solían serlo cuando transcurrían en el edificio de la universidad, para lo cual requieren la «co-presencia temporal» de los estudiantes. Las dedicamos a comentar consultas que traen (dudas sobre la escritura que han debido desarrollar entre clase y clase) y, especialmente, las dedicamos a realizar lo que denominamos «revisión colectiva» de textos. Así, las clases que aprendí a conducir por plataformas de videoconferencia son también presenciales. Necesitamos estar reunidos, presentes, en un mismo tiempo. Las clases que previamente tenían lugar en la universidad eran clases espacialmente compartidas, además de presenciales en sentido temporal. La presencialidad, entonces, no es un rasgo privativo de las clases en las que corporalmente estamos juntos. La presencialidad está dada por el hecho de compartir una situación que permite el intercambio en simultáneo. Llamo la atención sobre este punto para resaltar que, si alumnos y docentes disponen de los recursos necesarios, la tecnología actual permite interactuar en un mismo tiempo compartido, incluso estando a distancia.

Para quienes conformamos el GICEOLEM, esta interacción sincrónica (en espacios compartidos o no) es una variable didáctica relevante a la cual hemos de prestar atención. Desde hace años, nuestras investigaciones muestran que el diálogo sobre lo leído y sobre lo escrito, así como sobre lo que se va a leer y/o se va a escribir, es una de las condiciones para que la lectura y la escritura académicas que los docentes encomendamos a los alumnos contribuyan a su aprendizaje. Este diálogo difiere si se produce asincrónica o sincrónicamente.

Inclusión de lectura, escritura y oralidad en la enseñanza de todas las materias

Otra cuestión que podría cobrar visibilidad en la enseñanza universitaria a partir de la pandemia es la utilización ineludible de la lectura y la escritura en todo espacio curricular. Antes y ahora, los docentes redactamos consignas de trabajo y facilitamos bibliografía; los alumnos estudian de apuntes y de textos publicados, y escriben a partir de lo leído. Reitero las preguntas que en otros trabajos venimos sosteniendo: ¿podemos los docentes de cada materia desentendernos de cómo comprenden lo que les damos a leer y/o de cómo escriben sobre ello? ¿Es posible intervenir en sus procesos y no solo evaluar lo que hacen por su cuenta?

A continuación, delinearé el funcionamiento del taller de escritura a mi cargo en estos meses (que combinó clases multivoceadas -mediante el uso de zoom- con tareas de lectura y escritura -mediante aula virtual) para describir de qué modo se imbrican sobre la lectura, la escritura y la oralidad polifónica, esta última consistente en dialogar sobre lo que se iba leer y a escribir, y en discutir sobre lo que se había leído y escrito. Para entrelazar lo oral y lo escrito hemos debido entretener al menos dos tiempos: un tiempo de producción individual o en pequeños grupos, cada alumno a su ritmo -con lectura y escritura entre clase y clase- y un tiempo de encuentro colectivo e intercambio sincrónico para dar y recibir comentarios sobre

los textos provisionales elaborados por ellos -intercambio oral en el que alumnos y docentes compartimos con el autor del borrador el efecto que su texto produce en nosotros como lectores (que funcionamos como una audiencia de prueba)-, advertimos potenciales objeciones que podrían plantear los destinatarios de sus escritos, justificamos nuestros puntos de vista, hacemos notar otros problemas y aportamos alternativas para sortearlos. Si nos queda tiempo, también comentamos la bibliografía dada para leer. Esto último, realizado a modo de reseña y recomendación de lecturas útiles para quienes están haciendo sus tesis, muchas veces lo hemos trabajado asincrónicamente en foros del aula virtual. Pero preservamos la oralidad sincrónica (ahora mediante zoom) para comentar sus borradores colectivamente. Aunque sería posible hacer comentarios por escrito en un documento de «drive» o google compartido online, como docente encuentro más fecunda la situación de revisión colectiva sincrónica. La concibo como medio problemático (en términos de Brousseau) en el cual los alumnos - mediante las retroacciones que aportan y reciben- van construyendo, validando y reconstruyendo criterios de revisión contextualizados, potencialmente generalizables -con ayuda de la institucionalización que realiza la docente- a otros textos del mismo género. Esta participación multivoceada se realiza en espiral: lo que un alumno aporta funciona de «piso» para el aporte de los demás. Si la revisión fuera asincrónica, la espiral se dificultará.

Cambios en las condiciones del trabajo docente

Incremento de la carga de trabajo

La enseñanza que la mayoría de docentes realizamos en época de aislamiento social preventivo obligatorio reposa sobre un notable aumento de las horas que le dedicamos. Hemos debido aprender a usar nuevas tecnologías, recibir y enviar comunicaciones con la institución para readecuar la cursada, replanificar y reorganizar nuestra enseñanza, producir materiales escritos para orientar a los alumnos, habilitar foros de intercambio para compensar la falta de encuentro físico y sostener la integración académica, recibir y responder consultas de estudiantes fuera de los límites temporales de las clases, comunicarnos con alumnos rezagados, atender a sus situaciones personales, grabar videos, y subirlos a la nube para que estén disponibles, entre otros.

Asimismo, hemos debido dedicar tiempo a resolver problemas informáticos de distinto tipo: incrementar banda ancha o contratar plan de datos, llamar por teléfono insistentemente ante corte de internet, gestionar reparación de computadora sobrecalentada, reforzar antivirus y antimalware, hacer copias de seguridad. Y nos hemos ocupado de mantener en condiciones nuestro lugar de trabajo hogareño (limpiar y desinfectar, conseguir reparar estufa descompuesta, comprar adaptador o zapatilla para cables) y nuestro cuerpo contracturado... Y también hemos debido negociar con otros convivientes el uso de internet o de la compu. Todo ello es parte de las alteradas condiciones del trabajo docente, que no se ha detenido por la pandemia sino todo lo contrario: se ha incrementado.

Provisión de medios de producción

De igual modo, sostener la enseñanza en este tiempo ha dependido en gran parte de los recursos o medios de producción que cada docente ha podido poner a disposición de su tarea: local e instrumentos de trabajo (computadora, auriculares, software, conexión a internet, electricidad, calefacción, etc.). Esto conlleva restricciones concomitantes: el espacio que utilizo para dar clase no puede ser usado en el momento por mis convivientes, lo que gasto en servicio técnico de la PC, o en gas, antes podía destinarlo a mi familia.

Desigualdades que se volvieron visibles

Dado que buena parte de la enseñanza a distancia realizada en virtud de la covid-19 exige disponer de los recursos mencionados arriba, y dado que en nuestro entorno estos recursos no están distribuidos igualitariamente, la pandemia pone de manifiesto esta desigualdad, y probablemente la exagera. Hemos dicho que es posible recrear situaciones de enseñanza interactiva mediante la tecnología actual... siempre y cuando docentes y alumnos puedan acceder a ella, y dispongan de los demás recursos necesarios. No todos los docentes con los que he intercambiado cuentan con una habitación que pueda aislarse del resto de la casa. Ellos mismos han comentado que la situación de sus alumnos es aún más despareja, ya que muchos están desprovistos de las condiciones mínimas para participar de las clases desde sus casas. Están los que no tienen computadora o la comparten con tres hermanos y/o padres, los que tienen celulares con poca capacidad de procesamiento, aquellos que no tienen wifi o es de baja velocidad y los que se quedan sin crédito para usar internet en el teléfono. Sería posible seguir describiendo la disímil situación de los hogares argentinos, pero probablemente no haría falta porque dar clases en situación de pandemia nos ha abierto los ojos a muchos docentes sobre los contextos desiguales de nuestros estudiantes.

A modo de cierre

En estas circunstancias de trastocamiento e incertidumbre, es arriesgado conjeturar el futuro. Soy pesimista con la razón y optimista con la voluntad. Razono que los esbozos de problematización de prácticas y supuestos previamente naturalizados, la mayor atención a los alumno/as y a su participación, la inclusión de la lectura y la escritura en la enseñanza de las materias, no prosperarán a menos que se establezcan espacios de reflexión compartida entre docentes, y se creen las condiciones laborales para que el incremento en su carga de trabajo sea contemplado institucionalmente. Las ricas experiencias pedagógicas que emergieron difícilmente podrán sostenerse si dependen de recursos que los profesores deben autoproporcionarse, incluyendo su tiempo. La esperanza optimista es que muchos docentes habremos aprendido de lo inesperado, y que esta experiencia total profundizará el deseo de reunirnos con colegas para discutir los alcances y limitaciones de nuestras prácticas de enseñanza hacia las inequidades de una educación que no llega a todos por igual.

Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. (2013) *Enseñanza basada en el diálogo. El Museo de Arte como Espacio de Aprendizaje*. Skoletjenesten.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Paula Carlino

Doctora en Psicología. Investigadora Principal del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Directora del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias): <https://sites.google.com/site/giceolem2010/> Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Puede accederse a sus publicaciones en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/>

Tiempos presentes. Enseñanzas y aprendizajes en el campo de la formación de docentes

Martha Ardiles

UCC. CIFFyH
mardiles52@gmail.com

Stefanía Sandoval (colaboradora)

UCC. UNC
sandovalstefaniaa@gmail.com

«Toda pedagogía digna de tal nombre constituye un ejercicio de ingenio, una disciplina del corazón, precisamente en un momento en que el ingenio y el corazón se hallan en un estado de extrema vulnerabilidad.»
Steiner y Ladjali. «Elogio de la transmisión»

Resumen

Cada vez que un encuentro educativo se lleva a cabo, sea cual sea la característica del vínculo (maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-maestro, etc.), aquellos sujetos que eran simple elementos dentro de un todo empiezan a relacionarse, generando cambios no sólo en ellos, sino también en su entorno. Ahora bien, a partir de la necesidad de aislarnos y mantener vínculos pedagógicos vía *online*, ¿qué (nos) sucedió en los últimos meses? ¿No se dio acaso el proceso contrario? ¿Hemos roto los vínculos o los tuvimos que reinventar? Este escenario, donde las clases se sostienen bajo el modo de aislamiento y distanciamiento social, nos dirige a la pregunta sobre si en este contexto educativo no se han retomado los aspectos más tradicionales donde los contenidos se dispensan escindidos de la experiencia y de la afectividad. En este artículo, reflexionaremos en torno a una experiencia educativa destinada a la formación de docentes en el ejercicio de su profesión para poder dar cuenta de las reverberaciones ontológicas, políticas y metodológicas que, incluso en espacios virtuales, es posible provocar. Es por ello que, en un primer momento, reflexionaremos en torno a la aprehensión relacional que es necesaria reivindicar, a los fines de diferenciar críticamente la *lógica tecno-económica* de la *socioeducativa*. En un segundo momento, nos abocaremos a indagar sobre la categoría de acontecimiento, como condición de posibilidad para propiciar un espacio de interacción educativo democrático que contemple a los estudiantes en su singularidad y diferencia. Finalmente, procederemos a socializar la experiencia didáctica que llevamos a cabo en donde es posible evidenciar la confluencia de los aspectos de una democracia creativa en situ y del acontecimiento cognitivo que produce la irrupción del arte en el desarrollo de la clase.

Palabras clave: Enseñanza - aprendizaje - arte - acontecimiento

1.-El juicio, sobre las necesidades educativas: contingencias y permanencias latinoamericanas

El Neoliberalismo es la forma de nuestro tiempo, y es la que organiza hoy al mundo en todo sus modos, lados y perspectivas, de modo tal que se encuentra hecho cuerpo en nosotros, incluso en quienes resistimos ideológicamente este orden. Basta reflexionar hoy sobre la reestructuración de la experiencia temporal ocasionada por la Pandemia para objetivar el estrecho vínculo entre capitalismo y aceleración social. La coordinación tecno-económica, que opera a través de las necesidades por intereses creados y diseminados a gran escala, debilita el surgimiento de discursos opositores. Esto ha propiciado una serie de consecuencias políticas y económicas de tipo estructurales en la región, posicionándonos como países periféricos subordinados a países centrales. Es decir, que los frutos del trabajo, los recursos naturales, humanos y materias primas que se han acumulado en nuestras tierras han sido subordinados al servicio de otros centros de poder, transmutando en capital europeo y luego norteamericano. Estas consecuencias han llevado a la economía latinoamericana a pasar a formar parte imprescindible para el engranaje desplegado por el capitalismo que determinó el modo de producción y la estructura de clases. En este sentido, la apertura de una cadena de dependencia de grandes metrópolis extranjeras, aspecto constitutivo de la gramática económica desplegada en la región, sigue penetrando de manera acuciante en el sistema educativo. De hecho, el Fondo Monetario Internacional visualiza en esta pandemia una oportunidad para que la educación sea completamente, o casi totalmente, online pues presupone una falaz igualdad. Recordemos además el exuberante aumento de cotizaciones en bolsa que las famosas plataformas virtuales implementadas en estos tiempos han obtenido, a raíz de la expansión de los entornos virtuales de aprendizaje que optan por una lógica de tipo operatoria. «La educación a distancia profundizará las brechas, porque ellas existen desde antes de la Pandemia, y porque la educación cada vez hace más diseños para *los mejores*, es disciplinada por las evaluaciones, asediada por la pérdida de la gratuidad y la privatización y mercantilizada implacablemente por el capitalismo y sus tecnologías, por consiguiente convertida en destino, incluso por el relato antipedagógico de las neurociencias y de la inteligencia artificial que pretende hacernos creer que ya no necesitamos pensar» (Álvarez González, 2020). Es importante destacar aquí además el sentido que cobra el componente afectivo magistral, sobre todo, en estos tiempos de fragilidad que contribuyen a la formación de sujetos frágiles (Abramowski, 2010). Lo expresado anteriormente cobra especial relevancia en países periféricos donde millones de sujetos, aquellos que pertenecen a las clases menos pudientes, se constituyen en la antítesis del discurso inclusivo del sistema educativo y de la capacidad autorregulativa del sistema de mercado. El momento actual exacerbaba, por lo tanto, la necesidad de repensar a la educación en su dimensión ontológica, epistemológica, metodológica, pero -sobre todo- política. «La enseñanza no está fuera ni del escenario institucional ni del contexto social y/o político de la época. Los cambios que se definen a nivel global se materializan al mismo tiempo a nivel local y territorial y otorgan de esta forma nuevos sentidos en la clase y en las instituciones a través de las acciones de los sujetos» (Ardiles, 2019, p.6) Para esto es necesario, siguiendo aquí a Pierre Bourdieu, (2005) reflexionar sobre el significado sustancial de las condiciones subjetivas, objetivas, e históricas que atraviesan las trayectorias de los agentes. Es decir, considerar la identidad social, la posesión de determinados capitales y la dimensión histórica del agente como procesos dialécticos que configuran y reconfiguran los procesos de subjetivación, a partir de la interacción en espacios sociales generales o campos específicos. Lo anterior, nos convoca como educadores al ejercicio intelectual de una crítica inmanente que juzgue los alcances y las limitaciones de esta lógica tecno-económica que ha irrumpido en la escena educativa con mayor ímpetu que nunca. Consecuentemente, la disputa de narrativas en un contexto de pospandemia entre docentes y grandes corporaciones fundadas en sus respectivas aprehensiones relacionales que definen la identidad social de los agentes en relación a otros agentes (Bourdieu, 1997), creemos que será eminente. Dicho en otras palabras, la importancia del juicio sobre las necesidades (y su diferenciación entre las verdaderas y falsas) enfatiza la relevancia de cristalizar finali-

dades discursivas en un principio de diferencia que promueva el mantenimiento y la mejora de los derechos conquistados en materia educativa. Esto es así pues los enunciados que emitimos (y que muchas veces acríticamente aceptamos) se encuentran fundados en juicios que son producto de construcciones sociales. Es por ello que consideramos pertinente e impostergable retomar la pregunta formulada por Herbert Marcuse (2005) ¿cómo distinguir entre necesidades verdaderas y falsas? Por un lado, las necesidades falsas pueden definirse como aquellas que son impuestas al sujeto por intereses sociales particulares. «Estas son las necesidades que perpetúan el esfuerzo, la agresividad, la miseria y la injusticia.» (Marcuse, 2005, p.35) El sentido de estas necesidades es la función social, determinadas por poderes externos sobre los que el sujeto no tiene ningún control. Por otro lado, las verdaderas son requisito para la realización de todas las demás necesidades, pues se presentan como condición vital, por ejemplo: el alimento, la vestimenta, condiciones habitacionales, trabajo, salud y educación. Abogamos aquí por una vigilancia crítica e inmanente de los agentes que intervienen en el campo educativo a los fines de demarcar prácticas y discursos alienantes y descontextualizados que deterioren la institucionalización de una práctica socioeducativa justa. Solo así podríamos potenciar los tres principios del currículum justo que postula la socióloga Raewyn Connell (1997): la atención a los intereses de los menos favorecidos, el principio de ciudadanía participativa democrática y la producción histórica de igualdad. Dicho esto, cómo evaluar la situación actual y, frente a esta evaluación, qué hacer, son preguntas que adquieren hoy más que nunca su significación ontopolítica al momento de poner en cuestión, de resignificar, de apropiarse o de rechazar nuevas condiciones de posibilidad para la educación.

2.- La irrupción del arte en la clase virtual como acontecimiento cognitivo

La relación entre conocimiento teórico y práctico, en tanto binomio conflictivo que lleva de la contemplación a la experiencia, del adentro al afuera, es un desafío en la apuesta virtual. Sin embargo, filósofos ampliamente reconocidos dentro del campo pedagógico como John Dewey, agregan una condición política de posibilidad: la democracia. La filosofía de Dewey está marcada por el objetivo de habilitar en las prácticas educativas una instancia de encuentro no disociado entre teoría y práctica. Los problemas de la educación fueron de interés para el filósofo norteamericano y consideró que la necesidad de filosofar estaba estrechamente unida a la necesidad de educar. La conciencia sobre el acto de educar también lo implica y también, podríamos agregar, una apertura al deseo de saber. En la sociedad moderna la escuela es un agente fundamental para vivir la experiencia: «un lugar indispensable para que una filosofía se plasme en realidad viva» (Westbrook, 1999, p. 1).

El conocimiento humano, no es solo el modo de organizar la experiencia, sino un intento por resolver preguntas, problemas, que efectivamente tienen su fundamento y origen en la experiencia. Por esta razón, la visión pedagógica y didáctica que estamos considerando atiende a la necesidad de que los educadores atemperan los temas de estudio con la experiencia que les atraviesa. A partir de acá pueden distinguirse dos perspectivas: una, más tradicionalista, que sostiene que los conocimientos deben imponerse de manera gradual, pero los conocimientos así presentados no generan motivación ni se pueden enlazar con prácticas y modos de investigación, mediante los cuales se forjan esos saberes. Otra forma distinta de implementar la educación sería construir un entorno en que los estudiantes se enfrenten a situaciones problemáticas pues los conocimientos teóricos y prácticos se vuelven instrumentos de resolución de problemas e interrogaciones. En este sentido, Dewey (1925) se resistió apasionadamente a la diferenciación entre realidad total y diferentes esferas, con lo estético escindido de lo cognitivo y de lo moral, ansiaba propagar un poder redentor al arte. En *Experiencia y naturaleza* concibió al arte como una actividad cargada de significados posibles, antídoto contra la rutina, o como él mismo lo manifestó: el arte como experiencia.

Es por ello que, a partir de estos postulados, se piensan considerando distintos elementos: por un lado, una operación compleja que supone la estructura de la situación que se suscita en clase y, a su vez, tiene como posible una ruptura en esa estructura. Los estudiantes serán también definidos como la fidelidad a esa ruptura, el acontecimiento es una novedad en la situación a la cual el sujeto será fiel. La categoría de acontecimiento es fundamentalmente consecuencia de una idea: que las posibilidades de los estudiantes en una situación de aprendizaje están abiertas, por eso las mismas se contabilizan como infinitas. (Badiou, 2000) En los estudiantes, pero también en los docentes, reside «una capacidad inmanente infinita que en ciertas circunstancias se libera en este sujeto y que, hablando con propiedad, es el sujeto (...) devenir sujeto, a partir del momento en que uno es llevado más allá de sí mismo por el poder del acontecimiento» (Badiou, 2000, p. 15)

En este sentido, un acontecimiento se puede identificar a partir de la situación donde se genera, ya que está vinculado a un estado de cosas determinado. A partir de esta idea, se deduce que un acontecimiento se compone de la situación y de algo nuevo que no se corresponde con ésta. Por ello, consideramos que la categoría de acontecimiento, ampliamente abordada en el campo de la filosofía, sobre todo desde Heidegger en adelante, nos invita a reflexionar sobre las reverberaciones cognitivas que puede habilitar en un espacio de aprendizaje. Hablar de reverberaciones cognitivas supone considerar al acontecimiento como un momento que posibilita, a partir de su irrupción, la reestructuración y, por tanto, la resignificación de categorías cognitivas preexistentes a partir de una interpelación que es directa y abierta. En este sentido, Didi-Huberman (2012) nos advierte sobre la infinita potencia que reside en el arte, pues «una imagen bien mirada sería entonces una imagen que puede desconcertar y después renovar nuestro lenguaje y, por ende, nuestro pensamiento.» (p.28) Dicho en otras palabras, la percepción está mediada por las categorías lingüísticas del pensamiento con las que los sujetos estructuran su pensamiento, el cual se construye a partir de preguntas que implican relaciones intersubjetivas, intersubjetivas y conceptuales. (Vygotsky, 1992) También en esta línea hay una oposición a la separación estricta entre lo individual y lo social que Vygotsky retoma de Spinoza.

Es así que la categoría de acontecimiento, en este sentido, puede contribuir a la institucionalización de un dispositivo pedagógico que aspire a promover la libertad de palabra y la construcción cooperativa del conocimiento, provocar el pensamiento y la libertad para fomentar el ejercicio del pensamiento. El predicamento docente aquí no es aquel de homogeneizar pensamientos, afectos y valoraciones en los estudiantes, sino el de habilitar y enaltecer la capacidad de juzgar lo relevante desde una resignificación contextualizada, situada en sus prácticas profesionales. Los conceptos, por lo tanto, son trabajados no como etiquetas estáticas dispuestas en el lomo de un libro, sino desde sus efectos, afectos, e implicancias pragmáticas con en el desplazamiento y movimiento que suscitan.

Hemos dicho que el pensamiento y el lenguaje nos constituyen, el pensamiento artístico también; por ejemplo, el pensamiento musical y los objetos sonoros considerados en una red que en segundos se convierten en espectrales, nos envuelven con los afectos y sentimientos. De ahí que surge contemplar el concepto de «competencia emocional» en este juego de pensamiento, lenguaje y afectos para intentar llegar al «yo íntimo», a esas «intimidades congeladas» de las que nos habla Illouz (2007).

La tecnología, en este contexto, debe ser sólo la herramienta y la educación no debe dejar de ser ese espacio de convivencia en el cual alumnos y profesores conformen un lugar de encuentro, acogida, confianza y respeto mutuo. De esta manera, la categoría de acontecimiento posibilita, además, la reivindicación de la clase en tiempos de enseñanza presencial y/o virtual como un espacio dinámico de interrelaciones e interacciones constantes, propiciando un puente hacia el Otro/a sin subsumirse en la mismidad totalizante.

La irrupción de: Mi señorita

Dice un proverbio chino: «El viento se levantó en la noche, y lejos llevó nuestros planes». Así fueron esos inicios de la Cuarentena y del Aislamiento.

Las prácticas de la enseñanza suponen una invención cotidiana. No obstante «la obstinación» del trabajo docente, «esa locura necesaria» que lo acompaña sumado a la «convicción de la educabilidad» (Meirieu, 2001) y se añaden otros tales como amores, confianzas, para capitalizar esfuerzos, sonidos, silencios a cada instante al pensar y desarrollar una clase presencial y /o virtual.

En este caso la clase fue pensada para docentes en ejercicio de su profesión que cursan Didáctica en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

La mayoría de las alumnas tiene varios años de experiencia en el Sistema Educativo. Consideramos a este grupo entusiasmado y apasionado. Ellas dejan esa imagen en la primera actividad que deben realizar. Esta refiere a una narración del tramo de su vida profesoral, de las actividades que realizan con sus alumnos en tiempos de Pandemia y Aislamiento Social Obligatorio. Dan cuenta ahí de sus clases, de sus experiencias de enseñar ayudados especialmente por el WhatsApp, el aprendizaje en entornos virtuales, sin abandonar atajos. De la pobreza y de cómo el ojo se iba ilustrando cuando empezaron a sentir más cerca lo despiadado que es este mundo. Decían «Una cosa es decir no a la homogeneización en los cursos que realizaban en forma permanente y otra la «brutalidad» que hoy la vida nos permite ver a partir de correrlos desde el lugar desde donde mirábamos». Berger (2018) explica: «Con la esperanza entre los dientes».

Esto nos habilitó también el trabajo con obras de arte y fotografías. Pinturas de Powel Kusinsky, joven pintor polaco que hace con sus obras potentes una sátira de la vida en nuestra sociedad, al decir de Didi-Huberman:

En este sentido, por esas Redes comunitarias, (Dabas, 1995) que incluyen las tecnologías y que vamos construyendo en la vida, llega en el día del maestro a mis manos una canción que se llama «Mi señorita», la cual es cantada por la cantante mezzosoprano de ópera argentina, Cecilia Pastawski, y cuya letra pertenece a Ida Réboli. De pronto, los recuerdos y una memoria que se activan con la melodía me incitan a compartirla con las alumnas docentes en ejercicio de su profesión que cursan Didáctica. Una remembranza invita a pensar que «la memoria que crea identidad ilumina, esclarece, pero también deconstruye y rompe esquemas». (Bárcena, Mélich, 2014, p.37)

Claramente, pudimos advertir en la cátedra ese momento de ruptura al escucharla entre todos, al recuperar la solidez de los sentimientos, la variación de los significados. Al respecto Mendívil (2016) dirá que son un campo de lucha para definir la tensión entre lo que se quiere decir y lo que se entiende, entre la intención y la interpretación. Algo nos unía en ese instante y después de escucharla las respuestas de las alumnas fueron contundentes: amor, apertura, motivación y pasión.

Con el transcurso de las horas y los días, esto comenzó a sentirse como un acontecimiento, repensamos la estructura de lo que habíamos propuesto, y ahí observamos que emergió algo nuevo, una especie de suplemento que surge al azar y Badiou (2000) le da el nombre de «acontecimiento». En este sentido, una fractura de la realidad, algo no pensado, ni planificado que pone en jaque las teorías de resolución tecnocrática de las clases escolares. Los afectos y la emoción, la cognición distribuida entre varios campos ayudaron a crear una Zona de Desarrollo Intermental (ZDI) (Mercer, Daniels, 2003) De este modo se dio lugar a los solapamientos que se tejen, a los desplazamientos, en este caso el de la *poética en la clase*. Lo acontecido despertó el amor por la música, el mundo, la infancia y como dice Larrosa (2018) con el modo en que recibimos a los nuevos en este mundo de cómo ese amor se encarna en nuestro oficio. Algo no planificado, pero sí algo reinventado y del orden de la artesanía deviniendo otra clase otra (a la pensada) y comprendiendo que es una permanencia mutante para dar lugar a otros acontecimientos que pudieran irrumpir.

Este momento «conmover» nos llevó a muchas preguntas, de tal manera que permitieran imaginar otros mundos posibles para pensar sus clases. Como expresa Lorenz (2019) los docentes convivimos las veinticuatro horas con nuestro trabajo y nos permite observar, comparar, escuchar invariablemente combinando saberes establecidos con innovaciones.

Para seguir pensando

Después de esta experiencia, nos preguntamos si el formato del aula tradicional puede extinguirse al poder convivir ahora con formatos que ya existían, pero que estaban soterrados. Es decir, convocar a otro docente, analizar obras de arte, fotografías potentes que también existían antes de la pandemia; y de esta forma la novedad sostener una transferencia, que también pudo haber generado emociones e interacciones junto a la producción del conocimiento, y la posibilidad de transmitir lo heredado. Que el uso de la tecnología es un recurso por ahora indispensable, pero que puede seguir siendo usado en la post-pandemia con la tranquilidad de seguir inspirando a los alumnos para vivir lo no reglado, lo no normado, deconstruyendo el sentido común, en diversas espacialidades y temporalidades.

Que la erótica del conocimiento, el amor y el deseo de saber, tan bastardeado en el aula de los últimos tiempos, es posible ser recuperada, a través de políticas culturales de las emociones, por ejemplo, cuando le hacemos lugar al otro que irrumpe y se convierte en el deseo de los estudiantes. Cuando apela a la memoria construida a lo largo de la vida.

En el aula el poder real es de los escolares. Bajo esta experiencia formamos, no en el sentido de formatear según un modelo lineal a los «sin luz» (según las raíces etimológicas de la palabra alumno), sino en el sentido emancipador, ligado a la desajenación de los sujetos. La tecnología nos está ayudando a probar formas, espacios y tiempos que antes nos causaba cierta duda y de alguna manera hoy habilitan el desplazamiento de la *Mismidad* hacia la *Otredad*.

No hay aislamiento posible, eso ya no lo demuestra Calvino (1957) en *El barón rampante*, en donde Cósimo, su personaje central, se fue a vivir a las copas de los árboles y aun así en sus corridas de rama en rama participa de todas las actividades humanas con pasión, reconociendo a los otros.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Álvarez González, F. (2020). «¿Por qué pensar la educación a distancia?». <https://www.clacso.org/por-que-pensar-la-educacion-a-distancia/>
- Ardiles, M. (2019). Aquí nos vemos: Apuntes de enseñanza en tiempos de formación de docentes en ejercicio de su profesión. *Revista Diálogos Pedagógicos*, 17(33).
- Badiou, A. (2007). *Manifiesto por la filosofía*. Nueva Visión.
- Badiou, A. (2007). *¿Se puede pensar la política?* Nueva Visión.
- Badiou, A. (2000). «Presentación de la edición en castellano de El ser y el acontecimiento». *Acontecimiento, Revista para pensar la política*.
- Bárcena, F., Mélich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Beger, J. (2011). *Con la esperanza entre los dientes*. Alfaguara.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Calvino, I. (1957). *El barón rampante*. Siruela.

- Connel, J. (1997). Tres principios de la justicia curricular. En *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Dabas, E. (1995). *Red de redes. Prácticas de intervención en redes sociales*. Paidós.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Losada.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Arde la imagen*. Ediciones Ve.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia*. Paidós.
- Marcuse, H. (2005). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de una sociedad industrial avanzada*. Ariel.
- Meirieu, P. (2001). La profesión de educar. En *La opción de educar: Ética y Pedagogía*, (pp.15-23). Octaedro.
- Mendívil, J. (2016). *En contra de la música: herramientas para pensar comprender y vivir las músicas*. Gourmet Musical.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Octaedro.
- Steiner, G., Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Vygotsky, L. (2004). *Psicología y Pedagogía*. Akal.
- Vygotsky, L. (1992). *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto.
- Westbrook, R., Dewey, J. (1859-1952). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. 23(1).

Martha Ardiles

Prof. y Lic. en Cs. de la Educación (UNC) Especialista en Currículum (FLACSO) Magíster en Ciencias Sociales (UNC) Investigadora del Equipo de Investigación «Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba.» dirigido por la Mgtr Patricia Mercado. UNC-SECYT 2018-2021

Stefanía Sandoval

Estudiante avanzada de la Lic. en Sociología (UNC)

El aula como dimensión plural, singular y situada.

Narrativas pedagógicas en tiempos de aislamiento

Andrea Sarmiento

FA. UNC

andreasarmiento20@hotmail.com

María Belén Silenzi

FA. UNC

belensilenzi@gmail.com

Resumen:

En este artículo proponemos una reflexión sobre las características singulares de los procesos de aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios, futuros profesores de Música, en contexto de aislamiento social obligatorio producido por la pandemia del COVID-19. Tomamos como referencia para el análisis, narrativas que escribieron en el proceso de cursado. De la amplia variedad de problemáticas que se despliegan, ponemos el énfasis en pensar el aula, sus diversas dimensiones, lo vincular, los límites entre lo presencial y lo virtual, los encuentros y desencuentros. En ese marco, resulta ineludible pensar en los espacios, los tiempos, la posibilidad de construcción de lo colectivo.

El desafío consiste en superar la vulnerabilidad y encontrar las palabras que nos permitan resignificar las fortalezas y debilidades que caracterizan a este particular modo de aprender y enseñar.

Palabras clave: Aprendizajes - Formación docente - Contexto de aislamiento

Iniciamos el ciclo lectivo 2020 en el inusual contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio como consecuencia de la pandemia por el COVID-19. La «realidad» que conocíamos cambió abruptamente, la imposibilidad de asistir a los centros educativos impone la educación en línea a nivel global en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo. Como parte de un colectivo docente, fuimos sorprendidas e ingresamos en una búsqueda frenética para dar respuestas a estas demandas, para seguir sosteniendo el derecho a la educación. Demandas que se presentan con carácter de urgencia y que nos apartan de los escenarios conocidos. Urgencias que nos invitan a pensar en la experiencia de educación mediada por tecnologías: ¿qué cambia?; ¿qué permanece?; ¿cómo se aprende?; ¿cómo construir una conversación, un proceso de construcción colectiva?; ¿qué hay de registro sensible en estos contextos?; ¿es posible llevar a cabo el proceso de residencia?; son interrogantes que nos interpelan.

Las reflexiones que proponemos surgen de la experiencia en la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza, asignatura perteneciente a las carreras de Profesorado en Composición Musical y en Perfeccionamiento Instrumental de la Facultad de Artes (UNC). El objetivo central de la misma es la adquisición de competencias vinculadas al «qué y cómo enseñar», focalizando en la indagación y reflexión sobre las problemáticas y perspectivas de la enseñanza de la música. El proyecto de la cátedra tiene como ejes, el acercamiento a las prácticas musicales colectivas, la construcción de una comunidad de estudiantes

comprometidos con la enseñanza y el proceso de residencia, que supone «entrar al campo de juego», realizar prácticas docentes poniendo en acción los saberes construidos con sentido crítico. El contexto de pandemia impulsó un reordenamiento vertiginoso de la propuesta y el aspecto nodal de la cátedra, la residencia, ingresa en un terreno de incertidumbres.

Como parte del proceso de trabajo diseñamos diversas propuestas, entre ellas, escribir un texto narrativo en el que los/las estudiantes puedan relatar de qué manera están transitando esta experiencia de educación no presencial. Recurrimos a la narrativa, como plantea Bruner (1997) ya que la narración es, ante todo, una forma de pensamiento, y a través de ellas es «como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo (...), como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros» (p.15). Creímos oportuno dar lugar a una reflexión que permita que las visiones y las vivencias puedan emerger. Recibimos veintidós narraciones¹ que nos acercaron a los microcosmos de los/las estudiantes, que dan cuenta de la multiplicidad de factores que atraviesan los procesos de aprendizaje en este contexto de aislamiento. Nos adentramos en reflexionar sobre las aulas entre los ejes espacio-comunicación-tiempo en vinculación con la posibilidad o no del encuentro y la construcción colectiva, recuperando algunas perspectivas teóricas que pondremos en diálogo con las voces emergidas de las narrativas.

Ingresar al aula: de la puerta al click

Cuando nos referimos al aula, solemos pensar en un espacio físico, en su estructura material. Aunque sabemos que también es un espacio en el que tiene lugar una singular comunicación e interacción entre las personas implicadas en este escenario. Lugar para enseñar y aprender, para compartir saberes, experiencias, construir conocimientos. Es allí donde «damos clases» o «tomamos clases». Para Dussel y Trujillo (2018):

La clase es una especie de coreografía, una disposición de los cuerpos y la atención en el espacio y en el tiempo que estructura una secuencia de trabajo común, a la vez que organiza tiempos de trabajo individuales; es también espacio y condición de disciplina (Abad, 2016), de organización del trabajo colectivo.

¿Qué sucede con este «dar la clase» en las aulas digitalizadas, ya sea por la presencia de computadoras que vienen de la mano de programas oficiales de equipamiento, o por la presencia ineludible de celulares?. (p.154)

Podríamos preguntarnos además, qué sucede con quienes de manera imprevista y sin los recursos tecnológicos necesarios se ven obligados a ingresar a las aulas virtuales o quedar al margen; qué supone el paso del aula física al aula virtual; qué habita hoy en sus límites como estructura compleja en esta doble dimensión material y comunicacional y cómo transcurre el tiempo en este interjuego.

Según Asinsten (2013), en las funciones de las aulas hay un «adentro» en donde ingresan estudiantes y docentes, y un «afuera» donde queda el resto de los sujetos. «El aula virtual funciona de idéntica manera: a ella solo pueden ingresar los miembros del grupo y sus comunicaciones no se mezclan con la de personas que no están trabajando en el mismo proceso educativo. El «ruido» comunicativo queda afuera.» (p.100). Si bien esta afirmación es pertinente al entorno virtual, cobra un nuevo sentido en el contexto actual. No es lo mismo «entrar» a un aula virtual en un contexto de educación a distancia, que hacerlo en un contexto de pandemia, donde ese «afuera» se funde con ese «adentro» generando un espacio otro. Esto queda reflejado en las narraciones: el «estar en clases» junto a las personas con quienes conviven, con una multiplicidad de actividades, la organización de los tiempos y recursos tecnológicos, los sentidos y emociones que emergen en el contexto.

«Es especialmente ardua la adopción de una disciplina de trabajo en el contexto de la permanencia

¹Las referencias de las narrativas son anónimas en este escrito; la fecha de entrega fue el 3 de julio de 2020.

en un mismo y permanente espacio donde interactúan terceros actores que demandan atención e información. Eso sin contar factores psicológicos como la ansiedad por el aislamiento y la imposibilidad de las interacciones afectivas presenciales con pareja y amigos, así como la disminución de las capacidades de atención y concentración». (Narrativa 1)

«De alguna manera me resistí y sigo resistiéndome al trabajo en la virtualidad, incluso sabiendo que es inevitable y necesario, y en esa resistencia se mezcla la sensación de lejanía que me produce la falta de interacción inmediata y la dificultad para organizar mis tiempos de trabajo. Este último no es un problema nuevo pero sí pienso que se intensificó por la falta de horarios definidos que estructuran el paso del tiempo y la ausencia de los límites espaciales que normalmente transitamos cuando los espacios de trabajo y estudio están separados de lo doméstico». (Narrativa 19)

En este sentido, Asinsten (2013) realiza además una comparación entre las estructuras comunicacionales del aula presencial y virtual e identifica un correlato en las diversas interacciones (uno a muchos, uno a uno en público y en privado, todos a todos, en grupos, etc.). En la virtualidad, estas dinámicas se materializan en foros, correos internos, presentación de materiales didácticos y recursos que posibilitan el abordaje de contenidos de manera individual, en grupos pequeños o completos.

Por otra parte, nos preguntamos, si al igual que en la presencialidad, en la virtualidad existe la diferencia entre ocupar y habitar el aula (Dussel y Carusso, 1999). La idea de ocupar, refiere a una estructura y un espacio dado en donde la posición del sujeto es pasiva; en oposición, la segunda asume una posición activa, se toman decisiones, se buscan alternativas, se está presente y en presencia junto al otro. Así, la presencia es crucial para pensar en la educación en términos de relación, construcción de subjetividades en donde se entrelazan las experiencias. En este sentido, el aula virtual también puede ser un lugar en donde se explore y se desarrolle el saber de experiencia generando condiciones para que la comunicación no quede subsumida a la información, posibilitando así la mediación pedagógica.

«La modalidad virtual me encontró con mucha dificultad para organizarme y con pocas herramientas para poder gestionar mi tiempo al punto que me sigue costando mucho poder ser constante y llevar al día esta materia. A pesar de todo lo mencionado como estudiante encontré una autonomía distinta que había encontrado en pocas materias en mi cursado, una autonomía que me obligó a tomar responsabilidad sobre mi propio proceso de aprendizaje, que me planteó la necesidad de concientización y elección de este mismo proceso para la acreditación. Creo que todo esto fue gracias a la manera en que se adaptó el cursado virtual de la materia, agradezco en este sentido el desempeño docente y la ponderación del proceso de aprendizaje sobre la acreditación». (Narrativa 14)

«Yo pase casi toda la cuarentena en mi departamento en Nueva Córdoba, sola la mayoría del tiempo. Y me di cuenta que es parte del aprendizaje los lugares en donde se desarrollan. El aula, la Facultad misma es como un centro de aprendizaje e intercambio en sí misma. Como también el cambiar de espacio para poder despejar la mente me di cuenta que es esencial en mi «vida normal» para poder sentirme bien (ir al parque, estar con amigos, ir a hacer gimnasia, ir a tomar algo a un bar, etc.) También mis actividades musicales (ensayos con el Coro y con mi banda) y sus espacios. Creo que nunca había tenido en cuenta la cuestión de los espacios». (Narrativa 6)

Una vez más, las narrativas no son sólo recursos, sino formas de poder encontrar nuevos sentidos a lo vivido, de construir saberes con otros. En nuestra experiencia, las características de sincronidad/asincronidad propias de los entornos virtuales, nos han permitido volver a mirar la escuela, al aula como lugar social. Los encuentros y desencuentros no difieren en su esencia de la instancia presencial en tanto ocupan y habitan la escena pedagógica y, al mismo tiempo, provocan desafíos únicos y nos genera pensar en nuevas prácticas, nuevas aulas. Podemos ver cuando ingresa un estudiante al aula virtual, qué recursos recorre, cuánto tiempo accede, más no podemos ver qué le pasa mientras tanto ni qué preguntas se está haciendo. Las ventajas y desventajas de la simultaneidad y la asincronía se muestran en las narrativas desde diversas aristas.

«Las desventajas es que con lo virtual se pierde la posibilidad de escuchar y percibir los puntos de

vista de otras personas que también son un momento de aprendizaje (funcionan como disparadores de muchas ideas). Por lo tanto, con lo virtual se pierde esa interacción humana que enriquece. Y otro aspecto que es bastante perjudicial, es que todo se vuelve demasiado individual, desdibujándose lo colectivo del aula». (Narrativa 4)

«...yo no podría haber cursado por motivos de superposición de horarios con el trabajo, pero esta modalidad me permite organizar mis tiempos de manera diferente». (Narrativa 9)

«Transitar esta experiencia deja en evidencia la desigualdad respecto a recursos tecnológicos, que casi siempre se corresponden con las posibilidades económicas. Transitar estos procesos virtuales sabiendo que no estamos todos los que quisiéramos estar, me resulta muy triste». (Narrativa 9)

La asunción del lugar de la enunciación puede incluso generar sensaciones singulares de mayor exposición dentro de lo virtual que en lo presencial. El intercambio escrito-reflexivo en un foro demanda mayor tiempo, «una mayor estructuración de argumentos y obliga a reflexionar con una cierta profundidad, enriqueciendo el proceso de aprendizaje» (Asinsten, 2013, p. 105). Podemos pensar también que esa presencia y ese habitar el aula queda fijado en el espacio virtual, lo que no acontece en la presencialidad del aula física cuando conversamos, exponemos ideas, argumentamos.

«Creo que cuesta más participar o hacer aportes en videoconferencia, que siento que no sería lo mismo presencialmente. Creo que esta modalidad inhibe un poco más y que por esto se pierden algunos aportes, que en clase presencial pueden surgir de forma espontánea, pero no en la modalidad virtual». (Narrativa 8)

«En los momentos en los que puede prestarse debida atención el rendimiento autopercebido es más alto que en contextos normales. Además, pude profundizar en varios de los temas, mediante una lectura más cuidadosa y una escritura más detenida y detallada. Estos son puntos favorecidos por la asincronicidad, que muchas veces puede violentar procesos de aprendizaje que discurren a distintas velocidades». (Narrativa 1)

«Por otra parte, las participaciones en los foros me parecen muy bellas porque dan cuenta de una capacidad crítica y de reflexión muy profunda, como pocas veces tenemos oportunidad. Esto es algo que las clases convencionales no tienen ya que si bien puede haber preguntas y observaciones muy buenas, no pasó cierto tiempo de «digestión» de lo visto». (Narrativa 5)

Esto también nos conecta con la unicidad de la experiencia educativa: un acto singular, en donde los tiempos de la enseñanza son diferentes a los del aprendizaje, para cada cual el suyo; en donde no sabemos ni cuándo comienza una clase, ni cuándo termina, ni qué efectos tendrá el encuentro, ni cuándo. Es así que traspolar las dinámicas de lo presencial a este contexto, que como hemos mencionado no es sólo virtual, puede afectar el hecho educativo y generar una pérdida en tanto que todo acto educativo es singular, plural y situado.

«He visto docentes que intentan reproducir una lógica expositiva de clase que mantiene el formato idéntico al que sería en un aula y entiendo que intentar reproducir este tipo de lógica sin contar con la co-presencia hace que sea sumamente desgastante mantenerse en la cursada. En este sentido rescato de esta cátedra la búsqueda de diferentes formatos que entiendan a la virtualidad como una condición diferente a la del aula, y que se enfoque no tanto en la sincronidad, la respuesta inmediata y las diferentes demandas institucionales de plazos, notas, sino que se atienda más a lo esencial de la materia que es el aprendizaje, la puesta en práctica y la producción de conocimientos sobre la enseñanza». (Narrativa 12)

Asimismo, este contexto particular puede hacernos mirar el espacio de estas aulas nuevas con la multiplicidad de factores que atraviesan el acto educativo, asumir pactos e incluso sensibilizarnos para volver a mirarnos de nuevo en las aulas presenciales.

«Como instrumentista, estoy acostumbrada a pasar muchas horas del día sola, estudiando técnica o repertorio, por lo que al principio pensé que la virtualidad no me afectaría en gran medida. Pero la verdad es que no tener metas ni objetivos, a corto o a largo plazo, hace que se desdibujen las razones

para esforzarse cada día. He perdido la motivación casi por completo. Estudiamos música para compartirla. No solo en grandes conciertos, sino en ensayos, juntadas con amigos, o incluso en las clases con los profesores. Y hoy todo eso se ha perdido. Lo único que nos queda y nos salva es compartir a través de videos, que claramente no es lo mismo, pero también se puede aprender de esas experiencias». (Narrativa 7)

«Fue enriquecedora esta experiencia, en el sentido de que me hizo conocerme un poco más en cómo aprendo o qué necesito para aprender. Me di cuenta que no «rendía» como siempre, académicamente hablando. Mis tiempos eran otros a los de siempre, me llevaba más tiempo hacer todo y me costó aceptarlo al principio. Aceptarlo para sentir que estaba aprendiendo, de otra forma y como pudiera o como me saliera en este momento, pero sentir que seguía aprendiendo a pesar de todo. Creo que esta bueno esto de aceptar o comprender que las otras personas (...) tienen sus propios tiempos para aprender y que (ahora hablando de futuros alumnos) las personas están aprendiendo a su forma, aunque no sea en el tiempo planificado o estipulado. Porque como a mí me pasó esto ahora de tener otro tiempo al «planificado» mis futuros alumnos quizás tengan otro tiempo al que yo «planifique» para mis clases». (Narrativa 6)

«Creo que esta situación reafirmó fuertemente la importancia de las relaciones intersubjetivas para el aprendizaje, tanto en lo que respecta a los contenidos mismos como a todo aquello que va más allá de los contenidos, lo que se hila en las relaciones de afecto y de confianza a través de la co-presencia y el diálogo. En ese sentido quizás sea esta una experiencia positiva, que nos ayude a valorar de una forma distinta todo aquello que sucedía en el aula y que muchas veces dimos por sentado». (Narrativa 18)

Inaugurar las aulas: palabras que abren ventanas

Es una regla asumida que todo trabajo académico culmina con algunas conclusiones o palabras de cierre. Es complejo pensar en eso, aunque sea provisional para este ensayo, ya que las cuestiones sobre las que estamos reflexionando están en pleno proceso de desarrollo. Es por esto, que nos resuena las expresiones «tiempos líquidos» y «vivir en una época de incertidumbre» acuñadas por Zygmunt Bauman.

Bauman (2008) caracteriza el pasaje de una modernidad «sólida» (estable, repetitiva, predecible) a una modernidad como un tiempo líquido (flexible, voluble, impredecible), una condición en la que las formas sociales, las estructuras conocidas se licúan, se descomponen y nos dejan vulnerables.

Si nos tomamos la licencia de extrapolar estos conceptos, podríamos situar a este presente como tiempo líquido, en el que como educadores/as y como estudiantes nos exige flexibilidad, reinención, ya que se complejiza diseñar estrategias de planificación, desarrollo y acción a largo plazo; puesto que todo aquello que conocíamos como estructura, como marco de referencia se ha debilitado o ha desaparecido, o no sabemos de qué modo se institucionalizará en tiempos futuros.

En esta época de incertidumbre tenemos algunas pocas certezas: hemos aprendido a enseñar y aprender usando otros recursos, de otras maneras, nuestros/as estudiantes han profundizado su autonomía, sus procesos metacognitivos, sus capacidades tecnológicas, su creatividad. Pero, fundamentalmente, hemos podido reafirmar cada día la necesidad de la co-presencia de los/las otros/as habitando los espacios reales para dialogar, hacer música, construir saberes.

Referencias bibliográficas

- Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 97-113.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. TusQuets Editores.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.
- Dussel, I., Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? *Revista Perfiles Educativos*, 40, 142-178.
- Dussel, I., Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.

Andrea Sarmiento

Magister en Investigación Educativa (CEA, UNC), profesora en Educación Musical (UNC) y profesora de Piano (Conservatorio Provincial Felipe Boero). Es profesora titular por concurso de dos cátedras especializadas en la formación docente de Música en la Facultad de Artes UNC. Dirige el proyecto de investigación «Prácticas colectivas y aprendizajes musicales» SeCyT- UNC. Ha publicado diversos artículos relacionados a problemáticas de la enseñanza de la música y es compiladora y autora del libro ¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas.

María Belén Silenzi

Prof. en Educación Musical (UNC) y Prof. de Piano (Cons. Pcial. «Gilaro Gilardi»). Es Prof. Asistente por concurso en la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza, Facultad de Artes UNC; y en el Profesorado de Música del ISFD Collegium CEIM. Trabajó como docente en nivel medio e inicial y en cargos de gestión de diversas unidades académicas (UNC-UPC-ISFD Collegium CEIM). Es música en el grupo Indumba, Mujeres Percusionistas. Integra el equipo de investigación «Prácticas colectivas y aprendizajes musicales» (SeCyT – UNC).

Enseñar y aprender en la virtualidad. Significando prácticas en la formación docente de nivel superior

Julieta Zaporta

FES. UPC

julieta@upc.edu.ar - juli_zaporta@yahoo.com

Resumen:

A causa del COVID-19, se suspendió la *asistencia* a las instituciones educativas de todos los niveles educativos de la provincia y del país. Se indica *asistencia* y no *clases*, porque éstas continuaron; tanto estudiantes como docentes nos encontramos en espacios virtuales, habilitando otros modos de aprender y de enseñar. En este artículo les comparto mi experiencia y reflexión como profesora en una carrera de formación docente. La institución formadora entra a los hogares de los jóvenes estudiantes y busca ganarse tiempo y lugar para materializarse, compitiendo con los recursos y espacios de los otros integrantes de esas familias.

En este contexto, es imprescindible velar por la trayectoria educativa de los estudiantes, reconociendo que la *escuela* (genéricamente hablando) necesita reinventarse y que el aprendizaje se produce en el marco de un *vínculo pedagógico* que hay que sostener, ahora, en la virtualidad. Seguramente la *escuela*, que hoy no existe en la presencialidad, es un espacio que todos anhelamos nuevamente habitar, y muy probablemente, todos sus actores le otorgamos un nuevo sentido, enriquecido por estos nuevos modos de vincularnos, a través de la tecnología, con los otros y con el saber.

Palabras clave: Brecha digital - Formación docente - Vínculo pedagógico - Re-inención de las prácticas de enseñanza - Relación con las tecnologías de la información y la comunicación

Hace más de 120 días que el gobierno nacional y provincial, debido al COVID-19, suspendió la *asistencia* a las instituciones educativas de todos los niveles educativos. Digo *asistencia* y no *clases*, porque éstas sí continuaron; tanto estudiantes como docentes comenzamos a encontrarnos en otros espacios virtuales, habilitando otros modos de aprender y de enseñar.

En este artículo les comparto mi experiencia y reflexión como profesora en un Instituto de Educación Superior de dependencia estatal y provincial¹. A diferencia de otras instituciones, sobre todo de los niveles educativos obligatorios, que tuvieron que proveerse de medios tecnológicos más adecuados para comunicarse, aprender y enseñar en este contexto de pandemia, la institución en la que trabajo cuenta con un campus virtual² que ya estaba en funcionamiento, pero cuyo aprovechamiento -por parte de estudiantes y profesores- era muy variado.

¹ Facultad de Educación y Salud (FES), de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Me desempeño como Profesora de Pedagogía, Didáctica General y Práctica Docente de Nivel Superior.

² Este campus virtual usa la plataforma educativa, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación de la Nación. «Escuela Suite» es una plataforma integral de comunicación y gestión de material educativo a través de internet. Sus objetivos son establecer comunicación con todos los actores de la institución y extender las aulas presenciales a un formato digital.

A través de las aulas virtuales, de clases digitales y otros recursos tecnológicos (incluidas las videoconferencias por Zoom, Meet o Jitsi), la institución formadora entra a los hogares de los jóvenes estudiantes y busca ganarse un tiempo y un lugar para materializarse, compitiendo con los recursos, espacios y tiempos de los otros integrantes de esas familias. En este punto, no puedo dejar de mencionar la llamada *brecha digital*. Lo primero que había que saber era qué posibilidades tenían los estudiantes de acceder, por ejemplo, a las aulas virtuales, y a través de qué dispositivos (celular, tablet, computadoras). La institución, junto con el Centro de Estudiantes, realizó un relevamiento y buscó los medios para facilitarles, a los que lo necesitaban, los medios para asegurar el acceso a estos espacios virtuales (ya sea proveyéndoles módem, netbooks, chips o datos para el celular).

De todos modos, con «acceder» no es suficiente, es condición, pero no es determinante. Hace casi diez años, y sin saber que una pandemia podría llegar a afectar la vida cotidiana de los espacios educativos, Dussel plantea que esta brecha digital se había desplazado del **acceso** a los **usos**, y que esta nueva frontera se define por la «capacidad de los usuarios de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital» (2011, p.11). La autora anticipa la necesidad de trabajar estas capacidades en la *formación docente* proponiendo prácticas que promuevan el uso significativo de los medios digitales.

¿De qué modo estos usos pueden desarrollar otro tipo de capacidades -no solo en los estudiantes- para que sea significativa su incorporación en las clases de nivel superior, de ahora en más? Tomando las palabras de Pagola (2010), nuestros estudiantes, a lo largo de su trayectoria educativa, además de estar informados, tienen que formarse como críticos de esa información disponible en las redes, ser capaces de construir autónomamente sus propios caminos de autoaprendizaje y, también, poder expresarse libremente, encontrando eco en otras miradas, temas y voces para lograr potenciarse. En el contexto actual de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), los profesores ya no podemos refugiarnos en la teoría de que estamos limitados para incluir las TICs en nuestras prácticas por una cuestión generacional (paradigma prenskyano de «nativos e inmigrantes digitales»); es decir, ya no podemos resistirnos a una transformación que es necesaria. Los estudiantes conocen y usan un conjunto de recursos tecnológicos y se «mueven» en determinados espacios virtuales que, a veces, no coinciden con los de los profesores, diferenciando entonces a «residentes» y «visitantes» (White, Le Cornu, 2011). Lo ideal sería buscar puntos de encuentro entre estos lugares que hoy habitan, en la virtualidad, estudiantes y profesores; y así participar de estas propuestas o reinventarse; «en una dinámica cada vez más inclusiva y sustentable. Esa podría ser parte de la reinención que la institución-escuela tiene que hacer frente a los cambios en los que de momento, no ha logrado ejercer un rol proactivo» (Pagola, 2010, p. 20).

La trayectoria educativa de nuestros estudiantes se encuentra signada por esta pandemia, recorrido que ahora se hace en la virtualidad, a través del uso inevitable de recursos tecnológicos (que muchos no conocíamos o estábamos habituados a usar), implicando lógicas y modos de configurar los conocimientos muy diferentes a los de la escuela «física». Dussel plantea como diferencias entre una y otra lógica, que la primera se caracteriza por ser más personalizada, más seductora, de involucramiento personal y emocional, más veloz y de interacción casi inmediata. Mientras que la escuela (entendida de modo genérico), en cambio, «es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurada, menos exploratoria, y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos» (2011, p.13). Hoy, esa distinción que había se acertó inexorablemente por el contexto de aislamiento social y preventivo en el que nos hallamos, que nos imposibilita encontrarnos en las «escuelas», acelerando vertiginosamente el necesario *proceso de negociación y de reacomodamiento de la institución escolar*. Dussel

también nos advierte que:

...es importante educar a los docentes en herramientas críticas que les permitan posicionarse en otro lugar que el de la fascinación con la maravilla tecnológica, y que les permita entender las reglas, jerarquías, inclusiones y exclusiones en las que se fundan estas nuevas colecciones de saberes y esta nueva forma de producir contenidos. Si la escuela y el sistema formador limitan su trabajo a considerar a las nuevas tecnologías y a Internet como gigantescas bibliotecas o procesadores de texto, indudablemente quedará por fuera la mayor parte de los vínculos y producciones de saber que hoy están produciéndose en esa esfera. (2011, p. 53)

El aprendizaje se produce en el marco de un *vínculo pedagógico* que hay que sostener, ahora, en la virtualidad. Brener (2020)³ comparte algunas reflexiones sobre este momento tan difícil e incierto que nos toca transitar a quienes asumimos la tarea de enseñar y aprender. Luego de señalar tres momentos por los que atravesamos: *ruptura*, *dar aire* y *presencia*, hace una analogía de la *ruptura* con *clavar el freno de mano* de los automóviles, y dice que algunos tenemos *cinturón de seguridad*, pero otros no. ¿Cuál sería ese *cinturón de seguridad* simbólico? Si bien podríamos decir que las prácticas de enseñanza que incluían TICs, en el nivel superior, antes de la pandemia (uso del correo electrónico, de presentaciones PowerPoint o Prezi, de material audiovisual y de algunos recursos que ofrecen las aulas virtuales), podrían ser consideradas como nuestro *repertorio conocido* (Coria, 2014) -o nuestro *cinturón de seguridad*- (Brener, 2020); estos son *mapas* que nos ofrecen determinadas coordenadas que, actualmente, nos «invitan» a producir *nuevas cartografías*. Coria nos dice: «El desarrollo tecnológico produce cambios en cuanto a la concepción del tiempo y del espacio. En este marco, la tecnología se presenta como una alternativa de modernización a la vez que como puerta de acceso a un mundo con infinitas posibilidades» (2014, p. 17). Hoy no tenemos dudas que esto es así, porque la escuela ha invadido cada uno de los espacios del hogar, tanto para estudiantes como docentes, a quienes nos ha costado también manejar la cuestión de los «tiempos» en esta tarea de acompañar y sostener las trayectorias de nuestros estudiantes, cualquier sea el nivel educativo que estén transitando. Para sostener estos vínculos, resulta necesario pensar «cómo afectan estos procesos en la experiencia de los sujetos, cómo se reconfiguran sus percepciones y visiones de mundo» (Coria, 2014, p. 13); y, en palabras de Brener (2020), este no es el momento de destinar esfuerzos a calificar y acreditar, sino considerar la evaluación como acompañamiento, como devolución.

En otro contexto, sin imaginar que una pandemia podía venir sobre nosotros, Dussel (2011) planteaba que el modo de acercarse a los estudiantes podía darse a través de las tecnologías, es decir, ayudarían a renovar el entusiasmo por la enseñanza y el aprendizaje. En ese momento, podía ser la *bocanada de aire fresco* que el sistema educativo necesitaba. Ahora bien, cabría preguntarse, en el contexto actual y frente a la vorágine a la que estamos expuestos tanto profesores como estudiantes, ¿qué es lo que nos daría aire en estos momentos?, ¿qué es lo que le daría aire a nuestros estudiantes? Y, vuelvo entonces a Brener, quien plantea que como docentes, podemos convertirnos en *una bocanada de aire*, al ser ese adulto disponible que requieren en este momento, para permitirles *poder salir* (de su casa), *quedándose* (en su casa); a la vez que se les ofrece un modo de conectarse con sus pares. De algún modo, tomar la idea de Masschelein y Simon (2014) de *suspensión*, que el tiempo escolar sea realmente un *tiempo libre*, donde todos nos encontremos *suspendidos*, para ser estudiantes y docentes, incluso en la virtualidad.

Muchos autores, durante mucho tiempo, vienen planteando la necesidad de que la escuela cambie, que se *re-invente*, ya sea en sus aspectos organizativos, tanto en relación al manejo del espacio y el tiempo, los formatos que adopta, los modos de agrupamiento, las prácticas de enseñanza y de evaluación, por mencionar algunos puntos. Haciendo una referencia específica de la distancia que existe entre la escuela y el mundo de las tecnologías -antes de la pandemia-, Sibilia nos dice:

son mucho más eficaces las nuevas formas de atarnos a los circuitos integrados del universo contemporáneo: ahora estamos todos «libremente» conectados, no solo a las redes sociales, al correo electrónico y al teléfono portátil, sino también a otros dispositivos de rastreo, como los sistemas

³Brener, Gabriel (2020). Voces en red. Cap.1: Gabriel Brener. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=jS_la5o_4qs&t=29s

de geolocalización, las tarjetas de crédito y los programas de fidelidad empresarial (2012, p.143). ¿Podemos decir, en este contexto de aislamiento, que estamos «libremente» conectados?, ¿con respecto a lo que plantea el autor, la escuela vuelve a estar encerrada entre *redes*, en vez de *entre muros*? ¿Realmente los jóvenes están disfrutando «asistir a la escuela» a través de los «muros virtuales de sus hogares»? ¿y los profesores? ¿No corremos el riesgo de que esto también se convierta en un hastío, al tener que pasar buena parte de nuestros días «encerrados» en nuestras «casas-escuelas»? Tengamos en cuenta que ya son más de 120 días de aislamiento, 120 días sin «ir» a clases, ya sea a aprender o a enseñar.

Hace menos de diez años, Sibilia planteaba interrogantes que hoy toman una inusitada relevancia: «¿La solución para revitalizar a la educación sería incorporar los medios de comunicación y las nuevas tecnologías al ámbito escolar? ¿Es posible hacerlo y que la institución así intervenida siga conservando su condición de colegio? O, más radicalmente aún, quizás cabría cuestionar: ¿para qué necesitamos hoy a las escuelas?» (2012, p. 144). Creo que no podemos aún anticipar respuestas certeras, pero seguramente la escuela, que hoy no es visitada en la presencialidad, es un espacio que todos anhelamos nuevamente habitar. Y muy probablemente, todos sus actores le otorgamos un nuevo sentido, enriquecido por estos nuevos modos de vincularnos a través de la tecnología, con los otros y con el saber.

En el contexto actual que estamos viviendo, ¿podemos decir que los docentes, los estudiantes y las familias nos hemos «apropiado» de estos recursos y usos, o sería más correcto decir que éstos se nos impusieron intempestivamente, prácticamente sin elección? Esto me remite nuevamente a los modos de concebir a los usuarios digitales y concuerdo con distinguirlos como *residentes* y/o *visitantes* (White, Le Cornu, 2011). Siguiendo esta línea, Vázquez Atochero explica que el punto de partida son las metáforas de *lugar* y *herramienta* (en vez de la edad y el origen, como en el modelo preskyano), pero considerando, además, la motivación, los intereses y el contexto del usuario:

Los residentes ven en la red un nuevo espacio de relación, un lugar donde encontrarse con conocidos y desconocidos. Entre los residentes, los límites entre lo online y lo offline están cada vez más difusos y desarrollan una identidad digital plena. Por lo tanto, para ellos la red es herramienta, pero además trasciende esta dimensión para convertirse en lugar. Lugar dónde vivir, interactuar y relacionarse (Vázquez Atochero, 2015, p. 3).

Por otro lado, los visitantes son aquellos que utilizan la informática como medio, como herramienta de trabajo, sin implicarse demasiado en este nuevo escenario social y sin desarrollar una identidad digital. Entonces, tendríamos que preguntarnos: ¿en qué *lugares virtuales* hoy los jóvenes, nuestros estudiantes de los profesorados, son *residentes*, es decir, dónde viven, interactúan y se relacionan?, ¿en Instagram, en Twitter, en Tiktok?; ¿y los docentes?, ¿sólo en Facebook?; ¿podríamos encontrarnos, estudiantes y docentes, quizás, en Instagram?

White y Le Cornu (2011) van a decir también que esta clasificación no es totalmente dicotómica, sino que cada usuario tiene una proporción variable de ambos factores; es decir, que podemos ser *residentes* en algunos espacios digitales y *visitantes* en otros; o que esta condición puede variar en el tiempo: hace 10 años podíamos ser *visitantes* en Instagram y hoy ser *residentes*. Y aquí, sumo otros interrogantes: ¿estudiantes y profesores, nos consideramos *residentes* o *visitantes* de las aulas virtuales?, ¿el fenómeno de la pandemia modificó esta condición en el colectivo de los docentes?, ¿y en los estudiantes?, ¿hoy somos más *residentes* o más *visitantes* que antes de la pandemia?, ¿en qué espacios virtuales exactamente?.

Algunas reflexiones finales

La escritura de este artículo me ha permitido reflexionar en muchas cuestiones. Cada autor, cada texto, cada material audiovisual hoy es leído, escuchado, analizado y significado de otro modo, por el hecho de encontrarnos atravesados por un virus que nos obligó a estar aislados en nuestros propios hogares, tras-

tocando todas los ámbitos de nuestra vida cotidiana, como la educación, el trabajo y la organización familiar. En este sentido, sería ideal buscar puntos de encuentro entre los lugares que hoy habitan, en la virtualidad, estudiantes y profesores.

En este camino de *escritura* fueron surgiendo interrogantes, los cuales quedarán en *stand by* por un tiempo, hasta poder encontrarles alguna respuesta. Hasta entonces, y para finalizar, elijo las siguientes palabras de Dussel para reivindicar el papel de la escuela, que -en lo personal- no estaría bajo cuestionamiento:

La otra cuestión que define a la escuela es que tiene que pensar esas experiencias no para algunos sino para todos. (...) Hay que aclarar que ese «todos» no es ya el todo homogéneo que se pensaba en el siglo XXI, pero sí es el «todos» de una sociedad a la que le preocupa la justicia y la igualdad en el acceso al conocimiento, y que pretende sostener una conversación y un marco de acciones compartidas. Ese nuevo «todos» tiene que hacerle lugar a la diversidad de recorridos y de experiencias, y en eso las nuevas tecnologías pueden ayudar mucho, pero también tienen que tener como horizonte que esas experiencias diversas se enriquezcan con otras, se dejen interrogar por perspectivas diferentes, y se combinen con lo que la sociedad humana ya acumuló en saberes y en lenguajes. En esas otras tareas, la función de la escuela sigue siendo fundamental (2011, p. 87).

Referencias bibliográficas

- Brener, G. (2020). Voces en red. Cap.1: https://www.youtube.com/watch?v=jS_la5o_4qs&t=29s
- Coria, A. (2014). Clase 3: Formas narrativas, arte e imágenes en la enseñanza. Prácticas de enseñanza con TICs. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultural digital. Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación Fundación Santillana: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>
- Masschelein, J., Simons, M. (2014). En defensa de la escuela. Miño y Dávila.
- Lessig, L. (2004). Cultura libre: http://www.derechosdigitales.org/culturalibre/cultura_libre.pdf
- Pagola, L. (2010). «Educación y TIC: desafíos dentro y fuera de la escuela» en Dussel, I. et al. La educación alterada. Eduvim y Salida al mar: https://www.academia.edu/23286083/Educaci%C3%B3n_y_TICs_desaf%C3%ADos_dentro_y_fuera_de_la_escuela
- Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? Revista Educación y Pedagogía, 24(62). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4161082.pdf>
- Vázquez Atochero, A. (2015). El mito del nativo digital. Repensando el paradigma prenskyano: <http://entretextos.leon.uia.mx/num/19/PDF/ENT19-11.pdf>

Julieta Zaporta

Profesora en Educación Especial y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC). Asesora pedagógica en educación a distancia. Profesora en la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Tutora a distancia de la Diplomatura Superior en Conducción y Gestión Educativa del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). Actualmente me encuentro cursando la Maestría en Pedagogía (FFyH, UNC).

Dirigir un IFD en contextos de incertidumbre: saberes y sentires de cuatro directivos de la ciudad de Córdoba durante el aislamiento por pandemia de Covid-19

Diego Ricardo Gogna

CIFyH. SeCyT-UNC
diegogna@gmail.com

Agustina Granovsky

CIFyH. SeCyT-UNC
agustina.granovsky@gmail.com

María Belmonte

CIFyH. SeCyT-UNC
maryangbelmont@gmail.com

Resumen

La inquietud por las condiciones de producción del discurso académico abordado en proyectos anteriores, nos llevó a indagar sobre los modos en que el aprendizaje de habilidades comunicativas afectaba las trayectorias de formación de futuros docentes. En este sentido, y ante la invitación a reflexionar sobre los efectos del ASPO «en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de nivel secundario y superior» nos preguntamos: 1) de qué dependen las decisiones que se tomarán en la formación de futuros docentes en el Nivel Superior, 2) entre las voces manifestadas en el ámbito público, cuáles no estaban siendo escuchadas y podrían ser de interés en el marco de nuestras investigaciones. Ambas preguntas derivaron en la necesidad de explorar los saberes y sentires de quienes tienen a cargo la gestión directiva de los IFD, en tanto lugar de encrucijadas e incertidumbres múltiples, frente a la formación docente en el actual contexto de no presencialidad en educación y también en tanto territorio de investigación-acción del proyecto en curso. El presente artículo pretende ser apenas un ejercicio de escucha de esas voces que reflexionan desde la empatía a la vez que apuntan a la institución del profesional docente como sujeto eminentemente político.

Palabras clave: Gestión directiva - Formación docente - Presencialidad - Políticas educativas - Agencia

Introducción

Ante la reiterada preocupación por las prácticas de lectura y escritura en la formación docente (Bidiña, Zerillo, 2013; Bombini, Labeur, 2017; Natale, 2012; Navarro, 2014) e incorporando el dominio de la oralidad -infrecuente en las indagaciones relevadas-, el proyecto Jóvenes y Discursos. Alfabetización Disciplinar

en Institutos de Formación Docente¹, se propone el trabajo en Instituto(s) de Formación Docente, focalizándose ya no en la alfabetización académica en general, sino en el marco de disciplinas específicas. A modo de breve antecedente, cabe señalar la inquietud por las condiciones de oralidad, lectura y escritura académica en proyectos anteriores (2016-2017 y 2018-2019), que nos llevó a preguntarnos por los modos en que la producción de textos académicos afectaba las trayectorias de formación de los futuros docentes, y nos hizo ver que el aprendizaje de las destrezas necesarias para inscribir esas textualidades afectan procesos subjetivos. En muchas ocasiones los sujetos manifestaban este aprendizaje, sobre todo en los textos sometidos a evaluación, unidos a sentidos de angustia, dolor e incluso ciertas violencias en general de tipo simbólico, filiales al concepto de sufrimiento académico. Estas constataciones dieron origen a una línea de indagación «saberes y sentires»², en el intento de inscribir variables que de tanto mirar en el campo, se transparentaba pero no se dejaban categorizar fácilmente (Becker, 2016). Para esa línea de indagación en la cual las categorías habituales no parecían una opción que «liberara» al fenómeno de ciertos lugares comunes ya indagados, optamos por un enfoque etnográfico, tanto en el modo de aproximarnos a las entrevistas presenciales como a la hora de la relectura en clave interpretativa del material recolectado en el campo (Guber, 2011).

Ante la invitación a la reflexión en el marco de la pandemia por Covid-19 formulada por un equipo de colegas, produjimos el presente artículo, que pretende ser apenas un ejercicio de escucha en el marco de los objetivos de nuestro equipo. La invitación apuntaba a los efectos de este particular momento «en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de nivel secundario y superior»³. A partir de allí nos preguntamos: 1) de qué dependen las decisiones que se tomarán en la formación de futuros docentes en el Nivel Superior, 2) entre las voces manifestadas en el ámbito público, cuáles no estaban siendo escuchadas y podrían ser de interés en el marco de nuestras investigaciones.

Advertimos que la figura que unía ambas cuestiones era la de los directivos de Institutos de Formación Docente. Qué vivencias, qué convicciones y estrategias se ponían en juego en ese lugar de encrucijada entre las indicaciones ministeriales, las incertidumbres ante lo desconocido, las necesidades de los docentes de dichos institutos y de los estudiantes.

Lo que ponemos a consideración es, entonces, un reconocimiento de esas voces, de los saberes y sentires de época, de tres directivos y un coordinador de nivel superior en IFDs de la ciudad de Córdoba, que generosamente accedieron a conversar con nosotros entre finales de mayo y principios de junio de 2020.

Una epistemología de lo provisorio

Nuestro objetivo fue indagar, en la línea «saberes y sentires», algunas implicancias de las valoraciones profesionales y subjetivas en la gestión de la formación docente no universitaria, que en el contexto comenzó a denominarse «de la no presencialidad». Esa idea del sentido común académico (Bourdieu, 2012) implicaba ya un indicio para el diálogo, pues traducía en alguna medida la preocupación central de los directivos informantes: cómo educar de modo virtual en un sistema para el que la presencialidad es la piedra de toque, el fundamento incuestionable en qué y para el que se forman habitualmente los futuros docentes.

1 Proyecto «Jóvenes y Discursos. Alfabetización disciplinar en Institutos de Formación Docente» (33620190100091CB-Área Educación-) FFyH-SeCyT-UNC. Dirección: Gloria Borioli. Co-dirección: Ivana Fantino.

2 Gogna, D., Correa, C., Busso, E., *Saberes y sentires en la trama textual compleja de las escrituras de pasaje*. II Jornadas Jóvenes Investigador*s: Producir, inventar, comunicar saber(es) Junio 2019. Ciffyh-UNC.

3 Equipo «Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época» SeCyT-FFyH-UNC. Documento «Bases y condiciones. Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19».

Tres de las entrevistas se realizaron por la plataforma Google Meet, y una telefónicamente, por problemas de conectividad de una de las entrevistadas. Cada conversación duró entre 50 minutos y una hora, aunque habíamos solicitado unos 15 minutos. En lo metodológico podríamos hablar de entrevistas semiestructuradas (Bernard, 1988), pero siguiendo a Guber (Guber, 2011) optamos por entrevistas de tipo antropológico, pues nuestro objetivo no era «informar sobre cómo son las cosas» sino producir una situación cara-a-cara «donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad» (*ibídem*), apelando a una cierta provisionalidad (Borioli, 2018) en cuanto a la conceptualización y sistematización en el actual contexto.

Dado que no estábamos en el campo del modo habitual, pero esto «era el campo», las conversaciones tenían que comenzar de alguna manera, y lo hicimos con una única pregunta inicial: *¿Cómo está viviendo ud. desde la gestión, en tanto toma de decisiones, la formación de los futuros docentes en el contexto de cuarentena por pandemia, mediada por recursos telemáticos?*

A partir de allí se dieron una serie de relatos de experiencias, vivencias afectivas, fundamentaciones teóricas y políticas para las decisiones que nuestros informantes fueron tomando. Les escuchamos manifestando lo que ellos calificaron como incertidumbres, dificultades, incomodidades, aciertos, logros y perspectivas de futuro a corto o mediano o largo plazo. Lo que hicimos a continuación fue un primer intento de agrupamientos temáticos de segmentos de las respuestas para más adelante intentar alguna categorización.

Nos interesa poner a consideración la diversidad de sentidos que están circulando sobre aspectos o problemáticas más o menos comunes, y cómo esos modos en los cuales los sujetos significan las problemáticas, incidieron en las tomas de decisiones administrativas y pedagógicas con las que pudieron afrontar las exigencias de su gestión. Es decir, como respuesta a una multiplicidad de situaciones emergentes: las directivas ministeriales (o la falta de ellas); las incertidumbres y carencias de los equipos docentes a su cargo y las dificultades administrativas o pedagógico-didácticas que plantean los estudiantes.

Dirigir un IFD en contextos de incertidumbre

1. Sobre las dificultades materiales de personas e instituciones

En este aspecto una de las directivas nos comentaba que fue importante tomar decisiones de carácter presupuestario: «destinamos partidas originalmente pensadas para el mantenimiento edilicio a subsidiar el gasto de algunos docentes en ‘paquetes de datos’ para que pudieran brindar las clases virtuales». Y eso en general alcanzaba «a la subida y recepción de trabajos, pues aquí ya era casi imposible sostener clases virtuales», sumado a que los docentes vivían en zonas con escasa o nula conectividad. Esta situación llevó a dos de las directivas, a desmitificar la suposición de que «todas las docentes antes de la pandemia contaban no ya con conectividad, sino siquiera con computador personal». En uno de los casos, un directive relató «agarré los notebooks que nos habían mandado del Conectar Igualdad y se los repartí a los docentes». Este dato les llevó a pensar que «si no tenían ellos, debían reconocer las mismas carencias en los estudiantes». Asimismo, este tipo de constataciones les hacía pensar qué tan adecuada a las necesidades educativas a futuro de su formación, eran las prácticas formativas en los IFD. Es decir, derivaban la charla en una reflexión de política educativa, a partir de lo que al principio parecía un dato más sobre dispositivos tecnológicos. También admitían que «las plataformas para este tipo de trabajo ya existen, y están previstos espacios curriculares» para capacitar en estos lenguajes telemáticos a los futuros educadores. Sin embargo «no hay un marco para acompañarles en el cambio y eso no depende solo de cursos de capacitación que cada uno haga, es más global», expresaron.

2. Sobre la importancia de la interacción presencial en el aula y en la Institución

«La presencialidad en el aula y en las instituciones es fundamental para el desarrollo del aprendizaje»: la interacción permite gestionar los conflictos que se gestan en el cotidiano pedagógico, según les entrevistades. «La no presencialidad nos trajo desafíos no solo en lo pedagógico sino también en lo administrativo» (director). En ese sentido, tres de les entrevistades manifestaron varios aspectos: «no pudimos cubrir vacantes por licencias»; «no entendemos por qué si ahora los MABs son electrónicos no se pueden procesar»; «no tenemos protocolo para tomar exámenes finales»; «estuvimos acompañando procesos de estudiantes que recién pudieron empezar a cursar la semana pasada» (refiriéndose a la semana del 18-22 de mayo).

En este marco, quedaba claro que la presencialidad no solo es una cuestión de interacción áulica, ya que lo administrativo e institucional también juega un rol en la construcción de la subjetividad de les futures profesionales. Así lo señala un directivo: «Creo que la presencialidad es necesaria en la construcción del oficio docente». A la hora de manejar la cantidad de alumnos, otre informante decía: «esta situación tiende a manifestar desorden, desorganización en el manejo del grupo y el dominio en las actividades didácticas», lo cual derivó en la dificultad de coordinar la accesibilidad universal a la tecnología. Como señala un coordinador de curso, «la no presencialidad nos llevó a gestionar 70 aulas en una institución, sobrecargando la supervisión». En la misma línea señala un directivo que «la carga horaria tiene que ser revisada. Hay un sobredimensionamiento de la presencialidad».

3. Sobre los modos de trabajo colaborativo o en soledad: la (re) construcción de una comunidad educativa en la virtualidad

La construcción del conocimiento adquiere relevancia sobre el trabajo colaborativo reconociendo la profesionalidad docente. Señala un directivo que «algo estamos aprendiendo en otras dimensiones: formas de ayudarse a cursar entre compañeros, decisiones que tomamos y que mueven las temporalidades, pelear a cada momento con las contingencias» y «les estudiantes pueden capitalizar casi todas las herramientas, pero mucho depende lo que el docente actual es capaz de brindar». En este contexto se produjo una transformación didáctica en lo curricular que exigió un arduo trabajo docente en las instituciones para hacer frente a la problemática: «tomamos la decisión de establecer contenidos básicos y hacer converger varias asignaturas, sumándose en proyectos transversales, que permitan otra gestión también del tiempo de docentes y estudiantes». Esta reconstrucción pedagógica busca «unificar criterios con les docentes de modo que les estudiantes no se pierdan en un sinnúmero de formas y requerimientos, que les permitamos agilizar su desempeño», explicaba otre sujete, señalando la importancia de la comunidad educativa para resguardar el aprendizaje de les alumnos, dando garantía al derecho a la educación, redefinido desde el conjunto colectivo de docentes, alumnos y familiares, bajo una modalidad que resignifica los espacios de aprendizaje y enseñanza.

4. Algunas preguntas que para les directivos «quedan abiertas»

Entre las primeras conferencias de prensa por Covid-19, hubo una afirmación del Presidente Alberto Fernández que no tuvo tanta repercusión en los medios, pero que advirtieron preocupación en nuestros entrevistades: «No sabemos cuándo se podrá volver a las aulas. Pero sí sabemos que la educación virtual vino para quedarse. Todavía no sabemos cómo será, pero algo estamos pensando». Esa frase provocó en ellos una sensación de direccionalidad, ante la que surgían una serie de preguntas como condicionantes de los planes de estudio o de las futuras políticas educativas. Las que más se repetían en nuestros informantes pueden resumirse en los siguientes ítems:

- Alcance de materiales de estudio, o cuestiones de producción de esos materiales: ¿los centralizará los ministerios y sus departamentos? ¿Qué lugar ocupa y qué destrezas se podrán exigir a los docentes de los IFD en este sentido?
- Espacio privado-íntimo, público-exterior ¿Qué sucede con el aislamiento que ofrece desarrollarnos intelectualmente en un mismo espacio donde transcurre la vida cotidiana?

- ¿En qué medida se puede considerar a las aulas virtuales «clases apropiadas para fomentar el aprendizaje»? ¿O es en realidad la tecnología un mero recurso en tanto soporte de las clases presenciales?
- En el marco de la virtualidad, ¿cómo se elaboran las producciones textuales, que rinden cuentas de las prácticas de lecto-escritura?, ¿con qué modalidades y criterios se llevan a cabo las evaluaciones de acreditación?

Un espacio de contradicciones: agencias en la urgencia

En el transcurso de una entrevista, reflexionaba una de las directives: «tenemos que ser conscientes de que esto no es definitivo, va a pasar». Se subrayaba todo el tiempo el carácter de «excepcionalidad» de la situación, pero con distintos acentos. Para dos informantes primaba la sensación de que «había que volver a la normalidad», y para otros dos «la vuelta sería algo que aún no sabemos cómo es». Al mismo tiempo, se afirmaba que «esto es una oportunidad para hacer cambios que son necesarios» y otros que «acá van a aprovechar para hacer cambios. Pero no sabemos en qué dirección». Finalmente, aparecía la cuestión del trabajo docente y las remuneraciones. Todas las directives manifestaron la preocupación por el no reconocimiento del exceso de horas que implicaba la reorganización y la producción de contenidos para la modalidad virtual, la propia reconversión pedagógica y la atención personalizada de los estudiantes. Quedaba la sensación de que había actores que no estaban siendo escuchados: los profesionales docentes. Si seguimos a De Certeau (1996) podríamos pensar que la virtualidad ponía en cuestión el campo como lugar, como territorio de subjetivación: la escuela en la cual se configuran posiciones, aparecía como un no-lugar. Y por esa razón, si el lugar es lo que da estabilidad, el no lugar (no sólo ya en la presencialidad física, sino en esa sensación de inexistencia, de voz no interesante o no escuchada) implica la pérdida del sentido, la desorientación de aquellos que construyen como parte de su hábitus de significación el orientar a otros, que a su vez desaparecen detrás de la pantalla, adquiriendo a su vez otras agencias (Bourdieu, 2007). Un testimonio directive indicaba: «apagan la cámara, y no sabés si están. Pero entre nosotros es grave: son los futuros docentes».

Esa desorientación de docentes y directives en el espacio fue referida por uno de los informantes con el concepto de autoridad: «Creo que los docentes sienten que pierden autoridad. No están las corporalidades que pueden ser controladas con gestos y palabras. No controlás lo que los estudiantes hacen, si apagan la cámara y siguen durmiendo, si se copian los trabajos, si mienten respecto de tener o no tener los recursos para cursar...».

Según Doreen Massey (2004-2005) el espacio es relacional, básicamente interacción social. Por eso mismo debería poder ser entendido como múltiple y cambiante. Sin embargo, la tendencia a la estabilidad es precisamente lo que fue puesto en entredicho en el contexto de aislamiento por la pandemia por Covid-19 y dejó en evidencia la necesidad de construir con urgencia nuevos lazos en ese espacio o no-espacio que inauguró el aislamiento, quedando en el centro de la vivencia subjetiva de la institución educativa, la pregunta por el vínculo pedagógico, pero también y quizás sobre todo, la relevancia social de una profesión que por mucho tiempo fue dada por sentada.

Nos preguntamos, finalmente, si no es que emergió una cuestión que hace tiempo está en la base de cierta representación de la Escuela como «la única institución estable en medio de los cambios», como anclaje que oblitera la posibilidad de gestionar la multiplicidad y las dinámicas sociales que efectivamente la atraviesan en la práctica cotidiana en todos sus niveles, pero fundamentalmente en el Nivel Superior, en el cual se forman las y los profesionales docentes.

Referencias bibliográficas

- Becker, H. (2016). *Mozart, el asesinato y lo límites del sentido común: cómo construir teoría a partir del caos*. Siglo Veintiuno Editores.
- Borioli, G. (2018). «Escribir el territorio». En Borioli, G. y Fantino, I. (Comps.). *Jóvenes y Discursos. Los sujetos dicen sus territorios*. Universidad Provincial de Córdoba.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo Academicus*. Siglo Veintiuno Editores.
- (2007). *El Sentido Práctico*. Siglo Veintiuno Editores.
- Castoriadis, C. (1975-2003). *La institución imaginaria de la sociedad (I)*. Tusquets.
- De Certeau, M. (1996). *La invención del cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Guber, R. (2011). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Massey, D. (2005). *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Paidós.

Diego Ricardo Gogna

Profesor en Filosofía, Mdo. en Antropología, Investigador en Educación Superior. Capacitador para la Red Provincial de Formación Docente Continua. Docente titular de Filosofía y Antropología en el Colegio Universitario de Periodismo y Contenidista de Filosofía y Antropología en la Carrera de Periodismo a Distancia. Docente titular de Filosofía, Psicología y Ciudadanía en el Instituto Secundario Monseñor de Andrea. Autor de capítulos sobre educación superior en distintas publicaciones. Columnista sobre temas de educación en el periódico digital Punto Ciego Multiperiodismo.

Agustina Granovsky

Técnica Correctora Literaria, tesista de la Licenciatura en Letras Modernas . Correctora free-lance.

María Belmonte

Estudiante de Licenciatura en Educación . Docente profesora en Ciencias Políticas y trabaja actualmente en el nivel secundario.

Desafíos de un presente incierto: el diseño de un plan de contingencia para acompañar a docentes y estudiantes

Silvia Andreoli

CITEP. UBA

sandreoli@rec.uba.ar

María Catalina Nosiglia

SAA. UBA

mcnosiglia@rec.edu.ar

Resumen:

Este artículo busca compartir las decisiones tomadas desde la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) para acompañar la transición educativa de docentes y estudiantes en el contexto de emergencia durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), impulsando acciones que expandan el diálogo y promuevan articulaciones entre las distintas unidades académicas y los programas de la Secretaría. Se focaliza especialmente en el rol del Centro en Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) y el diseño de un plan de contingencia innovador y flexible que reconozca el carácter excepcional del momento, la disparidad en el manejo de herramientas tecnológicas y estrategias de enseñanza mediada por la tecnología, y la urgencia de dar continuidad a las actividades formativas sin la presencia física de docentes y alumnos en los espacios habituales.

Palabras clave: Continuidad pedagógica - Enseñanza mediada - Covid-19 - Educación remota - Educación a distancia.

Introducción

La pandemia por Covid-19 y las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) emitidas por las autoridades de la mayoría de los países afectados durante 2020 han desafiado a las instituciones educativas a diseñar planes de contingencia para asegurar la continuidad educativa. En marzo, la UNESCO (2020) informó que afectaba a más de 1,5 billones de estudiantes de todos los niveles educativos en 188 países. Esta situación de cierre de edificios y suspensión de actividades, prevista por un período acotado, se extendió hasta la actualidad, complejizando las decisiones que tuvieron que tomar las instituciones en este contexto de urgencia e incertidumbre.

Frente a la extensión del ASPO y la necesidad de concertar una política institucional de mediano plazo, el Rectorado impulsó la creación de una Comisión Asesora para el diseño, implementación y seguimiento del Programa de Contingencia para la Enseñanza Digital Covid-19. La Comisión –coordinada por la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) y conformada por los decanatos de las facultades, la Secretaría de Educación Media, la Dirección del Ciclo Básico Común (CBC), y las direcciones del Citep y de UBA XXI – se abocó a

realizar un diagnóstico de la situación de cada unidad académica en términos de infraestructura tecnológica, estado de desarrollo de las asignaturas en los campus virtuales y las necesidades de capacitación docente.

Las primeras medidas tomadas a nivel de la universidad fueron:

- Reprogramar calendarios y anticipar el posible impacto de estos cambios en las trayectorias educativas
- Diagnosticar las necesidades de capacitación de docentes y estudiantes en la transición hacia la enseñanza remota o de emergencia
- Identificar en los distintos planes de estudio, los tramos o asignaturas que pudieran virtualizarse más rápidamente
- Analizar estrategias de evaluación formativa y sumativa para la acreditación
- Analizar nuevos requerimientos de infraestructura para gestionar la alta demanda y los cambios de corto y mediano plazo en los procesos educativos mediados por tecnologías digitales.

Este artículo busca compartir las decisiones tomadas desde la SAA, para acompañar la transición educativa de docentes y estudiantes en el contexto de emergencia durante el ASPO, focalizando especialmente las acciones del Citep.

Una institución con compromiso por la innovación y la mejora continua

La UBA es una universidad pública, masiva, y gratuita, caracterizada por la calidad académica en sus más de 100 carreras de grado y 450 carreras de posgrado. A lo largo de la historia, ha asumido sostenidamente un fuerte compromiso con la excelencia basada en la innovación y la mejora continua de la educación universitaria. En este proceso resultó fundamental la experiencia institucional acumulada en el campo de la educación a distancia (EaD).

En un breve recorrido histórico, un primer hito destacado es la creación de **UBA XXI** en 1985. En sus orígenes fue un programa pionero en la Argentina, que se propuso introducir en el ingreso a la universidad la modalidad de EaD. Si bien ha venido registrando un importante crecimiento durante la última década (alrededor de 26.000 inscripciones en 2011; 117.000 en 2019), durante el primer cuatrimestre de 2020 su matrícula creció un 28% respecto al año anterior.

Un segundo hito fue la creación del **Citep** en 2008, con la finalidad –mediante un trabajo articulado con las distintas unidades académicas– de crear un espacio dedicado a trabajar con y para el claustro docente en los desafíos que plantea la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria.

El Citep cuenta con una variada oferta formativa que incluye un Programa Virtual de Formación Docente (PVFD) con 30 cursos en línea, tres MOOC (*EscenariosTec*, *36 Coronas* y *Ultimátum*) –de los que participaron 3700 docentes motivados por los formatos y diseños de innovación– reuniones académicas, experimentación, y asesorías para el diseño de propuestas de formación a cátedras y equipos docentes.

Como una política vinculada a los objetivos del Citep, en 2011 se crea **UBATIC**, un programa para la presentación de proyectos educativos bianuales de fondos concursables, para acompañar y fortalecer iniciativas innovadoras desarrolladas por los docentes de la UBA que fomenten una inclusión genuina de las TIC. Sus propósitos son: promover los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para el mayor aprovechamiento de las TIC en la UBA; promover una reflexión amplia y extendida a la comunidad universitaria respecto de la inclusión de las tecnologías educativas en tanto impulsoras de la renovación de los métodos de enseñanza y aprendizaje; e impulsar la creación de una red de docentes que promueva el intercambio de experiencias, ideas y saberes referidos al uso de nuevas tecnologías en las aulas o fuera de ellas. Hasta el momento se realizaron 3 convocatorias en las que se aprobaron 114

proyectos (sobre 177 presentados), que alcanzaron a 1020 docentes y 435 000 estudiantes.

Un cuarto hito es la creación, en 2014, de **UBA Digital**, un programa cuyo objetivo es articular, integrar y enriquecer las diferentes acciones que vienen realizando distintas áreas de la UBA a fin de construir criterios académicos consensuados acerca de la inclusión de tecnologías digitales para la gestión y para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este programa abarca distintas dimensiones: infraestructura y parques informáticos; sistemas integrados de información y bases de datos; formación docente (*b-learning*, *e-learning*); innovación y transferencia tecnológica; investigación en temas de inclusión digital; y articulación entre escuela secundaria y universidad mediada tecnológicamente.

Finalmente, con la aprobación de la UBA en 2018 y con la aprobación de la Secretaría de Políticas Universitarias (Nación) en 2019, se crea el **Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)**, un espacio estratégico de innovación atento a los desafíos culturales, tecnológicos y epistemológicos actuales; enmarcado en los propósitos que, desde sus orígenes, han definido la integración de la EaD en la Universidad: democratizar el acceso al conocimiento; garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso del claustro estudiantil; expandir y diversificar las propuestas de enseñanza atendiendo a los ritmos y estilos de aprendizaje particulares en un contexto de masividad. En este sentido, el SIED se inscribe en una trayectoria de prácticas y criterios de calidad que busca fortalecer la enseñanza reconociendo y anticipando tendencias, y, a la vez, conservando intacto el fuerte sentido inclusivo y democratizador de la educación pública.

En cuanto a los programas recién mencionados, la amplia investigación en el campo de la EaD, y la inversión en infraestructura de la última década, al decretarse el ASPO se contaba con una institución sumamente preparada para dar respuesta a esta contingencia. Sin embargo, dada la masividad de la universidad, cabe reconocer que nos enfrentamos a desafíos que abarcan dimensiones éticas, sociales, tecnológicas y pedagógicas en momentos extraordinarios que requerían medidas excepcionales.

El Rectorado y las unidades académicas han diseñado e implementado numerosas estrategias para acompañar a docentes y estudiantes en esta transición, asumiendo un gran compromiso institucional en esta coyuntura. Desde la SAA, se han impulsado acciones que buscan expandir el diálogo y promueven articulaciones entre las distintas unidades académicas y los programas de la Secretaría.

El Citep y la conformación de redes

Desde su creación, el Citep está muy comprometido con la formación docente y su misión ha sido acompañar a las cátedras, ofreciendo múltiples estrategias para pensar la inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza. Su heurística de trabajo articula el análisis de tendencias culturales y tecnológicas, reconoce la rigurosidad epistemológica y considera los desafíos didácticos. En este sentido, ha llevado adelante distintos proyectos que buscaron expandir la inclusión de tecnologías digitales y el modo en que estas hacen posible nuevas formas de estar, ser y conocer. Si bien las universidades vienen implementado sistemas digitales de gestión y administración, la integración de tecnologías en la enseñanza sigue siendo un desafío que debe abordarse desde una perspectiva crítica, que invite a la reflexión y a la problematización, pero también a la acción y la creación (Andreoli, et al., 2017). Citep ha ofrecido a la comunidad educativa numerosos cursos virtuales, jornadas académicas, desarrollo de entornos digitales, laboratorios de experimentación con tecnologías emergentes, propuestas de formación transmedia y lúdicas (Andreoli, Gladkoff, 2019). El contexto actual visibiliza con mucha más fuerza algunas acciones que el Citep ha estado llevando adelante durante 12 años, pero exige un plan de contingencia innovador y flexible que reconozca el carácter excepcional del momento, la disparidad en el manejo de herramientas digitales y estrategias de enseñanza mediada, así como también la urgencia de dar continuidad a las actividades formativas sin la presencia física de docentes y estudiantes en los espacios habituales.

Reconociendo la emergencia y siendo conscientes de la urgencia y la complejidad de los desafíos que enfrentan los docentes a la hora de pensar sus propuestas de enseñanza en la virtualidad (Hodges et al., 2020), el Citep no solo ofrece experiencia y experticia en el campo de la tecnología educativa, sino que también construye vínculos cercanos fortaleciendo una comunidad de práctica que reflexiona colaborativamente. Es decir, durante los últimos meses, su equipo de gestión ha participado de eventos que contribuyen a abrir el diálogo y contemplar perspectivas amplias, como el seminario de enseñanza y aprendizaje *online* organizado por la Universidad de Tsinghua (China), el Plenario Anual y el webinario «Escenarios en nuestras universidades después del aislamiento» organizados por Rueda, y una reunión de intercambio entre los representantes del Consorcio de la Unión Iberoamericana de Universidades organizada por Citep.

El plan de contingencia del Citep y algunos logros durante el ASPO

El plan de contingencia diseñado por el Citep presenta tres ejes: formación docente, debates e intercambios en comunidad, y recursos digitales y asistencia técnica. Estos ofrecen estrategias que se articulan dinámicamente y dan respuesta a los desafíos de la enseñanza y las distintas trayectorias docentes en formación de habilidades digitales.

El plan se despliega en un micrositio (dentro del sitio web del Citep), que funciona como punto de referencia, como un espacio para compartir e inspirar prácticas con tecnología ante esta emergencia: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19/>. Aquí presentamos una síntesis de los ejes y acciones que comprende el plan:

■ Formación docente

- **Cursos *online*** para docentes, con acompañamiento tutorial y autogestionados. Se incluyen propuestas del PVFD –ofrecidas desde 2011– convocando a docentes interesados en enriquecer la enseñanza y expandir el modo en el que contenidos y estrategias didácticas se despliegan; Cursos Quid, un dispositivo de formación con espacios de intercambio, aprendizaje y construcción de comunidades de práctica docente (Florio et al., 2019) que interpela a los participantes como sujetos culturales, y los invita a acceder a la información que necesitan redefiniendo trayectos personales; y cursos rediseñados especialmente para esta contingencia, con dinámicas de participación flexibles, recorridos personalizados, narrativas de participación múltiple

- **Formación a medida** para distintas unidades académicas, diseñadas según la especificidad de las disciplinas que las conforman, los calendarios reprogramados y los desafíos particulares que enfrentan los equipos docentes ante la creación y el desarrollo de las prácticas de enseñanza mediada

- **Videoconferencias sincrónicas** organizadas a partir de temáticas propias del diseño de propuestas de enseñanza en la virtualidad en el nivel superior (comunicación con el estudiantado, materiales digitales, los derechos de autor y licencias, evaluación formativa, instrumentos de evaluación y retroalimentación, etc.). Algunas asesorías ofrecen espacios de reflexión y otras invitan a explorar herramientas digitales compartiendo estrategias de enseñanza y funcionalidades específicas

- **Asesorías personalizadas**, pensadas como encuentros tecnopedagógicos que ofrecen a los equipos de cátedra de la UBA un espacio de diálogo personal y privado en el que puedan compartir inquietudes e ideas en un ámbito de confianza y construcción colectiva. Durante los encuentros identificamos desafíos y oportunidades que transformaron las prácticas docentes actuales, nuevos interrogantes pedagógicos, nuevos sentidos didácticos y preocupaciones genuinas sobre las prácticas de enseñanza en la virtualidad y la construcción de vínculos con los estudiantes que garanticen la comprensión de los

temas abordados y preocupaciones genuinas sobre las prácticas de enseñanza en la virtualidad y la construcción de vínculos con los estudiantes que garanticen la comprensión de los temas abordados y promuevan la integración en la comunidad universitaria

- **Microcontenidos en diversos formatos**, una propuesta inspirada en los microgéneros literarios y la potencia narrativa de lo breve como forma de comunicación; la ubicuidad y los cambios culturales en el modo de producir y vincularse con los contenidos en plataformas que estimulan hibridaciones de medios, herramientas y tareas (Scolari, 2015). Su recorrido rápido invita y estimula la participación provocando al usuario fuera del tiempo de lectura (Igarza, 2009). En esta línea se incluyen dos propuestas:

- **Nanocontenidos**, piezas formativas autogestionadas con estrategias dinámicas e interactivas, que focalizan un tema y lo aborda sintéticamente invitando a resolver un desafío concreto a partir de interrogantes para pensar, recomendaciones para el diseño de las propuestas, ideas para crear y recursos para enriquecer las clases

- **Ideas en red**, que ofrecen recomendaciones y propuestas para la virtualización de las asignaturas y la gestión de cursos. La producción de estas piezas –publicadas en Facebook e Instagram– exige la habilidad de poner en juego complejos procesos de síntesis y, a la vez, ofrecer inspiración, referencias actuales e ideas sobre los diversos componentes de la enseñanza y el aprendizaje en la virtualidad.

■ Debates e intercambios en comunidad

• Documentos para la reflexión y la toma de decisiones

- Serie «Enseñanza sin presencialidad». Pensada con el objetivo de ofrecerle al claustro docente de la UBA distintas recomendaciones e ideas que sirvan de inspiración para repensar y redefinir sus propuestas de enseñanza y sus prácticas docentes en el contexto Covid-19

- Serie «Documentos para la gestión académica en el contexto de la emergencia COVID-19». Pensada con el objetivo de dar un respaldo pedagógico y normativo a la toma de decisiones en el ámbito de la gestión académica. Son una invitación a repensar la universidad pública y contribuir a un proceso continuo de revisiones y actualizaciones que aseguren su excelencia

- **Foro de intercambio** entre docentes para la construcción de una comunidad autogestionada. Aspira a ser un espacio de diálogo para pensar la enseñanza, diseñar alternativas, reflexionar, y buscar y encontrar ayudas

- **Mural colaborativo de buenas prácticas** releva prácticas y registros de acciones diseñadas por las unidades académicas y los equipos docentes para dar respuesta a las necesidades de la enseñanza en este contexto

■ Recursos digitales y asistencia técnica

- **Curaduría de herramientas digitales** para la creación de materiales didácticos. Están organizadas en categorías que facilitan su búsqueda y presentan opciones que permiten el desarrollo de actividades colaborativas, propuestas educativas gamificadas, videoconferencias; y la creación de murales, mapas conceptuales, animaciones, líneas de tiempo, imágenes, etc.

- **Tutoriales** de las principales funciones de las plataformas digitales

- **Apertura de aulas virtuales** para cátedras de distintas unidades académicas

- **Aulas modelo** como inspiración para el diseño didáctico, que recogen distintos formatos de curso que ofrece Moodle para organizar la información e integran recomendaciones sobre materiales y actividades posibles

- **Citep Responde**, dinámica de pregunta y respuesta *online*, desarrollada a partir del planteo de temáticas específicas o abiertas. Se publican en las *stories* de Instagram de Citep frecuentemente.

En términos cuantitativos, desde el inicio del ASPO, estas acciones contaron con la participación de 10 715

docentes en las distintas propuestas de formación, 3000 docentes en las videoconferencias y 59 cátedras en las asesorías personalizadas. Estos números muestran la relevancia de las acciones diseñadas, y la necesidad de acompañar al claustro docente para identificar el punto de partida desplegando así las propuestas de enseñanza en este nuevo escenario.

Desafíos de un presente incierto y la formulación de políticas

Resulta sumamente valioso recuperar y sistematizar las enseñanzas que nos deja esta emergencia sanitaria –en términos institucionales y a nivel de la comunidad educativa– para pensar en acciones a corto y mediano plazo. La experiencia que hemos construido en la comunidad educativa de la UBA, debe ser estudiada y analizada para poder definir futuras acciones que faciliten atravesar momentos de crisis como la actual.

Consideramos valioso mencionar aquellas acciones que contribuyan a estos objetivos:

- Intensificar y profundizar los alcances de UBA Digital, que brinda el marco de trabajo para que tiendan a la integración de las TIC en la Universidad
- Profundizar el debate sobre la oportunidad de la enseñanza semipresencial o a distancia según culturas institucionales, tradiciones disciplinares y perfiles docentes
- Profundizar líneas de formación docente para garantizar la calidad académica de las prácticas pedagógicas
- Adecuar las normativas institucionales para estimular la creación de propuestas de enseñanza híbridas y a distancia
- Fortalecer el SIED para dar respuesta a nuevas propuestas y garantizar estándares de calidad
- Releva la situación de accesibilidad de docentes y estudiantes a los recursos de las TIC para diseñar programas con el objetivo de disminuir las brechas digitales existentes y asegurar el derecho a la educación superior del claustro estudiantil completo
- Fortalecer la infraestructura digital, la conectividad, la respuesta a necesidades técnicas y tecnológicas, la implementación de tecnologías de gestión de la actividad académica y los sistemas integrados de gestión de la información y bases de datos
- Fomentar la coordinación institucional con proyectos en los que convergen y se articulan diversas áreas y unidades académicas, otros niveles del sistema educativo con organismos del Estado, organizaciones sindicales del sector privado y organizaciones de la sociedad civil.

Finalmente, a fin de adecuar nuestras políticas académicas para el segundo cuatrimestre, al momento de escribir este artículo se está implementando una encuesta a la muestra representativa de docentes de grado y posgrado. Este instrumento permitirá analizar la experiencia de quienes dictaron clases durante el ASPO, contemplando las dimensiones institucionales, pedagógicas y de disponibilidad tecnológica. A partir de dicha información, se podrá reflexionar en retrospectiva –y con el conjunto de la comunidad universitaria– sobre las oportunidades institucionales que generó este desafío inédito; es decir, qué transformaciones e innovaciones pedagógicas tuvieron lugar durante el ASPO y resultaron relevantes de recuperar e institucionalizar al fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A modo de cierre

En respuesta al ASPO, desde la SAA –principalmente a través del Citep– se han implementado rápidamente múltiples acciones que han dado identidad a un plan de contingencia innovador y comprometido,

que se va ajustando y enriqueciendo con nuevas acciones, en un contexto de cambio permanente y con horizontes inciertos, que requieren revisión constante. Esta situación convoca a reconstruir la enseñanza atendiendo a la heterogeneidad y la masividad; y, en ese proceso, entendemos que la transición a una modalidad virtual redefine la presencialidad, los tiempos y los espacios, los vínculos entre docentes y estudiantes, y el modo en el que se piensan e implementan las propuestas de enseñanza. Los recursos y herramientas digitales antes utilizados como complemento de la presencialidad se volvieron vitales para dar continuidad pedagógica, pero requirieron una readaptación, volver a pensarse para identificar cómo los entornos con sus lógicas y funcionalidades dialogan con nuestras propuestas de enseñanza, qué estrategias pedagógicas pueden diseñarse y cómo los materiales digitales interpelan mejores comprensiones. El desafío que asumimos busca dar respuesta a la diversidad, a lo emergente y al reto de pensar propuestas que inviten a los docentes de la universidad a participar activamente y comprometerse en una comunidad de aprendizaje que encuentre diferentes alternativas para dialogar, debatir, compartir y crear.

Referencias bibliográficas

- Andreoli, S., Apel, J., Florio, M.P., Grynwald, D., Soletic, A., Weber, V. (2017). *CitepLab Conecta Ideas: Tecnologías emergentes y estrategias de enseñanza en la Universidad*: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQW4bBdeAFyxcaQ4JuhhxPunIDZgn6uXBftXH3kNAJUTQrEQi5B3Bh7fa9wnM1e-RiuhQG6C97JzTUR/pub>
- Andreoli, S., Gladkoff, L. (7 y 8 de octubre de 2019). Dimensiones de una propuesta de lectura de textos académicos y prácticas de compromiso ciudadano en la cultura digital. Experiencia: ULTIMÁTUM. Un juego transmedia de realidad alternativa. *La educación en prospectiva, prácticas disruptivas mediadas por tecnologías*. 8° Seminario Internacional de Educación a Distancia llevado a cabo en Jujuy, Argentina: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vREQaQ-wIGS68UvgM5dJWY-X7JuD-61fYhVJVPuztNPPXVlreA52gsVbrW3JZ1DntYVVDdU8or8kLdN/pub>
- Florio, M.P., Grynwald, D. y Soletic, A. (2 y 3 de septiembre de 2019). Nuevos formatos para la formación docente en el nivel superior: un recorrido por la creación de los cursos Quid. Informe de experiencias. *Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel superior*. Congreso Latinoamericano llevado a cabo en Santa Fe, Argentina: https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vTw3cP_jg6KFVozoxUTzqu50GB7uUTyyxE-J8H1-YT9abYrsVydL5HWZ41TpRri4RQ_x7sfqRtp4chm/pub
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (27 de marzo de 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EducauseReview: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Igarza, R. (2009). *Burbujas del ocio: nuevas formas de consumo cultural*. La Crujía.
- Scolari, C. (coord.) (2015). *Ecología de medios, entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- UNESCO (19 de marzo de 2020). *Half of world's student population not attending school: UNESCO launches global coalition to accelerate deployment of remote learning solutions*: <https://en.unesco.org/news/half-worlds-student-population-not-attending-school-unesco-launches-global-coalition-accelerate>

Silvia Andreoli

Maestra Normal Superior y Profesora Especializada en Educación Preescolar (ISFD N°45). Licenciada en Educación (UNQ), Especialista en Tecnología Educativa (UBA) y Magister en Tecnología Educativa (UBA). Doctoranda de FFyL de la UBA en temas de tecnología educativa. Actualmente se desempeña como Directora General del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Universidad de Buenos Aires. Es asesora pedagógica de proyectos

interdisciplinarios de inclusión de tecnologías y docente en diversas instituciones educativas y universidades nacionales.

María Catalina Nosiglia

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Dictó cursos de posgrado sobre políticas de educación en diversas universidades nacionales y en el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario de la OUI. Desempeñó cargos de gestión universitaria en distintas áreas de la UBA. Actualmente es Profesora regular de la cátedra Política Educacional (FFyL-UBA), investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación donde dirige proyectos Ubacyt, representante del Núcleo Evaluación y Gestión Universitaria de la AUGM y, desde 2011, Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

Aprendizaje en contextos de aislamiento.

Adaptación de las prácticas y construcción de nuevos esquemas y hábitos

Dora Lucía Laino

UNC

luciaonial@gmail.com

Sandra María Gómez

UNC

sgomezvinales@gmail.com

Resumen

Se abordan aspectos referidos a los cambios precipitados que las y los estudiantes debieron experimentar para poder continuar los estudios en la virtualidad. El objetivo central fue poder indagar acerca de las transformaciones en las formas de acción de los sujetos, cambios suscitados como consecuencia de la medida de aislamiento social que repercutió sobre la vida social y la vida universitaria. Para ello se administró una encuesta a estudiantes que cursan materias en la Carrera de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Córdoba. Se interpretaron algunas de las respuestas dadas a los fines de compartir las primeras valoraciones que las y los estudiantes han dado respecto del recorrido iniciado en marzo de este año. El paso abrupto de la presencialidad a la virtualidad exigió ajustes en los esquemas de acción que permitieron sostenerse en la carrera, pero que, a la vez, generaron cambios en los intercambios sociales y subjetivos que repercutieron en dichas trayectorias educativas.

Palabras clave: Aprendizaje - Adaptación - Esquemas - Virtualidad

I.- Introducción

El estado excepcional que estamos viviendo invita a pensar y a reflexionar sobre las repercusiones que ha tenido en los procesos educativos esta coyuntura que ha obligado a toda la población a permanecer aislada y, con ello, a un precipitado proceso maratónico de virtualización de los procesos educativos.

Tanto estudiantes como profesores y directivos han tenido que acomodarse rápidamente a estas nuevas exigencias para lograr la continuidad pedagógica, transformaciones que tienen un costo psíquico y que han exigido ajustes en las formas habituales de enseñar y de aprender. En ese proceso los sujetos han vivido de manera diferenciada estas nuevas exigencias en función de las disposiciones previamente construidas, y de los efectos patémicos producidos en este contexto de incertidumbre.

En este sentido nuestra indagación se hizo sobre una población constituida por estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Las preguntas que orientaron la indagación fueron las siguientes:

¿Qué nuevas acciones han tenido que desplegar las y los estudiantes para aprender en la virtualidad?, por

tanto, ¿qué diferencias identifican entre aprender en presencialidad y aprender en virtualidad?, ¿qué aspectos han vivido como favorables y cuáles no lo han sido (personales, familiares, materiales, sociales, institucionales) en estas experiencias de cursado virtual?

El objetivo central fue poder indagar sobre las transformaciones en las formas de acción de las y los estudiantes, cambios suscitados como consecuencia de la medida de aislamiento social que repercutió sobre la vida social y la vida universitaria.

Para relevar la información se construyó un formulario en línea, conformado por preguntas cerradas y abiertas. El mismo se diseñó a partir de ejes que permitieron enfocarse en distintos aspectos del proceso de cursado que han venido transitando las y los estudiantes, desde fines de marzo hasta mediados de junio. Dichos ejes organizaron la encuesta considerando referencias sociodemográficas, condiciones de acceso tecnológico, modificaciones en las prácticas de estudio y en los intercambios en la virtualidad, efectos del aislamiento y estados de ánimo, condiciones institucionales, modos de sostén psicosocial. Se envió el formulario a 200 estudiantes y, finalmente, la muestra se conformó por 73 estudiantes que respondieron de modo voluntario.

La estrategia analítica fue fundamentalmente cualitativa, identificando recurrencias en las respuestas abiertas. Compartimos en esta producción algunas de las interpretaciones sobre los cambios y adaptaciones de los estudiantes que se impusieron como necesidad ante el imprevisto y precipitado paso de la educación presencial a la virtual. Quedan otros aspectos sin comunicar debido a los límites en la extensión del artículo.

II. Interpretar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva psicosocial.

Como el título de este escrito lo anticipa, hemos hecho foco en los procesos indispensables de adaptación, entendidos como ajustes en los esquemas y en las disposiciones de los sujetos (Habermas, 1990; Bourdieu, 2007; Piaget, 1976), para poder sostenerse en la educación formal, la cual viró de un formato presencial a uno totalmente virtual. Dado que este viraje no fue anticipado, tanto docentes como estudiantes debieron hacer esas adaptaciones de manera precipitada, lo que no contempló distintos tiempos de construcción de esos aprendizajes, generando situaciones estresantes ante el doble desafío de comprender los contenidos de las asignaturas y dominar los procedimientos necesarios para trabajar con recursos virtuales. Los esquemas de acción se construyen en un mundo de la vida, en un contexto social en el cual los hábitos se comparten con los grupos de pertenencia familiar, escolar, laboral. Los mismos perduran hasta que progresivamente se van modificando por aprendizajes graduales posteriores, en interacciones que generalmente pueden reiterarse.

Estos cambios suponen aproximaciones sucesivas que permiten ir incorporando lo nuevo por conocer. Ello exige contemplar una dimensión temporal en lo relativo a estos procesos de construcción, que para cada sujeto singular, dependerá de la particular manera de inteligir esa novedad (Laino, 2000, 2006; Gómez, 2019).

Queremos destacar que la modificación del contexto -físico presencial a uno virtual- exigió adecuaciones en un tiempo acelerado que consideramos insuficiente para muchos sujetos si contemplamos las condiciones de partida en el inicio del cursado. Aludimos a situaciones como: estar al inicio de la carrera; haber tenido experiencias en virtualidad, disponer de condiciones materiales de accesibilidad tecnológica, tener familiares a cargo, carga laboral, teletrabajo, entre otros componentes que se combinan en esta extraordinaria situación de aislamiento.

Las nuevas condiciones no encuentran en todos los sujetos las mismas disposiciones para el uso de tecnologías, contando con esquemas de acción entrenados en su empleo, con hábitos consolidados; ello incide en su seguridad subjetiva y repercute en sus intercambios comunicativos, con pares y con docentes,

impidiendo moverse con naturalidad en un campo de acción en el que los resultados cognoscentes dependen de esos aspectos patémicos incidiendo sobre el entendimiento y su mayor o menor capacidad de juego al respecto.

Los cambios de ciclo escolar siempre implican mayores adaptaciones (al ingresar en una nueva organización con otras exigencias basadas en supuestos diferentes) acompañados por intercambios docentes que regularmente comparten lugares y tiempos.

Las acciones construidas en el espacio doméstico familiar sostienen las aprendidas en el espacio escolar primario, que se apoya en ellas, como el nivel secundario lo hará en el primario y el universitario en el secundario. Hubo en ellas componentes patémico-subjetivos que facilitan o dificultan las construcciones sucesivas, y siempre requirieron compartir supuestos propios de cada mundo. Para poder participar en un juego hay que saber sus reglas y formas habituales de acción, además de disponer de cierto equipamiento que lo permite. También es necesario un equilibrio psico-social indispensable en cada una de las y los participantes.

Pero, cuando más allá de la institución educativa, es el mundo de la vida el que se modifica, por exigencias de protocolos sanitarios, se producen mayores incidencias psicosociales, subjetivas, cognoscentes, corporales y de orden económico-social que producen efectos en las posibilidades de aprendizaje. Más aún cuando ya no se comparten intercambios en clases que dejaron de ser presenciales hasta hace poco tiempo, obligando a realizarlos a la distancia.

III. Breves referencias de la población estudiantil

Entendemos necesario compartir algunas referencias en torno a la población que dio respuesta a la encuesta, constituida por 73 estudiantes. La misma está compuesta por sujetos de variada edad. Hay un 12,5% que tiene entre 17 y 20 años, subgrupo que puede estar viviendo sus primeros pasos por la universidad; el 48% tiene entre 21 y 30 años; un 19% tiene entre 31 y 40 años y el 20,5 % restante tiene más de 40 años. El 81% se identifican como mujeres y el 19% como hombres.

El 44% residen con sus padres, el 42 % lo hace con su pareja, con sus hijos o con ambos. En este momento de aislamiento 5 estudiantes viven solos y 2 están conviviendo con otros estudiantes.

El 65% de los estudiantes trabaja actualmente y las tres cuartas parte lo hace en la docencia. El 30% invierte entre 21 y 30 horas semanales y el 23% lo hace más de 30 horas por semana, de lo que se infiere que el tiempo para el estudio puede ser acotado.

El 60% se autofinancia, el 34% expresa recibir ayuda financiera de los padres y el 6 % recibe otro tipo de ayudas.

Respecto del acceso a las tecnologías el 95% tiene computadora, de los cuales la mitad la comparte con otras personas. Todos poseen teléfono celular. De los 73 alumnos, 2 expresan no tener acceso a wifi y/o a datos móviles. Casi el 70% dice tener entre buena y muy buena conectividad y el 26% expresa que la misma es regular. Para el resto la conectividad es mala o no tiene.

Otro dato relevante es que el 74% tienen cursada otra carrera anterior, finalizada o no. Lo que aporta esta información es el hecho de que cuentan con algunas experiencias en estudios superiores (no universitario y universitario) que han permitido construir algún acervo de saber relativo a lo que implica estudiar en este nivel. Esta información además debe cruzarse con el hecho de que el 65% expresa estar cursando el primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

El 50% ha cursado entre 3 y 4 materias en este primer cuatrimestre. El 24% ha cursado 5 y más. El 10% ha cursado 2 y el 5% ha hecho solo 1 materia.

Es relevante destacar que el 67% pudo hacer todas las materias que tenía previsto y el 33% no lo pudo hacer. El principal motivo aducido por el que no pudieron hacer todas las materias que tenían previsto a inicios de este año, se debe a la falta de tiempo. La insuficiencia se adjudica a la mayor cantidad de horas

que debieron invertir en virtualidad, tanto para estudiar como para trabajar, y a la disponibilidad de la computadora cuando la misma era compartida. Por otra parte, mencionaron mayores dificultades en el acceso a los contenidos en la modalidad virtual. Dichas dificultades se observan en lo relativo a aspectos organizativos e inversión de tiempo, como a las formas habituales de trabajo con el material bibliográfico y las estrategias de estudio incorporadas en presencialidad, que ahora les exigen adecuaciones diversas con efectos subjetivos importantes. Algunos enunciados de las y los estudiantes sintetizan todos estos aspectos:

«Falta de tiempo y organización, dificultad de acceso a materiales y a la adaptación a los estudios». (Encuesta N°65)

«Falta de tiempo, conectividad. Se me rompió el módem y en casa 4 personas estudiamos y con teletrabajo 2». (Encuesta N°38)

«El contexto de emergencia sanitaria de alguna manera incrementó las horas de trabajo, modificó los horarios y al domesticar el espacio y el tiempo, para estudiar. Se me hizo muy difícil, seguir las materias. Sumado a las tareas del hogar, cuidado de los hijos, que están todo el día en casa y a problemas económicos familiares que se suman en este contexto a la angustia e incertidumbre». (Encuesta N°18)

Estas expresiones dan apertura al siguiente apartado en el cual se comparten las interpretaciones que se pudieron construir en relación a las preguntas abiertas dispuestas en el cuestionario.

IV. Sobre las adaptaciones y las acciones de los estudiantes

a.- La aceleración de la adaptación

La aceleración de las transformaciones ocasionadas por la cuarta revolución industrial, se combinó con la necesidad de adecuarse rápidamente a las condiciones impuestas por la pandemia obligando a adquirir, o conseguir, computadoras y servicios de wifi, aprender rápidamente el empleo de programas y compartir la actividad académica con la vida cotidiana en el espacio doméstico.

La historia de la vida pública y privada en la Argentina del 2020 se ha venido transformando por las adaptaciones en los hábitos y esquemas de acción de los sujetos-agentes, por motivos sanitarios, a causa de la circulación de un virus que ha llevado a modificar la cotidianeidad del mundo hasta el 19 de marzo de 2020 -tanto en lo local y nacional-, como también de diferentes maneras en lo regional y mundial. Ha afectado a toda la sociedad e incidido en las acciones de las instituciones educativas y, en consecuencia, en las de los estudiantes, abarcando no solamente su vida académica sino integralmente su vida privada y social.

La circulación, las compras, el consumo en general, las actividades laborales, de ocio, de higiene, los contactos con familiares, vecinos, amigos o compañeros de estudio se tuvieron que adaptar a las exigencias impuestas por el riesgo de contraer la infección viral.

Además, los ciclos de acciones habituales de los seres humanos que comparten situaciones domésticas se vieron modificados por las exigencias de higiene y prevención prescriptas para evitar los contagios. Esta situación también reconfigura las formas de intercambio social, en lo relativo a los espacios educativos. A partir de ello extrañan:

«El contacto cara a cara con los compañeros no es lo mismo el contacto personal, que tratar desde un dispositivo. La virtualidad difícilmente pueda reemplazar a la presencialidad. Y por qué no, compartir unos buenos mates con las/los compañeras/os mientras vamos tomando nota en clases...». (Encuesta N°42)

«El contacto con otros y el compartir tiempo más allá del académico». (Encuesta N°56)

«La presencialidad se extraña, me gusta más el ver a otro, las risas y mates compartidos». (Encuesta N°47)

Para los que recién empezaban a pisar territorio universitario el impacto producido pudo afectar la construcción de pertenencia y el sentirse parte de la universidad. Doble novedad: la universidad y la virtualidad.

«El no tener contacto con lxs profes. Me gustaría haberlos conocido, haber tenido mi primer acercamiento a la universidad de manera «normal», para poder adaptarme a nuevas formas, sintiéndome acompañada. Ahora siento que los conocimientos los tengo, pero realmente es como si no sintiera que estoy en la Universidad». (Encuesta N°15)

«No tengo experiencia previa en cursado presencial dentro de la UNC, sólo el cursillo de ingreso. Considero que desde la virtualidad tengo mayor flexibilidad en cuanto horarios y manejo de los mismos, pero no cuento con el escenario adecuado propicio para el aprendizaje (silencios, preguntas, recreos)». (Encuesta N°18)

b.- Condiciones materiales de acceso a las tecnologías

El capital cultural y los conocimientos tecnológicos previos, así como la disponibilidad económica y de equipamiento anterior a las exigencias planteadas por la pandemia, inevitablemente, intervinieron en las posibilidades de adaptación de cada estudiante. También las condiciones psicosociales con las que debe afrontar las exigencias de adaptación y el cumplimiento de actividades.

«Principalmente comprarnos dos computadoras más, teníamos solo una en mi casa y somos 4 los miembros que continúan estudios desde la virtualidad». (Encuesta N°20)

«Tuve que comprar una computadora nueva, no sólo para seguir estudiando, sino para seguir dando clases. Sin dudas fue el cambio más difícil. Por otro lado, organizarme con los tiempos». (Encuesta N°52)

El precipitado cambio exigió a las personas invertir sus ingresos en nuevas dotaciones mínimas de equipamiento para poder sostenerse en los procesos educativos dado que ahora estaban en la virtualidad, y que la condición indispensable para no quedar excluido era contar tanto con computadora como internet. Esta exigencia tecnológica puso al desnudo la diferencia entre los que pueden acceder y los que no; o las diferencias en los tipos de acceso según sean los soportes y el sostenimiento económico de la conectividad. Así lo dice uno de los estudiantes:

«Tuve que gastar toda la plata que recibí de ayuda del Estado para mantener los gastos, como no me alcanzaba, rompí la cuarentena y me fui a la casa de una señora que me prestó su wi fi, para descargar las clases ya que los profes enviaban muchos videos audiovisuales, no tuvieron en cuenta las desigualdades que había en un principio.» (Encuesta N° 10)

En este contexto las condiciones objetivas inciden sobre las subjetivas en los intercambios cotidianos domésticos y en los académicos, generando multiplicidad de efectos como la impotencia y la frustración ante la escasa posibilidad de acceder a todos los recursos dispuestos por la universidad.

c.- Aprender a usar los dispositivos y nuevas formas de organización en estudiantes y en docentes

Si, como afirmara Barbel Inhelder (1997), el aprendizaje es la síntesis indefinida entre la continuidad y la novedad, porque es con lo que ya se sabe con lo que se aborda y asimila lo nuevo, no es de extrañar que lo sabido fuera lo proveniente de las formas de acción propias de las clases presenciales. Es sobre esa experiencia transitada que se forjaron los hábitos y esquemas de los que disponen los participantes en los intercambios educativos, tanto para aprender como para enseñar. Es decir, hábitos y esquemas que rápidamente debieron acomodarse a exigencias de intercambios a distancia.

Los procesos de adaptación acelerada han sido necesarios y exigidos tanto a estudiantes como a docentes habituados en los intercambios presenciales, incorporando empleo de tecnologías, para muchos sin experiencias previas:

«Fue difícil organizar los tiempos de estudio, responsabilidades laborales y familiares». (Encuesta N° 51)

«Con respecto al funcionamiento del AV le pedí ayuda a mi hija. Y con el contenido a mis compañeros por WhatsApp». (Encuesta N° 43)

«No, con el paso de los días fui aprendiendo el uso del aula virtual que al principio me era muy difícil». (Encuesta N° 23)

«No cuento con ningún conocimiento previo. Aprendí a utilizar y manejar el aula virtual, Meet, Drive, entre otras cosas, yo sola». (Encuesta N°24)

«No, vengo del profesorado de Nivel Inicial y no había aula virtual ni mucho menos Guaraní, Meet, o Bigblue». (Encuesta N° 35)

Cabe suponer que las y los docentes hayan preferido emplear tecnologías que ya conocían, con las que podían desempeñarse con mayor naturalidad y no así aprender a usar una tecnología nunca empleada con anterioridad. Las y los estudiantes pueden haber vivido algo semejante, con las diferenciaciones entre los más habituados al empleo de la computadora y aquellos/as que, probablemente siendo -ya más grandes y con responsabilidades laborales- sin la exigencia de emplear habitualmente las nuevas tecnologías, se vieron compelidos/as a asimilar rápidamente formas de acción que no habían ejercitado antes y de las que sus compañeros/as de menor edad ya disponían, pero para ellos resultaban algo desconocido.

Asimismo las aulas presenciales se transformaron en virtuales, para las y los estudiantes fue complejo prever uso del tiempo y cantidad de contenidos y actividades subidas en cada asignatura desde un entorno virtual. ¿Qué cambió? Las respuestas se repiten y se ejemplifican muy bien en estas citas:

«Las orientaciones brindadas por los docentes para transitar la materia, la carrera, y la universidad. No es lo mismo presenciar las clases en las facultades que tener toda la información necesaria en el aula virtual, y nosotres tener que encontrarla allí (resulta abrumadora la cantidad)». (Encuesta N° 4)

«Las clases son más acotadas y tienen menor desarrollo de los temas. Los prácticos no permiten diálogo entre estudiantes. Estamos en mayor soledad frente al material de estudio. La virtualidad complica el armado de agenda de trabajos y saber si vamos bien con las entregas». (Encuesta N° 68)

En principio, las formas de desempeño ya no son las mismas, ni para estudiantes ni para profesores. La competencia previa en el uso de las tecnologías es un ingrediente en la escena educativa, pero también la instalación del teletrabajo en el espacio doméstico, combinando exigencias privadas de lo hogareño con las de orden público-institucional. El 65% trabaja y es altamente probable que lo hagan bajo esta forma ya que una parte significativa ejerce la docencia.

Esta adaptación al nuevo escenario en forma apresurada, sin las instancias de preparación previa, entrando aceleradamente en obligaciones para los que no todos tenían el manejo de los programas requeridos, seguro constituirá una experiencia significativa a ser incorporada en las acciones post-pandemia, incluyéndose en los intercambios educativos posteriores como una alternativa ya vivida y experimentada. Pero desde marzo a la fecha, esta circunstancia ha sido la de mayor impacto debido a que los rituales de interacción a los que estaban habituados los/as participantes se han debido modificar.

En las expresiones escritas, respondiendo a las preguntas formuladas, no necesariamente aparece la manifestación de las vivencias originadas por esta nueva vida cotidiana que combina lo doméstico familiar con lo público-académico.

El espacio áulico de intercambio se modifica sustantivamente y las participaciones se ven afectadas. En el espacio social, más mundano, del campo académico situado en el espacio público, se responde tratando de orientarse en las exigencias actuales sin contar con el habitual intercambio con compañeros presentes en un mismo ámbito, viéndose y orientándose mutuamente:

«El aula virtual. Y que me da vergüenza participar en las clases por videoconferencia y no me animo a hacer preguntas. En la presencialidad eso no me pasa tanto». (Encuesta N°8)

Es que el conocimiento de lo cotidiano previo no alcanza en este nuevo mundo de la vida, no alcanza por no tener un comportamiento naturalizado, por ser una nueva cotidianidad en la que se deben organizar tiempos y nuevas rutinas para combinar lo doméstico-familiar con lo académico de la vida universitaria, que ahora transitan en el mismo espacio físico donde transcurren todas las actividades.

IV.- Al cierre...valoración de las experiencias de aprendizaje en virtualidad

En una situación imprevista de distanciamiento, por una contingencia totalmente impensable con anterioridad, algunos viven las instancias de estudio y aprendizaje como problemáticas y otros encuentran beneficios que pueden capitalizar.

Todo depende de las condiciones previas que brinden los recursos con los que cada uno cuenta para desempeñarse según su historia particular.

«Creo que lo que cambió fueron los ritmos, dinámicas de las clases, el vínculo con los compañeros y docentes, las rutinas. La virtualidad y el aislamiento han generado nuevas formas de socializar e interactuar, además de provocar ciertas emociones y sensaciones que nos afectan psíquica, emocional y físicamente». (Encuesta N° 56)

Al finalizar la encuesta se les preguntó sobre cómo les había resultado la experiencia en virtualidad. El 18% la calificó como excelente, el 26% muy buena, el 34% buena, el 22% regular y mala. También se les preguntó sobre la posibilidad futura de elegir entre tener un encuentro presencial o virtual con cada profesor/a, los/as estudiantes dijeron en un 81% que preferirían la presencialidad. Es decir que en términos globales, la mayor parte valora positivamente la excepcional educación virtual en la que participaron, pero siguen optando por la presencial.

Asimismo reconocen una ventaja en tener las clases en videos que pueden visualizar indeterminadamente, y destacan el hecho de gastar menos dinero en pasajes y tiempo en desplazarse.

Sin embargo es el contacto cercano presencial lo que se extraña, las nuevas generaciones que no han transitado habitualmente por clases presenciales, probablemente, no lo vivirán igual. Son las acciones habituales constitutivas de sus identidades lo que lamentan no tener.

Lo que les sucederá después de esta pandemia dependerá en gran parte de cómo vivieron este tramo, de los sentidos que pudieron construir en función de su historia psicosocial, de los equilibrios y entendimientos logrados, de los aportes dados desde la universidad en este recorrido de su formación.

Jean Piaget (1976, 1986) sostuvo en sus últimos trabajos que, para que exista una acción primero fue necesario considerarla posible; lo real es una actualización de los múltiples posibles preexistentes; para que una acción pueda efectivamente desplegarse, primero hubo de ser concebida como posible. Esta apertura de posibles está en la base de la constitución de nuevas realidades.

Una de las demostraciones que deja la pandemia es el hecho de que las acciones de los sujetos derivan de las significaciones construidas psico-socialmente a partir de una combinatoria de condiciones previas al desencadenamiento de cualquier contingencia.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Gómez, S. (2019). *Jóvenes en la Universidad*. Brujas.

Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.

Inhelder, B. (1997). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Paidós.

Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Homo Sapiens.

Laino, D. (2006). Socialización y subjetivación en los fundamentos del entendimiento. *Revista Cinta de Moebio*, 27, 314-322.

Piaget, J. (1976). *Problemas de Epistemología Genética*. Ariel.

Piaget, J. (1986). *Le possible et le nécessaire 1. L'évolution des possibles chez l'enfant*. PUF.

Dora Lucía Laino

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular de Teorías Psicológicas del Sujeto y de Psicopedagogía hasta enero de 2015. Directora de la Especialización en Psicopedagogía. Directora de la Especialización en Sociopsicogénesis del Entendimiento Escolar hasta junio del 2013, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C.

Sandra María Gómez

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión y Asesoramiento Pedagógico. Especialista en Psicopedagogía (UNC) Magíster en Tecnología Educativa (TEC Monterrey, México). Profesora Adjunta en Teorías Psicológicas del Sujeto, Seminario Psicoanálisis y Educación, Seminario de Autor: Jean Piaget, Profesora Asistente en Pedagogía; en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Fue directora de la Especialización en Sociopsicogénesis del Entendimiento Escolar (UNC)

Aprender, construir y transformar.

Acompañar las trayectorias universitarias en tiempos de pandemia

Horacio Maldonado
Mónica Fornasari
Gisela Lopresti
Rocío Sánchez Amono
Marisabel Oviedo
Ezequiel Olivero

FPs. UNC
mlfornasari@yahoo.com.ar
maldonadoho@gmail.com

RESUMEN

La actual situación de pandemia, con el consecuente aislamiento social, preventivo y obligatorio, trajo aparejado sustanciales modificaciones en nuestras realidades cotidianas. En los contextos universitarios, las rutinas se trastocaron, y nuestros quehaceres laborales no fueron la excepción. Desde el **Programa de fortalecimiento al ingreso, permanencia y egreso (PROFIPE)**, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, nos proponemos repensar nuestras estrategias históricas de orientación y asistencia, que, en tanto agentes de salud psicológica, llevamos en favor de esa comunidad educativa. Pensamos estrategias de acompañamiento virtual para promover acciones que permitan aprender, construir y transformar las experiencias de los estudios universitarios, desde una perspectiva inherente a los derechos humanos (Paparini, 2019). El actual contexto mundial, caracterizado por desafíos e incertidumbres, visibiliza las brechas y desigualdades socioeducativas, particularmente en Latinoamérica, por lo cual nuestra mirada sobre los derechos humanos en la educación superior cobra una crucial preponderancia y se torna indispensable valorar, preservar y garantizar. Para concluir, consideramos que, en tiempos de pandemia, el ocaso del aislamiento puede configurar una oportunidad para proponer y erigir laboriosamente otra educación; en el contexto de una convicción mayor, confirmada ahora, que entiende que otro mundo es posible, imperioso y urgente.

Palabras clave: Pandemia - Trayectorias universitarias - Contextos educativos virtuales - Dispositivos de acompañamiento institucional

Introducción

Las coordenadas en las que nos toca trabajar en educación por estos días son realmente extraordinarias. La catástrofe sanitaria que azota al planeta no tiene parangón en el último siglo y los efectos que provoca en innumerables ámbitos sociales son tan extraños como traumáticos. La situación de pandemia, con el

consecuente aislamiento social, preventivo y obligatorio, trajo aparejado, repentinamente, sustanciales modificaciones en las realidades cotidianas de todos y cada uno; nuestras diversas rutinas se trastocaron y por supuesto, nuestros quehaceres laborales no fueron la excepción.

Los escenarios más o menos improvisados en los que transcurren los procesos educativos dan lugar a una amplia gama de malestares o «sintomatologías» emocionales, cognitivas, sociofamiliares, pedagógicas, institucionales, económicas, entre otras tantas. Lxs estudiantes y profesorxs universitarios, forzadx a interactuar en modalidades inéditas y dinámicas no habituales de clases y evaluaciones remotas, ven alteradas sus prácticas de aprendizaje y enseñanza como también sus vínculos pedagógicos, ya sea aquellos que se establecen con pares como también los que se generan con lxs profesorxs. El contexto en el que se dan los aprendizajes en este tramo histórico ha mutado significativamente y parece que ha llegado el momento de su necesaria conceptualización.

Aunado a estos inconvenientes, la brecha digital existente desde siempre en la matrícula universitaria se torna patente y atenta contra un sector de la población estudiantil que, al no contar con las herramientas y recursos necesarios para continuar con clases en modalidad virtual, debe relegar o cesar con sus actividades académicas. Esta realidad está generando impactos directos sobre la continuidad y el sostenimiento de las trayectorias en las carreras que se están cursando durante el presente año, aumentando de esta manera los riesgos de pausas significativas o el definitivo abandono de los estudios en el nivel superior.

En este sentido, desde el **Programa de fortalecimiento al ingreso, permanencia y egreso (PROFIPE)**, radicado a partir del año 2005 en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, nos vimos en la necesidad de repensar abruptamente nuestras estrategias históricas de orientación y acompañamiento, que, en tanto agentes de salud psicológica, llevamos adelante todos los ciclos lectivos pasados en favor de esa comunidad educativa. En particular, tomamos ahora la decisión de focalizar nuestras acciones en prevenir y desalentar la interrupción de los estudios universitarios, enfatizando, especialmente, una perspectiva inherente a los derechos humanos (Paparini, 2019). En el actual contexto mundial, caracterizado por desafíos e incertidumbres en el que las brechas y desigualdades han cobrado una mayor visibilidad, lo cual es particularmente grave en Latinoamérica, la mirada sobre los derechos humanos cobra una crucial preponderancia y se torna indispensable valorar, preservar y garantizar.

Esto nos permite entrever con nitidez los fenómenos emergentes, comprenderlos, cuestionarlos y problematizarlos convenientemente, a fin de habilitar intervenciones colectivas y/o individuales acorde a los tiempos actuales. En este contexto de «Nueva normalidad educativa» (Maldonado, 2020), aprender en la universidad sin asistir a la universidad conlleva numerosos desafíos en un escenario tan complejo como novedoso.

Los trastornos que traen aparejados estas nuevas realidades emergentes a partir de la difusión del virus, de hecho, se verifican en todos los sectores del sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior; en cada una de estas instancias se afrontan nuevas experiencias de aprendizaje y enseñanza. Las circunstancias de aprender y enseñar, fuera de los espacios tradicionales, esto es, de los establecimientos educativos y pasar a hacerlo dentro de las áreas familiares u hogareñas, se convierte en un fenómeno por demás singular, incómodo y difícil de prever muy poco tiempo atrás.

Aprender, construir y transformar

Aprender, construir y transformar, son acciones que nos acompañan día a día, en este tránsito por la facultad «virtual» y dan paso a un nuevo universo simbólico que debemos habitar estudiantes y docentes. De las muy conocidas aulas nos trasladamos a las ignotas salas cuyos nombres propios son Meet, Zoom, Skype, etc. La presencialidad está en una pausa indefinida y esto demanda (y también permite) reinventar

nuevas reglas de juego, nuevas formas de ser y estar en una facultad que hoy tiene su sede en el ciberespacio. En este contexto tenemos que imaginar y desarrollar alternativas psicoeducativas diversas, para tramitar los recursos virtuales en espacios digitales, los cuales, en los años venideros, probablemente, tengan un enorme predicamento en educación superior.

La pandemia y el consecuente aislamiento social constituyen un genuino reto para el PROFIPE. Claro está que resulta indispensable revisar la mayoría de los componentes de nuestro accionar, diseñando, entre otros asuntos de relevancia académica, estrategias enfocadas a promover y sostener el estudio autónomo y el protagonismo epistémico de lxs estudiantes de la carrera de Psicología, uno de los objetivos claves y permanentes del Programa. Podemos afirmar que las experiencias educativas generadas en la virtualidad se constituyen en un movimiento dialéctico de exteriorización, de salida de sí mismo y de internalización, en tanto el nuevo acontecimiento pedagógico nos afecta, altera, transforma y nos constituye subjetivamente. De este modo, cada experiencia educativa desde la virtualidad tiene la potencialidad de formar y transformar al sujeto en un sentido singular e irrepetible (Fornasari, 2020).

Sin embargo, el ingreso súbito al mundo virtual y especialmente la permanencia plena en él, para resolver una multiplicidad de tareas que antes se atendían en el espacio físico de la Facultad, suscita una serie de comportamientos afines a la angustia y ansiedad que es indispensable acompañar, elaborar y atenuar. Este es otro de los objetivos, que, en tiempos de pandemia, le otorgamos en PROFIPE una máxima consideración. Estos comportamientos no solamente se visibilizan en lxs estudiantes; lxs profesorxs, quizá menos habituados a tratar con la virtualidad, también exhiben diversas conductas reactivas ante el hecho de tener que realizar su trabajo pedagógico bajo esta modalidad. Enojos, resistencias varias, desolación, sentimientos de impotencia, pesimismo, estrés, desamparo, incertidumbres, son algunas de las manifestaciones que es imprescindible escuchar y tratar de paliar.

Como ya hemos expresado «quizá como nunca lxs docentes experimentan el hecho de que aprender y enseñar van de la mano, que mantienen una íntima articulación» (Maldonado, 2020). Docentes y estudiantes ejercen los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un lugar de mayor horizontalidad. Curiosamente ello ocurre en escenarios virtuales montados en espacios inusuales (salas) a los cuales «acuden» los primeros y los receptan los segundos, pero no solos, sino munidos de sus familiares, sus mascotas; en fin, un espacio con normas muy disímiles a las que rigen estos procesos en tiempos normales. Todo esto nos lleva a transformar nuestras usanzas personales, familiares y profesionales, cuidando al tiempo de no desvirtuar otro de nuestros objetivos claves y permanentes, que es el de promover la democratización de la palabra y la co-construcción de saberes, para que lxs estudiantes, en tiempos de pandemia, logren construir y transformar sus experiencias de aprendizajes universitarios desde la virtualidad.

Estrategias de acompañamiento para las trayectorias universitarias

Para la UNESCO y el IESALC, la crisis del COVID-19 ha provocado un cambio de paradigma en la forma en la que los estudiantes de todas las edades, de cualquier parte del mundo, acceden a la educación. El informe del IESALC (2020) exhorta a los estados a que aseguren el derecho a la educación superior de todas las personas, en un marco de igualdad de oportunidades, a través de marcos regulatorios, financiamiento e incentivos, como así también de impulsos a iniciativas inclusivas, pertinentes y de calidad para «no dejar a ningún estudiante atrás». Esto implica atender las necesidades pedagógicas, económicas y también socioemocionales de aquellos estudiantes con mayores dificultades para continuar la formación en modalidades distantes de las tradicionales.

En este sentido, la mayoría de las universidades nacionales en nuestro país están generando una amplia variedad de respuestas institucionales en la dirección que propone la UNESCO. Todas ellas tendientes a

a brindar servicios y producir/habilitar recursos indispensables para menguar el impacto de la pandemia, cuidando los derechos lxs estudiantes y posibilitando la **construcción de otras realidades educativas, de otros mundos educativos posibles**.

En estas intempestivas circunstancias, este Programa que se originó, como antes consignamos, allá por el año 2005 en la Universidad Nacional de Córdoba, con la finalidad de apoyar las trayectorias académicas de lxs estudiantes en momentos de normalidad educativa, constituye en la actual coyuntura de crisis sanitaria, educacional y social, una herramienta valiosa y compatible con las recomendaciones del organismo ecuménico en eso de paliar el abandono de la educación superior por parte de tantos estudiantes.

Ello es así porque, en primer lugar, cumple con una función **epistémica** en tanto permite visibilizar las relaciones sociales existentes para «hacer visible lo invisible» (Foucault) en lo que hace a aquellas realidades que apenas podemos percibir en las características de este contexto. Encontrarse con las desigualdades y las diferencias silenciadas, es un primer paso para acercarse al acto humanizado transformador. La segunda función es **ética**, cuando pone en crisis e interpela lo que ocurre en el encuentro con el otro, para pensar de «otro modo», y habilitar espacios para fortalecer el vínculo con la alteridad. La tercera función es **política**, en tanto que propone acciones y procesos emancipadores que transformen la realidad, a todas luces injusta.

Sólo se transforma esta nueva realidad educativa desde esa mirada compleja, alternativa y problematizadora, con la pretensión de movilizar otros recursos psicoeducativos para potenciar, para abrir nuevas posibilidades subjetivas en lxs estudiantes. El reto consiste en buscar nuevas bases ideológicas y epistémicas que permitan repensar y superar cualquier forma de dogmatismo, para buscar prácticas universitarias emancipadoras alternativas al orden/desorden existente (Paparini, 2019), desde el enfoque de derechos.

Reflexiones Finales

Como reflexiones finales, vale apuntar que uno de los grandes aprendizajes que quizá podamos conquistar en este momento, consiste en fortalecer y desarrollar **tramas vinculares** en estas nuevas instancias de convivencias virtuales. En un estado de aislamiento social, tenemos que descubrir nuevos recursos y estrategias psicoeducativas para afrontar esta experiencia inédita a nivel global. Para lograrlo, necesitamos tramitar procesos de construcción subjetivante entramados en una experiencia de acontecimiento. La necesidad de habitar un nuevo formato de convivencia virtual en los diferentes contextos educativos también requiere pensar intervenciones diferentes al del disciplinamiento. Así, la ley propuesta desde el paradigma de la convivencia (Maldonado, 2004) se constituye en habilitadora del encuentro, de ligarnos al otro en un escenario específico, como es el educativo.

Las cuantiosas y asimétricas propuestas educativas, a través de las cuales se desarrollan actividades virtuales de aprendizajes, participación y descubrimiento de las realidades culturales, sociales y políticas, les permiten a lxs estudiantes resignificar sus proyectos de vida en la ilusión de un porvenir mejor, para no quedar atrapados en el desamparo social y el desmantelamiento subjetivo.

Uno de los desafíos que nos plantea la función educadora desde la virtualidad consiste en significar e interpretar los acontecimientos de la vida social para que lxs estudiantes constituyan una subjetividad que les permita el acceso a los bienes sociales y culturales con mejores recursos simbólicos (cognitivos, emocionales y sociales) y tecnológicos. Desde esta perspectiva, en el ámbito de la educación se funda el reto para un nuevo horizonte en el diseño de Políticas Públicas de la Subjetividad en nuestros contextos latinoamericanos.

A estas perspectivas se incorpora así también una política institucional del cuidado (Fornasari, 2018), que nos ayuda a interpelar las condiciones de aprendizaje que se generan en los escenarios de formación

universitaria, para habilitar nuevos procesos simbólicos, a partir de fundar un lazo de confianza en el modo institucional de acompañar y contener las trayectorias académicas de los estudiantes en contextos de pandemia. Este contexto de emergencia ecuménico impone al escenario universitario actual, la necesidad de recrear condiciones y espacios que se constituyan como factores protectores que consoliden el acto de cuidar a sus estudiantes. Una cultura universitaria sostenida en el reconocimiento del otro, en la lógica vincular que se desarrolla a partir de la implicación intersubjetiva, con sentido de responsabilidad y construcción identitaria compartida (Fornasari, 2020).

Desde este enfoque es que sostenemos dispositivos y acciones institucionales, a partir de los cuales se proponen espacios transformadores que promueven la soberanía epistémica de lxs estudiantes, en los que pueden dialogar, fortalecer redes y vínculos a partir del encuentro y el intercambio con otros, experimentar alternativas y recursos como vías regias para la construcción de conocimientos. Espacios virtuales desde los que se propician, desde un rol de interlocutores válidos, la cooperación, la escucha y la interpretación de realidades desde una perspectiva compleja.

Desde PROFIFE trabajamos en la construcción de mejores condiciones para el desarrollo y sostenimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. Las instituciones universitarias pueden posicionarse entonces como espacios alternativos, que admitan nuevas oportunidades de formación, desarrollo y expansión subjetiva para sus estudiantes, desde escenarios de aprendizajes que dan lugar a la construcción de diversos sentidos posibles en la experiencia educativa.

Instalados en ese mirador institucional que es PROFIFE, intentamos reflexionar acerca de las categorías que emergen de manera compleja, asumiendo que no se trata simplemente de comparar la modalidad virtual con la presencial, sino de pensar, a partir de la escucha de los actores que protagonizan los procesos de aprendizaje y enseñanza, como esta realidad los (y nos) atraviesa subjetivamente y a qué desafíos nos convoca e invita. De tal modo, consideramos que resulta importante sostener estos espacios de asistencia individual y/o colectiva, donde un equipo de psicólogos especializados, dan lugar a la escucha, al despliegue de las subjetividades de quienes habitan los escenarios universitarios y acuden a solicitar ayuda en estos días turbulentos y extraños. Para concluir este escrito, dejamos volar algunos deseos que quizá puedan servir de referencia para no perdernos en la oscuridad que irradia la peste:

Sería maravilloso sobre la educación que «heredamos» de esta pandemia, la educación post pandémica, emerja renovada y no retorne a su antiguo cauce. Que sí tribute culto a la libertad, a la libertad de aprender y la libertad de enseñar. El deseo de aprender y de enseñar. A la construcción de buenos vínculos en la comunidad educativa, vínculos más republicanos, pacíficos, justos, saludables y productivos. Que haga un culto a la enorme responsabilidad social que le cabe a cada uno de los aprendientes y a cada uno de los enseñantes en este tramo histórico. Si esto sucede en algún grado, el malestar que vivimos por estos días de aislamiento no habrá sido en vano. (Maldonado, 2020)

En tiempos de pandemia, el ocaso del aislamiento puede configurar una **oportunidad** para proponer y erigir laboriosamente **otra educación**; en el contexto de una convicción mayor, confirmada ahora, que entiende que **otro mundo** es posible, imperioso y urgente (Maldonado, 2020).

Referencias bibliográficas

- Fornasari, M. (2020). *La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Fornasari, M. (2018). «La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante.» En Maldonado, H., Fornasari, M. (comps.). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Brujas.

- Maldonado, H. (2020). *La Nueva Normalidad Educativa*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, H. (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de pandemia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, H., Fornasari, M. (comps.) (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Brujas.
- Paparini, C. (2019). *Derecho a la educación superior. Trayectorias Universitarias*. Universidad Nacional de La Plata, 5(9). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior. Análisis de impacto, respuestas políticas y recomendaciones*. IESALC.

Horacio Maldonado

Psicólogo. Mgter. en Educación Superior. Profesor titular emérito. Coordinador del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Córdoba.

Mónica Fornasari

Psicóloga. Mgter. en Investigación Educativa. Coordinadora Operativa del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba.

Gisela Lopresti

Psicóloga. Integrante del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba.

Rocío Sánchez Amono

Psicóloga. Integrante del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba.

Marisabel Oviedo

Psicóloga. Integrante del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba.

Ezequiel Olivero

Psicólogo. Integrante del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Córdoba.

En Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio nos invitamos a mirar un otro oculto, aislado. De sujetos¹ y sujetados

Daniela Blasco

danielablasco@upc.edu.ar

Mariela Edelstein

marielae@upc.edu.ar

María de los Ángeles Ruíz

mariaruiz.sociopedagogia@gmail.com

UPC

Resumen

El presente artículo se propone recuperar planteos y reflexiones que tuvieron lugar en el encuentro entre estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Social desde el saber experiencial que se teje en contextos de privación de la libertad, propiciado y acompañado por docentes del campo de la diversidad de dicha formación y en diálogo con los sentires situados en el escenario actual marcado por incertidumbres.

Las reflexiones surgen a partir de pensar y repensar colectivamente la noción de «sujeto» y contextos que lo atraviesan, particularmente la privación de la libertad, con la interrupción, irrupción del aislamiento social preventivo y obligatorio a raíz de la actual situación de pandemia por Covid-19. Pensando así este nuevo encierro de quienes ya se encontraban aislados, consideramos que representa una oportunidad de poner en cuestión la trama social en general y la que se configura en vínculos y estructuras de un grupo de jóvenes.

Palabras Clave: Sujetos - Contextos - Entramados virtuales - Aislamiento - Privación de libertad

*Por eso escribo en medio de lo que no está en pie,
libre ya desde mi atadura, serio de lo que no lo es.*

¿Sentir? ¡Siente quien lee!

Pessoa Fernando

Preparando los hilos

En marzo 2020 irrumpe el ASPO, y nosotras, quienes hoy nos reunimos a escribir estas líneas, nos encontrábamos transitando el tramo final de una propuesta académica que se construyó sobre andamiajes conceptuales de la Pedagogía Social en diálogo con el saber experiencial de quienes serían sus estudiantes, a partir del trabajo en centros de privación de la libertad de la provincia de Córdoba, habitados por poblaciones juveniles.

Transformamos entonces el espacio áulico de los viernes eternos, en un abrazo virtual, donde compañeras y docentes del Campo de la «Diversidad» arrojamos a las pantallas angustias y preguntas sin respues-

¹ Nota de las autoras: Antes de continuar y en relación a esta palabra y a todas las demás que admitan una distinción de género, quisiéramos anotar que subyace en nuestro sentir una mirada plural e inclusiva, contemplamos en ella a una diversidad de sujetos, incluyendo quienes no se consideran en el modelo hegemónico. Más allá de las vocales.

ta. En este escenario la propuesta programática se vio sacudida; las búsquedas teóricas y reflexiones que veníamos desarrollando en este colectivo movilizado por el binomio libertad/encierro cobraron sabor metálico cuando el aislamiento nos arrolló.

Lo cierto es que el movimiento de sentidos y sentires que invadieron al mundo entero, a nosotras, en esta especie de aquelarre, nos transportó al centro mismo de la humanidad. Ya no se trata solo de re-visitar y re-significar el vínculo educativo en las condiciones actuales y por venir, sino que abruptamente nos vimos preguntando los fundamentos éticos que nos acercan a la idea de sujeto; que nace de las reflexiones que se venían tejiendo de las/os sujetos en contextos institucionales complejos, particularmente las/os sujetos en situación de privación de libertad².

En suma, tres son los intersticios de la urdimbre en estas líneas, el colectivo clase en sus reflexiones entramadas desde la virtualidad; el aislamiento como condición de base en este momento histórico y su impacto sobre las/os sujetos y, además, el aislamiento de las/os aislados. Estar en aislamiento ¿deviene con el mismo ímpetu para todos y todas?

Este artículo no propone respuestas, lejos de eso, porque estamos transitando esta incertidumbre de los cambios profundos en el momento que acontecen. Pero sí se plantea como un aporte más a pensar (nos) colectivo y comunidad, como un modo de comprometernos con la realidad social que nos atraviesa, interpela.

Urdimbre primera, entramados virtuales

Este colectivo clase, queda latente o latiendo en el metalenguaje del texto. Fuimos veinte escribiendo y hoy quedamos tres compartiendo palabras en un «drive» que se comporta como portador de diálogos. Nos sobreescribimos y comentamos, como si se tratara de una mesa de café repleta de papeles y lapiceras, pero estamos detrás de la pantalla diciendo y constituyéndonos sujetas educativas en contextos de «encierro». Un encierro que tuvo nombre propio ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)³, que transformó los sentidos que la palabra encierro traía al «sentido común». *El encierro que enferma o la enfermedad que encierra⁴, el encierro que aísla al «peligroso», al «delincuente», que lo separa de una sociedad «normal y sana».* Se encierra al que teme para que fuera todo siga su curso, un encierro que «cuida» a quienes quedan del lado de afuera, pero que muchas veces descuida a los de adentro, los resigna en ese aislamiento. En este sentido, el aislamiento social preventivo y obligatorio propone un auto encierro para cuidar. Para cuidarse a uno mismo y a los demás. Un encierro solidario y que nos hermana desde la distancia, de un día para otro, sin preparativos ni avisos previos, debimos someternos al ASPO, dejar de transitar, de asistir. Nos quedamos en casa, en un encierro obligatorio. Afuera había controles, peligro a la enfermedad y a la muerte. El mayor de los miedos de todas/os y cada una/o de las/os sujetos. Este tiempo/espacio que devino encierro, nos obligó a ponernos en el lugar de aquellos otros sujetos que nombramos como «en contextos institucionales complejos»⁵.

² La revisión de la concepción del sujeto, y las reflexiones aquí planteadas se dan a partir del trabajo con jóvenes (varones y mujeres) en situación de privación de libertad. El contexto, por lo tanto, les atraviesa, así como a las prácticas educativas que allí acontecen, son (somos) sujetos situados. En Argentina, los y las jóvenes que se encuentran en conflicto con la ley penal a partir de algún hecho delictivo (confirmado o supuesto) y tienen menos de 18 años, son derivados por un juez penal juvenil a un Centro (denominado Socioeducativo) de privación de la libertad. Allí deben transitar su vida cotidiana, entre educadoras y guardias, docentes y profesores de escuelas que se establecen «dentro» y alguna serie de talleristas que se acercan y alejan. Se puede obtener información sobre la situación en Argentina de los adolescentes infractores en un relevamiento de UNICEF del año 2015.

https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/PROTECCION_AdolescConflictoLeyPenal_Final.pdf
Y sobre la situación local en <https://senaf.cba.gov.ar/index.php/jovenes-en-conflicto-con-la-ley-penal/>

³ La sigla se vuelve nombre, llegó para quedarse como una palabra que pelea por su espacio en diccionarios. En este caso vale el nombre que es sigla y entre paréntesis quedan las palabras. Rompemos una regla de la escritura académica, cuando lo que se rompe es la forma de decir «normalidad».

⁴ En este punto nos resulta interesante la traducción del francés *enfermé* como encierro trazando una similitud entre enfermedad y encierro.

⁵ Así nombramos con decoro, masticando la savia amarga de la desigualdad social.

Este es entonces un nuevo contexto de escritura, porque es un nuevo escenario de vida.

Es así que no podemos escribir un apartado completo sobre el colectivo que somos en este presente inmediato, pero somos sujetos de lenguaje y aquí estamos, haciéndonos cargo de unas palabras situadas y como toda trama tejida ya no tiene claridad de principio, se convierte así este texto en un todo enlazado que puede destejer en cualquier instante.

Urdimbre segunda, sujetos al ASPO

Hay conceptos que nos interpelan cada vez que nos detenemos en ellos, en ese movimiento en el que dejamos de lado el sentido común que naturaliza ideas y nos permite revisarlos. La noción de sujetos está en ese grupo.

Como un ejercicio, en el marco del ya mencionado espacio académico⁶ y con las lentes de la educación social, iniciamos procesos individuales en los que pusimos la idea al frente y la miramos desde el lugar de cada una, una acción reflexiva que compartimos en un conversatorio (virtual) para luego proponernos la tarea de construir un texto, trama. Una producción colectiva que recupere algunos pasajes e ideas. En estas líneas nos propusimos arriesgar una nueva reflexión sobre esta urdimbre, que seguramente será sólo un alto en el camino, que otra persona o colectivo podría destejer con el mismo entusiasmo con el que nosotras nos implicamos hoy.

Partimos de la premisa de que la concepción de sujeto es el punto de partida para entramar los soportes de encuadres educativos. Consideramos que el ejercicio de revisar, reflexionar y volver a visitar los anclajes desde los cuales construimos dichas concepciones debe ser permanente, constituirse en eje fundamental de los códigos deontológicos de todas las profesiones vinculadas al campo de la educación. Como expresa Castoriadis (2007) «Tener una experiencia de la historia en tanto que ser histórico es estar en y ser de la historia, como también estar en y ser de la sociedad» (p. 31). Esta idea acerca a nuestras reflexiones un inexcusable: desandar hoy el andamiaje que nos aproxima al concepto de sujeto, tiene anclaje ineludible en este momento histórico que acontece y nos acontece, que interpela la humanidad de la que nos constituimos. Por tanto, detenernos en la concepción del sujeto nos implica con perspectiva histórica.

Lo social-histórico, es lo colectivo anónimo, lo humano - impersonal que llena toda formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad de entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan fuera e incluso los que están por nacer. Es, por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras «materializadas», sean materiales o no; y, por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace. (Castoriadis, 2007:171)

En este marco, ser sujeto hoy anida las transformaciones del concepto, contiene memoria genética del repertorio cultural que nos antecede, al que a su vez le imprimimos detalles de época y lo re - situamos en esta cartografía geopolítica. Por eso es importante dejar sentado que estas son - hoy - nuestras reflexiones en relación al sujeto, una pandemia que nos interpela como humanidad, una crisis de sentido que no dejó nada ni a nadie afuera, pero que tocó con mayor fuerza a quienes ya venían sufriendo otras crisis, otras pobrezas, ausencias, emergencias, olvidos, profundizando así las desigualdades sociales.

En este sentido nos detenemos a pensar la concepción del sujeto y asumimos que la tarea de nombrar al otro, otra, otre, es un modo de reconocerle, de valorar su existencia, de otorgarle su lugar como constructor de la historia y de realidad. Es así que entendemos que es de gran responsabilidad pensar en esta

⁶ Organización Académica Modular de desarrollo y prácticas profesionales situadas. Licenciatura en Pedagogía Social. Universidad Provincial de Córdoba Resolución Rectoral 76/2018.

concepción, ya que el modo en que se piensa la otredad, habilita lugares desde los cuales se mira y, por lo tanto, también vislumbra sus prácticas.

Recuperemos en este punto algunas reflexiones de Castoriadis (2007) para presentar la diferencia entre *individuo* y *sujeto*. Reconoce al primero heterónimo, inserto en el universo de lo instituido - histórico, diacrónico -, en tanto, en el sujeto autónomo, su capacidad de transformación - instituyente, social, sincrónico, situado -. Aquí, en el universo de lo instituido, de la humanidad y su memoria, se funda la posibilidad instituyente de los sujetos, su potencial creador por el simple hecho de su existencia sociohistórica.

Al reconocer a los sujetos en su posibilidad instituyente nos remitimos, también, al poder transformador que otorga la palabra, el lenguaje, pensar(nos) como «sujetos del lenguaje» permite reconocer la capacidad de exteriorizar pensamientos, sentires, deseos. Decimos lo que pensamos, creemos y sentimos. También hay un otro, una otra que «nos dice» «nos nombra» y en ese acto nos conforma y confronta. Es el lenguaje –en sus diferentes manifestaciones- el que tiende los puentes intersubjetivos constructores de la otredad. Zambrano en *Los hilos de la palabra* expresa «A través del lenguaje [el sujeto] sobrepasa su condición; crea signos y significados para estar junto a otros. Gracias al lenguaje, la especie humana puede detenerse a considerar su lugar en el mundo» (2006, p. 61), por otra parte, Jorge Larrosa y Aparici, expresan que el lenguaje de la ciencia, ha devenido lenguaje neutro o neutralizado; lenguaje que no siente ni hace sentir «anestésico y anestesiado, al que no le pasa nada, es decir, apático, un lenguaje sin tono o con un solo tono, es decir, átono o monótono, un lenguaje despoblado, sin nadie dentro» (2008:43); en tanto, en esta pausa reflexiva que nos permitimos, en este construir solidario y colaborativo, asumimos el lenguaje, desde el que decimos y nos decimos, un lenguaje vivo, sentido, convocante, inquieto, lenguaje puente, tejedor, en-tramador de ideas y sentires que se teje desde saberes experienciales y, desde allí nos interrogamos:

¿Cuándo/dónde el aislamiento resulta la norma? ¿Cuándo/dónde el otro significa per sé el *peligro* de contraer «*la peste*»? ¿Cómo devenimos sujetos ante esta inminente inversión de sentidos que nos impone el ASPO? ¿Qué connotaciones adquiere el sujeto aislado - ASPEADO⁷ - y cuantas otras el sujeto aislado del aislamiento⁸ que ahora no es *castigo* sino *cuidado*? ¿Cómo encontramos las grietas donde filtrar, colar, escabullirse prácticas liberadoras, colectivas, solidarias, instituyentes?

Urdimbre tercera, el aislamiento en escenarios complejos

Si pensamos entonces el impacto de las instituciones sobre (en) los sujetos, se presenta una de las paradojas que interpelan nuestra reflexión. Desde el mandato fundacional, instituido, de los espacios de reclusión/aislamiento, paridos desde el discurso hegemónico normalizador, desubjetivante, invisibilizador, no existiría la posibilidad de la emergencia del sujeto.

Entonces nos invitamos a realizar una visita fugaz a la etimología de la palabra sujeto -*subicre* someter-, allí advertimos que se emparenta en la urdimbre del lenguaje con la expresión sujetar. En tanto que los/las jóvenes en contextos de encierro por «cumplir una pena» se encuentran sujetos/sometidos, la pregunta que emerge nuevamente remite a esas ideas, mandatos, posibilidades y deseos que constituyen el candado o el lazo construido por el sistema social que los contiene o encierra.

⁷Curiosidades del lenguaje, decir sujeto aislado no es igual que referenciar al sujeto en aislamiento social preventivo y obligatorio; no deviene con el mismo impacto estar preso que estar en ASPO o ASPEADO, asoma la expresión cuál palabra - neologismo - en esta urdimbre y la curiosidad nos lleva al diccionario - virtual - que indica que en Colombia y Venezuela se utiliza el *verbo transitivo aspear*, que significa *derribar*, entonces estamos aspeados; el COVID-19 ha derribado los parámetros de «normalidad» instituida.

⁸Sujetos que transitan las cárceles, los hospitales psiquiátricos, los pobres, los sin techo. Otra curiosidad, los sujetos de los sectores más empobrecidos de las grandes ciudades, ante la inminencia de uno o varios casos positivos son cercados dentro del barrio ¿a quién se está cuidando cuando se cierra un barrio hacinado y sin servicios elementales? ¿qué sentidos asume la faja sanitaria hacia adentro y hacia afuera?

En relación a las sujeciones, en su emblemático *Vigilar y Castigar*, Foucault (2002) presenta la idea de las estrategias desarrolladas desde el poder disciplinario, *que se traduce en intrincadas* instancias de control sobre los sujetos - los locos, los niños, los colonizados, los obreros, los presos -.

las instancias de control individual, funcionan de doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución diferencial (quién es; dónde debe estar; por qué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc). (Foucault, 2002:196)

Dichos mecanismos de poder/sujeción/clausura - aún vigentes en este tiempo espacio - que se configuran desde la división binaria normalidad/anormalidad, cobran fuerza no tanto para diferenciar, como para resaltar la necesidad de modificar/adecuar; sujetar, para transformar desde las tramas de poder que nos regulan.

En tanto ser «sujeto sujetado» nos implica en/desde el entramado social – individuo interrelacionado e histórico – la importancia radica en *saberse* sujetado para habilitar de esta manera la disidencia con ciertas estructuras de poder reproductoras de asimetrías -hegemonías- que resultan productoras de sentidos en la vida cotidiana, que reproducimos y nos reproducen.

Desovillar la concepción de sujeto que se cuele en nuestras prácticas, que aquí podríamos llamar *desujetar*, abre el juego a lo instituyente, como una gran apuesta a la democratización de los vínculos, a la vez que nos corre del espacio de confort. Reconocer en los sujetos su capacidad transformadora, nos exige asumirmos plausibles de transformación, artífices en los procesos propios y colectivos de subjetivación. De esta manera el desafío es *mirar a esos otros aislados*, sujetos educativos o implicados en hechos educativos y que - además - transitan situaciones de privación de libertad. En este sentido, es interesante reconocer que desentramar al sujeto educativo generalmente se ubica en la línea de recuperar prácticas que desde la educación formal o formalizada acontecen en escenarios educativos escolares o escolarizados. Desde el imaginario social suele asociarse de manera directa educación y escolaridad, estas reflexiones recuperan experiencias y prácticas educativas que, desde la educación social, acontecen en instituciones cerradas, habitadas por adolescentes. La fuerza que cobra el contexto y todo aquello que le imprime a la educación (cerraduras, llaves, puertas cerradas, habitaciones sin ventanas, candados, pasillos oscuros, baños a la vista, guardias uniformados, zapatillas sin cordones, entre otros objetos y elementos altamente significativos) deriva en la complejidad a que hacemos referencia.

Entendemos a las prácticas educativas y las abordamos desde nuestro hacer cotidiano como derecho inalienable de las personas, herramienta que posibilita la apropiación y transformación del patrimonio cultural de la humanidad. Esto en todos y cada uno de los contextos.

En este marco, visitar el encuadre de las intervenciones educativo-sociales con sujetos en situación de privación de libertad, desde el andamiaje de la educación llamada no formal, implica el reconocimiento de las múltiples condiciones sociales, culturales, históricas, políticas que anidan en el hecho de que un chico o una chica habite este contexto. Personas que reciben sobre sí nominaciones que les son asignadas como resultado de un proceso de construcción de representaciones sociales, palabras que se asientan en binomios hegemónicos y se construyen en el estigma que los/las determina socialmente, sujetándolos a un estado/estatus con connotaciones negativas.

La potencia de esta propuesta educativa no formal, radica en su conformación como «espacio puente»; intenta habilitar la emergencia de sujetos desde la apropiación del patrimonio de la humanidad - que les fue negado incluso antes del encierro -, deviene resistencia a la desconexión, al aislamiento, confinamiento y desintegración. En este contexto socio histórico donde el otro, el diferente genera temor, inseguridad, incertidumbre, donde asumimos resignar una porción de la humanidad como «baja colateral»⁹ de la tiranía

⁹ Bauman (2011) introduce en *Daños colaterales* el concepto para nombrar aquellos sectores poblacionales que devienen «clase marginal» a partir de la combinación de tres factores, el primero relacionado con la propagación de la filosofía consumista, además de la evidente reducción de oportunidades de los sectores empobrecidos frente al consumo y por último la ausencia de oportunidades realistas y legitimadas para superar la pobreza. «La clase marginal no sugiere una función a desempeñar ni una posición en el todo social. El único significado que acarrea el término (...) es el de quedar fuera de cualquier clasificación significativa, (...) puede estar en la sociedad, pero claramente no es de la sociedad» (p. 9)

neoliberal, el hecho de entretejer espacios de encuentro, acompañamiento y contacto cara a cara (no redes, no TICs, no pantallas), además de un acto educativo/filiatorio, es arrojarse a la esperanza.

En este sentido, entendemos que la complejidad de las biografías personales, no radica en hechos, acciones u omisiones que ellos o ellas pudieran realizar, sino en las intrincadas redes que se tejen entre su condición juvenil, en el contexto social-familiar de su desarrollo, en las condiciones socio políticas personales, familiares y comunitarias, la economía capitalista, el acceso -o la ausencia- a bienes materiales y simbólicos. Al respecto, Bauman (2011) nos acerca pistas para pensar en aquellos sectores poblacionales que ocupan el lugar de «*resignables*», afectados por los procesos de criminalización de la pobreza y despojados de sus derechos elementales, de su dignidad. En palabras de dicho autor, se dan procesos de «deshumanización», un despojo del atributo «*sine qua non*» de la humanidad.

Este ser sujeto histórico y social que están siendo y que introduce en la escena acciones de *disidencia con el orden establecido*, trae consigo un sinnúmero de desligaduras, despojos y ausencias que la anteceden -les fueron heredadas-.

Para dar un cierre a esta trama

El contexto de encierro -que en este caso antecede al ASPO- implica en las/os sujetos la ruptura de lazos -en ocasiones transitoria- y les interpela desde un impuesto reencuentro con uno mismo. Esta cotidianeidad particular irrumpe en la vida de las y los jóvenes encerrados con componentes diferentes. No remite únicamente a un impasse en los vínculos familiares y sociales (entre ellos/ellas y sus familias/ amigos/as no existen los encuentros mediados por pantalla, porque no tienen acceso a ellas). Implica también la ruptura de su cotidianeidad, de lo común, lo habitual, lo que habían aprendido previamente del y en el contexto de encierro volviendo a despojarlos de su subjetividad e intimidad (allí todo es común, todos ven todo y pueden percibir aquellas cosas que no quisieran quizá compartir). Es un aislamiento compartido, no en el sentido simbólico del compartir propio de la vida cotidiana y los afectos, sino compartir una condición-situación, espacio-tiempo -con otros- compañeros, trabajadores, en un con-vivir forzado, sin opciones, preferencias o elecciones, reglado, impersonal, rutinario, desubjetivante. Es decir, en el plano simbólico y turbulento en el colectivo resulta abrumador. Es un aislamiento cohabitado y permanentemente «controlado» y por ello distinto al del resto que está «afuera» estando adentro, porque «el resto» está en casa. Ellos y ellas vuelven a ser «los otros», excluidos del discurso público que invita y es invitado al cuidado.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2011). *Daños Colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. FCE.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno.
- Larrosa, J., Aparici, B. (2008). «Aprender de oído. El aula, el claro y la voz en María Zambrano.» *Educación y Pedagogía*, 26(27), 38-46.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Magisterio.

Ilustración



10

Daniela Blasco

Profesora en Educación de Menores en Riesgo Social; Docente de la Licenciatura en Pedagogía Social; Programa de vinculación territorial y comunitaria. Coordinación de proyectos y sistematización de la Secretaría de Extensión de la Universidad Provincial de Córdoba; Miembro de equipos técnicos de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Córdoba, desde el año 2002. C.E.

Mariela Edelstein

Licenciada en Comunicación Social y Profesora en educación Primaria. Actualmente Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales de UPC, Docente de la Licenciatura en Pedagogía Social, del programa Modular y Profesorado de Ed. Física. Directora de Capacitación y coordinación operativa en la SENAF entre 2008 y 2017. Coordinadora y autora de proyectos extensionistas en UPC.

María de los Ángeles Ruíz

Sociopedagoga. Desde el año 2016 soy educadora social del Centro Socioeducativo Complejo Esperanza. Docente adscripta de las cátedras de Psicología Social y Antropología Social de la Licenciatura en Pedagogía Social de la FES-UPC.

(Re) Colonización de la Universidad: Aprender/educar en tiempos de pandemia

Gabriela Bard Wigdor

CIECS-CONICET-UNC
gabrielabardw@gmail.com

Paola Bonavitta

FFyH. UNC
paola.bonavitta@gmail.com

Cristina Gabriela Artazo

UNVM
artazogabriela@gmail.com

Resumen

Entre las primeras medidas tomadas por los gobiernos frente a la pandemia del COVID-19 se encuentra el cierre de las instituciones educativas y su migración a la modalidad de educación virtual. Esto genera enormes obstáculos y desafíos tanto para docentes como para estudiantes y sus familias, especialmente para las mujeres y cuerpos feminizados, sectores populares, campesinos, indígenas; adultas/os mayores y personas con discapacidad funcional. Todas ellas poblaciones que -en contextos de normalidad- ya vivían una restricción en el acceso a la educación formal y que, con esta situación, se encuentran con nuevas desigualdades que agudizan las persistentes. Desde un enfoque feminista decolonial, comprendemos que este fenómeno es un proceso de (re)colonialidad de la Universidad Nacional de Córdoba, donde el cálculo neoliberal que todo lo mide en términos de eficacia prima sobre la solidaridad, los derechos laborales y sociales de su comunidad. En efecto, analizamos que no «estamos haciendo lo que hacíamos en tiempos de normalidad a través de la virtualidad», sino que somos parte de un proceso de reprivatización del encuentro pedagógico y humana/o, donde la explotación de las energías físicas y psíquicas de la población se asienta en un escenario de escasa creatividad para proponer alternativas a la exclusión y aportes al buen vivir.

Palabras clave: Pandemia - Educación virtual - (Re) colonialidad - Desigualdades y Buen Vivir

Introducción

A comienzos del año 2020, Argentina inicia una reactivación económica y restablece el rango ministerial de áreas sensibles tales como la educación, la salud y la cultura. Asimismo, se proponen políticas de recomposición presupuestaria, en especial del sistema de educación y CONICET. Sin embargo, el buen pronóstico no contemplaba que, a la recesión económica heredada del gobierno anterior, se sumaría la pandemia del COVID-19, la cual agudizará todos los conflictos socioeconómicos, educativos y sanitarios.

A partir del cual, el 16 de marzo del 2020 se dispondrán medidas de aislamiento social obligatorio para la población argentina y el gobierno nacional en conjunto con el Ministerio de Educación, informará la suspensión de clases en todos los niveles. En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) esta tuvo que migrar hacia la virtualidad, trasladando las clases presenciales a varias plataformas informáticas. Estos sistemas de enseñanza virtual que funcionan como complemento para la gestión y comunicación con estudiantes, acabaron siendo el medio pedagógico para dictar clases.

En esta etapa se hizo visible que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no lograban la mentada aldea global (Mc Luhan, 1996), porque las brechas digitales estuvieron desde siempre y alcanzan niveles profundos en tiempos de crisis. Así, nos encontramos con que, a las ya conocidas desigualdades en el acceso a la educación formal para las grandes mayorías, se suman las brechas digitales por género, etnia, generación y clase social; la escasa alfabetización de docentes para enseñar en virtualidad y el nulo interrogante sobre la cuestión vincular cuerpo a cuerpo que supone educar, ahora mediado por pantallas que ingresan a escasos hogares, en medio de condiciones de creciente desempleo y desesperanza ante el horizonte que se avista.

En consecuencia, lejos de debatir una ética de los cuidados para la comunidad educativa, la Universidad Nacional de Córdoba adoptó un enfoque de reducción de daños frente al COVID-19, sin crear un plan a largo plazo que contemple los múltiples problemas que se nos presentan en diferentes órdenes sociales, políticos y económicos. Por ejemplo, las brechas digitales por género o clase en Argentina, las plataformas virtuales privadas, así como la clara feminización de los cuidados, la educación y la pobreza que nos conducen a una crisis global del sostenimiento de la vida.

Metodología

Las reflexiones que presentamos en este trabajo se basan en información obtenida a partir de encuestas abiertas de la delegatura de ADIUC¹ de la Facultad de Ciencias Sociales sobre la situación de teletrabajo en la UNC, y de entrevistas focalizadas que realizamos las autoras sobre teleeducación a una población docente y estudiantil (46 personas) durante mayo y junio del 2020.

Asimismo, emergen trazos de autoetnografía por nuestra experiencia como docentes de la UNC e investigadoras del CONICET, madres y cuidadoras. Esta posición nos ha permitido desde el inicio de la pandemia realizar un registro personal de lo que ha sido la migración a la virtualidad. En efecto, la técnica permite focalizar en las «tensiones y paradojas que tienen lugar durante el quehacer investigativo cuando éste se dirige a captar con profundidad la experiencia humana, social y culturalmente mediada» (Guerrero Muñoz, 2014). Desde esta perspectiva, una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que vive la persona en cuestión, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia.

(Re) colonizar la universidad

Dentro de lo que llamamos modernidad-colonialidad del poder, Walsh (2014) planteaba que los patrones de poder que generaban negación y exclusión capitalista se estaban ocultando dentro del discurso (neo)liberal multiculturalista. El reconocimiento discursivo a la diversidad cultural y de género, se constituía en una eficaz estrategia integracionista de grupos diferentes a la modernidad occidental. Actualmente, podríamos decir que ya ni eso importa en este contexto de virtualidad, donde directamente se

¹ Una de las autoras es delegada del Gremio de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC).

asume de modo implícito que ya no podemos sostener la postura de la multiculturalidad e inclusión, porque se apunta a un funcionamiento mínimo de las instituciones educativas.

Como sostiene Ruiz (2020), las universidades que ya padecían un proceso de mercantilización del conocimiento científico, profesional y artístico; van acelerando este proceso. En medio de la pandemia, el debate sobre la inclusión y la pedagogía se relegan frente a la renovada imposición de competencias tecnológicas, en una lógica desarrollista y colonial. En efecto, desde el inicio a la migración virtual, la UNC arengó a «olvidar las diferencias menores entre todos y colaborar con la sociedad trabajando en conjunto»², solicitando a la comunidad educativa que aceptara las condiciones de trabajo impuestas, así como anulando la discusión acerca de la liberalización y privatización del derecho a la educación que esta nueva situación implicaba. Tampoco se problematiza que el trabajo que realiza el claustro docente y no docente, se encuentra regulado por convenios laborales que se basan sobre una educación presencial. Es decir, el cumplimiento de los derechos laborales y sociales se encuentran en riesgo en esta modalidad de trabajo remoto no regulado.

Asimismo, se presentaron narrativas de tipo altruista/filantrópica sobre lo que significa el trabajo docente, bregando porque el claustro se ponga a la altura de la crisis sanitaria³, permitiendo mecanismos institucionales tendientes a la explotación laboral, las exigencias múltiples de trabajo, así como la invisibilización del impacto de la pandemia en la población universitaria a nivel físico y psíquico. Actualmente, poco se discute acerca de cómo evitar la masiva deserción en las carreras universitarias, y la agudización de desigualdades históricas y coloniales de la UNC, tanto como las exclusiones que se profundizan debido a la clase que se pertenece, el género, la racialidad o la edad, entre otras intersecciones.

La UNC y la receta tecnológica

Las políticas que implementa el sistema educativo nacional se basan en sostener los espacios de enseñanza a través de la virtualidad, en una especie de «solucionismo tecnológico». Para ello, se propone recurrir a todas y cada una de las estrategias que se posean: aula virtual, encuentros/clases vía zoom, los grupos de Whatsapp, foros, redes sociales, y la lista continúa. Una sobreexposición a tecnologías de capitales privados que trae consecuencias sociales, físicas, emocionales y psíquicas.

En lo que atañe a lo educativo; en primer lugar, cambian los ritmos de enseñanza y aprendizaje, todo es rápido, se apela a la economía de las palabras y de la atención. Al mismo tiempo, se exige una atención múltiple para garantizar el funcionamiento de toda la maquinaria virtual, así como decodificar si lo que se expone se comprende o existe un clima de dispersión e incertidumbre. Incluso, en varias ocasiones, las/os docentes enseñan a pantallas sin rostros, con cámaras y micrófonos que permanecen apagados, soportando una sensación de soledad y de estar monologando al vacío.

En segundo lugar, no se trata de discernir entre educación presencial o virtual, sino de reflexionar sobre una adaptación forzada a una realidad inesperada y traumática. En efecto, si bien es innegable que los escenarios actuales están signados por la intervención de dispositivos tecnológicos, su manejo, funcionamiento y acceso se presentan como una realidad desconocida para numerosas/os docentes y estudiantes. Empero, desde los espacios de poder se confunde acríticamente el hecho de que la población se encuentre inserta mayoritariamente en redes sociales como Instagram o Facebook con la alfabetización digital real. Al contrario, como arrojaron las entrevistas que realizamos, las/os estudiantes tienen serias

² Artículo Periodístico. UNC Comunicación. «Juri: La Universidad está trabajando y colaborando para superar la crisis». 20 de marzo de 2020. Disponible en <https://www.unc.edu.ar/comunicaci%C3%B3n/juri-%E2%80%99Cla-universidadest%C3%A1-trabajando-y-colaborando-para-superar-la-crisis%E2%80%9D>

³ Artículo Periodístico. UNC Comunicación. «Juri: La Universidad está trabajando y colaborando para superar la crisis». 20 de marzo de 2020. Disponible en <https://www.unc.edu.ar/comunicaci%C3%B3n/juri-%E2%80%99Cla-universidad-est%C3%A1-trabajando-y-colaborando-para-superar-la-crisis%E2%80%9D>

dificultades para adecuarse al estudio con autonomía y más aún, en plataformas virtuales que no fueron diseñadas como soporte didáctico sino como complemento comunicacional, acceso a información, espacio de oferta y venta de mercancías, etc.

En ese sentido, la ausencia de estrategias colectivas de enseñanza en virtualidad y las escasas destrezas con las que contamos, generaron que un gran porcentaje de las/os estudiantes de nuestras aulas desistan de seguir en el ámbito universitario o se sostengan en una educación con contenidos mínimos. Agravado para quienes su único medio de conexión es el celular y desde allí intentan seguir incluyéndose en esta modalidad de encuentro con las/os docentes. En Argentina tenemos un 50% de jóvenes y niñas/os que no tienen conectividad (Puiggrós, 2020) o se conectan vía celular. Esto habla de que vivimos en sociedades desiguales previas a la pandemia, pero con ella, la situación se agrava.

Asimismo, las estrategias que los docentes desarrollaban en la educación presencial vinculadas a la inclusión de sectores a la universidad, contemplando las desigualdades de clase y las trayectorias personales para la aprehensión de contenidos de elevado nivel académico, se desarman en la virtualidad. La realidad es que «las clases presenciales provocan mejores resultados si se las compara con las clases virtuales, en especial en aquellos estudiantes que presentan ciertas dificultades de aprendizaje y requieren del intercambio personal entre pares y con maestros» (Krieg y Henson, 2016). Por tanto, asistimos al aumento de la brecha digital en el acceso a la educación formal, porque a las históricas desigualdades sociales se agregan el difícil acceso a la virtualidad, lo que exige considerar su potencial estatus de derecho humano y en simultáneo, pensar estructuralmente un plan de alfabetización digital con desarrollo de plataformas digitales públicas.

Superar el abismo que separa el hoy del mañana

Es difícil pensar estrategias que mejoren y potencien la educación en contextos de pandemia y virtualidad constante. Aún más cuando las instituciones donde trabajamos están pensando modos de evaluación - control y vigilancia-, en lugar de atender a las situaciones que expusimos y que son evidentes: no estamos pudiendo educar ni aprender sustancialmente. Mientras, las respuestas que ensayan desde las instituciones se dirigen a continuar con el engranaje educativo a pesar de todo, es decir, se toman exámenes orales por videoconferencia, exigen múltiples trabajos monográficos y pruebas cronometradas, entre otras modalidades.

Por otro lado, la casa se convierte en el escenario del trabajo educativo, existe una «domesticación» del espacio educativo, anulando la heterogeneidad de los espacios por los que transitan las personas a diario. El espacio y el tiempo se vuelven homogéneos, no existen espacios diferenciados entre dónde se estudia y se vive, se come, duerme y teletrabaja. Todas las instituciones ingresan en la vida íntima de la rutina de las familias y la vida cotidiana de sus estudiantes, en una especie de invasión de la privacidad para todas/os. Perdemos el espacio educativo de las aulas, del sitio donde las personas se convocaban a sentir, escuchar, percibir, acompañarse y todo aquello que involucra el encuentro de los cuerpos.

Asimismo, la universidad, como otras instituciones educativas, apela a la capacidad de las familias para acompañar la enseñanza a distancia o desde el hogar, sin tener presente las situaciones en las que se encuentran las mayorías y, especialmente, la recarga que esto implica en las mujeres en general. Además, se pierde la autonomía que suponía el encuentro entre educadores y estudiantes, emancipando a estos/as de la familia y a la familia de educar por un tiempo a sus hijos/as. Ahora los/as adultos/as de la familia se encuentran observando lo que hacen, dicen y comparten docentes y estudiantes, interfiriendo en los procesos de pensamiento crítico que permiten los espacios áulicos.

Asimismo, la situación hacia el interior de las distintas facultades es dispar y abundan los problemas de sobrecargas y exigencias de hiperproductividad, producto de un fenómeno de feminización de la planta

docente (Rodigou, Blanes, Burijovich y Domínguez, 2017). Dado que la mayoría de las educadoras son mujeres y que todos los niveles de enseñanza han suspendido sus tareas, la superposición de jornadas laborales (formal, de cuidado y doméstico) se da como una constante en las docentes de las distintas facultades de la UNC. A esto podemos sumarle que, en ocasiones, no se dispone de lugares físicos adecuados desde los cuales teletrabajar o no se cuenta con condiciones de accesibilidad en relación con la conexión de internet o, incluso, el tener que compartir computadoras y tablets con familiares que también deben tomar clases en línea. Estas situaciones han incrementado la vulnerabilidad en cuanto a las condiciones laborales de docentes universitarios, pero también ha intensificado el desgranamiento y la deserción universitaria de estudiantes que se enfrentan a serias dificultades económicas.

En consecuencia, las trayectorias previas económicas y educativas de las personas impactan en el acceso y permanencia educativa, porque quienes tienen acceso a internet, referentes con nivel de formación de grado en sus unidades domésticas, se encuentran acompañadas/os en la nueva condición de enseñanza-aprendizaje que exige mayores niveles de autonomía. Se agregan desigualdades entre quienes deben salir a trabajar fuera del espacio doméstico y quienes pueden efectuar teletrabajo, y dentro de este último sector quienes se desigalan por género, ya que las mujeres se ocupan con mayor incidencia de los cuidados y tareas domésticas.

Por otro lado, nos preguntamos sobre la situación de la población de adultas/os que estudiaban en la UNC con gran esfuerzo y cuya vida ha cambiado de modo rotundo. A corto y mediano plazo no encuentran posibilidades de proyectar sus carreras, tampoco acceden a políticas de sostenimiento educativo especialmente pensada para ellos/as. En efecto, además de encontrarse en especial vulnerabilidad respecto al virus del COVID-19, la sensación de que se acortan las oportunidades a futuro genera tristeza y ansiedad. Las/os adultas/os son población de riesgo en medio de la pandemia y lo fueron siempre en el sistema capitalista que los considera descartes.

Finalmente, nos preocupa la certeza de que con la crisis de los cuidados y económica profundizando, van a ser las mujeres y las niñas quienes afronten las tareas de cuidado y sostenimiento de la vida del conjunto social. Quedarán relegados los/as mismos/as de siempre, aquellos/as cuyos cuerpos soportan las consecuencias de un sistema neocolonial y productivista que no va a detenerse ante su evidente autodestrucción.

Reflexiones

Numerosos sectores científicos y sociales afirman que estamos ante una «nueva normalidad», donde la virtualidad ha llegado para quedarse debido al futuro de pandemias que enfrentaremos; y agregamos, porque es una oportunidad para bajar los costos de la educación superior pública y quizás, sea útil para que no nos encontremos políticamente en las universidades. Frente a lo cual, nos preguntamos ¿cómo recuperar el sentido de lo público y resistir para no abandonar la educación con cuerpo? ¿Cómo dialogar y crear encuentros educativos que no constituyan un simple instrumento de transmisión de información? ¿De qué maneras podemos no seguir resintiendo los cuerpos de las mujeres y pluralidades feminizadas en estos contextos de educación, cuidado, teletrabajo y virtualidad?

Necesitamos pensar estrategias vitales y comunitarias para el buen vivir, rescatar en la educación la apuesta por lo común, el aprendizaje de lo que significa la crisis medioambiental, la lucha por el acceso público y gratuito a las herramientas tecnológicas que llegaron para quedarse en la educación. En efecto, el acceso a internet debe ser pensado como un derecho humano, acompañado de inversiones significativas en materiales, conectividad y alfabetización digital.

Finalmente, resistir como colectivo educativo a que esta «nueva normalidad» quizás signifique que, al encontrarnos con peores condiciones de vida, igual apostemos porque la grieta que se abre en todos los planos de la existencia sea la excusa para sembrar debates sobre lo que significa un buen vivir feminista.

Referencias bibliográficas

- Failache, E., Katzkowicz, N., Machado, A. (2020). *La educación en tiempos de pandemia. Y el día después*. Blog del Departamento de Economía: http://fcea.edu.uy/images/dto_economia/Blog/La_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_pandemia._Y_el_d%C3%ADa_despu%C3%A9s.pdf
- Fernández, M. (2020). *Polémica en la Universidad de Córdoba por un sistema de control facial que usarán para que los alumnos no se copien en los exámenes*. Sitio INFOBAE: <https://www.infobae.com/educacion/2020/06/30/polemica-en-la-universidad-de-cordoba-por-un-sistema-de-control-facial-que-usaran-para-que-los-alumnos-no-se-copien-en-los-examenes/>
- Ferraroti, F. (1983). *Biografía y ciencias sociales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. CLACSO.
- Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. AZARBE: <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/19869>
- Krieg, J. M., Henson, S. E. (2016). The educational impact of online learning: How do university students perform in subsequent courses? *Education Finance and Policy* 11(4), 426–448.
- McLuhan, M. (1996). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XX*. Gedisa.
- Puiggrós, A. (2020). Educación y Política en la Post Pandemia. CLACSO. Canal Otras Voces En Educación: <https://www.youtube.com/watch?v=p6tKA545mUE>
- Rodigou, M., Blanes, P., Burijovich, J., Domínguez, A. (2017). *Trabajar en la universidad. (Des) igualdades de género por transformar*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ruiz, L. M. (2020). El Absolutismo de la Realidad (Universidad, sociedad y pandemia). Observatorio de COVID-19. CLACSO: <https://www.clacso.org/el-absolutismo-de-la-realidad-universidad-sociedad-y-pandemia/>
- Walsh, K. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. En P. Melgarejo (comp). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Plaza y Valdés: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>

Gabriela Bard Wigdor

Dra. en Estudios de Género. Investigadora Asistente del CONICET. Profesora de la FCS. Magister y Licenciada en Trabajo Social

Paola Bonavitta

Dra. En estudios sociales de América Latina. Investigadora Asistente del CONICET. Profesora de la UPC . Mg. En Sociología. Lic. En Comunicación Social

Cristina Gabriela Artazo

Becaria posdoctoral del CONICET. Profesora de la FCS. Licenciada en Trabajo Social

CAPÍTULO I
TERCERA PARTE

Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades

Emilia Di Piero

CONICET. IdIHCS- UNLP

medipiero@gmail.com

Jessica Miño Chiappino

CONICET. IdIHCS- UNLP

jessica.mch@hotmail.com

Resumen

A partir de la suspensión de las clases presenciales en Argentina, ante el contexto de pandemia por la propagación del COVID-19, se impulsaron planes de continuidad pedagógica a distancia a nivel nacional y subnacional, lo cual ha implicado una suerte de «virtualización forzosa». El objetivo del artículo es analizar las estrategias de continuidad educativa en el nivel secundario a nivel nacional, y su relación con las propuestas en cada jurisdicción, haciendo foco en dos dimensiones específicas: la interpelación a las familias y los medios y formas de acceso a las plataformas virtuales. Para esto, se realizó un estudio exploratorio de las 24 jurisdicciones a partir del relevamiento de las plataformas, páginas web de organismos estatales de educación y documentos provinciales y nacionales. Las interpelaciones referidas a las familias se subdividen en dos tipos: provincias que realizan una interpelación pedagógica y provincias que se centran en mensajes dirigidos a regular rutinas y hábitos. Con respecto al acceso, se observa un abanico amplio de opciones y una notoria porosidad entre sector público y privado en el diseño de las plataformas.

Palabras clave: Escuela secundaria - Pandemia - Provincias - Desigualdades

Introducción

La suspensión de clases presenciales fue una de las medidas inmediatas frente a la emergencia sanitaria ante la propagación del coronavirus en Argentina. En ese marco, se impulsaron planes de continuidad educativa a distancia, el principal de los cuales fue el Programa «Seguimos educando» creado en el ámbito del Ministerio de Educación a partir de la Resolución N°106/2020. Se trató de una suerte de «virtualización forzosa» que reposiciona desafíos que desde hace tiempo rondaban al sistema educativo en relación con la educación digital. Sin embargo, no solo la cuestión de la digitalización ocupó el centro de la escena sino también una dimensión transversal al sistema: la desigualdad.

Desde el contexto local, la desigualdad educativa, conceptualizada en los años '80 como *segmentación* (Braslavsky, 1985) y post años '90s como *fragmentación* (Kessler, 20002, Tiramonti, 2004) constituye una dimensión nodal a partir de la cual se estudian los modos en que la educación reproduce desigualdades preexistentes y, a su vez, produce nuevas. Con el concepto de segmentación se analizó cómo, más allá de la masificación del sistema, las desigualdades persisten en relación con circuitos diferenciados. Con la

noción de fragmentación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Abratte, 2011) se hace referencia a mundos distantes: los espacios educativos se tornan cada vez más autocentrados.

Es decir que, si bien ante la pandemia se esbozó una propuesta educativa homogénea (cuadernillos y virtualización), la propuesta se realizó en un escenario desigual. Las perspectivas que se centran en el estudio de las desigualdades, presentan varias aristas de indagación dependiendo de en qué tipo se enfoquen: territoriales (rural- urbano; centro- periferia; interprovinciales), etarias, de género, sociales, económicas. Asimismo, analizarlas en el nivel de las instituciones educativas implica considerar si corresponden al sector público o privado. A su vez, abordajes sobre las mismas han contemplado enfoques relacionales y multidimensionales (Reygadas, 2004).

Este artículo presenta un análisis de las desigualdades en términos sociales y territoriales. En primer lugar, en términos sociales debido a que el estudio se centra en la interlocución de las propuestas con las familias, en tanto son las mediadoras en este contexto: aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes tienen ventaja sobre las demás. Se trata de una recreación de las desigualdades educativas clásicas que la mirada bourdiana llamó «arbitrario cultural», en referencia a las distancias entre la propuesta escolar y el capital cultural familiar, a las que se suman -ante la «brecha digital»- ligadas al acceso y usos que se hacen de las tecnologías (Dussel, 2010). En Argentina el porcentaje de estudiantes sin conexión es de 25% para primaria y de 16% para secundaria (Aprender, 2018).

En segundo término, abordar las desigualdades en el contexto federal argentino requiere considerar la disparidad de situaciones que atraviesan las provincias. Argentina transfirió en 1992 las escuelas secundarias (en 1978 había transferido el nivel primario) sin una contrapartida de recursos para que afrontarían nuevas responsabilidades (Morduchowicz, 2010). Esto condujo a una mayor fragmentación: el federalismo fiscal condiciona al federalismo educativo.

Asimismo, tres estudios realizados durante los meses de abril y mayo de 2020 (UNICEF, 2020; Cardini, D'Alessandre y Torre, 2020; Meo, Davenigno y Freites Frey, 2020) han revelado algunas dimensiones que resultan antecedentes directos del análisis que aquí se propone. Considerándolos, este estudio propone una indagación a nivel subnacional considerando el nivel secundario: ¿Cómo se concibe el lugar de las familias en las estrategias de continuidad educativa que se esbozan desde el Estado Nacional y las provincias? ¿Cuáles son los medios y formas de acceso a las plataformas?

En cuanto al abordaje metodológico, se trata de un estudio exploratorio basado en el análisis de información secundaria a partir de documentos nacionales y provinciales. La recolección de información se realizó durante los meses de abril y mayo de 2020 y se centró en el análisis de las plataformas virtuales, resoluciones y comunicados.

1. El Portal Nacional Seguimos Educando

A partir de la Resolución N°106/2020, el Ministerio de Educación de la Nación, Educar S.A. y Contenidos Públicos S.A. crearon el Portal seguimoseducando.gov.ar, acompañando las resoluciones emitidas por la cartera educativa sobre la suspensión de las clases presenciales en todos los establecimientos educativos del nivel inicial, primario y secundario. El objetivo del plan fue colaborar con las condiciones para la continuidad de la enseñanza a través de un sistema multiplataforma.

El sistema educativo argentino tiene carácter federal y se organiza en 24 jurisdicciones. En ese sentido, si bien el artículo 5° de la Ley de Educación Nacional vigente establece que el Estado Nacional es quien fija la política educativa y controla su cumplimiento, también resalta que lo hace respetando las particularidades provinciales y locales. A su vez, el artículo 4° de la Resolución mencionada establece que las jurisdicciones podrán contar con los recursos ofrecidos por el Programa «Seguimos educando» para organizarlos y sumarlos a sus planificaciones de la manera que consideren, con el objeto de contribuir a

la continuidad de las actividades de enseñanza en todos los contextos, y garantizando el acceso a contenidos oficiales para la enseñanza y el aprendizaje.

El Programa incluye la producción y emisión audiovisual a través de las señales dependientes de la órbita de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública: Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, PakaPaka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar. Por otro lado, se propone la distribución de material impreso para las comunidades sin acceso a internet, priorizando a aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de vulnerabilidad social. Ambas iniciativas siguen la tendencia internacional: «In many systems, digital tools have allowed students to learn at a distance. For students without internet, lessons are being broadcast on TV or printed worksheets distributed to enable continued learning» (Banco Mundial, 2020).

Se trata de una colección de materiales y recursos educativos digitales organizados por nivel educativo y área temática. La plataforma se subdivide en tres considerando los actores a quienes está dirigida: estudiantes, docentes y directivos y familias. En la pestaña «Estudiantes» se presentan múltiples plataformas. Es notable la cantidad de recursos y actividades que proponen. En la dirigida a «Docentes y directivos» se ofrecen materiales y recursos, además de varias capacitaciones. La tercera está dirigida a las «Familias». Brinda materiales e ideas formativas de distinta índole. También se brindan sugerencias con respecto a la organización espacial y temporal del espacio-tiempo doméstico devenido espacio-tiempo escolar.

A continuación se analizan las propuestas provinciales considerando la interacción con distintos agentes educativos.

2. Modalidades de interacción con las familias

La relación entre familias y escuela ha sido una construcción históricamente cambiante. En los orígenes del sistema educativo en el pasaje del siglo XIX al XX dicho vínculo implicó un trabajo activo por parte de la escuela para constituirse como agente educativo legítimo frente a las familias. En nuestros tiempos, esa hegemonía se encuentra instaurada. Sin embargo, la actual coyuntura presenta un importante desafío en tanto implica la reinención de esa relación.

En la visión sarmientina la educación pública no sólo debía interpelar al niño como ciudadano, sino que mediante la población infantil se pretendía «socializar» a las generaciones adultas (Carli, 2002). El sistema de escolarización centralizado debía «normalizar» y «homogeneizar» a una población heterogénea construyendo un sentido unificado de identidad «argentina» (Neufeld, 2000).

Siguiendo a Cerletti (2006), con el tiempo, los maestros se fueron convirtiendo también en especialistas que hegemonizan el acceso al saber. Mientras esto ocurría, las familias fueron desresponsabilizándose de lo que ocurría entre sus hijos y el conocimiento: su presencia en la escuela no era algo esperado (Amuchástegui, 2000).

Dicho esto, en el escenario actual emerge la pregunta por la redefinición de esa relación. Ante la suspensión de las clases presenciales, las familias se ven interpeladas como actores centrales que median la continuidad de la escolarización. Sin embargo, el análisis de las propuestas educativas esbozadas tanto a nivel nacional como en las 24 provincias, muestra que las interpelaciones hacia las familias conforman un espectro amplio que varía, tanto en el tipo, como en el grado de interpelación.

Por un lado, encontramos dos **tipos**: mientras que los gobiernos educativos de algunas provincias dan a las familias indicaciones de orden pedagógico, otras incluyen también indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas que apuntan a la construcción de un nuevo oficio de estudiante: *el oficio de estudiante a distancia*.

A su vez, existen diferencias en relación con los **grados** de interpelación a las familias: algunas provincias

realizan una interpelación fuerte, otras una débil, mientras que un tercer grupo no hace mención alguna.

Tipo de interpelación	Indicaciones de orden pedagógico	Indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas
Grado de interpelación		
Fuerte	Córdoba, Neuquén, Misiones, Buenos Aires, Tierra del Fuego	CABA, Mendoza, Tierra del Fuego, Formosa, Salta, Entre Ríos
Débil	Chubut	Buenos Aires, Córdoba, Neuquén, La Pampa
Nula	Catamarca, Río Negro, Jujuy, Salta, San Juan, Corrientes, Entre Ríos, Mendoza, San Luis, Santa Cruz (no permite visualizar), Tucumán, Santa Fe, Santiago del Estero (replica Nación)	Catamarca, Jujuy; San Juan; Corrientes, San Luis, Santiago del Estero (replica Nación), Misiones, Chubut, Tucumán, Chaco, Río Negro, Jujuy, Santa Fe, Santa Cruz (no permite visualizar), La Rioja (no permite visualizar)

2.1. ¿Interpelación pedagógica o escolarización de la vida doméstica?

En primer término, cabe señalar que, a diferencia de la propuesta nacional, en la mayoría de las provinciales no existe ningún tipo de interpelación hacia las familias. A su vez, algunas de ellas tampoco presentan sugerencias dirigidas a otros actores educativos como docentes y estudiantes (Jujuy, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, Tucumán), mientras que -en otros casos- sí se considera a otros actores aunque no incluye a las familias (Catamarca, Corrientes). Es decir que el grupo mayoritario, formula consignas y actividades, pero no brinda indicaciones para quienes deberían implementarlas: se supone una aplicación automática.

Indicaciones de orden pedagógico hacia las familias

Asimismo, seis son las provincias que dan indicaciones de orden pedagógico: Buenos Aires, Córdoba, Neuquén, Misiones, Tierra del Fuego y Chubut.

El caso de **Provincia de Buenos Aires** es uno de los que brinda información más detallada hacia las familias. El lugar que se da en el acompañamiento y el pedido de participación activa, colaborativa y creativa es notorio. También existe un señalamiento sobre las desigualdades en las trayectorias y situaciones. En cuanto al nivel primario cada actividad y cuadernillo en la plataforma contiene un comunicado oficial con instructivos y recomendaciones hacia las mismas, promoviendo y aconsejando el acompañamiento de adultos (hermanos, madres, padres) en el desarrollo de las tareas.

Por su parte, **Córdoba** considera la posibilidad de que la familia ayude a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Por ello, en cada propuesta de enseñanza existe una guía con orientaciones. **Neuquén** cuenta con una sección denominada «En Familia» donde hay disponibles actividades para realizar con diferentes temas y ejercicios. En tercer término, **Misiones** contiene un espacio específico para la «Familia» donde brinda información fundamental sobre los procesos de educación digital. Por último, **Tierra del Fuego** presenta indicaciones especialmente dirigidas a familias que están enseñando a leer.

En el caso de **Chubut**, se trata de una referencia al uso de las aulas virtuales de Google Classroom. También en la parte superior de la página hay una opción denominada «Aportes» donde estudiantes y docentes pueden compartir recursos y materiales.

Indicaciones hacia las familias ligadas a recrear la forma escolar en el ámbito doméstico: hacia la regulación de rutinas y hábitos

Un segundo grupo de provincias se dirige a las familias con indicaciones que apuestan a una suerte de reconstrucción de la «forma escolar» en el ámbito doméstico. Bajo el nombre de forma escolar, Vincent, Lahire y Thin (1994) remiten a una configuración sociohistórica surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. Se trata de una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica, crea un tipo de socialización de los sujetos y se realiza en un espacio y tiempo específicos: la escuela.

Las indicaciones dadas por los gobiernos subnacionales buscan recrear la forma escolar en el ámbito doméstico en dos sentidos: por un lado, poniendo énfasis en la organización temporal y espacial y, por otro, clasificando los hábitos en buenos y malos. De este modo, se busca la regulación de tiempos, espacios, rutinas, hábitos y comportamientos para construir un nuevo oficio de estudiante: el oficio de estudiante a distancia. Sin embargo, no se trata de estudiar a distancia en condiciones normales, sino de un «**oficio de estudiante a distancia en contexto de pandemia**».

Con respecto a la dimensión temporal, en el actual contexto se desvanece una de las funciones sociales de la escuela: la función de organizadora temporal. Como indica Southwell (2011), la temporalidad escolar busca apartar a niños y jóvenes del tiempo y espacio de los adultos, particularmente del mundo del trabajo: la escuela formal vuelve al tiempo escolar hegemónico frente a otras que parecen quedar suspendidas. Uno de los problemas que emerge en la coyuntura actual es que el tiempo escolar y el doméstico, así como el espacio de adultos y de niños y jóvenes se desordenan. En ese sentido, las propuestas apuntan a una recreación de la organización temporal escolar dentro del ámbito doméstico, como si se apostara a una mimesis con respecto a la separación de tiempo de estudio y tiempo de recreación, o a la organización de la jornada según turno mañana/ tarde.

En el caso de **CABA** es uno de los más destacados en este sentido: se puntualizan «pautas de convivencia para este tiempo». Con esto se hace referencia a explicar a los hijos que no se trata de un periodo de vacaciones, buscando legitimar la continuidad de la escolarización, manejo y uso del tiempo escolar y la sobreinformación. Específicamente en lo referido a las rutinas, se indican tres cuestiones: respetar los horarios de lunes a viernes, limitar la exposición a la tecnología y hacer actividades manuales. Asimismo, se acercan «herramientas y pautas de crianza para aplicar en casa».

También **Tierra del Fuego** presenta un Comunicado en el que detalla siete dimensiones para «crear escenarios»: establecer un horario, determinar cuánto tiempo se va a dedicar por día a esta tarea, apagar los dispositivos electrónicos, «poner onda» así se torna divertido hacerlo juntos en familia, proponer un momento de «recreo» donde sea posible «jugar juntos», estimular logros y aprendizajes con palabras de aliento, estar atentos a los enojos y llantos ante alguna tarea, no presionar ante estas actitudes y alentar para que puedan resolverla y ustedes estén para acompañarlos. NO CASTIGAR estas conductas. En el

caso de **Entre Ríos**, se enfatiza la necesidad de crear un «Encuadre para el Trabajo», subrayando que no se trata de vacaciones. En este caso es llamativo el hincapié que se coloca en el fortalecimiento de los vínculos «amorosos» del núcleo familiar. En cuanto a **Formosa**, hay un apartado que especifica el Rol de las familias: los adultos serán los responsables de organizar el tiempo y el espacio en que se realizarán las actividades; armar junto a las niñas y los niños una agenda para la semana que contemplen las actividades del cuaderno y las de la Escuela, dedicando 45 minutos de estudio de una asignatura o área y luego unos 15 minutos de recreo; marcar cuándo comienza el tiempo de hacer la tarea y cuándo finaliza. Asimismo, es llamativo que el ministerio formoseño ofrece un espacio para la escucha y la contención, para padres y docentes por medio de conversaciones de «coaching ontológico profesional». También **Salta** desarrolla una propuesta fuerte hacia las familias ligada a «compartir y disfrutar, hacer acuerdos, respetar la intimidad, cuidar los vínculos».

En los casos de **Neuquén, Chubut, Córdoba, La Pampa y Provincia de Buenos Aires** se interpela a las familias en este mismo sentido aunque se trata de una interpelación más lábil en comparación con las anteriores.

También en algunos casos la propuesta de mimesis con la dimensión temporal de la forma escolar se extiende a la organización espacial. Tal es el caso de **Mendoza**, en donde se indica «si se dispone de un patio, organizar a los chicos para que salgan del interior, respetando las condiciones de aislamiento».

Es decir que con respecto a la organización espacio temporal, se apunta a que sea mimética: es decir, a que se asemeje a la propuesta escolar.

Una vez realizado este recorrido, cabe la pregunta: ¿a qué tipo de familia están dirigidas estas indicaciones? En primer término, se trata de familias que cuentan con conectividad y dispositivos adecuados. Además, es necesario que dispongan de un espacio en donde realizar las actividades físicas que se sugieren o un patio para diferenciar los espacios según funciones. Asimismo, deben contar con un tiempo para destinar tanto a la lectura de los materiales como a la división y estructuración de los días según tiempo de actividades/ tiempo de recreación. Es decir que se dialoga con un tipo de familia por encima de otros profundizando desigualdades ligadas a alfabetizaciones digitales y supervisiones parentales desiguales. En segundo lugar, hay un propósito referido a moldear y homogeneizar las prácticas de las familias. La interpelación a la vida doméstica con impronta normalizadora no es una novedad en el sistema educativo. Como señala Pineau (2005), la escolarización moderna cumplió un rol fundamental en ese sentido, inculcando pautas civilizatorias a estudiantes y familias. La preocupación civilizatoria por la organización doméstica se restablece en el contexto actual en tanto nuevamente se clasifican y ponderan las prácticas: entre las positivamente valoradas se encuentran la organización del tiempo semanal, el establecimiento de horarios de recreación y rutinas en cada jornada, el cuidado de la salud mental, la práctica de la solidaridad, la limpieza de las superficies, el levantarse todos los días a la misma hora, el promover la autonomía, el diálogo y la escucha, el compartir y disfrutar, la creación de escenarios, el límite de la exposición a la tecnología, la realización de actividades manuales, no castigar y hasta «ponerle onda». También se observa una psicologización en algunos comunicados hacia las familias. En el caso de **Mendoza**, por ejemplo, se realizan sugerencias relacionadas con los límites, la motivación, la autoestima o la resiliencia.

3. Sobre el acceso a las plataformas

En este apartado se abordan los medios y formas de acceso y participación a las propuestas virtuales de continuidad pedagógica que permiten a los usuarios acceder a la organización curricular, actividades y propuestas pedagógicas en el marco del diseño del plan de continuidad de enseñanza-aprendizaje en cada provincia. En este sentido, los medios y normativas de acceso de las plataformas varían en cada pro-

vincia dividiéndose en: acceso al público de manera generalizada sin restricción exclusiva para usuarios, acceso restringido y acceso semipúblico.

La modalidad con acceso abierto al público de las plataformas comprende a las siguientes jurisdicciones: Buenos Aires, Córdoba, Neuquén, Catamarca, Formosa, Salta, San Juan, Chubut, Entre Ríos, La Pampa, Tierra del Fuego.

Las plataformas con acceso restringido, suponen de la generación de un usuario a través de la matriculación virtual de los diversos agentes escolares (estudiantes, docentes y directivos). En los casos de acceso restringido con acceso completamente restringido a las plataformas, se encuentran también las plataformas de las jurisdicciones correspondientes a CABA, Corrientes, Santa Cruz, Santa Fe y San Luis. En el caso de San Luis, el gobierno educativo provincial ha realizado un convenio con Google Classroom, que supone la generación de una cuenta institucional propia asociada a Gmail.

En otros casos el acceso es semipúblico: las plataformas disponen de un acceso restringido a los usuarios correspondientes para el uso y navegación de la plataforma, sin embargo tienen posibilidad de acceso al público a través de la invitación limitada a personas que deseen acceder como «usuarios invitados». En este caso los invitados tienen acceso a la organización de los contenidos, pero al mismo tiempo acceso limitado a los materiales y/o medios de interacción de las plataformas, como es el caso de Chaco, Santiago del Estero, Tucumán, Río Negro, Misiones, Jujuy y Mendoza. En las plataformas de Tucumán y Jujuy, si bien el acceso es restringido a los usuarios, la posibilidad de generar un usuario es abierta a quien desee realizarlo por medio del e-mail.

Todas las provincias, con excepción de La Rioja, Chubut y Catamarca¹, cuentan con acceso a plataformas de trabajo virtual propias. Sin embargo, se encuentran variaciones según se trate de plataformas elaboradas por la misma provincia, espacios de conexión con la plataforma propuesta a nivel nacional, plataformas propuestas en Moodle es decir con software libre², plataformas que se sustentan en propuestas privadas (Google o Competir Edtech). Algunas propuestas son un híbrido entre ambas, en tanto combinan la entrega de cuadernillos con el uso de plataformas, mientras que en otros casos se propone únicamente el trabajo vía plataformas (la mayoría) o bien el reparto de cuadernillos.

Como muestran distintas indagaciones, el escenario que se abre a partir de la emergencia del COVID da lugar a la asociación entre sector público y plataformas educativas privadas (OCDE, 2020). Siguiendo esa tendencia, en el caso de Jujuy y Corrientes los gobiernos educativos acordaron un convenio con las plataformas de la empresa Competir Edtech. En San Luis, como mencionamos, se realizó un convenio con Google. Estas propuestas virtuales ponen en escena la política educativa y abre una puerta al debate sobre la introducción del sector privado a través del uso de licencias y plataformas privadas. Los procesos de privatización y mercantilización de la educación se han desarrollado desde el siglo XX y continúan desarrollándose en el siglo XXI en forma creciente y sostenida (Williamson y Hogan, 2020). En un contexto particular como es el que se abrió a partir de la pandemia, la introducción de empresas privadas en el diseño de las plataformas de trabajo muestra una notoria porosidad entre sector público y privado.

¹ El caso de La Rioja es la única provincia en la que no se han encontrado registros virtuales de la conformación de una plataforma educativa. En este caso, el Consejero de Educación y Cultura, Luis Cacho, envió a los centros el Plan de Continuidad Educativa a Distancia. En el caso de Chubut y Catamarca, si bien disponen del acceso público a una plataforma, ésta se reserva a la transmisión de la propuesta a nivel Nacional «Seguimos educando», sin una propuesta virtual propia.

² Moodle es software libre, es decir que puede ser redistribuido y/o modificado bajo los términos de la Licencia Pública General GNU (GNU General Public License o GPL).

Tipo de acceso	Público	Privado	Semipúblico
Provincias	Buenos Aires; Córdoba; Neuquén; Catamarca; Formosa; Salta; San Juan; Chubut; Entre Ríos; La Pampa; Tierra del Fuego	CABA; Corrientes; Santa Cruz; Santa Fe; San Luis	Tucumán; Río Negro; Misiones; Mendoza; Chaco; Santiago del Estero; Jujuy

Reflexiones finales

El actual contexto de aislamiento ante la pandemia ha generado una situación excepcional en el sistema educativo. En esta situación, las desigualdades preexistentes se acentúan y se reeditan.

En primera instancia, se analizó la **interpelación hacia las familias**, en donde se observan importantes diferencias dependiendo de cada jurisdicción. Ante el escenario de continuidad educativa en los hogares que se plantea frente a la pandemia, las familias se transforman en un actor central en tanto queda a su cargo la mediación e implementación de las propuestas elaboradas desde los gobiernos educativos. En los casos en que exista un mensaje hacia las familias, se apunta a la organización espacio temporal, buscando que sea mimética en relación con la forma escolar. Asimismo, se clasifican las prácticas en buenas y malas.

En segundo término, **con respecto al acceso a las propuestas de las plataformas virtuales**, se observa un abanico amplio: plataformas elaboradas por las provincias, espacios de conexión con la plataforma propuesta a nivel nacional, plataformas propuestas en Moodle, es decir con software libre, o de asociación con plataformas privadas (Google o Competir Edtech). Desde un análisis de las desigualdades, se trata de un caso de acumulación de ventajas y de desventajas (Saraví, 2015) en tanto aquellas provincias con «trayectorias de virtualización» previas, realizan propuestas más sólidas y con impronta, mientras que las provincias con menor o nula trayectoria replican la propuesta nacional.

En suma, la diferencia entre los planteos de cada provincia tanto a los modos de interpelar a familias, como al acceso a las plataformas, es notable. Este análisis podría dar cuenta de tres cuestiones: por una parte, de la complejidad de la regulación desde el Ministerio de Educación Nacional y de la articulación con las propuestas provinciales; por otra, del peso creciente del sector privado; por último, de una incidencia alta de las «trayectorias de virtualización» previamente acumuladas por cada jurisdicción en la posibilidad de elaborar políticas con carácter reactivo, en un contexto de emergencia sanitaria.

Referencias bibliográficas

- Abratte, J. P. (2011). Segmentación, fragmentación y democracia: Condensaciones y desplazamientos en el discurso académico y el discurso de la política educativa. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 33-50.
- Banco Mundial (2020). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support Access to remote learning during the COVID-19 pandemic: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO.
- Cardini, A., D'Alessandre, V., Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias. ¿Un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Novedades Educativas.
- Dussel, I. (2010). *Aprender y Enseñar en la cultura digital*. Santillana.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO.
- Morduchowicz, A. (2002). *El financiamiento educativo en Argentina*. UNESCO.
- Neufeld, M. R. (2000). «Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social». *Revista Ensayos y Experiencias*, (36), 3-13.
- OCDE (2020). Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eboe8/>
- Pineau, P. (2005). «¿Por qué triunfó la escuela?». En Pineau, Dussel y Caruso, *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Saraví, G. (2015). De la desigualdad a la fragmentación. *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, 25- 56.
- Southwell, M. (2011). «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media.» *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78.
- Tamayo Sáez, M. (1997). «El análisis de las políticas públicas». En Bañón, R. y Carrillo, E. (comps.). *La nueva Administración Pública IV: La implantación de las políticas públicas*. (pp.299-305) Alianza.
- UNICEF (2020). *Encuesta COVID. Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana*.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Williamson, B., Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Internacional de la Educación.

Emilia Di Piero

Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/ Argentina); Licenciada y Profesora en Sociología (FaHCE- UNLP). Investigadora del CONICET con lugar de trabajo en el IDIHCS/ FaHCE- UNLP. Asimismo, en la FaHCE- UNLP se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, coordina el curso de ingreso a las carreras de Sociología y es docente en el posgrado.

Jessica Miño Chiappino

Licenciada y Profesora en Sociología (FaHCE- UNLP). Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el IDIHCS/ FaHCE- UNLP. Doctoranda en Sociología en el Instituto de Altos Estudios Sociales/ UNSAM. Se desempeña como docente en escuelas secundarias.

El acompañamiento en tiempos de pandemia: ¿una invitación a la reflexión?

Gabriel Gerbaldo

IDH. CONICET

ggerbaldo622@mi.unc.edu.ar

Paula Granato

CIFFyH. UNC

paugranato@gmail.com

RESUMEN

El Programa de Inclusión para la Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años (en adelante PIT) es un estandarte clave de las políticas de inclusión educativa en nuestra provincia. El Programa posibilita a lxs adolescentxs que hayan abandonado la escuela (al menos un año antes) o a aquellxs que no la iniciaron finalizar sus estudios. A comienzos del actual ciclo lectivo, se desplegó la educación a distancia dictada por el Ministerio de Educación Nacional con motivo de la pandemia del Covid-19. Teniendo en cuenta la importancia de lxs cuerpxs en aquellos espacios y lugares donde la ausencia estatal es palmaria, ¿de qué manera se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos contextos? Indagaremos sobre dos dimensiones del conflicto presentado. Por un lado, la construcción del lugar del educador y su figura en este nuevo contexto, para permitirnos repensar la autoridad docente y su modo de vinculación con lxs otrxs. Por otro lado, el rol que cumple la evaluación docente y sus efectos en los procesos de calificación y acreditación. Consideramos que la pandemia se presentó como condición de posibilidad para debatir y reflexionar aquellas condiciones que caracterizan aquello que hemos llamado *normalidad*.

Palabras clave: Programa de Inclusión - Evaluación - Estrategias docentes - Escuela remota - Acto educativo

Introducción

El Programa de Inclusión para la Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años (en adelante PIT) es un estandarte clave de las políticas de inclusión educativa en nuestra provincia. Estas últimas tienen una vigencia nacional desde el año 2006 cuando se sancionó la última Ley de Educación N° 26.206, que motivó la adecuación cordobesa durante el 2010. Allí nació el PIT,¹ en términos normativos. Sin embargo, el Programa es resultado de numerosos debates que se dieron al interior del campo educativo-pedagógico, ya que se presenta como una estrategia novedosa de modelo organizacional y pedagógico, apoyado en la diversificación curricular y en la atención a la diversidad. El

¹ De hecho, surge luego de la Ley de Educación Provincial N° 9870 y de la resolución 497/10 del año 2010.

PIT se ofrece como una posibilidad disruptiva frente al formato escolar tradicional, en el sentido de que pone fin a las políticas homogeneizadoras, al currículum único, al aula estándar e implica otros esfuerzos análogos por instituir lo común (Terigi, 2012). Ello permitiría una apertura hacia la diversidad de las experiencias humanas, desde la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a lxs estudiantxs para vivir en sociedades que serán, desde el punto de vista cultural, progresivamente más plurales.

En líneas generales, el Programa posibilita a lxs adolescentxs que hayan abandonado la escuela (al menos un año antes) o a aquellxs que no la iniciaron finalizar sus estudios. En razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiantx construir su propio trayecto formativo. La propuesta (organizada como un bachillerato en ciencias sociales) reconoce los recorridos educativos previos de lxs jóvenxs y establece un sistema de promoción por asignaturas, en vez de por año, de manera tal que les permite avanzar en su escolarización en función de un régimen de correlatividades. Los espacios curriculares se organizan en obligatorios (que reúnen los saberes básicos previstos para la educación secundaria y son de duración anual o cuatrimestral) y complementarios (cuyo propósito es diversificar la oferta educativa).

El PIT posee una característica muy peculiar en lo que respecta a la organización de tiempos y espacios pedagógicos. En este sentido, el pluricurso se despliega como una modalidad sociopedagógica, didáctica, organizativa y administrativa que asume la diversidad en un mismo espacio escolar. Aborda de otras maneras el curso tradicional tanto en la dimensión pedagógica como en la administrativa y la organizativa, ya que las velocidades (el espacio-tiempo del aprendizaje) de cada unx de sus estudiantxs son distintas. Todos los agentes que conforman el PIT (esto es, estudiantxs, profesorxs, preceptorxs, auxiliarxs, coordinadorxs, etc.) construyen su práctica diaria sobre una multiplicidad de desafíos.

Las distintas sedes del Programa suelen desplegarse en barrios y/o poblaciones muy carenciadas, lo que convierte a la institución - a veces - en el único representante del Estado en dichos espacios. Este contexto habilitó a docentxs a cumplir un rol creativo, multidisciplinario, solidario y extremadamente democratizante a los fines de garantizar el derecho a la educación a todxs lxs jóvenxs.

En este contexto de múltiples desafíos en lo vincular, lo pedagógico y lo social, se desplegó la educación a distancia dictada por el Ministerio de Educación Nacional con motivo de la pandemia del Covid-19. Dicha situación pareció poner en tela de juicio aquellos conceptos instituidos históricamente sobre lo escolar, principalmente en lo relativo a las dimensiones de tiempo y espacio, así como el qué y cómo enseñar. A su vez, si añadimos la importancia mayúscula de la presencia de los «cuerpxs» docentxs (en el sentido más foucaultiano del término, es decir como un texto donde se escribe la realidad social) en aquellos espacios y lugares donde la ausencia estatal es palmaria, ¿de qué manera se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos contextos? ¿Cuáles son los límites y alcances de las estrategias docentes para poder garantizar el derecho a la educación a todxs? Y fundamentalmente, ¿se pueden aplicar las mismas estrategias de la tecnología escolar a este nuevo escenario, digamos, virtual? Aquí yace nuestra principal problemática, en la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus efectos en la vinculación docente-estudiante.

Entonces, indagaremos sobre dos dimensiones del conflicto presentado. Por un lado, la construcción del lugar del educador y su figura en este nuevo contexto, para permitirnos repensar la autoridad docente y su modo de vinculación con lxs otrxs. Por otro lado, el rol que cumple la evaluación docente y sus efectos en los procesos de calificación y acreditación. Pese a las comunicaciones públicas acerca de la imposibilidad de calificar a lxs jóvenxs, esta dimensión no ha estado exenta de debates al interior de los espacios escolares. La calificación parece representar para la sociedad el rasgo distintivo (¿y el único?) de lo escolar. En este sentido, consideramos que la pandemia se presentó como condición de posibilidad para discutir el rol de la evaluación en los procesos de acompañamiento a las trayectorias escolares, no desde un lugar punitivista, sino desde la intención de acercarnos a la propuesta «auténtica» de Anijovich (2016).

Estrategias institucionales. Docentes al calor de la pandemia

En un primer momento, cuando la cuarentena parecía ser una medida «transitoria», la escuela se expresó a través de la inercia instituida, reproduciendo prácticas *en pos* de suplir aquellas ausencias de la vida presencial. Ante la emergencia que significaba una pandemia, las escuelas esbozaron rápidas respuestas (la diferencia entre la suspensión de clases y la cuarentena estricta fue de apenas unas horas) que obedecieron a aquello ya históricamente establecido en cada una de ellas, más que algún constructo inédito.

Se organizó una burocracia suplementaria, al tiempo que lxs docentes pronto «despacharon» trabajos prácticos (que volvían como un *boomerang*) sobre una construcción vincular que se fracturaba, que se caía a pedazos. Envíos, reenvíos, formulaciones, consultas, horas de Zoom escatológicos, programas y studentxs que consultaban, que desaparecían, o que pasaban a convertirse en un apellido en un Drive con casilleros en blanco. ¿Debíamos usar *WhatsApp* para enviar las actividades? ¿O era el Classroom? Una inercia laboriosa nos regala la ilusión de suplir una *normalidad*. Apenas nos consultamos en qué consistía esta. Rápidamente, lo instituido se clasificó para comenzar a formar parte de un pasado ideal, sin imperfecciones. Y con ello, el ansia de poder retornar al *status quo* de esa máquina de educar llamada escuela.

Tal vez, este primer momento donde se declaró la continuidad pedagógica de manera virtual respondió a la necesidad de hacer pie en una realidad que se nos presentó angustiante e inimaginable. Rompía todos los marcos de legibilidad y de orden (tanto de la escuela como de la vida). Duchascky (2020) en un encuentro con docentes, recuperó un primer momento de «continuidad pedagógica» que permitió salir de la angustia y construir algún piso que nos sostenga. Pero la continuidad vital -expresó- no es igual a la continuidad de las formas. Hacer de cuenta que la escuela puede ser lo mismo cuando las circunstancias son radicalmente otras no hace más que generar un efecto mayor de inquietud y desazón. Requiere acordar un diagnóstico para pensar nuevas formas, nuevas preguntas «para que en todo caso la continuidad no sea una lógica sino que sean huequitos de normalidad» .

Pese a la importante inversión y/o estímulo estatal en materia de las TIC's,² la pandemia llegó para dar cuenta de lo escasamente preparadxs que estábamos para su manejo y vinculación. Esto derivó en una sobrecarga que acentuó aún más el aislamiento. Las condiciones precarias del trabajo docente explotaron por los aires: ¿cómo debía hacer aquella o aquel que tenía treinta horas con más de treinta estudiantes en más de cuatro escuelas? ¿Y aquellxs docentxs que envían trabajos prácticos al tiempo que cuidan a sus hijxs para que cumplan con lo solicitado por otrxs colegas en un cuadro de doble imposición no premeditada?

Sin embargo, la escena se repitió. Docentes preparando sus trabajos, probando *WhatsApp*, Facebook, correo electrónico, Instagram, convirtiendo archivos, etc. Todo ello, mientras la confusión con la vida doméstica se filtra. La línea entre lo privado y lo público es más delgada que nunca. Pero sabemos que lo hacemos por ese otrx. Somos conscientes del rol político que cumple nuestra tarea. Es decir, hay un gesto necesario, vital, que se construye. Pero, ¿acaso no reproducimos más angustia y engendramos saturación?

El acto educativo como encuentro con lxs otrxs

La escena escolar en el PIT tiene sus particularidades significativas que nos parece indispensable remar-

² Según datos del programa de educación del CIPPEC, entre las políticas educativas de mayor peso presupuestario en la cartera educativa nacional se ubicaron aquellas orientadas a la incorporación de TIC en el sistema educativo y la educación digital en general. La oferta estuvo compuesta por el Programa Conectar Igualdad (creado en 2010 mediante el Decreto N° 459/10) y el Plan Aprender Conectados (aprobado en 2018 a través del Decreto N° 386/18), enmarcados en el Plan de Inclusión Digital Educativa y el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), respectivamente (Claus y Sanchez, 2019: p. 28).

car. El cuerpo a cuerpo resulta totalmente determinante en la performática educativa. Inés Dussel piensa el aula como una estructura material pero, a la vez, comunicativa. Esto toma una especial relevancia en un programa que posee un perfil social, donde los estudiantes acuden/retornan con trayectorias educativas interrumpidas. La mayoría, vinculada a la disfuncionalidad que parecen ofrecer las instituciones consideradas centrales en la vida de los jóvenes: familia, ley, escuela. Por ello, el registro de la comunicación y restitución se erige como central en la tarea educativa. En este sentido, la vinculación es un trabajo que conlleva tiempo, espacio y cuerpo. Este registro genera una primera tensión tanto en la vida de los docentes como en sus posicionamientos. ¿Cómo construimos la tarea docente en esta realidad compleja y heterogénea? ¿Cómo problematizamos el rol ceñido en el ejercicio con la adecuación solamente del ordenamiento de un *vademecum* de contenidos y la discusión de su forma?

En este sentido nos parece pertinente acercarnos a la reflexión de Zelmanovich (2003) que problematiza el posicionamiento docente en entornos precarios donde conviven con estudiantes, y en el que se observa un debilitamiento no sólo de los recursos materiales (salud, seguridad, techo, comida) sino también de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias. Aún en las condiciones más penosas, resulta vital ese otro adulto que otorgue un sentido a esa realidad que se evidencia como inexplicable e irracional. Es también ahí que necesitamos pensar qué relatos estamos proponiendo. Consideramos la importancia de la tarea de mediador, ofreciendo la escucha y la mirada atenta hacia ese otro que se expresa y la posibilidad de acercarnos a la existencia de diversos mundos y relatos que posibiliten narrativas singulares en el marco de una relación adulto/joven de reconocimiento.

Tal como expresaron Masschelein y Simons (2014), la escuela es un lugar de encuentro, mediatizado por el conocimiento, con los otros. Es el encuentro, la asamblea, donde estudiantes y docentes ponen en juego sus capitales y se conjugan relacionamente. En este caso, el PIT, en tanto materialización de este encuentro, exige de una presencia corporal que garantice ese intercambio entre actores. Porque los jóvenes excluidos, al igual que los docentes, necesitan de esa sonrisa y asertividad mutua para que la maquinaria funcione. Pero ¿cómo es esto posible en aquellos no-lugares donde se erigen los PIT? El Programa se funda en sitios donde el Estado no llega (o no parece hacerlo), donde las condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñanza cumplen los estándares mínimos.

En este sentido, no queremos ofrecer una mirada *negada* y *negativizada* (Chaves, 2005) de los jóvenes. La cuarentena, en tanto política sanitaria frente a la pandemia, lejos estuvo de la situación socioeconómica de aquellos sectores marginados y empobrecidos de nuestra sociedad. Tal como describimos, muchos jóvenes del PIT conviven con realidades heterogéneas. No obstante, comparten dos características principales: las tareas de cuidado (especialmente dedicadas a las mujeres) y un temprano ingreso en el tan volátil mercado laboral. De manera tal que los sujetos de la enseñanza no poseen las condiciones materiales necesarias para la escuela remota (al carecer de dispositivos electrónicos adecuados), como así tampoco la predisposición en tiempo y espacio para el aprendizaje. La complejidad de la tarea se evidencia como el castillo kafkiano; está allí, pero no lo vemos. En esta clave, la insistencia de algunas instituciones y docentes de exigir espacios sincrónicos (con asistencia de preceptores) parece ofrecer una escena cinematográfica similar a la gran obra de Roberto Benigni.³

No obstante, la escuela continuó funcionando como si la realidad externa se ofreciera inmutable. Pareciera que aquellas mutaciones del programa institucional señaladas por Dubet (2005) no hubieran ocurrido. En este sentido, pareció operar lo que ocurrió con las calificaciones de los trabajos prácticos enviados por los docentes. Al respecto, recuperamos una escena particular que grafica lo que sucede en ese «nuevo espacio áulico» que constituyen hoy los grupos de WhatsApp. Por este medio, se entregan los prácticos y se comunican los plazos. Así comenzaron los mensajes: «Quedan 48 horas para entregar los trabajos». Y a medida que se acercaba el momento de la entrega: «miren que les faltan 5 horas, miren que faltan 2,

³ En la película «La vida es bella» de Roberto Benigni, el personaje del padre sostiene para su hijo una escena lúdica que le pone un velo de significaciones a esa realidad inexplicable de los campos de concentración, en la que también él se halla sometido. De esa manera, intenta proteger al niño del terrible contexto en el que se encuentran insertos.

miren que falta 1"; como si se tratase de un *Doomsday Clock*, los mensajes fueron desde la amenaza hacia el rumor, vinculados a no pasar de año. Nos preguntamos: ¿solo la evaluación, en tanto método de control, es lo que amerita el acto educativo? Claramente, creemos que no.

La pandemia llegó y es un momento propicio para reflexionar acerca de eso que llamamos *normalidad*. Coincidimos con Skliar (2012) cuando plantea la ambigüedad implicada en cuidar a *esx otrx*, en tanto docentes. Se trata de una doble condición: pensar al *otrx* por sí mismo y poner en juego relaciones de alteridad en un sentido ético. Entonces, en cada encuentro, cada nueva conversación, cada nuevo acto educativo, todo parecería regresar al inicio, todo vuelve a comenzar, todo es transformación, misterio, un incierto no saber. Rescatamos dicho posicionamiento para ubicarlo como eje del debate acerca de nuestras prácticas. La realidad, la pandemia, nos trastoca a *todxs*. Por ello, la propuesta educativa debe tender, hoy más que nunca, hacia el encuentro. Debemos (re)establecer los lazos para acompañar(nos) y debatir aquello que nos satisface a *todxs* del encuentro educativo. Allí reside, creemos, la clave para pensar una escuela post pandemia.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., González, C. (2016). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Bancame y Punto (2020). *Conversaciones: Silvia Duschatzky - Liliana Cabrera*. <https://www.youtube.com/watch?v=5xmwSoU9juQ&t=364s>
- Chaves, M. (2005). «Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas en la Argentina contemporánea.» *Última década*, 13(23), 9-32.
- Claus, A., Sanchez, B. (2019). «El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década.» *Documento de Trabajo N° 178*. CIPPEC.
- Dubet, F. (2005). «¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?» *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 63-80.
- Masschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- ISEP (2020). *La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel*. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=3435s>
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias. Capítulo 7*, (pp.157-178). Noveduc.

Gabriel Gerbaldo

Profesor en Historia. Egresado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Becario doctoral CONICET radicado en el Instituto de Humanidades (IDH-CONICET) y en el Centro de Investigaciones «María Saleme de Burnichón» de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH-UNC). Trabajó en una sede del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT 14-17) en el período 2014-2020, primero como preceptor y luego como Coordinador Pedagógico.

Paula Granato

Se encuentra finalizando la Licenciatura en Letras en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente en proceso de redacción de tesis. Docente de Lengua y Literatura en numerosas sedes del Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa (PIT 14-17) desde 2016 hasta la fecha.

La ESI se hace en todos lados: repensando la Educación Sexual Integral en los tiempos de aislamiento por el COVID-19

Fernanda Lucía Ontiveros

UBA. UdeSa. Min. Educ.
ontiverosfernanda@gmail.com

Resumen:

El presente artículo tiene por objeto repensar los desafíos y las oportunidades que trajo aparejado el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por el COVID-19 en nuestro país, en particular en relación a la implementación de la Educación Sexual Integral. Este análisis se nutre de mis propias experiencias como docente y antropóloga investigadora en escuelas medias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. Inicialmente, me propongo reflexionar sobre los actores que intervienen en la discusión sobre los contenidos de la ESI y sus disputas de poder desde una perspectiva *foucaultiana*. A la vez, señalo dos aspectos en los cuales la suspensión presencial de las clases supone una ocasión favorable para mejorar la implementación de la educación sexual. Por un lado, los dispositivos virtuales creados para continuar con la escolaridad en nuestro país podrían servir de soporte para fortalecer la federalización de la ESI. Por otro lado, la crisis sanitaria permite profundizar en el carácter transversal y relacional de la Educación Sexual Integral.

Palabras clave: ESI - Aislamiento - Contenidos - Federalizar - Relacional

Introducción

La suspensión de las clases presenciales por la pandemia de COVID-19 trajo aparejados nuevos desafíos pedagógicos. Por fuera de las paredes de las aulas, buscando hacer pie en diferentes medios y soportes tecnológicos, docentes, estudiantes y familias «sostienen» la escolaridad. La escuela actúa como una red que está inscripta en los cuerpos, por lo que la virtualidad nos interpela en los modos en que ponemos a jugar nuestros roles escolares. En todos los espacios, las preguntas se reiteran, y las respuestas parecen poco claras.

Pocas semanas después de que comenzara el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en nuestro país, una docente de teatro me comentaba que estaba agradecida de estar de licencia en este momento, ya que no se imaginaba qué adaptaciones podría hacer para su asignatura. «Yo trabajo todo el tiempo con el cuerpo, con la expresión corporal, ¿cómo puedo reemplazar eso?»

Si bien hemos conformado nuevos canales de comunicación para encontrarnos y darle continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, hay algunas áreas que han quedado más relegadas que otras. La Educación Sexual Integral, que se propone ser un contenido a trabajar de manera transversal y a lo largo de todos los niveles educativos, se encuentra en una tensión particular. El enfoque de la Ley 26.150 que establece la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, busca aunar aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Así, la ESI se encarna en los cuerpos socializados a la vez que los trasciende. ¿Pero cómo atender a la distancia aquello que está ausente?

De la sanción de la Ley 26.150 al presente

Hasta la década de 1960, se consideraba que la sexualidad era un asunto de índole estrictamente privada. Sin embargo, a raíz del creciente interés en prevenir enfermedades de transmisión sexual, la invención de la píldora anticonceptiva y el progreso de los movimientos feministas, se comenzó a ganar terreno sobre demandas que alegaban a la educación sexual como enseñanza en las escuelas. A medida que crecía el consenso sobre la necesidad de una educación sexual pública, también se acalora el debate sobre los contenidos que debía incluir. A la vez, esta es una disputa que continúa hasta nuestros días. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral fue creado en el año 2008 y desde entonces se observa una importante transformación en su implementación y en la recepción que este ha tenido en las escuelas, sobre todo en los últimos años. A los fines de ejemplificar esto, quisiera compartir parte de mi experiencia en la temática.

En 2011 participé como tallerista de formación de líderes comunitarios en educación sexual en una escuela secundaria pública del barrio porteño de Barracas, en el marco de un programa de extensión educativa de la Universidad de Buenos Aires. El equipo había comenzado a trabajar en la institución desde el 2010, pero para sorpresa de los talleristas, ese año las autoridades se mostraban esquivas. Inicialmente, habían estado de acuerdo con que a los jóvenes se les «enseñara a cuidarse», pero de acuerdo con la directora, los talleres de ESI habían generado una gran cantidad de «salidas del closet» que no estaban sabiendo manejar como institución. Hacía apenas un lustro de la sanción de la Ley 26.150.

A comienzos del 2019 entré en contacto con una escuela media artística de la ciudad de Buenos Aires para realizar allí el trabajo de campo etnográfico para mi tesis de Maestría en Educación. A partir de observar y formar parte de su vida cotidiana, de las jornadas dedicadas a la ESI, y de charlar y entrevistar a profesores de diversas disciplinas, pude apreciar una amplia heterogeneidad de situaciones y trayectorias docentes. Mientras una me comentó con fastidio: «Yo ya estoy grande para aprender de estas cosas»; otra contaba con admiración lo emocionante que había sido acompañar a «les chiques» al Encuentro Nacional de Mujeres en La Plata. Fueron varios los que relataron sobre las actividades organizadas enteramente por los estudiantes, en donde ellos se limitaban a asistir y participar como público. Estas situaciones evidencian cuánto se había quebrado la imagen tradicional de la autoridad docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el profesor concentraba y repartía el saber a sus «alumnos». Esos ocho años de diferencia entre una experiencia y otra muestran una profunda transformación en las representaciones de los docentes sobre la ESI y sobre sus estudiantes. También pude observar un avance en la concepción de una educación sexual verdaderamente integral, que no se restringe a los aspectos biológicos y sanitarios, sino que busca un abordaje que incluya las dimensiones sociales y una perspectiva centrada en los derechos. Sin embargo, la inclusión de estos elementos como contenidos de la ESI sigue siendo una discusión al interior de las instituciones y entre los diferentes sujetos que integran la comunidad escolar.

¿Quiénes definen los contenidos de la ESI?

Son varios los actores que intervienen en la definición sobre el conocimiento y los saberes valiosos en relación a la ESI. Uno de ellos es el Estado, que en las últimas décadas ha ganado protagonismo a través de las reformas curriculares (Dussel, 2005, p. 2). En el año 2018 por medio de la Resolución del CFE N° 340/18 y su Anexo se establecieron los cinco ejes conceptuales a abordar en materia de ESI en todos los niveles y modalidades educativas: Cuidar el cuerpo y la salud; Valorar la afectividad; Garantizar la equidad de género; Respetar la diversidad y Ejercer nuestros derechos. También se dispusieron los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo. Sin embargo, si bien una de las funciones centrales

del Estado es definir los contenidos, se trata de un «Ministerio sin escuelas» (2005, p. 5), por lo cual resulta indispensable analizar cómo se materializan esos lineamientos en las aulas.

Los docentes son otros de los sujetos que participan en la selección de los saberes a enseñar en torno a la ESI. A partir de mis investigaciones de campo, observé que los profesores recuperan por un lado aquello que identifican como las necesidades e inquietudes de sus estudiantes, y por el otro los intereses de carácter social, como la prevención de enfermedades, la erradicación de la violencia de género, y también lo que los especialistas marcan como prioritario a trabajar en las aulas.

En cuanto a las familias de los estudiantes, estas han pasado de ser consideradas las únicas autorizadas para informar y educar a sus hijos en cuestiones vinculadas a la sexualidad, a ser una más de los sujetos integrantes de la comunidad educativa. Desde hace algunos años, un grupo de padres, bajo el lema «con mis hijos no te metas», comenzó a cuestionar la inclusión de temas como la «ideología de género» y la diversidad sexual en los contenidos escolares.

Para reflexionar sobre estas discusiones quisiera recuperar las palabras de Michel Foucault, quien sostiene que «el cuerpo se ha convertido en el centro de una lucha entre los niños y los padres, entre el niño y las instancias de control» (1975, p. 105). A esto le agregaría y *entre los padres y las instancias de control*, dado que el autor considera a la escuela como una de ellas. Adentrarse en la lectura de Foucault implica comenzar a percibir aquellos elementos invisibles del poder para advertir sobre sus efectos sumamente observables, materiales y concretos. Nos lleva a focalizar en las estructuras de poder que se encarnan en los cuerpos y los edificios por los que circulamos cotidianamente, o como expresa Inés Dussel, cómo el poder se realiza a través de los cuerpos socializados (2005, p. 187). Siguiendo la invitación que nos hace Foucault a comprender cómo funcionan las redes del poder, qué elementos dejan pasar y cuáles retienen, este es un caso muy claro de cómo el biopoder se materializa en una disputa por cuál es el conocimiento valioso en relación a la ESI.

Sin embargo, considero que en los últimos meses hemos atravesado circunstancias que nos pueden servir como una ocasión propicia para redefinir algunos de los debates y deudas pendientes en torno a la ESI.

Una oportunidad para transversalizar y federalizar

Además de la falta de consenso sobre los contenidos de la ESI, otro de los desafíos es su genuina incorporación en todas las escuelas del país, ya que se observa una gran disparidad entre las jurisdicciones. De acuerdo con una encuesta realizada por Ana Lía Kornblit *et al.* (2013) -entre docentes participantes de un curso virtual dictado por el Programa de ESI-, en el NOA, NEA y Cuyo, las perspectivas sobre la sexualidad son más del tipo conservador; mientras que la Patagonia y AMBA más liberales, estando el área Centro ubicada entre ambos polos.

Dicho esto, considero que la pandemia trajo una serie de inesperadas oportunidades para repensar la aplicación de la ESI en nuestro país. Por un lado, permite hacer énfasis en la dimensión vincular de sus contenidos. La Dra. Graciela Morgade, coordinadora de la Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral de la Universidad de Buenos Aires, sostiene que «toda educación es sexual» (2011). Dicho de otro modo, desde una perspectiva integral, resulta inseparable referirse a conocimientos asociados a la salud sin hacerlo en función de lo afectivo y lo comunitario. Ahora que no hay encuentro físico y que el cuerpo del Otro es un potencial peligro -a la vez que la solidaridad y el cuidado son también en beneficio propio, resulta más fácil ejemplificar con esta crisis sanitaria por qué la salud es un derecho colectivo. La pandemia generada por el COVID-19 pone de manifiesto no sólo que los cuidados deben ser para todos, sino también que tenemos responsabilidades para con nuestro cuerpo y con el de los otros. Quizás a través del distanciamiento social se vuelva más claro que lo estructural de la ESI es lo vincular, y podamos hacer pie allí para superar las barreras que el aislamiento físico trae para su enseñanza. Así, la pandemia y la cua-

rentena presentan una paradoja en relación a la Educación Sexual Integral: por un lado, se dificulta su aplicación, a la vez que viene a ejemplificar algunos de los núcleos centrales propuestos en sus contenidos.

Por otro lado, como ya mencioné, uno de los desafíos en torno a la ESI es su desigual aplicación a lo largo de nuestro país. En el mes de marzo de este año, el Ministerio de Educación creó el Programa Seguimos Educando, para hacer frente a la suspensión de las clases presenciales, de gran alcance en todo el territorio nacional. Esta podría ser una excelente plataforma para federalizar la Educación Sexual Integral, brindando contenidos comunes para los docentes, estudiantes y sus familias. De hecho, en los últimos años, uno de los principales obstáculos con los que se enfrentó el Programa fue la falta de presupuesto. Asimismo la capacitación a los docentes en las distintas jurisdicciones resulta costosa, como así también la entrega de materiales de trabajo. Por ello, podría aprovecharse el portal de Seguimos Educando para continuar fortaleciendo los vínculos a través de la virtualidad. Desde esta herramienta, se pueden construir nuevos dispositivos digitales que lleguen a todos los rincones del país, tanto para los docentes como para los estudiantes y sus familias. Esto colaboraría en continuar federalizando y democratizando la ESI.

Reflexiones finales

Resulta claro que la ESI incomoda a todo el sistema educativo. Por un lado, porque evidencia cuánto se ha quebrado la imagen tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el docente adulto centralizaba y distribuía el saber a sus jóvenes estudiantes carentes de información. Por otro, porque la ESI es un espejo en el que no siempre resulta fácil verse. En particular para algunos docentes y adultos, obliga a repensar la educación que se recibió, la propia experiencia en relación a la sexualidad y los vínculos interpersonales. Inevitablemente, la ESI interpela.

Tal vez, en medio de esta atípica situación podamos pensar más allá de la disputa por sus contenidos, y focalizar en uno de los objetivos más particulares y relevantes que se propone la ESI, que refiere a su aplicación y enseñanza de carácter transversal. Así, resulta más urgente repensar sobre los vínculos entre los diferentes actores educativos, que continuar discutiendo sobre los contenidos. No pretendo definir acabadamente cuáles son los conocimientos valiosos, pero quisiera puntualizar que pensar en términos de relaciones es, justamente, uno de los contenidos de la ESI.

Propongo que aprovechemos la continuidad pedagógica virtual para seguir fortaleciendo la dimensión integral de la educación sexual, al mismo tiempo que avanzamos en su aplicación nacional. Quizás también la ESI pueda servir como puerta de entrada para repensar los vínculos entre estudiantes y profesores, y la autoridad docente. En conclusión, *la ESI se hace en todos lados*: en el aula, en los pasillos de la escuela, en los hogares, y por qué no, también en los medios virtuales que la pandemia nos ha hecho habitar.

Referencias bibliográficas

Dussel, I. (2005). When appearances are not deceptive: A Comparative History of school uniforms in Argentina and the United States (nineteenth–twentieth centuries), *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 41(1-2), 179-195.

Dussel, I. (2005). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas*. Santillana.

Foucault, M. (1975). *Microfísica del poder*. Edissa.

Kornblit, A. L., Sustas, S. E., Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, 24(47), 47-78.

Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Fernanda Lucía Ontiveros

Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Maestranda en Educación (UdeSA). Auxiliar docente del Seminario «Enfoque Antropológico de la Discapacidad» de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

La escuela secundaria y la familia en pandemia

Diego González

UNAHUR

barrados12@gmail.com

Resumen:

En el siguiente artículo se describe la relación de la escuela secundaria con las familias de los y las estudiantes, ante los cambios que se producen en el contexto de aislamiento social obligatorio, al mismo tiempo, menciona sobre la presencia real de los padres/ madres en la escuela durante la normalidad, las actividades y encuentros en los cuales participan. Así también como la gestión institucional trabaja en este vínculo que repentinamente cambió de escenario.

Se toman como antecedentes para la investigación, estudios previos y la normativa pertinente referida al vínculo entre la familia/escuela, que nos invitan a repensar y comparar lo que se hace, con lo que se debería hacer.

Las principales conclusiones se refieren al gran valor que asignamos a la comunicación y a la resolución de problemas para una buena relación, apoyo constante por parte de las familias y gran diversidad de sugerencias para colaborar tanto en lo académico, como en lo comunitario. Muchos actores describen este momento como una oportunidad que tiene la escuela para reposicionarse nuevamente con la comunidad, en tal sentido, han llamado a todo esto que sucede: «un volver a empezar».

Palabras clave: Escuela – Familia – Vínculo - Aislamiento

Las dos instituciones más corresponsables que nunca

El objetivo de este artículo es describir lo que ocurre en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires en su vínculo con las familias y los cambios a raíz del ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio).

La relación entre escuela y familia es estudiada como uno de los pilares en la literatura actual para indagar acerca de cómo el cambio de paradigma hacia una educación inclusiva, desde la universalización del nivel secundario (Ley de Educación Nacional, 2006), afecta y pone en tensión los procesos vinculares entre ambas instituciones. Los estudios de Bolívar (2006), Quintero (2007), Cerletti (2010) y Acevedo, Valenti, Aguiñaga (2017) señalan que existe una incidencia significativa a partir de un trabajo articulado de acciones entre las familias y la gestión escolar en la trayectoria del estudiante, dado que, beneficia al barrio, sistema educativo y a la sociedad en general. Además rompe con el paradigma del individualismo para construir un espíritu de comunidad en las escuelas.

En cuanto a nuestro contexto, el Estado Nacional-Provincial, a través de diversas normativas y documentos, ha buscado dar orientaciones que permitan abordar y fortalecer el vínculo entre las escuelas, -las familias y la comunidad- para repensar los desafíos de esa articulación en relación al logro de trayectorias escolares continuas. Sería previsible que finalizado el aislamiento social y obligatorio, las y los estudian-

tes puedan continuar su escolaridad de modo natural y que todo lo implementado en estos meses de no asistencia, fortalezcan la pertenencia, la identidad, los aprendizajes de las y los jóvenes en su comunidad educativa.

Sin embargo, actualmente se percibe que la relación entre ambos corresponsables de la educación de los chicos, chicas y adolescentes se encuentra en crisis. A esto se suma el hecho de que no existen muchas capacitaciones docentes en la Provincia de Buenos Aires, de modo que, resulta sumamente necesaria la orientación en un trabajo tan importante y difícil. En esta etapa de aislamiento social la escuela enfrenta un distanciamiento con los estudiantes mayor al habitual y contar con los adultos que conviven con ellos es muy importante.

Efectivamente este es un tema de relevancia social que implica una relación compleja que requiere de alternativas variadas. En este sentido, nuestro aporte será de importancia dado que poder conocer el modo en que esta relación sucede nos permitirá acceder a un saber de contexto y de intervención necesaria para el campo de la investigación educativa. Sería valioso poder registrar y sistematizar estos procesos, a los efectos de contar con datos empíricos que den cuenta de buenas articulaciones entre gestión escolar y familias. Además, no se cuenta hasta el momento con estudios que indaguen sobre la relación escuela-familia en época de aislamiento social preventivo y obligatorio, de modo que es un trabajo que tiene vacancia.

Ahora bien, teniendo todo esto en claro ¿Qué intervenciones de gestión institucional influyen en el desarrollo de mejores prácticas de articulación entre los padres, madres y escuela? ¿Cuáles pueden obstaculizar y cuáles fortalecer ese vínculo? ¿Qué ocurre en esta situación actual de no presencialidad en las escuelas? ¿Qué estrategias utiliza la escuela secundaria para sostener el vínculo con las familias?

Normativa que ayuda y acompaña

En este marco, hay que destacar que bajo la normativa actual se contempla de diversas maneras las estrategias para fortalecer el vínculo escuela y familia, ya que, enuncia y describe en varias leyes/resoluciones, los derechos y obligaciones de ambos.

Al mismo tiempo ponen en valor la importancia de sostener un dispositivo que mantenga este proceso en pos de un fuerte acompañamiento a las trayectorias escolares.

La ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 6° ratifica el rol de la familia como agente natural y primario de la acción educativa. A su vez dicha ley establece en su art. 128 que «los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación; a participar en las actividades de los establecimientos educativos a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto educativo institucional; a ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as» Y en su art. 129 que «los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen el deber de hacer cumplir a sus hijos/as la educación obligatoria; asegurar la concurrencia de sus hijos/as a los establecimientos escolares; seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as.»

De esta manera queda establecido con carácter de Ley, la responsabilidad compartida tanto de la escuela como de la familia, y al mismo tiempo el derecho de esta última a ser parte del proceso educativo de sus hijos. También la normativa deja en claro a través de diversos documentos y resoluciones una serie de sugerencias para involucrar a las familias en el proyecto institucional y trabajar de manera articulada en beneficio de la trayectoria de los y las estudiantes.

Asimismo, tenemos que pensar acerca del lugar que creemos que las familias tienen en la educación de sus hijos: ¿acompañantes pasivos o activos participantes? Se afirma en relación a la convivencia que todos los sujetos de la comunidad escolar tienen algo para enseñar y algo para aprender, se hace prioritario

habilitar la palabra de las familias: «toda comunidad humana tiene problemas y necesidades, pero también tiene saberes, capacidades y recursos que a menudo no son valorados, ni siquiera reconocidos como tales. Y de ahí la importancia de generar espacios de diálogo e intercambio en los cuales cada uno pueda aportar sus conocimientos y sus experiencias para que de esta manera podamos asumir en forma colectiva un compromiso con el cuidado de los niños/as y jóvenes» (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007:11).

Nuestra normativa enuncia el valor de las técnicas de entrevista, reuniones y talleres con familias en tanto construcción de espacios de cuidado, de escucha y sostén, espacios de libertad en la que juntos pueden recorrer -por ejemplo- la historia de ese presente familiar, los proyectos, las demandas, las expectativas respecto de la escuela, los cuestionamientos a condicionantes socioculturales, etc.

Una secundaria del AMBA ¿Qué lugar le da a las familias?

Existe una escuela secundaria del centro de Hurlingham, donde llevamos adelante una investigación sobre este aspecto y conversamos con las familias, docentes y directivos para poder saber lo que está sucediendo en esta situación tan delicada.

En la voz de las madres al referirse sobre el vínculo con la escuela, se le otorgó total relevancia al diálogo entre ambas partes y la importancia de la escucha para poder resolver los inconvenientes que se presentan, esto forma parte de todos los entrevistados dando una gran incidencia en el vínculo -escuela y familias-. También puede afirmarse que se produjo una recurrente comparación entre el directivo anterior, con la directora actual, (quien lo fue en etapas anteriores también) ya que se destacaba el «buen trato y predisposición». Por consiguiente, se la ha elogiado por su capacidad de resolver problemas y tener una impronta con la comunidad que beneficia el vínculo de la escuela con las familias, y, -en propias palabras de ella- se afirma el hecho de darle importancia a los lazos y diálogo construido, lo que nos da la pauta del *valor* de la gestión directiva en nuestro tema de investigación.

Otro aspecto importante que se llegó a relevar en las entrevistas, es el agradecimiento que se expresa hacia los profesores ante el apoyo individualizado para orientar y ayudar en el aspecto académico a sus hijos/as. Sin embargo en este punto hay que agregar que hubo una reflexión por parte del equipo de orientación escolar, en donde se afirmó que aún hay docentes que no le dan importancia al vínculo con los estudiantes ni con las familias (lo cual no fue expresado por ningún otro actor de la comunidad educativa). En relación a esto Castro-Zubizarreta, García-Ruíz, (2016:11-12) afirman que «son los propios docentes los que limitan la relación y participación de las familias en la escuela, pues su actitud es el foco del distanciamiento (...) evitan la relación con las familias, al limitar su contacto a lo legal y organizativamente estipulado».

Se habla mucho en la secundaria acerca del factor que perjudica la relación, y es el deseo de los adolescentes porque los padres y las madres no vayan a la escuela por «vergüenza». En este sentido buscan mantener una especie de «privacidad» en sus relaciones y modos de comportarse en la institución. Estas consideraciones fueron relatadas por algunas madres y la directora de la escuela, quienes se refirieron a un tema menor, sin dificultades de superar. Esto coincide con lo que señalaba Aznar (2018) «También parece influir el curso en el que se encuentran sus hijos, puesto que a medida que aumentan de curso, las familias se van desvinculando de la escuela y se implican menos con el sistema escolar y académico».

Sin embargo, en el relato de todas las familias surge la evidencia de la poca relación con los demás padres o madres de los compañeros/as de sus hijos/as. Es decir, han afirmado mantener buena comunicación a través de Whatsapp, pero enuncian escasas actividades en conjunto dentro o fuera de la escuela. Se han nombrado momentos en los cuales compartieron actividades pero en niveles educativos previos al secundario, los mismos se describieron como productivos en el aspecto académico y social. Si bien no pu-

ede afirmarse su implicancia en el tema de investigación, podemos al menos repensar este aspecto para próximos interrogantes, verificando factores que influyen en el interés por acercarse a la escuela. A modo de ejemplo, una de las madres entrevistadas admitió no sentirse cómoda al dar su opinión frente a otras familias, por no conocerlas e ignorar su futura reacción. Tal vez indagar sobre los modos de colaborar entre ellas y de la forma en que dialogan, puedan influir en la actividad escolar y sus objetivos educativos. También sería interesante mirar el aspecto relacionado a los roles en la familia referido a la escolaridad de sus hijos/as, ya que casi el 100% de las entrevistas y encuestas fueron contestadas sólo por madres, quienes se mostraron dispuestas a relatar sus experiencias -de manera individual en su gran mayoría-. En tal sentido interpela: ¿Qué sucede con los padres que no se involucran con la escuela?

En este sentido también agregó que, las asociaciones cooperadoras, son una gran herramienta para fortalecer el vínculo y trabajar conjuntamente con las familias, pero en la actualidad casi ninguna escuela secundaria cuenta con una que funcione de manera independiente -por padres y madres de la escuela-, agregando que esto sí sucede en las escuelas primarias.

A la vez se valoró por parte de toda la comunidad educativa la propuesta de elegir el nombre de la escuela a través de una votación que incluyó a las familias, de modo que la directora destacó al evento como el más importante en la historia de la escuela. Además nombró como significativo la existencia de un consejo consultivo que contaba con padres y madres, tomando un rol activo en la toma de decisiones para resolver situaciones complejas.

Cómo seguimos en medio de la pandemia

En cuanto al vínculo entre escuela y familia, en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio, se puede realizar una diversidad de afirmaciones gracias a la investigación realizada en el presente de la pandemia.

Existe en este contexto un agradecimiento por parte de las familias acerca de cuestiones del cuidado y acompañamiento a sus hijos en el aspecto académico, ya que resaltan haber recibido siempre orientación por parte de la escuela en cuanto a los protocolos necesarios para acercarse a retirar alimentos; así también en cómo resolver las tareas enviadas por Classroom, destacando la disposición para responder dudas, ofrecer clases virtuales, hacer reuniones y solucionar determinados inconvenientes.

En este marco, todos los entrevistados y encuestados coincidieron en que existe un vínculo sostenido y un acompañamiento mutuo que continúa e incluso está fortalecido, expresado a través de las classroom, las redes sociales, los grupos de Whatsapp y en las entregas del servicio alimentario escolar. La directora reflexiona acerca de que nunca en toda su trayectoria (23 años), había visto «una unión, una solidaridad tan mancomunada, tan popular».

Fue destacado el hecho de que la virtualidad haya permitido a las familias conocer a todos los profesores de sus hijos y poder hablar con ellos más frecuentemente, lo cual no se daba en la normalidad.

Asimismo, se ha nombrado en varias oportunidades una clara muestra de solidaridad por parte de los docentes y directivos para todas las familias en las entregas de alimentos, las cuales siempre contaron con gran cantidad de gente dispuesta a colaborar, -incluso el inspector de la escuela admitió que ya existía la intención de llevarlo adelante de todas maneras, más allá de la propuesta del Gobierno-. Agrega: «no hacemos ollas populares porque no nos dejan», asegurando que «algo de todo esto va a quedar». En referencia a un vínculo entre escuela y familias muy fortalecido. Percibe un agradecimiento por parte de las familias muy grandes y describe el presente actual como una oportunidad de la escuela secundaria para reposicionarse con la comunidad, «es un volver a empezar para todos».

Para la investigación no es un dato menor lo expresado por el inspector de la escuela fuera del marco de la entrevista, al decir que «eligieron una escuela que hace muy bien las cosas en este tema para trabajar»,

lo cual nos da la pauta, teniendo en cuenta que su mirada es más territorial y cercana a la realidad, que el caso seleccionado puede darnos un indicio a la hora de pensar lo que podría llegar a suceder en las demás escuelas del distrito de Hurlingham.

En este sentido, sería valioso adentrarse en una serie de cuestionamientos para continuar entendiendo la importancia de seguir investigando sobre el tema en diferentes escuelas, quizás con diversas características:

¿La escuela secundaria está teniendo en cuenta a las familias para su tarea? ¿Qué tipo de actividades son de interés para las familias? ¿Qué ocurre con las asociaciones cooperadoras en el nivel secundario? ¿Cuánto influye la gestión en el vínculo de una escuela secundaria con las familias? ¿Incide de manera determinante el espacio físico? ¿Influyen los mismos factores en escuelas privadas? ¿El aspecto económico de qué manera condiciona el interés por la educación de sus hijos/as en la comunidad? ¿Cómo contribuye al vínculo con las familias que la escuela intervenga ayudando en necesidades económicas y de salud? ¿Habrá algún cambio en la relación luego de la cuarentena? ¿Es esta una oportunidad para la escuela de reposicionarse con la comunidad?

Referencias bibliográficas

Acevedo, C., Valenti G., Aguiñaga, E. (2017). *Gestión Institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México*. FLACSO.

Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común*. Universidad de Granada.

Castro-Zubizarreta, A., García-Ruiz, R. (2016). *Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación*. Pontificia Universidad Javeriana.

Cerletti, L. (2012). *Familias y Escuelas: Aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría familia*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Documento, *Escuela, Familia y Comunidad*, Argentina, 13 de octubre de 2017 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009). *Familia, escuela, comunidad: vínculos educativos*.

Diego González

Profesor Nacional de Educación Física (ISFDyT «Ceferino Namuncurá») y Licenciado en Educación con orientación en Política Educativa (Universidad de Hurlingham). Preceptor del nivel secundario; Secretario del nivel secundario; Becario de investigación en Política Educativa de la UNAHUR; Actualmente cursando la Maestría en Política Educativa en la UNAHUR; Aspirante a director del nivel secundario (prueba de selección recientemente aprobada).

Reflexiones sobre el hacer escuela en pandemia

Sabrina Aylén Maurizzi

ECE. FFyH. UNC
maurizzi.sabrina@gmail.com

Lucía Macarena Rodríguez

ECE. FFyH. UNC
lucia_macarena_92@hotmail.com

Resumen

Este artículo, propone una reflexión en torno al sostenimiento del vínculo pedagógico en base a experiencias en escuelas secundarias de gestión privada de la provincia de Córdoba, a partir de las condiciones que nos atraviesan por el aislamiento social, preventivo y obligatorio. El objetivo principal es exponer algunos interrogantes acerca de los desafíos y las posibilidades que se presentan en el hacer escuela mediados por la virtualidad y sus implicancias. Particularmente nos proponemos analizar aspectos vinculares, entre/con los y las jóvenes del nivel medio, a partir de las nuevas escenas cotidianas que surgen de manera inevitable en los modos de escolarización actuales. Escenas desde las que planteamos al cuidado como eje transversal y decisión política fundamental.

Palabras clave: Educación - Pandemia - Desafíos - Reflexión - Vínculo pedagógico

*Ya no sé muy bien nada, lo que me pasa.
Encontré la llave y me olvidé donde es mi casa
Creo que hace tiempo vivo en una carcasa
Dame un abrazo y se me pasa.
(Wos- Terraza)*

Introducción

En el texto que sigue expondremos algunas reflexiones en el intento de poner en palabras un sinfín de sensaciones (y contradicciones) que han atravesado y atraviesan nuestra práctica docente durante este tiempo de pandemia. Escribimos desde la experiencia *-in situ-* en una escuela secundaria de Córdoba Capital de gestión privada, y en vínculo constante con otro/as colegas de instituciones del mismo nivel de la localidad.

Aquella situación que en principio parecía afectar a otro continente, que por momentos escuchábamos y veíamos en diferentes medios de comunicación -y hasta la sentíamos lejana-, se acercó de golpe. De repente nos encontramos en nuestros hogares con más preguntas que certezas, intentando que la inminente suspensión de las clases no significara la detención de la escuela. Esto trajo aparejado momentos

de decisión trascendentales para cada institución ¿Qué hacer y cómo? ¿Qué debe/puede hacer la escuela en semejante contexto? Y entonces «más allá de las variaciones, las políticas están sosteniendo la importancia de mantener la escuela, la educación a distancia, ya sea con plataformas digitales, con programas televisivos, cuando no se puede con materiales impresos, con la radio, etc.» (Dussel, 2020. p.47)

Dentro de la complejidad de la situación de emergencia sanitaria, al parecer es la estructura de la escuela la que ha logrado ofrecer a familias y jóvenes una aparente «normalidad». Pareciera que no hay dudas sobre el efecto organizativo y estructural que genera la permanencia de infancias y juventudes en las escuelas. Esta institución ha reconfigurado su forma de ser y estar en el espacio, con el objetivo de continuar cumpliendo su función social: construir comunidad. Pero ¿cómo conciben las familias a esta «escuela» que asume el desafío actual? ¿Y los jóvenes?

Es indispensable mirar a los costados, detenernos, interrumpir en el vértigo común, frenar la velocidad que impone la inagotable demanda de productividad y preguntarnos por aquello que nos convoca: en tiempos de distanciamiento social obligatorio y educación mediada por la virtualidad, ¿desde dónde se construye y sostiene el vínculo con los/as jóvenes? ¿Qué proyectos nos reúnen y congregan con un objetivo común? ¿Cómo se enciende y/o mantiene el deseo de aprender? Estas preguntas son la base de las reflexiones y otros interrogantes que aquí expondremos.

El corriente año lectivo está muy lejos de aquello que podríamos haber imaginado. Las planificaciones, los actos escolares, las ilusiones de quienes comenzaban el secundario con muchos nervios y de aquellos/as que despedían a la institución que los/as acompañó (en muchos casos) durante 6 años, parecen haber *entrado en pausa, en suspenso*. Rituales, imaginarios y rutinas en espera. El breve fragmento con el que damos por iniciado este escrito pertenece a Wos, y es parte de la canción «Terraza» (2019). El mismo expresa esta idea de desconcierto, de estar «fuera de lugar», de no tener certeza de lo que nos está pasando. Es esta la sensación que da pie a escribir sobre hacer escuela en tiempos de pandemia. Es decir, *hacer escuela*, apelando a las palabras de Meirieu (2020): «En tanto instituir un espacio-tiempo colectivo y ritualizado en el que la palabra tenga un estatus particular, en el que el todo no pueda reducirse a la suma de sus partes, en el que el bien común no sea la suma de los intereses individuales.»

Un análisis posible del vínculo pedagógico: El cuidado como decisión política

Hay una certeza en medio de tanta incertidumbre y es justamente, que a toda la comunidad educativa le toca muy de cerca la situación de emergencia sanitaria. Quiénes formamos parte de instituciones escolares nos vemos afectados/as e interpelados/as de diversas maneras por el contexto actual. Al interior de los hogares cada realidad es muy singular. Muchas rutinas y espacios en común han mutado en relación a la cantidad de horas que se comparten y a las necesidades de cada configuración familiar.

Pensar en el vínculo pedagógico hoy desde nuestro lugar, nos posiciona en la necesidad de incorporar las herramientas tecnológicas como único modo de sostener el contacto. Entonces: ¿qué hacemos para cuidarnos ante la sobre exposición a las pantallas? Los límites se vuelven difusos y aparece un plano visible el entorno mínimo, íntimo, el hogar, las voces de familiares, algunos rostros y conversaciones. Lo cotidiano de la vida «en casa», que antes quedaba un tanto al margen de lo escolar, ahora se muestra casi por accidente. El cuidado ingresa aquí como eje transversal. ¿Hablamos y reflexionamos sobre estas condiciones que atraviesan e intervienen en los procesos de aprendizaje hoy? ¿Enseñamos y aprendemos sobre el cuidado de lo que se muestra en las múltiples plataformas? La memoria viva del contacto con pares, los rituales escolares, la disposición de bancos, mirar el pizarrón mientras se explica, ahora suceden mediante Classroom y cada quien frente a la pantalla con auriculares enchufados.

Ante esta nueva «normalidad», resulta necesario e imprescindible revisar las propuestas, reinventar el hacer docente en la búsqueda conjunta de sentidos y pensarnos como individuos que conforman un colectivo. Esta reinención, que a veces supone estar cerca del comienzo, nos lleva a poner la mirada sobre el vínculo pedagógico. Hay nuevos rituales que se van construyendo «sobre la marcha» y sin dudas, anuncian casi a gritos la importancia y la nostalgia hacia ciertos momentos cotidianos de la escuela presencial; las charlas de pasillo, los recreos, los encuentros informales en la sala docente y la mirada a los ojos. Es decir, rutinas que garantizaban una cercanía desafiante de poder recuperarlas en la virtualidad. En este sentido la cuestión del cuidado ya no sólo tiene que ver con los protocolos para evitar la expansión de un virus, sino con una decisión política que prioriza el sostenimiento del vínculo pedagógico ante todo.

El tiempo de la escuela se difumina con el de la casa, el de los juegos, el ocio y la recreación. Simons y Maschelein (2014) analizan y defienden el tiempo escolar como aquel «tiempo libre» en el que las lógicas de la utilidad y la eficiencia puedan colocarse entre paréntesis, en este doble juego de aislarnos del mundo y compartir el interés por el mundo. Un tiempo y un espacio tranquilos, en los que se pueda *morar*, y reunir a los jóvenes en torno al bien común. Proponer y sostener tiempos de experimentación, pensamiento crítico, prácticas en las que el deseo emerja por sí mismo se constituye en un desafío recurrente en el contexto actual. Pues el tiempo y el espacio de la familia se mezclan visiblemente con lo escolar.

La intimidad de las habitaciones y de algunos rincones de la casa, tanto de los/as jóvenes como del colectivo docente, se han visto trastocadas. «Videollamada» es uno de los términos más utilizados en el último tiempo, y son estos espacios compartidos los que muchas veces aparecen en las pantallas. Como parte de este universo inagotable de espacios y recursos que nos proponen las diferentes plataformas por las cuales vamos navegando, la sala de espera (opción disponible en la app: Zoom) se transforma en un espacio tanto ficticio como real. Podríamos decir que, a los fines escolares el mismo sirve muchas veces para tener un registro de quiénes entran a la clase, de quienes están ¿presentes?

Otras funciones dentro de las videollamadas -como la opción y posibilidad de silenciar los micrófonos y levantar la mano para pedir la palabra- irrumpen en la cotidianeidad planteando nuevos retos y tensiones. Al respecto nos preguntamos ¿De qué manera circula la palabra? Muchas de las estrategias y posibilidades desplegadas en el aula no resultan útiles en este nuevo contexto. La conversación y los intercambios no se habilitan de la misma manera que en el aula, de hecho, todo parece indicar lo contrario. Resulta entrañable el bullicio propio de estudiantes, la sensación de fluidez al no estar mediados por pantallas. Asimismo la experiencia nos demuestra que los micrófonos pueden hacer eco o interferencia y las conexiones desde determinados dispositivos muchas veces «robotizan» la propia voz. Entonces, la gestualidad, la calidez y la cercanía de los/as compañeras/os al momento de trabajar en grupo, ha quedado como un recuerdo cristalizado, como parte del pasado reciente. Además, era un hábito incorporado la charla con quienes se encontraban atrás, adelante, al costado; si no teníamos una lapicera de tal color, seguro que mi compañero/a de banco me prestaba una. El gesto de saludo en el ingreso a la escuela, la complicidad, las corridas en los recreos (entre tantos otros momentos impresos en nuestra memoria escolar) hoy están acotados en un plano que caracterizamos como bidimensional.

Reflexionemos entonces sobre estos gestos como «movimiento que tiene una significación, que está cargado de sentido o, en otros términos, que procede de una intencionalidad (...) Con el gesto se establece un modo particular de comunicación que extrae su sentido del lenguaje hablado, pero que se sitúa a otro nivel, el del cuerpo» (Coste, 1979, p.97). Entonces ¿dónde se alojan estos gestos cuando el cuerpo está en suspenso?

A su vez, un nuevo componente se suma a la noción de ¿control?, que pueden tener los y las docentes respecto al grupo: encender o no la cámara en estas videollamadas. En contraposición a pensarlo sólo como un elemento de construcción de la autoridad, entendemos que hay una legítima preocupación y necesidad de contar con «caras», de voces provistas de gestos y no pequeños cuadraditos negros capaces

de hacernos sentir en una profunda soledad. Incluso, si movemos el foco hacia el vínculo mismo entre pares, no resulta un dato menor el encenderla o no. «Hay otro aspecto que también se nota, y que la falta del aula está mostrando, que es que a les chiques les faltan otras voces infantiles para aprender juntas» (Dussel, 2020, p.49).

Mantener a los/as jóvenes ocupados/as no evidencia interés o aprendizaje. Los acuerdos que funcionaban antes de esta modalidad no tienen validez si nuevamente no son discutidos. Se requiere entonces, «negociar y renegociar» los hilos que conforman el vínculo entre docentes y estudiantes haciendo foco en la construcción de una responsabilidad compartida en esta nueva semántica del «aula». La mirada se vuelve más amplia si se puede situar a los y las jóvenes en su individualidad y autonomía, como constructores de sus aprendizajes. Estar disponibles como educadores es parte del sostenimiento del vínculo. Pero siempre tomando distancia, posibilitando la confianza necesaria para el despliegue de su potencialidad. La pregunta que surge es por la tensión entre la disponibilidad y la conectividad. No resulta lo mismo pensar en un término que en otro. Las palabras de Skliar (2020) nos ayudan a profundizar esta idea:

La pandemia subrayó la confusión entre conectividad y comunicabilidad. Estoy impactado con esta idea: hasta ahora era claro -pensé que lo era- que la responsabilidad de un educador es tomar la palabra en nombre de la humanidad, el mundo anterior, presente y porvenir. Y buscar cómo comunicarla en diferentes estructuras. Si fuera a través de la conectividad, con ella como una herramienta más. Ahora es como si se hubiera invertido esta lógica. Dado que en una buena parte del mundo la conectividad es un hecho, pareciera estar resuelta la comunicabilidad. Tomar la palabra, tener algo para decir, quedó en la nada. Como si fuera superficial, banal, dado por la naturaleza. Y no es verdad. (2020:45)

Estar disponibles como docentes nos posiciona en la escena de lo pedagógico, por eso mismo no basta con la conectividad. Esta última en la actualidad es condición necesaria por el tipo de modalidad, pero no implica tener algo que compartir, algo valioso que proponer. Resulta necesario recuperar y compartir lo espontáneo, la curiosidad, la escucha activa y sensible. En muchos casos han sido los espacios de clase los que han sostenido el contacto entre pares y el intercambio. En aquellos cursos en donde las dinámicas tienen que ver con compartir sólo lo escolar y los lazos de amistad, la propuesta de actividades en grupo ha sostenido la vinculación. Y este punto es de suma importancia. En situaciones en donde cada quien realiza las tareas y actividades desde su propio dispositivo, el encuentro grupal es muchas veces motor de atracción hacia el espacio curricular y potencia la conexión con la propuesta.

A modo de cierre, y con la intención de seguir reflexionando, compartimos esta inquietud: ¿Cómo sostener el vínculo desde el cuidado? El rol docente y de educadores ha sido y es vital en este tiempo. Vital en el sentido de sostenernos desde lo elemental, el cariño, la mirada (mediada por la pantalla) la escucha y la paciencia. «Hacer escuela en tiempos de pandemia» es un desafío colectivo y en relación a esto lo fundamental es compartir los sentires, sensaciones, dudas y miedos. El lugar común en este tiempo ha sido la incertidumbre, eso nos atraviesa tanto a docentes como a estudiantes y a cada familia. Transparentar y mostrar estas emociones es construir desde la cercanía, desde lo humano. Entonces ¿qué significa este rol vital? El compromiso de tejer una trama para sostenernos como comunidad, apostando a reflexionar sobre lo que nos atraviesa y moviliza. Vital en el sentido en que para los/as jóvenes el no perder el contacto, pensar en otros mundos posibles, es una prioridad y eso es parte del contenido prioritario.

Referencias Bibliográficas

Danderfer, R., Montenegro, A. (2012). *Breviario. Reseñas, ideas y conceptos de la psicomotricidad*. Brujas.

- Dussel, I. (2020). «La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad». *Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues*. Buenos Aires, Argentina - São Paulo, Brasil.
- Meirieu, P. (2020). *La escuela después ¿Con la pedagogía de antes?*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular: <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homosapiens.
- Simons, M., Mascheleins, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2020). *Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están chicos y educadores*: <https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-co>

Sabrina Aylén Maurizzi

Profesora en Educación Inicial. Estudiante del ciclo de la Lic. en Cs. de la Educación (FFyH - UNC). Docente de Academia Argüello.

Lucía Macarena Rodríguez

Profesora en Ciencias de la Educación. Estudiante del ciclo de la Lic. en Cs. de la Educación (FFyH - UNC). Preceptora de Academia Argüello.

¿Qué Historia enseñar y aprender en un mundo en crisis?

La dimensión educativa del pensamiento histórico en tiempos de pandemia

Matías Druetta

UNC

matiasdruetta@hotmail.com

Rocío Sayago

UNC

rocio_sayago@hotmail.com

Resumen

¿Para qué enseñar y aprender Historia en un mundo en crisis? ¿Qué conocimientos históricos son necesarios construir en la escuela en el actual contexto? Retomamos algunos de los aportes de la investigación en didáctica de la Historia en torno a tres ejes vinculados a la educación ciudadana: el aprendizaje a partir de problemas sociales relevantes, el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de la conciencia histórica.

La apuesta por la educación de ciudadanías críticas, transformadoras, liberadoras, al servicio de la democracia y la justicia social es lo que nos convoca a escribir estas líneas. Sostenemos que analizar estas contribuciones, ponerlas en diálogo, interpelarlas desde los saberes de la práctica y llevarlas al debate colectivo entre colegas, pueden ser un aporte en la búsqueda de caminos para potenciar nuestras prácticas como profesores/as de Historia y promover aprendizajes significativos ante las dificultades y complejidades que hoy nos atraviesan más que nunca.

Palabras clave: Pensamiento histórico - Didáctica de la Historia - Conciencia histórica - Ciudadanía crítica - Problemas sociales relevantes

Introducción

La crisis del nuevo coronavirus ha colocado al mundo «patas para arriba» y ha conmovido profundamente las estructuras sociales contemporáneas. Ante este escenario, como docentes, nos hemos visto fuertemente interpelados a repensar/reformular nuestras prácticas de enseñanza y los aprendizajes que estamos promoviendo. Nos urge la necesidad de reflexionar ¿qué está ocurriendo en el mundo?; ¿qué papel y qué sentidos tiene la Historia en la escuela de hoy?

Si bien sabemos que las crisis son recurrentes en la historia de la humanidad -y, sobre todo en la historia del capitalismo-, la pandemia nos obliga a pensar didácticamente las particularidades de lo que muchas veces se nombra como el «estado de excepción» actual: ¿qué es lo *excepcional* hoy? ¿Son las desigualdades en el acceso a los recursos materiales y simbólicos? ¿Son las disparidades en las condiciones de vida,

el desempleo, el subempleo, la pobreza y la precariedad? ¿Son las desigualdades de clase, de género, de etnia? ¿Es excepcional que la mayor cantidad de contagiados/as sean los/as pobres? Como docentes, todo esto nos interpela a reflexionar en torno a las herramientas que puede aportar la Historia a los/as estudiantes para comprender la complejidad de esta «excepcionalidad», les permita también formular sus propios interrogantes y delinear posibles alternativas.

Es cierto que la pandemia ha potenciado las desigualdades sociales, pero también ha sido la mano que corrió el velo detrás del cual se ocultaba esa porción significativa de la población que se encontraba invisibilizada. Tomando prestados algunos desarrollos de Walter Benjamin (2008), creemos conveniente pensar de qué manera la enseñanza de la Historia de los/as oprimidos/as e invisibilizados/as puede ayudar a que los/as estudiantes construyan aprendizajes que les permitan comprender cómo el «estado de excepción» -en que ahora vivimos- es muchas veces la regla bajo la que vive una gran parte de la población excluida, segregada e inferiorizada en el sistema capitalista. Como argumentaremos, una de las potencialidades del abordaje de los problemas sociales relevantes está en visibilizar estas identidades y realidades que, por razones de género, etnia, edad o condición social, fueron invisibilizadas en los relatos históricos hegemónicos en las escuelas, centrados en «los grandes hombres» ricos y poderosos, y en instituciones impersonales.

Como muchos/as pensadores/as sociales han sostenido en estos tiempos, la pandemia del Covid-19 se ha constituido en un acontecimiento de quiebre en términos de crisis sanitaria, económica, social, política, educativa, etc. Sin embargo, desde otra óptica, también ha mostrado de una forma más explícita que los graves problemas estructurales no comenzaron con la pandemia. Algunos de ellos se vinculan con la sobreexplotación de los recursos naturales agudizados por la globalización y el capitalismo neoliberal. Otros hunden sus raíces en la modernidad colonial (Segato, 2015) como el racismo y la xenofobia, las desigualdades socioeconómicas, étnico-raciales y de género, que hoy se evidencian con toda su fuerza y adquiere nuevas facetas.

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre los sentidos, desafíos y problemáticas de la Historia escolar en este contexto de crisis y pandemia. Para ello recuperamos algunas de líneas de indagación recientes de la didáctica que apuntan a la formación de ciudadanías críticas, democráticas y pluralistas, que consideramos pueden ayudar en la construcción de herramientas frente a las incertidumbres sobre las que hoy se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las preguntas e ideas que exponemos aquí surgen de la interpelación acerca de cómo mejorar nuestras propias prácticas en la escuela secundaria y en la formación de grado y continua del profesorado. También son fruto de una construcción colectiva a partir de diferentes espacios de formación e investigación de los que formamos parte que queremos socializar con otros/as colegas, dado que giran en torno a problemas comunes que interpelan a quienes nos preocupamos por una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que apunte al desarrollo del pensamiento social crítico, tan necesario en contextos como el actual.

Los desafíos e intencionalidades de la Historia escolar para la formación de ciudadanías en contexto de crisis

Cuando hablamos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia -y de las Ciencias Sociales-, resulta inevitable pensar en las finalidades relacionadas con la formación de ciudadanos/as. Por tanto, creemos conveniente preguntarnos: ¿qué ciudadanía se forma en la actual situación de crisis? ¿Es necesario pensar nuevas respuestas a esta vieja pregunta?

Entendemos que el lugar de la Historia y de las Ciencias Sociales debe apuntar a poner los conocimientos sociales al servicio de la creación de una ciudadanía global, internacionalista. Una ciudadanía por la libertad,

la igualdad, los derechos humanos y la transformación social. Una «ciudadanía peligrosa» en términos de Wayne Ross (2012), capaz de superar la pasividad frente a la incertidumbre, inquieta/intranquila ante «lo que viene» y «lo que se dice que viene»; en definitiva, activa y capaz de imaginar escenarios y tomar decisiones con responsabilidad social. Ciudadanos y ciudadanas que, antes que permanecer expectantes del mundo post pandemia, sean proclives a participar, decidir y desobedecer los mandatos hegemónicos, para ser libres de decidir sobre el futuro. Una vez más, siguiendo a Benjamin (2008), una ciudadanía que -como respuesta al «estado de excepción» actual- promueva un nuevo estado de excepción en el que la igualdad, la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos sean, en adelante, la *nueva normalidad*. En esta línea, una de las preocupaciones que ha orientado el debate en la didáctica de las Ciencias Sociales en el siglo XXI, cargado de conflictos, crisis e incertidumbres, es la constatación de la persistencia del abismo entre la vida de las personas y lo que se estudia en las escuelas; de un currículum y unas prácticas de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales dominados por contenidos alejados de los problemas del presente y de sus raíces históricas (Tosar, Santisteban, Pagès, 2018).

Movilizados por estas constataciones, intentamos recuperar algunas orientaciones teórico-metodológicas de la didáctica del pensamiento histórico para aproximarnos a algunas respuestas -siempre provisionarias, claro- acerca de ¿para qué enseñar Historia en la escuela secundaria? Y, ¿qué aprendizajes puede aportar la Historia a las juventudes para pensarse en la realidad social?

La formación del pensamiento histórico como aporte de la Historia escolar al desarrollo del pensamiento crítico y de ciudadanía plurales, democráticas y con conciencia histórica, se vuelve hoy una finalidad cada vez más consolidada, a la vez que se constituye en un gran desafío para el profesorado.

El desarrollo de la investigación en torno a esta noción es vasto y las miradas son heterogéneas. Desde la perspectiva que orienta nuestro trabajo implica una dimensión cognitiva, pero fundamentalmente, una dimensión ética y política, que articula la enseñanza y el aprendizaje de la Historia con educación ciudadana y el desarrollo de la conciencia histórica (Pagès, 2007 y 2009, Santisteban, 2017).

En ese sentido, entendemos que pensar históricamente supone poner en juego un conjunto de operaciones cognitivas y habilidades de pensamiento propias de la Historia (como temporalidad compleja, multicausalidad, multiescalaridad, explicación histórica, relación entre hecho-evidencia, interpretaciones controversiales, etc.) para «des-eternizar» y «desnaturalizar» lo dado -en términos de representaciones sociales, prejuicios, valores, e instituciones y estructuras sociales-. Implica también -y sobre todo- construir un posicionamiento sobre el presente fundamentado en un diálogo crítico con las experiencias pasadas que oriente la acción presente y futura hacia la intervención social. Ello supone una Historia escolar que no se restringe a un pasado «cerrado y muerto», sino en constante diálogo con el presente y con el futuro, colocando a esta última dimensión temporal como eje vertebrador de los aprendizajes en Historia y en Ciencias Sociales.

Aprender a pensar históricamente, implica para las juventudes construir una mirada crítica sobre el mundo y adquirir herramientas para participar activamente como ciudadanos/as, relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica, aprender a diferenciar hechos de opiniones, a relativizar argumentos, a debatir y a construir sus propias ideas acerca de la realidad. En esto consistiría el aporte fundamental que la Historia escolar podría brindar al estudiantado para pensarse en el mundo social y tomar partido en él.

Las potencialidades de los problemas sociales relevantes para comprender el pasado, el presente y proyectar el futuro

Una de las tensiones que se nos presentan como profesores de Historia y Ciencias Sociales en este tiempo de pandemia ha sido la de definir criterios a partir de los cuales pensamos el nuevo recorte en el mar-

co de la enseñanza no presencial. Nos interpela decidir qué aprendizajes son relevantes y significativos para nuestros/as estudiantes en este contexto tan complejo.

Encontramos que, un camino posible frente a este interrogante es el del aprendizaje a partir de problemas sociales relevantes (en adelante, PSR). Este enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia -y de las demás Ciencias Sociales-, en relación con la perspectiva del pensamiento histórico, parte de considerar al conocimiento histórico y social como una herramienta valiosa para entender mejor los problemas -del pasado, del presente y posiblemente del futuro- que afectan a las sociedades a través del tiempo.

Las consecuencias sociales de la actual crisis son razones más que suficientes para justificar su enseñanza en la escuela obligatoria. La crisis misma, en sus múltiples aristas, puede constituirse en un PSR a abordar desde los contenidos de Historia y de Ciencias Sociales. Las experiencias socializadas por varios/as colegas, y nuestras propias prácticas lo demuestran.

Es una crisis que ha afectado a todo el mundo y cuyos efectos se han hecho evidentes en todos los ámbitos de la vida. Sin embargo, siguiendo a Pagès (2010), la crisis no es un contenido fácil de enseñar al estudiantado de primaria y secundaria ni fácil de ser comprendido (al igual que otras crisis por las que atravesó y atraviesa el mundo en las últimas décadas). Su complejidad es evidente en su mismo estallido, su evolución y en sus soluciones, que aún no son para nada claras.

Esta complejidad no sólo está dada por el contenido, sino también por las condiciones materiales y socio-afectivas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el actual contexto de la no presencialidad, la virtualidad y el aislamiento/distanciamiento. Nos lleva a cuestionarnos acerca de los alcances y posibilidades de su enseñanza en relación a los objetivos de aprendizaje deseables en términos de la construcción de un mundo más justo y más vivible.

En función de estos objetivos, sostenemos que el abordaje de los contenidos desde los PSR se vuelve una estrategia potente. La crisis actual ha dado nueva centralidad a diversas cuestiones sociales controvertidas -como el lugar del Estado en la regulación de la vida social; los problemas socioambientales; las violencias institucionales, de género; el acceso a la salud y a la vivienda como derechos humanos; los derechos de los migrantes, entre muchos otros- en tanto involucran y perjudican a un amplio número de personas, conmueven y dividen a la sociedad en un momento determinado, e involucran a diversos actores sociales en su origen, desarrollo y búsqueda de posibles soluciones (Suárez, 1989).

En relación al desarrollo del pensamiento histórico, las potencialidades que tiene el enfoque de los PSR en los aprendizajes de la Historia son las siguientes (Díaz Moreno y De la Fuente, 2017, Santisteban, 2019):

- Favorecen la creación de escenarios propicios para la implicancia emocional, ética y política de los/as estudiantes con el conocimiento social y con su entorno
- Favorecen la vinculación de la escuela con las realidades del mundo contemporáneo
- Invitan a relativizar nuestras opiniones y nuestro presente. Visibilizan puntos de vista diferentes e intereses en juego
- Habilitan al desarrollo del pensamiento social crítico y creativo
- Promueven la construcción de imágenes y preguntas más complejas acerca de la realidad social pasada y presente
- Implican la integración de saberes
- Conllevan el uso y análisis de fuentes de información
- Desarrollan la literacidad crítica
- Contribuyen a desnaturalizar la mirada sobre la realidad social
- Habilitan la pregunta por futuros posibles, deseables y probables.

Está claro que un análisis profundo y crítico de estos PSR no puede ser realizado sólo desde la Historia, sino que requiere de un abordaje interdisciplinario. La interdisciplinariedad invita a establecer relaciones no jerárquicas y colaborativas, a la vez que habilita nuevas oportunidades de aprendizaje orientando la articulación de una realidad que es compleja.

A modo de cierre

Como docentes nos sentimos interpelados a reflexionar sobre las repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y del tiempo histórico de una época marcada por el presentismo (Hartog, 2010), los tiempos líquidos y la incertidumbre (Bauman, 2007), la inmediatez, la tiranía del presente y la opacidad del futuro, así como la construcción y transmisión desde la esfera mediática de acontecimientos sin historicidad (Saab, 1997). Estas son algunas de las notas distintivas que varios/as pensadores/as asignan a nuestro tiempo al finalizar el siglo XX y en los comienzos del XXI. Son marcas epocales que, en la crisis actual, son importantes claves de lectura para comprender la complejidad de la misma.

En este artículo argumentamos que el conocimiento histórico escolar tiene que ofrecer oportunidades para que el estudiantado pueda aprender la historicidad de los acontecimientos como los de la actual pandemia, devolverle su sentido histórico, construir narraciones donde los acontecimientos ingresen en una trama explicativa que incluya sus raíces, sus relaciones con la agencia social y con el cambio, con las duraciones y los procesos históricos. Esto exige generar propuestas de enseñanza a partir de las cuales los/as estudiantes construyan herramientas de pensamiento que les permitan discutir esa fugacidad del *aquí* y *ahora* de los acontecimientos que construyen los medios de comunicación y, en ese camino, encontrarse también con su propia historicidad.

La pandemia del nuevo coronavirus desnudó un sistema en crisis, con deficiencias en infraestructura y profundas desigualdades. Una situación para la que muchos/as no estábamos preparados/as. Las divisiones entre los hogares y las escuelas se desdibujaron, a la vez que creció el agotamiento, la incertidumbre, la ansiedad, e impotencia entre docentes y estudiantes. Se han visto alteradas las rutinas escolares, los horarios, espacios y formas de sociabilidad.

Hemos dejado plateadas aquí nuestras inquietudes respecto a los cambios que están ocurriendo en la enseñanza y los aprendizajes y que atraviesan nuestras propias prácticas en el aula, así como algunas propuestas de la didáctica de la Historia -y de las Ciencias Sociales-. Fundamentalmente la de construir conocimientos históricos a partir de PSR como apuesta por la conciencia histórica crítica.

Sobrevivir la emergencia diaria no puede llevarnos a resignar la obligación de abrir posibilidades para imaginar futuros, proyectar expectativas y deseos frente a las incertidumbres: ¿hay un «después» de la pandemia?, ¿cuáles son alternativas -posibles, probables, deseables- de futuro?, ¿qué tipos de intervención y acción social estás implicadas en cada una de ellas? Estos interrogantes nos invitan a seguir reflexionando qué aprendizajes acerca del pasado y del presente requieren las jóvenes generaciones para pensar proyectos de futuro, comprender las problemáticas del mundo actual y, sobre todo, les permitan delinear intervenciones en el presente que se orienten a esos proyectos.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca.
- Díaz Moreno, N., De la Fuente, M. (2017). «Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la ‘cartografía de la controversia’ como método.» *REIDICS*, (1), 24-38.
- Hartog, F. (2010). El historiador en un mundo presentista. En Devoto, F. (dir.). *Historiadores, ensayistas y gran público. La historiografía argentina en los últimos veinte años (1990- 2010)*, (pp. 15-27). Biblos.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R., López R. y Fernández de Larrea, E. (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, (pp.205-215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Pagès, J., González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?. *Cuadernos de Pedagogía*, (405), 52-56.
- Ross, W. (2012). «La educación para una ciudadanía peligrosa.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 73-86. Universitat de Barcelona.
- Saab, J. (1997). «El lugar del presente en la enseñanza de la Historia.» *Revista Quinto Sol*, (1), 147-167, Universidad Nacional de La Pampa.
- Santisteban, A. (2017). «Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años.» *Diálogo Andino*, (53), 87-99.
- Santisteban, A. (2019). «La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación.» *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Suárez, F. (1989). *Problemas sociales y programa de problemas sociales masivos*. CEPAL. ILPES.
- Tosar, B., Santisteban, A., Pagès, J. (eds.) (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. GREDICS.

Matías Druetta

Profesor en Historia por la UNC. Docente en diferentes espacios curriculares y modalidades de la Educación Secundaria y Superior. Capacitador en espacios de formación docente continua vinculados con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Investigador en el Proyecto «Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia» Proyecto Consolidar, (CIFYH, UNC). Formación de posgrado en curso: Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales (FFyH) y Maestría en Ciencias Políticas (CEA, UNC).

Rocío Sayago

Profesora en Historia por la UNC. Docente en diferentes espacios curriculares y modalidades de la Educación Secundaria y Superior. Profesora Asistente del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia del Profesorado en Historia (UNC). Capacitadora en espacios de formación docente continua vinculados con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Investigadora en el Proyecto «Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia» Proyecto Consolidar, (CIFYH, UNC). Formación de posgrado en curso: Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales (FFyH).

La adaptación del estudiante y maestro a las aulas virtuales en ocasión de la COVID-19: una mirada desde Duitama, Boyacá, Colombia

Giseth Alexandra López-López

UPTC

giseth.lopez@uptc.edu.co

Resumen:

La pandemia causada por la COVID-19 ha sido un suceso que ha impactado al mundo, en todos los aspectos: económicos, sociales, políticos, culturales y educativos. Es evidente la lucha y resistencia que debe tener el maestro en el aula, ahora virtual. Porque en medio de esta crisis, la educación sigue siendo la respuesta. En este sentido, la investigadora percibe el cuestionamiento de ¿Cómo acercar de manera creativa, didáctica, empática la enseñanza del inglés como lengua extranjera en jóvenes recién egresados de bachillerato frente a la situación actual de COVID-19? Dentro de la metodología desarrollada, se hizo una investigación acción educativa, dicha intervención se dio mediante la adaptación y mediación digital de secuencias didácticas enfocadas con el modelo P.P.P. (Presentación, Práctica, Producción). El material elaborado se discutió en sesiones en vivo hechas en la plataforma MEET, pensada para afrontar inconvenientes como: falta de conectividad, conexión limitada, falta de aparatos celulares o computadores, entre otros. La reflexión educativa aquí suscitada, permitió despertar la escucha empática para planear y acercar al estudiante a los contenidos de manera humanizada pensando en la diversidad de contextos. Así también, el estudiante fue capaz de entender y colaborar con quienes no podían estar en vivo en clases.

Palabras clave: Educación en la COVID-19 - Continuidad pedagógica - Didáctica de la enseñanza del inglés - Mediación digital - Escucha empática

Introducción

La situación actual en la que se encuentra la educación, y el cómo responder de manera efectiva frente a los retos educativos que nos planteó la pandemia, han hecho que varios docentes-investigadores reflexionen sus prácticas pedagógicas en el aula, y la manera en la que estaban orientando sus áreas de conocimiento. Muchos de ellos se quedaron relegados a la cotidianidad del tablero o a quedarse en la palabra como el centro del aula de clase. Por el contrario, otros, optaron por apropiarse de herramientas digitales que les ayudaran a propiciar espacios de adopción de las tecnologías de la información, a pesar de la falta de conectividad, conexión limitada, falta de aparatos celulares o computadores, entre otros problemas presentados en el transcurso de adaptación a la modalidad virtual o (asincrónica) remota. Es así que esta investigación surge desde la inquietud propuesta ¿Cómo acercar de manera creativa, didáctica, empática la enseñanza del inglés como lengua extranjera a jóvenes recién egresados de bachillerato frente a la situación actual de COVID-19? Y con el fin de poder contribuir desde este posicionamiento como maestra, orientadora, guía y amiga. Pues en esta ocasión, ya no se trataba solamente de

percibir una nota o asignar una calificación sino que los procesos cotidianos en los que se encontraba el estudiante también influyen en el cómo este responde a la socialización de contenidos, y su articulación al encontrarle sentido a lo que necesita realmente aprender.

Contextualización

El panorama global que presenta COVID-19, es un tanto desalentador, si se observa que muchos de los niños, niñas y jóvenes colombianos, entrarán a una etapa de deserción, porque muchos de ellos se ven obligados a ayudar a proveer sus hogares con un sustento diario, es decir, el trabajo informal infantil y adolescente también aumenta por cuestión de la pandemia. Y claro, se puede pensar en «¿un porvenir posible, de virar radicalmente el sentido de cómo consideramos a los demás (...) y cómo [cambiamos] estructuralmente el capitalismo? ¿No será tiempo, para que haya algún tiempo posible, de la invención de otras relaciones con lo vivo, las cuales agujerean la crisis eco- biológica desatada?» (Yañez-González, 2020). Esto como una reflexión que nos invita a pensar que otra relación entre los seres vivos es posible, una en que se respete la naturaleza y el medio ambiente como actor importante de la vida que impacta de manera directa en el acceso a la educación.

Como parte de los retos que ha debido asumir la educación, y todos los sectores que constituyen el diario vivir de los ciudadanos globales, los países en América Latina tienen contenido impreso y digital para ser compartido a los estudiantes mediante una educación a distancia. El cual se constituye en un modelo de enseñanza remota, que combina elementos sincrónicos y asincrónicos a través de medios de comunicación como la radio y televisión. Así también se han valido de plataformas como Zoom, Meet, Skype, Facebook, YouTube, WhatsApp. Este último, se ha convertido en la herramienta de comunicación directa entre administrativos, padres de familia, estudiantes y maestros (Álvarez, 2020). Mediante estos recursos digitales, esencialmente, se pretende -que en el periodo de tiempo en el cual las escuelas permanecerán cerradas- protejan la salud y la seguridad, haciendo lo posible por evitar la pérdida de aprendizaje de los estudiantes en la educación virtual (Banco Mundial, 2020).

En este sentido, la modalidad de educación virtual deja en evidencia que, este medio nos es viable, en tanto que la mayoría de los colegios públicos del país, donde estudia el 80% de los niños, niñas y jóvenes, no cuentan con acceso a herramientas tecnológicas. Así también, los rectores de colegios públicos afirman que al menos el 48% de sus docentes no poseen habilidades técnicas y pedagógicas que integren las tecnologías de la información a la enseñanza.

Un análisis del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana muestra que en Colombia, el 63% de los estudiantes de grado 11 de bachillerato y grado 5 de primaria de colegios públicos manifiesta no tener acceso a internet ni computador en sus hogares. En el caso de los estudiantes de grado 9 de bachillerato el porcentaje es ligeramente menor, 57% manifiesta no tener acceso a estas herramientas. A nivel regional se encuentra que, en el 96% de los municipios del país, menos de la mitad de los estudiantes tienen acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para recibir clases virtuales, siendo la región suroriental del país la que presenta mayores rezagos (Abadía-Alvarado, 2020:9).

En el ordenamiento Nacional y Departamental, la Secretaría de Educación de Boyacá en la Resolución 01420/20, desde el 16 hasta el 27 de marzo, indica que los docentes y directivos docentes establecieron *planes metodológicos no presenciales de estudio*. Asimismo, se prohibió la asistencia de estudiantes a las instituciones educativas de los 120 municipios no certificados del Departamento de Boyacá. En este sentido, y hasta la fecha, aún los niños siguen tomando las clases de manera virtual, con periodos asincrónicos y sincrónicos, con guías y videos tutoriales (Secretaría de Educación de Boyacá, 2020).

Continuidad pedagógica

De acuerdo a lo anterior, la continuidad pedagógica se establece como una estrategia para determinar los pasos a seguir para adaptarse, a las nuevas condiciones que el actual contexto exige. En ese sentido, muchos de los estudiantes de acuerdo a sus posibilidades hicieron sus propios avances en el proceso, por ejemplo, [David] antes de la cuarentena, trabajaba en una finca en un pueblo cercano a Duitama, llamado Paipa. Él provenía de otro pueblo llamado Susacón, todos ubicados en el departamento de Boyacá. Me contó que salía de la finca solo los jueves y viernes para asistir al curso de inglés. Ahora, de vuelta a Susacón, se conectaba por teléfono a las clases virtuales, mientras escuchaba la explicación de los contenidos diseñados por la maestra.

Por otro lado, [Marby] antes de la cuarentena, se encontraba en estado de gestación, pero esto no fue impedimento para continuar las clases de manera on-line, como maestra, no desconocí su situación particular, por el contrario, se le apoyó de manera telefónica, porque no contaba con conectividad. En ese sentido, se puede observar que varios de los estudiantes que integraron esta investigación, no contaban con herramientas tecnológicas para finalizar su curso. No obstante, hubo respuesta positiva, porque se tomaban las clases en vivo por MEET y por llamada telefónica en conferencia simultánea. La población que comprendió este estudio fue de 20 estudiantes, entre los 17 y 20 años, 12 de ellos podían estar en MEET, los demás debieron ser conectados mediante llamadas-conferencia para que siguieran las clases.

A partir de lo anterior, se infiere que, el tipo de investigación que siguió este estudio, fue la investigación-acción educativa, la cual permitió un proceso de adaptación individual que contribuye a fortalecer las relaciones colaborativas de aprendizaje entre los estudiantes y la maestra, convirtiéndose en un proceso de deconstrucción crítico, para un auto-examen en la práctica pedagógica, logrando establecer diálogos que ajustarán los contenidos de acuerdo a la necesidades palpables de los docentes (Restrepo-Gómez, 2004).

Escucha empática

En este marco, la autora Carvajal-Medina (2017) en su trabajo de investigación, provee cómo lograr que nuestros estudiantes puedan aprender de manera significativa, esto gracias a la pedagogía de la escucha empática: «Usé mi posición como profesora universitaria para crear comunidades críticas, empáticas, en acción, comunidades de las posibilidades para escuchar y desarrollar comprensiones, y estar presente e invitar a la comunidad a re-evaluar sus propios prejuicios y creencias, que movilizados por la humildad intelectual, coraje intelectual y empatía intelectual [pudieran ser artífices de cambio y transformadores de sus comunidades]» (p. 54). En este sentido, cada uno de los integrantes de esta comunidad de conocimiento (curso de Inglés I) tuvo su espacio de escucha, para encontrarse en las diferentes oportunidades de aprendizaje, en donde los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, fueron enriquecidos a partir de recibir con cariño y humildad las observaciones para enriquecer de manera colaborativa los procesos. Además, todos estuvimos dispuestos a aprender del error como un camino, y no como un acto de castigo.

La pedagogía de la escucha empática es necesaria en el aula, porque revalida al ser humano, humanizándolo precisamente. Porque cuando hay una pedagogía de la crueldad «la repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía (...) [es así que] la crueldad habitual es directamente proporcional a for-

mas de gozo narcisístico y (...) [lleva a la] desensibilización al sufrimiento de los otros» (Segato, 2018, p.36). Estos elementos se han observado, en esta época, pues la deslegitimación del Estado, ha causado que se perpetúen en ausencia de la presencialidad, las muertes de líderes y lideresas sociales, entonces, el estudiante crítico se plantea ¿cómo seguir estudiando en medio de esta crisis? ¿Cómo no sentarse a llorar por el desangramiento que sufre el país a diario? ¿Cómo nos educamos en medio de esta guerra silenciosa que la COVID-19 ha hecho más cruda y cruel?

Secuenciación didáctica

La secuenciación didáctica como herramienta pedagógica ha logrado integrar estos cuestionamientos que surgen en las clases, porque desde allí se van observando las actitudes críticas de los estudiantes a través del recorrido que se hacen por los contenidos, pues al ser llevada por fases, se observa el verdadero tiempo y dedicación tomado tanto para las actividades supervisadas como para las independientes. (González-Barajas, 2010). El poder hacer secuenciación didáctica, permite al estudiante seguir un proceso de presentación-práctica-producción, de esta manera, el estudiante puede desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos de aprendizaje, porque allí son explorados sus conocimientos previos, recuperados en su memoria a largo plazo. Estos materiales son diseñados para que impacten y resignifiquen la cotidianidad del estudiante, respondiendo el *por qué* se aprende y *para qué* se aprende.

Mediación digital

Por lo anteriormente expuesto, es notorio que la educación actual debe asumir nuevos retos y exigencias a nivel pedagógico y organizacional. Esto implica que los ambientes de aprendizaje deben aprovechar e integrar las nuevas tecnologías de la información que vayan acordes a las necesidades planteadas y funcionar de manera armónica, consecuente con lo que debe ser aprendido por el estudiante, bajo el fin de articularse a las nuevas dinámicas sociales, en especial, esta que se presenta para hacer una transformación rotunda de la manera como se imparte la educación (Iriarte, 2015). Esta adopción tecnológica, en general, debe buscar que no se pierda la humanización e interacción de contenidos, estos necesitan ser vividos y útiles para el estudiante. El pensar la pandemia como una oportunidad para reflexionar sobre los procesos pedagógicos, en alguna medida, ha sido favorable para determinar cómo hacer clases más atractivas y significativas para los estudiantes, y preguntarse cómo estos contenidos son eficaces y útiles en el contexto en el que el estudiante se desenvolverá.

Conclusiones reflexivas

A pesar de encontrar varios tropiezos para poder tomar las lecciones en vivo, siempre las pequeñas acciones hicieron que cada uno de los estudiantes pudiera ayudarse, por ejemplo, [Camila] observó que [Felipe] no podía conectarse, ella se encargó de llamarlo, comunicarse por otras vías como *WhatsApp*, y mandar los enlaces de *Google Forms* para resolver lo que debían. Estos pequeños actos de coraje, humildad y empatía, inspiran a que se puedan crear más acciones que permitan transformar y resignificar valores creando espacios de solidaridad (Carvajal-Medina, 2017).

En definitiva, es el otro con quien se construye y colabora para crecer de manera continua y permanente, así observando el trabajo en equipo logrado, al parecer, para los estudiantes fue un reto asumirse desde la virtualidad, porque se enfrentaron con ellos mismos y con el otro, al que decidieron ayudar. Cuando abrieron su humanidad, aumentó su inteligencia y la capacidad de comprensión de la vida desde los otros ojos que les permitieron reflexionar y enriquecer sus procesos de aprendizaje (Segato, 2018).

Es vital mencionar dentro de estas líneas que, en gran parte del territorio nacional colombiano, donde se estaban instaurando las prácticas de no repetición de la violencia, como parte del proceso de paz, varios niños, durante la pandemia, han sido forzados a formar parte de las fuerzas insurgentes armadas, en regiones rurales como: Valle del Cauca, Nariño, Chocó, Catatumbo y Arauca, que se han ido vertebrando, aprovechando el confinamiento y la no soberanía del presidente y las fuerzas armadas legales del país (Niño, 2020).

Así también, se debe considerar urgente, la ejecución de políticas públicas que respondan a garantizar el acceso a la educación virtual, creando, actualizando y formando tanto a estudiantes como a maestros en las tecnologías de la información, mediante nuevas plataformas digitales que posibiliten y brinden herramientas tecnológicas a todos niños, niñas y jóvenes del país. En este mismo sentido, se hace urgente contar con los elementos tecnológicos como: computadores, teléfonos inteligentes, tabletas, entre otros (Ayuda en Acción, 2020).

En el país, varias organizaciones estudiantiles de Educación Superior, como el ASCUN, han estado manifestando su inconformidad por la deserción estudiantil causada por los impactos del COVID-19. Algunas universidades públicas han gestionado el programa «matrícula cero» para sus estudiantes, mientras otras han presentado informes de insolvencia económica. Las universidades privadas también han sufrido un duro revés, pues sus estudiantes entienden la virtualidad como una baja en la calidad académica. El reto se ve desde lo económico y el contraste con la presencialidad versus calidad (Redacción Educación, 2020).

La «nueva normalidad» deja vacíos profundos que se traducen en vicios políticos, pues se ha aumentado la corrupción, y las llamadas «ayudas estatales», ya que son paños de agua tibia que no alivian las necesidades del pueblo colombiano. En tal sentido, se hace urgente la aplicación de políticas públicas que sanen lo básico y respondan a la calidad necesaria para la educación. Es muy complejo que un niño, niña o joven, sin alimento, salud y vivienda digna, pueda responder a una evaluación o ver una clase on-line.

Estamos llamados a seguir resistiendo desde las aulas, pues este es el lugar donde hacemos patria en nuestra América Latina, se debe luchar sin tener expectativas sobre los otros, sino que se debe trabajar de acuerdo con lo que el otro puede dar, observando las emociones, pensamientos y acciones como un recurso de conocimiento, comprensión y posibilidad de aprendizaje y construcción continua (Carvajal-Medina, 2017). Por otro lado, las políticas del alternancia que emite el Gobierno Nacional y quiere que el Ministerio de Educación Nacional colombiano adopte, para que los niños, niñas y jóvenes del país vuelvan a clase, es una falacia adornada de palabras para abocar a nuestros maestros y estudiantes a un genocidio anunciado. Porque, actualmente, Colombia se encuentra en uno de sus picos más altos del virus y esto llevaría a un contagio mayor.

Finalmente, cabe mencionar que el virus más letal ha sido la corrupción, y esta ha hecho mella en los altos índices de pobreza. Quienes han sufrido en carne viva este flagelo son nuestras poblaciones marginadas: indígenas, campesinos, afro-descendientes, comunidades Rom, inclusive LGBTIQ. Es por esto la iniciativa, de seguir resistiendo, desde «tu área de conocimiento-enseñanza-aprendizaje-evaluación», pues es el puente de construcción para seres más críticos, empáticos, que se piensen y transformen en seres comunitarios e individuos en acción. (Carvajal-Medina, N., 2007)

Referencias bibliográficas

- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos de coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ayuda en Acción (2020). *Educación inclusiva y de calidad frente al COVID-19*. Ayuda en Acción.
- Carvajal-Medina, N. (2007). KIA [Knowledge in Action] [Comunidad académica - Semillero de Investigación]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Carvajal-Medina, N. (2017). *Testimonios of the U.S. rural «homeless»: A critical and decolonizing-decolonized ethnography*. State University, Department of Teaching and Learning.
- González-Barajas, M., Kaplan-Navarro, J., Reyes-Osua, G., Reyes-Osua, M. (2010). «La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE.» *UDUAL*, (46), 27-33.
- Iriarte, F., Valencia, J., Borja, M., Ordóñez, M., Arellano, W., Román, G., Mejía, L. (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*, Ed. Elías Said Hung. Universidad del Norte.
- Niño, C. (2020). «Reclutamiento forzado y covid-19, El difícil acceso a la educación virtual deja a los niños como presa para las estructuras criminales.» *El tiempo*. <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/otros-columnistas/reclutamiento-forzado-y-covid-19-cesar-nino-507602>.
- Redacción Educación. (2020). «Matrícula cero, el centro del debate entre el Gobierno y estudiantes.» *El tiempo* <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/matricula-cero-el-centro-del-debate-entre-el-gobierno-y-estudiantes-508870>.
- Restrepo-Gómez, B. (2004). «La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico.» *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Yañez-González, G. (2020). «Fragilidad y tiranía (humana) en tiempos de pandemia.» En Agamben, G., Zizek, S., Berardi, F., López-Petit, S., Butler, J., Preciado, P. *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. (pp. 139-143). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Giseth Alexandra López-López

Realizó estudios de pregrado como Licenciada en Idiomas Modernos Español – Inglés, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente, es maestrante en Lingüística, de la misma Alma Máter. En este momento, trabaja orientando algunos cursos de inglés en la modalidad de extensión, ofrecidos por la Uptc, Facultad Seccional Duitama. Cuenta con experiencia en el campo de la docencia desde 2015 hasta la fecha, ha trabajado con: niños, jóvenes y adultos. Así también, ha incursionado en la docencia universitaria. Sus intereses investigativos son: didáctica de la lengua y la literatura, pedagogía de la escritura, la oralidad, la lectura y la escucha.

CAPÍTULO II

Lo que emerge en la emergencia: prácticas educativas en las actuales condiciones de época

Graciela Bellome

Esc. Sec. UNGS
gbellome@es.ungs.edu.ar

Graciela Misirlis

Esc. Sec. UNGS
misirlis.gramis@gmail.com

Resumen

Este artículo describe la experiencia de construcción de la continuidad pedagógica en la Escuela Secundaria de la Universidad de General Sarmiento. Focaliza en el proceso de reorganización del dispositivo de enseñanza de esta primera etapa del aislamiento social obligatorio. Da cuenta de los diferentes momentos que fue atravesando la escuela en relación con las problemáticas que iban surgiendo a medida que aumentaba el tiempo de aislamiento, y las decisiones pedagógicas que se tomaron, así como sus fundamentos.

Palabras clave: Continuidad pedagógica - Enseñanza - Educación secundaria

Quienes integramos el conjunto de profesionales de la educación somos conscientes de que estamos, desde el 16 de marzo de 2020, desafiados a desplegar un conjunto de estrategias para llegar a cada uno de los estudiantes, buscando y construyendo estrategias para atender el derecho a la educación de los estudiantes. En la escuela secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) atendiendo a este derecho nos anticipamos a «**cuidar lo posible**» (Cornu, 2018), y pensamos en continuar el trabajo pedagógico haciendo lo que creemos mejor, con los errores propios de actuar en un escenario desconocido. Es importante establecer que como escuela pre universitaria, aun cuando el nivel es obligatorio, no está enmarcada en las regulaciones jurisdiccionales provinciales. Entonces las decisiones para este tiempo sin precedentes debían surgir de la propia institución.

La primera pregunta por responder fue ¿qué continúa de lo pedagógico?, ¿qué otra cuestión que no sea prioritaria en el sostenimiento del hilo de la transmisión cultural? Ese principio nos ha llevado a reinventar la escuela, a dar continuidad a la finalidad de «proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)» (Maschelein, Simmons, 2014:12).

Pensar esta reinención desde la Vicedirección de Asuntos Académicos (VDAA) nos llevó a focalizarnos en la escena de la enseñanza, y allí surgieron nuevas preguntas ¿qué es enseñar en aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)?, ¿qué posibilidad de circulación de la palabra que media en el enseñar y el aprender continúa?, ¿qué pasa si hay silencio en la continuidad?, ¿qué intervenciones pueden pensarse ante un silencio sin gestos, ni cuerpos?

En este texto nos proponemos compartir el trabajo que venimos llevando adelante en la escuela secundaria de la UNGS. Metodológicamente lo presentaremos a través de tres momentos, cuyos límites se entrecruzan, en los que intentamos dar respuestas a las primeras preguntas que luego se fueron ampliando y modificando.

Primer momento: En estas condiciones, ¿de qué alteraciones (reinenciones) podemos hacernos cargo?

Como primera respuesta ya hemos anticipado que decidimos mantener colectivamente la continuidad del vínculo pedagógico. El modo fue implementado por el conjunto del sistema educativo: haciendo que la escuela llegue a cada casa, a cada joven diciéndole que queremos seguir enseñando, en este sentido, lo pensamos también como reconocimiento de su deseo de *seguir siendo estudiante*, sin la interrupción de sus trayectorias formativas. Además, como una manera de decirles que pueden seguir aprendiendo, de reconocer las potencialidades y su proyección en el mundo mediada por la escuela. Construimos diversos saberes: la solidaridad de acercarnos con lo que tenemos para dar, nuestras palabras con nuestros conocimientos, nuestra espera del reencuentro. Llegar a cada casa no sólo con los contenidos cognitivos, sino también y fundamentalmente con los contenidos utópicos, no como irrealizables, sino como promesa de futuro inscrita en la acción educativa que al cumplirse se realiza y busca una nueva utopía (FIALA, 2008).

Para ello, desde la VDAA¹ se organizó un trabajo que permitió identificar rápidamente (quién vive el ASPO sabe que el tiempo es su marca) las consideraciones que debimos tener en cuenta a la hora de planificar las actividades, identificamos 5: 1) las posibilidades de conectividad de todos y de cada uno de los estudiantes y docentes de la escuela; 2) el saber profesional de los docentes, en relación con la educación a distancia; 3) el nivel educativo que alberga la escuela, siendo este obligatorio; 4) momento del ciclo lectivo en el que se indica el aislamiento: inicio del año; 5) características propias de la población de la escuela secundaria de la UNGS: tanto de estudiantes como de docentes.

El mapa de situación presenta lo siguiente: la mayoría de los estudiantes de la escuela no tiene acceso a conectividad a internet desde sus hogares, pero todos los estudiantes tienen por lo menos acceso a un celular (a veces compartido con la familia) aunque a partir de datos móviles con un costo que dificulta su acceso; ninguno de los docentes de la escuela es especialista en educación a distancia (aunque muestran predisposición al uso de diferentes tecnologías); el nivel secundario es obligatorio y por esa razón es que la necesidad de que TODOS y CADA UNO de los estudiantes sostengan el vínculo pedagógico es irrenunciable; al día 16 de marzo, cuando se inicia el aislamiento social obligatorio, el desarrollo ordinario de cada espacio curricular, no se había iniciado en la escuela. Además, tanto estudiantes como docentes de esta escuela, a lo largo de estos cinco años se han mostrado sensibles al cuidado que puede tejerse entre ellos, docentes y equipo directivo, y entre estudiantes y este último. Un cuidado que debe ser pensado *no como un curar*, sino como una forma de velar sobre aquello que nos mantiene vivos; formas de confianza, hospitalidad, fragilidad, lo común. Cuidar como lo concierne a los que coexisten en una ciudad, en una sociedad, en una escuela.

Por ello, la VDAA de la escuela propuso actuar en relación con el vínculo comunitario y la continuidad de la enseñanza. Se estableció una comunicación fluida y constante con los estudiantes y sus familias, además de un vínculo amoroso, cercano y preciso con los estudiantes/docentes. Asimismo el lazo pedagógico se dio a través de las tareas que debieron estar dotadas de ciertas características, y pensando aún en la posibilidad del regreso a la escuela durante el ciclo 2020. Por este contexto, tuvimos que diseñar con el

¹ VDAA: La vicedirección de asuntos académicos de la escuela secundaria de la UNGS incluye en el trabajo y en el armado de las propuestas, el asesoramiento pedagógico de la Lic. G. Misirlis.

equipo docente en su totalidad, el día del encuentro presencial² con los estudiantes en la escuela. Anticiparse y planificar posibles escenarios de despliegue de cursada de los espacios curriculares, atendiendo a las trayectorias particulares³; y programar el período post regularización de cursada.

En términos de comunicación se concretó mediante diversos formatos: email, WhatsApp, reuniones virtuales, teléfono. Se comunicó al equipo institucional, profesores, coordinadores de estudiantes⁴ y coordinadoras de orientación/modalidad⁵, las decisiones y los fundamentos de las acciones que se propusieron. Cada una de ellas hace fuerza en las consideraciones de las tareas a enviar a los estudiantes. Las mismas deben contemplar las características de nuestros estudiantes, que como muchos jóvenes responden inmediatamente a actividades convocantes y que les permitan seguir avanzando. Se propuso pensar en espacios habitables, tratándose de propuestas felices (si se permite el término), que les permitan respirar y a las que vuelvan para reabastecerse. Materiales que transmitan recepción, hospitalidad, en los que se sientan esperados, cuidados.

Luego de la primera extensión del ASPO se rediseñó la propuesta considerando el periodo final de abril a final de julio, con criterios de realidad y de posibilidad de logro. Se estableció un cronograma de envíos de actividades cada tres semanas, con acompañamiento entre una y otra donde se propuso que todos los espacios curriculares trabajaran en simultáneo objetivos académicos comunes, entre ellos: leer comprensivamente; asumir una posición crítica, y comunicar a otros.

De igual manera y en el mes de mayo, ante la sospecha de que el reencuentro podía darse a partir de agosto, comenzamos a pensar la programación del re-encuentro, teniendo en cuenta que no sería en la escuela de la misma manera en que lo hacíamos hasta el inicio del aislamiento social obligatorio. Anticipamos no estar todos juntos, a la vez, ni durante el tiempo habitual. Pensamos en tiempos mínimos de encuentro con los estudiantes, en grupos pequeños y en una bimodalidad: momentos a distancia y otros presenciales. A la par pensamos en dar la posibilidad de construcción didáctica en proceso de los espacios curriculares, de acuerdo con sus lógicas epistémicas.

Asimismo se pensaron dos grupos prioritarios de estudiantes para la vuelta a la presencialidad: aquellos que ingresaron a la escuela, que ni siquiera pudieron ver la punta del lazo pedagógico del que los demás estudiantes están sostenidos. Y los que pudieran egresar este año y necesitarán construir en cada espacio curricular un recorrido que les permitiera acreditar sus saberes, y así poder egresar.

En este marco de ideas diseñamos un recorrido que muestre el avance en esos tres objetivos, incluyendo el acompañamiento al reconocimiento de lo que se va logrando.

Segundo momento: ¿Qué se resuelve con el «todos» delante de «todos»? y ¿qué se resuelve con el «cada uno solo en su casa»?

Sabemos y tratamos de llegar a los/las estudiantes, ello supone estar atentos a identificar qué les está pasando con la intención de enseñanza que reciben de la escuela. Para ello, durante los primeros días del mes de mayo relevamos las sensaciones, emociones, ansiedades, preocupaciones de cada uno de los profesores de la escuela.

A partir del análisis de entrevistas pudimos inferir algunos tópicos que consideramos importantes de explicitar, ya que entendemos que este tiempo sólo ha hecho evidente algunas cuestiones con nuevas pruebas, determinadas tendencias en relación con la enseñanza. Si bien las posiciones de los profesores

² Se recuerda que este primer momento se llevó adelante en el mes de abril, cuando se pensaba el regreso a las aulas dentro de un determinado y acotado tiempo.

³ El régimen académico de la ES-UNGS permite que los estudiantes hagan un recorrido por asignaturas y no por año de cursada

⁴ Son quienes acompañan sus trayectorias escolares.

⁵ Bachiller en comunicación/ lenguas extranjeras, y Técnica en electrónica.

sobre esta y las mediaciones que favorecen o no el aprendizaje son diferentes, por ejemplo, acerca de la tecnología como posibilidad o no en la construcción de la relación pedagógica; un aspecto común es la valoración del trabajo en equipo, que funciona como apoyo y como otro autorizado con quien pensar.

En tal sentido, las reflexiones que explicitan sobre los estudiantes nos llevan a pensar que algunos docentes están redescubriendo a la población destinataria de la Escuela Secundaria UNGS. Esta contingencia les hizo visibles algunos aspectos que los han llevado a preguntarse también por aquello que no es visible, dando encarnadura a la diversidad como concepto.

En todos los casos, los profesores manifiestan que los estudiantes realizan la devolución de las actividades de manera privada. Si bien esta característica se advirtió desde un inicio, y por ello se les propuso –a partir de aquellas que se enviaron hacia fines de abril- las respuestas se resuelvan en grupos, para fomentar el intercambio entre pares. Los docentes manifiestan que las respuestas a las actividades propuestas siguen siendo individuales y por correo y/o mensajes privados, «los estudiantes resuelven cómo enviar el material» (docente de ciclo superior).

Esta cuestión no es menor en perspectiva de la preparación del trabajo para el reencuentro; pero además nos hace preguntarnos sobre los supuestos subyacentes en esta respuesta del conjunto de los estudiantes. Si de los tres ámbitos en los que se desarrolla un joven y/o adolescente (familia, escuela, calle), teníamos claro que comenzado el siglo XXI la calle ya no es un ámbito posible de intercambio para los jóvenes, la familia progresivamente y por diferentes motivos se va diluyendo, y la escuela es el espacio en el que se vinculan con sus pares; hoy se nos impone mantener este espacio de intercambio entre ellos. Pero si las actividades que se envían proponen dicho intercambio, y la reacción es la contraria, cabe preguntarnos lo que está sucediendo.

¿Será que no hemos advertido –con cuidado- lo que supone para un adolescente exponerse frente a sus compañeros?, ¿y que allí radique parte de la dificultad de ellos para implicarse con el aprendizaje, entendiendo que éste supone momentos de avances y retrocesos? ¿Será que el modo de conocer que hemos inculcado a nuestros estudiantes les hace responder de manera automática (para cumplir con la entrega de la tarea), sin organizarla, ni revisar, ni consultarla, ni compartirla?, ¿será que no hemos podido construir un sentido de grupo escolar? ¿Tenemos evidencias de trabajo compartido en el transcurso de sus trayectorias?

Si fuera así, entendemos que uno de los efectos de este tiempo es la revelación fulminante de los modos de aprendizaje a los que están sometidos nuestros estudiantes: todo aquello que parecía separado y rápido, está unido y exige un compartir. Las actividades que se proponen a los estudiantes en esta nueva etapa requieren de lecturas, de tiempos para pensar una respuesta, de compartir con otros una idea para después llevar adelante una acción; escena que fue favorecida por este contexto y la necesidad de abordar en simultáneo los mismos objetivos.

Pero si bien dicha propuesta podría –en el mejor de los casos- permitir a los estudiantes advertir que avanzan en el desarrollo de cada una de dichas competencias por diferentes recorridos (esto es, desde los diferentes espacios curriculares); la cuestión del intercambio entre pares, la exposición frente a sus pares, no está resuelta. Justamente, no lo está porque ese es uno de los propósitos de la escuela secundaria, y no puede ser considerado una fortaleza en la que apoyarse en este contexto. Pero que nos advierte de la necesidad de pensar y repensar el modo en el que abordarlo en el reencuentro: ¿cómo estamos construyendo lo común y la idea de comunidad? Se nos impone una tarea profunda y colectiva sobre este aspecto, que no podemos desvincular de las representaciones de los docentes sobre su rol.

Tercer momento: ¿Por qué un estudiante se conectaría con esta propuesta?

La situación sanitaria en el AMBA provoca que se sostenga el ASPO por más tiempo, y el regreso a la es-

cuela para el mes de agosto es imposible de pensar. Con lo cual, toca plantear el trabajo que supone la programación de lo que sigue, y para ello debimos tener en cuenta algunas consideraciones: el tiempo de retorno a la presencialidad es cada vez más lejano e incierto; los modos en los que nos encontraremos (si es posible dicho encuentro) estudiantes y docentes es incierto; la presencia de los estudiantes y de los docentes, en caso de que se retome la presencialidad, será frágil de acuerdo con posibilidades de traslado, de tiempos, de efectos del encierro. La prioridad de cursado está puesta en el grupo de estudiantes que estaba en condiciones de egresarse (antes del inicio de este período), y en el grupo de estudiantes que ingresó al nivel secundario en marzo del 2020; la poca conectividad de los estudiantes sigue vigente, sin embargo los recursos multimediales que gestionó la UNGS, estarán disponibles para los docentes y estudiantes de la escuela secundaria para el mes de agosto.

Por todo ello, estábamos en condiciones de ocuparnos -en el período junio-julio-, de sistematizar lo realizado, para poder definir por cada espacio curricular los saberes «no negociables», y luego comenzar con el diseño de las aulas virtuales.

Con el propósito de abordar las preocupaciones de algunos de los profesores en relación con «retomar lo trabajado hasta aquí», propusimos que cada docente (o pareja pedagógica, según el caso) pueda elaborar un mapa del recorrido realizado hasta el mes de junio. En este caso les propusimos identificar: los propósitos del período marzo-junio; los temas abordados; los objetivos abordados; y las actividades que permitieron abordar.

De esa manera, pensamos que puede hacerse visible el recorrido realizado. También tenía la intención de evitar la frustración de los docentes ante la baja respuesta académica del estudiantado. Las razones de esto último son variadas, van desde las dificultades de acceso a medios tecnológicos, a la sensación de vacío de actividad ante la confusión que se presenta entre la premisa pública de no evaluación y el concepto de calificación.

A la vez en la responsabilidad de sostener y acompañar las trayectorias escolares, presentamos a los docentes algunos dispositivos que además del registro facilite su reconstrucción en las situaciones que lo requieran. A modo de ejemplo puede mencionarse la posibilidad de un video en el que cada docente, o pareja pedagógica, pueda hacer una devolución general de las actividades que se propusieron en este período.

Una vez dibujado el mapa, debíamos identificar los temas *no negociables* de cada espacio curricular. Para ello, teniendo en cuenta la programación que habíamos hecho en el mes de marzo, habiendo identificado los contenidos ya trabajados en esta primera etapa, se podría continuar en el desarrollo de las tres habilidades definidas en abril. Respecto a esta identificación y acuerdos con la VDAA, se elaborarían las secuencias didácticas y los materiales (explicaciones/recursos audiovisuales/ actividades) que acompañan a los estudiantes en la «nueva» continuación pedagógica. Actualmente nos encontramos en esta instancia y en mejores condiciones, ya que contamos con la plataforma para enseñanza virtual de la UNGS.

Para concluir, el ASPO, con todo el dolor que trajo aparejado, también puso en foco la enseñanza de la educación secundaria, dando lugar a la construcción de un saber que seguramente será el que permita reinventar el nuevo dispositivo escolar post pandemia.

Referencias bibliográficas

- Conell, R. W. (1997). *Escuelas Justicia curricular*. Morata.
- Cornu, I. (2018). Acerca de los oficios posibles. Aportes a una epistemología en acción. En Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (comps.). *Saberes en los umbrales*. Noveduc.
- Díaz Barriga, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Fiala, R. (2008). La ideología educativa y el currículo escolar. En Benavot, A., Braslavsky C. *El conocimiento*

escolar en una perspectiva histórica comparativa: cambio de currículos en la educación primaria y secundaria. Granica.

Graciela Bellome

Profesora de matemática y cosmografía (Profesorado Padre Elizalde). Licenciada en educación con orientación en gestión y administración (UNSAM). Doctora en educación (UNER).

Profesora de nivel secundario en distintas escuelas de CABA y Pcia. de BS. AS. Integrante del Equipo central de Capacitación, en la Dirección General de Escuelas de la Pcia. de Bs. As. Actualmente desempeña el cargo de Vicedirectora de Asuntos Académicos de la escuela secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento, y es docente a distancia del Instituto Raúl Scalabrini Ortiz (C.A.B.A.)

Graciela Misirlis

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación en la UNLZ. Especializada en el campo de la didáctica. Asesora Pedagógica en la Escuela Secundaria UNGS. Docente del campo de la didáctica en UNSAM y en ISFD de la provincia de Buenos Aires. Dirigió el Observatorio de Prácticas de Inclusión Educativa en la UNSAM. Ocupó diversos cargos de gestión educativa en la Dirección General de Cultura y Educación de Pcia. de Bs. As. y en el ámbito Universitario. Publicó diversos artículos en revistas y libros especializados. Compiladora de *TODOS EN LA ESCUELA: pensar para incluir hacer para incluir*.

Sostener lo escolar en tiempos de emergencia.

Re-construcción de una experiencia

Eliana Barberis

Inst. Pío X. FD.UNC

elibarberis87@gmail.com

Desirée Marina Toibero

Inst. Pío X. FD.UNC

desireetoibero@gmail.com

Resumen

El artículo presentado sintetiza reflexiones y describe la experiencia de una escuela de nivel secundario de la ciudad de Córdoba para sostener la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en el marco del distanciamiento social.

El escrito transita algunas reflexiones iniciales en torno al desafío que supuso repensar la escuela en este escenario y, reconstruye lo sucedido en base la organización de rastros, huellas y testimonios que han quedado como evidencias del recorrido. El aporte supone compartir la sistematización de la experiencia en el diseño de un dispositivo escolar para sostener la enseñanza en el contexto de emergencia y virtualidad.

Además se organiza en tres partes, cada una narra la situación, las acciones sostenidas institucionalmente y algunas conclusiones parciales a las que arribamos en el proceso.

Palabras clave: Escuela secundaria - Emergencia - Dispositivo - Tensión - Innovación - Conservación

Introducción

Nuestra intención en este texto es compartir una primera sistematización de la experiencia transitada desde el 13 de marzo de 2020 en una Institución escolar de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. Las motivaciones que nos convocan tienen la pretensión de realizar una narración capaz de hacer inteligibles, para nosotros mismos y para otros, la experiencia singular y colectiva de sostener la escuela en la excepcionalidad de la cuarentena social implementada a comienzos del año 2020. La posibilidad de tomar distancia de lo vivido nos permite otorgar sentido a las acciones emprendidas, a la vez que posibilita la construcción de un saber que nos oriente en el devenir y permanezca abierto a la disponibilidad de otros que puedan hacer lo propio a partir de lo compartido de la experiencia.

Metodológicamente seguiremos el camino de sistematizar la experiencia desde una mirada que la considera como un proceso complejo que sucede en los sujetos, que transforman y son transformados en un contexto: el de la emergencia.

Por último, sistematizar la experiencia implica realizar una reconstrucción de lo sucedido en base a una organización de los rastros, huellas y testimonios que nos han quedado como evidencias del recorrido pero, también, implica avanzar hacia una interpretación crítica.

La emergencia des/cubre la necesidad de repensar la escuela

La situación de emergencia sanitaria que transitamos en los últimos meses nos colocó en situación de aislamiento y distancia social.

En menos de un mes esta situación inédita para la humanidad produjo profundos cambios sociales que excedían el ámbito educativo pero que exigían una respuesta desde la escuela. Esta última afirmación generó muchos interrogantes entre los sujetos vinculados con lo escolar, en su conjunto referían a cuestionamientos sobre el sentido de sostener la enseñanza en estas condiciones de incertidumbre, a los modos de concretarse y a los costos y los beneficios de su sostenimiento.

La institución escolar se encontró ante un conjunto de preguntas que la excedían por estar destinadas hacia otros ámbitos de decisión, o bien, porque las condiciones sociales de desconocimiento respecto del desenvolvimiento de la pandemia sólo permitían escasas previsiones de futuro. Sin embargo el mandato social de sostener la presencia de la escuela en la etapa de distanciamiento social, produjo un despliegue de acciones orientadas a no desistir. Las escuelas y con ellas la nuestra, sin contar con certezas acabadas se dispusieron a la acción guiadas por el imperativo de la emergencia.

Si revisamos el significado del término «emergencia» encontramos que contiene, según el diccionario, al menos dos acepciones:

1. Asunto o situación imprevistos que requiere una especial atención y debe solucionarse lo antes posible.
2. Acción de emerger.

Nuestra labor estuvo guiada por ambas acepciones en cuanto al rumbo asumido y a las opciones elegidas en los primeros momentos.

A la distancia encontramos que las «soluciones», entendidas como primeras acciones, emergieron de los saberes y experiencias previas que veníamos transitando en la construcción de un equipo de trabajo y en los espacios de formación institucional¹. El aporte de esos espacios y saberes nos proporcionaron la disponibilidad de un lenguaje común y el reconocimiento de ciertos acuerdos sobre la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza. En este punto, podríamos advertir cierto consenso entre quienes desde hace tiempo habitamos las escuelas (no sólo la nuestra) en cuanto a la exigencia de introducir transformaciones capaces de acompañar los cambios culturales de los últimos años y su impacto en las subjetividades de los/as alumnos/as.

En esta línea, somos conscientes que desde hace tiempo y desde distintas esferas la escuela está siendo cuestionada. Son muchos/as los/as autores/as² que, tanto en el campo de la Pedagogía como de otras Ciencias Sociales, hacen referencia en las últimas décadas a la «crisis», «caducidad», «descolocación» o incluso «muerte» de la escuela para responder a las demandas actuales. Al respecto Baquero (2013) analiza que las alternativas propuestas generalmente se topan con la rigidez de variables clásicas de la forma escolar: un tiempo sincrónico, la gradualidad, la simultaneidad, el espacio cerrado, los regímenes académicos rígidos, la homogeneidad, el sistema de acreditación y evaluación junto a las relaciones de autoridad.

Como venimos afirmando, la situación de emergencia como proceso complejo e imprevisto, tensiona fuertemente algunos de estos engranajes. En este marco, la idea de aula conocida como estructura material-comunicacional desapareció como espacio de encuentro y construcción de saberes, generando así la necesidad de construir «nuevas aulas» para el distanciamiento social.

El modelo de escuela instituido (fijo y estable) fue afectado por la nueva normalidad social, que convulsionó los modos tradicionales. La situación de emergencia puede interpretarse como un movimiento instituyente ligado a la transformación. Si bien su origen partió de lo social y en particular de lo sanitario; en la escuela

¹ Nos referimos a las Jornadas Institucionales del PNFP, a reuniones de área y capacitación en uso de pantallas digitales.

² Referimos a diversos/as autores/as argentinos como Baquero (2002, 2007, 2013, 2014); Frigerio (2007); Dicker (2007), Pineau (2007, 2008); Terigi (2008, 2009, 2011) entre otros.

se instaló una confusión vinculada a la incertidumbre y la desorganización de las rutinas escolares; que se tradujo en la búsqueda de alternativas dirigidas a la necesidad de introducir cambios para enfrentar el nuevo escenario conservando la escuela. Resulta legítima la pregunta por la profundidad del cambio; incluso preguntarnos si fue un cambio o una adaptación. En este sentido, entendemos que aunque se trata de conceptos muy vinculados, el primero implica una mudanza de la situación anterior y está orientado hacia una nueva propuesta; en tanto que en la adaptación, esta transformación puede acotarse a algunos aspectos, pues el acento, está puesto en que la estructura continúe. La intención fue por la preservación, el resultado requiere que el tiempo transcurra y en el camino la característica distintiva de la situación la constituyó el exceso de incertidumbre.

En este escenario con este bagaje de preocupaciones previas, el 13 de Marzo con un marco de definiciones ministeriales generales³, fuimos arrojados a pensar una escuela sin la escuela, asumiendo el desafío de incorporar en nuestro sistema de actividad (en cuanto a sujetos, instrumentos, objeto, reglas, división de tareas y comunidad) un contexto impensado donde las variables más duras, aquellas que Terigi (2011) nombra como la «gramática escolar» por su carácter estructural, se habían borrado.

Mirado a la distancia, el hacer tuvo mucho de lo artesanal y casuístico que caracteriza a la experiencia de enseñar, dando lugar a un entramado institucional construido simultáneamente con el hacer la escuela en la distancia.

En síntesis, la inclusión de acciones imprevistas, impensadas y provisorias dejó a la Institución escolar *des/cubierta*, sin algunas de las cubiertas que la moldearon durante siglos, *des/provista* de espacio físico, de rutinas y de la provisión de lineamientos del sistema respecto a orientaciones curriculares, planificaciones y acreditación. La privación abrió espacios a prácticas alternativas e iluminó otras posibilidades de enseñanza y aprendizaje que estaban presentes marginalmente en la cultura escolar. Lo interesante es el desacomodo que introdujo la emergencia en cuanto a las formas, y cómo estas afectaron el sentido y el contenido de las prácticas; de todas maneras, resulta más curioso notar la aparente contradicción de recurrir a la innovación con la intención de la conservación. Lo relevante de la experiencia resulta el haber generado en la escuela la exigencia de re-pensarse en ausencia de sus variables clásicas. En este marco, luego de asumir que la decisión de aislamiento tendría una duración más extendida, comenzamos a pensar en un dispositivo que permitiera articular los diferentes modos de resolver la urgencia. Lo que sigue es compartir la sistematización de ese proceso enriquecido con el aporte de docentes que participaron de conversatorios donde buscamos construir la institucionalidad -en la emergencia y luego en la virtualidad-.

Gestionar y construir un dispositivo como lugar de sostenimiento de lo escolar. La tensión entre la innovación y la conservación

Diseñar un dispositivo⁴ en estas circunstancias, demandó comenzar por establecer acuerdos al interior del equipo directivo respecto de aquello que sería posible sostener institucionalmente como propuesta educativa en este escenario. Con algunas certezas pero con mucha incertidumbre, en el inicio del mes de abril definimos nuevos objetivos y tomamos la decisión de estructurar una propuesta anual vertebrada en la virtualidad, pensando la presencialidad posible como un espacio de enriquecimiento.

³ En principio sólo consistieron en informar que los docentes se encontraban en disponibilidad de lo que los directivos les solicitaran.

⁴ Referimos a la noción de dispositivo de Foucault (1983) como «conjunto heterogéneo que implica discursos, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; en síntesis tanto lo dicho cuanto lo no dicho...»

En este sentido, nos encontramos con la complejidad que supone gestionar la formación de los/as estudiantes en entornos virtuales. Ello nos demandó revisar aspectos pedagógico didácticos, comunicacionales, tecnológicos y organizativo-administrativos.

En el transcurso del proceso de «virtualización» asumimos que el cambio organizacional en una institución educativa tradicionalmente presencial, sería básico para incorporar la enseñanza y el aprendizaje, en los entornos virtuales (Juárez Jerez, 2012). Más aún en este caso, en el cual la propuesta virtual resultaría de una exigencia externa a la institución, de una propuesta temporal y no de una oferta pensada y gestada desde y para entornos virtuales.

Para ello, en primer lugar nos abocamos a reconocer los soportes materiales con los que contábamos. En este punto, previo a la situación de emergencia y motivados por la alfabetización tecnológica de nuestros estudiantes, habíamos diseñado un proyecto para los alumnos de 5° y 6° año. En este marco, los/as docentes de dichos curso trabajan algunos temas de la currícula en la plataforma virtual Moodle disponible en la Institución⁵ con la intención de enriquecer la tarea en la presencialidad.

Contábamos con lecturas sobre la gestión de los procesos educativos a distancia. Esta modalidad -que por sí misma es de naturaleza innovadora- nos había convocado a pensar el proyecto original y exigido realizar adecuaciones, cambios institucionales para acompañar los procesos educativos. Entre ellos, la incorporación de una administradora de la plataforma para iniciar a los/as docentes en el conocimiento de las herramientas que ésta proporciona.

La emergencia nos llevó a profundizar y reformular el proyecto original, no sólo porque sería necesario incorporar a todos los cursos y docentes de la escuela, sino fundamentalmente por el lugar de la virtualidad; que dejaría de ser un complemento para convertirse en el **lugar institucional** de sostenimiento de lo escolar. Es decir, lugar de encuentro donde las intervenciones docentes harían posible la continuidad de los procesos de transmisión y apropiación.

Desde el primer momento, siguiendo a Leontiev (Baquero, 1996), la actividad requirió la definición de motivos. Así, la primera motivación consistió en considerar el tiempo de la emergencia como una oportunidad de conocer y trabajar con la plataforma Moodle. De este modo, los instrumentos ocuparían la centralidad de la tarea.

En la implementación del proyecto, fue evidente que para la concreción de este objetivo no alcanzaba la disponibilidad de una plataforma, pues el territorio que contenía nuestras prácticas hasta ese momento ya no existía como tal, teniendo que construir como equipo, un nuevo mapa de operaciones y re-significar nuestros roles institucionales.

Para diseñar la comunicación en este escenario la primera tarea consistió en relevar las condiciones materiales existentes en cuanto a disponibilidad de dispositivos y conectividad de cada uno/a de los actores institucionales. Al mismo tiempo que identificar docentes y preceptores, que estaban formados en el uso de la plataforma para conformar un grupo de referentes por área que ofrecieran apoyo en la capacitación de sus colegas.

En este contexto y relevadas las condiciones materiales, las acciones se orientaron a la inscripción de docentes y alumnos en la plataforma, es decir, se creó un aula virtual para cada espacio curricular inscribiendo a los/as docentes como editores. En referencia a esta instancia, los/as profesores/as se encontraban en condiciones de iniciar la enseñanza virtual: cargar material, actividades, recursos para los alumnos, comunicarse con ellos.

Mientras tanto, los preceptores se encargaron de relevar los datos de los alumnos y sus familias para inscribirse como participantes en las aulas virtuales (grupos de WhatsApp, contactos telefónicos y mails, fueron los diversos modos de articular este primer objetivo). En este punto cabe considerar que sólo 10 alumnos de los 492 presentaron imposibilidad de algún tipo de conexión con la plataforma, situación que se fue resolviendo a medida que transcurrieron los meses llegando a julio con sólo 3 alumnos que mantenían la conexión por otro medio (mail o teléfono).

⁵ La obra a la que pertenece la Institución cuenta con un Profesorado Terciario que ya se encontraba trabajando con la plataforma.

Resulta relevante advertir siguiendo a Skliar (2019) que «conectividad» no es equivalente a «comunicación». La primera remite a las condiciones técnicas para que los participantes de un espacio virtual puedan expresar lo que desean, sin necesidad de que haya alguien del otro lado; en tanto que la segunda involucra la condición humana y resulta en la posibilidad de construir vínculos en la conversación que sucede en el escenario real y presencial.

Para comprender la dinámica de la propuesta y el sostenimiento de la escuela en emergencia, la dimensión de la comunicación y los vínculos que se construyen resulta sumamente significativa. En la virtualidad obligada, el desafío consistió en conservar la conectividad y parte de los vínculos previamente construidos. Al considerar el nuevo escenario virtual, la posibilidad de vínculo entre la escuela y los alumnos no sólo estaría mediado por la tecnología, sino por la participación de las familias desde un lugar inédito para la institución escolar. En muchos casos los estudiantes comparten el dispositivo personal con otro integrante del grupo familiar; al mismo tiempo que el espacio físico donde se concreta la tarea escolar, es un espacio habitacional y doméstico compartido con otros (padres, hermanos, abuelos) que se encuentran presentes e intervienen de diversos modos: colaborando, interrogando y evaluando la propuesta escolar.

El vínculo comunicativo entre docentes, preceptores y directivos también estuvo mediado por la tecnología y por los entrecruzamientos de historias singulares vinculadas a las circunstancias del entorno familiar y a las vivencias subjetivas que para cada uno trajo la situación de emergencia sanitaria.

Un párrafo aparte merece el desconocimiento de la plataforma e incluso del lenguaje que involucra su uso por parte de los/as docentes. El instrumento se convierte en objeto de enseñanza y aprendizaje; no sólo para los alumnos sino para los/as profesores/as. En palabras de los protagonistas: *«esta situación me afectó mucho, me angustió, me siento cansado»... «no conocía el lenguaje técnico y tuve que dejarme ayudar, dejarme guiar, pero fue muy apresurado»... Sin embargo siento que cuanto más lejos nos vayamos aparece el riesgo de que sea otra cosa y no educación, la distancia es parte del cansancio».* (Fernando)

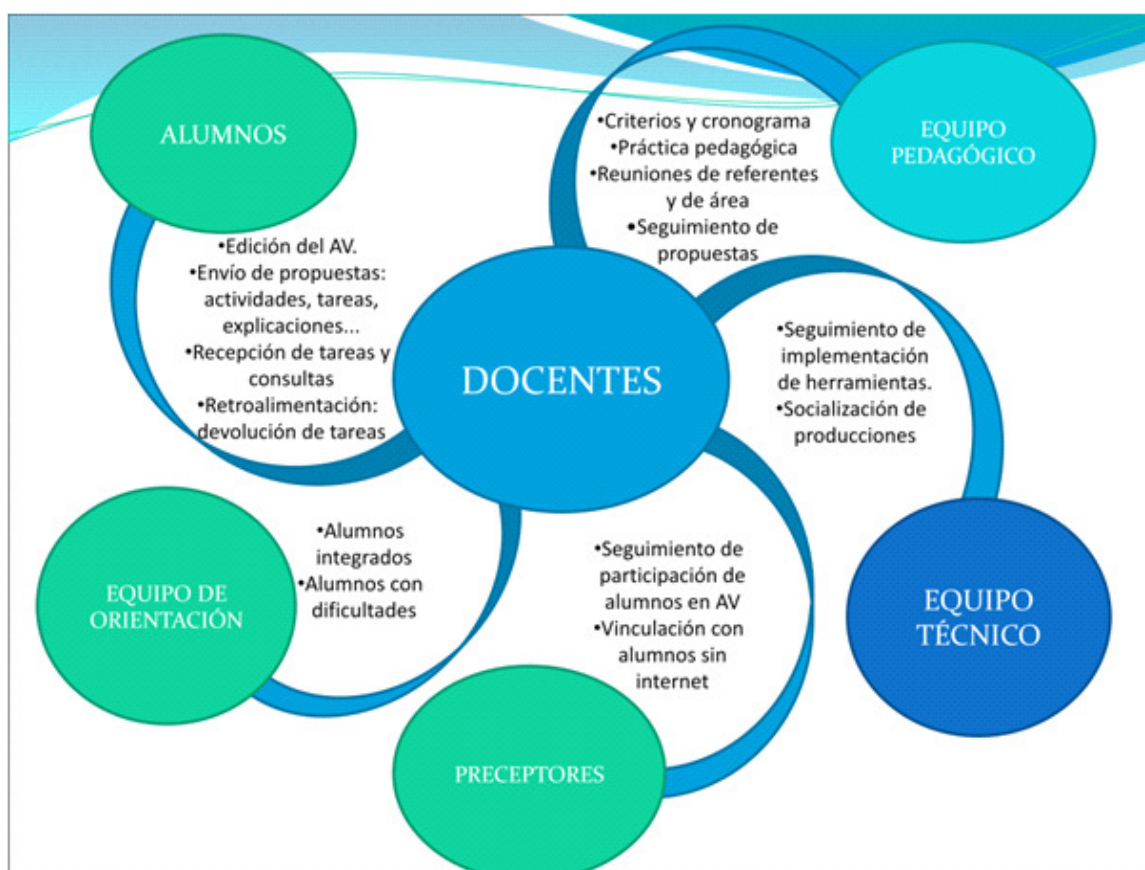
En cuanto a la construcción de acuerdos de trabajo, desde el equipo de gestión se generaron criterios pedagógico-didácticos comunes que permitieron sostener la enseñanza, el aprendizaje y los vínculos en un marco de institucionalidad. En un trabajo conjunto con el equipo de docentes referentes de área se pensó la escuela y se discutieron las principales intervenciones. Estos/as docentes tenían un manejo avanzado de la plataforma y otras herramientas digitales, saberes que les permitieron colaborar con sus compañeros y habilitar espacios de encuentro al interior de sus áreas como un modo de internalizar los acuerdos.

La cuestión de los recursos fue un distintivo de la propuesta, algo del proyecto original de la virtualidad se sostuvo en esta opción: enriquecer la enseñanza con las posibilidades de recursos que proporcionan las herramientas tecnológicas.

Además de proponer y acompañar las acciones anteriores, el equipo de gestión junto al grupo de referentes se ocupó del sostenimiento de criterios de trabajo común.

En síntesis, el trabajo en red y colaborativo entre los distintos actores que conforman el colectivo institucional, se constituyó en piedra fundamental para iniciar la propuesta. En el mismo sentido lo fueron la división de tareas y el sostenimiento de reglas de funcionamiento. Una vez construido el sistema de actividad, la dinámica de sostenimiento y el paso de la emergencia a la virtualidad, se iría desplegando al ritmo del tiempo transcurrido y de las posibilidades que habilitaban los encuentros sincrónicos, los drives, los mails, y los grupos de WhatsApp en las diferentes instancias del proceso. Esos espacios comunicativos se constituyeron en el territorio de socialización, intercambio y reflexión sobre las prácticas.

Compartimos en este punto los esquemas de trabajo institucional resultantes de este proceso:



Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2013) *Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad*. Separata. Volumen 11. Número 21.
- Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Baquero, R., Terigi, F. (1996). «En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar.» *Revista Apuntes. UTE/ CTERA*.
- Juarez Jerez, H. G. (2012). «El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión.» *Fundamentos e Investigación*, 3(4).
- Skliar, C. (2019). *Los maestros deben recuperar un papel de compromiso con un mundo distinto*. La capital.
- Terigi, F. (2009). «El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional.» *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 38.
- Terigi, F. (2011). «Ante la propuesta de «nuevos formatos»: elucidación conceptual.» *Revista Quehacer Educativo*.

Eliana Barberis

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de nivel superior, se desempeña actualmente en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UNC y en un Instituto Superior no universitario de formación docente. Secretaria Docente en el Instituto Pío X, tarea desde la cual también realiza algunas actividades de asesoría pedagógica para el nivel.

Desirée Marina Toibero

Doctora en Ciencia Política. Profesora en Historia. Vicedirectora del Instituto Pío X. Profesora Asistente del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de nivel Secundario. Investigadora responsable del proyecto «Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia». SECyT- CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Anotaciones para una ESI de cuarentena.
**Registro docente de inquietudes y prácticas pedagógicas en torno a las
 emociones, el cuerpo y el deseo**

Camila Vazquez

Instituto Leonardo Da Vinci. Río IV. Cba
 camivazquezrc94@gmail.com

*No tenés que ser buena.
 No tenés que atravesar el desierto
 de rodillas, arrepintiéndote.
 Solo tenés que dejar que el delicado animal
 que es tu cuerpo ame lo que ama
 Mary Oliver*

Resumen

En el presente trabajo se delinearán los trayectos atravesados en torno a la ESI en el marco de la fase uno de la cuarentena obligatoria a causa del COVID-19 con los años 4to y 5to del Colegio Leonardo Da Vinci en la provincia de Río Cuarto. El objetivo de este recorrido fue pensar a la ESI como perspectiva y no solo como contenido. Además, esta experiencia buscó dar espacio a los conocimientos inacabados y en constante cambio que plantea el nuevo escenario de la pandemia.

Algunos de los ejes que orientaron la propuesta se desarrollaron en torno al amor romántico, la intimidad, el erotismo, el deseo, el amor propio y la orientación sexual. Cada eje se abordó desde el entrecruzamiento de disciplinas y diferentes áreas del conocimiento y la cultura, tales como la literatura y la filosofía. La construcción de miradas en torno a ellos, se realizaron desde las producciones creativas de lxs alumnxs: desde intercambios epistolares, hasta la producción de podcasts.

Palabras clave: ESI - Erotismo - Amor romántico - Intimidad - Amor propio

1. Punto de partida

¿Qué pasa con el cuerpo cuando nadie lo toca?, ¿hasta dónde el cuerpo?, ¿hasta dónde la emoción?, ¿qué pasa con nuestro deseo cuando el cuerpo evocado no es tangible?, ¿lo deseado es lo concreto o lo imaginario?, ¿qué ocurre con el autoerotismo en un marco de encierro?, ¿qué nuevos o viejos valores suscitó la cuarentena respecto de los vínculos sexoafectivos? Estas son algunas de las preguntas que nos hicimos con 4to y 5to año del colegio Leonardo Da Vinci durante gran parte de los encuentros virtuales que tuvimos.

Y escribo en plural porque las preguntas fueron el único eje organizador posible que hallé para pensar y trazar esos encuentros. Estas preguntas parten de lo grupal.

El colegio Leonardo Da Vinci está ubicado en la localidad de Río Cuarto, en la provincia de Córdoba, en las afueras de la ciudad. Es un colegio semi privado con orientación humanista al que asiste una población estudiantil de clase media. En cuanto a los años que competen a estas anotaciones, están conformados por estudiantes de entre 16 y 18 años. Los grupos heterogéneos están conformados por diversos géneros, pero, sin embargo, no hay ningunx alumnx trans en los grupos a los que aquí me refiero. Considero que estos detalles son importantes a la hora de pensar los aprendizajes implicados en la ESI que aquí se trazan.

El recorrido podría haber estado teñido de teoría, pero no lo estuvo. No porque esta no sea necesaria, lo es. Si no porque ante un universo tambaleante y cada vez más precario, como parecía ser el mundo que nos tocó en suerte durante las primeras semanas de cuarentena, encontré como docente y humana una única sensación: aún es muy pronto para generar hipótesis certeras sobre esta forma de vida. No sabemos cuánto durará ni qué cambios implica la llegada de esta pandemia en el mundo. Todo es provisorio: toda generalización filosófica del fenómeno COVID-19 parece caducar de manera casi instantánea. Nuestro saber se exhibe ahora tan humilde y fugaz que el único camino que encontramos aquí, alumnx y docentes, en este momento en particular, en esta escuela, en este territorio, en este punto de la historia fue la exploración, el juego y la pregunta.

Así, durante varias semanas, las clases de Lengua y Literatura se volvieron un retorno hacia lo sensible a través de la lectura, la escritura y el juego. Este retorno tuvo relación, sobre todo, con la necesidad de educar en ESI, pero de pensarla no como un mero lineamiento temático, sino como una perspectiva. Ahora que los conocimientos acabados no alcanzan para entender esta vida nueva y tambaleante, lxs estudiantes de 4to y 5to jugaron a ser ellxs mismxs agentes de la cultura, ellxs mismxs creadorxs de sus hipótesis. Y cuando digo *jugar*, quiero dar un especial valor a esa palabra, que guarda una gran actitud curiosa y potente para la investigación.

Nuestros recorridos implican la revisión de un género literario usualmente vinculado a *lo femenino*: el género epistolar. Un género destinado al desarrollo de *lo íntimo*, a la vida emocional. Ese reducto que confinó a las identidades feminizadas a apartarse del espacio público; pero ese espacio, también, que habilitó el desarrollo de un conocimiento interior: la emoción es también el espacio de lo político. Así lo define la teórica feminista Sara Ahmed (2014). Esta misma autora señala que la idea de emoción como interioridad es un supuesto útil a la psicología, pero Ahmed prefiere hablar de *efectos de circulación* de las emociones, es decir, pensar también en términos sociológicos y antropológicos- y no solo en el marco personal del sujeto-, cómo determinadas emociones parecen ser portadas por determinados cuerpos y determinadas identidades en particular. La pequeña referencia teórica tiene apenas el fin de aclarar el curso de los trayectos pedagógicos que alumnx y docentes atravesamos en torno a la intimidad, el deseo, el erotismo, el amor, el afecto y demás valores que orbitan este eje que coloquialmente hemos llamado *ESI en cuarentena*. Sé que cada término en particular tiene su especificidad y que la misma dependerá de la disciplina y la perspectiva que adoptemos para pensarla. Pero no fue tal el objetivo que las propuestas de ¿clase? escolar perseguían. Es decir, no buscaba alumnx expertos en teoría crítica feminista, si no alumnx conscientes, vocerxs de sus propias experiencias y necesidades sexuales y afectivas en el marco de una inusitada cuarentena.

2. Pensar, leer y escribir lo íntimo

Las experiencias que se dieron en 4to y 5to año del colegio Leonardo Da Vinci tuvieron un mismo punto de partida y distintos desenlaces. Para comenzar, en los encuentros virtuales que se dieron en aquella instancia a través de WhatsApp, trazamos cuestionamientos sobre el cuerpo y el sentir en cuarentena.

De manera general, lxs alumnxs pensaron interrogantes a partir de algunos disparadores que les propuse, algunos de esos resultados son los que encabezan este texto.

Posterior a ese trazado, compartimos la lectura de una nota que emula un intercambio epistolar. La nota reúne las intervenciones de Virginia Cano y Tamara Tenenbaum (2020), dos filósofas feministas contemporáneas.

A continuación, ambos cursos tuvieron que realizar una actividad grupal que implica el desarrollo epistolar de cartas entre dos o tres estudiantes. Sus intercambios debían desarrollarse en torno a ejes que previamente habían sido construidos entre todxs -estos desprendieron de las preguntas iniciales-: las redes sociales; la seducción; el sexting; el autoestima; la amistad; los vínculos sexoafectivos, todo bajo el complejo tamiz de la cuarentena. La propuesta buscaba generar un juego doble: partir de lo personal para pensar dinámicas que podrían estar implicadas por factores sociales, en este caso, una cuarentena. Así, aunque la consigna no solicitaba que se expusieran o revelaran vivencias personales, sí proponía hipotetizar en torno a los temas elegidos como si se fuera unx filósofx, a la manera de Virginia Cano y Tamara Tenenbaum en aquel intercambio.

Los resultados involucraron respuestas múltiples, que no copiaré de manera textual aquí por la seguridad y el resguardo de las producciones ya que fue un pacto entablado entre estudiantes y docente. Entre ellas, y según el registro que pude tomar, resultaron llamativas algunas posturas en las que hubo acuerdo:

- Una porción de alumnas se sintió «liberada» por no tener que responder a las demandas de sexting por parte de sus compañerxs sexoafectivxs
- Algunas chicas afirmaron estar asexuales
- Otras, manifestaron una clara necesidad de encuentro sexual sin importar con quién
- Muchos varones afirmaron sentirse mejor consigo mismos porque la cuarentena no exponía su imagen constantemente a los ojos de otrxs
- Varixs alumnxs manifestaron alegría por tener mayor cercanía con sus padres, mientras que para otrxs la experiencia de encierro en familia se vivió como un calvario
- Varias chicas de distintos años afirmaron sentirse más próximas a sus necesidades, más seguras y preocupadas por su bienestar corporal. Prácticas como la meditación o el yoga parecen de gran importancia para algunos grupos
- Existe consenso entre las diversas identidades de género que conforman estos grupos en que la amistad es uno de los vínculos más sanos y necesarios en este momento de sus vidas. Existe una gran inquietud por pensar los vínculos amorosos como semejantes o similares a una amistad
- Por último, muchxs acordaron haber experimentado un malestar generalizado, que fue definido como tristeza, aburrimiento, soledad.

Asimismo, no es de mi interés realizar una generalización en términos de porcentajes, si no dar lugar a la diversidad de experiencias corporales y sensibles que la cuarentena suscitó y suscita en parte de la población estudiantil de la institución. Y el lugar que Lengua y Literatura tiene para esta tarea es la palabra. Así, de la lectura y la escritura, pasamos otra vez, de manera espiralada, a la lectura.

2. 1 4to año, cuarentena para la revisión: el fin del amor romántico

Dado que en los encuentros virtuales y en los trabajos de lxs estudiantes de este curso existieron preocupaciones en torno a los vínculos amorosos y su dinámica en esta pandemia, el curso de nuestra expedición hacia el territorio de *ESI en cuarentena* derivó en la lectura y el abordaje de *El fin del amor. Querer y coger*, un ensayo de Tamara Tenenbaum (2019), autora que previamente habíamos leído a través de cartas. En su ensayo, Tamara propone un recorrido por varios ejes que configuran los vínculos románticos,

sobre todo en las dinámicas heterosexuales, más que para criticarlos, para poder desnudarlos.

El camino de lectura fue organizado en torno al abordaje de capítulos y el comentario de esos capítulos de manera grupal por videollamada. La lectura generó muchas discusiones en torno al feminismo y los cambios en las dinámicas afectivas: cómo acercarnos a alguien que nos gusta, cómo generar lazos más sensibles y amorosos, cómo democratizar las relaciones afectivas, cómo descentralizar la importancia de «la pareja». Aunque parece que ese ensayo solo habla de las mujeres, en verdad habla sobre las dinámicas vinculares. Tanto mujeres como varones pudieron discutir en el marco de la clase sobre esas formas de relacionarse, y aunque las mujeres se ven más llamadas a participar, existió una construcción conjunta de posibles alternativas al mecanismo que dejan las diversas identidades de género en lugares estancos en temas de amor, afecto, deseo, sexualidad.

A nivel de los aprendizajes implicados en nuestra área del conocimiento, este texto permitió el abordaje de la argumentación y la reflexión sobre las estrategias en las que incurre la voz enunciativa para persuadir y convencer.

Para enriquecer la lectura, además, cruzamos el abordaje del ensayo con la miniserie de Netflix *Poco ortodoxa*, que, tanto como la escritora del ensayo en cuestión, «abandona» su cultura judía para «devenir» occidental, no sin advertir que lo occidental tampoco, ni mucho menos, constituye el cielo de la libertad. A diferencia de la cultura judía ortodoxa, Occidente esconde sus leyes, las desdibuja, pero igual oprime, reduce, castiga, en materia de diversidad de géneros y sexualidades -y lo hace también en otros ejes-.

2.1.2. Si el lenguaje es otra piel, toquémonos más

Como fin del recorrido, cuarto año realizó *podcast* grupales: un formato semejante a lo radial, que circula para la divulgación de contenido y que, a menudo, funciona como una columna, un espacio para la opinión de personas especializadas en un tema. Previamente, se sugirieron *podcast* que resultaron modelos o ejemplos para lxs estudiantes. Gran parte del desarrollo de esta secuencia didáctica implicó la revisión de algunos ejes relativos a la argumentación en la oralidad. Los aprendizajes relacionados a los textos argumentativos estuvieron vinculados desde la instancia de lectura de *El fin del amor. Querer y coger* pues se trata, como dijimos, de un texto ensayístico.

Así, lxs estudiantes integraron sus posturas y conocimientos en el desarrollo de *podcast* o breves intervenciones que emulan lo radial. Varios de los temas abordados, discutidos y polemizados por lxs chicxs fueron la monogamia, el abuso sexual, la falta de responsabilidad afectiva, entre otros ejes. Algunxs encontraron formas ingeniosas de iluminar la argumentación con recursos más sensibles, y expusieron en sus textos orales testimonios personales. En este sentido, sin que haya sido una prescripción de la consigna, el espacio oral cobró intimidad, tales búsquedas y lecturas de las clases virtuales filtraron las estrategias argumentativas de lxs alumnxs. También, sin proponérselo, la premisa de *lo personal es político* se hizo concreta.

Con mayor o menor rigurosidad en sus producciones, las voces de lxs jóvenes que habitan este curso encontraron un espacio para la opinión donde su voz y postura son protagonistas.

Si el cuerpo es un factor a problematizar en cuarentena -no podemos tocarnos, no queremos mostrarnos, nos sentimos sobreexpuestxs-, la voz fue, quizás, en este trayecto, la corporalidad más habitada: lxs estudiantes eligieron apagar la cámara o mostrarse en breves lapsos en las clases en Zoom y muchxs prefirieron los audios a videos.

2.2 5to año: discursos de la intimidad

En 5to año, el sendero de *ESI en cuarentena* tomó el cauce de un diario íntimo. Así, de las cartas, nos trasladamos hasta la lectura de *Mi cuerpo es un tributo*, el diario de la joven poeta Micaela Szyniak (2019). Este texto tiene características semejantes a la carta, pero se diferencia de aquella variante en tanto la destinataria parece, en principio, ser la propia autora que, ahora, hace de su intimidad un asunto público y estético.

Así, esta lectura implicó la reflexión sobre qué hay de artístico en lo íntimo o cuándo esto pasa a serlo. Estas preocupaciones nos llevaron, en el marco de las videollamadas grupales, a pensar los lindes de lo biográfico, lo epistolar y la no-ficción, otros subgéneros literarios un tanto vecinos.

Los temas que emergieron a partir de esta lectura tuvieron que ver con la orientación sexual -en particular- la bisexualidad; la convivencia en familia; la masturbación y el autoerotismo. Este último aspecto resultó ser el más polémico e incómodo para el grupo de estudiantes, sobre todo una escena en particular en el que la enunciativa dice excitarse con los versos de un poema. De allí, surgieron muchos interrogantes como ¿quién determina lo que nos puede excitar?, ¿qué nos puede excitar?, ¿dónde está lo sensual?, ¿qué identidades portan lo sensual?, ¿qué es lo sensual?

2.2.3 Se escribe como se desea

Como cierre de este recorrido, lxs alumnx de 5to año debieron llevar un diario íntimo durante cinco días. Acordamos que la docente no podría ver sus producciones, sino, apenas, una metareflexión sobre sus escrituras: ¿qué temas, sentimientos, obsesiones, preocupaciones, relaciones, se hacen evidente en la escritura de un diario?, ¿qué rasgos de ellxs mismxs pueden observar en la escritura?, ¿la escritura habilita el conocimiento de unx mismo?

Es decir, los resultados a los que pude acceder son las reflexiones sobre sus escrituras personales que pudieron hacer lxs alumnx. Estas revelaron sentimientos, actividades que lxs hacen felices, problemas en las dinámicas vinculares afectivas (familiares, amistosas, eróticas), inquietudes existenciales. La metareflexión sobre la propia escritura habilitó un conocimiento sensible: ¿qué cosas sobre nosotrxs revela la escritura de un diario?, ¿qué hay de mí cada día en ese registro?, ¿me siento cómodx en esa escritura?, ¿me gusta?, ¿me sorprende?, ¿me aburro?

3. Una ESI que nos enseñe a amarnos

Luego de este pequeño y puntual recorrido, creo advertir una necesidad en la formación en ESI que proponemos las escuelas. En los testimonios de lxs alumnx, la necesidad de construir identidades menos precarias, menos regidas por la mirada inquisidora, se enunciaron como necesidad. Esta es apenas una de todas las necesidades que lxs estudiantes pueden manifestar en esta institución, y apenas una que pudo advertir esta docente en particular.

En ESI aprendemos cómo ser más tolerante con otrxs, cómo abrimos a la diversidad de lxs otrxs, cómo entender y aceptar el deseo de otrxs, cómo abrazar el nuestro. No creo que los campos de abordaje en materia de ESI deban ser excluyentes. Lo bueno es que los feminismos nos han complejizado la identidad: ya no somos esto o lo otro. Somos complejxs. Y en esa complejidad, y en este aprender a amar y a desear respetando a otrxs, también es necesario respetarse. Una ley un tanto new age, llena de tensiones e intereses, como tantos otros ámbitos del conocimiento.

¿Cómo amarse sin incurrir en premisas capitalistas?, ¿cómo amarse sin que eso implique llevar determina

da dieta ni lucir fitness?, ¿puede unx mismx generar esa base de amor propio en las lógicas de una sociedad neoliberal?, ¿qué fugas, qué grietas existen en ese sistema?, Rita Segato (2018) habla de feminizar la política: no solo a las identidades que ejercen el poder, si no los mecanismos que se tejen para hacer política. ¿Podremos feminizar la existencia? Al respecto, Marcela Lagarde afirma que

Contribuir al desarrollo de la autoestima de las mujeres es una pauta de las acciones de género en todo el mundo. Lograrlo es de hecho un avance y tiene un sentido político ligado a la acción emancipadora y libertaria de las mujeres. Sin embargo, la derecha también se encarga de la autoestima y del desarrollo humano. Aunque lo que menos promueve es su ampliación. Por el contrario, con el uso de estas categorías, se encubre su verdadera intención: promover una suerte de autoestima espiritual cifrada en una voluntad manipulable, a cambio de no transformar el mundo ni las condiciones de vida de las mujeres (2000; p. 11).

Los activismos gordos y disidentes encuentran un camino de celebración e irreverencia contra la heteronorma y los cuerpos que esta produce. Los movimientos queer hablan del orgullo como respuesta política: creo que allí, en la potencia que cobra la organización colectiva, en las luchas que son colectivas porque son personales, se traza un sendero amoroso y revolucionario que no tiene que ver con los discursos espirituales y new age. No es mi interés desacreditar esas prácticas que seguro son de utilidad para muchas personas. Pero creo que existe un trasfondo en ellas que habla del amor a unx mismx por el amor a unx mismx: ¿cómo voy a amarme si estoy equivocadx?, ¿si tengo el cuerpo equivocadx?, ¿si no ingreso dentro del mercado de deseo, no soy tan deseable, si no soy nombradx?

Tal vez, uno de los caminos posibles tenga que ver con reivindicar aquello que durante tiempo ha sido núcleo de estigmatización: exacerbar lo diverso y hacer de ello un signo de lucha, de celebración de la existencia en el mundo.

Creo que alojar las preocupaciones de lxs jóvenes respecto de su autoestima puede ser una forma de feminizar la escuela, el sendero que la ESI ya nos viene marcando: que la formación para lo común que parecen brindar las instituciones educativas incluyan una educación no solo para desear y amar a otrxs, si no para amarnos también a nosotrxs mismxs. Esto último también es un desafío: ¿cómo conducir la ESI hacia el territorio de lo personal sin incurrir en prácticas individualistas?, ¿puede pensarse el amor propio como una lucha en común? Algunas preguntas abiertas que me deja esta secuencia de *ESI en cuarentena*.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. Universidad Autónoma de México.
- Cano, V., Tenenbaum, T. (2020). *Un diálogo desde la fragilidad y la incertidumbre* para Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/258457-un-dialogo-desde-la-fragilidad-y-la-incertidumbre>.
- Contrera, L., Cuello, N. (comps.) (2016). *Cuerpos sin patrones*. Madreselva.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y horas.
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Szyniak, M. (2019). *Mi cuerpo es un tributo*. Trench.
- Tenenbaum, T. (2019). *El fin del amor. Querer y coger*. Ariel.

Camila Vazquez

Camila Vazquez es profesora en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Río Cuarto y estudiante de la Licenciatura en Letras en la misma institución. Trabaja como docente en el nivel secundario en dos instituciones de la ciudad, el Colegio Nacional y el Instituto Leonardo Davinci. Dicta talleres literarios. Escribe una columna de literatura en el medio digital La Marea. Ha publicado dos libros de poesía y ha participado en diversas antologías poéticas.

En tiempos difíciles, la escuela resiste, enseña, aprende y comparte

María Soledad Justiniano

Docente de Psicología en Nivel Secundario
solejustiniano@gmail.com

Resumen

La presente experiencia, intenta recuperar los argumentos, los sentidos, y la situacionalidad en la que se diseñó, llevó adelante, registró y evaluó una práctica educativa en Nivel Secundario, dentro del espacio curricular de Psicología, que tenía por objetivo posibilitar un puñado de experiencias, donde la materia de estudio esté presente, atraviése, sostenga, nutra, y habilite nuevas formas posibles, en el marco de los desafíos que implica la pandemia en la educación.

La convicción sobre el carácter político de la escuela, el afán de continuar (aunque de maneras extranjeras y diferentes a las convencionales) «algo» de aquello que «hace escuela», sostuvo la posibilidad de surcar otros caminos posibles, para sostener prácticas educativas, en este contexto complejo, revuelto e incierto. Como resultado (aunque todavía también como camino) surgió la experiencia que hemos (junto con mis alumnos/as) denominado «En tiempos difíciles, la escuela resiste, enseña, aprende y comparte», y que intentaré compartir en las ideas que siguen, retomando retazos de una narración que hicimos juntos/as, aunque este propósito, resulte un tanto complejo, por su carácter artesanal y colectivo.

Palabras clave: Carácter político – Escuela – Experiencias educativas – Artesanal - Colectivo

Puntos de partida, en las actuales condiciones de época

Transcurrían los primeros días de marzo dentro de una institución educativa de gestión privada, en un barrio del sur de Córdoba capital, con estudiantes que generalmente viven en el barrio donde se emplaza la escuela. El programa de Psicología, tenía (provisionalmente, hasta tanto pudiera reconocer al grupo, sus conocimientos y deseos), algunos aprendizajes previstos en el Diseño Curricular, y artesanalmente¹ pensados en una propuesta; esa herramienta que guía, a veces encorseta, y siempre resulta provisional, dejando la posibilidad de «cambiarse de ropas», transitando otras formas y tiempos posibles, en el marco de esa cultura común, que se prevé trabajar en la escuela, como un espacio de construcción democrática de conocimiento. Sin embargo, la situación implicó ponernos «patas para arriba» (como me permití compartirles a mis alumnos). No para desestimar pero sí para resignificarlo, priorizar y posibilitar la experiencia. Entonces, en ese marco, me propuse tomar algunas «hebras» de esa planificación, y convidar una práctica educativa situada, significativa, posible y, por todo eso, educativa.

¹ Tal como recupera Andrea Alliaud a Sennett, podemos decir que: «El trabajador con sentido artesanal se compromete en el trabajo por el trabajo mismo; las satisfacciones derivadas del trabajo constituyen su recompensa; en su mente, los detalles del trabajo cotidiano se conectan con el producto final; el trabajador puede controlar sus acciones en el trabajo; el trabajo se relaciona con la libertad para experimentar» (Mills, cit. en Sennett, 2009a: 40-41).

¿Cómo «continuamos» habilitando prácticas educativas en esta situación?

Comenzamos aprendiendo las áreas de la Psicología, y allí la Psicología evolutiva como aquella que se encarga de trabajar los cambios de un sujeto, a lo largo de los diferentes momentos de la vida; vidas que son singulares, que transitan recorridos diversos y que dependen de factores sociales, económicos, políticos, sexuales, etc. En esos momentos de la vida, reconocimos a la vejez, y aprendimos que la Psicogerontología, era un campo de intervención de psicólogos/as, cuyos objetivos se dirigen a atender y mejorar la calidad de vida de los viejos. Si, digo y decimos viejos, porque como sostuvo Salvarezza (2011) en una de las entrevistas que le hicieron sobre la vejez, «(...) si la niñez produce niños; la adolescencia, adolescentes; la adultez, adultos, ¿por qué la vejez tiene que producir tercera edad o adultos mayores?»². Luego, abordamos los procesos de memoria, singular y colectiva, también reconocimos cómo se vive socialmente el envejecimiento en el mundo, a través de materiales de la Organización Mundial de la Salud. Por último, le pusimos «las velas» a este barco que nos permitiría viajar. ¿Hacia dónde íbamos?

Fue allí donde Skliar, Larrosa y Remedi (2013), con sus miradas, análisis e invitaciones, oficiaron de brújula: intentando que la práctica educativa habilite para «hacer experiencia» e «intervenir». Sus propuestas y sentidos en torno a la posibilidad de hacer y generar intervenciones, fueron tierra fértil para pensar cómo dar rumbo a esta planificación; y si bien Eduardo Remedi sostiene una intervención en el ámbito educativo en general, sin remitir específicamente a lo áulico, me permití sostenerme en sus palabras, para considerar que las clases, pueden habilitar eso: un antes y un después, en espacio y tiempo. Si bien una clase no lo cambia todo, posibilita muchos y diversos aprendizajes, que sí modifican las prácticas sociales, a partir de lo personal y lo colectivo. Entonces, si por lo que se clama es por las presencias que nos faltan, por los encuentros que escasean, por los viejos que han quedado en situación de la vulnerabilidad: ¿era posible hacer experiencia desde, con y para ello? ¿Podríamos pensar en intervenir entre dos tiempos y dos espacios? ¿Había posibilidades de que «ese patas arriba» diera lugar para lo colectivo, a través de las pantallas? La escuela, que ya había «entrado a las casas», ¿podría habilitar, con su especificidad y su enorme alcance, un encuentro?

A juzgar por las palabras de una alumna, como huellas de «algo» de aquello que nos pasó, puedo creer que sí; que algo de la experiencia y de la intervención, fue posible:

«Esta propuesta de trabajo me permitió interactuar de otra forma con mis compañeros y abuelos, rompiendo así la normalidad de la forma de las clases, pudiendo poner en práctica realmente lo aprendido y trabajado en las clases anteriores a través de los distintos encuentros de una forma más dinámica e interactiva. Fueron muy productivos y emotivos los encuentros y me encantaría que se repitan. En lo personal considero que fue una experiencia única y que también logró «modificar «la idea de que el colegio se termina cuando toca el timbre de salida, sino que puede llegar a interceder y de alguna forma involucrarse un poco en nuestro ámbito social familiar y más personal de cada uno».
(Alumno de 5to. año)

Pero volvamos a esto de la brújula. Al principio, parecía ser una brújula «mía», pero como ya sabemos, esos horizontes se «cuelan» en nuestras propuestas, y llegó un momento donde fue necesario «convidarlos». Con toda la complejidad y riqueza que implica inscribir abordajes como estos y «echarlos a rodar», me decidí por armar un material, donde les compartí dos citas y algunos intentos de explicación, para que pudieran officiar de «norte» de nuestro viaje.

Estas dos citas, que en su momento atravesaron mis prácticas como estudiante de Ciencias la Educación; y luego, sus saberes cobraron otros sentidos, en el marco de «Educación en el hogar, comandada por la

² Si socialmente le damos una connotación peyorativa a la vejez, y damos a nuestros viejos un lugar relegado al olvido, se torna un eufemismo hablar de adultos de mayores o de tercera edad; en cambio, si nuestra mirada es otra (y es esa la que intentamos construir en esta práctica educativa), podemos reconocer su momento vital, ponerle nombre e interrumpir esta menospreciada forma de considerarlos, para habilitar una construcción intergeneracional, de respeto y riqueza compartida.

escuela», como señala Terigi (2020) vuelven a cobrar sentido en este escrito:

La vida, como la experiencia, es relación: con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y lo que se piensa, con lo que decimos y lo que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos, con lo que ya estamos dejando de ser». «La experiencia es «eso que me pasa». Vamos ahora con ese pasar. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese ex del que hablábamos antes, hacia ese eso de «eso que me pasa». Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me adviene. Ese paso, además, es una aventura (...) (Larrosa, 2009:88).

En este sentido, la palabra intervenir significa, tal como Adalberto lo venía explicitando, una serie de significados diferentes: es venir, es estar ahí, intervenir, ubicarse entre dos momentos. Y esto es lo importante, es decir, posicionarse entre un antes y un después, ubicarse en ese lugar; intervenir es también estar entre dos lugares y ya veremos cómo esto se va explicitando, pero la palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo. En medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones, intervenir, y esta parte es complicada, es tomar partido, es tomar posición, es decir, no hay soluciones blandas, exige una posición de parte de uno, exige tomar partido por A o por B. Intervenir también es interponerse al desarrollo que una acción viene interponiendo. Intervenir también es mediar (Remedi, 2004:1).

Con estos profundos, complejos y desafiantes aportes, comenzamos a transitar un viaje, una experiencia; fuimos en búsqueda de la posibilidad de intervenir, de «venir entre». Fuimos en búsqueda de la posibilidad de un abanico de situaciones y encuentros, que nos permitan significar el momento social, los aprendizajes y la construcción colectiva con otros. En medio de una situación tan diferente a las que suelen alojar las prácticas sociales, y concretamente las educativas; que para cada uno/a tenía connotaciones diferentes, vivencias, temporalidades y espacialidades, le pusimos propósitos colectivos a este viaje. Además parecían ser la única claridad, entre tanta tempestad: queríamos intervenir, hacer experiencia, y que ella «nos haga». Y sigo hablando en plural, porque los/as chicos/as, pudieron escribirlo en los espacios que compartimos. En sus palabras, referenciaban que nuestras experiencias se intercalaban entre dos tiempos y dos espacios, el pre y «durante» la pandemia, la casa colmada de familia y amigos, y la casa con un solo núcleo familiar; también, dijeron que buscaríamos que algo nos pase, a nosotros/as y a quienes nos acompañarán en esta travesía. Algo que ya estaba ocurriendo desde cada uno/a hacia la construcción del encuentro, y algo que, sin lugar a dudas, el encuentro nos buscaría brindar.

Con todo esto en nuestras mochilas (porque aunque no las armemos físicamente, de forma simbólica las armamos y desarmamos a cada momento), nos dispusimos entonces, a hacer «que algo nos pase». ¡Tarea difícil la que queríamos llevar adelante!

A partir de lo anterior, fuimos pensando algunas ideas. Unánimemente coincidimos en que podíamos y queríamos encontrarnos con abuelos y abuelas, o personas que transitan la vejez y fueran allegadas a las familias. Con ellos, entre todos, podríamos vivificar estos contenidos, para que se transformen en experiencia con el mundo, con los otros y con nosotros mismos; incluso, en el marco de esta situación tan hostil, diría que los contenidos se tornan una excusa (no por ausencia, sino por presencia encubierta) para encontrarnos. La necesidad de ver a otros, de dialogar, de pensar, de atender a esto que nos llegaba al calor de cada familia y a través de los medios de comunicación, de que los viejos se encontraban en una situación de vulnerabilidad aún más compleja que la de cada uno de nosotros, nos llevó a considerar que el encuentro, sería la más preciada forma de «hacer escuela», en esta situación.

Cuando pusimos en consideración cómo llegar a ellos y a ellas en este contexto de aislamiento social, la decisión también fue unánime: usaríamos la tecnología. Sin grandes pretensiones, nos dispusimos a tra-

bajar con lo que fuera posible: teléfono fijo, celulares, videollamadas, audios. Lo importante era estar cerca, compartir y aprender con otros y otras.

Ahora sí parecía estar todo listo. Preparados, listos... ¡Faltaba algo! ¿Qué iba a atravesar nuestros encuentros? ¿Cuántos iban a ser? ¿Cuál sería el objetivo de cada uno? Si bien la idea era compartir, estar cerca e intercambiar, era importante trazar algunos sentidos comunes, sostenidos en criterios pedagógicos y formativos, para que las experiencias devinieran en aprendizajes. Con ellos, y con algunas orientaciones que nos permitieran prepararnos, y a la vez habilitar la sorpresa que le es propia al encuentro, nos dispusimos a «experimentar». Entonces, la construcción y el acompañamiento pedagógico, retomó lo hecho, consideró los propósitos y contempló la posibilidad de establecer algunos ejercicios compartidos, para poder pensar cómo serían esos encuentros, qué buscaríamos en ellos, qué «materia de estudio» (al decir de Larrosa, 2009), los atravesaría.

Nos embarcamos en la tarea de preparar esos encuentros. Serían tres. ¿En qué se sostenía esta decisión pedagógica? En el reconocimiento de las experiencias como contextos de aprendizaje, atravesados por pensamientos, por sentimientos y por acciones, que son procesuales, que se van hilando artesanalmente; hebras que se van construyendo en el devenir de un tiempo, que siempre es personal y a la vez colectivo. Por lo tanto, tenía que poder sostenerse, para no ser «apertura y cierre», sino camino compartido.

En el primer encuentro, nos presentamos para conocernos y generar un diálogo. En el segundo, con un terreno más allanado, nos dispusimos a construir memoria colectiva, basándonos en el fragmento del texto «La saga de los confines. I. Los días del venado» (Bodoc, 2000). Este relato permitió vislumbrar que aquello que compartimos, sería un «fuego», donde podríamos contar historias, que alrededor de otros fuegos, seguramente se volverían a narrar. Por último, en el tercer encuentro, pondríamos en juego algún aprendizaje que quisiéramos compartir, alumnos/as y abuelos/as acercaríamos algún aprendizaje, para ponerlo a disposición del grupo.

Aprendizajes que intentan sostener el derecho a la educación

Sin entrar en detalles, que nos permitimos guardar como registros que quedan «suelos» o se anidan en otros tiempos, en otros espacios, y en la singularidad e intimidad de cada cual, nos animamos a reconocer que el aprendizaje fue posible, que la experiencia se habilitó, que logramos «venir entre» dos tiempos y dos espacios. Ahora, en palabras de los/as abuelos/as que construyeron los encuentros con nosotros, leemos un retazo de aquello que fue posible, de los sentimientos que se pusieron «a andar», de los «fuegos» que se lograron construir y habilitaron que algo suceda:

«Sean auténticos» «Sean felices, no se pierdan nada, no se dejen convencer y formen sus propias opiniones. Ámense y póngase siempre en primer lugar, porque quererse es la única manera de saber querer bien a los demás».

(Abuelo de un alumno)

«La pasamos hermoso!!! Y felices de que nos hayas convocado y poder colaborar con vos y tus amigas!! Re lindo evocar tantos recuerdos....Muy cariñosas todas!!! Un abrazo».

(Abuela de una alumna)

Si algo tenía que atravesar nuestros encuentros, era justamente eso: encuentros. No haríamos entrevistas, aunque preguntamos, no haríamos presentaciones, aunque nos presentaríamos, no enseñaríamos, aunque compartiríamos saberes. Todos los sabores así, con sabor a casa, a familia, a amigos, a encuentro; con sabor a eso que hoy, nos hace falta. Sería un intercambio cercano, entonces, de ahora en más, cuando habláramos de grupo, hablamos de todos/as. Porque la experiencia es eso: es encuentro, relación con otros, con lo que queríamos decir y dijimos (y también con lo que no queríamos decir, y dijimos o no dijimos), con lo que no habíamos siquiera pensado, y sucedió. Porque la experiencia nos permitió

prever, armar y desarmar, para armar de nuevo, con la riqueza de lo colectivo, de lo «sentipensante», diría Galeano.

Ahora sí, habiendo construido artesanal y cuidadosamente todo esto, ¡Largamos!

Con mucha cautela de los tiempos y espacios personales de cada abuelo/a fuimos acordando cada uno de los encuentros. Y... **¡nos pasaron muchas cosas!**

Tanto así, que pudimos reconocer que el encuentro, en sí mismo, ya es un aprendizaje. Y allí vale la pena detenerse para pensar también la enseñanza; la enseñanza como la posibilidad de «abrir y amplificar el mundo», hacia el pasado y hacia el futuro, como supo decir Brailovsky (2020) retomando a Larrosa, en uno de los tantas «reuniones» a través de las pantallas, en los que nos solemos «encontrar» los docentes, para seguir compartiendo perspectivas sobre la educación. Hacia el pasado, a través de las voces de los/as abuelos/as, y hacia el futuro, pensando en la posibilidad de que «los nuevos» al decir de Hannah Arendt (2016), puedan renovar el mundo común, pero sin arrojarlos de él.

En ese marco, el aprendizaje significativo, esa construcción que cada uno va haciendo a partir de los recorridos singulares, a partir de la propuesta, pero con ánimos de superarla, de profundizar, de buscarla para sí y para otros, es que podemos decir que esta experiencia fue aprendizaje. Y, como el verbo de aprender en pasado, resulta inútil para la complejidad temporal de estos procesos, podemos decir que fue, es y seguirá siendo aprendizaje, con rumbos singulares y asombrosamente desconocidos.



Y como la enseñanza tiene eso (por suerte), de echar a rodar algo y no saber nunca hasta donde cala, me dispuse a construir con los/as alumnos/as una narración de la experiencia. Narración que oficiaría de socialización institucional, pero que nos permitiría convidarnos algunos sentires y pensares, que habían quedado en lo singular de cada grupo. En ella, fueron surgiendo algunas palabras, algunas ideas, algunas hebras que retomaban aquellos nudos conceptuales, que cambiaron de color, de forma, de material, pero no de esencia. En sus palabras, que son las más sabrosas para quienes elegimos enseñar, compartían algo de lo que implica enseñar y aprender en tiempos de COVID-19 y significar conceptos que son eminentemente sociales, en este singular momento:

«Me gusta porque fue una forma de ver cómo eran las cosas antes y de una manera distinta, hablar con los abuelos es divertido y entretenido en lo personal lo disfrute, ver como cada uno contaba sus experiencias de un determinado tema y en los diferentes puntos de vista de cada uno de ellos, ya que no todos tuvieron las mismas experiencias y la misma vida».

(Alumno de Quinto Año B)

Cuando fue mi «turno»; me propuse a ponerle palabras a aquello que «me y nos» había pasado, encontré sólo unas pocas líneas posibles, para convidar algo de lo que sentía, de pensaba, movilizaba y me moviliza, sobre esta experiencia:

»Para mí, esto fue una oportunidad. Una oportunidad, en el marco de un tiempo de pocas y desiguales oportunidades. Fue la posibilidad de habilitar una propuesta para que «algo nos pase», mientras otras tantas cosas nos pasan. Pero esto fue posible, pura y exclusivamente por todas y cada una de las personas (alumnos, abuelos y abuelas) que se dispusieron a hacer experiencia con nosotros/as. Entonces: gracias. Por la disposición, el tiempo, la apertura, el encuentro, los gestos, las palabras, los recuerdos, y por esas cosas a las que nos es imposible ponerle nombre».
(Profesora)

Algunas reflexiones, que ofician de cierre y apertura; de este viaje, y de los próximos

A modo de cierre, «**volviendo al aula**» (esa que hoy no está físicamente, pero se intenta sostener de otras formas), nos hizo pensar juntos en aquello que habíamos logrado, en lo que nos había quedado «pendiente», eso que sentimos que salió muy bien, y aquello que podríamos haber profundizado. Lo digo en plural, porque si bien este fue un ejercicio de autoevaluación pensado para los/as estudiantes; la praxis que implica la docencia, me convocó en cada paso de esta experiencia, inclusive mientras leía esas autoevaluaciones. En este sentido, repensar los propósitos de esta experiencia, aquellos «nortes» que nos orientaron en los primeros pasos, nos sostuvieron en el hacer, y nos permitieron mirar lo construido. Nos habíamos propuesto hacer experiencia e intervenir, que algo nos pase, y hacer que algo suceda, en el marco de una situación de excepcionalidad. Y, humildemente, creo que lo logramos; pudimos en esta experiencia, ser escuela. Escuela que, en una realidad singular, cobró la forma de esta experiencia, y que con cada realidad de docentes, y alumnos talla artesanalmente formas y sentidos diversos. Porque la escuela, en sus múltiples y significativas formas, resiste, enseña, aprende y comparte.

¡Hasta el próximo destino o hasta el próximo viaje!

Alumnos, alumnas y profesora de Psicología de Quinto Año de una de las tantas instituciones educativas, en las que sus docentes, no docentes y estudiantes, siguen posibilitando que la escuela sea escuela, y que algo de ella continúe, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Grup Editorial.
- Bodoc, L. (2000). *Los días del venado. La saga de los confines*. Norma.
- Brailovsky, D. (2020). *Videoconferencia. Apuntes acerca de la enseñanza. Un decálogo para la agenda*. <https://www.facebook.com/ies9001/videos/202332307533861/>
- Contreras, D., Nuria Pérez L., Skliar, C., Larrosa. Bondía, J., Morral, Remei Arnau, I. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar C., Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Remedí, E. (2004). «La intervención educativa.» Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, DF, México.

Salvarezza, L. (2011). *La gente le teme a la palabra vejez*. Red Latinoamericana de Gerontología. <https://www.gerontologia.org/portal/information/showInformation.php?idinfo=2070>

Terigi, F. (2020). *Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia. La pedagogía que vendrá. Docentes conectados*. https://www.youtube.com/watch?v=gkT_Cldh1nY

María Soledad Justiniano

Licenciada Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de Psicología en Nivel Secundario. Coordinadora de Tutores en el Seminario de Conducción y Gestión educativa en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la Provincia de Córdoba. Profesional agregada en la Asesoría Pedagógica de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Estrategias metodológicas en contexto de pandemia. ¿Instagram para enseñar en la escuela secundaria?

Dayana Paz Zalazar

FCE. UNCo

dayanazalazar@gmail.com

Resumen

A partir de la pandemia del covid-19 en Argentina y en el mundo, las escuelas se cerraron materialmente para introducir de manera más o menos «obligada» nuevos sentidos sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto los saberes didácticos que los docentes desarrollaban hasta el momento en sus aulas se vieron alterados por la crisis, lo que permitió a su vez reconfigurar sus prácticas.

En este trabajo se intentará analizar qué se entiende por estrategias metodológicas, y si es posible el uso de una red social como Instagram para la construcción de aprendizajes significativos en la escuela secundaria. Para tales fines, se narrará una experiencia educativa desarrollada en una escuela de la ciudad de Neuquén aportando al análisis diversos autores expertos en el campo de la didáctica y de la tecnología educativa respectivamente. A partir de la misma, se intentará indagar si el uso del Instagram podría entenderse como estrategia metodológica de inclusión genuina en las prácticas de la enseñanza.

Palabras clave: Estrategias metodológicas - Saberes didácticos - Instagram - Inclusión genuina

En este artículo se pretende desarrollar algunas reflexiones en torno a los saberes didácticos que los docentes despliegan en el nivel medio en las actuales condiciones educativas debido a la pandemia del Covid-19. En primer lugar, se intenta esbozar algunos rasgos del escenario actual de la escuela media a partir de los aportes de Bauman (1999). En segundo lugar, se darán a conocer aspectos vinculados a los saberes didácticos recuperando particularmente a las estrategias metodológicas, intentando reconocer en el Instagram una red social potente de uso educativo en las prácticas de enseñanza. En tercer lugar, se plantea la discusión de si es preciso considerar esta herramienta como inclusión genuina en términos de Maggio (2012) habida cuenta de las variopintas dificultades que se presentan en términos de conexión, disponibilidad de acceso, predisposición, y contextos de extrema vulnerabilidad, considerando que estamos en una emergencia mundial que afecta principalmente la salud de todos y todas.

En el escrito que aquí se desarrolla se narra una experiencia educativa desde el asesoramiento educacional en una escuela media de la ciudad de Neuquén. Se recupera a la red social Instagram como herramienta de enseñanza para trabajar contenidos de nivel secundario, particularmente contenidos de la ESI (Educación Sexual Integral).

Finalmente se desarrollan las conclusiones, esbozando la apertura a nuevos desafíos para pensar en la actualidad de nuestras prácticas, en las estrategias metodológicas que se construyen, en los nuevos y diversos recursos con los que se cuenta. Incluir tecnologías en nuestras prácticas ya no es concebido como opción.

Escenario actual de la escuela secundaria

Para la comprensión del escenario de las prácticas de la enseñanza en el escenario actual, se retoman los aportes de Bauman que nos sitúa en el nuevo contexto producido por los cambios sociales al que denomina como «modernidad líquida» (Bauman, 1999, p.5). Las sociedades hoy en día parecen tan fluidas que tiene sentido pensar que se encuentran en una fase «líquida», siempre en movimiento y con frecuencia faltos de certeza y de vínculos verdaderos. Las culturas que habitan este contexto se caracterizan por la fragmentación y la incertidumbre en las que los sentidos tradicionales, los símbolos y las instituciones de la vida moderna se disuelven. Tener en cuenta este contexto permite examinar el escenario donde se despliega la enseñanza mediada por las TIC y particularmente por las redes sociales. Junto a ello, también es posible evaluar las oportunidades, límites y compromisos que se juegan en el mismo.

Se considera que la escuela media -hoy- se debate entre los dispositivos construidos en el proyecto de la modernidad y los nuevos dispositivos que se abren a partir de esta modernidad líquida, sin embargo, la persistencia en su accionar de los viejos dispositivos son una fuente inagotable de contradicciones y conflicto al interior del nuevo escenario escolar. De esta manera es que nace la pregunta por cómo es el escenario de la escuela media atravesado por las TIC y las redes sociales en este contexto histórico en tiempos de cuarentena debido a la pandemia mundial del Covid-19, y cómo este escenario permea las prácticas de la enseñanza consideradas como socialmente situadas.

Plantear las prácticas de la enseñanza desde este posicionamiento, conlleva la necesidad de conceptualizar las relaciones entre personas que actúan y el mundo social para dimensionar la complejidad de esta práctica, esto invita a repensar el «mundo social de la actividad» en términos relacionales. En otros términos, se reconoce a las prácticas en conjunto con el mundo social y su vinculación con los sujetos actuantes; de ser así tanto el contexto como la actividad se manifiestan de manera flexible y cambiante. A partir de lo expuesto, es evidente que, si el escenario fue cambiando, las prácticas de la enseñanza junto con los propósitos que se plantean les docentes adquieren nuevas formas. Del mismo modo, si se entiende que los estudiantes adquieren autonomía en sus conductas y juicios críticos, dichos propósitos no pueden alcanzarse mediante una transmisión verbal ni mediante consignas, sino más bien, con la creación de actividades didácticas mediadas por instrumentos- específicamente tic y redes sociales- en las que se promueve la participación reflexiva de los estudiantes.

Saberes didácticos tensionados

Con la pandemia del covid-19 en Argentina y en el mundo, las escuelas se cerraron materialmente para introducir de manera más o menos «obligada» nuevos sentidos sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este escenario se considera que los saberes didácticos se vieron alterados por la crisis, lo que permitió a su vez reconfigurar las prácticas docentes.

Asimismo, se entiende por saberes didácticos a las herramientas de mediación (teóricas e instrumentales) integradas a las prácticas de enseñanza situadas para el desarrollo de aprendizajes que orientan la construcción del ejercicio docente. Se consideran saberes didácticos a las decisiones y acciones que el docente realiza para concretar las prácticas de enseñanza: conocimiento/contenido, estrategias metodológicas/actividades didácticas, currículum/planificación, materiales didácticos/TIC, evaluación/acreditación.

Particularmente en este escrito se reconoce a las estrategias metodológicas como la integración entre el contenido, el sujeto que aprende, y el contexto donde se desarrolla la práctica. Por lo tanto, se trata de una construcción metodológica que se construye según la estructura conceptual de la disciplina (saber cuáles son los conceptos centrales, las categorías fundantes del campo disciplinar, cual es la lógica propia de ese campo disciplinar, en otros términos, hablamos de la experticia del/la docente con respecto a la

disciplina que enseña), según la estructura cognitiva de los/as sujetos (poner atención a la relación entre el conocimiento a enseñar, las posibilidades de apropiación del alumno/a y las tareas); y según el contexto donde ambas lógicas (la de la disciplina y la del estudiante) se entraman.¹

En este sentido es que surge la pregunta por la inclusión de la red social Instagram, dado que esta podría convertirse en estrategia metodológica comprendida en los saberes didácticos que despliegan los docentes en los escenarios actuales de la escuela secundaria.

El Instagram como estrategia metodológica

Según un sitio web consultado para este trabajo, Instagram es la tercera red social más utilizada en el mundo, una de las que más usuarios jóvenes entre 14 y 18 años poseen. Lo cierto es que esta red social que al principio era conocida por sus virtudes para compartir fotografías y videos con seguidores/amigos, hoy en día ha incorporado una variedad de funcionalidades que podría convertirla en una potente red de uso educativo; no solo para inspirarse, sino también para narrar, compartir enlaces web, socializar proyectos, investigar, redactar, debatir, documentar, producir videos, etc.

Según la concepción de estrategias metodológicas descrita en el apartado previo, reconocer el uso de Instagram para el desarrollo de las prácticas de la enseñanza implicaría reconocer el contexto y las formas de aprender de los estudiantes hoy con sus particularidades.

En este escrito el propósito es narrar una experiencia educativa desarrollada en una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén en la que se llevó a cabo una propuesta didáctica a través del uso de la red social Instagram, vinculada a un proyecto institucional de la ESI en el colegio. Con el escenario pandémico el proyecto se reconfiguró para adaptarse a las nuevas formas educativas, lo que implicó una toma de decisiones en cuanto a las modificaciones de los saberes didácticos. Se plantearon cambios en los propósitos, contenidos, estrategias metodológicas, incluso en la evaluación del proyecto.

Dicho proyecto fue creado por el equipo ESI de la institución escolar y plasmada en la red social Instagram por la asesoría pedagógica, el mismo se denomina «Yo quiero ser parte. La ESI desde casa». Incluye como contenidos los ejes de la ESI en general y particularmente la perspectiva de género como eje transversal. En junio de cada año todas las escuelas del país de acuerdo con la ley 27.234 llevan a cabo las jornadas «Educar en Igualdad» para la prevención y erradicación de la violencia de género. En este sentido, se decide realizar un video en conjunto con las integrantes del equipo expresando los propósitos educativos con el proyecto, informando sobre las leyes, reglamentaciones, números telefónicos y recordando el tan conocido «Ni una menos». Dicho video fue difundido por las redes sociales oficiales de la escuela a modo de presentación de los contenidos que posteriormente se trabajarían con diversas actividades. En primera instancia, se propuso a los estudiantes por año y por curso que ingresaran a un link de Padlet donde encontraban videos y actividades para continuar trabajando la temática expuesta en el video. Esta primera experiencia no resultó muy efectiva ya que la participación en los muros digitales fue escasa.

A partir de ese momento y a través de un proceso evaluativo, se decide continuar el trabajo de la ESI desde el Instagram de la escuela. Al principio, se intentó un primer acercamiento con las encuestas que posee la red social en las «stories» a través de preguntas abiertas y vinculadas a cuestiones más afectivas. Se presentó un post de «emociones y aprendizajes», luego se preguntó en las historias, con cuál emoción se sentían identificados a través de las encuestas donde se incorporaron cuatro opciones de emociones. Un alto porcentaje de estudiantes, alrededor de ochenta habían participado, lo que dio lugar a empezar a trabajar más intensamente con la red social. Se invitó a que los estudiantes participen del juego «mito o

¹ Ver Paz Zalazar (2020) «Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre las Estrategias Metodológicas en la Universidad Nacional del Comahue» en 3° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de la Plata

realidad» en el que tendrían que votar por la opción que les parecía correcta luego de los enunciados. Por ejemplo, uno de los enunciados era: «si la mujer se queda es porque le gusta que le peguen». Aproximadamente setenta estudiantes respondieron que esto era un mito, otros once, que era realidad. Se colocaron en total nueve «mitos o realidades» que respondieron en el momento, casi de manera automática. Al día siguiente se fueron informando los resultados acerca de qué era un mito y una realidad a través de nuevos posts con contenido de cada uno de los enunciados.

La interacción y participación creada en este espacio generó que se continúe trabajando en otros contenidos de la ESI como «la imagen corporal» a través de los recursos que Instagram contiene en sus stories. Por ejemplo, se mostró un video sobre el cuerpo y la imagen y luego se realizaron preguntas de tipo «¿sentiste alguna vez vergüenza por tu imagen corporal? ¿Sentiste alguna vez que tus compañeros juzgaron tu cuerpo?» Luego les estudiantes tenían que producir algún mensaje sobre qué le dirían a algún compañero que no ven hace mucho con la consigna #multipliquemoscariño. Estas y otras actividades, como la organización de un concurso para toda la comunidad, la difusión de obras artísticas creadas por ellos con decenas de me gusta, dieron la pista de que funcionará en el caso de continuar empleando el espacio como herramienta educativa.

Cabe destacar que para la implementación y uso de la red social se planificó a través de una secuencia didáctica los contenidos a trabajar considerando algunas etapas importantes como la promoción del contenido a través de un video, un segundo momento de presentación de una actividad o juego, otro de interacción sincronizada y finalmente una etapa de evaluación y valoración a través de encuentros por zoom con los diferentes cursos.

En consecuencia, se podría decir que estas primeras experiencias de comunicación e interacción con los estudiantes -con un alto porcentaje de participación-, se presentaron como interrogante hacia las prácticas de enseñanza que se vienen desarrollando, como desafío para la reformulación de estrategias metodológicas.

¿Inclusión genuina?

A propósito de la experiencia narrada, es preciso preguntarnos si el uso de las nuevas tecnologías, expresada en redes sociales y específicamente en Instagram permite asimilarlo como estrategia metodológica que involucra sus lógicas disciplinares, que reconoce las formas de aprender de los estudiantes y su contexto o en lo que Mariana Maggio (2012) denomina instrumento de inclusión genuina con sentido didáctico.

Según la autora, podría decirse que una inclusión genuina de tecnologías en el ámbito educativo implica el reconocimiento y el valor de dichos instrumentos en sus prácticas. Este concepto en las propuestas didácticas de los docentes acarrea los propósitos de la enseñanza, incluyendo el entramado de los desarrollos tecnológicos en la producción de conocimiento.

La inclusión genuina nos alerta acerca de la importancia de ahondar nuestra comprensión sobre las tramas de construcción del conocimiento disciplinar en la contemporaneidad. Por su parte, los niños y jóvenes nos obligan a entender la otra trama que tiene lugar mientras enseñamos y refiere a sus propios procesos de conocimiento en entornos tecnológicos. (Maggio, 2012, p. 11)

En efecto, la experiencia presentada esboza una suerte de inclusión genuina dado que se reconoce el valor de las redes, el contexto actual y las nuevas formas de enseñar y aprender que se presentan como oportunidad más allá del contexto de emergencia. La recreación de propuestas didácticas originales que incluyen en términos de contenido, problemáticas actuales y de interés educativo, el modo en que se transmiten intentando conmover a los estudiantes, implica reconocer el valor de las Tic como herramientas potentes en sentido didáctico.

A modo de cierre

Para finalizar, es preciso retomar la pregunta inicial de si es necesario reconocer en el Instagram una herramienta de inclusión genuina en las prácticas de enseñanza a partir de los cambios que se producen en la actualidad en los escenarios de la escuela media.

La experiencia narrada evidencia las posibilidades, pero también los límites que se manifiestan en el uso de redes sociales puesto que, si bien se vislumbra la participación de los estudiantes en sus intervenciones, no se sabe a ciencia cierta cuántos de ellos se encuentran realmente interesados en el contenido y cuántos responden al azar, de qué cursos corresponden, si responden ellos o sus familiares, el impacto que tiene en su aprendizaje, entre otras cosas. A su vez esta experiencia situada desde el asesoramiento de una escuela, ¿podría trasladarse a varios/as docentes de la misma institución? ¿Con qué disposiciones y oposiciones nos encontramos? Esto dependerá de cada escuela y de su contexto. No obstante, se considera que para que una estrategia metodológica sea transformadora, las actividades didácticas que despliegan los docentes tienen que orientarse a la reconstrucción -y no simplemente a la reproducción y repetición de contenidos- con el propósito de modernizar y atraer a través de la herramienta. Por el contrario, si los propósitos docentes se vinculan con la necesidad de quebrar, transferir, adquirir nuevos conocimientos, hablamos de actividades reconstructivas. Las mismas comportan actuaciones ligadas a aprendizajes más de tipo comprensivo de alta exigencia cognitiva.

Sin embargo, es posible pensar que esta situación necesariamente requiere de docentes que se hayan incorporado a la era digital, que estén alfabetizados digitalmente, puesto que las TIC ya se encuentran incorporadas en el mundo actual, por lo tanto, la tarea que nos convoca será entonces indagar cómo se están utilizando estas herramientas en las prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (1999). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D. (2006). La Educación para los medios en la Era de la Tecnología Digital. Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED «*La sapienza di comunicare*», Roma, Italia: http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf
- De Pascuale, R. (2001). Una mirada socio-histórica de la enseñanza. En C. Palou, R. De Pascuale, M. Herrera & L. Pastor (comps). *Enseñar y Evaluar, reflexiones y propuestas*. GEEMA.
- De Pascuale, Paz Zalazar (2015). «Las TAC como instrumento de mediación en el escenario actual de sociedades mediatizadas» En I Jornadas de la Patagonia y II Jornadas del Comahue de Didáctica General.
- De Pascuale, Olivares, Sviser (2015). «Exploración de las representaciones de los docentes acerca de las tic: implicancias para el diseño didáctico» En I Jornadas de la Patagonia y II Jornadas del Comahue de Didáctica General.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Chaiklin y Lave (comps.). *Estudiar las Prácticas*. Amorrortu.
- Honorable congreso de la Nación Argentina (2015). Ley 27.234 Publicada en el Boletín Nacional: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27234257439#:~:text=LA%20PRESENTE%20LEY%20ESTABLECE%20LAS,ALUMNOS%20LAS%20ALUMNAS%20Y%20DOCENTES>
- Lave, J. (1991). *La Cognición en la Práctica*. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Paz Zalazar (2020). « Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre las Estrategias

Metodológicas en la Universidad Nacional del Comahue» 3º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Universidad Nacional de la Plata, https://drive.google.com/drive/folders/1UPIvyEC3QR7q3IftBHXvOjEURw__PmQL

Sancho Gil, J. (2008). *De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal*. Universidad de Barcelona.

Inspira tics (2020). 10 ideas para aprovechar Instagram como oportunidad educativa: <https://www.inspiratics.org/es/recursos-educativos/10-ideas-para-aprovechar-instagram-como-oportunidad-educativa>

Dayana Paz Zalazar

Profesora en Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue- Facultad de Ciencias de la Educación. Becaria de Iniciación en la Investigación categoría graduadxs en el proyecto de investigación «Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue» UNComahue. Se desempeña laboralmente como asesora pedagógica en una escuela media de la ciudad de Neuquén. Actualmente cursando la Especialización en Asesoramiento Educacional UNComahue Ord. CS.UNCo N° 0204/15 y la Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes Acreditación CONEAU N° 421/15.

Del oficio manual al oficio artesanal. Aportes para mirar pedagógicamente la experiencia en una escuela técnica neuquina

Tania Alejandra Frankowski

FFyH. UNC
taniafrankowski94@gmail.com

Carolina Saraco

FaCE. UNCo
carolina.saraco@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo condensa la experiencia de trabajo educativo durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) del área «Taller», en una escuela secundaria neuquina pública de Modalidad Técnica en la que nos desempeñamos como asesoras pedagógicas.

El objetivo aquí es recuperar desde una mirada pedagógica las experiencias desarrolladas por lxs docentes de Taller en el contexto de suspensión de las clases presenciales, en tanto se trata de un contexto inédito en el que lxs docentes se encuentran desafiadxs buscando y construyendo estrategias para atender el derecho a la educación de lxs jóvenes.

La experiencia aquí nos convoca a conocer las formas que adopta la enseñanza y que construyen lxs docentes en un contexto que impide el desarrollo de las clases en los «modos y dinámicas habituales» pero que pretende garantizar la continuidad pedagógica.

Palabras clave: Escuela Técnica - Continuidad Pedagógica - Derechos - Pedagogía

*A lxs apasionadxs,
a lxs obstinadxs,
a lxs artesanxs,
a lxs agobiadxs.*

*Para todxs lxs docentes.-
Frankowski y Saraco (2020)*

Acerca del Nivel Medio y la institución

Esta experiencia se inscribe en la provincia de Neuquén, una provincia relativamente joven, provincializada por el presidente Juan Domingo Perón en 1955. El Consejo Provincial de Educación (CPE) es el órgano regulador de las políticas educativas en la provincia, el mismo fue creado por la ley provincial N° 242 en el año 1961 como área de gobierno responsable de organizar, dirigir y administrar la educación de las escuelas de la provincia (Martínez, S. 2018). Cada nivel educativo está a cargo de una dirección general del CPE,

por lo cual el nivel secundario está a cargo de la Dirección General de Nivel Medio. En cuanto a las particularidades de la provincia y específicamente de Nivel Medio, resulta sumamente significativo destacar que dicho nivel se encuentra en proceso de construcción curricular desde el 2016 (Resolución 1697/15), como así también el Nivel Inicial. Destacamos este proceso, ya que podríamos decir que históricamente las políticas educativas a nivel provincial se han caracterizado por ser poco sistemáticas, dejando vacíos que operan como «faltas» que han de ser llenados a partir de las definiciones de lxs propixs docentes. La escuela en la que nos desempeñamos como asesoras pedagógicas es una E.P.E.T con 75 años de antigüedad en la ciudad de Neuquén Capital. Dicha institución fue la primera escuela secundaria de Modalidad Técnica de la provincia, anteriormente Escuela Nacional de Educación Técnica. En la provincia, las EPET constituyen escuelas cuya duración es de 6 años (un año más que en las escuelas secundarias comunes). Los tres primeros años del plan de estudios pertenecen al Ciclo Básico y los tres últimos al Ciclo Superior Orientado (en cuál lxs estudiantes deben elegir una orientación). El ciclo básico se constituye como tronco común para los tres primeros años y el ciclo superior posee un trayecto específico para cada especialidad (cada escuela define dos o tres especialidades, por lo cual, la formación que ofrecen es diversificada entre EPET's).

El establecimiento en la actualidad

Actualmente, EPET cuenta con una matrícula de 1350 estudiantes y 320 docentes, dato que consideramos importante recuperar en relación a la expansión de la obligatoriedad del Nivel Medio a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 y en relación a la Modalidad Técnica.

Como expresan Martínez, Fernández y Ganem (2009):

Para el caso de la educación técnica, resulta de interés mencionar que, si bien no son establecimientos significativos en cantidad, en comparación con otras modalidades, sí lo son en cuanto a matrícula, lo cual nos permite especular acerca de la preferencia de la población que, al seleccionar la modalidad a seguir para sus hijos, les interesa a muchos aquellas más cercanas al mundo del trabajo (p. 160).

En cuanto a la planta docente, en su mayoría está conformada por Ingenieros/as y Técnicos egresados/as de EPET's de la localidad, y en menor medida por profesores/as en el área de materias humanísticas. Cabe aclarar que, si bien durante este periodo la escuela cuenta con 320 docentes, en el contexto de aislamiento quedaron 113 hs sin cubrir, debido a la suspensión de las asambleas, por lo cual la «continuidad pedagógica» no pudo concretarse en todos los años y cursos.

Respecto a la organización curricular de la escuela, la misma tiene tres orientaciones: Mecánica, Electromecánica y Maestro Mayor de Obra y cuenta con 45 cursos aproximadamente, por lo cual las clases se desarrollan en tres turnos (mañana, tarde y vespertino). Debido a su Modalidad y la matrícula que la compone, la escuela divide sus clases desarrollando en un turno las asignaturas y a contraturno los talleres.

En el contexto actual, donde la pandemia del COVID-19 interrumpió el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la presencialidad a partir de la Resolución Nacional 0108/2020¹, los distintos Departamentos² docentes fueron elaborando estrategias de enseñanza que modificaron los modos de trabajo, y en este sentido, de vinculación con lxs estudiantes. Estas transformaciones movilizaron distintos aspectos tanto de los modos de pensar las prácticas de enseñanza, como así también las formas de desarrollarla.

¹ Dicha resolución establece la suspensión de actividades escolares presenciales e indica adoptar medidas educativas tendientes a dar continuidad al trabajo pedagógico.

² La escuela está organizada por distintos departamentos docentes, tanto por materia/disciplina, como así también por Orientación.

En esta oportunidad recuperaremos la experiencia desarrollada por lxs profesorxs de Taller en el Ciclo Básico, en pos de socializar el proceso de enseñanza pensado y organizado en este contexto inédito. Para ello, recuperaremos la voz de dos profesores/as³ del área de Taller entrevistados/as durante el contexto de aislamiento.

Cabe destacar que la selección de dicha experiencia se sustenta en la complejidad que presenta la enseñanza en la virtualidad de dicha área en tanto trabaja principalmente sobre habilidades manuales, y por otra parte, curricularmente, constituye el núcleo de la modalidad técnica. Comprendemos que en este contexto es sumamente significativo recuperar la experiencia puesto que, como expresa Larrosa (2006) la experiencia es, para cada cual, la propia, cada uno hace o padece su propia experiencia, y de un modo único, singular, particular, propio.

En este sentido, al hablar de experiencia educativa en el contexto de ASPO, la pandemia visibilizó que cada estudiante y docente vivió de una forma singular la continuidad pedagógica -en los casos que fue posible- pues la desigualdad estructural de nuestra sociedad es una condición en la cual miles de niños y jóvenes se escolarizan.

Decisiones teórico-metodológicas del área Taller

En esta oportunidad, decidimos entrevistar a dos colegas del colegio en el que trabajamos, ambxs profesorxs del área de Taller. Recuperamos su experiencia pues gran parte de la complejidad de la enseñanza en la virtualidad radica en la modalidad en sí misma (técnica), y en particular, en el desarrollo del espacio curricular de Taller. En este sentido nos preguntamos ¿cómo hacen lxs docentes de taller para enseñar saberes que se encuentran fuertemente vinculados con las habilidades manuales, con el «hacer» desde la virtualidad?

A partir de esta pregunta es que elaboramos las entrevistas para ambxs profesorxs, en pos de repensar la enseñanza de los «oficios» manuales en un contexto virtual, y, por otra parte, cómo en este proceso de enseñanza, lxs profesorxs construyen su oficio docente. Desde este lugar consideramos sumamente enriquecedor compartir las experiencias en este momento inédito, pues, como expresan Alliaud y Antelo (2014) todo oficio encierra misterio y autoría propia en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa. (p. 83)

Este acontecimiento (Deleuze, 1989) implicó un repensar en todos los aspectos de la vida misma. En lo escolar, significó volver sobre las prácticas de enseñanza, y en este caso particular, la mirada de lxs docentes de taller se fue transformando y orientando hacia una mirada pedagógica a la cual aquí destacamos como parte del oficio docente. En esta línea, adherimos a lo planteado por Alliaud y Antelo al decir que para afrontar los desafíos de enseñar hoy, hay que estar preparados o acostumbrados a afrontar o enfrentar escenarios inciertos (p. 148).

Desde este lugar compartimos la voz y saberes de lxs profesorxs neuquinos:

Quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza. (...) Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. (Alliaud y Antelo, 2014, p.88)

³ Ambxs profesorxs entrevistadxs son egresadxs de la escuela analizada. Actualmente se desempeñan como Jefxs del área de taller.

¿Cómo llevar la escuela a la casa?

De los desafíos de la enseñanza virtual a la construcción de la mirada pedagógica

A partir de la suspensión de actividades escolares el conjunto de docentes comenzó una vertiginosa labor de construir pedagógicamente propuestas singulares, en donde gran parte de la planta docente de esta escuela, no llegó a conocer a su grupo de estudiantes en la materialidad del aula-escuela.

Al consultar a lxs docentes acerca de cómo fue la organización de la enseñanza en dicha área desde el inicio de la cuarentena, ellxs comentaron:

D: «nosotros en un principio, primero que fue de la noche a la mañana, no hubo ni dos días de preparación ni nada, surgió lo del aislamiento y organizando un poco todas las escuelas, si bien trabajo en la EPET X tenía que organizar la secundaria de una de mis hijas y la primaria de la otra, fue todo muy loco».

M: «yo creo que igual que en todo colegio, a nadie nos tomó planificados, fue de un día para el otro, primero no hubo clases y después no se podía ir más a la escuela. Nosotros no tuvimos ninguna clase en el período normal, solo con el primer año 'la presentación', ese fue el único contacto».

Como expresan ambxs, el aislamiento tomó de sorpresa a todxs y alteró no sólo los modos y ritmos habituales de desarrollo de la enseñanza en la escuela, sino también la propia organización familiar. En este sentido, vemos cómo «la escuela emerge como parte central de la dinámica social, como ordenadora de subjetividades y ritmos, como tramitadora de demandas imperceptibles» (Becerra, 2020, p.1). En este sentido, cabe pensar cómo la escuela desde la materialidad, también contribuye a la organización de la vida de quienes la habitan tanto en sus tiempos como en su espacialidad.

En el caso de la experiencia de Taller, la «no presencialidad» actuó en un doble sentido, por un lado, como impedimento para el desarrollo de las prácticas de enseñanza, pero a su vez, como oportunidad para repensar la enseñanza desde una mirada pedagógica. En palabras de la profesora:

D: «Los problemas son estos, la comunicación, ¿cómo llevamos la escuela a la casa? Cuando hicimos un refresco de todo lo que pasamos con los profes, justo encontré una imagen en Google que era todo un laberinto y en el centro estaba la escuela y ese era el desafío ¿cómo hago para llevar mi sección⁴ a la casa? Fue un desafío el trabajo situado, el trabajo es complejo».

En este marco, la pregunta ¿cómo llevar la escuela a la casa? en un área que trabaja principalmente sobre habilidades manuales constituye una pregunta compleja, un desafío en términos pedagógicos, didácticos y políticos. Pedagógico y didáctico en tanto implicó la toma de decisiones colectivas acerca de cómo enseñar más allá de las paredes del aula teniendo en cuenta la especificidad del área de conocimiento. Político puesto que esta toma de decisiones de lxs docentes intento ser contextualizada y situada, en función de la población que allí asiste -que en gran parte atraviesa grandes desigualdades sociales- en una provincia que deja «vacíos» en términos de políticas educativas provinciales. De esta forma, lo complejo está en el todo, pero, también, cada parte de ese todo lo contiene en toda su complejidad (Andreucci Annunzi, 2012:261).

A su vez, dicha pregunta interpela respecto a la búsqueda de algún modo «hacer escuela» en un contexto inédito, «hacer escuela» en espacios que no fueron inicialmente pensados para ello (living, comedor, habitación) y con medios que muy pocxs docentes estaban familiarizados. Como expresa la docente:

D: «esta pandemia nos ha mostrado varias cosas del sistema educativo y en particular en la escuela en la cual me desempeño, una de ellas es cuán alejados estábamos de las tecnologías, de las TIC, de las tecnologías de la información y comunicación. Si bien teníamos experiencias de profes que hacían uso, la gran mayoría estábamos alejados del uso de la TIC».

⁴ Al hablar de «Sección» la profesora hace referencia a los distintos talleres que se desarrollan en un mismo año, los cuales se dividen en secciones, por ejemplo: Hojalatería, Ajuste, Carpintería y electricidad en primer año.

Frente a los desafíos e imprevistos de pensar las propuestas de enseñanza de taller fuera del aula, pensamos que de algún modo esta situación posibilitó el desarrollo de cierta mirada pedagógica en estos docentes-técnicos distinta a lo que usualmente estaban acostumbrados. Supuso pensar colectivamente en tanto área cómo trabajar la enseñanza más allá de la dimensión espacial-material de la escuela en condiciones nuevas.

La tarea que este grupo docente llevó adelante significó una vuelta al trabajo minucioso y artesanal como la de un tejido, con cuidado, volviendo cada vez que sea necesario a ese «nudo problemático», creando y re-creando formas y maneras de transmitir con un fuerte compromiso con aquello que se hace y se busca hacer. Oficio artesanal en términos de Alliaud (2017) en tanto compromiso con la tarea de enseñar, así como con quienes se comparte el trabajo. Aquí el objeto de conocimiento del taller, «lo manual» -en términos generales- se constituyó en el mismo rasgo del trabajo desplegado. El «arte» de la tarea minuciosa, detallista, calculadora y pedagógica.

Es interesante volver la mirada sobre la pregunta de la profesora de cómo hacer para llevar la escuela a la casa, pues a partir de ella se alteran los modos habituales de trabajo e invitan a replantear el cómo enseñar, desde qué lugar, para qué y con quienes. Una de las modificaciones que hizo a la forma de enseñar en la virtualidad, fue la posibilidad de trabajar de manera colectiva, adecuando la enseñanza al contexto. En esta línea es que recuperamos nuevamente la noción de «oficio» como característica de la práctica docente, pues, como expresan Alliaud y Antelo (2014) más allá de los resultados obtenidos, que requerirán de una constatación posterior, no hay enseñanza en sí, a menos que ‘se tenga en cuenta el contexto en que esta tiene lugar’ (p. 85).

Frente a la pregunta de cómo plantearon el trabajo con lxs profesores, la profesora jefa de taller manifiesta:

D: «Hablamos con los profes, [les pedimos] que prepararan materiales teóricos donde se abordaron pocos conceptos o pequeños conceptos introductorios, esa fue la primera consigna que se les dió a los profes, dos o tres conceptos introductorios. Después en el Ciclo Básico les pedimos que por favor traten de poner colores, de poner imágenes, nosotros justo habíamos trabajado el cuadernillo y la importancia de la interacción en el cuadernillo, que no tenga solamente palabras, sino que es un diálogo que yo estoy teniendo como docente con el chico o la chica»

Como menciona la profesora, se propuso abordar pocos conceptos, pues parte del desafío que trajo el ASPO fue pensar en qué priorizar en los encuentros y actividades con lxs estudiantes. Allí se jugaron distintas adecuaciones, por un lado, vincular los contenidos a enseñar con la realidad cotidiana de los estudiantes:

D: «Yo antes les decía tomen esto y «midanlo» ... ahora no, tienen que medir algo de su casa, así también fueron las actividades, la mesa de tu casa medila, pasame la medida en centímetro, pasamela a pulgadas».

Por otro lado, aparece en este contexto de disolución del «espacio escolar», la importancia de sostener el cuidado y el vínculo. Así pues, expresaba el profesor:

M: Hicimos mucho énfasis en cuidar el vínculo, que nadie se sienta mal porque no puede hacerlo, porque no puede hacerlo porque no tienen la capacidad, o porque no tiene conectividad, o porque no puede imprimirlo... tratamos de darle solución y lo que no, bueno, hicimos lo que se podía hacer.

«Hacer escuela» en este contexto ha sido y viene siendo un desafío que apela a la construcción «artesanal», en medio de una gran incertidumbre. Incertidumbre en términos del qué enseñar y cómo, más aún en un área eminentemente práctica, pues algunas preguntas que recorrieron el taller fueron ¿cómo hago para simular el trabajo con el torno? ¿cómo hago para ensayar un circuito sin cables y elementos de seguridad? La profesora nos comentaba:

D: Se utilizaron videos de propia autoría, videos de la web, se utilizaron como estrategias algunos simuladores así que esa fue la primera organización.

D: El tema de los simuladores hemos tratado de que los profes lo implementen, porque los chicos como que sienten miedo a conectar, o miedo a medir, a equivocarse, como si equivocarse estuviera

mal. El simulador como es un juego, como es algo que es virtual, da esa libertad de que si que no, acá conecte mal, era así, entonces después al pasar a la práctica genera más confianza. Los simuladores dan confianza y permiten pasar a lo otro, a lo concreto.

Lxs docentes fueron construyendo y tomando decisiones pedagógicas en torno a su oficio docente y la construcción del vínculo con lxs estudiantes como parte fundamental de su labor. Hablamos de decisiones pedagógicas más allá de que quienes desarrollaron la experiencia no lo perciben así, pues, como menciona el profesor:

M: ¿Qué pueden tener en la casa? tramontina y telgopor, entonces hacían los encastrés y los cortes con eso. Como recurso es genial, está buenísimo, pero es didáctico, y nosotros la idea es que aprendan... que aprendan a ensamblar y se construya realmente.

En un punto, pareciera que el uso de «otras» estrategias/recursos de enseñanza corresponden a «algo» únicamente «didáctico», que no se vincularía necesariamente con el aprendizaje de las habilidades manuales. Es decir, para este equipo docente habría como una suerte de escisión entre lo que se elige como recurso para el aprendizaje en este contexto, con lo que sucedería si se estuviera en la materialidad áulica del taller y el aprendizaje de saberes.

Asimismo, vemos cómo en este «llevar la sección a la casa» adquiere significación el encuentro con lxs estudiantes, aún en la virtualidad:

M: vimos que esto de hacer Zoom, esto de vernos, para los chicos implicaba un cambio muy positivo, tenían una necesidad muy importante de expresarse, de contar cómo estaban

Acordamos en este sentido con Becerra (2020), que si bien este estado de excepción nos obliga a pensar didácticas (...) alternativas y mediadas por las nuevas tecnologías, por detrás aparece la revalorización de lo presencial, del encuentro. De mirar al otro. De leer su cuerpo.

De esta forma, es a partir de la situación de aislamiento que se habilitan otras miradas acerca de la enseñanza que permiten pensar didácticamente diversas estrategias para llegar a lxs estudiantes, y en este sentido, fortalecen la tarea docente como oficio artesanal.

Reflexiones finales

A modo de cierre provisorio e interpeladas por las palabras de nuestrxs colegas es que nos preguntamos ¿qué nos mostró la pandemia y podemos reinventar? En palabras de nuestra compañera de taller «si hay algo de la pandemia, que la virtualidad mostró, es que la presencialidad nunca va a dejar de existir... (...) es necesario el otro». En el sentido de reivindicar la escuela como el ámbito público privilegiado para alojar al otrx.

En un contexto que pareciera caracterizarse por la incertidumbre, la pandemia nos muestra algunas cuestiones muy concretas, como la necesidad del encuentro con el/la otrx y la importancia de trabajar en conjunto para repensar la complejidad de nuestro oficio.

Recordando la voz de Fito Páez al cantar «en tiempos donde siempre estamos solos, habrá que declararse incompetente», tendremos que detenernos y pensar qué escuela queremos, qué horizonte construimos y a qué de aquella «normalidad» no volveríamos.... Menuda paradoja la de detenernos a pensar en esta vorágine.

Algunas respuestas las fuimos tejiendo a partir de la voz de nuestrxs colegas, quienes artesanalmente, construyen miradas que nos ayudan a pensar y re-pensar este contexto y el que vendrá:

D: «creo que si hemos elegido educación es para transformar ¿no? y para transformarnos..., más que formarnos y darnos forma, trans-formarnos constantemente y eso es lo que yo busco en mi formación, transformarme cada vez más y poder construir con los otros».

El/la otrx, los lazos, el encuentro son parte de lo que esta pandemia pone en relieve como parte de nues-

tro oficio, al mismo tiempo que «revela las más históricas y enquistadas desigualdades que se hacen carne en la escuela». (Bocchio, M. C., 2020). A pesar de la emergencia que implica vivir, subsistir y continuar apostando a la educación en un contexto en que la vida está en juego, es interesante pensar cómo diría nuestra compañera el «educar en humanidad», educar para el bien común, educar tendiendo puentes.

Asimismo, en función de las viejas y nuevas dificultades dejamos la pregunta abierta ¿la escuela lo puede todo?. Viejos y nuevos interrogantes, con algunos matices, aparecen en este momento, en esta experiencia del límite de la cual no volveremos a ser los mismos (Dussel, 2020, p.11).

En este momento, la escritura tiene miedo de cerrar sus manos «de acomodarse. De sentirse satisfecha. De darse por terminada» (Skliar, 2012).

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A., Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Andreucci Annunzi, P. (2012). «El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja.» *Revista de currículum y formación de profesorado*.
- Becerra, M. (2020). «Por qué no abrimos antes Classroom.» *Revista Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/>.
- Bocchio, M. C. (2020). «El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina.» *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Larrosa, J. (2006). *Experiencia y (alteridad) en educación*. Universidad de Barcelona. http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Martínez, S., Fernández, N., Ganem, M. J. (2009). «Escuela Media: contextos discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén». *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Artes*. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/79>
- Martinez, S. (2018). «La provincia de Neuquén, historia, política, trabajo y educación. Escuela secundaria y jóvenes.» En Martínez, S. (Comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1337_01.pdf
- Skliar, C. (2012). *No tienen prisa las palabras*. Candaya.

Tania Alejandra Frankowski

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Maestranda en Pedagogía (FFyH, UNC). Actualmente se desempeña como asesora pedagógica en Nivel Medio e integra el Proyecto de Investigación «Trabajo de enseñar y cultura material en la escuela. Dispositivos, artefactos y herramientas para la transmisión de contenidos» (SECyT, UNC)

Carolina Saraco

Profesora en Nivel Inicial y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente se desempeña como asesora pedagógica en Nivel Medio, profesora de Didáctica General en Nivel Superior e integra el Proyecto de Investigación «Dispositivos de convivencia en escuelas secundarias neuquinas. Una mirada sobre modos de y tramitación de los conflictos, producción de subjetividades y saberes en la configuración de dinámicas de inclusión-exclusión», (FaCE, UNCo).

Vínculos pedagógicos en el Área de Ciencias Sociales Humanidades del Instituto Deán Funes durante el ciclo lectivo 2020, en tiempos de aislamiento social

Mónica Cargnelutti

IPDF

monicacargnelutti@hotmail.com

Resumen:

En el aislamiento social y preventivo las escuelas secundarias, durante el ciclo lectivo 2020, atravesaron por una modalidad de educación remota y virtual. En ese contexto, se pretende analizar los modos en que se manifiestan los vínculos pedagógicos entre los docentes y estudiantes pertenecientes al área de Ciencias Sociales Humanidades en el IPDF. En el recorrido es posible evidenciar que las interrupciones en las trayectorias de los estudiantes no resultan de la modalidad de la educación virtual; sino de la desigualdad de las familias de la comunidad educativa, en condiciones de segregación, al acceso a recursos materiales, entre ellos recursos tecnológicos.

Palabras Clave: Vínculo pedagógico- Segregación urbana- Dispositivo celular

Introducción

El 16 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación dispuso suspender las clases presenciales en todo el territorio argentino, según lo establecido por autoridades sanitarias nacionales en el marco de la emergencia frente al Covid-19. En ese contexto, el Gobierno de la Provincia de Córdoba a través del Ministerio de Educación debía garantizar la continuidad educativa de los y las estudiantes. De esta manera, se generaron diversos canales y herramientas para transitar la suspensión de clases presenciales y mantener los vínculos entre docentes y estudiantes para una continuidad educativa .

Con una mirada en las prácticas educativas de la escuela secundaria, es posible afirmar la construcción de nuevos vínculos de carácter pedagógicos entre docentes y estudiantes, ante este nuevo giro de la educación tradicional y presencial. Es decir, en un contexto de aislamiento social donde las prácticas docentes en el espacio áulico se han interrumpido, los vínculos pedagógicos adquieren nuevas formas de manifestarse.

Es en ese encuadre, donde se ubica la presente sistematización con foco en una escuela secundaria de nombre Instituto Privado Dean Funes – IPDF en adelante-. La nombrada institución se localiza en barrio 1º de Mayo, en una de las zonas de la periferia Sur Este de la ciudad de Córdoba, y la sistematización de experiencias está orientada a prácticas educativas en los espacios curriculares pertenecientes al área de

Ciencias Sociales Humanidades¹

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se plantea el siguiente interrogante: ¿de qué manera se manifiestan los vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes en los espacios curriculares de las Ciencias Sociales Humanidades en el IPDF, durante los meses de abril y julio del año 2020 en un contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio? En esa línea, se pretende analizar los modos en que se manifiestan los vínculos pedagógicos entre los docentes y estudiantes pertenecientes al área de Ciencias Sociales Humanidades en el IPDF.

Un breve recorrido por la institución

El Instituto Privado Deán Funes, es una institución de carácter privada subvencionada por el Estado provincial de Córdoba. Se localiza en Bv. Cangallo 1888, en barrio 1º de Mayo en una de las zonas de la periferia Sur Este de la ciudad de Córdoba.²

La institución ha manifestado un crecimiento sostenido en la matriculación y promoción de estudiantes en las últimas décadas. En cuanto a la infraestructura del edificio, hoy cuenta con ocho aulas, sala de profesores, dos preceptorías, gabinete de computación, biblioteca, tres oficinas donde funcionan la administración, la secretaría y vice dirección y la dirección; dos baterías de baños, cantina y un patio techado con escenario para los actos. Las zonas de influencia de la institución son, entre otras, barrio 1º de Mayo, barrio Villa Bustos, barrio Maldonado, barrio San Vicente.

Nuevos vínculos

Estrategias pedagógicas y didácticas del área de las Ciencias Sociales Humanidades

El IPDF, ante el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio, de igual manera que todas las instituciones del país, debió cerrar sus puertas y suspender la asistencia a clase de estudiantes y docentes. Por esa razón, en todos los espacios curriculares de la institución³ se implementaron estrategias para la continuidad pedagógica del ciclo lectivo 2020 tales como la utilización de la plataforma Classroom, correos electrónicos y a través de la aplicación WhatsApp de los preceptores para el envío y recepción de tareas a estudiantes. Así también la plataforma Zoom y Meet para la implementación de reuniones entre el equipo directivo y docentes, entre docentes pertenecientes a una misma área y como medio de encuentro entre docentes y estudiantes. En cuanto cuestiones académicas, se seleccionaron los contenidos fundamentales en cada espacio curricular del ciclo lectivo 2020 y se diseñaron actividades semanales para estudiantes de la comunidad educativa.

De esta manera, el área de ciencias sociales humanidades, implementó las estrategias sugeridas por el equipo directivo de la institución para la continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, comenzó a visibilizarse en los diferentes cursos una disminución en el número de estudiantes que presentaban los trabajos o actividades solicitadas por docentes del área. Así también, se manifestó una ausencia de respuestas de estudiantes ante el envío de correos solicitando explicaciones ante la

¹ El área de Ciencias Sociales en el IPDF, está integrado por los espacios curriculares de Historia, Geografía, Derecho, Ciudadanía y Política, Ciudadanía y Participación, Sociología, Antropología, Metodología de la Investigación, Formación para la Vida y el Trabajo.

² Como se puede ver en la imagen y que registra como vía de comunicación el teléfono 0351-4568461 y su página web www.institutodeanfunes.edu.ar.

³ El IPDF, se caracteriza por el agrupamiento de espacios curriculares en función a la relación que manifiestan ciertos contenidos. Entre ellas se identifican el área de ciencias naturales, el área de ciencias sociales, el área de lengua y literatura, el área de matemáticas, el área de inglés, el área de economía, el área de informática, el área de educación física.

falta de cumplimiento en la presentación de actividades. No obstante, los preceptores de la institución colaboraban a través de la recolección de trabajos a través de la plataforma whatsapp; sin embargo, no se lograba incrementar la participación estudiantil.

En ese contexto, se concretaron reuniones virtuales en el área de ciencias sociales humanidades, para el abordaje de situaciones antes nombradas; así comenzaron a evidenciarse ciertas miradas docentes tal como:

«se ha perdido el contacto personal con los chicos, no podemos saber bien si se entendió un tema... no sabemos si el chico que no sigue al día las clases es porque no puede por un problema o solo porque no tiene ganas. Si bien la virtualidad está bárbara, no se tienen en cuenta la realidades de cada estudiante» Profesor Alexis

En la misma línea de análisis otro de los docentes del área compartió:

«no es posible verificar los aprendizajes de manera concreta. El no saber porque no entregan sus tareas me inquieta y juega un papel importante a la hora de crear actividades para ellos» Profesora Gabriela.

En este sentido, reiterados fueron los aportes de los docentes en relación a la importancia de la práctica áulica y tradicional con los estudiantes. Estas situaciones que narramos, posiblemente evidencian la oposición entre la educación virtual y la educación tradicional.

Los planteos ante la situación descrita sobre el trabajo estudiantil, resultaron en propuestas de estrategias didácticas propias del área de ciencias sociales humanidades. De ahí que, comenzaron a planificarse e implementarse ciertas prácticas docentes como el trabajo interdisciplinario interno en el área; tal como proyectos entre diferentes asignaturas donde se comparten actividades relacionadas a contenidos fundamentales; y a la hora de evaluar, el estudiante podría obtener una misma calificación en diferentes espacios curriculares.

Otra de las estrategias implementadas y ante la autorización del equipo directivo, fue la creación de grupos de WhatsApp para un determinado espacio curricular, conformado por la totalidad de los integrantes del curso y el docente correspondiente. Se denominaba a los grupos con la modalidad Geografía 1ºB, Geografía 3ºB, Metodología 4ºB, entre otros. Fue llamativo, según el relato de los docentes, la participación de estudiantes a través de la aplicación WhatsApp. En palabras de la profesora Mónica:

«Personalmente creo fue notable el cambio, los chicos participan del grupo y no solo desde el punto de vista académico, si no que comparten sus realidades socio-familiares y particulares»

«Se destaca la participación familiar. Las familias solicitaban información de la presencia de tareas en las diferentes materias, si sus hijos o hijas cumplían o no».

Cabe aclarar, que se presentó como opcional el trabajo docente a través de la aplicación WhatsApp. Resultó así, por un lado la predisposición de algunos docentes del área para la nueva modalidad de trabajo; y por otro, la negación para compartir a estudiantes información personal como sería el caso del número telefónico.

La implementación de esta estrategia, permitió evidenciar situaciones de heterogeneidad social en las familias de la comunidad educativa del IPDF. Fueron reiterados los mensajes recibidos desde los estudiantes donde se repetían situaciones tales como:

- Profe, no tengo internet.
- Profe, me voy a la esquina o a la vereda y ahí agarro wifi.
- Mi mamá quedó sin trabajo y nos cortaron el internet en la casa.
- Cuando vaya a la casa de mi abuela y tenga internet le envío los trabajos.
- Profesora usted sabe que en mi casa no tenemos computadora y solo hay un celular para mis tres hijos.
- Profe... No se imagina los problemas que tenemos. He conseguido trabajo y no tengo tiempo para

hacer las tareas. Cuando me desocupe un poco se los envió por mensaje.

-Se me acaban rápido los datos cuando uso el classroom y no puedo subirle las actividades.

-Esta semana mis hijos están con el padre profe. No sé si podrán hacer las tareas. ¡Cuando vuelvan me comprometo a que se las presenten!

Las situaciones relatadas por los y las estudiantes del IPDF reflejan las imposibilidades económicas familiares para acceder a recursos tecnológicos como computadoras y la conexión a internet. Sin embargo, es posible dar cuenta que en la mayoría de las familias cuentan con un dispositivo como el celular.

Posteriormente, y luego de reconocer diversas situaciones socio-familiares comenzó a implementarse la modalidad de entrega y recepción de trabajos a estudiantes vía WhatsApp. Otra de las estrategia fue la confección de un trabajo integrador, en formato papel, por espacio curricular Esta modalidad estaba orientada a ciertos estudiantes que ante problemas, en su gran mayoría de conectividad por razones económicas, no habían logrado cumplir con las tareas asignadas por sus docentes.

En el caso de la conexión vía whatsapp, fue notable el incremento en la presentación de trabajos en ciertos espacios curriculares a través del envío de fotografías de las tareas realizadas; también comenzó a registrarse una mayor participación de estudiantes en relación a consultas sobre los contenidos, los modos de presentación de actividades, solicitando posibilidades de prórroga o también completando actividades en aquellos casos que registraban atrasos en el cumplimiento. Y con respecto al trabajo integrador por asignatura, la idea es que los estudiantes sin conectividad puedan acercarse al establecimiento, donde a través del personal de administración pueda acceder a la impresión y entrega de estos trabajos. Así, el estudiante deberá realizar y presentar en la escuela las actividades resueltas, para posteriormente hacer entrega de los trabajos realizados al docente correspondiente a través de correos o fotos.

Ahora bien, en este contexto de aislamiento social que afectó a la escuela se evidencia que entre los docentes y estudiantes es posible entablar comunicaciones de manera más dinámica en relación a los contenidos a trabajar y los modos de abordar las temáticas en un marco de virtualidad a través de la aplicación WhatsApp. Del mismo modo, se revelaron ciertas actitudes en estudiantes que se manifestaban a través de sus comentarios relacionados a sus dificultades personales y familiares que impedían el proceso de aprendizaje. Tal como plantea Schaefer (2013), estamos en presencia de diferentes prácticas escolares emergentes que estarían favoreciendo nuevos modos de estar, aprender, transitar y habitar la escuela para los jóvenes y también para los docentes. De este modo, ante esta emergencia, deberíamos posicionarnos en un marco de superación de tal oposición entre la educación presencial y la educación virtual.

Fue llamativo y, desde una mirada personal, podría catalogarse como emocionante en la tarea docente recibir agradecimientos por la propuesta de una modalidad alternativa para la entrega y recepción de tareas y actividades. Ya que esta propuesta permite estar en mayor contacto con los estudiantes, brindar el derecho a la educación, permitir el acceso a la escuela, de modos diferentes, virtuales y remotos; y así poder llevar un seguimiento en los alumnos y alumnas en ciertos espacios curriculares. Por ejemplo, se revelaron frases como:

- Gracias profe.... ¿Logré completar todo?

- Profe... mañana sin falta le entrego el trabajo.

- le puedo sacar fotos a la carpeta y se lo paso por Whatsapp?

- Perdón profe, me quedé sin datos... ¡ahora cargue y le mando fotos de mi trabajo!

En fin, en este marco de aislamiento social el IPDF definió estrategias pedagógicas y didácticas a ser implementadas en formato virtual; el área de ciencias sociales se adaptó a las sugerencias del equipo directivo; sin embargo, fueron reiterados los posicionamientos docentes en relación a la necesidad de la educación áulica tradicional con la presencia de profesores y estudiantes donde es posible, entre algunas cuestiones, impartir conocimiento, evaluar contenidos, realizar seguimientos a estudiantes. Pero así también, fueron llamativos los vínculos entablados por docentes y sus estudiantes en este marco de

virtualidad a través de la aplicación WhatsApp.

Entonces, ¿por qué no es posible una educación virtual y remota como apoyo a la educación presencial en las aulas, y con posibilidad de construir vínculos pedagógicos a través de un dispositivo tecnológico? Donde profesores y estudiantes reciben y envían mensajes escritos y audios compartiendo contenidos, explicaciones, emociones, agradecimientos, enojos, cariños y demás sentimientos.

Si el carácter tecnológico del mundo actual avanza sin permiso, e imponen actualizaciones en conocimientos y usos relacionados con las nuevas tecnologías; la educación no está exenta del alcance de esta dimensión tecnológica y se ponen en tensión características propias de la tradicional cultura y de los nuevos lenguajes. Entonces, ¿Es la educación virtual la que coloca trabas en las trayectorias escolares de nuestros estudiantes o la desigualdad en el acceso a recursos materiales?

Algunas líneas teóricas

En este contexto de aislamiento social y obligatorio, equipos directivos junto a docentes de la escuela media han implementado estrategias pedagógicas y didácticas para que sus estudiantes puedan acceder al derecho de la educación. Sin embargo, la diferencia en el acceso a bienes materiales ha interrumpido ciertas trayectorias escolares en las instituciones.

En la ciudad de Córdoba, los grupos sociales con localización en ciertas zonas de la periferia urbana, como el caso del IPDF, presentan un acceso desigual a los servicios y equipamientos urbanos; es decir se enfrentan una periferia segregada. Carlos De Mattos (2002) reafirma esta idea, al referirse a la segregación como la expresión de la distribución de los beneficios y carencias sociales, educacionales y de infraestructura urbana para las distintas clases sociales siendo los sectores más pobres los que presentan malas condiciones de vida, carencia de viviendas, conflictos sociales, pobreza, marginalidad sociocultural, etc. que los distancian de una pequeña parte de la población que detenta estándares muy altos de vida. En correlación a lo anterior, las trayectorias escolares de los jóvenes parecen tener correlato con grupos de pertenencia residencial que configuran distintos niveles de vulnerabilidad. Las trayectorias escolares más dificultosas se observan en los casos de jóvenes que viven en sectores urbanos con características de fragmentación residencial y periferización urbana (Valdés, Cargnelutti, 2014).

Más allá de la presencia de una periferia segregada que evidencia desigualdades en el acceso a bienes y servicios, estamos en presencia de tecnologías digitales actuales como es el caso del celular, que está inserto en las prácticas sociales cotidianas; tales como en los modos de comunicarnos, relacionarnos, entretenernos, pero también en los modos de conocer y aprender; en palabras de Schaefer, «*son hechos culturales que están ahí, nos atraviesan y forman parte de las condiciones de existencia de la vida cotidiana contemporánea*» (Schaefer, 2013).

Y es a través de estas nuevas tecnologías, cuyo uso está naturalizado en las prácticas cotidianas de los estudiantes, que es posible la construcción de vínculos pedagógicos que son propios de los espacios educativos donde alumnos y alumnas encuentran en docentes confianza y estabilidad en su trayectoria educativa. En ese sentido, y de la mano de Winnicott los vínculos pedagógicos pueden proporcionar oportunidades para una profunda relación personal con otras personas aparte de los progenitores, a través de los miembros del personal y de otros niños, y de un marco tolerante pero estable, en el que es posible vivir a fondo las experiencias» (Winnicott, 1965). Entonces, es que se plantea la posibilidad de extender la mirada del vínculo pedagógico en la escuela hacia la educación virtual y remota.

Es también a partir de las tecnologías que se construyen vínculos entre docentes y estudiantes. En ese sentido, es posible referirse a la inaccesibilidad a recursos materiales de los grupos sociales, ligados a procesos de segregación urbana, lo que resulta en la interrupción de trayectorias escolares de los estudiantes negando toda posibilidad en relación a la educación virtual como responsable de la interrupción de las trayectorias en los estudiantes.

Algunas consideraciones finales

La comunidad educativa del IPDF, localizada en una de las zonas de la periferia sur este de la ciudad de Córdoba, con ciertas características de segregación social, se enfrenta a ciertas imposibilidades en el acceso a condiciones materiales entre ellas a recursos tecnológicos, ya sea computadoras, celulares, conexiones a internet. Sin embargo, es posible dar cuenta de la presencia de al menos un celular en los hogares de los estudiantes.

Se presentan en los docentes situaciones de oposición entre la educación tradicional y virtual; donde son reiterados los rechazos a la educación a distancia, virtual y remota.

Fue llamativo el incremento en la participación estudiantil a través de su dispositivo celular. Lo que permitió a estudiantes participar de clases, completar tareas, comunicarse con su docente en relación a cuestiones académicas y socio personales, es decir, entablar un vínculo pedagógico.

En fin, es reiterada la idea en relación a que la educación virtual es posible a través de la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas en modo remoto y virtual, fuera de los espacios del establecimiento escolar; y así permitir a estudiantes acceder al derecho a la educación. Sin embargo, son las condiciones socioeconómicas las que impiden el acceso a recursos tecnológicos y resultan en la interrupción de trayectorias escolares en el Instituto Deán Funes.

Referencias bibliográficas

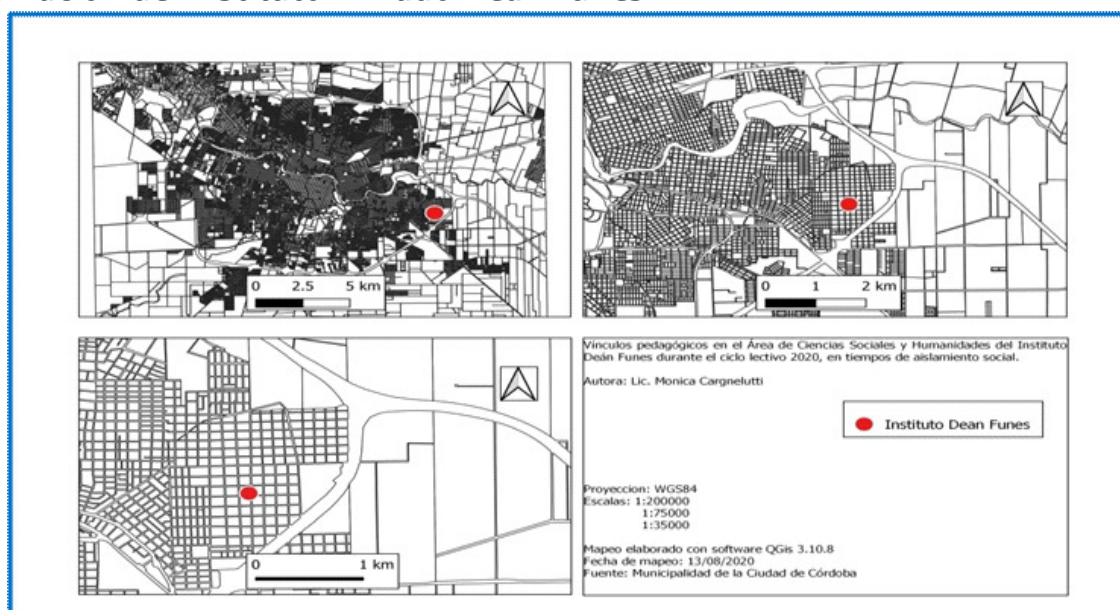
De Mattos, C. (2002). «Transformación de las ciudades latinoamericanas, ¿Impactos de la globalización?». *EURE*, 28 (85). http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612002008500001&lng=es&nrm=iso. ISSN 0250-7161. Fecha de consulta 12/06/2013

Plaza Schaefer, V. (2013). «Producción audiovisual en escuelas secundarias. Algunas reflexiones acerca de sus posibilidades en tanto propuestas educativas para los y las jóvenes». *Revista TOMA UNO* (2).

Valdés, E., Cargnelutti, M. (2014). «Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso.» Congreso Pre Alas, *Estado, sujeto y poder en América Latina: debate en torno de la desigualdad*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, El Calafate, Río Gallegos, Argentina.

Winnicott, D.W. (1965). *The Family and Individual Development*. Tavistock.

Localización del Instituto Privado Deán Funes



Mónica Cargnelutti

Licenciada en Geografía – UNC-. Titulación en Formación Pedagógica en Graduados no Docentes. Actualmente docente en escuelas de nivel medio en los espacios curriculares de Geografía, Metodología de la Investigación, Formación para la Vida y el Trabajo. Coordinadora del área de Ciencias Sociales Humanidades en Instituto Deán Funes.

Educar en tiempos de pandemia. El caso del Instituto D-207 San Isidro Labrador

María de los Ángeles Centurión

Instituto San Isidro Salvador
mariadelosangelescenturion@live.com

Resumen

El artículo relata los ejes vertebradores de las actividades institucionales que el Colegio San Isidro Labrador, de la ciudad de La Paz, Entre Ríos, propone desde el inicio del ASPO y la consecuente suspensión de clases presenciales.

En este sentido apunta a pensar en ejes que sean transversales y permitan nuclear las acciones en pos de organizar, desde cero, un sistema en que los alumnos aprendan desde sus hogares, se sientan acompañados y ganen autonomía, una clave para sostener esta modalidad de trabajo.

La retroalimentación sistemática sobre las propias acciones institucionales y estar abiertos a escuchar las distintas voces de la comunidad resultan fundamentales para mantener viva la relación de acompañamiento entre familia y escuela.

Asimismo, acompañar aprendizajes, sostener vínculos y evaluar a los alumnos a la distancia son desafíos que nos convocan a innovar en tiempos de pandemia.

Palabras clave: Gestión educativa - Educación en pandemia - Tecnologías y comunicación - Toma de decisiones y acuerdos - Desafíos pedagógicos

Es inevitable pensar como nos cambió la vida este 15 de marzo pasado, cuando escuchamos la confirmación de la cuarentena obligatoria y en consecuencia la suspensión de las clases presenciales. Creo que todos cambiamos, algunos sentimos miedo, otros desesperanza, algunos descubrieron su lado valiente, nos invadió la incertidumbre. Lo cierto es que todo cambió. Desde la rutina de todos los días, a los proyectos a mediano y largo plazo, tanto nuestras prioridades como la administración de nuestro tiempo, entre otros.

Como seres humanos nos aferramos a la esperanza de pensar soluciones para este grave problema que nos aqueja como planeta y también nos hizo sentir la vulnerabilidad de nuestra especie. Nos puso a prueba y creo que los seres humanos daremos la batalla que debemos afrontar.

A nosotros, los docentes, nos toca el desafío de prolongar nuestras prácticas desde nuestra casa hasta el hogar de cada uno de nuestros alumnos, nada más y nada menos. Desde nuestra casa, conviviendo con otras personas y teniendo que desempeñar, a la par otros roles. Hasta el hogar de cada uno de los alumnos que a diario comparten con nosotros el aula sabiendo que entre ellos la heterogeneidad es grande, que ahora están lejos de nosotros para acudir a la consulta que les de seguridad para empezar a trabajar, y lejos de los compañeros de apoyo que permiten la validación de respuestas, gracias al debate y la comparación de métodos y caminos de resolución.

El desafío es grande y más aún porque no tenemos espacios físicos de encuentro para encontrar juntos la manera de afrontarlo. Pero increíblemente, el 16 de marzo estábamos generando un sistema de enseñanza basado en uso de tecnologías y comunicándonos con la firme convicción de salir adelante en esta situación. El aprendizaje que estamos llevando adelante profesores, preceptores, asesores y equipos directivos es inédito. Algunos autores consideran este momento como el mayor experimento educativo de la historia. Considero, como ellos, que nada volverá a ser lo mismo en la escuela cuando tengamos que regresar. Habrá un antes y un después de esta pandemia, y deberá ser así, previendo futuras situaciones que resulten ajenas a nuestras posibilidades de solución.

Y aquí estamos, aprendiendo a usar tecnologías y adaptarnos al nuevo escenario. Sabemos que la escuela es una institución que debe aprender y adaptarse al entorno, y es allí donde estaremos equilibrando lo que debemos conservar como institución y aquello que debemos transformar para seguir vigentes. En este sentido, aunque es cierto que ninguna experiencia puede compararse con la presencial, sí hay cosas que podemos hacer para llevar adelante esta tarea. Considero que una de las claves para la vida es encontrar y aprovechar todo lo bueno de los momentos, eventos, sucesos que nos ocurran, por más tristes o difíciles que sean, algo debe poder aprovecharse de cada uno; y en educación esto es lo que está ocurriendo ahora mismo. Estamos en un momento de necesidad que nos envuelve y nos interpela cada una de las prácticas que llevábamos adelante en el aula. El desafío es superar este momento, sostenerlo en el tiempo y la mejor forma de hacerlo es juntos.

El autor Alejandro Antopoulos (2020) señala que esta situación demuestra que en la escuela no solo se enseña, también se da contención y sentido de pertenencia y que un gran paso necesario en la tarea docente, transformada de la noche a la mañana, es salir de la negación con la tecnología. En este momento es nuestro único camino, y aquí es donde seguramente muchos lamentarán no haberse amigado antes, pero no es tarde, es más, este es el momento de hacerlo. Quienes habitualmente hacen uso de ella en clases tendrán una ventaja, que es importante potenciar, compartiendo con los colegas y alumnos.

Los tres ejes de trabajo fundamentales en el Instituto San Isidro Labrador

El colegio secundario San Isidro Labrador es una joven institución creada en 2009, es de gestión privada, inglés intensivo y orientada a las Ciencias Naturales. Actualmente asisten a ella 69 alumnos.

Esta baja matrícula y la particularidad de que el 100 % de los alumnos posee conectividad en sus hogares, otorga grandes posibilidades a cada uno de ellos de continuar sus estudios desde el hogar. Además, teníamos un paso ganado, en lo comunicacional, con la utilización de una plataforma de gestión y comunicación educativa desde hace siete años. Esto permitió responder rápidamente a la necesidad de establecer un nexo comunicacional eficiente para el seguimiento pedagógico de los alumnos.

Los lineamientos institucionales en el San Isidro Labrador para afrontar esta situación, fueron delineados por el Equipo de Conducción y complementado con aportes de todos los docentes llevando adelante dos reuniones de capacitación en línea iniciales y trabajo en equipo.

La tarea inicial fue mapear actores, verificar la disponibilidad horaria de quienes pueden acompañarnos y distribuir nuevas tareas. Armar un Equipo de trabajo con tareas diferenciadas de acuerdo al perfil de cada profesor. En nuestro caso, las dos preceptoras se encargaron de aprobar la comunicación saliente de la institución, registrarla, y verificar las conexiones de los estudiante a los encuentros en línea para informar al hogar; además la psicóloga institucional se dedicó al seguimiento de alumnos con tareas pendientes y con escasa conexión a los encuentros virtuales sincrónicos y la rectora, junto al asesor pedagógico se abocaron al acompañamiento de los docentes.

Acostumbrados a la lupa de la sociedad sobre nuestras acciones, la escuela avanzó rápidamente en la

transformación, cabe destacar que nunca el foco estuvo tan en lo pedagógico como en esta oportunidad: calidad de actividades, cantidad de material, originalidad de las propuestas. Todo fue motivo de análisis por parte de padres, alumnos, especialistas y no tan especialistas.

En este marco, los directivos fuimos mediadores entre los distintos ámbitos de la comunidad educativa, encontrando una gran variedad de posturas frente a los desafíos del contexto, ya no entre padres y alumnos distintos sino en el mismo padre y el mismo alumno con un par semanas de diferencia. Los comentarios que escuchábamos iban desde «las tareas son demasiadas» a «mi hijo termina todo en una hora, ¿nada más que eso le van a dar?», un sector demonizaba a los maestros desalmados que no pensaban en las emociones de los chicos y otros sostenían que el ritmo en el hábito de estudio era el mejor sostén para que los estudiantes sobrelleven esta pandemia. También recibimos palabras de aliento, acompañamiento y reconocimiento por la celeridad con que pusimos en marcha este gran proceso de transformación, sin más herramientas que la vocación y buena voluntad.

Desde lo **pedagógico**, quienes estamos al frente de una institución educativa sabemos que una escuela a pedido de cada uno de los actores escolares no existe ni es posible, porque tampoco es el fin de la escuela; y comenzamos un muestreo estratégico para indagar información; desde encuestas hasta sondeo de actividades presentadas por curso, materia, docente. Es decir, clasificamos las actividades según los plazos dados por los profesores, la frecuencia de comunicación y correcciones. Nos transformamos en estadísticos pedagógicos. En nuestro caso, nos valimos de encuestas que permitieran tomar decisiones basados en las opiniones de la mayoría de los actores involucrados y el análisis del tráfico de mensajería interna para discernir los espacios en los que era importante reforzar o regular.

Otro gran foco estuvo puesto en aceitar los **canales y formas de comunicación**, diseñamos sistemas de elevación y de gestión de actividades, remoción de dudas o solicitud de sugerencias entre docentes y alumnos. Unificar los canales por los que circulaba la información fue crucial para evitar el colapso, no podíamos permitir que la desorganización tire por tierra el trabajo gigantesco que alumnos y docentes llevan adelante para acercarse a los nuevos conocimientos y habilidades. Además, generamos videos institucionales de parte de los diversos actores del colegio para acercar nuestra voz/rostros al alumnado con información de importancia y palabras de aliento.

Por último, el tercer pilar de este sistema es el **registro y documentación** de lo que está ocurriendo con esta virtualización de las clases. Cada novedad, nueva sugerencia de trabajo, plazo de entrega, capacitación docente sobre evaluación formativa. Se plasmó por escrito. En algunos casos sistematizados en una carpeta para tal fin, virtual, analógica, mixta; o en la multiplicidad de comunicaciones que todos reciben y envían en sus diferentes formatos. En este proceso fuimos repasando todo lo ocurrido, revisando los errores cometidos, regulando las acciones a llevar adelante, sistematizando y generando acuerdos. De esta sistematización surgió el reglamento para videoclases, el protocolo de comunicación, los acuerdos de trabajo interdisciplinarios y documentos de apoyo a las nuevas prácticas docentes en la virtualidad. También se reformaron las rúbricas de evaluación de cada espacio curricular con criterios específicos de virtualidad y trabajo no presencial.

Las prácticas pedagógicas y vinculares llevadas adelante

En lo **pedagógico** acompañamos a los docentes a lograr un ritmo de trabajo constante con sus estudiantes, mediante actividades diversas, comunicación por la plataforma y videoencuentros semanales. Para estos videoencuentros se estableció un horario fijo y se creó un reglamento. Se habilitaron foros para consultas en cada espacio curricular y carpetas de contenidos en las que se sube el material de uso común de estudiantes. A fin de organizar la comunicación interna y hacia los estudiantes se ajustaron horarios fijos de envío de mensajes evitando que docentes y alumnos tengan franjas horarias muy dispersas.

El trabajo en equipo de los docentes resultó fundamental para sostener la propuesta, intercambiando experiencias y generando trabajos interdisciplinarios que permitieron poner en foco las producciones de los alumnos en contexto.

En relación a la **vinculación** con el alumnado y el alumnado entre sí, se promovieron espacios lúdicos para el encuentro de los estudiantes, con actividades descontracturadas que permitan poner en palabras sus sentimientos y emociones. En la última semana de mayo, se propuso una serie de charlas con deportistas, artistas y personalidades destacadas a fin de ofrecer espacios que distiendan a los adolescentes en este contexto tan complejo para la etapa de su vida que transitan.

Se realizaron los tradicionales actos patrios virtuales, con el fin de sostener prácticas que caracterizan y dan sentido al colegio, difundiéndolos por la plataforma y -las redes del colegio- con la participación de alumnos, padres y docentes.

El Equipo de Orientación se comunicó telefónicamente con los padres de alumnos de primer año a fin de hacer más cálida y personal el contacto con tutores de alumnos nuevos en la institución con los que tuvimos escasos diez días hábiles de clases para escucharlos, brindar sugerencias de acompañamiento, presentarnos. Con el resto del alumnado y padres se realizaron comunicaciones por audios y escritos por mensajería interna solicitando y dando información sobre el estado anímico y académico de los estudiantes.

Fue fundamental el trabajo mancomunado y bien comunicado entre cada actor institucional para aceitar la llegada hasta cada hogar y familia con éxito.

¿Cómo evaluamos?

Esto es quizás lo que más nos inquieta como docentes, evidentemente tiene que ver con el foco que el sistema educativo tiene en torno a la valoración numérica y conceptual de los procesos de aprendizaje. Antes de cómo, debemos preguntarnos ¿qué evaluamos? Es imprescindible comprender que en este momento no podemos calificar cuantitativamente o con un concepto como lo hacíamos en la presencialidad porque desconocemos el contexto en que el alumno trabaja; sabemos que es su hogar, pero no sabemos si está comprendiendo realmente la consigna, si cuenta con alguien que pueda auxiliarlo, si logra concentrarse en un clima que no es el escolar, si descansó bien, si está pasando un momento de angustia o temor, si está desganado, desmotivado, contento, estimulado por nuestra propuesta.

Asignar un 6 (seis) a un trabajo que se realizó en circunstancias que no conocemos, es cuantificar un contexto que no podemos ver, es una nota muy alta si consideramos que tal vez no fue hecha honestamente y es muy baja si el alumno puso todo su empeño y venció barreras tecnológicas, emocionales y cognitivas que no estoy pudiendo valorar, todo esto representa un logro para el estudiante.

No es tiempo de cuantificar, ni de evaluar como tradicionalmente se hace, ni validar conocimientos, son tiempos de acompañar y enseñar.

En relación al ¿cómo evaluamos?, esta pregunta nos lleva a una verdadera reflexión de nuestro concepto de evaluar, corre el foco de la validación hacia el aspecto formativo de la evaluación.

¿Enseñar para evaluar o evaluar para enseñar? Creo que en esta pregunta está el inicio de la respuesta. La evaluación debe estar pensada desde el inicio de la actividad proponiendo un desafío que dé cuenta de que el estudiante está comprendiendo lo que lee y analiza.

¿Y si reemplazamos el cuestionario de quince preguntas sobre la Patagonia por menos preguntas y una reflexión propia grabada por el estudiante sobre las principales características que diferencian este espacio geográfico de otros?

¿Si reemplazamos una comprobación de lectura, por la grabación de una escena seleccionada del libro y que el alumno realice alguna apreciación personal sobre la elección del fragmento?

¿Si solicitamos al alumno que construya con elementos descartables la estructura de la cadena de ADN, de un átomo, de una célula, del esqueleto humano y envíe una foto junto con indicadores de los componentes o partes notables? Solicitamos audios que resuman, fotografías que ilustran, invitemos a nuestros alumnos a superarse a ellos mismos.

El desafío es superarnos y proponer actividades que indiquen un proceso de construcción más que lectura y respuesta sistemática. De este modo evaluamos mientras enseñamos, y enseñamos evaluándonos a nosotros mismos en relación a las respuestas de nuestros estudiantes.

Mientras tanto es fundamental registrar todo lo que hacemos, dejar constancias de los trabajos enviados y recibidos de los alumnos, las actividades que llevamos adelante y las respuestas que fueron llegando. Todas estas anotaciones y las valoraciones que hagamos sobre los trabajos de los estudiantes, constituyen una fuente de información sumamente valiosa de la que tendremos que disponer cuando regresemos a la presencialidad.

En este sentido, acompañamos a los docentes con material bibliográfico y fragmentos de videos de referentes nacionales sobre evaluación formativa, sugiriendo fijar fechas de entrega y valorar las que llegan a tiempo, pero también aceptar la respuesta del que llega tarde, convocando a todos los estudiantes a que entreguen sus producciones, aun fuera de término.

Sin embargo, el aval final lo darán las resoluciones específicas del Ministerio de Educación que dictaminarán en forma general, el marco de acciones para calificar. Es decir, será el momento de poner a consideración toda esta información que estamos recabando de las producciones estudiantiles.

Nuestra recomendación desde el equipo de conducción, es contemplar al joven más que al estudiante, al adolescente que no puede estar con sus amigos más que al alumno. Acompañemos, brindemos actividades de calidad, espacios de intercambio en foros, debates, actividades colectivas y videollamadas. Preguntemos cálidamente por los trabajos que faltan, logremos establecer lazos de confianza que inviten al alumno a cumplir con nuestra propuesta, que logren notar que nos preocupamos por lo que ellos hacen, realicemos buenas devoluciones sobre sus trabajos. Es tiempo de ser pacientes y creativos.

Y mientras pensamos en el regreso, prepararnos para el reencuentro y para el cierre a todo lo que venimos aprendiendo juntos, porque no sólo los alumnos están aprendiendo en su hogar, también los padres y los docentes superamos grandes desafíos en estos tiempos de incertidumbre.

Aclaraciones finales

Con todo lo mencionado, de más está aclarar que el acceso a Internet de toda la población estudiantil de la Argentina, es la única forma de garantizar la igualdad de condiciones de los niños y jóvenes a la educación en tiempos de trabajo a distancia.

De nada servirá el esfuerzo sobrehumano que directivos y equipos docentes realicen si no es posible que todos nuestros alumnos puedan acceder a las propuestas de acompañamiento en el aprendizaje de contenidos en el hogar. Es una deuda de nuestros gobernantes saldar la brecha que genera que el 30% de los argentinos no tenga acceso a Internet, datos que proporcionó el ministro de Modernización del Estado. Mientras tanto, todos los docentes argentinos, sin excusas y en la medida que nuestros recursos y conocimientos nos lo permiten, estamos en la búsqueda de llegar a cada uno de nuestros estudiantes, trabajando mancomunadamente y humanizando esta práctica que hoy nos desafía con la distancia y la asincronía en muchas ocasiones.

Otra aclaración que no puede pasarse por alto es que, si bien el acceso a la conectividad es potenciador de los aprendizajes, con Internet sólo no alcanza. El acompañamiento de los docentes ha sido esencial, desde lo académico y lo vincular. Nada hubiese sido posible sin la buena voluntad, vocación y creatividad con que este grupo humano logró estar a la altura de las circunstancias, superando barreras tecnológicas y de conocimientos técnicos con tanto esmero.

Referencias bibliográficas

Artopoulos, A. (2020). «Educación digital en tiempos de pandemia». Conferencia abierta en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Delors, J. (1996). «Los cuatro pilares de la educación». En *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.

Jaimovich, D. (2020). «El 30% de los argentinos no tiene acceso a internet y muchos de los que tienen no saben cómo usarla». INFOBAE. <https://www.infobae.com/tecnologia/2018/03/12/el-30-de-los-argentinos-no-tiene-acceso-a-internet-y-muchos-de-los-que-tienen-no-saben-como-usarla/> abril de 2020

María de los Ángeles Centurión

Profesora de Matemática y Tesista de Licenciatura en Gestión Educativa en UCASAL. Rectora del Instituto D-207 San Isidro Labrador desde el 2015. Tutora-Evaluadora para el concurso de Oposición para la cobertura de cargos de Secretarios/as de la Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación en 2017. Coordinadora Intercolegial de Olimpiada Matemática Argentina en la ciudad de La Paz, provincia de Entre Ríos.

La escuela es comunidad aún en la virtualidad

Nadia Rodriguez

EES n° 47. «16 de setiembre» MDP
nadiaro47@gmail.com

Resumen:

A partir de la narración de la experiencia que cobra lugar en una escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata durante la pandemia, se pretende desandar los desafíos que enfrenta la escuela pública con la llegada de COVID-19. El artículo tiene por objetivo caracterizar los cambios inmediatos y describir la reacomodación escolar en términos de espontaneidad únicos que se dieron en los últimos meses desde el inicio de la cuarentena en Argentina.

La transformación interior que la escuela como institución pudo accionar evidencia la capacidad de respuesta a las demandas sociales, en los lugares que se encuentra inserta, como ninguna otra institución estatal pudo darlas. La pandemia revela la unión simbiótica sociedad-escuela, dando como resultado una hibridación que pone en el precipicio el discurso de la escuela como agente ya obsoleto de la modernidad e inútil en sus objetivos. Quizás luego de esta nube tendremos las certezas para exigir el reconocimiento que la escuela merece y la labor docente necesita.

Palabras clave: Escuela secundaria - Continuidad pedagógica - Continuidad sociocultural – Comunidad - Pandemia

Introducción

Desde sus comienzos y a lo largo de la historia la escuela ha experimentado cambios sucedidos en grandes periodos de tiempo. Sin embargo, los últimos meses trajeron cambios inmediatos y una reacomodación escolar en términos de espontaneidad únicos. Difícilmente se podrá dudar de la transformación de la escuela, en cuanto a su accionar como institución, durante los tiempos de COVID-19.

Lo que pasará luego de la pandemia estará por verse, entre los escenarios posibles, no pierde presencia la opción de volver a la escuela tal cual la conocemos. A pesar de esto, otro escenario cobra fuerza en los pasillos escolares -ahora tecnológicos- y es la pandemia como oportunidad de rediseño de la institución. En este se ponen sobre el campo de juego muchas alternativas. Por un lado, el rediseño de la mano de una hiper tecnologización con fuerte inversión en el campo tecnológico para virtualizar definitivamente ciertas aristas de la escuela en base a un modelo tecnocrático-mercantil. Del otro, uno que apele a un humanismo pensando a la escuela como servicio a la sociedad en su conjunto y con abordajes críticos de los problemas sociales. Así las cosas, es incierto el futuro de la escuela pero no lo son los cambios que ocurrieron y continúan ocurriendo en estos meses en la organización, el funcionamiento y la gestión escolar.

En Mar del Plata, la gran mayoría de las escuelas públicas representan a la institución estatal por excelencia como nexo con la sociedad. La llegada de la pandemia puso al descubierto esta premisa dejando en evi-

dencia la capacidad de respuestas a las demandas sociales, en los lugares que se encuentran insertas, como ninguna otra institución estatal pudo darlas. Un ejemplo lo representa la Escuela de Educación Secundaria nº47 «16 de septiembre», ubicada en el barrio San Martín de la ciudad. En la misma, desde el comienzo de la cuarentena, la organización del cuerpo directivo y docente generó una continuidad no sólo pedagógica sino también sociocultural. Para brindar respuestas al entramado social que la rodea, la gestión de la escuela decidió abrir las puertas hacia el barrio una vez a la semana. Así, el comedor escolar que funciona año tras año, sufrió una reorganización de tareas y las viandas para llevar se convirtieron en las grandes protagonistas de los últimos meses. Junto con un menú caliente se ofrecen otras posibilidades para suplir las necesidades básicas como ropa de abrigo. Asimismo para alcanzar el objetivo pedagógico de llegar a toda la matrícula estudiantil, se reparten las actividades y el material teórico de las clases virtuales en formato papel para las familias que no cuentan con dispositivos o conectividad en los hogares. El relato de las vivencias en la EES 47 tiene por objetivo ilustrar una de las tantas experiencias que se están llevando a cabo en las escuelas públicas de la ciudad, de la provincia de Buenos Aires, y en definitiva; a lo largo y ancho de todo nuestro país. Mientras que a nivel nacional se trabaja para otorgar soluciones a las múltiples demandas sociales, las escuelas públicas se conforman como trincheras desde las cuales se batalla contra las desigualdades que se acentúan en las crisis sociales.

Contextualización

A partir de Marzo y hasta el día de la fecha, todos los jueves a las 11:30 horas comienza a formarse una fila de vecinos y familias de estudiantes en la vereda de la EES 47. Casi llegado el mediodía, se encuentra todo preparado para recibir a las personas que asistirán a la institución; en parte, esto es posible porque horas antes arribaron trabajadoras y trabajadores de la educación a organizar y preparar lo necesario. Al llegar, el cuerpo directivo y parte del cuerpo de profesoras, profesores y auxiliares dividen las actividades de la mañana y se encargan de hacer funcionar la escuela, aunque no de la misma forma en que lo hacían hasta antes de la pandemia. Las formas cambian porque se encuentran condicionadas por el contexto y el cambio se ejecuta en un sentido programático; en realidad, el proyecto político y pedagógico en pos de una educación emancipadora -que caracteriza a la institución escolar- sigue siendo el mismo.

Antes de proseguir, cabe aclarar que la apertura semanal de la escuela se produce cumpliendo con el protocolo necesario para el cuidado de la salud tanto de trabajadoras y trabajadores de la educación como para las personas que viven en el barrio.

Continuidad sociocultural

Uno de los lugares que estará concurrido y habitado será la cocina del comedor escolar, allí se gestionan los recursos disponibles para producir la cantidad de viandas necesarias. El menú del día se elabora en base a los alimentos disponibles, por lo que va variando. Junto con las viandas calientes, en el patio de la escuela -o en algún aula los días de lluvia- se produce el armado de una especie de feria americana con ropa, calzado, colchones, ropa de cama, libros y algunos electrodomésticos con el propósito de que las personas que necesiten esos insumos puedan tomarlos.

La posibilidad de funcionamiento y puesta en marcha del comedor y de la feria se gesta en base a las donaciones del cuerpo directivo, docente y auxiliar; y de todos los contactos de negocios y familias marplatenses que aceptan colaborar. Para conseguir las donaciones se elaboran campañas de difusión sobre la actividad que se lleva a cabo cada jueves. Verduras, legumbres, carnes, pollos, arroz, fideos, puré de tomates, harina, ropa de niños, ropa de adultos, zapatillas, entre muchos otros; son los artículos

que aterrizan finalmente en la escuela durante las donaciones semanales. Cada jueves la fila es extensa, señal que incita a continuar esta actividad que deja los corazones cálidos entre tanto desafecto del momento actual. En los barrios periféricos, donde ya de por sí las desigualdades estructurales son moneda corriente, la crisis -producto de la pandemia-, puso en relieve aún más las brechas económicas, sociales, políticas y culturales que los afectan. Particularmente en este caso, la gestión escolar logra acortarlas. Es decir, la escuela en su rol social representa una bocanada de aire fresco para todas las familias del barrio que conforman la EES 47, y lo es, también, para todos los docentes que sentimos congelarnos detrás de una computadora o un celular.

Al comenzar el año podíamos decir una dirección y encontrábamos un edificio en el que ocurría todo aquello relacionado al hermoso mundo educativo que nos convocaba como trabajadoras y trabajadores de la educación, pero ya van demasiados días en que los edificios escolares están vacíos. Sin embargo, la escuela sucede, está sucediendo. Lo escolar irrumpe y se entrelaza en la cotidianidad social como nunca antes y ese acoplamiento se observa de frente totalmente expuesto. Una hibridación que pone en el precipicio el discurso de la escuela como agente ya obsoleto de la modernidad e inútil en sus objetivos. Quienes habitamos la escuela día a día, presencial o virtualmente, regamos un terreno donde la escuela pública es un lugar de encuentro y reafirmación de la voz colectiva, un espacio de escucha, debate social y crítico de la realidad; así como la institución estatal que brinda las herramientas para la formación de sujetos críticos con objetivos propios y sueños en común. Aún en medio de la pandemia nos convoca la idea de la escuela como el espacio accesible que las actuales y nuevas generaciones puedan ocupar, apropiándose del mismo en la medida que se encuentran con la otredad que les rodea; en pos de una comunidad que se gesta desde la propia enunciación (Puiggrós, 2015). Sin perder fuerza en su capacidad y cualidad de generar y co-construir ruidos -cuando se establecen silencios alrededor de los aspectos que condicionan la educación y al tipo de educación al que acceden las y los jóvenes- la escuela pública se permite ir a contramarcha del intento de instaurar la noción de una educación igualitaria que oculta condiciones de exclusión y desigualdad dentro del mismo sistema educativo.

Continuidad pedagógica

Por otro lado y en paralelo, las clases virtuales y las actividades de cada materia van y vienen en la vorágine de WhatsApp. Si algo era impensado hace algún tiempo atrás era la conversión de todo aquello que sucede en un aula a enviar archivos y recibirlos a través de una aplicación de mensajería instantánea. Muchas herramientas tecnológicas sobrepasan las ventajas de WhatsApp en términos didácticos, pero ninguna es útil a la hora de suplir problemáticas de escasa conexión temporal en los hogares. En este punto, cobran especial relevancia las aplicaciones que alcanzan los requerimientos necesarios para el desarrollo de las propuestas didácticas virtuales sin consumir demasiado datos de conectividad. Otro punto, y no menos importante, es la oportunidad de espacio al diálogo virtual con estudiantes que siguen el ritmo de las clases, con el fin de no propiciar la unidireccionalidad sino construir la mejor retroalimentación posible.

La existencia de estudiantes sin ningún tipo de conectividad por la ausencia de dispositivos móviles como celulares o computadoras en su entorno, es otra de las demandas que la escuela se encarga de resolver. Para estos casos se logró edificar un plan de contingencia pedagógica mediante la implementación de módulos en formato papel. Así, en determinadas fechas, el cuerpo docente asiste a la escuela para llevar las clases que se dictan de manera virtual en forma de módulos impresos con las actividades y el material teórico correspondiente para sus resoluciones. Sin dudas, la dimensión didáctica dentro de la continuidad pedagógica implicaría un análisis aparte. En este sentido y con las características del actual contexto, el alcance a toda la matrícula estudiantil es el objetivo pedagógico primordial y el cual abre paso y propicia

la creación de nuevos objetivos. Se comprende que si hoy pensamos en una «igualdad de oportunidades», esto significa no dejar caer en la deserción escolar a quienes poseen mayor desfavorabilidad.

A colación del día de la niñez, el jueves pasado, se prepararon bolsitas de golosinas para cada estudiante que asiste a la escuela, las mismas se repartieron junto con las viandas de esa semana. La idea surgió de una docente como estímulo y forma de construir un puente en la lejanía docentes-estudiantes. Horas después muchos estudiantes agradecen por mensaje virtual ese pequeño regalo. Las distintas formas que toma el intercambio en medio de la virtualidad, para ambos lados detrás de las pantallas -estudiantes y docentes- significa un «*acá estamos presentes, existimos*». Ahí donde se cree que no hay nada en común la escuela crea un lazo, o donde hay algo pero es débil, la escuela lo fortalece: la escuela es comunidad aún en la virtualidad. La pandemia revela la unión simbiótica sociedad institución, la unión entre dos que se buscan y se necesitan mutuamente para resistir en el mundo actual.

El proceso de enseñanza, tanto desde la modalidad de módulos como desde conexiones virtuales por medio del celular o la computadora, lanza múltiples contradicciones en nuestros pensamientos y sentires como docentes, debido a que nos amoldamos a una enseñanza virtual sin conocer qué resultados arrojará a largo plazo. Caminamos a tientas en una nube densa y avanzamos con más dudas que certezas. Y si existe una, la encontramos en el espacio del diálogo virtual -en relación al contenido y a los sentires diarios- que supimos edificar junto con los estudiantes. Así, se torna sumamente esencial escuchar las historias que los cuerpos conllevan y que inciden en el aprendizaje y en la enseñanza. El accionar del grupo docente de la EES 47 en tiempos de COVID-19, contempla deseos de admirar a autoras y autores de una pedagogía de combate que batalla para el florecimiento de los sujetos (Meirieu, 2016).

Más allá de los interrogantes que se presentan a cada paso que avanzamos, continuamos trabajando enmarcados en nuestros propios proyectos éticos, políticos y pedagógicos que confluyen en una misma llama; y es ahí en ese punto de encuentro y de intersección donde radica la fuerza de labor diaria. Aun cuando se pretende que seamos meros aplicadores de un paquete pedagógico que supone una enajenación en relación a la vida dentro y fuera de la institución escolar virtualizada, se constituye un acto pedagógico crítico como apuesta una educación democratizadora.

Conclusiones

Los desafíos de la escuela en medio de la pandemia son diversos y los límites hasta dónde debe llegar con su accionar son difusos. Con el pasar de los meses, los desafíos se actualizan porque todo cambia y esos movimientos exigen una reacomodación por parte de los actores y sus labores frente a las nuevas condiciones que surgen.

El tránsito por estos tiempos no es sin la presencia de niebla. Sin embargo, el contacto mínimo pero eficaz con la sociedad barrial en la entrega de cada jueves y el diálogo que genera la escucha recíproca en la virtualidad, se convierten en la brújula que guía a la escuela hacia una posible utopía en la que todos nos encontraremos en la diversidad y en los derechos; y como dijo Galeano alguna vez, la utopía que marca el horizonte nos permite ni más ni menos que caminar. Un movimiento fundamental en esta época donde la educación tiende a lo estático y la escisión. Un movimiento más para luchar contra las prácticas escolares que se inclinan hacia una concepción de conocimiento fijo, muerto y enajenado (Yedaide, 2017). Las respuestas a las demandas sociales y la relación sociedad-escuela tuercen la matriz que apunta contra la escuela como institución obsoleta. Si hubo un objetivo al relatar la experiencia, fue evidenciar el error de exigirle todo y no reconocerle casi nada. Tal vez, sólo quede la narrativa, o tal vez podamos sistematizar las experiencias, las soluciones y las respuestas que se están dando para lograr demostrar -no sólo que la escuela está viva- sino que es capaz de recrear su propio lugar en la sociedad en pos de beneficiarla anteponiendo los sueños y deseos de quienes la pueblan frente una, cada vez más vasta, lógica mercantil.

Más allá de la incertidumbre actual y sobre aquello que vendrá, las narrativas de las experiencias vivenciadas en la escuela pública durante los tiempos de COVID-19, constituirán un amplio abanico en cuanto a las realidades que se pudieron efectivizar.

Pese a la efectividad del accionar que logra acortar las brechas socioculturales, políticas y económicas, asumo que no es suficiente para derribar la dinámica de diferenciación y exclusión que tienen lugar en el engañoso discurso de la igualdad de oportunidades. El relato hace visible las condiciones de precariedad, las privaciones y las afecciones que padecen y aguantan determinadas comunidades educativas. Por ende, no debe perder importancia la inversión y el financiamiento educativo que influyen en cuestiones de infraestructura, condiciones materiales de trabajo y de la vida dentro de las escuelas. Quizás el desafío de encontrar una posible confluencia entre la administración pública, la gestión escolar y lo que sucede en las aulas siga siendo esencial.

Hoy sabemos que el trabajo colectivo, el co-diseño en la reorganización del trabajo, la escucha y la apertura al diálogo adquieren especial sentido convirtiendo a la escuela pública en un faro que ilumina y guía los alrededores que alcanza. Así las cosas, persisten los signos de interrogación en torno a variadas cuestiones; pero la narrativa de lo que sucede hoy en la EES 47 -y en muchas escuelas más- se vuelve palabra que al comunicarse comienza a cobrar *vida*, de allí partiremos para las vistas al futuro.

Referencias bibliográficas

Hermida, C., Segretin, C. (compiladoras) (2019). *Antología de microrrelatos de la formación docente. Lo bueno, si breve*. Fuenteovejuna.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claros*. Paidós.

Puiggrós, A. (2015). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Colihue.

Yedaide, M. (2018). Hablar de «Pedagogías»: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local. *Revista de Educación*, 217-229.

Nadia Rodriguez

Profesora en Biología ISFD n° 19-MDP. En formación: Licenciatura en Ciencias de la Educación UNMDP. Trabaja en escuelas secundarias públicas provinciales; actualmente en EES n° 47 (San Martín), EES n°31 (Bosque Grande), EES n°62 (Florencio Sanchez), EES n°30 (Centenario). Investiga en GIESE (Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas) en UNMDP.

La evaluación formativa como signo de época.

De la nostalgia por la calificación al cambio de paradigma

Flavia Piccolo

Min. Educ. DEGSec. CIFFyH
flavia.piccolo1979@gmail.com

Resumen

La presente sistematización de experiencia en una escuela secundaria, que pretende historizar diferentes momentos de la educación remota en términos de evaluación, recoge de manera reflexiva las diferentes estrategias individuales e institucionales para construir sentidos en torno a la tarea de enseñar, de aprender, de evaluar. Explicita las tensiones, dificultades ligadas al posicionamiento ministerial a favor de la evaluación formativa y las diferentes representaciones en torno a la misma. Finalmente, avizora horizontes de futuro más como expresión de deseo que como certeza.

El recorrido intentará tomar como eje vertebral, al análisis de sentidos y significados de la tarea de evaluar en contextos de COVID-19 entendiendo al enfoque formativo como signo de época, un signo, que como tal arroja múltiples significantes. Por tal motivo, se entiende como desafío acuciante la creación de consensos, de sentidos compartidos, sobre la necesidad de abrazar otro paradigma más que entender a este enfoque como una estrategia transitoria.

Palabras clave: Evaluación formativa - Condición de época - Sentidos y significados - Cambio de paradigma.

Al principio: el caos

La experiencia ocurre en el IPEM 131 Juan Martín Allende de Barrio René Favalaro, escuela secundaria de gestión pública de la Provincia de Córdoba

La población escolar pertenece a barrios como Las Palmas, La Madrid, René Favalaro, Alberdi, Las Violetas, Las Pichanas, Villa Martínez, entre otros. Las ocupaciones de las familias abarcan desde el trabajo doméstico (amas de casa mayoritariamente), tareas de cuidado, de limpieza, en el ámbito del comercio, seguridad y transporte. Podrían caracterizarse como pertenecientes a sectores populares cuyas condiciones materiales hacen que la disposición de medios tecnológicos varíe de hogar en hogar, se pudo relevar que en general no cuentan con computadoras, los celulares en algunos casos pertenecen a estudiantes, en otros, a familiares. La posibilidad de descargar aplicaciones, de visualizar videos o archivos en algunos casos se vió limitada por la disponibilidad de datos, por no poseer wifi o por las características de los dispositivos móviles. El dominio relacionado con los paquetes de office como los procesadores de textos o el uso del correo electrónico, se evidenció como precario desde la primera actividad organizada. Entre el grupo de docentes los saberes, en torno al uso de herramientas tecnológicas, es heterogéneo. Se evidenció un gran número de docentes con formación al respecto, pero también otros con ausencia

de los necesarios para desarrollar una propuesta de enseñanza mediada por las TIC. Además, sumadas las dificultades que como clase trabajadora se padecen en términos de posibilidad de accesos a buenos dispositivos (computadoras o celulares).

Con esas condiciones estructurales el equipo directivo conjuntamente con docentes organizaron la Escuela Remota¹. Como primera estrategia un equipo de gestión conformado por referentes de cada departamento, equipo directivo y de preceptoría, armó grupos de whatsapp (considerándola como la herramienta más democratizante en términos de acceso) por curso y por materia.

A partir de allí los y las docentes enviamos las primeras actividades, luego de que el Presidente decreta una cuarentena por 15 días. Las mismas fueron planificadas para retornar a la presencialidad en ese lapso de tiempo continuando con el desarrollo incipiente de los contenidos del año. En algunas situaciones no se había producido el encuentro previo entre docentes y estudiantes por lo que el vínculo tuvo que comenzar a construirse en la ausencia de la corporeidad, del gesto, de la palabra hablada, del tono, de la mirada. Esas primeras actividades solicitaban la realización en las carpetas con promesa de revisión en el aula presencial, todas las entregas previstas para el mismo día.

Al conocerse la noticia del no retorno a la presencialidad las entregas ocurrieron por correo electrónico o por Whatsapp. Asimismo, el equipo de gestión y resto de docentes pudo alertar en ese acto que la propuesta de enseñanza no llegaba a todas y todos, que la mayoría de estudiantes y sus familias no sabían cómo enviar correos electrónicos. Algunas dificultades técnicas como la calidad de las fotos (definición, ángulo, legibilidad), de las resoluciones de actividades, advirtió también sobre la necesidad de promover múltiples aprendizajes más allá de los propiamente disciplinares. En relación con el tiempo para aprender y enseñar, las entregas previstas para el mismo día fomentaban sobrecarga y desorganización a la vez que las comunicaciones entre estudiantes y docentes ocurrían en cualquier día y horario. A los obstáculos se sumó el hecho de que algunas familias se encontraron con limitaciones para el acompañamiento de la tarea de aprender en casa, ya que las consignas, tal como estaban planteadas, no en todos los casos, favorecieron la comprensión autónoma de lo que debía realizarse y no arrojaban claridad para su resolución.

Luego de esa serie de lecturas sobre lo ocurrido en la organización de la continuidad pedagógica, los y las docentes comenzamos a habilitar otros aprendizajes como encuadrar una foto, usar aplicaciones de escaneo; elaboramos tutoriales para adjuntar archivos a mensajes enviados vía correo electrónico, para generar una dirección de correo, registrarse como usuarios CIDI², etc.; en general desde las áreas vinculadas a las tecnologías, formación para la vida, el trabajo y las TIC. Además de lo propiamente ligado a la mediación tecnológica, también cobró mayor intencionalidad la elaboración del material didáctico (con imágenes, apoyado en recursos audiovisuales, consignas que no daban por supuesto lo solicitado sino con claridad respecto a que realizar), la priorización de aprendizajes (plausibles de enseñarse en la distancia, movilizantes, relevantes, ligados en algunos casos a problematizar la coyuntura de la pandemia) y la organización del tiempo institucional (horarios de comunicación, plazos de entregas calendarizados). Destacable resulta, que la incertidumbre en torno al tiempo de duración de la modalidad remota, la amenaza de la pandemia en sí, las decisiones improvisadas con premura de esos primeros días, permitió tejer redes de aprendizaje entre estudiantes, docentes, familias, quien sabía, lo puso a disposición, lo hizo circular.

En medio del caos, del terror y de lo inestable, pudo sostenerse el ser escuela, ese tiempo suspendido/habilitado para enseñar y aprender, para trabajar con herramientas de la cultura.

¹ Denominación acuñada por el Ministerio de Educación

² Ciudadano Digital

Una palabra (o dos): «No calificaciones»

Luego de esos primeros días signados por la improvisación y la inmediatez, con un panorama que no alentaba la vuelta a la presencialidad, las autoridades del Ministerio de Educación (tanto Nacional como Provincial) comunicaron las decisiones pedagógicas para sostener las prácticas de enseñar y de aprender en pandemia. Entre ellas el posicionamiento sostenido en término de la evaluación de los aprendizajes. La perspectiva adoptada fue la de la evaluación formativa: consiste en un proceso que busca recabar información sobre los aprendizajes de estudiantes para luego tomar decisiones que mejoren la propuesta de enseñanza en función de las necesidades de los mismos (Anijovich 2011, p 10).

Lo primero que repercutió, en ese sentido, fue la ausencia de calificaciones. Esto trajo aparejado una serie de actitudes: enojo de docentes por no poder garantizar con la nota el seguimiento de las tareas de estudiantes, malestar en familias y estudiantes que entendían que sin notas numéricas todo lo realizado era en vano, desvinculación de estudiantes de las propuestas de enseñanza y una caída notable en la entregas de actividades.

De manera que, lo suscitado arroja algunas reflexiones a tener en cuenta. Por un lado, el peso punitivo que tiene la tarea de evaluar ya que se evidencia como el único motivo para acreditar el aprendizaje. Por otro lado, sobre la evaluación como instrumento coercitivo, como herramienta de poder utilizada para convocar una propuesta de enseñanza. Ciertamente un jaque a ese ethos pedagógico perpetrado que venía en transición entre paradigmas, pero evidentemente con núcleos duros anquilosados (como las prácticas evaluativas) que la pandemia vino a desmoronar.

Aún cuando se anunciara que la evaluación iba a ser formativa, explicitar que no iba a haber calificaciones significó en el imaginario de toda una comunidad escolar, tan atravesada por la matriz meritocrática, alguna pérdida de sentido de la tarea de enseñar y de aprender.

Interesa entonces pensar a la evaluación formativa como un signo de época. Un signo que como tal tiene múltiples significaciones pero que al cobrar fuerza instituyente no conseguía consensos, más por desconocimiento que por resistencia, más por oposición a los espacios de seguridad de práctica calificadora, que por reconocimiento de la necesidad de cambiar de paradigmas.

Resulta curioso, que la seguridad de una práctica como la calificadora, se asocie a algo que en estos contextos y en cualquier otro, pueda implicar amenaza en término de pérdida del ciclo lectivo, repitencia; quizá porque seguro, no sea lo mismo que cuidado y tenga más que ver con la reproducción de rutinas predecibles que con actos de justicia. Ceteramente los argumentos del Ministerio de Educación para justificar la adopción del enfoque formativo, refirieron a que evaluar en estos contextos con nota numérica y vinculante con la promoción resultaría injusto, por las limitaciones del formato a distancia, por las brechas digitales existentes y por contradecir la idea de un sistema educativo y una sociedad inclusivas. La Agencia Telam (Universidad 2020) recoge los dichos del Ministro Nicolás Trotta al respecto:

Nuestro principal objetivo como Ministerio es garantizar el derecho a la educación. En este contexto, se profundizan las desigualdades, ya que la realidad de cada hogar es muy distinta en cada rincón del país. Por este motivo, todos los actores que conformamos el sistema educativo estamos de acuerdo en que es momento de evaluar, pero no de calificar. (2020)

Para comprender las diferentes construcciones de sentido en torno a la evaluación formativa y a la nostalgia por la calificación, desde una perspectiva vigotskiana, podemos decir, entendiendo al signo como un mediador, como una relación entre una representación psíquica y el mundo exterior; que justamente la palabra calificación (como signo) remite a prácticas conocidas, que por tales generan seguridad (según lo antes advertido); en cambio la evaluación formativa como signo de época (afín a los posicionamientos de lo que el Ministerio de Educación pretende instituir) necesitaría darse a conocer, hacerse explícita en términos de objetivos y características para poder generar la estabilidad y precisión que logran las prácticas instituidas, para establecer una conexión estable entre la representación psíquica con lo que remite. En relación con ese aspecto del signo ligado a la seguridad o al consenso en torno a la significación,

Vigotski (2012) nos advierte «El significado es solo una de las zonas del sentido que adquiere la palabra en el contexto de discurso, y además, la zona más estable, unificada y precisa» (pp 493- 494). Las significaciones en torno a evaluación formativa se encuentran en el terreno de lo impreciso, no genera estabilidad ni precisión, de allí la necesidad de construir una representación certera de lo que implica.

Sostiene esa hipótesis lo ocurrido en el contexto de la comunidad escolar en torno a las significaciones sobre el carácter de «formativo» de la evaluación de aprendizajes: relajado, no importante, no obligatorio, no coercitivo ni punitivo (relativo a las consecuencias del juicio docente o retroalimentación). Preocupa pero no asombra. Es decir, no fue ajena esa significación a otras comunidades escolares y como se expresó antes, más por la vivencia de pérdida de espacios rutinizados/seguros que por oposición al enfoque (por parte de docentes). En el caso de familias y estudiantes por desconocer que evaluar implica más que calificar, por no entender que la educación es un derecho y no un capricho arbitrario o una carga de deber.

Algo de ese orden de necesidad de comunicar claramente a las familias sobre la evaluación formativa encontramos expresado en la página oficial del Ministerio de Educación Nacional

Con respecto a las evaluaciones de las y los estudiantes, se recomienda no utilizar calificaciones en este año escolar dado que eso implicaría equilibrar situaciones totalmente desiguales en las condiciones de aprendizaje que están atravesando las alumnas y los alumnos. La comunicación del enfoque de una evaluación formativa debe ser clara a fin de evitar posibles confusiones en la comunidad educativa. (2020)

Por tanto, hubo que construir nuevos sentidos en torno al ser escuela, al enseñar, al aprender, ya no ligados a una carrera por el premio (la buena nota) o motivada por el temor (la desaprobación, la repetición de un curso), vinculados a un enfoque que entiende a la obligatoriedad como mecanismo para garantizar derechos más que una herramienta coercitiva, que se centra en los aprendizajes, en la estandarización que promueven las calificaciones.

Cada docente en los grupos de sus espacios curriculares, cada preceptor en los grupos por curso, instó a fomentar el valor por seguir aprendiendo, por seguir vinculado a las propuestas educativas. No obstante hizo falta un posicionamiento institucional, la comunicación explícita del equipo directivo que a cada grupo y a cada estudiante, familiar, acercó el compromiso con la tarea de enseñar, los invitó a seguir involucrados, a renovar compromisos y a resignificar que los aprendizajes valen en tanto tales, haya calificación o no. Ese acto fue fundante para comenzar a pensarnos o a instituir otro modo de ser escuela. Más allá de las representaciones de las familias, en el interior del cuerpo de docentes también se generaron tensiones, a pesar de que el enfoque formativo, durante los años anteriores en las jornadas del PNFS (Programa Nacional de Formación Situada) fue hartamente trabajado desde los aportes que realiza Rebeca Anijovich (2011) quien expresa que aun siendo múltiples las funciones de evaluar, el control (aprobar, reprobar, promover) cobra protagonismo.

Aún cuando el concepto y las diferentes herramientas que propician este enfoque como los protocolos de retroalimentación, rúbricas, portafolios, listas de cotejo, entre otros, han formado parte de esos espacios de formación, el hecho no ha repercutido en revertir la preeminencia de la función de control. Ahora la pregunta, ¿no calificar implica asumir y evaluar en clave formativa? Si bien se suprimieron las notas numéricas, la práctica de control estuvo plagada de eufemismos que para nada significaron abrazar el enfoque centrado en aprendizajes.

Mucho de lo que ocurrió en términos de retroalimentación no estuvo centrado en propiciar mejores aprendizajes sino en establecer errores o aciertos que luego no dialogaban con el resto de la propuesta, que no insumieron para promover trayectos diferenciados ni acompañar los procesos, se podría caracterizar como una burocratización de la retroalimentación. Lo cierto es que tampoco se puede pedir demasiado a este tiempo que implicó en muchos casos «el hacer como si», de modo ultra exigido la tarea de enseñar con toda la sobrecarga psíquica y de superposición de funciones. Por eso la advertencia asume un tono autocompasivo en lo ejercido individual y colectivamente. Tampoco se engaña en considerar

que lo que se implementó fue la modalidad formativa de la evaluación.

Las lecturas son múltiples pero me centraré en una que refiere a que no todos significamos lo mismo cuando hablamos de enseñar, de aprender o de evaluar formativamente. Pareciera que compartimos un conjunto de saberes que orientan nuestras prácticas pero lo cierto es que hay heterogeneidad en esas concepciones. Al conjunto de saberes docentes se los ha denominado «fondos de conocimientos»

Es una categoría que la psicología sociocultural ha propuesto para estudiar los aspectos cognitivos de distintas comunidades; por ejemplo, para estudiar los conocimientos imbuidos en las prácticas del entorno sociocultural en las que participan niños y niñas en comunidades rurales (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005). Así como las comunidades de crianza tienen sus fondos de conocimiento, proponemos pensarnos a nosotros docentes como comunidades de práctica que intervenimos en el desarrollo de los sujetos con nuestros propios fondos de conocimiento. Entre los fondos de conocimiento de la docencia se encuentran las versiones sobre las teorías del aprendizaje y el desarrollo humanos; no nos referimos sólo al aspecto declarativo de las teorías (a cuánto y qué sabemos sobre tal o cual teoría del aprendizaje o del desarrollo) sino a la amalgama de conocimientos que opera en nuestros modos de entender el aprendizaje dentro y fuera de la escuela...

Los fondos de conocimientos de la docencia como comunidad profesional refieren a los saberes que compartimos y desde los cuales intervenimos en el desarrollo de los sujetos y sus aprendizajes.

Estos saberes componen fragmentos seleccionados y versionados de teorías del aprendizaje y el desarrollo humanos (INFOD 2020)

Quizá lo que reste como tarea sea generar espacios de discusión pedagógica para explicitar lo que entendemos, no solo por evaluación formativa sino en términos de cómo aprenden quienes aprenden, porque esa toma de conciencia permitirá un intercambio honesto, promoverá la construcción de consensos y la incorporación de prácticas (de manera paulatina) que realmente adviertan y signifiquen el cambio de paradigma.

Lo que se aleja, lo que se queja, lo que se queda

Gráfico es el poema «Son los ríos» de Borges (s/d), que versa sobre el tiempo, retoma el devenir de Heráclito y finaliza con lo que parafrasea el título de este apartado final «Todo nos dijo adiós, todo se aleja... y sin embargo hay algo que se queja, y sin embargo hay algo que se queda». Si traspolamos estos dichos, al ser escuela, al tiempo que implica transcurrir escuela, hay cuestiones que se van alejar (o eso quisieramos), otras que se van a quedar y otras que se van a seguir quejando.

Educar en tiempos de pandemia, los aprendizajes que hemos adquirido, la revisión que nos habilitó la dislocación del espacio, la añoranza del tiempo juntos, la revalorización de las presencias físicas, la angustia por quienes se nos escurren, los dolores que cargamos y el sostenimiento que solo fue posible a fuerza de tramarnos. Todo lo enunciado sin duda nos posiciona en esos lugares en el que estamos al filo de las cosas y no queda otra que elegir uno de los lados de ese filo.

Lo que resta de escuela remota, la planificación de la vuelta, sin duda traerá consigo despedidas, adioses a cuestiones que evidentemente no hacen al ser escuela, a prácticas heredadas y que a fuerza de estar instituidas seguimos reproduciendo acríticamente. Ansío que la función de control de la evaluación sea realmente puesta en tensión, que quede como queja y que se quede el compromiso por centrar la tarea de evaluar los aprendizajes. Porque no es menor virar de una perspectiva asimétrica y coercitiva a otra democratizante.

Para ello hace falta más que el solo cambio de enunciación, hace falta construir fondos de conocimientos no en base a supuestos sino a esclarecimientos. Que estas explicaciones permitan construir consensos para que la evaluación formativa y todo lo que deseamos que se instituye, no quede relegado o recordado como un enfoque transitorio.

Qué la significación sea compartida, que no sea un eufemismo y que contribuya a crear realidades, otras, más justas y democráticas.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R., Gonzalez, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique.

Agencia Télam (2020). Trotta: es momento de evaluar, no de calificar». *Unidiversidad Cuyo*: <http://www.unidiversidad.com.ar/trotta-es-el-momento-de-evaluar-no-de-calificar>

Borges, J. L. (1981). *Son los ríos*.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). Clase Nro. 3: *Sobre los procesos de aprendizaje*. Curso: *Enseñar en Programas Socioeducativos: trayectorias escolares y trayectorias educativas*: <https://cursos.infed.edu.ar/cursos/430>

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Primeras recomendaciones del Consejo Nacional de la calidad de la educación a la cartera de Trotta* : <https://www.argentina.gob.ar/noticias/primeras-recomendaciones-del-consejo-nacional-de-calidad-de-la-educacion-la-cartera-de>

Moll, L., Greenberg, J. (2001). «Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza». En L. C. Moll (comp.). *Vigotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Socio histórica en la educación*, (pp.371- 403). Aique.

Vigotski, L. (2012). *Pensamiento y Habla*. Colihue.

Flavia Piccolo

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. FFYH. UNC. Maestranda en Pedagogía. Experiencia en educación cooperativa, en integración escolar y en coordinación de curso. Docente y asesora pedagógica en escuelas secundarias. Capacitadora en temáticas vinculadas a ESI y a Convivencia democrática en UEPC. Integrante del equipo de investigación relacionado con Aprendizajes en el CIFYH.

La evaluación como práctica y acto de colaboración: la posibilidad del lazo educativo

Mariela Rossetto

FCE. UNCo
sicomar@hotmail.com

Belén Leanza

Col. San José Obrero. NQN
belenleanza@hotmail.com

María Beatriz Arce

FL. UNCo
maria.arce@fadel.uncoma.edu.ar

Resumen

La presente comunicación se enmarca en el Proyecto de Investigación «*Investigando colaborativamente: prácticas educativas inclusivas en la escuela secundaria para estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa*», desde el enfoque de narrativas educativas con metodología colaborativa y participativa. Dicha metodología permite indagar, junto con lxs actorxs escolares, cómo se concreta la Educación Inclusiva entendida como la posibilidad de identificar barreras y sortearlas para la presencia, participación y logro de aprendizajes de lxs sujetxs implicadxs.

Es en el interjuego de las dimensiones institucionales, subjetivas y culturales, que pueden gestionarse movimientos que ofrezcan condiciones para el lazo educativo; en suma para la constitución de sujetxs educativxs.

A continuación, sistematizaremos una propuesta de evaluación construida en un colegio secundario en tiempos de pandemia; intentando responder a las condiciones que esta genera y a aquellas que ya existían. En este sentido, la orientación es el sostenimiento de una educación inclusiva como respuesta a estudiantes con desventajas educativas, socioculturales y económicas.

En este sentido, formularemos algunas ideas acerca de cómo la misma puede constituirse en un proyecto institucionalizado y sus posibles efectos, en tanto intento de reducir el desacople entre la forma escolar tradicional y los cambios que esta pandemia está imprimiendo en la educación.

Palabras clave: Sujetx educativo - Lazo educativo - Evaluación formativa - Educación inclusiva

Introducción

La presente comunicación se enmarca en el Proyecto de Investigación «*Investigando colaborativamente: prácticas educativas inclusivas en la escuela secundaria para estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa*»¹, desde el enfoque de narrativas educativas con metodología colaborativa y

¹Proyecto C 04-136. Período 2018-2021. Directora: Dra. Beatriz Celada, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

participativa. Dicha metodología nos permite indagar, junto con lxs actorxs de la escuela, cómo se concreta la Educación Inclusiva, entendida como la posibilidad de identificar las barreras y sortearlas para la presencia, la participación y el logro de aprendizajes por parte de lxs sujetxs implicadxs. Es en el interjuego de las dimensiones institucionales, subjetivas y culturales que pueden gestionarse los movimientos y mediaciones que ofrecen condiciones para el lazo educativo; en suma para la constitución de sujetxs educativxs.

En esta oportunidad, transmitiremos una propuesta construida en un colegio secundario² en el marco de la contingencia sanitaria de Covid-19. Dicha propuesta va tomando cuerpo en acciones de evaluación que intentan responder a los impactos producidos en la escena escolar. En este sentido, la orientación es el sostenimiento de una educación inclusiva como respuesta a un colectivo de estudiantes que presentan desventajas educativas, socioculturales y económicas.

Asimismo, formularemos algunas ideas acerca de cómo esta propuesta puede constituirse en un proyecto institucionalizado y los efectos que puede producir, en tanto recurso innovador que intenta reducir el desacople entre la forma escolar tradicional, y los cambios que esta pandemia ha venido a imprimir en la educación.

Acerca de nosotros como equipo

En el marco de la lógica cualitativa, nos proponemos una investigación con lxs sujetxs en tanto protagonistas de la escena escolar, así como en las relaciones que se establecen. Para ello arribamos en propuestas metodológicas participativas que posibilitan indagar y acompañar en los escenarios educativos; lo que implica incluirnos en la construcción de prácticas escolares que respondan a los desafíos que la educación conlleva.

Recuperamos los objetivos propuestos en el proyecto, aquellos vinculados con la presente comunicación. En esta tarea, consideramos que la sistematización participativa de experiencias puede comprenderse como una reflexión de lxs participantes sobre sus haceres, para identificar coordenadas de acción y sus efectos. En la misma se valoran los saberes de lxs participantes acerca de las prácticas educativas, así como la identificación de las dimensiones de la vida escolar que intervienen en la construcción de dichas prácticas.

En este sentido, nos disponemos a transmitir el acompañamiento y la construcción colaborativa de una propuesta escolar de evaluación, en el marco de la emergencia sanitaria de Covid-19. La misma, va tomando cuerpo en acciones y prácticas que intentan responder a las condiciones y efectos que esta contingencia delinea, así como a aquellas que ya existían antes de la pandemia, aunque a veces un tanto invisibilizadas. Nuestro interés en las prácticas educativas inclusivas en la escuela secundaria, se enmarca en las actuales definiciones como aquellas que tienden a posibilitar el mayor bienestar posible en la cualificación de los contextos educativos, poniendo en juego la idea que este no es un estado acabado, sino un proceso, un devenir constante. En este sentido, Booth y Ainscow (2002) plantean la inclusión educativa como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de lxs estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades escolares.

Este cambio necesario comporta ineludiblemente dar un paso desde la «integración» hacia la «inclusión», desde las prácticas en las que el estudiante tiene que adaptarse al contexto, hacia la revisión de los dispositivos de trabajo para albergar las singularidades. De esta forma, se permite mudar aquello que mantiene la escuela como universo cerrado, común, homogéneo y dar lugar a lo excluido, a lo particular y singular.

² San José Obrero. Proyecto Educativo Pastoral Salesiano de Enseñanza Técnica, Neuquén.

En línea con lo planteado, podemos recuperar la idea de la forma escolar que plantea Dussel (2010), como una organización con tiempos y espacios mantenidos a lo largo del tiempo, y a la que este contexto de Covid-19, le impone ciertos malestares que surgen del desacople entre el escenario actual y la forma de la escuela. Por lo que consideramos que estos sentidos ya trazados, son resignificados a la luz de la pandemia, transformando nuestros modos de encuentro, de trabajo y de lazo social, en este caso el lazo educativo.

En este contexto de cuarentena, fuimos invitadxs como equipo de investigación a participar en reuniones de Consejo Consultivo³ y en Jornadas Institucionales de la escuela, continuando y renovando el diálogo con diferentes actorxs institucionales acerca de la indagación de unas condiciones escolares nuevas. Dichos encuentros han sido espacios propicios para la conversación y devolución de la escritura de una nueva práctica de evaluación que se denominó Rúbrica y autoevaluación. En este punto, es importante recuperar los planteos de Zelmanovich y Balbi (2010) que refieren a la conversación como dispositivo de trabajo para posibilitar la multiplicación de oportunidades, recursos, estrategias, en este caso la evaluación, que permitan construir un trabajo institucional que le dé un lugar al sujetx.

El presente acompañamiento tuvo la finalidad de des-montar los sentidos que se le otorgan a la evaluación y a la calificación, así como las resistencias institucionales suscitadas, como movimientos necesarios respecto de asumir un riesgo. En este caso, se trata de una apuesta a un modo de evaluación que sea colaborativo entre el agente y el sujetx de la educación, en suma, que sea inclusivo.

En tal sentido, podemos pensar que esta forma de evaluar permite sostener la continuidad del lazo educativo, por ende, garantizar el derecho a la educación que promulgan la Convención Internacional de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006) y Leyes Argentinas como la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 (Congreso de la Nación, 2006).

Acerca del recorrido institucional

Desde el inicio de la ASPO⁴ se acordaron nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje. El recorrido no fue fácil, ni escrito de antemano, pero estuvo orientado por el objetivo de generar y sostener el vínculo con lxs estudiantes.

En algunos momentos se tuvo que retroceder ante iniciativas que se creían adecuadas, pero la práctica demostraba que no lo eran tanto. En tal sentido, Anijovich (2019) concibe el error como parte del aprendizaje institucional y como una herramienta para reflexionar y posibilitar avances y mejoras. Con este enfoque es que desde el Equipo Directivo y de Asesorxs, se tomaron decisiones sostenidas por los efectos que se iban observando en la continuidad del lazo educativo.

Una de las acciones principales estuvo vinculada a las posibilidades de conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos de parte de lxs estudiantes, lo que llevó a definir grupos de WhatsApp por curso para el encuentro cotidiano. En ellos se incluyeron lxs alumnxs y docentes del curso, lxs preceptorxs, unx Asesorx Pedagógicx y unx integrante del Equipo Directivo.

El funcionamiento de dichos grupos implicaba iniciar con un «Buenos Días», práctica salesiana llevada a cabo desde hace años y sostenida en la ASPO, aunque transformada. En este caso, es un saludo acompañado de una reflexión que en la virtualidad se ha transformado en compartir algún video o frase y/o conmemorar alguna fecha significativa.

Inicialmente se plantearon actividades para quince días, en las cuales lxs estudiantes podían realizar consultas a sus Profesorxs en los horarios del grupo y luego enviar la resolución de las mismas vía mail. Con el transcurso del tiempo, se reparó en lo excesivo de la carga horaria habitual, por lo cual se redujeron

³ Es un consejo que asesora para la toma de decisiones conformado por docentes, no docentes, alumnxs y familias.

⁴ ASPO. Presidencia de la Nación Argentina. DECN -2020-287-APN-PTE-Decreto N° 260/2020

horas. En este movimiento, se propone la articulación con una sola actividad entre dos o tres materias con la finalidad de alivianar la cantidad de actividades; entendiéndose que en este escenario es imposible trasladar la escuela al hogar.

En este sentido, y enmarcados en Normativas Nacionales del Ministerio de Educación y de la Provincia de Neuquén, el Equipo de Dirección y Asesoría se propone re-impulsar un nuevo formato de evaluación para la institución que venía pensándose desde el año 2019. Esta iniciativa parte del recorrido del proyecto institucional en lo referente al enfoque en competencias tal como lo plantea Unigarro Gutiérrez (2017) entre otros autores.

Se inicia un camino que incluyó reuniones entre el Equipo Directivo y Asesorxs, reuniones con los Departamentos de Docentes, encuestas a estudiantes y docentes, Consejos Consultivos y la escucha constante a las familias, asumiendo la decisión de no calificar a lxs estudiantes, lo cual no significaba que no se lxs evaluaría.

En línea con lo planteado, se asume la posición de no utilizar nota numérica como en la normalidad/presencialidad; sino que se construirá un modo que atienda a las vicisitudes y trayectorias estudiantiles, así como a lo novedoso y a lo que se mantiene de la escuela. Como mencionamos previamente, el método elegido fue la Rúbrica y se recuperaron algunos diseños presentados por lxs docentes el año anterior. La decisión y lineamientos para una Rúbrica y una autoevaluación se presentan al colectivo docente convocando al trabajo colaborativo con otrxs actorxs institucionales y con el Equipo de Investigación, tal como lo expresamos anteriormente.

Finalmente, la propuesta es compartida con las familias y estudiantes en reuniones mediante plataforma Zoom; asimismo cabe señalar que previo a este momento, se envía a las familias diversos links para explicar el uso de dicha plataforma.

Para llevar adelante esta tarea, se utilizaron recursos visuales como soporte a la comunicación verbal, participando algunxs docentes, Asesorxs, Equipo Directivo e integrantes del Equipo de Investigación. En estos espacios se pudo conversar sobre dudas e inquietudes, pudiéndose notar una buena recepción de la propuesta; así como la oportunidad de renovar el acompañamiento y la comunicación constante con las familias de la escuela.

Acerca de la evaluación

En este marco, se eligió el modelo de Evaluación Formativa para construir una Rúbrica Institucional que facilite la retroalimentación como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al decir de Anijovich (2017), para poder pensar la evaluación como una oportunidad.

En este sentido, se trata de una evaluación que permite a lxs estudiantes comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, conocer en qué momento de su proceso de aprendizaje se encuentran, autorregular su aprendizaje y tomar la palabra, mediante el reconocimiento y comunicación sobre cómo se sintieron con la actividad propuesta por el docente.

En el caso de lxs Profesorxs, esta forma de evaluación permite rever y comprender su práctica educativa, reconstruir los criterios de evaluación, indicadores y/o competencias y ofrecer ejemplos y contraejemplos que orienten al estudiante. Consideramos que dicha propuesta propicia conocer y reconocer la singularidad de cada alumnx, facilitando pensar hacia dónde orientar su propia práctica.

Pensamos la Rúbrica y la Autoevaluación como instrumentos de Aprendizaje. En el primero, se explicitan competencias específicas que lxs estudiantes deben alcanzar en cada actividad y se detallan los indicadores correspondientes como guía para que ellxs mismxs comanden su aprendizaje de manera autónoma.

En el segundo, se plantean preguntas que lxs estimulan a hacer consciente su propio proceso de aprendizaje, y a la vez, sirve de evaluación para lxs docentes; ya que acceden a los aspectos que podrían redefinir su propuesta de enseñanza.

En la Autoevaluación, también se intenta indagar cómo se han sentido lxs estudiantes utilizando diversos lenguajes de expresión como la escritura y los emojis. De esta manera, se diversifican las vías de acceso a la expresión y comunicación, garantizado la inclusión; así como el uso de un código próximo a lxs adolescentes.

En este contexto extraordinario, la autoevaluación está dirigida a poder sostener y mejorar cada día el vínculo pedagógico.

El caso de la Rúbrica, presenta dos categorías: «Logrado» y «en Proceso de logro», entendiendo a la evaluación como un proceso e incentivando a que todxs lxs estudiantes puedan alcanzar, cada unx a su ritmo, los objetivos planteados. Por último, facilita al docente, al estudiante y a su familia contar con un registro de la trayectoria de aprendizaje; en el cual todxs pueden ser protagonistas del proceso de evaluación.

Respecto de lo expresado, nos parece interesante rescatar la categoría de sujeto educativo que nos formula Elichiry (2000), en tanto nos permite reparar en las condiciones y oportunidades para el aprendizaje, convocándonos a superar una mirada dicotómica docente-estudiante, para pensar en una unidad diversa y heterogénea. En suma, ambxs integrantes del vínculo educativo aprenden y se transforman.

Acerca de una conclusión

Al ser una oferta novedosa para la institución, e implementada previo al receso invernal, no se cuenta aún con la posibilidad de realizar un análisis en relación a la participación de lxs estudiantes en las autoevaluaciones. Sin embargo, se ha considerado importante proponer actividades que sean convocantes o motivadoras, de manera que pueda haber alguna implicación del lado de lxs sujetos destinatarixs.

Respecto del lugar de lxs docentes, se observa una puja de sentidos entre algunas prácticas tradicionales de evaluación que insisten en permanecer y las propuestas instituyentes que posibilitan otras vías para evaluarse. Retomando a Dussel (2010), la escuela con su gramática, su ordenamiento, sus modalidades de evaluación conocidas y reconocidas por lxs sujetos que la habitan, entran en tensión con aquellas prácticas que delinean otros contornos, otras trayectorias.

Asimismo, reconocemos que esto implica una co-construcción escolar, comunitaria y social, un desafío al romper con representaciones arraigadas culturalmente que implican un trabajo de revisión constante, y del que queda un camino aún por transitar.

Esta experiencia, acompañada por el equipo de investigación, refleja el atravesamiento de un tema que es discutido y debatido por investigadorxs, académicxs y actorxs de la comunidad educativa. En este sentido, se asume un compromiso ético de transformación en este tiempo de aislamiento en el que la escuela, en su formato presencial, ha quedado en suspenso.

Entendemos que, en la vuelta a la presencialidad y luego de este recorrido, las prácticas escolares en general y la evaluación en particular, no serán las mismas.

En línea con lo planteado, consideramos que estas palabras permiten hacer consistir las ideas vertidas embelleciéndose:

Toda escritura anterior, remota o lejana, secreta, íntima o pública, debería someterse al ejercicio de la reescritura; todo fragmento leído asequible o imposible, al de la relectura; todo pensamiento cristalizado será devuelto a su cristal y a resquebrajarse una y mil veces; toda certeza, una particular forma de agravio; toda duda: saber que aún estamos vivos. (Skliar, 2020)

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula*. Summa.
- Anijovich, R., Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial N°31062*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Dussel, I. (2010). *La forma escolar y el malestar educativo. Clase 4, Módulo 1. Diploma Superior «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas»*. FLACSO.
- Elichiry, N. E. (comp.). (2000). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Manantial.
- Skliar, C. (2020). *Carlos Skliar presenta el libro: Mientras respiramos (en la incertidumbre) con Darío Sztajnszrajber*. <https://www.youtube.com/watch?v=AT3SYTqjfF8>
- UNICEF Comité Español. (2006). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Unigarro Gutiérrez, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Zelmanovich, P., Balbi, C. (2010). *Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social. Clase 7, Módulo 2. Diploma Superior «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas»*. FLACSO.

Mariela Rossetto

Lic. en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. 2001. Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Argentina. 2020. Profesora Adjunta Interina y Auxiliar de Docencia Regular carrera de Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo. Integrante docente en Proyectos de Investigación y Extensión. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo. Clínica privada: atención de adolescentes y adultxs. 2002-2019.

Belén Leanza

Lic. en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. 2012. Operadora Comunitaria. Universidad Nacional de La Plata. 2012. Asesora pedagógica Colegio San José Obrero Neuquén Integrante externa en Proyecto de Investigación. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo. Clínica privada: atención de adolescentes, adultxs y parejas en Estímulos Centro Interdisciplinario de Rehabilitación, Cipolletti. Psicóloga en Estudio Jurídico: PB Estudio Integral, Cipolletti.

María Beatriz Arce

Profesora Nacional de Educación Física. INEF, Buenos Aires. 1990. Técnica Superior con Formación Docente en Lengua Portuguesa INSPLV. Buenos Aires. 2001. Magíster en Teorías y Políticas de la Recreación. Facultad de Turismo UNCo. Neuquén. 2016. Profesora Adjunta Regular Cátedra de Portugués. UNCo. Directora de proyectos de extensión e integrante de proyectos de investigación. UNCo. Directora de Multilingua Idiomas, Neuquén.

La desigualdad social, la brecha tecnológica y la educación en tiempos de pandemia

Silvina Ceaglio

silceaglio@gmail.com

Yanina Gasparini

yanina.gasparini@gmail

Laura Paez

lauralietzow@gmail

ISPT

Resumen:

Nuestro trabajo es un breve análisis de la situación de pandemia provocada por el COVID -19 a nivel mundial, que afecta a nuestro país y en particular a nuestro sistema educativo. Situación que nos llevó al dictado de clases desde una nueva modalidad, la «virtual». Analizamos el impacto de esta modalidad en el desarrollo de las clases, el uso de nuevas tecnologías, la desigualdad a la hora contar con los medios tecnológicos, la nueva manera de comunicarse de la escuela con los padres y estudiantes. El desafío que se presenta hoy tanto para los equipos institucionales y los docentes en particular es lograr la inclusión de todos los sectores de la comunidad escolar y garantizar la continuidad educativa en este contexto atípico. Abordaremos las dificultades de los docentes al no contar con la formación adecuada para la utilización de las TICs, y de generar un espacio de aprendizaje al que no todos nuestros estudiantes tienen acceso. Advertimos que el sistema educativo, tanto nacional como provincial, no estaba preparado para afrontar otra modalidad de enseñanza que no fuera el aula. Y además cómo estas falencias, ponen de manifiesto la vulnerabilidad del sistema educativo para garantizar una educación inclusiva en tiempos de pandemia.

Palabras Clave: Educación - Desigualdad - Pandemia - Tecnología - Desafíos

Introducción

En el presente trabajo intentaremos dar cuenta de la situación que estamos viviendo en marco del aislamiento social preventivo y obligatorio, dispuesto en nuestro país a raíz de la pandemia del coronavirus. En virtud del cual se presenta el desafío de garantizar la continuidad de la escolarización, en medio de esta circunstancia atípica e inesperada.

La tarea de los docentes y alumnos se ve afectada, ya que se debe trabajar con una modalidad nueva, desde la distancia y de manera virtual. En este trabajo analizaremos los factores que entran en conflicto frente al uso de los medios tecnológicos, el acceso a ellos y el contexto socioeconómico de los agentes

involucrados.

Frente a este nuevo panorama, miles de docentes del país y de nuestra provincia en particular, han tenido que agudizar sus estrategias pedagógicas a los fines de poder ir transitando esta etapa y garantizar las trayectorias escolares de los jóvenes. Nos encontramos frente a un escenario nuevo, desconocido, en un contexto en el que, alumnos y docentes tienen que estar cumpliendo el aislamiento obligatorio, pero sin dejar de lado el acceso al derecho fundamental que es la educación.

Aquí es donde, sin dudas, se presentan los desafíos, entre los cuales hemos decidido focalizar en *el impacto que las desigualdades sociales, económicas y culturales generan en la posibilidad de acceder a la educación en tiempos de pandemia*. Nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿cómo llegar a todos los estudiantes, cuando no todos ellos tienen acceso a una computadora o a un celular?, ¿cómo garantizar un aprendizaje en ese alumno, en cuya casa solo cuentan con un único celular compartido con todo el grupo familiar?, ¿cómo educar enfrentando un problema estructural de desigualdad y carencias, en el que muchos padres no pueden brindarles un adecuado acompañamiento a sus hijos, ya que adolecen de los conocimientos necesarios? Estos interrogantes nos servirán de disparadores para el análisis crítico y constructivo al que pretendemos llegar en el presente trabajo.

Delimitación temporal- espacial

Partimos de un aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el Poder Ejecutivo Nacional, a mediados de marzo de 2020, en el marco de la pandemia que afecta al mundo, avanzando letalmente y sin una vacuna aun en el mercado para atenuar los efectos de la misma.

El decreto estableció que toda la población del país tenga que mantenerse en sus domicilios, a los fines de reducir la curva de infectados, para poder evitar la proliferación de la pandemia.

En un país con un deficiente sistema sanitario como el nuestro, se decretó la suspensión de clases en todos los niveles educativos, con no concurrencia a los establecimientos por parte de los docentes y estudiantes en todo el territorio nacional.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, ha lanzado una plataforma de contenidos educativos en línea «Tu escuela en casa» la misma tiene por objeto *dar continuidad a la escolaridad de niñas, niños y jóvenes*. Para eso, retoma las orientaciones de la propuesta curricular de la Provincia y aborda los aprendizajes y contenidos centrales para cada uno de los niveles educativos obligatorios: Inicial, Primario y Secundario.

Esta plataforma pretende brindar un acompañamiento tanto a docentes y alumnos, para poder generar un aprendizaje a través de ejercicios, videos, documentos.

Desde la inspección zonal y la Dirección de Educación Media, se nos ha solicitado elaborar tareas, clases y trabajos para hacerles llegar a los estudiantes, por medio de e-mail o WhatsApp, de forma tal que se garantice la continuidad educativa.

Frente a esta situación, podemos presentar el siguiente esquema que representa a la comunidad educativa en análisis.

- **Docentes:**
 - Sin medios tecnológicos adecuados para trabajar
 - Sin formación tecnológica adecuada
 - Con la dificultad de ejercer la docencia en el espacio y los tiempos del hogar
 - Con sobrecarga de trabajo, por dar clases en distintos centros educativos
- **Estudiantes:**
 - Con carencias socioeconómicas
 - De hogares con familias monoparentales, ensambladas, con numerosos hermanos
 - De familias en estado de vulnerabilidad por situaciones de violencia / maltrato familiar

- Con trayectorias interrumpidas: con reingresos al sistema educativo
- Que oponen resistencia a la modalidad online de clases y tareas
- **Padres**
 - Con estudios inconclusos, algunos solo tienen estudios primarios y otros son analfabetos
 - Con escaso interés por las trayectorias escolares de sus hijos
 - Sin medios, ni capacitación en el uso de las nuevas tecnologías
 - Sin posibilidades económicas de acceso a la tecnología
 - Desempleados o con necesidades económicas agravadas por el aislamiento
- **Institución educativa:**
 - Dotada con mínimos recursos tecnológicos
 - Ubicada en zona urbano marginales.

Nudo problemático

La escolaridad *en el hogar* en el marco de la pandemia, vino a poner al descubierto la falencia de nuestra propuesta educativa, nuestros programas y planes de estudios, así como el rol docente y de la escuela actual, estos están pensados desde la mirada «limitada» Escuela-Aula. En tal sentido, una mirada que hoy se muestra vulnerable ante la situación planteada a nivel global.

Las instituciones escolares deben intentar incluir a aquellos individuos y grupos sociales atravesados por el fenómeno de la exclusión social. Pero, ¿cómo garantizamos esa inclusión y la continuidad académica, a través de un medio virtual, cuando la realidad que se nos plantea, es la de miles de chicos proveniente de sectores con marcadas carencias socioeconómicas? Con necesidades que van desde las más elementales, y abarcan también lógicamente la falta de recursos tecnológicos para efectuar tareas virtuales, es aquí donde, como docentes nos preguntamos ¿Qué aprendizaje significativo puede generar en el estudiante, que no tiene los medios, ni las posibilidades de acceder a una tarea que se proporciona por computadora o teléfono? El nudo problemático se encuentra enmarcado en la desigualdad socioeconómica y la imposibilidad de acceso al uso de los medios tecnológicos para poder llevar a cabo las actividades escolares en el hogar.

Nuestra comunidad educativa, se caracteriza por estar enclavada en la Ciudad de Córdoba capital, en una zona urbana marginal. Los estudiantes provienen de Barrio Mirizi, Hogar 3 y Villa Angelelli, son familias de escasos recursos y que tienen como únicos ingresos familiares: AUH que brinda ANSES y las changas esporádicas. Esto se refleja en que algunos alumnos o familias cuentan con celulares prepagos y se encuentran en imposibilidad económica de realizar recargas, otros cuentan con equipos obsoletos sin conexión a internet. Y muchos ni siquiera cuentan con las herramientas (ya sea celular/computadora) para realizar las actividades propuestas por el equipo docente de las instituciones.

Al inicio de la pandemia surgieron las siguientes situaciones que ejemplificamos a continuación, en los cursos de 1° año del IPEM 377:

La docente de Geografía envió un mensaje a sus estudiantes en un grupo de WhatsApp para ir coordinando las actividades escolares en casa. A lo cual una de las estudiantes contesta con un meme y toma a burla el mensaje. Interviene la preceptora en dicho grupo, reprendiendo a la alumna e informando que será sacada del grupo. Acto seguido, entra en escena la mamá de la alumna que envió los supuestos memes, quien en su relato manifiesta que su hija no ha sido quien lo mandó, sino un hermano, explicando que en la familia hay un solo celular y que todos lo manipulan. A continuación, acompañamos la comunicación referida:

https://drive.google.com/open?id=162zEDT1qGzsvSQcp6I6rk_GC7vAQjmT2 Profesora de geografía

<https://drive.google.com/open?id=165krmNuP3oFFqJuaD3jkymtH5awDnGAo> Preceptora

https://drive.google.com/open?id=15sblrHxocGl3_xydNiyMJCH1ErP7ljyo Estudiante

<https://drive.google.com/open?id=1zTHQdTevFC9Url-tK3l5HgtNf5LU9XNk> Madre de la estudiante.

En este caso, podemos visualizar algunos de los principales desafíos que plantea esta modalidad de escuela en casa:

- Un docente que escoge un medio de comunicación (emisor), como el teléfono y una aplicación de uso común entre docentes, alumnos y padres
- Podemos apreciar, uno de los polos de la comunicación, en este caso el destinatario, a veces puede o no recibir la información
- Por otro lado, desde la institución se intenta poner «orden» y plantea el castigo como una respuesta a un comportamiento inadecuado del estudiante
- Cómo podemos mantener el clima de estudio y el orden cuando el espacio de enseñanza escapa a la dirección del docente.

El cuadro familiar y la escuela pasan a estar situadas en un espacio virtual, pero enmarcadas en el espacio físico del hogar. Con las múltiples realidades que ello conlleva: carencias, necesidades, padres que pasan a cumplir el rol de «asistentes» en la educación de sus hijos. En el ejemplo, vemos la intervención de la madre en la situación, y plantea una dificultad que aqueja a la familia. Asimismo, los actores escolares interactúan desde otra óptica y sus acciones y funciones se desdibujan.

Otra situación a destacar, es la de una coordinadora de grupo, que se dirige a todos los docentes pidiendo si pueden enviar por audio las consignas de las actividades, ya que uno de los padres solicita esta ayuda porque no sabe leer.¹

A modo de consideración, nos pareció importante rescatar este ejemplo, que claramente evidencia la desigualdad social. Si bien los alumnos de sectores populares pueden atravesar determinados obstáculos mayores, tanto sociales como económicos, vemos aquí cómo a pesar de las circunstancias el deseo y la voluntad pesan enormemente. «... La escuela, en ocasiones, se plantea como uno de los últimos refugios de la igualdad de oportunidades, haciéndose cargo de una función socio-asistencial, sin estar preparados profesionalmente sus actores para afrontarla» (Kaplan, 2006:24). Y es aquí donde nosotros como docentes no podemos desviar la mirada y tenemos que agudizar nuestras acciones, para contribuir a cambiar ese destino «condicionado».

Fundamentación

El desafío de la educación inclusiva es lograr que todos los estudiantes puedan participar en esta nueva propuesta de *la escuela en casa* mientras dure la pandemia. Por ello, es importante incluir a aquellos que se encuentran en condiciones desfavorables, por no disponer de recursos tecnológicos, mediante la construcción de estrategias didácticas adecuadas.

Debemos pensar en la responsabilidad del docente para no seguir reproduciendo la desigualdad en esta situación. Interpretando los aportes de Fanfani (2008), los agentes sociales que ingresan a las instituciones escolares disponen de una cultura incorporada, alojada en el cuerpo, es decir, cómo saber hacer, saber apreciar, comprender, entender. Y que a través de un proceso complejo, los individuos precisan, necesitan, requieren de un proceso de producción social, de coproducción, ya que los agentes escolares adultos constituyen el nexo entre el que aprende y aquello que aprende. Sin dejar de considerar con una amplia mirada, los condicionamientos que atraviesan a cada agente social que ingresa a la escuela: como la pobreza, la exclusión social, las culturas juveniles y adolescentes, la inseguridad, las lenguas no oficiales, la delincuencia, la droga, la enfermedad, el sexo.

¹ <https://drive.google.com/open?id=1iMmcPWvAcU4LttVJG4XR2hhl5esjkuHZ>

De esta manera, consideramos que aquello que sucede en la sociedad se sensibiliza aun mas en la vida escolar, a veces profundizando las diferencias entre los sujetos o configurando las mismas como desigualdades naturales.

Los sectores más vulnerables y los excluidos ven amenazadas las posibilidades de sostener la escolaridad de sus hijos, no sólo por la falta de recursos materiales sino por el aislamiento y la marginalidad social. Como señala López (2006) «la desigualdad no sólo genera pobreza, sino que además es el origen de la profunda crisis de cohesión social».

Podemos decir que los docentes y las familias se encuentran frente a una situación inesperada por lo cual no poseen los instrumentos para enfrentarla y obtener resultados exitosos.

En este contexto de desigualdad, se produce el encuentro y desencuentro de la diversidad de valores, conductas, lenguajes que conviven en la sociedad con características sociales que le son propias y por lo tanto no ajenas a la institución escolar.

El sistema educativo no está preparado para una situación extraordinaria, ni se encuentra dotado de infraestructura adecuada para afrontar una educación virtual, ni con un adecuado uso de los medios TICs, ni ha brindado a los docentes la capacitación necesaria en el uso de las tecnologías. Mientras el alumno es más vulnerable, más será posible el fracaso. Por otro lado, se reproducen las limitaciones materiales y simbólicas y pone en tensión la desigualdad o la oportunidad. La pobreza y la violencia estructural condiciona fuertemente a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que habitan las instituciones educativas. Y es aquí donde «... se pone de relieve el valor insoslayable que posee la escuela para los niños y jóvenes atravesados por los condicionamientos materiales y simbólicos de la pobreza; allí donde la sociedad los excluye, en ciertas instituciones escolares aprenden a revalorizarse como sujetos de derecho, lo cual resignifica su propia valía social y escolar» (Kaplan, 2006:11).

La realidad nos marca un quiebre del paradigma de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas que intervienen en el proceso, tal como lo plantea Sánchez Teruel (2013), ya que hoy no podemos dar respuesta a un aprendizaje acorde a las necesidades de cada estudiante, se encuentran perjudicados aquellos sujetos con alguna discapacidad y también los provenientes de sectores más vulnerables.

Es por ello, que hoy sentimos que no se puede hablar de una escuela inclusiva en todo su sentido.

Si bien se ha propuesto el uso de las plataformas digitales, estas representan un desafío constante para cada docente en el diseño de estrategias de enseñanza, que sean a su vez posibles de adaptar al formato digital y que puedan ser efectivamente llevadas a cabo por los estudiantes. Por lo cual, ante lo expresado, resulta difícil tratar de educar para la diversidad que se plantea en el aula.

La educación inclusiva es aquella que se ampara en el paradigma de ofrecer las mismas condiciones de igualdad para todos los estudiantes. «La educación debe proporcionar al estudiante las bases para entender el mundo que le rodea, capacitarlo para convivir en un mundo plural y abierto (lleno de incertidumbre y de posibilidades) de manera que le permita desarrollar acciones colectivas para intervenir y mejorar su entorno (que es nuestro y de los otros)». (Desiderio, 2007:26)

En este marco, trabajar con estudiantes de clase baja y con alta vulnerabilidad social, nos lleva a preguntarnos si estamos capacitados para poder incluirlos.

Es posible analizar las causas del problema de la desigualdad de manera abstracta, sin hacer una autocrítica constructiva. Como señala Dubet (2004) la escuela tiene la capacidad de externalizar sus problemas considerando que sus dificultades provienen de las desigualdades sociales, de las fallas de la familia, de las políticas educativas. Su crítica no se orienta a la escuela sino a las sociedades donde están inmersas y que funcionan como obstáculo para un funcionamiento adecuado.

¿Podemos decir que esta situación de pandemia plantea un problema de trayectorias escolares interrumpidas?

Lo que podemos con toda certeza afirmar, es que el concepto de trayectorias escolares cobra vida en esta realidad, ya que son las de miles de estudiantes las que se van a ver modificadas o interrumpidas.

Por ello, el sistema educativo y los docentes tendremos que aportar acciones creativas para ayudar a los estudiantes a retomar sus trayectorias escolares para garantizar su continuidad.

Líneas de acción sugeridas:

- Radio escolar, es una práctica efectuada en el IPEM 134 Regino Maders
- Aula virtual - foros, más común en escuelas privadas y a nivel universitario
- Videollamadas a través de aplicaciones: zoom, WhatsApp, hangouts, classroom
- Asistencia telefónica a los alumnos
- Material distribuido por mensajes de WhatsApp/ email, y en soporte papel
- Campaña de donación de celulares con acceso a internet.

Conclusión

La escuela se presenta como productora y reproductora de desigualdad preexistente en los agentes sociales. En el marco de la obligatoriedad escolar, hoy la escuela se enfrenta a *procesos de masificación*, sin embargo, continúa como sistema excluyente. No se modifican prácticas escolares tradicionales que impactan negativamente a nuestros estudiantes con falta de recursos para esta situación de pandemia que estamos atravesando.

Ante lo expuesto, entonces es que nos planteamos qué posibles alternativas como docentes podemos aportar para revertir tales situaciones a futuro. Sostenemos que el formato escolar tradicional, ya se ha agotado, los cambios se deben producir desde el interior. A modo de ejemplo, la escuela debe adaptarse a las necesidades y a las demandas de sus estudiantes, logrando así una integración social. Debe buscar estrategias de fortalecimiento en el aprendizaje y la continuidad en la asistencia virtual a las clases. «Lo «nuevo» en realidad es la ductilidad, el trabajo flexible, trayectorias con empleos versátiles, no repetitivos, pero sin tradición y sin historia» (Kaplan, 2006, p.20).

Retomando nuestros interrogantes iniciales, podemos concluir que es nuestra meta fomentar el trabajo articulado con preceptores, y coordinadores de curso, ya que ellos son quienes conocen de cerca la realidad de cada estudiante, reforzando de esta forma nuestro diagnóstico del grupo y en función de ello armar las estrategias didácticas creativas, destinadas a potenciar las cualidades del estudiante en relación a su contexto real.

La escuela tiene el compromiso de encontrar un camino, para liberarse de las resistencias de los distintos agentes que intervienen en ella, para poder proyectarse al futuro.

Nosotros como docentes debemos promover que los alumnos cuenten con un imaginario de futuro distinto al de su condición de origen, donde no haya lugar para ataduras entre el origen y el destino.

A modo de cierre, hoy nos encontramos con otras realidades. Se presenta la situación de no saber cómo llegar a nuestros alumnos, acompañarlos y dialogar con ellos por otros medios, -que no son los que conocemos-, pero que nos permiten experimentar otras formas de enseñanza y métodos pedagógicos para los sectores más vulnerables de la sociedad.

Sin dudas, nuestro desafío es mirar/mirarnos hacia adentro y afuera de la escuela, como sujetos transformadores y provocadores de nuevas posibilidades para las juventudes de hoy y las venideras.

Referencias bibliográficas

- Briscioli, B. (2017). «Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares» *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (1) DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>.
- Desiderio, P. (2007). *Escuelas y Educación para la ciudadanía global - una mirada transformadora*. Ciudadanía global.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- López, N. (2006). *Educación y desigualdad social*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Sánchez, T. (2013). «La inclusión como clave de una educación para todos». *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI.

Silvina Ceaglio

Abogada, UNL. Abogada litigante. Docente de «Marco Jurídico de las Actividades Industriales» en IPEMYT N° 297 «Dr. René Favalaro», Barrio Patricios, Córdoba Capital.

Yanina Gasparini

Lic. en Pintura UNC. Actualmente desempeñándome como docentes en los siguientes colegios IPEM 377 y Mirizi

Laura Paez

Abogada UNC, Desde el 2008 desarrollo actividades Administrativas en la ex- Subsecretaria de Promoción y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, y como ayudante técnico en el ISEP.

Habitar la radio: aprendiendo entre radio y mate, una experiencia pedagógica en el contexto de Covid-19

María Manuela Corral

FFyH. UNC

mariammanuelacorral@gmail.com

Resumen

El texto tiene por objetivo la narración de mi experiencia como conductora y co-productora del programa radial *Aprendiendo entre radio y mate*, el cual surge como una propuesta pedagógica en la compleja situación epidemiológica por COVID-19 y con el objeto de sostener el vínculo pedagógico entre estudiantes, tutores y coordinadores de la modalidad de jóvenes y adultos del CENMA Unquillo sede El Manzano, su sub-sede Pizarro y el anexo Salsipuedes en la zona de Sierras Chicas, departamento Colón, provincia de Córdoba. El programa radial sale al aire por Radio Curva-Comunitaria de Salsipuedes, con una frecuencia semanal y una duración de 30 minutos. Así, la radio se construye como una posibilidad de vincularse con la espacialidad «escuela».

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje- Radio- Didáctica- Covid-19- Educación de Adultos

Introducción

«Tienes que poner el grabador cerca de la boca y mantener el cuerpo erguido. Puedes mover las manos, hacer gestos, sonreír mientras hablas pero no alejes tu voz del micrófono». Con esta recomendación por whatsapp del «Moro» y el recuerdo de una clase sobre guión radial tomada con Gabriel Shapira en mi época de estudiante de grado en la escuela de Letras, comencé a grabar la apertura, punto de anclaje de una experiencia no imaginable dentro de mis posibles trayectorias como coordinadora pedagógica del CENMA Unquillo sede El Manzano y su sub-sede Pizarro¹.

El presente trabajo tiene por objetivo narrar mi devenir conductora y co-productora junto a Martín Balmaceda de *Aprendiendo entre radio y mate*, propuesta pedagógica radial gestada en la sede El Manzano en el marco de la compleja situación epidemiológica por COVID-19, atendiendo a las condiciones socio-culturales y económicas de las y los estudiantes jóvenes y adultos de la zona de Sierras Chicas en el departamento Colón, provincia de Córdoba. El programa cuenta con la participación de tutores, profesores y estudiantes de la sede El Manzano, su sub-sede Gob. Pizarro y el anexo Salsipuedes. Las y los estudiantes

¹ La sede El Manzano se encuentra ubicada en la localidad homónima a 40 km de la ciudad de Córdoba. En cuanto a la sub-sede Pizarro se halla en el barrio Gobernador Pizarro de la ciudad de Unquillo. Una particularidad de ambas es que su creación responde a los pedidos y las gestiones realizadas por las y los vecinos de políticas educativas en la zona, en 2013 y 2019 respectivamente. En el primer caso, participé como voluntaria en sus inicios, luego como tutora de Lengua y Literatura para en 2016 asumir la coordinación pedagógica. En el caso de la sub-sede Pizarro asumí la coordinación *ad honorem* en junio del 2019.

que asisten al Cenma constituyen una población compleja dada la heterogeneidad de sus trayectorias y las cronologías múltiples. Sus edades oscilan entre 18 y 80 años, una gran parte trabaja en la informalidad, se encuentra desempleado o sus empleos se vieron afectados durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio. En lo que refiere al acceso y al uso de tecnologías o las posibilidades de conectividad la mayoría presentó dificultades ya que no poseen computadoras en sus hogares y los celulares estaban abocados a receptor las tareas enviadas a sus hijos en edad escolar. Pocos hogares cuentan con wifi, por otro lado el servicio es deficiente en la zona.

Bajo este contexto, se piensa el diseño de *Aprendiendo entre radio y mate* el cual consiste en una apertura, la visita de un miembro representativo de la comunidad, el desarrollo de dos contenidos curriculares a cargo de las y los tutores, de ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y literatura, inglés, derecho laboral y matemática; el recreo, las voces de las y los estudiantes, y un cierre. Cabe aclarar que, la grabación de cada segmento se lleva a cabo en los domicilios particulares de cada integrante, receptado por mí y enviado a Martín Balmaceda para la edición y montaje. La primera emisión se llevó a cabo el 27 de mayo del corriente año con una frecuencia semanal y una duración de 30 minutos, los días miércoles a las 17:00 hs por Radio Curva 106.1, Comunitaria de Salsipuedes.

La realización de la producción y/o conducción anida en el resonar de una pregunta que, a posteriori, leería en uno de los documentos realizados por el Equipo Técnico de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, señal que, simultáneamente, nos invadía el mismo interrogante «...qué pueden hacer nuestros y nuestras estudiantes y qué no en este contexto, considerando sus condiciones de conectividad y realidades cotidianas» (Ambrogio, Colafigli y Palavecino, 2020:3). A continuación, comparto el proceso de producción pedagógica y reflexiva puesta a merced del programa de radio. La narración deja registro de mi experiencia, en tanto coordinadora pedagógica, en el fluir de un aprendizaje a otro, entre tutores y estudiantes. Asimismo, indaga la «escuela» en tanto representación asociada a un espacio fijo (el edificio).

(Des)habitar la escuela: primera experiencia

En marzo del 2020 el presidente de la República Argentina, Alberto Fernández, decretó el aislamiento social, preventivo y obligatorio en todo el territorio. Un día antes, cerré el portón de la escuela sin saber que a la fecha no regresaría. Allí, quedaron todos los legajos de estudiantes y docentes, el material de estudio, los trabajos prácticos realizados, las planillas, los sellos de la institución, los mates. Diez días hacía del inicio del ciclo lectivo. También, tras el portón quedó a resguardo la planificación pensada y diseñada para el 2020.

Al principio, como gran parte de la sociedad, pensé que serían sólo unas semanas. Con el correr de los días, casi sin percibirlo, me encontraba ante una nueva (des-)organización del tiempo y el espacio. Despertaba temprano, a las ocho de la mañana, la jornada podía terminar a cualquier hora. Mi celular pasó de ser un objeto olvidado en la mesita de luz a integrarse a mi mano, sin poder soltarlo. Hablaba con mis estudiantes, intentaba acompañarlos y, en la escucha, siempre se diluyen los límites. Para algunos el aislamiento, jornaleros en el día a día, significaba no poder trabajar, para otros cristalizó sus condiciones de hacinamiento y la vulnerabilidad. No, no era el momento de pensar las condiciones laborales en las que me encontraba.

Según Terigi, «Muchos de nuestros supuestos sobre el aprendizaje descansan en la idea de la presencia cotidiana y la preocupación por las tareas escolares...» (2010:10-11), con el aislamiento la presencia cotidiana en su inscripción territorial «escuela» era un imposible. Toda ella se trasladó al espacio privado. Allí, lo cotidiano se mezcló con el trabajo, había que llenar planillas, registrar, hacer tutorías, publicar las novedades en el grupo de whatsapp de *alumn@s*, en el de *profes* y en facebook, calentar la comida, responder las consultas, reuniones, sacar la ropa del lavarropa, coordinar las propuestas con los tutores,

hacer las compras, sostener el vínculo pedagógico, mandar las devoluciones, entrenar. La escuela estaba cerrada ¿la escuela estaba cerrada? No, el edificio donde funcionaba lo estaba. Primer paso, deconstruir la representación falaz que sitúa a la «escuela» en su vinculación con un edificio y que responde al diseño de propuestas que faciliten a quienes la habiten la reproducción del sistema social hegemónico.

Vale aclarar que, tanto la sede El Manzano como su sub-sede Pizarro pertenecen a la modalidad semi-presencial, esto es, el aprendizaje se realiza de manera asincrónica ya que estudiante y tutor no necesariamente comparten el espacio-tiempo. Bajo esta modalidad, además de la presencialidad tutorial en la institución, la propuesta pedagógica de nuestra sede apunta a crear y propiciar encuentros presenciales de aprendizajes en espacios alternos (casas particulares o espacios comunitarios) donde los roles no son fijos sino solidarios. No obstante, el breve interregno de tutorías presenciales dadas no eran suficientes para brindar herramientas camino a potenciar la autonomía, ni los lazos.

Ante ello, surge la pregunta ¿cuáles eran las posibilidades reales de sostener el vínculo pedagógico a través de la virtualidad? Interrogante que, dada la complejidad y heterogeneidad del sujeto estudiante joven-adulto señaladas anteriormente, desborda las condiciones de conectividad o acceso a las tecnologías. Quizás accedían al celular o la computadora y el material de estudio llegaba, no obstante, implicaba un pacto nuevo de lectura disímil al impreso. Por otro lado, la incorporación de recursos como videos ya fueran propios o los facilitados por el Ministerio de Educación de la Nación o la provincia de Córdoba implicaba una saturación para la memoria de los dispositivos, por ende, muchos estudiantes no tenían acceso a ellos. Otros quizás, atendiendo a cuestiones generacionales, no usaban el celular más que para realizar alguna llamada o mandar un mensaje de texto. Había que diseñar una estrategia que, a fuerza de no moverse, las y los estudiantes pudieran relacionarse con la espacialidad «escuela».

Habitar la radio: segunda experiencia

Lo siguiente, constituye el discurrir de causalidades, el punto de partida de la criatura colectiva «Aprendiendo entre radio y mate».

Silenció la radio, me habían agotado, si tuviera unos minutos al aire hablaría otra cosa. A los días, la tutora de ciencias naturales manda al whatsapp de profes un audio realizado por compañeros de otro CENMA, saldría al aire en una radio de la ciudad de Córdoba. Le respondo que tenía ganas de hacer algo así pero con la Curva de Salsi _¿alguien tiene el teléfono de la radio? Me llegaron dos contactos. Escribí un mensaje, allí me presentaba como la coordinadora del Cenma, explicaba de manera breve la situación y si les interesaba sacar al aire intervenciones de los tutores de no más de diez minutos. El día transcurrió, aún no tenía respuesta. Claro, Nico. Le escribo. _ Sí profe, ya le consigo el número con quien tiene que hablar. Deme un minuto (...)_ Profe le van hablar de parte de a mí no me conocen, por eso, mi amigo me hizo el favor de hablar. Llega un mensaje, no tenía agendado el número «Hola soy el Moro me pasó tu contacto... ¿cuándo te puedo llamar?». Respuesta: _ Ahora.

El 27 de mayo salió al aire el primer programa de *Aprendiendo entre radio y mate*, tres semanas después de la primera conversación con el Moro Balmaceda. Una propuesta pedagógica gestada en la sede de El Manzano, con la participación de coordinadores, tutores y estudiantes de la sede, la sub-sede Pizarro y el anexo Salsipuedes. El nombre fue debatido en el grupo de whatsapp de profes, se barajaban otras opciones, no obstante, la intensidad temporal del gerundio refractaba la continuidad y, al mismo tiempo, significaba la construcción del conocimiento entre estudiantes, tutores y coordinadores. Radio y mate no necesitan conceptualización.

Las y los tutores² grabaron en sus hogares los audios con el desarrollo de un tema correspondiente a su

² Participan del proyecto las y los tutores de la sede El Manzano y el anexo Salsipuedes: Pablo Reyna, Eugenia Ibarborde, Claudia Pací, María del Valle Sonzini, Patricia Saibene, Luciana Juárez Spada.

área o disciplina teniendo en consideración la currícula del Programa de Educación a Distancia de Jóvenes y Adultos (2016). Además, dieron nombre a su sección el cual los identificara dentro del programa. En la actualidad, la frecuencia en los audios de los profesores es uno cada tres semanas, por supuesto, su elaboración lleva un tiempo aún mayor a los diez minutos puestos al aire.

En la nueva didáctica, la estética fue pensada en torno a resignificar el sentido de la distancia y la ausencia. Desde mi hogar recepte los audios, grabé la apertura, el cierre y los separadores. No fue una tarea sencilla. La primera vez, al escuchar, observé todos los sonidos ambientes que se mezclaban con la voz. El ladrido de mi perro, el motor de la heladera que se activaba, la computadora en suspensión, la recepción de un mensaje, el doblar de una hoja. Incluso, descubrí tres tonalidades distintas de mi voz. Volví a grabar con la precaución de no ser invadida por estos ruidos. Lo más difícil de evadir fue el ladrar de mi perro pues tuve que esperar a que durmiera. Por otro lado, era necesaria una sección que articulará entre un contenido y otro. Regresé a la planificación 2020, allí había expuesto un taller de lectura de poesía los días jueves en la sede. Esta propuesta trunca devino en la sección «el recreo». Quizá, no sea mi voz la más apropiada para leer poesía pero ella lee a los estudiantes. Responde, más que al conocimiento erudito sobre la poesía, al gesto amoroso de leerle a un otro, permitir que un otro tome tu mano, temblando te escuche y pueda percibir en la voz el cobijo de una palabra bella entre tanta verborragia cotidiana.

Por otro lado, a las y los estudiantes se los invitó, mediante el grupo de whatsapp, a enviar un audio breve donde se presentarán y dieran respuesta a por qué querían terminar el secundario. En los programas siguientes, se fueron generando instancias colaborativas, cercanías y complicidades con ellos. Se involucraron en la grabación de los contenidos junto a los profes donde dieron cuenta de sus procesos de aprendizajes con respecto a los contenidos desarrollados, como así también, sus dudas y miedos a desmontar. En el siguiente apartado esto será profundizado.

Regresando a la instancia previa a la primera emisión, con la creciente incertidumbre de qué sucedería en su recepción, envié el material a Martín «Moro» Balmaceda quien realizó el trabajo de edición y montaje. Cabe aclarar que, la música elegida en el programa responde a la comprensión de contenidos desarrollados. Asimismo, se utiliza una cortina con la versión de la chacarera La vieja, de los hermanos Díaz interpretada por el dúo Mongeli-Cosacov, cedida por ellos para tales fines con la gestión del Moro. Asimismo, mandé el proyecto a la Inspección de Zona 03 de la DGEJA para su conocimiento.

A esta construcción integral del programa y a las voluntades convocadas para sacarlo adelante se puede sumar que jamás he visto personalmente a Martín Balmaceda y, sin embargo, en tres semanas aprendí con él por whatsapp a producir y conducir un programa radial. Que aún las y los estudiantes no se conocen entre ellos. Que algunos no conocen los rostros de los profes, ni los profes a ellos. Que muchas veces graban sin saber con quién conversan. Solo voces que se encuentran al aire.

Habitar la polifonía

Como mencioné anteriormente, las grabaciones de los audios se realizan en los domicilios de cada participante y luego se realiza el montaje en la radio. En el proceso, las voces de estudiantes, tutores-docentes, egresados y coordinadores se encuentran en la simultaneidad y participan no solo de una propuesta pedagógica sino, también, de una producción creadora de aprendizajes que anida en la vida socio-cultural de las Sierras Chicas. En la nueva «normalidad» los sujetos nos hallamos en nuestros hogares donde lo sonoro sale e invade y, en el devenir, compone una nueva organización y vinculación con el espacio-tiempo «escuela» en tanto albergue de aprendizajes.

A la fecha, salieron al aire ocho programas y un especial donde participaron los egresados de la sede El Manzano contando sus historias de vida y sus experiencias en la modalidad de adultos. La multiplicidad de voces sin conocerse se entretienen en la edición. Una sección a destacar fue cuando dos estudiantes, una de la sede de El Manzano y otra de sub-sede de Pizarro grabaron la sección «Conversaciones Mate-

máticas» donde una compañera explicaba nociones básicas de Estadística y la otra reforzaba la explicación con ejemplos sobre los casos de COVID-19. De igual manera, otra estudiante explicó en la sección de Lengua y Literatura su proceso de aprendizaje sobre los textos argumentativos y qué aportó este nuevo conocimiento a su vida cotidiana. Otra instancia significativa fue cuando distintos estudiantes grabaron una pregunta diferente y, mediante la edición, se construyó la entrevista a Dr. Adrián Díaz (Conicet-UNC), integrante del equipo de investigación que desarrolló la técnica de neutralización de plasma para el tratamiento a enfermos graves por COVID-19 (Balmaceda-Corral, 2020).

En cada emisión, la sección «Nuestros estudiantes» posibilita a los estudiantes narrar sus experiencias con la escuela, los porqués de retomar sus estudios y el sentir de nuevas formas de relacionarse con la espacialidad «escuela» que ofrece la sede, entre ellas, la radio. Una alternativa dentro del sistema educativo que les permite construir aprendizajes en la discontinuidad y la asincronía en pos de habitar la espacialidad escuela.

A modo de conclusión

Antes de iniciar el receso invernal en Córdoba el Consejo Federal de Educación aprobó el protocolo a implementar y así regresar a las aulas. Con entusiasmo leí el documento, no obstante, pronto percibí que no sería posible. La razón parece una paradoja. Gran parte de la modalidad de la educación de jóvenes y adultos en la provincia comparte edificio con otras instituciones, principalmente, primarias o secundarias que deberán re-organizar el espacio y el tiempo a las exigencias del protocolo.

En otras palabras, el espacio escuela en vinculación con un edificio siempre fue un ideal en la modalidad. Así, la radio en tanto espacio habitable susceptible de conformar un territorio solidario desde donde tejer nuevas redes como punto de anclaje para pensar y diseñar la «escuela» dentro de la modalidad de jóvenes y adultos. Un desafío que desempolva y abraza la vieja utopía de que la escuela salga de su estructura y habite los rincones, las esquinas, los espacios inimaginables donde residen las y los estudiantes. El tiempo dirá, no, mejor dicho las voluntades dirán si es posible.

Referencias bibliográficas

- Ambrogio, L., Colafigli, L., Palvecino, T.. (2020). *Elaborar materiales para la EDJA en pandemias: ideas, sugerencias y experiencias*. Secretaria de Educación. Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. <https://equipotecnico-dgeja.blogspot.com/>
- Balmaceda, M., Corral, M. M. (co-prod.) (2020). *Aprendiendo entre radio y mate*. <https://radiocut.fm/radioshow/aprendiendo-entre-radio-y-ma>
- Secretaría de Educación-DGEJA. (2016). *Currículo de Educación a Distancia para Jóvenes y Adultos*. <http://multimedia.cba.gov.ar/web/PROGRAMA%20DE%20EDUCACION%20A%20DISTANCIA%20-%20CURRICULO.pdf>
- Terigi, F. (2010). «Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares». Don Bosco.

María Manuela Corral

Lic. en Letras Modernas por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, realiza su Doctorado en Letras en la misma casa de estudios. Integra el equipo de investigación «Cartografías Literarias del Cono Sur» (Facultad de Lenguas) y los programas «Memoria, Derechos Humanos y Lenguajes de la Cultura entre 1970 y el nuevo milenio: desafíos interdisciplinarios en el Cono Sur (Facultad de Artes, UNC) y «Estudio sobre la Memoria» (CEA-Facultad de Ciencias Sociales, UNC). Se desempeña como Coordinadora Pedagógica en la educación para jóvenes y adultos.

Incertidumbre en la Educación para adultos, en contextos vulnerables sin acceso a una computadora.

Covid 19, un aislamiento socioeconómico y la desaparición del espacio educativo

Maricel Alauzis

Cens 90 DE 01 CABA

alauzis@gmail.com

Resumen

En una villa en la Ciudad de Buenos Aires, el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) de adultos se encuentra inmerso en un contexto vulnerable, brindando un ambiente social y de aprendizaje colectivo, ofreciendo herramientas y espacios de contención para la educación.

En tal sentido, la pandemia hizo desaparecer ese ambiente de un plumazo, privando a los sujetos de un espacio de aprendizajes en el cual, se trabajaba la disminución de la desigualdad de acceso al conocimiento. La falta de la escuela, -ambiente imprescindible en el contexto de la pobreza-, desafió al equipo educativo y la colaboración entre todos para disminuirla en la medida que se iba generando. A modo de ejemplo, se encontraban adultos que, por lo general responsables de sus familia, comenzaron sus primeras semanas con desánimo, -una reacción esperable ante un aislamiento del Covid 19-, donde iba agravándose por ser el primer barrio con la epidemia.

En estos asentamientos sociales, la posibilidad de estudiar se redujo, por lo que no tardó mucho tiempo en aparecer el abandono escolar. Se realizó un trabajo minucioso, viendo caso por caso y personalizando la educación para contener a gran parte del alumnado comunicándose por celular.

Con respecto a la materia, la Matemática, requiere una dedicación especial para su comprensión, esta necesita de una rutina que genere un espacio de concentración y práctica. Por esta razón al tener la posibilidad de elegir materias, la matemática fue la primera en abandonarse.

En esta oportunidad se sistematiza una experiencia del grupo del tercer y último año del CENS, que relata el esfuerzo de los estudiantes y la motivación del grupo por el medio WhatsApp. En este sentido, cumplió la función de animarlos a continuar/retomar las clases luego de la decisión de *abandonar* en la mayoría de ellos. Con un formato didáctico disruptivo de la enseñanza y aprendizaje -en especial de la Matemática-, y con escasez de tecnologías de apoyo, se logró continuar la educación a distancia del último año de la secundaria de adultos de una escuela pública.

Palabras clave: Covid 19 - Educación - Brecha cognitiva - Desigualdad tecnológica - Aprendizajes

Contextualización

Luego de habernos conocido en una clase y con poco tiempo de interactuar con la Matemática, los estu-

diantes del último año de la secundaria de Adultos del CENS 90, Villa Retiro, Ciudad de Buenos Aires, tuvieron que encontrarse con una pandemia que nos sorprendía a todos. En tal sentido, la ausencia de asistir a clases era un hecho, y la escuela como espacio público, -no sólo como un lugar donde se aprende, dejaba a los alumnos sin un encuentro para el conocimiento. La pandemia hizo desaparecer el enlace de la enseñanza y el aprendizaje de un plumazo, lo que lo constituyó un duro golpe a la inclusión.

Una de las razones de este corte abrupto de comunicación total entre los estudiantes y el docente fue que, en la zona de Retiro, el Coronavirus impactó primero. Confiscados, no solo en sus casas sino también en la villa misma, -que se encontraba aislada-, no alcanzaría con sólo esperar unos 40 días, sino que la situación se dilataba y resolver esta complejidad no era tan fácil para ellos, ni para los educadores.

Esta escuela es para adultos, en general los estudiantes hombres y mujeres, tienen personas a cargo y labores durante todo el día, lo que implica una mayor exigencia para asistir de noche a clases.

El contexto de adultos que trabajan, estudian y además deben contener a sus familias, ha ocasionado a los docentes un especial afán de cómo ayudarlos y llegar a ellos de alguna forma. En las comunidades de bajos ingresos es difícil pedirles tecnología y conexión de internet para continuar sus estudios, pues se le debe agregar que muchos son trabajadores informales y sus ingresos se vieron drásticamente disminuidos. Es importante contextualizar la pobreza dentro de una gran ciudad, donde se hacen más notorias las carencias, una de ellas es la emocional, la encrucijada de la falta de trabajo y por lo tanto la faltante de ingresos suficientes para cubrir las necesidades. Aunque el estado ha respondido rápidamente, no había garantías ni claridad de sustento. (BID, 2020)

Sin embargo, pedir que cada alumno sea autodidacta o autosuficiente para llevar a cabo su propio aprendizaje, en algunos contextos es válido, pero debemos comprender que no sucede siempre, ni se puede esperar que ocurra en toda una sociedad. (Díaz, Mateo, Changha, 2020)

En tal sentido y en referencia a los planteos mencionados, la pérdida de la escolaridad para este grupo de estudiantes adultos, -el cual no lo van a poder compensar, ya que es su último año-, agravado por la crisis económica y la vulnerabilidad de su hábitat, es un desafío para todo el cuerpo educativo de la escuela. Quien más que ellos saben que el tiempo no vuelve, pues esta interrupción del proceso educativo es una pérdida que les costará mucho recuperar (Robinson, 2013). De la misma forma que sucede con quinto año, a ellos también les faltará la vivencia del último año de la secundaria.

Experiencia de trabajo no áulico

La dificultad de enseñar Matemática vía tecnológica con estudiantes no preparados con las herramientas necesarias, ni habilidades para esta exigencia, derivó en una ampliación de la desigualdad, que la escuela publica aspira disminuir.

Esta preocupación de la comunicación educacional, originó a los estudiantes y a los docentes un estado de ansiedad y preocupación de cómo poder contener y avanzar con el aprendizaje.

Como para comenzar, en este contexto es imposible aplicar una comunicación diaria vía internet, o envíos con devolución semanal, porque pensar en contenidos mínimos para ellos no es una buena solución, ya que estos son prioritarios de por sí. Primeramente, la escuela recolectó información de cada uno de los estudiantes, en especial sus estados familiares para decidir como armar las clases vía celular, ya que es la única tecnología al alcance de ellos y en algunas circunstancias se cuenta con uno solo por grupo familiar. En este marco, hay sujetos que necesitan un educador, un docente que les explique acompañando en un ambiente armado y motivador. En los espacios conductuales y aparentemente tradicionales, se los considera hábitats interactivos donde además se aprende a aprender. Es por esta razón que traigo a colación la educación *homeschooling*, método educativo fronterizo, llamado así por no ser aceptado por muchos países y sistemas educativos, ya que los niños no concurren a la escuela, salvo en excepciones

como evaluaciones finales.

Esta práctica educativa formal transcurre en el hogar el cual necesita un tutor, un guía de la enseñanza y en general suelen ser los padres de los niños. Los tutores, con los programas y materiales de estudio, organizan los aprendizajes basados en un formato informal por sus horarios, actividades, evaluaciones, y libertad en el aprendizaje. (Martínez, 2018), este formato flexible y personalizado, se adapta a los tiempos del alumno y se encuentra solo condicionado por los programas curriculares.

Uno de los problemas que nos ocurrió fue la comunicación, ya que casi no nos conocíamos y llevó su tiempo ubicar a cada uno por mail o por celular, teniendo en cuenta que son adultos trabajadores con familias a cargo, por esta razón es de esperar que ellos no llamen a la escuela en corto plazo. También comprender que, muchos estudiantes tienen niños que deben seguir sus clases remotas y esta exigencia los llevó a decidir apresuradamente el abandono de la escuela.

Por supuesto, estas decisiones implicaron a los docentes, la forma urgente de llevar este reto a buen término, garantizando así, el derecho de la educación pública.

La estrategia docente fue armar un grupo de WhatsApp coordinado por la dirección y la preceptora, trabajo de gran valor por lo minucioso del seguimiento escolar. La comunicación intensiva por la problemática que debíamos resolver los profesores, fortaleció sin duda alguna, el mejoramiento de las propuestas y las interrelaciones areales.

Debimos trabajar relaciones y tiempos con cada estudiante, comprendiendo sus particularidades, también se les hizo reflexionar sobre su situación, que logren contextualizar este desafío como uno más en sus vidas, para lograr superarlo con más esfuerzo y transmitirles que no estaban solos, sino acompañados por sus docentes.

Por esta razón, la reformulación de las clases implicó un trabajo por niveles basados en contenidos prioritarios en matemáticas. Conjuntamente pensar el formato de examen, que más allá de la formalidad de un valor, es realmente conocer si el estudiante está aprendiendo, si logra integrar los conceptos para su experiencia de vida.

Entonces, ¿cómo enseñar Matemática del último año de secundaria en este inesperado contexto? El desafío sería comunicarnos, interpretar cada caso en particular, sabiendo que, -según los primeros resultados de una Encuesta Nacional orientada a relevar las prácticas escolares de continuidad pedagógica-, en el contexto de la pandemia de COVID-19, el 8,1% de las escuelas se relaciona cada 15 días con sus estudiantes. Esta fue nuestra aspiración en contra de la aceptación del abandono. (Narodowski, Volman, Braga, 2020) Asimismo la pregunta clave fue, cómo trabajar este contexto socioeconómico aislado por el Covid, dando lugar a la dificultad que requiere comunicarse por mail y plataformas. Y en ese sentido, la Matemática requiere mucho esfuerzo para una población que estudia de noche, pues la mayoría trabaja todo el día, amén de las exigencias sociales en sus condiciones.

Conclusiones

Tomando lo expresado hasta el momento, la primera solución rápida en esta pandemia, nació de unas alumnas con la que armamos un grupo de WhatsApp, incorporando esta tecnología en forma sencilla y con una conexión de menor costo, variante económica determinante en estas circunstancias.

Así y todo, este grupo de Matemática comenzó a tener forma y los contenidos se fueron adaptando, teniendo reflexiones y discusiones, pero comunicándonos y construyendo sentidos. En el diseño de las actividades, transcurrimos por prueba y error, buscando consenso y donde los alumnos condujeran su propia pedagogía del aprendizaje.

Sin embargo, lo interesante es el dinamismo que impulsó este grupo en la red social, una insignia de «seguir adelante», siendo esta la única forma de comunicarnos y motivar a los participantes en la cooperación y aprendizaje entre pares.

Asimismo, se los invitó a los estudiantes para que armen sus carpetas, pues colaboraron significativamente con el desarrollo del aprendizaje, resumiendo lo teórico, como así también las actividades prácticas. A modo de ejemplo, fotos que iban subiendo, escritos, entre otros, que estimulan la comprensión del proceso lógico-matemático y beneficia la construcción cognitiva transversal del lenguaje.

Esta práctica, aparentemente tradicional, les ayuda con la continuidad escolar, mejora su autorregulación en el estudio, afirmando así la incorporación del conocimiento y su perseverancia.

Con respecto a soslayar las experiencias, primeramente, se les enviaba una foto de un texto teórico y luego una de actividad práctica, se indicaba un día de discusión y auto corrección en el grupo por cada ejercicio. En este sentido, se permitían las consultas particulares fuera del grupo, pero debían ser por causas especiales.

Vale recalcar que la falta o disminución de ingresos, afecta directamente a la cantidad de las comunicaciones, por costo de datos, considerando también que, hay alumnos que son de otros países y que necesitan estar comunicados con sus familias e hijos.

En asociación con el trabajo de *homeschooling*, comentado anteriormente, se les entregó material teórico completo en forma impresa, que debían ir a buscar en los momentos de entrega de viandas y se les envió por fotos a sus celulares (García Mathewson, Tara, 2020). El material también tenía las instrucciones de los pasos a seguir por quincenas, pautados de antemano para todo el cuatrimestre. Con esta entrega única y completa de información, tendrían todo su aprendizaje pautado y organizado, el cual debían completar y presentar cada uno a su propio ritmo. De esta forma, ellos organizaron sus materias, como estudiarlas acorde a sus tiempos y comunicándose con cada docente para las dudas personales.

Otro inconveniente que se debió superar fue la calificación, en un primer momento se comenzó a poner nota y luego se determinó una valoración de aprobado o desaprobado, ya que surgió un dilema que incomodaba a muchos. Fue así que se propuso un nuevo enfoque a los valores obtenidos en todos los estudiantes de diferentes niveles, considerando calificar como A o EP (aprobado o en proceso), pues en cierta forma es más fácil percibir lo que deben mejorar.

Dado el contexto, encontramos algo bueno para rescatar, han logrado mejorar día a día y la reflexión de que la alfabetización digital debe generar igualdad de oportunidades en el acceso al mercado del trabajo totalmente informatizado, dando nuevas oportunidades de inserción al incorporar la práctica de la misma. Las habilidades del siglo XXI solicitadas actualmente son el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, el manejo ágil de la tecnología y el autoaprendizaje. Como expresa Anjinovich (2020) no todas las escuelas secundarias deben hacer lo mismo y este fue nuestro caso, fortalecer la continuidad con calidad. La pandemia fortaleció a quienes, por mejores circunstancias económicas tenían conocimientos previos para enfrentar esta situación, en cambio la escuela pública demostró que, le falta acciones en varios frentes para enfrentar las exigencias sociales venideras. Lo malo es que, realmente se hace difícil corregir sobre fotos, enseñar sobre ellas, ya que los móviles son pequeños para ver y trabajar la aritmética, pero las llamadas o correos de voz han solucionado en parte este problema. Podemos decir que es un proceso de educación personalizada de la Matemática, pues además en la pandemia se perdieron los horarios y rutinas.

Finalmente, el Covid 19 nos deja un aprendizaje a los trabajadores de la educación, el mundo verdaderamente está cambiando y la pedagogía educativa debe acompañar este proceso, pues las desigualdades tecnológico-cognitivas que hoy nos demostraron ser abrumadoras, nos advierten que se aproxima un futuro incierto e injusto para muchos países del mundo.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2020). «Hay que replantearse el sentido de la secundaria». *Agenda Educativa* <https://agendaeducativa.org/rebeca-anijovich-hay-que-replantearse-el-sentido-de-la-secundaria/>

- Díaz M., Mateo y Changha, L. (2020). «Tecnología lo que puede y no puede hacer por la educación. Una comparación de cinco historias de éxito». *BID*. <https://blogs.iadb.org/educacion>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). «La Crisis de la Desigualdad, América Latina y el Caribe en la encrucijada». En Busso, M., Messina J. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-crisis-de-la-desigualdad-America-Latina-y-el-Caribe-en-la-encrucijada.pdf>
- García Mathewson T. (2020). «Las habilidades del aprendizaje autodirigido, son clave para que la enseñanza remota funcione». *BID*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizajeautodirigido>
- Martínez, J. P. (2018). Homeschooling ¿qué es y cómo funciona? *Red social educativa*. <https://redsocial.rededuca.net/homeschooling-que-es>
- Narodowski, M., Volman, V., Braga, F. (2020). «Primer informe: Frecuencia y fines del vínculo pedagógico en la cuarentena». En *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19*. Observatorio Argentinos por la educación.
- Robinson, K. (2013). «How to escape education's death valley». *TED*. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare

Maricel Alauzis

Tec. y Profesora en Ciencia Física y Física Aplicada. Docente nivel superior en Media, Normal, Técnica y Cens, CABA y GBA, en áreas de Matemática y Física Aplicada. Licenciada en Tecnología Educativa, con estudios en Economía y MBA en Administración de Empresas. Experiencia en áreas de administración y en energías renovables. Emprendedora en tecnología educativa y mentora. Ponente y autora en temas educativos y Físicos, especialista en transversalidad educativa STEAM. Promotora del cuidado medio ambiental.

Aislamiento social preventivo obligatorio¹

Oportunidad para el aprendizaje

Elina Nora Dabas

CENMA. Mina Clavero
dabase.dabas@gmail.com

Resumen

Se sistematiza una experiencia desarrollada entre marzo y junio 2020, Educación de Jóvenes y Adultos, Terminalidad Secundaria, Modalidad Semipresencial, que tuvo como meta fortalecer la inclusión y autonomía de estudiantes, frente a una situación «adversa».

Al principio se evidenciaron numerosos obstáculos: escasas posibilidades de contar con dispositivos informáticos y conexión a Internet, ausencia de vínculos personales entre estudiantes y tutores, dificultad de acceso al material de trabajo, recarga familiar cuando debían atender requerimientos educativos de hijos. Se identificaron necesidades de cada uno, estableciendo desde la Coordinación un vínculo personal continuo con los estudiantes de acuerdo a ellas. Además, se orientó a Tutores sobre sus características personales y trayectoria escolar, tanto en logros como en dificultades, y se promovió la interacción/contención entre Tutores y con otros sectores comunitarios. Se propone profundizar el trabajo en red con equipo docente, ya que la situación educativa vivida interpela la ilusión de «volver a la normalidad».

Palabras clave: Conectividad - Vínculos - Autonomía - Inclusión - Red

Contexto

La Educación de Jóvenes y Adultos tiene como misión principal, garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para todos aquellos ciudadanos mayores de 18 años que no la hayan completado.²

La Comuna de Las Calles³, una de las 13 localidades del Departamento San Alberto, en Traslasierra, Córdoba, Argentina contaba sólo con el servicio de Educación preescolar y básica. Cuando en 2008 iniciamos el Proyecto «Haciendo Escuela en Las Calles» se realizó un relevamiento para detectar el interés de abrir un servicio educativo de nivel medio. Ahí surgió que este era necesario tanto para los adolescentes como para los adultos.

La necesidad de iniciar o completar la escuela secundaria fue detectada a través de visitas y encuestas, de la cual surgían 95 adultos que no habían iniciado o finalizado la escuela media. (Dabas, 2006). El Pro-

¹ Sigla ASPO

² <https://educaciondistanciacordoba.wordpress.com/normativa/res-189-2017-anexo-1>

³ La provincia de Córdoba se organiza en 26 departamentos, cada uno de los cuales se divide a su vez en Comunas (hasta 3000 habitantes) y Municipios. La Comuna de Las Calles es una localidad del departamento San Alberto, en el Oeste cordobés. No posee salida a ruta 14 ni transporte público, cuenta con alrededor de 1000 habitantes y sus principales actividades son turísticas y agroecológicas.

grama de Terminalidad Semipresencial para Jóvenes y Adulto se inició en el año 2009. En el año 2013, la Coordinación propone a Inspección Zona 8 y a la Dirección del CENMA realizar la apertura de un Aula en el Municipio de Nono, a 7 km de la Comuna Las Calles, que cuenta con transporte público. Contamos con el aval del Intendente local, dada la elevada matrícula que provenía de esa localidad. Actualmente la sede Las Calles, dependiente del CENMA (Centro Educativo de Educación Media de Adultos) de Mina Clavero tiene una extensión en el Municipio de Nono.

Los estudiantes

La situación del ASPO nos llevó a replantear las estrategias de trabajo en la Modalidad Semipresencial del Centro Educativo, por la ausencia de tutorías en forma presencial, en las dos veces semanales establecidas. Muchos estudiantes comenzaron a preguntar «qué pasaba con la Escuela de Adultos»: «¿Cómo seguimos?» «¿Se podrá rendir la evaluación final?» «¿Cómo consulto con el profe?»

Teníamos que establecer comunicación con los estudiantes de forma inmediata, para que no se produjeran decepción ni deserción por falta de respuesta del equipo docente. Contábamos con un sólo medio común a todos: la conexión semanal por Whatsapp, ya que en nuestra sede, desde hacía dos años, nos comunicábamos con los estudiantes agrupados por Plan y en muchos casos reforzábamos el mensaje en forma individual.

¿Cómo hacer? ¿Cómo tutorear? ¿Cómo evaluar la producción?

No teníamos todas las respuestas pero nos planteamos si esperábamos a tener todo claro para empezar o empezábamos mientras nos íbamos aclarando. Optamos por esta última posición.

Nuestro primer mensaje, consensuado rápidamente con el equipo docente fue:

25-03-20 «Hola! Enviamos módulos en PDF para que puedan ir trabajando. Agregamos los contactos con profs a cada grupo. Si tienen dudas pueden escribirles.
NO SON VACACIONES: CUIDATE PARA CUIDARNOS A TODOS»

A los pocos días notamos claramente que el proceso de autonomía para trabajar tan libremente los confundía más que organizarlos, por lo tanto, virtualmente se consensuó con los docentes otra estrategia:

30-3-2020: «Hola Profes: la cuarentena viene para rato. Hablé con el director del CENMA y dada la «quietud» en el proceso de autonomía de los estudiantes, vamos a ayudarlos para ver si activan el proceso. Proponemos entonces definir dos grupos:

1. Los que tienen que rendir equivalencias: a este grupo, individualmente, les enviaremos los dos primeros Trabajos Prácticos, con una fecha de entrega virtual, 15 días a partir del envío. Estos TP tendrán como bibliografía contenidos desarrollados en módulos. Los reciben los tutores, quienes me comunican la aprobación de los mismos. Si no se aprueba se devuelve al estudiante para que complete o corrija.
2. Los que trabajan con módulos: Les solicitaremos que nos informen qué materia están trabajando, y que envíen al tutor correspondiente consultas si necesitan o TPI para corregir. Cada uno tiene que informar qué materia está trabajando antes del viernes 27/3. Si no tienen dudas tienen que enviar el Trabajo Práctico Integrador (TPI) completo por Whatsapp y el Prof. correspondiente lo corregirá. Les daremos fecha de entrega»

Dos años atrás ya considerábamos que la semipresencialidad tuviese un encuadre más contenedor, que definiera no solamente trayectorias sino bordes, requerimientos, consensos. El ingreso cada vez mayor de jóvenes que habían dejado la escuela media y que venían a Adultos porque ahí «vas cuando querés», «es fácil, haces el TPI y aprobás la materia», «vas y al rato te puedes ir», generaba para muchos una especie

de anomia que no contribuía a la organización y construcción del oficio de estudiante.

La situación generada por ASPO colaboró para establecer encuadres, no excluyentes sino habilitantes para estudiantes, siendo los dos primeros ya utilizados durante 2019.

1. Los ingresantes a Planes B y C ⁽⁴⁾ que adeudaban materias, se les propuso rendirlas primero, con un sistema de TP, que deben ir aprobando sucesivamente. Se les brinda bibliografía. A la vez este proceso posibilita:

- a. Conectar con su trayectoria escolar anterior, sin dejarla en el olvido
- b. Entrenarse en el estudio autónomo y progresivo, para iniciar posteriormente los módulos del plan correspondiente
- c. Obtener un logro en un tiempo corto, incrementando su autoestima
- d. Con los que no lograban realizar la equivalencia, reflexionar una modalidad que se enfocara en su autonomía y tal vez no era la apropiada en este momento

2. Fijar fechas de entrega de los TPI, como metas posibles. Si no llegaban, podían acordar una prórroga. Esto ha sido una gran contribución a asumir responsabilidad y compromiso. Fuimos modificando el «Entrega el TPI cuando quieras» a proponer «Fijemos juntos una fecha de entrega y si no llegas, la replanteemos»

3. Cada uno mensajeaba la materia que iniciaba en el grupo de Whatsapp, así como la aprobación del TPI correspondiente y la asignatura con la que continuaría. El tutor/a de la misma le daba la bienvenida y le ofrecía su colaboración.

Esta estrategia tomó como base conceptual la noción que «la **independencia absoluta** conlleva la debilidad en las interacciones por lo cual las relaciones entre los elementos no pueden ser transformadoras. Consideramos que la **autonomía** es un proceso de construcción y que ésta será siempre **relativa**. El estudiante es un sujeto complejo, se ve a sí mismo construir el mundo, se ve unido al mundo, perteneciente a él y con **autonomía relativa**, inseparable y a la vez distinguible, ocupando un lugar paradójico: es a la vez construido y constructor. Construido en su intercambio social, ya que sólo adviene como sujeto en la cultura, en la red relacional de la que forma parte, ligado al imaginario social compartido» (Najmanovich,1995).

Al promediar abril, vislumbramos diversas agrupaciones de estudiantes. Por un lado, los que contaban con PC o Notebook y acceso adecuado a Internet, en contrapartida de aquellos sin esta accesibilidad. También nos encontramos con estudiantes madres y padres que se sentían superados por las tareas escolares que debían realizar sus hijos, contando muchas veces con un sólo celular para conectarse. Durante todo ese mes recibimos numerosas inscripciones, dado que la Semipresencialidad se ingresa en cualquier momento del año.

Al interior de la dinámica de los cursantes, observamos:

- Los que **cursan de años anteriores**, aproximadamente 15 estudiantes, si bien conocían la modalidad, se dividieron en un 50% que le costó seguir este ritmo de no asistir a las tutorías y el otro 50% que continuó con muy buen ritmo. Cuatro que finalizaron los TPI de uno o más módulos, incluyendo una estudiante que realizó la evaluación final de la anteúltima materia y otra que egresó, ambas con evaluaciones virtuales. Punto Digital Nono asistió con conexión a la estudiante que vive en un paraje.

«Nadie como Elina y los profesores me han aceptado. Este año lo que resultó más difícil fue cuando empezamos a escribir por teléfono para enviar actividades a los profes. En el colegio te pueden explicar con más detalles. Igual siguen dándote la posibilidad de revisar cuando algo te sale mal. Te dan fuerza y alegría para que sigas estudiando». **SOL. PLAN A. 17 años. Ingresó en 2018 con excepción de ser madre.**

«Adolescente en los 90, llegué a 5º año a los tumbos. Abandoné con mucha frustración. Siempre me autocompadecí diciendo «la secundaria no sirve para nada». Estas excusas sumadas a que fui madre muy joven, me alejaron de estudiar.

⁴ Planes B y C: ingresa con Ciclo Básico o 4º Año aprobado, respectivamente, o adeudando hasta dos asignaturas que pueden rendir en Adultos con Trabajos Prácticos

Pero comprendí que no era fácil insertarse en el mundo laboral. Cumplí 40 años y me debía ese cierre. Por suerte no bajé los brazos. ¡Es increíble lo bien que se siente! Gracias a los que me acompañaron y no dejaron que me rinda. **MILAGROS. INGRESÓ 2019. EGRESÓ 2020.**

- Los **ingresantes 2020 a Planes B y C**, 17 estudiantes, hicieron una buena adaptación, trabajando en forma constante y finalizando 8 de ellos los TPI de un Módulo y un considerable avance con el 2° de su Plan. Algunos igualmente no pudieron continuar este ciclo

«Estoy contenta con la posibilidad de completar el secundario semipresencial. Me resulta difícil avanzar a mi ritmo y tener a disposición a los tutores para aclarar dudas. Tuve malas experiencias con el sistema convencional. Tener que asistir obligatoriamente todos los días tantas horas sabiendo que podía aprovechar ese tiempo para aprender otras cosas» **NAHIARA. PLAN C. INGRESÓ 2020. 18 años**

«Al final no pude avanzar. Son miles las cosas q tengo por hacer, la casa, los niños y sus tareas. Estoy fuera de estado en el tema de escuela. Necesito explicaciones, pero con el teléfono se me hace complicado. Por ahora no voy a seguir. Lo dejaría en pausa hasta cuando vuelvan las tutorías presenciales.» **SOLEDAD. PLAN B. INGRESÓ 2020. 25 años**

- Los ingresantes 2020 a **Plan A⁵** ha sido el grupo que presentó mayores inconvenientes. Ingresaron desconociendo la modalidad, los tutores, a otros compañeros. Son los que han tenido más dificultades y un progreso más lento. Algunos han preferido esperar hasta que «vuelva la escuela y puedan consultar en presencia».

«Cuando estudio lo hago con entusiasmo pero a veces tengo dudas. Otras personas, profes amigas y mi hermano que es profesor me ayudan un montón. Se complica bastante por tener que hacer las cosas de la casa y ayudar también a mis hijos con sus tareas. Hago tiempo recién a la noche y a veces me quedo hasta tarde estudiando. Igual estoy feliz de reiniciar mis estudios.» **SARA. PLAN A. INGRESÓ 2020. 37 años**

«Me está costando. Hace 22 años que no agarro un libro, pero igual le estoy poniendo todo mi esfuerzo. Estoy agradecido por aceptarme. Gracias por su apoyo.» **HORACIO. PLAN A. INGRESÓ 2020. 35 años**

«Los horarios permiten hacer otras actividades cómo trabajar. Estudiar con módulos hace fácil aprender. Al haber menos alumnos los profesores explican mejor a los estudiantes» **GABRIEL. PLAN A. INGRESÓ 2020. 18 años**

A fines de junio contamos con 41 estudiantes activos, sobre 54 inscriptos. Presentaron al menos un TPI 32. Los 9 que aun no lo lograron pero consultan a los tutores, los consideramos «estudiantes en proceso». Hay otros que prefieren retomar más adelante, «cuando pueda ir a la escuela», la mayoría del Plan A. Iniciado el ASPO, alrededor de 5 estudiantes para Plan A y 5 estudiantes para Plan C solicitaron inscripción, siendo más eficaz la inserción de los que ingresaron al C, ya que tenían una trayectoria escolar que facilitaba adaptarse.

La semipresencialidad no sólo presenta obstáculos cognitivos sino también vinculares y emocionales, generados por comunicaciones sólo por mensajes escritos, desconocimiento de la fisonomía del tutor, baja percepción de estar incluido en una red de estudiantes con problemas y logros similares.

Enrique Pichon-Rivière, destacado pensador, nos enseñó que el proceso de enseñanza y aprendizaje incluye dos conceptos claves: obstáculo epistemológico y obstáculo epistemofílico.

Definimos un obstáculo epistemológico como el impedimento de orden académico que limita o inhibe la progresión en la construcción del conocimiento. Se manifiesta verbalmente como: «no sé», «no me sale», «no lo entiendo» o «no puedo». El alumno se siente incapacitado para producir conocimiento pues carece de las herramientas técnicas para lograrlo. Pero cuando el sujeto tiene conocimientos suficientes como para pasar a otro nivel de comprensión de un nuevo objeto de conocimiento, si no logra comprender, pese a estar voluntariamente involucrado en un determinado aprendizaje, podemos hablar de un obstáculo epistemofílico devenido epistemológico. El primero

⁵ Plan A: Destinado a los que nunca iniciaron estudios secundarios o no completaron 3er. año

es un impedimento de orden personal ligado a la afectividad del sujeto. Le impide entender, comprender intelectualmente, pero el origen de la dificultad cognitiva es emocional. Aprender implica modificar, transformarse, se trata de hacer para poder hacerse otro» (Pichón-Rivière, 1999) Tanto los estudiantes como tutores remarcaron que se propende al establecimiento de vínculos permanentes y constantes con los cursantes.

En este marco, la experiencia del primer cuatrimestre nos llevó a una nueva estrategia: **promover que estudiantes amplíen sus propias redes en busca de apoyo**: la oficina Punto Digital de la localidad, compañeros, amigos, familiares y vecinos que puedan ayudarlos con contenidos que les resultan más dificultosos, ya que detectamos que no es sólo «la explicación», sino también la presencia.

En este sentido, favorecimos esto solicitando a estudiantes fotos personales para incluir en nuestro Facebook⁶ Esto llevó a re-conocerse y además publicamos fotos de las coordinadoras y tutores, un modo de visibilizar quiénes estábamos más allá del mensaje del chat.

Los docentes

La demanda inesperada y novedosa que surgió para los profesores, varios de ellos con trabajo en diversas escuelas, trajo aparejada una nueva organización:

- Número de estudiantes a su cargo, de diversos centros educativos
- Adecuada conexión a Internet en sus casas
- Cantidad de usuarios del dispositivo en su hogar
- Entrenamiento para el trabajo online
- Capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes
- Capacidad de organización con el monto de información que recibían tanto de diversos Centros como de sus estudiantes.

La demanda de los estudiantes nos superó en un principio. Podíamos recibir un Whatsapp en medio de la noche o un domingo. Frente a lo novedoso de esta situación, no contábamos con ninguna plataforma virtual diseñada con anterioridad.

Soy Carlos Ibarra, Tutor de Matemática. Ingresé en septiembre del 2012 a la Sede Las Calles, ahí aprendí y comencé a querer la Modalidad de Jóvenes y Adultos. El sistema educativo este año vive una situación extraña; este paso a la virtualidad afectó a todos. Ahora estamos más lejos que antes. Hacemos contacto virtual con nuestros estudiantes, pero hay una invisibilidad tecnológica que nos replantea todo nuestro oficio de enseñante. La pregunta que sobrevuela en todo el sistema es: ¿Cómo puede reconvertirse la escuela hoy? Sólo con gran profesionalismo y organización docente y una mayor autonomía de los estudiantes. Lo más difícil es sortear la brecha tecnológica.

Soy Eugenia Salinas, tutora de Ciencias Naturales. La experiencia vivida en Sede Las Calles, fue una situación poco usual que nos sacó a todos de contexto y situó en un escenario lleno de incertidumbres y dudas. Costó arrancar, adaptarse, poder estar ahí, siempre presentes en lo que nuestros estudiantes necesitaran, buscando dar respuestas de la manera que fuera, a través de tutoriales, otras veces links, llamados telefónicos o los interminables Whatsapp. Pero creo que pudimos conseguirlo, logramos EMPODERARLOS, ya que dimos las herramientas para que pudieran alcanzar solos los objetivos y aprendieron a resolver situaciones problemáticas, a expresarse, a justificar, ejemplificar por sus propios medios. Muchas veces la escasa conectividad nos afectaba.

La construcción subjetiva que se produjo en los docentes a partir de esta experiencia, abre posibilidades novedosas. Este «distanciamiento social» físico, obligó a pensar en estrategias alternativas para que la enseñanza y el aprendizaje no decayese. Quizá pueda ser un momento en que el pensamiento y el accionar

⁶ <https://www.facebook.com/Escuela-Jovenes-y-Adultos-Sede-Las-Calles-Ext-Aulica-Nono>

se incremente y potencialice para favorecer la práctica y posicionamiento de los docentes. Pensar y reflexionar la práctica pedagógica nos permite una revisión cuidadosa de lo que estamos enseñando y de cómo nos vinculamos, ya no con un grupo, sino con cada estudiante. Nos permite reconocer el papel que como docentes jugamos en el sistema educativo. Pensar la relación entre los sistemas social y escolar nos lleva a un proceso de poder salir del rol estático y adoptar una posición dinámica, la cual posibilita actos y discursos diferenciados, donde el cuestionamiento puede salir de la protesta para transformarse en propuesta.

Reflexión

A 11 años de haber asumido la Coordinación Pedagógica de Sede Las Calles, a 7 años de la apertura de Extensión Áulica en Nono y de haber atravesado este cuatrimestre impregnado por el **Acontecimiento**⁷ ASPO, nos debemos una reflexión compartida con respecto a los caminos de la Semipresencialidad en el marco de la Virtualidad. El Trabajo Colectivo, el Fortalecimiento de la Acción de una Red Docente abre un camino pleno de interrogantes: ¿Cómo colaborar en la construcción de procesos de autonomía en los estudiantes? ¿Qué es importante aprender ahora? ¿Es necesario revisar contenidos, estrategias de aprendizaje, formas de evaluación? ¿Cómo comprendemos la diferencia entre educación y escolarización? ¿Con quiénes gestionamos el mejoramiento de la comunicación virtual para todos? ¿Qué lugar corresponde al proceso educativo para resolver las inequidades sociales que afectan al mismo?

Nos encontramos frente a un nuevo punto de partida. La ilusión de «volver a la normalidad» es tan solo eso, una ilusión. Como decía William Ashby, «el miedo a lo nuevo es que lo viejo está muriendo y no sabemos cómo será lo que está por nacer». Esta oportunidad nos posibilitará iniciar la salida de la fragmentación generando entre todos un nuevo contexto.

Referencias bibliográficas

- Ashby, W. (1970). *The Process of Model-building in the Behavioral Sciences*. Stogdill Ralph Editions.
- Dabas, E. (2006). *Haciendo en Redes*. CICCUS.
- Najmanovich, D. (1995). «El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa.» En Dabas, E., Najmanovich, D. *Redes, el lenguaje de los vínculos*. Paidós.
- Pichon-Rivière, E. (1999). *El Proceso Grupal*. Nueva Visión.

Elina Nora Dabas

Profesora de enseñanza secundaria normal y especial en Ciencias de la Educación y Licenciada en Cs. de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. 1971/1974. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación y Ciencia de España. 1992. Miembro Comité Académico y docente en Maestrías de Salud Familiar y Comunitaria, Universidades Nacionales de Sgo. del Estero y Entre Ríos. Profesora invitada en UPCba, UNCba y UNRosario Coordinadora Pedagógica Centro de Terminalidad Educativa para Adultos. Las Calles-Nono, Córdoba, Arg.

⁷ Acontecimiento nombra la alteración azarosa, singular y continua cuyos efectos modifican el sentido de lo histórico, lo social o lo político además de lo cultural.

Educación popular en tiempos de aislamiento social: reflexiones a partir de una experiencia educativa con jóvenes y adultos migrantes en el rururbano platense

Ornella Moretto

IdIHCS. UNLP. CONICET
orne.moretto@gmail.com

Aylen Galina

IdIHCS. UNLP. CONICET
galina.aylen@gmail.com

María Julia Nieto

FaHCE. UNLP
mjulianieto@gmail.com

Resumen:

La «Escuela Popular Tinku» es un bachillerato popular que funciona desde el año 2014 en la zona rururbana del Gran La Plata (Pcia. de Buenos Aires, Argentina). A ella asisten jóvenes y adultos habitantes de los barrios populares de la zona, migrantes, pequeños productores hortícolas y trabajadores de la economía popular con el objetivo de poder finalizar sus estudios secundarios. En el presente artículo nos proponemos reconstruir y reflexionar sobre las particularidades que presenta la educación de jóvenes y adultos en el contexto de pandemia y aislamiento social que nos encontramos atravesando, en el marco de esta experiencia educativa de la cual formamos parte como educadoras y militantes. En un contexto inédito y de mucha incertidumbre que aún perdura, nos interesa poder recuperar y reflexionar sobre las dificultades y estrategias que se despliegan en estos espacios educativos y de organización popular que pelean por continuar garantizando el derecho a la educación de los olvidados del sistema educativo: los jóvenes y adultos de los sectores populares.

Palabras clave: Educación – Jóvenes – Adultos – Migrantes – ASPO

Introducción

A la vera de la ruta, rodeada de grandes extensiones de tierra e invernaderos, se encuentra la «Escuela Popular Tinku» (en adelante, EPT). El edificio pertenece a una escuela pública, a la mañana funciona la secundaria y a la tarde la primaria. Hay tres días en la semana que la escuela no cierra en su horario habitual. Esos días, al caer el sol, se abren las puertas de «La Tinku»: un bachillerato popular de jóvenes y adultos. Mientras se escucha el ruido del agua calentándose para compartir unos mates, las aulas y pasillos de la escuela comienzan a poblarse otra vez y, lentamente, van llegando los estudiantes: la mayoría migrantes de Bolivia, Paraguay y provincias del norte del país. Con el cuerpo cansado por largas jornadas

laborales y, en algunos casos, acompañados por sus hijos, jóvenes y adultos se encuentran con el profundo deseo de conquistar un derecho que les fue arrebatado: la posibilidad de terminar sus estudios secundarios. La escuela se encuentra en la periferia oeste de la ciudad de La Plata, que caracterizamos como rururbana (Barros, 1999), ya que condensa aspectos propios de lo rural y lo urbano: áreas y formas de vida que la conectan con las zonas urbanas, pero con una fuerte presencia de la actividad agrícola. Mayoritariamente las calles son de barro y se encuentran muy deterioradas, al tiempo que los servicios públicos de salud, educación, alumbrado, transporte y recolección de residuos son deficientes. A su vez, la conectividad y el acceso a las tecnologías es muy limitado.

Es una zona habitada centralmente por población migrante. Quienes provienen de Bolivia y provincias del norte del país se dedican centralmente a la producción hortícola, son pequeños productores que alquilan la tierra que trabajan junto a sus familias o se emplean como medieros o peones de otros productores. Viven en el mismo predio en el que trabajan, en casillas de madera construidas por ellos mismos o asignadas como vivienda por el patrón. Los migrantes provenientes de Paraguay habitan en los barrios más poblados de la zona y son, en su mayoría, trabajadores informales de la economía popular: realizan changas, trabajos de construcción, de limpieza y tareas comunitarias y de cuidado. La mayoría de los adultos de estas familias migrantes conforman una población que presenta índices de analfabetismo, así como trayectorias educativas interrumpidas o discontinuas (Moretto, Hirsch y Lemmi, 2020).

El proyecto de la escuela tiene su origen en los talleres de alfabetización de adultos desarrollados por una organización política en el territorio hortícola platense desde el año 2013, a partir de la demanda de quienes asistían para poder finalizar y acreditar sus estudios. Esta es gestionada mediante el Programa de Finalización de Estudios primarios y secundarios (Plan FinES¹) que, en sus inicios, habilitaba la articulación con organizaciones y movimientos políticos y sociales para su implementación, se crea la EPT. Durante los años 2014 y 2015 funcionó como escuela primaria de adultos y desde el 2015 hasta la actualidad se desarrolla la secundaria. Esta escuela impulsa una práctica educativa basada en la perspectiva política pedagógica de la educación popular donde el encuentro dialógico adquiere un rol central para el desarrollo de objetivos educativos con un sentido político transformador de la realidad social (Freire, 2006; Ghiso, 2012). Promoviendo la inclusión social con igualdad, el buen vivir, la igualdad de géneros y generando espacios y proyectos concretos de organización colectiva, en diálogo constante con los deseos y necesidades de quienes asisten.

La situación de emergencia sanitaria producto de la pandemia generada por el COVID-19 y la consecuente declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado en nuestro país el pasado 20 de marzo, nos ubicó en un escenario inédito, cargado de incertidumbres y desafíos. Quienes escribimos este artículo participamos de este proyecto, dando clases en la escuela y militando activamente en la organización que la impulsa. A partir de esta experiencia y de un ejercicio constante de reflexión colectiva sobre nuestra propia práctica, nos preguntamos: ¿Cómo desarrollar experiencias de educación popular en un contexto de distanciamiento social? ¿Qué estrategias construimos las organizaciones y los educadores populares para seguir «haciendo escuela» en estos tiempos? Partiendo de estos interrogantes nos proponemos reconstruir y reflexionar acerca de esta experiencia educativa y los límites y desafíos que nos presenta el contexto pandémico actual.

Transformando los límites en desafíos

A inicios del 2020 propusimos, como todos los años, continuar llevando adelante nuestro proyecto polí-

¹ El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos es un programa nacional implementado en el país desde el año 2009. Propone un dispositivo de cursada accesible y de menor duración que consta de cuatro meses -para la finalización de los estudios primarios- y tres años -con ciclos cuatrimestrales- para la finalización de los estudios secundarios.

tico y pedagógico, vinculando la experiencia educativa de la EPT con los distintos espacios territoriales donde tejemos lazos políticos y afectivos. Imaginábamos un año cargado de nuevos proyectos y desafíos, donde la construcción colectiva motorizaría nuestro accionar. Como cada año, a inicios del mes de marzo nos encontrábamos preparando la documentación que el programa FinEs requiere para habilitarnos la continuidad de nuestra sede, de nuestro equipo docente y la apertura de un nuevo primer año que ya contaba con muchos inscriptes. Sin embargo, el funcionamiento del programa se encontraba paralizado, en pleno cambio de autoridades producto de la asunción del nuevo gobierno en diciembre de 2019, por lo que aún no teníamos certezas de las condiciones en que se implementaría ni cuándo iniciaría el ciclo lectivo.

De esta manera llegó marzo, el COVID-19 y el ASPO decretado por el gobierno nacional. Frente a esta situación, nos encontramos con la necesidad de repensar y reestructurar nuestro año en la Escuela desde la virtualidad. Las estrategias desplegadas por el gobierno para garantizar la continuidad pedagógica en este nuevo contexto fueron escasas y deficientes para la modalidad de jóvenes y adultos. Recién en el mes de abril el Ministro de Educación anunció el relanzamiento del Programa FinEs¹ pero sin especificar las nuevas condiciones de su implementación ni efectivizar la regularización del mismo². A pesar de esta incertidumbre, desde el equipo docente decidimos dar inicio al nuevo ciclo lectivo y sostener la escuela como espacio de contención, acompañamiento y organización popular ante la situación de crisis, atendiendo a la importancia de poder garantizar el derecho a la educación de los estudiantes. Así, nuestras primeras acciones estuvieron vinculadas a restablecer el contacto con los estudiantes, relevar las condiciones en las que se encontraban atravesando el ASPO y las posibilidades que tenían de continuar la escuela de forma virtual.

Siguiendo la perspectiva político pedagógica de la educación popular, entendemos que la potencia de la práctica educativa radica principalmente en el encuentro dialógico, en el aprendizaje situado, en el aprender de y con los otros como forma de conocer, comprender y transformar el mundo. En este sentido, la imposibilidad del encuentro, las dificultades en el acceso a dispositivos tecnológicos y a la conectividad por parte de los estudiantes junto a las problemáticas que comenzaban a emerger en el territorio producto del contexto pandémico, constituyeron límites que intentamos transformar en desafíos.

A diferencia de otros espacios educativos donde las videollamadas y el intercambio colectivo y en vivo son estrategias pedagógicas utilizadas cotidianamente, en la EPT el celular y el acceso a internet a través de los datos móviles son las únicas posibilidades disponibles, en la mayoría de los casos, como canal de diálogo. Así, el Whatsapp pasó de ser una herramienta de comunicación ocasional a ser el principal canal mediante el cual, no sólo enviamos las actividades e intercambiamos respecto de los diferentes contenidos trabajados, sino también donde compartimos sensaciones, preocupaciones y problemáticas que nos atraviesan. Es por este motivo que, como equipo docente, buscamos efectuar las formas más creativas y accesibles para proponer las actividades, utilizando como parte de las estrategias cotidianas la reducción de la calidad de los videos para mermar el consumo de datos móviles y las capturas de pantalla a los archivos de Word.

Pasadas las primeras semanas y dada la extensión del ASPO, en las reuniones virtuales del equipo docente continuamos reflexionando y evaluando el funcionamiento de la EPT en este nuevo contexto. Estos encuentros nos permitieron divisar la necesidad de implementar tutorías⁴ como forma de realizar un seguimiento individual sobre las situaciones de los estudiantes, tanto en términos pedagógicos como en relación al impacto del ASPO en sus vidas. Asimismo, nos permitieron saber cuáles son las dificultades que les van surgiendo, posibilitándonos desarrollar intervenciones particulares para resolverlas.

² Ver Resolución 146/2020: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion_146-2020_plan_fines_o.pdf

³ Al momento de la redacción de este artículo la situación del programa FinEs continúa sin regularizarse.

⁴ Vale aclarar que las tutorías, como forma de seguimiento y acompañamiento individualizado a las trayectorias de los estudiantes, es una práctica que hemos desarrollado años anteriores, aunque focalizada en aquellos estudiantes que presentaban alguna dificultad para asistir a clases o sostener su trayecto educativo. En este contexto, el seguimiento individualizado es sostenido con la totalidad de los estudiantes.

Fue a partir de los intercambios con les estudiantes, profundizados mediante la implementación de las tutorías, que nos dimos cuenta de la necesidad de retomar la utilización de los cuadernillos⁵ impresos como herramienta para superar las dificultades derivadas de la dependencia tecnológica y la falta de datos móviles. Por este motivo, nos dimos la tarea de confeccionarlos, imprimirlos y entregarlos a les estudiantes que los solicitaron. Asimismo, a partir del intercambio entre educadores, compartimos la necesidad de construir un espacio de formación y diálogo, motivo por el cual dimos inicio de manera virtual a una escuela de formación interna donde periódicamente nos encontramos para intercambiar y debatir sobre el devenir de la educación popular en este contexto particular.

Sostener el encuentro en tiempos de aislamiento

Sabemos que la posibilidad de «quedarse en casa» y realizar el ASPO no es la misma para todes. Les estudiantes de la Tinku son en su mayoría productores hortícolas o trabajadores de la economía popular, motivo por el cual nunca dejaron de salir a trabajar. Por un lado, la producción en las quintas no se detuvo, siendo este sector el que produce alimentos para gran parte de la población del AMBA. Por otro, les trabajadores de la economía popular siguieron con sus labores informales o, ante la paralización de diversas actividades, debieron salir a buscar alguna changa que les permitiera sostener los ingresos diarios. Al trabajo que realizan cotidianamente y a las tareas de cuidado que están presentes aún sin ASPO, se le suma el cuidado de sus hijes en tiempo completo y la necesidad de acompañarles en sus tareas escolares dado que las clases presenciales se encuentran suspendidas. Estas actividades son realizadas principalmente por mujeres, que son quienes más horas le destinan a las tareas de cuidado habitualmente y aún más en este contexto. En este sentido, identificamos cómo la «domesticación» del espacio escolar borra las fronteras entre la escuela y la casa produciendo la pérdida de la escuela como ese «espacio otro» (Dussel, 2020). Esto genera una situación compleja para les jóvenes y adultes estudiantes de la EPT, dado que al encontrarse transitando sus estudios secundarios, el acompañamiento de sus hijes en las actividades escolares presenta muchas dificultades. Una de las motivaciones que encontramos siempre en les estudiantes que se acercan para terminar sus estudios, es el hecho de poder acompañar a sus hijes en sus trayectos educativos, inquietud que se acentúa ante la suspensión de las clases presenciales. Atendiendo a esta demanda, conformamos un equipo de educadores destinado a acompañar a les estudiantes con hijes en esta tarea. A esta preocupación se le agrega la dificultad del acceso a la tecnología y la conectividad, que, como ya se dijo, en estos sectores es muy limitada. La mayoría de les estudiantes sólo cuenta con un celular por familia, priorizando su uso para la realización de las actividades escolares de les niños y, en segundo término, de les adultes.

Las posibilidades de dedicarle tiempo a la comunicación con les docentes y de realizar actividades es diversa. Sin embargo, notamos que fundamentalmente quienes se dedican al trabajo hortícola son les que más dificultades presentan, producto de la cantidad de horas que demanda diariamente dicha actividad. Aún así los esfuerzos que realizan todes les estudiantes para darle continuidad a la escuela son enormes, igual que las ganas y el entusiasmo que nos manifiestan. Esto se evidencia en diferentes aspectos que expresan la importancia que tiene la continuidad educativa para gran parte de les jóvenes y adultes estudiantes de la EPT. Por un lado, el aumento de inscriptes, que no cesó incluso cuando el ASPO ya se había decretado. Por otro, el entusiasmo que les estudiantes nos manifiestan respecto a la posibilidad de continuar y finalizar sus estudios y las ganas de encontrarse pronto con sus compañeres y docentes en la escuela. Un caso representativo de esta situación es el de una estudiante que se encuentra cursando el

⁵ La confección de cuadernillos impresos es una estrategia didáctica pedagógica que implementamos desde los inicios de la EPT, como forma de poder generar cierta autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este material comprende los contenidos y actividades de todas las materias y resulta de gran utilidad ya que permite la continuidad educativa de aquellos estudiantes que por motivos laborales o personales tienen dificultades para asistir regularmente a la escuela.

último año de la Escuela desde Bolivia, su país de origen, lugar donde se encontraba de visita al momento en que se decretó el ASPO. En este sentido, consideramos que las distintas estrategias que fuimos desarrollando junto con los estudiantes en este contexto nos permitieron sostener la potencialidad del encuentro dialógico a través de la virtualidad, desafiando los límites que nos presenta la necesidad del aislamiento.

Reflexiones finales

El desarrollo de esta experiencia educativa con jóvenes y adultos migrantes que recuperamos brevemente en el presente artículo, nos permite reafirmar las potencialidades que posee la educación popular como práctica político-pedagógica y las herramientas que nos brinda para sortear las dificultades y desafíos que se presentan en el contexto de ASPO.

La concepción de la educación que sostenemos e impulsamos desde la EPT, parte de considerar como pilares fundamentales los vínculos interpersonales entre todos los que construimos la escuela, entendiendo la importancia de que la educación sea dialógica, situada y transformadora. Es así como las necesidades y deseos de los estudiantes, quienes realizan múltiples esfuerzos por sostener sus estudios, se construyen como guía desde la cual planteamos nuestras acciones políticas y pedagógicas. En este sentido, consideramos que la construcción de la EPT como espacio de contención, acompañamiento y organización popular ante las distintas problemáticas que emergen en el territorio, adquiere un rol central para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje situados y el sostenimiento exitoso de las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos que asisten. Una vez decretado el ASPO, las estrategias desarrolladas para garantizar la continuidad educativa en la EPT no fueron inéditas. Nuestra experiencia previa en el desarrollo de tutorías, la confección de cuadernillos impresos y el diálogo constante con los estudiantes nos allanaron el camino para readaptarnos y superar los límites que nos presenta esta situación extraordinaria.

Pese a esto, la deficiente implementación del FinEs y la escasez de políticas destinadas a garantizar la continuidad educativa de los jóvenes y adultos de sectores populares dificulta el desarrollo de sus trayectorias educativas, vulnerando su derecho al acceso a la educación. Ante esta situación, sostenemos que las herramientas que nos brinda la educación popular como práctica político pedagógica ligadas al compromiso que asumimos como educadores y militantes de la EPT, constituyen elementos claves para garantizar la continuidad de sus trayectorias educativas. No obstante, creemos que la única forma de garantizar los derechos educativos para el conjunto de la población es a partir de la implementación de políticas públicas que recuperen y dialoguen con las experiencias territoriales que llevamos adelante las organizaciones políticas, teniendo en cuenta las necesidades y los deseos de la población y las características de los territorios a la que están destinadas. Creemos que esta tarea resulta urgente para democratizar el acceso a la educación, algo que se hace sumamente necesario ante las desigualdades estructurales, y aún más en tiempos de crisis como el que estamos atravesando.

Referencias bibliográficas

- Barros, C. (1999). «De rural a rururbano: transformaciones territoriales y construcción de lugares al sudoeste del área metropolitana de Buenos Aires». *Scripta Nova*, 51(45).
- Dussel, I. (2020). «La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad» En: Barros, V. *Bitácora de Cuarentena. Para docentes y pedagogos 2020*. Argentina, Brasil.

Freire, P. (2006, [1970]). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI

Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Educación y Ciudad*, (23).

Moretto, O., Hirsch, M. M., Lemmi, S. (2020). «Trabajo, educación secundaria y proyectos de futuro. El caso de jóvenes y adultos/as horticultores/as integrantes de familias con historia migratoria (La Plata; Prov. de Buenos Aires; Argentina)». *Revista del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile*, 25(2). <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/index>

Ornella Moretto

Profesora de Sociología (UNLP). Actualmente se desempeña como becaria doctoral de CONICET estudiando las trayectorias educativas de productores hortícolas migrantes y las estrategias de acceso, permanencia y egreso a la educación obligatoria. También se desempeña como docente en un bachillerato popular de adultes. Se encuentra cursando una Maestría en Educación Popular de Adultos (UNLU) y un Doctorado en Educación (UNLP).

Aylen Galina

Profesora en Historia (UNLP). Actualmente se encuentra iniciando sus investigaciones sobre dinámica escolar y trayectorias educativas de jóvenes migrantes bolivianos en el cordón hortícola platense y comenzando prácticas educativas en un bachillerato popular de adultes.

María Julia Nieto

Profesora en Historia (UNLP). Actualmente se desempeña como docente de un bachillerato popular de adultes.

CAPÍTULO III
PRIMERA PARTE

Aprendizajes en época de pandemia. Interrogándonos por las subjetividades y el pensamiento

Conversación entre Diego José Rapela y Cecilia Ziperoovich

Dr. Diego José Rapela: Psicoanalista

Lic. Cecilia Ziperoovich: Pedagoga

- **Cecilia:** Estamos aquí pensando en los acontecimientos propios de este tiempo y en especial en cómo están siendo los procesos de aprendizaje en el contexto de la pandemia. Sabemos que muchos adolescentes y jóvenes están estudiando como si fueran a las instituciones educativas. Los profesores elaboran propuestas para ser trabajadas online.

Surgió la incógnita de preguntarnos sobre si los aprendizajes serán iguales o distintos a cómo eran antes de la pandemia. Nos encontramos considerando si las propuestas de aprendizaje propiciarán las cuestionadas formas tradicionales de aprender cómo: la memorización, la repetición, o bien los profesores apelarán a la comprensión, al establecimiento de relaciones y al pensamiento crítico. Además, si las consignas de trabajo favorecerá a la metacognición, o la pedagogía online desarrollará las funciones psicológicas superiores, es decir, aquellas que permiten valerse de la memoria lógica, la atención intencional, la toma de conciencia sobre sí mismo y las particularidades del conocimiento en proceso de apropiación. Sin embargo, para los aprendices la tarea de *aprender* consistirá en escuchar clases, sortear consignas y cumplir con la tarea diaria.

En cualquiera de los casos, acordamos en valorar que los profesores estarían realizando importantes esfuerzos cognitivos y creativos para adecuar el desarrollo de sus programas a distintas modalidades de enseñanza, entre ellas la online.

Vemos que los estudiantes tienen actividades en sus casas y están implicando una dedicación diferente a las rutinas que siempre han sido propias del aprendizaje. Predominan modalidades autogestivas para aprender virtualmente y el interrogante hace foco en si se logrará la autonomía de pensamiento. Es decir, tomar decisiones conscientes sobre su propio proceso, comparar distintos puntos de vista, asumir el propio en los contenidos sociales; deconstruir procesos y puntos de llegada en contenidos matemáticos. Por dar algunos ejemplos...

Otra incógnita importante es pensar si es posible que todos los sujetos del aprendizaje estén valiéndose de la tecnología para aprender en tiempos de pandemia. Sabemos que hay sectores que no cuentan con ella, la posibilidad de conexión a internet; entonces surgen muchas preguntas acerca de la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Frente a esto que venimos exponiendo, surgen otros interrogantes: ¿cómo será el vínculo con el conocimiento que cada uno establece?, ¿cómo se relaciona con los conocimientos? ¿Cómo será el vínculo entre el que enseña y el que aprende? ¿Qué pasa con la ausencia de los «otros»? ¿Cuáles son las diferencias entre el aprendizaje cotidiano que se venía realizando, y el que se propone en épocas de pandemia? Sobre esto vamos a charlar un poco, José, ¿vos qué opinás?

- **José:** Yo creo que la extensión de todo esto es inmensa y uno puede quedarse en querer abarcar tanto y al final perder de vista la posibilidad de pensar. Quisiera de alguna manera resaltar algo, en relación a la oportunidad.

En las crisis, no solamente en ésta, sino en cualquier otra mundial, como la generada por la pandemia, donde la sorpresa, el «de repente», pone en jaque una cantidad de hábitos y costumbres de todo tipo, de

la vida y en este caso, las prácticas habituales de la enseñanza.

En ese sentido, se puede ver en esta situación, hasta donde es necesario poder aprender a manejarse y aprovechar al máximo la crisis para el aprendizaje.

No quedarnos solamente en lo que puede ser tratar de sortear la dificultad, es decir, tomar que el problema fundamental es pasar de lo que hacíamos antes a hacer ahora lo más parecido posible, con la ayuda de la tecnología, y en la llamada «realidad virtual».

A mi parecer, sería perder una oportunidad extraordinaria para superar algo que es una de las dificultades más grandes para lograr cambios reales y efectivos en el aprendizaje de la vida cotidiana, como es la inercia, la huella de lo conocido, la costumbre.

Es muy difícil desprenderse de eso y podría suceder que uno puede aceptar ciertas novedades teóricas, como ideas; que luego no son incorporadas realmente en las propuestas de aprender, no son tomadas como propias, sino que son nada más que el aprender un texto, por ejemplo y en la práctica se sigue haciendo lo mismo.

Muchas veces se entra en conflictivas peligrosas y en confusión. Entonces cuando una situación de crisis nos pone frente a lo que hacíamos antes, ahora no sirve o no se puede, y esto nos obliga a tener que hacer algo distinto, nuevo, o no utilizado habitualmente.

Considero que es esta la oportunidad para empezar a ver una cantidad de esfuerzos y de ideas, de ganas, de lo que se quería ir haciendo para cambiar la educación desde antes, además de conectarse, encontrar y revalorizar toda la potencialidad creativa.

Es el actual, un momento de repensar desde lo esencial, todas nuestras prácticas.

Un problema que yo veo muy importante desde mi perspectiva y como para investigar, es que esta crisis pone en relieve la relación del aprendizaje con otro; que este puede ser un otro real o virtual. Lo que llamamos un vínculo.

Sabemos la importancia que tiene y lo vamos a jerarquizar, porque un buen docente no solamente es aquel que posee información sino también el que tiene la capacidad de contención del aprendiz y viceversa. En ese sentido, se van estableciendo vínculos donde el alumno -por llamarlo así-, o el aprendiz y el enseñante van aprendiendo cada vez a ajustar mejor la relación, van sabiendo más del otro y de sí mismo. Y eso va creciendo en el mejor de los casos positivamente.

Sabemos también que muchas veces surgen (por la psicopatología de los integrantes del vínculo, o por razones psico-sociales diversas) infinidad de dificultades que interfieren, distorsionan o impiden el proceso.

- **Cecilia:** Me parece interesante lo que estás diciendo, hoy se mueven las categorías pedagógicas porque el hecho de hacer uso de la virtualidad para enseñar inmediatamente nos lleva a la categoría relación docente y alumno, a la que agregaría el tema del vínculo con el conocimiento, algo que me parece está un poco borroso. Nosotros sabemos que el conocimiento para que pueda ser apropiado, interiorizado por parte del aprendiz, tiene que, de algún modo, pasar a formar parte de una red cognitiva en la que el nuevo conocimiento se apoya en los existentes ya establecidos en la estructura cognitiva del sujeto. Esos conocimientos interactúan para diferenciarse e integrarse en jerarquías conceptuales.

Entonces aparece otra incógnita que nos permite preguntarnos acerca de si los conocimientos que se imparten virtualmente son realmente apropiados (hechos propios) por parte del alumno, y por otro lado podríamos pensar si en el futuro cuando ya traspasemos esta pandemia, la herramienta -tecnología- podrá formar parte de la vida cotidiana de la institución y aportar a dicha apropiación.

Yo diría que si el aprendizaje de conceptos sigue el camino descrito, las propuestas de aprender necesariamente tendrían que hacer combinaciones entre lo presencial y lo virtual.

Destaco que la clase presencial posee la potencialidad de ser un espacio pleno de intercambios, de disensos, de construcción compartida de conocimientos, en el que se hace uso del lenguaje del pensamiento (memoria lógica, atención intencional, relación teoría-práctica, autorreflexión, entre otros componentes).

Es decir que podemos afirmar que la presencialidad y la virtualidad tienen particularidades diferenciadas, que deben y pueden articularse si se tiene claro qué es y cómo: enseñar a aprender a aprender.

La instancia presencial permite que los otros: profesor y alumnos entre sí, creen un clima de colaboraciones para la construcción de saberes. Los pares, podrán ofrecer construcciones y comprensiones anticipadas, el docente socializa su saber profesional. Interacciones donde el ejercicio de roles, el juego de vínculos, la circulación de los afectos potenciarán los aprendizajes. Es decir, conflicto, disenso, contradicciones podrán ocupar un lugar importante.

Esta es una preocupación que me parece importante porque hablábamos de la oportunidad, y que esta experiencia que se hizo a los apurones, se fue perfeccionando. Por consiguiente esta publicación presenta las propuestas y experiencias que los profesores pudieron construir y relatar creativamente.

Nosotros vamos a preguntarnos sobre la oportunidad de cambio, eso que ha tenido un formato tradicional, basándose en el maestro que enseña y los otros aprenden. Es el momento de decir «en esta situación» sino se aprendió con el otro, ¿qué tipo de aprendizajes se habrán producido?

- **José:** Yo entiendo que lo que pasa ahora en la educación es muy importante. Sería interesante tomar en este momento, ponerlo a prueba o hacer un real aprendizaje de lo que ya se venía proponiendo y que era difícil de concretar, por ser muy resistido para hacer cambios efectivos, reales. Porque no es que recién ahora se va a empezar a aplicar la virtualidad para el aprendizaje, hace rato se viene tratando. Por ejemplo hay carreras que se hacen virtuales, generalmente las combinaban con lo presencial, entonces en esta crisis se ha precipitado la necesidad de reforzar o jerarquizar el aprendizaje virtual. Veamos cuales son las diferencias, los pro y los contra entre los cuales podría pensarse en la cantidad de sentidos que se ponen en juego, en el vínculo entre enseñante y aprendiz; la angustia que desencadena la observación y registros sin control de parte del profesor, que se da en la relación presencial.

- **Cecilia:** Sin embargo, quienes de algún modo estamos en contacto con la gente que se dedica a la educación, sabemos que esta experiencia de la virtualidad ha sido dificultosa. Ha requerido mucha exigencia, aprender a hacerlo así de golpe, a enseñar virtualmente, esto habla de una situación que es difícil porque los profesores no están suficientemente formados para transformar todos sus programas en *programas para ser usados en la virtualidad*. De todos modos yo lo que digo, siguiendo con la idea de la oportunidad. ¿Cuál sería la oportunidad? ¿Reforzar un vínculo? entre los alumnos, entre sí, con el profesor, también con el conocimiento. Entonces decimos, ¿hasta dónde vamos a defender la virtualidad?, ¿Cuándo vamos a decir que la presencialidad es indispensable? Eso sería un poco de lo que podríamos preocuparnos.

- **José:** Sí, y yo haría una reflexión de «hasta dónde es, en qué aspectos» o sea, ¿qué es lo que posiblemente la virtualidad puede lograr en mejores condiciones o más fácilmente que la presencialidad? Y ¿en qué cosas tiene más dificultades? Y vuelvo a decir, es sabido por ejemplo que en la transmisión, habitualmente, hay transmisiones visuales, auditivas, táctiles, olfativas. Lo que sucede sobre algunos aspectos que están más jerarquizados que otros.

- **Cecilia:** Ya estamos hablando de cuestiones más puntuales, me parece que ya hemos abierto un panorama, empecemos a puntualizar, digamos: qué se podría decir sobre el desarrollo del pensamiento en situaciones de enseñanza virtual.

- **José.** Hay aspectos puntuales que la virtualidad puede tender a exagerar, dado que el 100% está puesto en lo visual y auditivo, que son los sentidos a distancia. En la interacción presencial, se tiene la sensación de control, que uno sabe quién o quienes escuchan, ven, atienden... pero en la virtualidad se pierde el control y esto genera un clima distinto. Pero se puede tener en cuenta que esta es vivenciada como desinhibidora, facilitando así la interacción.

- **Cecilia:** Otra cuestión que me preocupa en épocas de pandemia, a la vez que me suscita interrogantes y reflexiones, hace referencia al tema de la dimensión social del aprendizaje. Me parece que el aislamiento, la educación a distancia, el cierre de las escuelas, la falta de experiencias concretas, producen individualismo, esa ausencia de cuerpos, de interacciones cara a cara, de las miradas del otro. El no producirse el intercambio entre pares, el no ver a los compañeros produce un vacío social en el aprendizaje,

un vacío del «otro».

Por otra parte, puede valorarse que el trabajo online permite otra oportunidad, la de autogestionar el aprendizaje, cuestión que puede resultar difícil desarrollar conciencia en la presencialidad. Se trata de una posibilidad que, entiendo, puede redundar en autonomía de la organización de los tiempos, en la toma de decisiones sobre lo que se sabe, lo que cuesta saber, lo que falta saber...

Me interesa pensar que el retorno a la institución nos ofrece la oportunidad de cambiar aquello que estábamos ya cuestionando. Se trata de resistir lo que era la «normalidad» e imaginar vueltas a ella, distintas. Prepararnos para construir nuevas formas de aprender sobre la base de la solidaridad, la construcción del conocimiento en forma compartida e inclusiva. Es decir, distintas formas de actuar socialmente de modo justo e igualitario.

Esperemos que la vuelta a la normalidad educativa, después de las experiencias vividas, nos encuentre dispuestos a reinventar las instituciones.

Posibilidades del aprendizaje situado «en la distancia». Una propuesta integrada y colaborativa en el campo de la práctica en la formación docente inicial

Maricel Lederhos

maricellederhos@gmail.com

Mariel Müller

ninamarielbeatriz@gmail.com

Silvia Veglia

vazzolerveglia@gmail.com

ENS N° 30

Resumen

En la formación docente inicial, la suspensión de las actividades de enseñanza presencial y la imposibilidad de desarrollo de las residencias en instituciones asociadas, puso en tensión el carácter situado del aprendizaje en el campo de la práctica. La alternativa para dar continuidad a estos procesos educativos, que encuentran sentido en transitar y vivir experiencias de desempeño docente, consistió en repensar y proponer estrategias que promuevan la observación y el análisis de la realidad educativa «en la distancia», de manera contextualizada. Se pone de relieve entonces, la potencialidad del espacio de Taller de Práctica IV y Ateneo, en tanto generadores de intercambio sobre actuaciones, debate acerca de problemas prácticos y dilemas conceptuales de la lectura y análisis de la práctica docente en el contexto de pandemia. Este trabajo describe la experiencia de una propuesta integrada entre los mencionados espacios curriculares en el Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 30 de la ciudad de Esperanza, Provincia de Santa Fe, durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio, debido a la pandemia de COVID-19.

Palabras clave: Práctica docente - Aislamiento social obligatorio - Enseñanza - Distancia - Estrategias

Introducción

La situación de aislamiento social, sumó un condicionante inesperado al ya complejo y multidimensional proceso que comprende una formación centrada en la práctica pedagógica, y excede la clásica definición de prácticas escolares de enseñanza y dar clase (Res.529/09). La educación en este contexto de pandemia, se volvió ante nuestros ojos un objeto opaco, un ente problemático. La mirada sobre la experiencia se propone entonces como un posible ingreso a la complejidad (Larrosa, 2006). Nos preguntamos entonces: ¿Qué configuración didáctica garantiza un acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en las que tengan lugar aprendizajes sobre las lógicas de la práctica de enseñanza, y la cultura del territorio del Nivel para el que se forman en la docencia?

En la búsqueda de experiencias que favorezcan el necesario carácter experiencial y situado de la práctica, propusimos una secuencia de actividades, que pusieron en tensión las decisiones didácticas habituales

en el campo de la práctica, y focalizaron en los saberes propios de la investigación social, favoreciendo el conocimiento de los desafíos de la gestión y la enseñanza en época de pandemia y la propuesta de actividades ofrecidas en un cuadernillo por el Ministerio de Educación de Santa Fe, para la enseñanza durante la primera etapa del ciclo lectivo 2020.

El campo de la práctica «en la distancia»

Los actuales diseños curriculares para la formación docente inicial consideran a la práctica como un eje integrador y articulador de toda la formación, que se desarrolla de manera gradual y progresiva desde el primer año de la formación hasta el último, con la residencia docente. El campo de la práctica constituye un trayecto formativo específico que a su vez dialoga con los demás campos de la formación, recuperando saberes generales y específicos necesarios para afrontar la tarea de enseñar y desempeñarse en diversos contextos (Vezub, 2019). Al mismo tiempo, el campo se constituye, o cobra sentido, con aquello que sucede en las instituciones de los niveles para los que se forma el profesorado. Ante la situación de pandemia, el aislamiento obligatorio, y cierta «parálisis» en el devenir institucional, estas dimensiones de la práctica se vieron sumamente condicionadas.

En el escenario descrito y con los objetivos de garantizar un trayecto focalizado en el aprendizaje de saberes prácticos, nos preguntamos ¿Cómo son transformadas las prácticas reflexivas (Perrenoud, 2001) y el aprendizaje experiencial (Lave y Wenger, 1991)? ¿Cómo se resignifica la práctica concebida como intervención y enseñanza en contextos reales, que demandan un tratamiento contextualizado de desafíos y decisiones ético-políticas en ambientes sociales e institucionales (Davini, 2010)? ¿Cómo establecer lazos con las instituciones asociadas que también se encuentran en estado de crisis e incertidumbre? ¿Cómo reconfigurar el contenido y la evaluación de la práctica, ante situaciones que exigen la puesta en acción de nuevos saberes?

En el intento de describir la complejidad que caracteriza la experiencia que relataremos, citamos diferentes aspectos: un escenario de práctica que fijó nuevos límites, espacios curriculares que renovaron la apuesta y decidieron trabajar juntos con propuestas inéditas (Taller de Práctica IV y Ateneos), propuestas institucionales orientadas a la articulación curricular, estudiantes en su etapa final desafiados por nuevas formas de aprender, coformadores/as, personal directivo de escuelas asociadas, niños y niñas que esperan una presencia, un encuentro, en el escenario de pandemia, entre otros.

Para actuar en este desafiante escenario, trabajar colaborativamente fue la mejor respuesta que supimos dar. Nuestro compromiso como formadores se «sacudió», se desestabilizó, se reinventó en medio de las condiciones y los recursos para llevar adelante la formación docente, que sabemos que en tanto acción educativa, influye en la identidad de quienes somos parte.

Cabe aclarar que concebimos al estudiante como protagonista de la formación, su formación, que va en camino a ser docente. Al tratarse de una transformación identitaria, pasar de «aprendiz a maestro» (Davini y otros, 2002), sus posibilidades de aprendizaje, serán tales en tanto pueda involucrar su historia y asumir un actuar protagónico en su formación. Esto hará que su mirada sea analítica y crítica acerca de sus pasos y el escenario que se le ofrece, movilizándose a la mejora constante. De aquí que entendemos que el aprendizaje de los saberes de la práctica ocurren en una comunidad (Lave y Wenger, 1991) que se conforma especialmente en el contexto de las prácticas de residencia e involucra personal docente y directivo de los institutos formadores y escuelas asociadas.

En la dimensión didáctica, entendemos que es preciso el desarrollo de *prácticas reflexivas* (Schön 1992; Perrenoud, 2004), desde la concepción de que la práctica de enseñanza y de aprendizaje son ambas instancias cooperativas para que se desarrolle el saber. Al mismo tiempo, la propuesta deviene en estrategias y actividades en las que el conocer es objeto y método. Se concibe que «el método no precede

a la experiencia, sino que emerge durante la experiencia y se presenta al final, tal vez para un nuevo viaje» (Morin, 2003: 21). El ejercicio de una actitud crítica, reflexiva y fundamentada durante la Formación docente inicial brinda mejores herramientas a los futuros docentes para afrontar adversidades de contextos en permanente cambio.

Una propuesta didáctica integrada entre el Taller de Práctica IV y Ateneo en el Profesorado de Educación Inicial en el contexto del aislamiento social obligatorio

A partir de los interrogantes mencionados y las aclaraciones epistemológicas, comenzaremos a describir nuestra experiencia. Cabe aclarar que su diseño fue un gran desafío que tuvo diferentes etapas. En primer lugar, revisamos lo hecho, lo propuesto por el diseño curricular de la formación docente, y comenzamos un posible camino, caracterizado por el dinamismo propio de toda configuración didáctica y por la necesidad de acoger la novedad, que demanda un nuevo lenguaje, una nueva expresión o nuevo saber para dar cuenta de ella (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Así, este nuevo lenguaje y expresión puso sobre la mesa una vieja palabra, que históricamente aparece cargada de deseo y no tanto de acción: articulación curricular. Pensamos en ofrecer a las alumnas una propuesta que les permita vivenciar, analizar e interpretar la complejidad de la tarea docente a partir de reconocer y evaluar la situación presente, con el fin de que se sientan parte de la reflexión acerca del problema que desata el contexto de pandemia.

La necesidad de confluir el análisis de lo que está sucediendo en la Educación Inicial y de superar la fragmentación del saber para observar esto nuevo y complejo, nos llevó a pensar dinámicas de articulación curricular que puedan institucionalizarse, y sean convocantes de saberes y voces de los diferentes actores que protagonizan la formación. De manera que, por un lado, se elaboró un proyecto institucional que oficia como espacio de diálogo, debate y reflexión con actores del Instituto, profesores de diferentes áreas, docentes de escuelas asociadas y personal del Ministerio de Educación, en torno a las problemáticas reales. También se avanzó en elaborar documentos de trabajo para el campo de la formación general y la práctica y en la socialización de decisiones metodológicas para el abordaje de la enseñanza en el Nivel Superior.

Por otro lado, con la premisa de que la formación necesariamente debe centrarse en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en el ejercicio de la toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las prácticas desde las elaboraciones teóricas existentes y a construir teorías a partir de las prácticas (Sanjurjo, 2017), se modificó la propuesta de los espacios de Taller de Práctica III, Taller de Práctica IV y Ateneo. Se procuró ofrecer actividades que favorezcan el aprendizaje situado «en la distancia» y la práctica reflexiva con cierta sistematicidad. El foco estuvo puesto en visibilizar y analizar los principales desafíos que la situación de aislamiento generó en las instituciones a través de las voces de personal de supervisión, dirección y docente, y a través del análisis de los cuadernos propuestos por el Ministerio de Educación de la provincia para la enseñanza y el aprendizaje en casa. Describiremos estas experiencias mencionando el escenario donde se desarrollaron, su fundamento, objetivos, diseño y decisiones didácticas tomadas.

El cuarto año del Profesorado de Educación Inicial significa un desafío para los alumnos que cursan el Taller de Práctica IV y Ateneos, se trata de un espacio que genera «tensión» debido a la diversidad de actores que participan y evalúan el proceso. El desarrollo profesional de los estudiantes no sólo implica la reflexión permanente de su quehacer sino también el alcance de saberes, valores y actitudes relacionados con el qué enseñar y cómo hacerlo, sin perder de vista los destinatarios de esa enseñanza, que son los niños del Nivel Inicial.

Nos interesa comunicar que toda esta situación nos ha llevado a preguntarnos por el sentido de la formación, los objetivos y saberes de los espacios curriculares en los que asumimos la enseñanza. Rápidamente detectamos que necesitaríamos resignificar nuestras prácticas, «sacudir» la idea de que la

enseñanza mediada por las tecnologías anula las posibilidades de desarrollo del saber práctico, y explicitar qué alcance tendría una propuesta en estas condiciones en el campo de la práctica. Esto, considerando la imperiosa necesidad de desarrollar un aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), donde se pongan en juego habilidades y conocimientos propios de la profesión y la solución de problemas de la comunidad, que influyan en la transformación de la identidad del aprendiz. El aprendizaje en este sentido se ubica en el «mundo real», no en los contenidos de las asignaturas. Al mismo tiempo, favorece la vinculación entre la teoría y la práctica, que es el punto de partida para favorecer la formación de un práctico (Schön, 1992).

En consonancia con este enfoque, para favorecer el aprendizaje situado, vimos como fundamental analizar las potencialidades que ofrece el diseño curricular de los espacios de Taller IV y Ateneo. En ambos, se prioriza la gestión de la incertidumbre y el análisis de la práctica, buscando ingresar en una comunidad que está constituida por los actores del instituto de formación docente y de la escuela asociada. Por su parte, en Ateneo, la ausencia de contenidos preestablecidos y el foco en los problemas de la práctica, generan diferentes posibilidades de acción, de adecuación a necesidades variadas, la búsqueda de respuestas a situaciones imprevistas. Los roles habituales se encuentran modificados, esto genera un corrimiento de la postura tradicional de las clases y con ello se fortalece una relación basada en la problematización y el análisis de lo que acontece, que resulta cambiante. Además, la construcción colectiva del conocimiento, la práctica docente como objeto de estudio y el manejo del tiempo son tres características que definen a estos espacios y le otorgan una apertura, flexibilidad, con la oportunidad de tener un diálogo interpersonal (alumnos-alumnos, alumnos-docentes, docentes-docentes, alumnos-co-formadores, docentes-co-formadores), siendo que el trabajo colaborativo y metacognitivo son estrategias claves a desarrollar los aprendizajes del desempeño docente (Alarcón, 2012).

Por todo lo mencionado, hicimos explícita la dimensión metodológica que guiaría la propuesta de aprendizaje experiencial, situado. Al hacerlo, por un lado, valoramos la importancia de desarrollar con los/las estudiantes las habilidades propias de la dinámica de investigación social como lo son la entrevista y el análisis de documentos. Esto nos permitiría acercarnos a la realidad mediante un modo de exploración de la escena educativa desde la vivencia de los diferentes actores involucrados, de aquellos a los que les compete tomar decisiones. Nos aproximaba a un saber que nos aportaría herramientas para re pensar las prácticas, desde un aprendizaje situado, en la distancia. Por otro lado, procuramos dar lugar a intercambios que acerquen a quienes están ocupados por la educación de la infancia, para ir estableciendo lazos que nos posibiliten conformar la comunidad de práctica que actúe como ambiente de aprendizaje. En esta primera etapa de actividad, por una parte, se concretaron entrevistas a Directivos de Instituciones que nuclean niños desde los 45 días hasta los 5 años, pertenecientes al Ministerio de Educación y al Ministerio de Desarrollo Social; a una Supervisora de Nivel Inicial; y a una docente de sala de 5 años. La forma fue mediante encuentros virtuales del grupo total con cada actor/a. La consigna para las estudiantes consistió en la elaboración de un guión de entrevista para el cual se ofreció un recorrido teórico y diálogos sobre los actuales debates en relación con la educación en pandemia. Además, fue necesario acercar a las estudiantes orientaciones específicas sobre la tipología textual y su adecuación según la intención comunicativa. Situación en la que se pusieron en juego diferentes estrategias que favorecieron el desarrollo de habilidades comunicativas, lingüísticas, interpretativas y analíticas. En una segunda etapa, se avanzará con entrevistas a docentes y familiares.

Con respecto al análisis de documentos se puso en el centro del análisis al cuadernillo confeccionado por el Ministerio de Educación de la Provincia como material escolar durante la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el Gobierno Nacional. Para esto fue necesario, desde el taller de Práctica IV, realizar reuniones por Meet en las que se discutieron y acordaron categorías como «irrenunciables» del Nivel Inicial: lo lúdico y su relación con el juego y el jugar, el vínculo pedagógico como constitutivo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, el proceso de conformación de la grupalidad y lo grupal como modos de aprender con otros y de habitar el espacio. También se hizo imprescindible retomar

bibliografía y reforzar, atendiendo a la particularidad de las trayectorias de las alumnas. De este modo intentamos que las alumnas logren establecer unidades de análisis y categorizarlas, favoreciendo el desarrollo de habilidades descriptivas, reflexivas, analíticas e interpretativas.

En consonancia con lo realizado en el Taller de Práctica IV, los profesores de Ateneo propusieron categorías de análisis que permitieran a los estudiantes recuperar aspectos epistemológicos, didácticos y pedagógicos trabajados en su recorrido desde los diferentes espacios, para poder otorgar significado a la lectura y que los ayuden a diseñar propuestas superadoras que les permitan hacer frente a las necesidades que este nuevo contexto les impone.

Los objetivos generales de la experiencia fueron:

- Conocer y reflexionar sobre los desafíos del hecho educativo en la situación de confinamiento, a través de la voz de sus protagonistas.
- Analizar la propuesta didáctica de Nivel Inicial emitida por el Ministerio de Educación de Santa Fe en el contexto de pandemia.
- Reflexionar sobre los enfoques e implicancias de la propuesta desde una perspectiva didáctico-pedagógica.
- Diseñar propuestas didácticas para el Nivel Inicial.

Por su parte, el trabajo integrador de análisis tuvo como ejes:

- El contexto (imposibilidad de acceder de manera presencial a las escuelas). Se utilizaron entrevistas por Google meet con directivos, supervisores y maestros del Nivel)
- El juego como estrategia didáctica privilegiada para el trabajo en el Nivel.
- Las habilidades cognitivas lingüísticas transversales a todas las áreas del conocimiento como una posibilidad de abordar la alfabetización integral de los niños
- El análisis crítico de los documentos enviados por el Ministerio desde las distintas didácticas (posicionamiento epistemológico, didáctico y pedagógico)
- Las posibilidades de diseño de sus propias propuestas superadoras para abordar la complejidad de las residencias en este contexto.

En este momento, podemos expresar que la experiencia relatada consistió en una iniciativa valiosa para docentes, estudiantes y personal de instituciones asociadas, en tanto dio lugar a una configuración de comunidad de práctica con nuevas lógicas, que tienen que ver con la conmoción de la situación de aislamiento. La realización de entrevistas y el análisis de documentos integraron una forma de mirar «lo real», lo que está sucediendo en el ámbito educativo, y resultó una manera de propiciar la conformación de una comunidad de práctica unida por una problemática común: ¿cómo es posible educar en la distancia? Esto favoreció en los estudiantes el necesario proceso de enculturación a través de prácticas del oficio y relaciones interpersonales.

A modo de conclusión

La situación de crisis e incertidumbre en la que nos encontramos nos puso en otro lugar, fue imperioso tender redes, tejer un entramado de relaciones dentro del Instituto y hacia fuera de éste, porque la realidad se nos presenta compleja y amenazante. Esta situación irrumpió las lógicas que nos guiaban y explicaban nuestras acciones, nos obligó al interior y al exterior de la Institución poder replantearnos aspectos de la didáctica del Nivel Inicial con intenciones claras de articulación en los diferentes años de la carrera. Esta articulación fue precisamente la punta que desató el ovillo. Resulta un gran desafío conformar una comunidad, ofrecer trayectos de formación para la reflexión sobre la propia práctica y elaborar alternativas de enseñanza en contextos reales bajo circunstancias inéditas. ¿Cómo establecer lazos con Instituciones Asociadas que se encuentran, al igual que la Educación Superior, en estado de crisis e incer-

tidumbre? ¿Cómo reconfigurar el contenido y la evaluación de la práctica frente a situaciones que exigen la puesta en acción de nuevos saberes?

Esta propuesta nos permitió entrar con las alumnas a la realidad contextual, nos facilitó el armado de redes, que se fueron tejiendo por medio de la virtualidad a modo de un primer acercamiento a las Instituciones Asociadas con las particularidades que atraviesan. Pero debemos enunciar que consideramos que de ninguna manera nos resuelve el modo de aprender a enseñar que nos ofrece la presencialidad, sobre todo en el Nivel Inicial donde necesitamos la disposición de los cuerpos, el contacto con el otro, aprender con otros, donde la mirada, la palabra y la gestualidad enseñan. Aquí es donde encontramos un límite al «aprendizaje situado en la distancia». Aprender a estar es una posibilidad que sólo se nos brinda habitando juntos el espacio común en un tiempo compartido, no compartimentado. Difícil será para las alumnas profundizar en los saberes prácticos para la gestión de la clase, aquellos que se aprenden de otros y con otros, tales como la gestión de los organizadores tiempo, espacio y agrupamiento. De aquí que la mayor preocupación que nos deja la experiencia vivida hasta el momento es cómo continuar la configuración didáctica en la distancia, cuidando de que la propuesta no caiga en la simulación, en una distancia que desdibuje la veracidad del hecho educativo que acontece en el encuentro. Mientras tanto, hemos descubierto que es posible acoger la incertidumbre, gestionar en ella e intentar darle una nueva expresión.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, P., Bos, M., Cleri, E., Herrero, D., Rausch, H. (2012). «El Ateneo didáctico. Un dispositivo para la Formación.» *Revista Novedades Educativas*, (262), 82-84.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, (pp.20-92). Morata.
- Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Larrosa, J. (2006). «Sobre la experiencia.» *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112, <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367> [Consulta: 6-06-2020].
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). «Teaching, as Learning». *Practice, Mind, Culture, and Activity*, 3(3).
- Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Vezub, L. (coord.) (2019). *Estudio nacional 2017-2018 El campo de las prácticas en la formación docente inicial*. INFoD.
- Sanjurjo, L. (2017). *La formación en las prácticas profesionales en debate*. *Revista del Cisen*, 5(2). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/11775>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Maricel Lederhos

Escuela Normal Superior N 30 «D. F. Sarmiento». Ciudad de Esperanza, provincia de Santa Fe. Profesora en Ciencias de la Educación (UCSF). Magíster en Educación (UdeSA). Se desempeña en formación docente inicial en el campo de la práctica y de la formación general. Docente e investigadora universitaria en la UCSF. Tema de investigación actual: políticas de formación docente continua en la provincia de Santa Fe. Es la actual directora de la revista de educación Krínein.

Maribel Müller

Escuela Normal Superior N 30 «D. F. Sarmiento». Ciudad de Esperanza, provincia de Santa Fe. Profesora del Taller de Práctica Docente IV del Profesorado de Educación Inicial. Profesora de Nivel Pre- Primario (IFD N°6). Postítulo Actualización Académica Lengua y Literatura en el Currículo Escolar. (IFD N° 60) Postítulo Alfabetización Inicial (INFOD) Se desempeña como Directora del Jardín de Infantes N° 85 «Rosa Berra de Gigli» de la ciudad de San Carlos Centro. Santa Fe. Docente en los Talleres de Práctica docente III y IV del Profesorado de Nivel Inicial. Instituto de Formación Docente Normal 30 de la ciudad de Esperanza. Santa Fe. Le interesa la socialización académica en gestión de la Educación Inicial.

Silvia Veglia

Escuela Normal Superior N 30 «D. F. Sarmiento». Ciudad de Esperanza, provincia de Santa Fe. Profesora en Biología (UNL). Especialista en Epistemología de las Ciencias de la Naturaleza (Instituto Superior del Magisterio N° 13, Santa Fe; Diplomada en Enseñanza de las Ciencias (FLACSO) y Especialista en Enseñanza de las Ciencias para la Educación Primaria (INFOD). Ha sido profesora Universitaria y hace 29 años se desempeña como profesora de Didáctica de las Ciencias Naturales en Profesorados de Educación Primaria e Inicial. Participó de Programas Nacionales y Provinciales de Formación Docente, de distintos trabajos de investigación y es autora de los libros Ciencias Naturales y aprendizaje significativo y Enseñanza de las Ciencias: teoría y práctica.

Experiencias de aprendizaje en la formación docente complementaria: escenas de la Práctica Docente II en la virtualidad

María Alejandra Amuchástegui

ISEP. ESCMB

aleamues@gmail.com

Luciana María Caverzacio

lucianacaver135@isep-cba.edu.ar

Silvina Andrea Cuello

ISEP. FCC. UNC

scuello307@isep-cba.edu.ar

Fabián Gabriel Díaz

fdiaz183@isep-cba.edu.ar

Cintia Erica Doerflinger

cdoerflinger899@isep-cba.edu.ar

Patricia Jarchum

pjarchum350@isep-cba.edu.ar

Nadia Verónica Marconi

nmarconi534@isep-cba.edu.ar

ISEP

Resumen

El presente trabajo es el resultado de un proceso de reflexión colectiva en torno a una experiencia de Práctica Docente en los profesorados de la Formación Docente complementaria del ISEP. Estas prácticas se desarrollaron en la singularidad del aislamiento social obligatorio y en el contexto de la virtualidad/distancia. Se diseñaron y desarrollaron secuencias didácticas, elaboradas en el marco de esta formación en este contexto inédito y singular, y se llevó a cabo la recuperación de escenas educativas -a partir de la implementación de esas propuestas-. En estas escenas, se trabajó para reconocer incidentes críticos, con el objetivo de analizar los «nuevos» -o no tanto- sentidos de los aspectos constitutivos de las prácticas de enseñanza y evaluación, y los modos en que estos sentidos tensionan las concepciones. Con el propósito de revisar cómo estos aspectos -en tanto son objetivados por procesos de análisis- permiten la construcción de conocimientos del oficio de enseñar, se recuperaron en este trabajo la construcción y sostenimiento del vínculo pedagógico en la distancia y la virtualidad, las ausencias y presencias «extrañas» en el aula, los desafíos de los saberes que se ponen en juego en este contexto y la evaluación de las propuestas de enseñanza.

Palabras clave: Práctica Docente - Aula y clase en la virtualidad/distancia - Escenas educativas - Evaluación

Introducción

El Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) es una institución de formación docente post inicial que depende del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y de la Dirección General de Educación Superior (DGES). En esta institución se ofrecen trayectos formativos que se sustentan en tres ejes que los atraviesan:

- Las políticas educativas
- La rigurosidad académica
- La creación de un dispositivo pedagógico que incluye las TIC y combina clases presenciales y virtuales.

El programa de Formación Docente Complementaria del ISEP ofrece carreras de profesorado en concurrencia con un título de base. Estos profesorados son disciplinares y forman para los niveles Secundario y Superior -de formación de formadores-.

La propuesta de estos profesorados se inscribe dentro de una oferta de formación continua que responde a las demandas y problemáticas propias del sistema educativo de la provincia:

- En el profesorado para el nivel Secundario, la gran cantidad de cargos docentes asignados a profesionales que no cuentan con la formación pedagógico-didáctica para las problemáticas implicadas en la formación de adolescentes, jóvenes y adultos de ese nivel educativo.
- En el profesorado para el nivel Superior se orienta a aquellos profesores de Educación Secundaria que ocupan cargos docentes y/o aspiran cubrir espacios curriculares en carreras de Formación Docente.

¿Cómo se piensa hoy la Práctica Docente II en la Formación Docente Complementaria? La propuesta de formación de Práctica Docente y Residencia de la *Formación Docente Complementaria* de ISEP está diseñada como un campo formativo específico para los profesorados de Educación Secundaria. Buena parte de los destinatarios de estos profesorados son profesionales con título habilitante que se encuentran ejerciendo la docencia en la Educación Secundaria de Córdoba.

Este trayecto formativo propone el análisis de la experiencia profesional de enseñanza, de los procesos formativos que se producen al interior de las instituciones y recupera, tensiona y deconstruye estos saberes por cuanto influyen en la construcción del oficio de enseñar para articularlos con otros saberes que asumen un carácter más sistemático en una propuesta de formación orgánica.

En particular, la propuesta de Práctica Docente II se organiza a través de tres ejes transversales que articulan los contenidos de las diferentes clases:

- La construcción y la reconstrucción permanente de hipótesis que acerquen al conocimiento institucional y áulico
- La proyección y el diseño de las situaciones de enseñanza
- El análisis reflexivo de las propias prácticas de enseñanza

Este módulo se cursa con modalidad semipresencial y en un entorno virtual. Originalmente, la propuesta fue pensada de modo que los cursantes diseñen actividades de campo en una escuela asociada y en un aula particular. En este contexto, atendiendo al cumplimiento del «aislamiento social, preventivo y obligatorio», se rediseñaron las actividades de manera que la implementación de las prácticas en el nivel Secundario se adecuó a la modalidad virtual y a distancia, y estuvo sujeta a la disponibilidad tecnológica -dispositivos, conectividad, etc.- de los estudiantes del nivel de destino.

En este sentido, categorías, espacios, tiempos, definiciones, tradiciones, construcciones, miradas, concepciones se vieron tensionadas y modificadas por la situación excepcional que nos tocó atravesar. Lo que nos llevó a redefinir el trabajo de campo: ¿cómo mirar y repensar las distintas concepciones de aula, de escuela, de «dar clases» en este nuevo contexto?, ¿cómo construir conocimiento y aprendizajes, y qué tipos de conocimientos y aprendizajes se fundan?, ¿cómo situar las prácticas en este «nuevo sitio» que originó la pandemia?, ¿qué saberes del oficio docente hubo que deconstruir y resignificar? ¿cómo se

redefinen los sujetos de las prácticas?, ¿de qué manera se han reconstruido los vínculos pedagógicos? ¿Y los lazos de las y los estudiantes con la escuela?

En este trabajo pretendemos caracterizar algunas de estas experiencias como instancias de objetivación de la formación docente para el nivel Secundario en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio. A la vez, nos interesa pensar en la construcción del vínculo pedagógico en la diversidad de realidades, oportunidades y educabilidad en la virtualidad.

Escenas, escenarios e incidentes como elementos de objetivación

¿Qué instancias tienen los profesores y profesoras de secundaria para reconstruir/objetivar/resignificar sus prácticas en el contexto de aislamiento social obligatorio? Como mencionamos anteriormente, el sujeto de aprendizaje es un cursante de nivel Superior, cuyo espacio de ejercicio de la docencia es el nivel Secundario. Por ello tomaremos como referencia y análisis, las escenas y los incidentes críticos ocurridos y registrados por los y las cursantes en la interacción con sus estudiantes al implementar las actividades propuestas en este trayecto formativo. Además, recuperaremos algunos de los procesos de análisis y reflexión que los profesores realizaron acerca de sus prácticas.

La propuesta de intervención consistió en la construcción de secuencias didácticas que los cursantes planificaron y, luego, implementaron en su propia aula o en el aula de un colega. Esta secuencia didáctica, pensada como estrategia para problematizar las propuestas de enseñanza dándoles una unidad de sentido, tiene, además, una particularidad asociada a la coyuntura del aislamiento social: fue diseñada -teórica y metodológicamente- para su implementación en los contextos de la virtualidad y la distancia.

La reconstrucción de **escenarios educativos** se constituyó en una experiencia de conocimiento en la implementación de la práctica. De acuerdo con Litwin (2008), un escenario educativo es una construcción que se realiza en un contexto que incluye los múltiples atravesamientos del aula en la institución, a partir de las interacciones entre los sujetos que la habitan y el saber que se pone en juego. En esos escenarios, cada episodio puede reconocerse como una **escena** que involucra situaciones y emergentes que se manifiestan en el desarrollo de las propuestas de práctica. Para reconstruir los escenarios y seleccionar escenas, los cursantes realizaron registros de la implementación de la secuencia, que sirvieron de insumos para esta actividad.

La recuperación de las escenas permite, además, reconocer **incidentes críticos** (Edelstein, 2011) que son aquellas situaciones que emergen en la clase, que pertenecen al orden de lo imprevisto -ya que no fueron anticipadas en la planificación de las propuestas de enseñanza- y que requieren de intervenciones inmediatas que permitan introducir las modificaciones necesarias para sostener los sentidos de la propuesta. Sin embargo, la emergencia y la recuperación de incidentes críticos también ofrece una oportunidad para ahondar en nuevas discusiones, para reorientar la clase hacia nuevas indagaciones y para traccionar intervenciones didácticas que habiliten esas reformulaciones *in situ* (Sardi, 2013).

Algunas escenas de las prácticas en la virtualidad

A partir de la implementación de las primeras clases de la secuencia didáctica, los cursantes/practicantes realizaron registros y seleccionaron escenas que muestran algunos incidentes críticos. Estas permitieron poner en discusión algunos aspectos de la planificación de la secuencia, con el propósito de modificarlos, mejorarlos, etc.

Las escenas variadas, y a su vez recurrentes, nos visibilizan las «nuevas» complejidades que los profesores

y las profesoras asumen como desafío en la construcción de conocimiento y vínculo pedagógico/comunicacional en el contexto del aislamiento social.

Partimos de explicitar que las condiciones de accesibilidad tecnológica para la construcción del vínculo pedagógico es condición necesaria y no siempre presente en la realidad de los actores educativos. Sin embargo, esto no implica que la accesibilidad tecnológica garantice la construcción del vínculo pedagógico, pero en el contexto de aislamiento obligatorio, es difícil -e indeseable- pensar en una práctica docente sin ningún tipo de interacción entre los sujetos.

A partir del análisis relacional entre las planificaciones de las secuencias didácticas y las escenas e incidentes críticos registrados, es posible reconocer ciertas recurrencias en las experiencias de la implementación de situaciones de enseñanza que quisiéramos recuperar.

En esta ocasión nos referimos a la problemática de los vínculos pedagógicos entre los diferentes sujetos del 'aula' y el intento por generar 'presencias'. ¿Cómo ocurren los encuentros? ¿La conexión a través de algún dispositivo tecnológico se constituye en un encuentro? ¿Cómo se concretan las interacciones? ¿Qué nos vincula con los/as otros/as?

Uno de los registros recupera lo ocurrido en una escuela secundaria en Contexto de encierro:

«Mi práctica docente ha sido particular: sometida a un contexto externo e interno totalmente limitante, que impide cualquier tipo de interacción posible entre docente-alumno. A pesar de esto, la radio ha sido utilizada por los profes como la única posibilidad de intentar mantener activo el proceso de enseñanza. A partir de esto, la reflexión y análisis sobre estas prácticas se ven también limitadas: al no existir interacción, no hay devolución y reflexión real sobre el impacto de la práctica docente. Sin embargo, esto no impide que entre colegas, recurramos a la crítica constructiva para evaluar y modificar nuestros 'guiones radiales/clases'».

¿Es posible pensar la práctica sin interacción entre el docente y el estudiante? ¿Cómo se puede construir el vínculo pedagógico a partir de «guiones radiales/de clases»? En esta experiencia se evoca a un otro, pensado y reconocido en los guiones de clase y que tiene una identidad de estudiante conocida por el colectivo docente. Sin embargo, a partir de la imposibilidad del encuentro, se convierte en un otro -¿conectado?-, con un cierto 'grado de ausencia' que dificulta que el docente pueda registrar su proceso de aprendizaje.

La virtualidad, en algunos casos, hizo que el aula fuese habitada por «presencias extrañas», es decir, por otros actores que habitualmente no forman parte del entramado social del aula presencial. Es el caso de la escena recuperada a continuación:

«Esa misma tarde de la primera clase, en el classroom me da la bienvenida una alumna llamada Karen. Debo reconocer que esta escena no lo esperaba, Así que luego, le agradezco y menciono su nombre «Karen» además, de decirle que yo iba a estar con ellos estas dos semanas para acompañarlos en su aprendizaje. Posteriormente la busco con su nombre y apellido en la planilla de alumnos, pero no existía ninguna Karen en la lista. [...] Karen era la mamá de un alumno llamado Bahiano».

¿Cómo interfiere la participación de un «extraño/intermediario» en la vinculación pedagógica? ¿Qué nuevas maneras de construir el vínculo implican este tipo de presencias? El aula en la virtualidad se reconoce como un ámbito con fronteras difusas.

En algunas situaciones, las dificultades de accesibilidad que irrumpieron en las propuestas se intentaron subsanar con el desarrollo de diversas estrategias para la generación de espacios de interacción, intercambio y socialización:

«...la ausencia de algunos estudiantes (aunque fue avisado con anterioridad el día y hora de la videollamada) se debió [...] a que trabajan con el celular de sus padres [...]. En ese caso tuve que compartirlas un audio de voz explicativo para que actuará de soporte mientras de manera individual recorrían la imagen interactiva».
«... en la actividad N° 2, [...] debían leer un texto explicativo sobre «El bosque como ecosistema» y para realizar la actividad tenían que [...] visitar dos enlaces explicativos del tema. Varios de ellos me informaron que no contaban con internet [...] y no podían realizar la actividad [...]. Esta situación desencadenó en que tuve que realizar un cambio en mi secuencia, reformular y rediseñar la misma, para lo cual pensé que, en caso

de no contar con internet o que exista problemas de conectividad, debían hablar con un compañero y que éste le comente el contenido de los videos, fomentando también el trabajo colaborativo, tan restringido en este contexto de aislamiento. Es necesario realizar adaptaciones, conversiones o rediseños para el uso de los mismos en los nuevos espacios. El cambio de estrategia resultó sumamente positivo, ya que un gran porcentaje de los estudiantes pudo completar la actividad».

Este relato, y cada uno de los seleccionados, nos permiten pensar en la necesidad de resignificar las variables pedagógicas y didácticas que intervienen en los procesos de enseñanza, y que impactan en las estrategias que utilizan los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes a partir de propuestas didácticas pensadas para la distancia y la virtualidad. Y esto nos lleva a preguntarnos, ¿cuál es el lugar que asume el par pedagógico en este proceso de aprendizaje?, ¿qué implicancias tiene, para el proceso de aprendizaje, modificar el visionado del video por un relato hecho por otro?

Reflexiones sobre las propias prácticas de enseñanza y evaluación en la virtualidad

A partir de la experiencia vivenciada por los cursantes al diseñar e implementar una secuencia didáctica para la virtualidad, les propusimos pensar en qué percepciones y sentidos se le otorgan a la escuela, a la clase y al aula hoy. En este caso, los cursantes pudieron tensionar el concepto de «aula» y «clase» proponiendo metáforas que apuntan al análisis en diferentes líneas.

«Respecto de ¿qué es el aula? y ¿qué es la clase? recuerdo lo que dice... cuando afirma que el aula debe ser una casilla rodante que flexibilice tiempos y espacios, y estaría bueno que así fuera. El concepto de aula mutó desde un espacio físico a un espacio virtual, aunque hoy creo que más que una casilla rodante ... es un tren en la India, de esos que además de tener gente adentro, tienen gente subida al techo y gente colgada de los costados. También hay gente que no lo llega a alcanzar, y queda en el camino. En el peor de los casos, hay gente que se termina cayendo. [...] El aula sigue siendo para mí un lugar de encuentro y la clase una serie de distintas interacciones dentro de esa aula, ahora, ¿qué interacción se puede dar en un tren abarrotado de gente?».

Afirman también que la virtualidad no hace más que reproducir algunas lógicas que se hacían evidentes en la presencialidad.

«...habla del esfuerzo enorme que supone acortar distancias y eso también sucede en el aula real. En situaciones como estas, la flexibilidad se ha llevado al paroxismo. La pandemia hizo que a todas las aulas posibles le «exploten los vidrios»».

Otras ideas giraron en torno al *hacer docencia*, que en ocasiones no se transformó, sino que se replicó. Un hacer que implica nuevos saberes, nuevos recursos que muchos cursantes manifiestan «no saber usar» o «no estar preparados» para incorporarlos.

«Creo que en ese intento de trasladar o transferir ciertos modos, formas y contenidos, nos olvidamos de que nuestras escuelas están condicionadas por la materialidad de las aulas, los espacios escolares, la presencia de los sujetos y la comunicación directa, por lo gestual, en fin...la enseñanza virtual demanda otros saberes específicos y casi siempre está acompañada por instancias presenciales... Debemos ser conscientes de que este es un escenario imprevisto y excepcional. Modificará sin dudas nuestras prácticas, pero la escuela no cambiará de la noche a la mañana ni dejará de ser el lugar que conocemos. Por lo tanto, [...] deberíamos revisar algunas cuestiones y entender la virtualidad desde su especificidad».

En la puesta en acto de la evaluación en la implementación de la secuencia didáctica, se les propuso a los cursantes diferentes metodologías con el fin de que revisaran esas prácticas, considerando que la reflexión acerca de la evaluación se enmarca en un presente complejo y fluctuante, con sentidos atravesados por fuertes debates. Asimismo, las experiencias que estamos transitando han tensionado las tradiciones que se trasladaban e implementan en las prácticas evaluativas.

«Pensar el hacer» en las prácticas de evaluación tuvo como propósito no solo comprender las intervenciones realizadas, sino también hacer lugar a otros marcos referenciales que hoy asumen protagonismo para ofrecer miradas más cercanas de los procesos educativos en los cuales nos encontramos.

Una cursante se auto pregunta y responde:

«¿La evaluación es buena de por sí, o es ineludible porque hay una normativa [...] o porque forma parte de ciertos ritos, usos y costumbres que habitan nuestro espacio escolar?»

Una posible respuesta a estos interrogantes, es en la medida que se logra establecer un diálogo directo sobre qué es lo que el docente espera de los estudiantes y cómo ellos deben poner de manifiesto sus aprendizajes, resulta mucho más evidente la relación entre los aprendizajes esperados y las tareas propuestas [...] identificar los logros, las dificultades y los posibles modos de superarlos. Este diálogo rico e intenso que es la retroalimentación, constituye el corazón de la tarea de evaluar y la clave para transformar a la evaluación en una situación de aprendizaje».

Otro cursante, en diálogo con un compañero, escribe:

«Cuando hacés referencia al «...trabajo en aulas heterogéneas, la enseñanza en el marco de la diversidad» se me viene a la cabeza la necesidad de deconstruir la evaluación tal cual muchos la teníamos o tenemos (...ya que no es una condición que se pueda mudar de un día para otro) internalizada. No apuntar a una sola forma de evaluar, ni a un único instrumento. Sino contemplar las diferentes maneras y tiempos de apropiación del conocimiento y sobre todo centrarnos en las capacidades y competencias, no tanto en contenidos».

Reflexiones Finales

La «excepcionalidad» puso en tensión a las prácticas docentes como prácticas sociales en sus significaciones más profundas, en los posicionamientos epistemológicos, pedagógicos, éticos, políticos, y en los modos de hacer docencia, de hacer escuela. La institución escuela atravesó sus límites espaciales, trascendió los tiempos habituales y las aulas experimentaron la reconfiguración de los componentes didácticos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La escuela, el aula, el encuentro con las/os otros/as sigue sosteniendo el sentido mismo de la tarea de educar, pero ¿cómo se redefinen esos sentidos en este contexto?

Las escenas y reflexiones de los cursantes dejan entrever cómo las prácticas, en este contexto tan particular, originan interrogantes que, en el intento de encontrar algunos indicios, permiten hallar algunas pistas construidas sobre la base del atravesamiento de las propias experiencias de enseñanza y evaluación con algunas perspectivas teóricas que permitieron objetivarlas para la construcción de saberes del oficio. La «excepcionalidad» también puso de manifiesto las problemáticas estructurales en nuestro sistema educativo. En este sentido diversidad y desigualdad se solapan y pronuncian con mayor fuerza, y la educación virtual y a distancia lo hizo más evidente.

Esta realidad socio-educativa, que a veces pareciera menos visible en las prácticas presenciales por ‘estar’ los cuerpos en el aula, es expresión también de una supuesta homogeneidad/igualdad. Todo esto nos interpela para re-mirar y volver a configurar los sentidos de la intervención educativa, de la evaluación, del aula, de la clase y de la escuela. En esta compleja trama nos encontramos involucrados y comprometidos a hacer posible una escuela que atienda la diversidad de realidades y trayectorias, garantizando el derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

Caverzacio, L. (Coord.) Amuchástegui, A., Cuello, S., Díaz, F., Jarchum, P., Marconi, N., Peláez Zanatta, C. (2020). Clase 6: Pensar el hacer en el aula. *Práctica Docente II*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Caverzacio, L. (Coord.) Amuchástegui, A., Cuello, S., Díaz, F., Jarchum, P., Marconi, N., Doerflinger, C. (2020). Clase 7: Pensar el hacer en el aula (segunda parte): la evaluación. *Práctica Docente II*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Litwin, E. (2008). *El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Sardi, V. (2013). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras*. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>

María Alejandra Amuchástegui

Prof. en Historia (UNC). Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (Programa Nuestra Escuela, Ministerio de Educación de la Nación). Prof. Asesora del Área de Cs. Soc. del Nivel Secundario y Referente de Nivel Secundario en Escuela Domiciliaria-Hospitalaria Atrapasueños. Coord. del Dto. de Cs Soc. de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano UNC. Referente Disciplinar (Historia y Geografía) y Responsable de Contenido de Práctica Docente y Residencia de la Formación Docente Complementaria del ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

Luciana María Caverzacio

Profesora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Coord. del equipo de escritura de la Práctica Docente y Residencia de la Form. Doc. Complementaria del ISEP (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Asesora pedagógica de la SAA-UNC. Integrante del equipo de Actualización Curricular de Profesorados Secundaria (DGES- Ministerio de Educación Cba) en las unidades del campo de la formación general y de la práctica docente (2018). Capacitadora de la Red de Formación Docente Continua- Ministerio de Educación Cba. Integrante del equipo de Consulta Pedagógica y tallerista ICIEC- UEPC.

Silvina Andrea Cuello

Magister Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (CEA-UNC), Analista Universitaria de Sistemas (UTN). Postulada en el Campo de la Formación General de Profesorados (FFyH-UNC). Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC-UNC). Referente Disciplinar de Informática y responsable de contenidos de la Práctica Docente y Residencia de la Formación Docente Complementaria del ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Docente de nivel secundario y superior. Analista y autora de proyectos y capacitaciones en el área TIC y Educación.

Fabián Gabriel Díaz

Licenciado en Enseñanza de las Ciencias con orientaciones en Didáctica de la Matemática y en Didáctica de la Física (UNSAM) - Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC (INFoD). Profesor de Matemática, Física y Cosmografía. Referente Disciplinar de Matemática y Responsable de Contenido de la Práctica Docente y Residencia de la Formación Docente Complementaria del ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Docente de nivel Superior en la ENSRP de Cruz del Eje. Docente tutor en INFoD-Ministerio de Educación de la Nación. Autor y editor de obras editoriales colectivas en Ediciones Santillana.

Cintia Erica Doerflinger

Magister en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnología, egresada de la Facultad de Ciencias Exactas, Física y Naturales (UNC). Profesora para EGB3 y Polimodal en Física. Docente del Nivel Secundario de gestión privada (Instituto Nuestra Señora del Valle / Instituto Tecnológico Isaac Newton). Jefe de Laboratorio de Física en la Universidad Blas Pascal (UBP). Tutor del área de Ciencias Naturales del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Referente Disciplinar de Ciencias Naturales y Responsable de Contenido de la Práctica Docente y Residencia de la Formación Docente Complementaria del ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Patricia Jarchum

Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Profesora de Inglés. Referente Disciplinar de Inglés y Responsable de Contenido de la Práctica Docente y Residencia de la Formación Docente Complementaria del ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Docente de nivel Superior de Práctica Docente I, Práctica Docente III y Residencia, Práctica Docente IV y Residencia y Didáctica del Inglés II del Profesorado de Inglés en Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar y de Práctica Docente I del Profesorado en Economía del Instituto Superior Ortiz y Herrera.

Nadia Verónica Marconi

Licenciada y Profesora en Letras Modernas (FFyH-UNC). Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (FFyH - UNC). Profesora de Práctica Docente II y IV en el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (IESS - Villa Carlos Paz). Docente del Nivel Secundario de gestión privada (IESS - Inst. Bernardo D'Elia / Villa Carlos Paz). Adscripta a la cátedra de Enseñanza de la Literatura de la carrera Profesorado en Letras Modernas (FFyH-UNC). Referente Disciplinar de Lengua y Literatura y Responsable de Contenido de la Práctica Docente y Residencia de la Formación Docente Complementaria del ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Formación docente desde otras presencialidades: Breakout edu en Facebook

Claudia Scarpinello

ISFD Ntra.Sra.y Sta. Inés
clauscarpinello@gmail.com

Sergio Salguero

ISFD Ntra.Sra.y Sta. Inés
filosergiosofia@gmail.com

Resumen

Para transitar el camino de la continuidad pedagógica en el marco de la pandemia vigente, el espacio curricular de Práctica Docente I de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de un instituto de formación superior de la ciudad de Córdoba, propuso explorar y diseñar una experiencia de *breakout edu* como práctica de *microgamificación*, mirando la virtualidad como espacio para tejer redes en otras presencialidades, fortalecer procesos de lectura comprensiva de textos, y afianzar el trabajo colaborativo. La experiencia realizada permite pensarla y analizarla desde la búsqueda por romper ciertas prácticas tradicionales que suelen trasladarse a escenarios virtuales, comprenderla desde los cambios necesarios en épocas de pandemia y como exploración didáctica en los terrenos de la innovación educativa contextualizada.

Palabras clave: Breackout edu - Microgamificación - Innovación - Didáctica - Facebook

Introducción

A partir de los efectos de la pandemia vigente en los procesos de enseñanza y aprendizaje los docentes se enfrentaron a los desafíos de construir nuevas estrategias y garantizar el derecho a la educación. Para transitar el camino de la continuidad pedagógica, el espacio curricular de Práctica Docente I de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de una institución de formación superior¹, realizó ajustes a un proyecto de cátedra compartida vigente desde el año 2019 que ya no contaba con la presencialidad física para la cursada de sus estudiantes de primer año y adecuarse así, al contexto de la virtualidad. Cabe señalar que hay diferencias entre planificar propuestas de enseñanzas para el modelo presencial tradicional y elaborar un ambiente educativo virtual. El docente, además de continuar generando canales de comunicación, en este entorno de la virtualidad, su creatividad, didáctica y pedagogía resultan imperativas. Son necesarios flexibilidad y apertura a los desafíos, que recuerden que la enseñanza produce cambios que afectan la vida de muchos estudiantes (Jackson, 1999). De esta manera, un docente se constituye como un diseñador de ambientes de aprendizajes en tiempo real, y no únicamente como aquel

¹ Institución de formación docente, ubicada en la ciudad de Córdoba (barrio La France), dependiente de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza.

que asume el rol de planificador de clases. Es decir, buscando, elaborando y proponiendo una amplia gama de recursos y actividades para los estudiantes, sumado a la preparación de consignas que apuntan al autoaprendizaje, lo cual exige un acompañamiento, por ejemplo, de capacidades básicas como la lectura y la redacción (Henaó, 2002).

En tal sentido los docentes responsables de este espacio curricular se propusieron explorar y diseñar una experiencia de *microgamificación*, definida como un nivel de gamificación² superficial o de contenido:

(...) de corta duración, que abarcaría desde una simple actividad a una sesión completa. Contiene, o debería contener, todos los elementos descritos (...) para toda Gamificación, pero se distingue de ella, básicamente, por su duración (mucho más limitada). Por eso, este planteamiento a corto plazo no podría ser considerado un Modelo Pedagógico. Estamos refiriéndonos a actividades como los Escape-Rooms o Breakouts, en los que se plantean una serie de retos al grupo y este debe resolverlos para llegar al final de la aventura y lograr «escapar», y a los tradicionales «juegos de mesa», pero modificados para su uso educativo en el aula (...) (Fernández-Río, J. y Flores, G., 2019, p. 16).

El diseño de esta experiencia, en este contexto, enfrentó «el problema de la presencia» (Parselis, 2020) buscando interpelar prácticas de enseñanza tradicionales, mirando la virtualidad como espacio para tejer redes y pensar la enseñanza y el aprendizaje más allá del «espacio físico presencial, y reconstruir vínculos y relaciones sociales en otras formas de presencia. Por tal motivo los propósitos establecidos buscaron generar una experiencia lúdica de aprendizaje generando un escenario virtual dentro de Facebook para fortalecer procesos de lectura comprensiva de textos, y afianzamiento del trabajo colaborativo.

Situación inicial

La institución formadora que aloja esta experiencia pedagógica se enfrentó a una situación sanitaria de emergencia provocando una rápida respuesta para ajustarse a lo acontecido y sostener el derecho a la educación de sus estudiantes. Sin embargo, esta respuesta en la dinámica institucional (Bleger, 1966) fue dispar y con algunas dificultades entre sus actores, en relación a sus propias experiencias formativas, en el acceso, uso o apropiación de herramientas y dispositivos tecnológicos con sentido pedagógico para desempeñar la tarea de enseñar³.

Las dificultades manifestadas en el ejercicio del oficio de enseñar se transformaron en desafíos para abandonar la queja, fortalecer el trabajo docente en equipos, afrontar nuevos escenarios de aprendizaje con la inclusión genuina de TIC (Maggio, 2012)⁴, problematizar su diseño e incursionar en modos diferentes de organizar la enseñanza en la virtualidad. Esto implicó repensar prácticas asociadas a la traducción de hábitos y estructuras de la clase presencial tradicional al entorno virtual, el uso permanente de PDFs o el uso de los cuestionarios dirigidos. Desde este contexto institucional, la experiencia que aquí se sistematiza tuvo como marco de trabajo el espacio curricular de Práctica Docente I (Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado de Nivel Primario), dentro de un proyecto institucional de cátedra compartida iniciado en el año 2019, continuado en este 2020 ajustando la propuesta a las condiciones de la pandemia vigente.

² Del inglés *gamification* (game: juego). En español de manera análoga se habla de *ludificación* (del latín *ludus*, *ludere*: juego, jugar). El DRAE no incluye todavía ninguno de los dos términos. En este texto se optó por el término *gamificación* como el más difundido dentro de la web. Además se aclara que por la extensión del presente trabajo, no se desarrollarán las diferencias con los conceptos de «juego serio», y «aprendizaje basado en juego» muchas veces asociados al de gamificación.

³ Reconocemos la necesidad de realizar oportunamente un proceso de autoevaluación institucional analizando que «(...) el mejor grado de dinámica de una institución no está dado por la ausencia de conflictos, sino por la posibilidad de explicitarlos, manejarlos y resolverlos dentro del marco institucional, es decir, por el grado en que son realmente asumidos por sus actores» (Bleger, 1966, p.74). Asimismo, la discusión sobre nuevos roles docentes como los referentes TIC, administradores de campus virtuales, asesoramiento o acompañamiento en la inclusión genuina de TIC.

⁴ Concepto estrechamente vinculado al de «enseñanza poderosa».

Asimismo, contó con la participación de 27 estudiantes y utilizó como entorno virtual de trabajo un espacio compuesto por un aula virtual del Campus de la institución⁵, y un grupo privado de la Red Social Facebook como espacio complementario de comunicación, intercambios y trabajo colaborativo. En línea con el planteo inicial del Proyecto Facebook (Piscitelli, 2011), se buscó ir más allá de la incorporación de determinadas tecnologías o recursos digitales y poner en el centro la discusión sobre la revisión de las prácticas pedagógicas, desplazando el eje que se ubica en las preocupaciones instrumentales. Esta decisión reconoció los diferentes modos que los docentes responsables de la propuesta abordaban sus disciplinas, sus posiciones epistemológicas frente al aprendizaje, sus construcciones y negociaciones de significados, sus intencionalidades frente al oficio. Estas son las configuraciones didácticas definidas como «la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento» (Litwin, 1997, p.97), y la que luego se resignificó como una variación desprendida del concepto original para identificar en la virtualidad los estilos de enseñanza con sus estrategias didácticas y comunicacionales y los materiales didácticos diseñados para un entorno virtual: la configuración didáctico-comunicacional integrada, en las aulas «donde hay un alto grado de equilibrio e interacción entre ambos tipos de estrategias y, por ende, se logra una participación más comprometida por parte de los estudiantes». (Imperatore, 2017, p. 40).

Plan de acción y desarrollo

El desarrollo de esta experiencia forma parte de un proceso de gamificación del espacio curricular con otras actividades asincrónicas que se venían realizando en el aula virtual. Se organizó un encuentro virtual dentro del grupo privado de Facebook, generando un encuentro sincrónico pautado para un día específico respetando el horario que sostenía la presencialidad del espacio curricular, pero acotada la actividad a 60 minutos.

La propuesta abordó contenidos que se consideran centrales para quienes inician la formación docente, vinculados a las propias biografías escolares. Se buscó que las y los estudiantes reconocieran las tradiciones o posiciones teórico-políticas que caracterizaron el trabajo docente y los problemas de la transmisión cultural.

La secuencia de actividades abordó los contenidos y objetivos de aprendizaje a partir de la dinámica de un *breakout edu* en tanto su uso permite adaptarse a cualquier contenido curricular, promueve la colaboración y el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas. Esta dinámica se define como:

(...) un juego inmersivo derivado de los populares *Escape Rooms* que están reproduciéndose como espacios de ocio en ciudades de todo el mundo. En un *breakout* no hay que salir de una habitación en la que un grupo está encerrado; aquí el objetivo consiste en abrir una caja cerrada con diferentes tipos de candados. Para conseguir los códigos que los abren es necesario resolver problemas, cuestionarios y enigmas. Una breve narrativa transforma a los participantes en agentes secretos, científicos, aventureros o cualquier personaje que imaginemos (Negre, 2017).

Esta dinámica se realizó «en tiempo real», a partir de la guía de diferentes posteos que permitieran la resolución de 4 (cuatro) retos o desafíos (juegos lógico-matemáticos o conceptuales que otorgaban un dígito del código) para finalmente descubrir un código que habilitaba abrir un candado digital de un cofre con un último gran desafío y sumar puntos al juego mayor.

⁵ Resulta oportuno mencionar que desde hace unos años la institución viene incursionando en la adopción intermitente de diferentes plataformas virtuales (libres y privativas) como Dokeos y Chamilo. Hoy está vigente el uso de NEO LMS, y las intenciones futuras de adoptar definitivamente el paquete de Google Suite.

Luego de haber realizado en la semana una lectura previa de un texto específico, se generó un video anticipando el encuentro para el día fijado. Estas acciones previas buscaron despertar el interés hacia un tipo de actividad diferente al que estaban acostumbrados en encuentros con videollamadas centradas en la transmisión o en el monólogo docente explicativo (Maggio, 2018) y generar, por lo tanto, otro escenario de transmisión cultural que genere otro nivel de compromiso, participación colectiva y disfrute. Un relato ficcional audiovisual contextualiza la participación en la dinámica, como un capítulo más en la historia narrativa general del proyecto. En este sentido recordamos que un elemento fundamental en este tipo de actividades es la presencia de una narrativa como un proceso fundamental para construir nuestro conocimiento del mundo (Scolari, 2010).

Un primer posteo daba la bienvenida, solicitaba los recursos necesarios, daba tiempo a quienes no habían llegado al horario pautado para sumarse al encuentro y se anunciaba un mensaje recibido que se iba a develar a la brevedad. En la siguiente intervención un video ilustraba y descubría el mensaje narrando la consigna y los objetivos del *breackout edu*, los beneficios que se obtendrían al abrir el candado y las consecuencias de quedar «atrapadas/os» por los personajes que cuidaban del cofre.

El primer reto se anunció con un material didáctico hipermedial (Odetti, 2017) confeccionado con el recurso web *Genially*, se daba inicio a una actividad por equipos, permitiendo trabajar colaborativamente y acompañados por los docentes en los comentarios de cada posteo. Más allá de la competencia del juego, en cada uno de los cuatro retos propuestos, el acompañamiento docente buscaba que todos los estudiantes pudiesen resolverlos antes de pasar al siguiente.

El último posteo permitía encontrar y abrir el candado virtual, ingresando los dígitos obtenidos en cada reto. Al abrirse el candado un link les proponía ingresar a un juego individual interactivo con el recurso web *Quizziz* que les permitía evidenciar la apropiación de conceptos teóricos trabajados en un texto específico (rol y trabajo docente, transmisión cultural, biografía escolar, autoridad, poder). Este recurso digital permitió conocer los aciertos y las puntuaciones por tiempo e intentos de resolución, por lo que algunas/os estudiantes al final de la tabla de resultados fueron «atrapada/os» con una actividad de apoyo extra para la semana siguiente.

El posteo de despedida agradeció la participación e invitaba a realizar comentarios sobre la experiencia vivida. La intencionalidad docente buscaba además indagar en esta propuesta la existencia de algún grado de «novedad educativa» en el uso de un *breackout edu* en Facebook como entorno virtual de aprendizaje⁶. Los análisis sobre lo realizado se encuentran en Libedinsky, una referencia que permite acercarnos a la comprensión de ciertas prácticas pedagógicas en la era digital, y nos alerta frente a las que pueden ser meras apariencias de innovación educativa.

Podemos definir las innovaciones didácticas emergentes como propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, caracterizadas por la ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, que recuperan tradiciones y antecedentes, que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran, como a los intereses culturales de los estudiantes, y que se implementan en un contexto, en un lugar y en un tiempo determinados. (2016, p. 58).

Nos preguntamos si esta experiencia realizada por docentes en este contexto de emergencia, a partir de cierta experticia en recursos TIC, asumiendo recorridos profesionales diversos, del reconocimiento de saberes propios de las y los estudiantes y del deseo de romper con esas lógicas primarias y equivocadas de intentar «adaptar la presencialidad a la virtualidad», no fue quizás, un intento por transitar procesos emergentes de innovación educativa.

⁶ Se menciona que previamente a la formulación de esta propuesta se indagó en diferentes grupos docentes orientados a la *gamificación* la existencia de experiencias de *breackout edu* que usaran esta red social y a la vez permitiera compartir colectivamente el juego de manera sincrónica, no encontrando información actualizada al respecto.

Resultados y conclusiones

Algunas respuestas de estudiantes frente a la valoración de la experiencia destacaron aspectos de la diversión como efecto emocional «Muy divertida la actividad!! Me encantó!!»; «hermosa actividad profes, muy divertida!». Otros comentarios ponían el foco en la diversión como entretenimiento de competencia: «I ranked 1st out of 24 players on Quizizz today !!! Que divertido!!!!»; o como desafíos a superar no exento de dificultades: «Un desafío la actividad! Yo igual que Azul sale como que la hice dos veces pero era porque volví la página para atrás no sabía dónde ingresar»; o como una actividad entretenida que dejaba ver un proceso para un fin: «Fue muy entretenido todo el proceso!! En el último cuestionario me costó entender cuando era solo 1 la respuesta o cuando podía seleccionar más. Gracias!!!». Otros comentarios expresaban la ansiedad frente a lo desconocido valorando el uso de saberes diferentes puestos en juego: «Al principio no entendía de qué se trataba, después me fui tranquilizando, ya que solo había que esperar la consigna. Me gustó la mezcla entre los contenidos de las materias y los desafíos lógicos y matemáticos. Gracias por el esfuerzo, fue muy divertido!!

Si esta experiencia, de alguna manera, rompió con ciertos modos habituales de propuestas didácticas preexistentes y a la vez, tanto estudiantes como docentes se encontraron construyendo intencionalmente otros escenarios posibles para vivenciar el enseñar y el aprender, entonces, podríamos responder afirmativamente a la pregunta que nos hicimos precedentemente. A la vez se reconoce que, si bien toda configuración didáctica no conforma un modelo para trasladarse como esquema universal de enseñanza, sin embargo, toda innovación relativa, en un contexto particular, con respuestas situadas pueden trascender los recursos digitales utilizados y proyectarlas a futuras situaciones como innovaciones didácticas en contexto (Imperatore, 2017).

Algunas preguntas que se abrieron a futuros análisis consideran evaluar la pertinencia en la elección de esta Red Social, por cuanto el perfil de sus usuarios ha ido modificándose en el tiempo. Algunas decisiones didácticas interpelan otras prácticas que se podrían revisar como el paso de la producción de narrativas audiovisuales a narrativas transmedias, cambiando «el dispositivo comunicativo para pasar a una enunciación colectiva a cargo de todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje» (Scolari, 2010, p. 14). Y una discusión más profunda que el nivel superior debería tensionar frente a una clásica didáctica hegemónica para permitir emerger y abordar la complejidad de una didáctica en vivo (Maggio, 2018) que asuma la transmisión cultural del oficio docente en su contemporaneidad.

Referencias bibliográficas

- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós.
- Fernández-Río, J., Flores, G. (2019). «Capítulo 1. Fundamentación teórica de la Gamificación.» En Fernández-Río, J. (coord.) (2019). *Gamificando la educación física. De la teoría a la práctica en Educación Primaria y Secundaria*. Oviedo.
- Henao, O. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Icfes.
- Imperatore, A., Gergich, M. (Comps.). (2017). *Innovaciones didácticas en contexto*. Bernal.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas. En palabras de Jackson*. Amorrortu.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.
- Negre, C. (2017). *BreakoutEdu, microgamificación y aprendizaje significativo*. Educaweb.

Odetti, V. (2017). *El diseño de materiales didácticos hipermediales: el caso del PENT Flacso*. FLACSO. <https://www.teseopress.com/materialesdidacticoshipermediales/>

Scolari, C. (2010). *Convergencia, medios y educación*. RELPE. <http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2013/04/05-Convergencia-Medios-y-Educación.pdf>

Claudia Scarpinello

Licenciada en Psicopedagogía (UCC). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. (UCC). Profesora en EGB I y II. Profesora de Nivel Inicial (Inst. Sup. Ntra. Sra. y Sta. Inés). Docente del Nivel Primario en el Colegio «Mater Purissima» y docente de diferentes cátedras en el Instituto de Formación Docente «Nuestra Señora y Santa Inés».

Sergio Salguero

Maestrando en Tecnología, Políticas y Culturas (CEA-UNC). Especialista en Educación y TIC (INFOD). Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación (INCASUP). Profesor para la Enseñanza Primaria (Inst. Sup. Ntra. Madre de la Merced). Docente de diferentes cátedras en el Instituto Superior Nuestra Señora y Santa Inés.

Propuesta de intervención y vinculación entre el Seminario Práctica Docente IV del Profesorado de Educación Física Isad, Quality y escuelas asociadas en contexto de distanciamiento

María Florencia Minero

QUALITY. ISAD
florminero@hotmail.com

Resumen

Se presenta aquí la descripción de un proyecto de intervención y plan de acción realizado para dar respuesta a la reestructuración de la cátedra de Práctica Docente IV del Profesorado de Educación física ISAD Quality de gestión privada de la Provincia de Córdoba, en el marco del COVID-19 y las medidas de prevención dispuestas en el decreto 493/2020 de «Aislamiento social, preventivo y obligatorio...». Tiene como objetivo lograr la articulación entre la Práctica Docente IV del profesorado en Educación física y el programa de Escuelas asociadas del Ministerio de Educación de Córdoba (Resol. de prácticas 93/11). Se detallan los procedimientos y acciones sugeridas para la articulación y los posibles interrogantes que surjan a partir de la vinculación de las distintas partes, Instituto de Formación Docente (ISFD), escuela asociada, docentes titulares del espacio curricular de educación física, Cátedra del seminario Práctica docente IV, sujetos practicantes, así como la propuesta de evaluación/acreditación de la instancia de prácticas en contexto de distanciamiento.

Palabras clave: Intervención- Prácticas- Enseñanza- Educación Física- Covid-19

Introducción

Las prácticas de la enseñanza se han transformado a partir de la realidad que nos ha tocado transitar en esta época. Las medidas dispuestas en el decreto 493/2020 de «aislamiento social, preventivo y obligatorio...» en el marco del COVID-19 nos han alejado de la presencialidad y esto ha visibilizado, entre otras cosas, nuestras propias fragilidades y las del sistema, arrastrándonos a una vorágine de cambios y adaptaciones que han requerido de mucho trabajo, cuerpo y corazón. La educación física no está ajena a esto, como práctica social de intervención pedagógica, cuyas herramientas son las prácticas corporales, motrices y lúdicas, se ha visto en la urgente necesidad de repensarse y reinventarse, tratando de buscar alternativas para comprender, reflexionar y aportar a las prácticas de la enseñanza en contextos de distanciamiento. Las prácticas docentes requerían hasta el momento de la presencialidad, la intervención en campo, ante las posibilidades y limitaciones que brinda este contexto de pandemia, se elaboró la siguiente propuesta como proyecto de articulación entre el seminario de Práctica Docente IV y un grupo de Escuelas asociadas del nivel secundario de la Ciudad de Córdoba, en el mismo se apuesta a la posibilidad de modificar, sumar y construir colectivamente, para lograr una propuesta superadora de intervención.

La enseñanza en el campo de la práctica docente, plantea una situación paradójica: es posible no «salir del aula» y de todos modos proponer actividades que habiliten el análisis de prácticas docentes y de la enseñanza a diferentes escalas. En esta dirección, se sugiere capitalizar el recorrido formativo dando visibilidad a la propia experiencia, como objeto de reflexión en una doble lectura: desde el aprendizaje, apelando a procesos meta cognitivos, a memorias de experiencias y relatos de formación y en lo relativo a la enseñanza desde narrativa meta-analítica.

Este documento oficial, sitúa al campo de la práctica docente como eje vertebrador de la formación docente inicial y es este, el punto de partida que habilita a pensar una propuesta que contemple también las capacidades profesionales del docente de la formación inicial (marco referencial de Capacidades profesionales de la formación docente inicial. Resol. N° 337/18 del Consejo Federal de Educación) donde se pondrá especial énfasis a fomentar la capacidad de «Intervenir en el escenario institucional y comunitario» y «Comprometerse con el propio proceso formativo» entendiendo que es una oportunidad a aprovechar, que invita a el sujeto practicante a poner en diálogo los saberes a enseñar, las experiencias previas, las herramientas adquiridas a lo largo de su recorrido formativo, entendiendo que la función docente implica, además de planificar y gestionar; reflexionar, cuestionar, criticar y transformar, así como construir colaborativamente nuevas temporalidades y espacialidades con el equipo docente de las escuelas asociadas y proponer nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Durante este trayecto, se escucharán las voces de los y las docentes orientadore/as, como agentes indiscutibles de este proceso, junto a los y las estudiantes, teniendo en cuenta los saberes específicos de la Educación Física, y como se configuran y circulan en cada una de las instituciones escolares, de acuerdo a sus modalidades, formatos y didácticas específicas adoptadas para la virtualidad de cada Institución.

En un intento de dar marco a las diferentes gestiones que devienen de esta propuesta de intervención, es de importancia situar la noción de intervención pedagógica, que al decir de Ávila (2017) es un «venir entre» procesos en curso, dando el lugar que compete a los actores relacionados a cada instancia, a su protagonismo, a las demandas específicas del contexto, poniendo en diálogo los saberes pedagógicos que están presentes en esta intervención. Es desde aquí y pensando en la práctica docente, no como un campo de aplicación sino, como un espacio que vincula, dialoga, construye y deconstruye, que articula con la didáctica general y específica, que se nutre de todas las otras áreas de la formación que se realizan en esta propuesta (Davini, 2015).

Propuesta de «venir entre»

Para esta propuesta de intervención, se elaboró un recorrido que diera cuenta de los diversos momentos que se atraviesan al realizar los primeros acuerdos y convenios que se articulan en torno a las prácticas docentes de intervención, proponiendo y anticipando las posibles acciones a coordinar entre las instituciones asociadas, las/los docentes titulares de los espacios de educación física de las escuelas secundarias, sujetos practicantes y el seminario de Práctica Docente. Poniendo en consideración reconocer las cuestiones que nos competen como formadores de agentes transmisores de cultura, y que tienen que ver (entre otras) con dar a conocer a las prácticas corporales como un bien cultural, como un derecho. Al decir de Valter Bracht (1989), el tema de la educación física en la escuela, es el movimiento corporal, pero no todo o cualquier movimiento, sino un movimiento humano, con sentido y significado, que a su vez, le es conferido por su contexto histórico social. Desde esta perspectiva, se intentará guiar en el análisis de las prácticas escolares durante el recorrido del seminario. Se invita a reflexionar tanto a docentes coformadores y a sujetos practicantes acerca de cómo y de qué modos nos interpela la cultura del movimiento en este contexto inédito, y como este último nos da una oportunidad de transformación social, generando interrogantes que abran el diálogo e indaguen sobre los acontecimientos recientes y

las propuestas futuras del análisis de contexto, es decir, como un modo de acercar a los sujetos practicantes a las realidades institucionales y sociales sobre su rol docente.

Objetivos de la propuesta

- Acordar con los y las docentes y la escuela asociada para trabajar colaborativamente. Establecer comunicaciones con directivos e informar sobre las modalidades a implementar en las diferentes intervenciones
- Realizar los contactos con los y las docentes e invitarlos a participar de clases online con los y las estudiantes de las PD IV (pre y post acuerdos establecidos)
- Acompañar la elaboración de las propuestas de enseñanza sugeridas y pactadas con la escuela asociada
- Registrar el seguimiento y evaluación de la/el sujeto practicante definiendo y acordando instrumentos basados en la evaluación formativa, que den cuenta de los logros, desafíos, alcances y dificultades manifiestas en el proceso de intervención y recorrido del seminario.

Hoja de ruta

- Articulación escuela y dimensiones educativas (lo institucional)
- Coordinación con Docentes Titulares
- Programación Práctica Docente Seminario taller
- Relación estudiante/practicante/seminario/escuela

Lo Institucional, escuela y dimensiones educativas

En virtud de conocer sobre todas las aristas de las instituciones escolares, es de suma importancia escuchar las voces de los y las directivos, para ayudar a comprender las posibilidades y dificultades que acontecen en este contexto, se propone generar un encuentro virtual con directivos de las escuelas, realizando videollamadas para compartir cuestiones relacionadas a la gestión del espacio curricular, analizando: ¿Qué papel cumple la educación física en este contexto? ¿Cómo se trabaja el vínculo con las familias? ¿De qué se ocupa la dirección de la escuela? La dirección de cada Institución enmarcará las características del contexto educativo situado y facilitará los acuerdos entre inspección, escuela y equipo docente.

Coordinación con docentes titulares

Contactar a los y las docentes de las escuelas asociadas para que intervengan en las clases del Seminario de Práctica docente IV, compartiendo con los y las estudiantes del espacio curricular los modos de estar en sus clases, sugiriendo algunos interrogantes como disparadores del encuentro tales como: ¿De qué manera se están vinculando con los y las estudiantes? ¿Qué medios utilizan? ¿Cómo están transitando esta experiencia? ¿Qué es lo importante para ser enseñado en este contexto y qué es lo urgente?; ¿De

qué modo van construyendo ese espacio educativo en colaboración con la gestión directiva, los colegas y las familias?

Programación Seminario práctica docente IV

En relación a los docentes Titulares, se coordinará el seguimiento tanto de la documentación y diseño de propuestas de enseñanza para la modalidad virtual, como las propuestas sobre el contenido desde el Plan anual de Educación Física y las consideraciones que aporten los y las estudiantes, compartiendo reuniones virtuales para dialogar sobre los significados de los sujetos practicantes.

Asimismo, la intervención del/a estudiante/practicante refiere al cumplimiento de la Resolución 93/11 de las prácticas docentes en la formación inicial, convenio que se adapta a la particularidad del contexto mundial de pandemia.

Relación practicante/seminario/ escuela

En este contexto, se trabajará la vinculación entre docentes, practicantes y escuela, analizando documentos, propuestas de enseñanza y expectativas. Se adecuarán las propuestas a contextos y posibilidades, registrando los encuentros, momentos y conversaciones que se realicen desde el comienzo del acuerdo establecido con los docentes acompañantes, en un diario de registro/bitácora coordinado con la cátedra. Además, recuperando la experiencia de los encuentros, a través del análisis y reflexión a partir de las narrativas pedagógicas.

Acreditación del seminario

Se acompañará el proceso mediante la evaluación y retroalimentación formativa, que dará cuenta del recorrido realizado por los y las sujetos practicantes, la reconstrucción de nuevos saberes y el registro de información valiosa para el/la docente, además de posibilitar a través de relatos pedagógicos, diarios reflexivos, narrativas comparadas, los insumos que se van construyendo en el seminario en torno a las prácticas de enseñanza. Desde el mismo, se apostará a la tarea colaborativa en la elaboración de criterios que habiliten la apropiación de aprendizajes prioritarios, en tanto las posibilidades de cada espacio y cada institución asociada, así lo permitan. Se fomentará la autoevaluación, coevaluación/heteroevaluación como registros reflexivos de la propia práctica situada, compartiendo así la apreciación final con informes de los docentes titulares mediante una retroalimentación constante con los sujetos practicantes, a fin de estimular procesos metacognitivos para mejorar propuestas y analizar intervenciones puntuales.

Conclusiones

A modo de cierre, esta propuesta se encuentra en el estadio inicial, bajo los primeros acuerdos con directivos y docentes y la ubicación de los/las sujetos practicantes en las respectivas escuelas asociadas, los cuales se encuentran con grandes expectativas manifestando sentirse movilizados y predispuestos para apoyar y acompañar la labor de los docentes titulares. Se espera que a partir de ahora se abran múl-

tiples y variados interrogantes para repensar las residencias de los/las futuros docentes de educación física en esta nueva realidad que se va configurando día a día, y en la construcción de nuevos modos de pensar la espacialidad y la temporalidad. «Si bien la enseñanza remite al aula/patio/gimnasio/cancha/ como microcosmos del hacer; limitar el trabajo docente a los mismos, oculta o al menos, desdibuja una cantidad de actividades constitutivas de esta práctica; es por eso que se considera necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales amplios que marcan la tarea de enseñar, reconocimiento que debe ser objeto de análisis en diferentes instancias del proceso de formación» (Diseño curricular de profesorado de Educación Física, 2009).

La virtualidad y la pandemia nos invitan a *deconstruir* lo que hasta el momento se había transitado, para dar paso a nuevos modos de ver y estar en los espacios escolares, a diseñar e inventar escenarios de aprendizaje que acompañan este recorrido y a desafiar sobre todo, el imaginario sobre las prácticas docentes de educación física «sin patio».

¿Cuáles son las prácticas corporales y motrices que en este contexto de aislamiento han tomado empuje? ¿Qué produjo en los cuerpos? ¿Qué prácticas se quedan y cuáles desaparecerán en la nueva normalidad? ¿Cómo serán esos patios y esos encuentros? Las posibilidades son muchas y diversas tanto la influencia de los medios masivos de comunicación como el de las redes sociales que construyen cuerpos y discursos en torno a los mismos.

Asimismo, la Educación Física tiene una responsabilidad que no puede evadir y es, entre otras, tomar fuertemente las riendas de la trasmisión cultural de las prácticas corporales y motrices dando significado a su existencia como práctica social, más allá de su dimensión motriz, sin resignar la presencialidad, pero resignificando su discurso y fortaleciendo las demás dimensiones. En palabras de Gómez (2015) «Un buen docente, capaz de llevar adelante buenas prácticas en Educación física, es sobre todo un pedagogo: aquel capaz de discutir, problematizar sobre sus prácticas y las circunstancias en contextos epistémicos de fines y valores».

En otras palabras, la virtualidad nos pone en jaque, tendremos la responsabilidad de instalar la pregunta sobre los alcances de la Educación física en contextos de distanciamiento, los cómo, y los para qué, que den cuenta de una asignatura preocupada por enseñar y mostrar la cultura del movimiento situada política e históricamente más allá del patio.

Referencias bibliográficas

- Ávila, O. (2017). Intervenciones profesionales como desafíos instituyentes en tiempos controversiales. *Revista Páginas*, (8).
- Anijovich R., Capelletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Bracht, V. (1989). *Educación física y aprendizaje social*. Educación Física: En busca de la autonomía pedagógica. Vélez Sarsfield.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Ferreira, A. (compilador) (2015). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento*. Miño y Dávila.
- Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: entre epimeleia y trasmisión en la cultura corporal de movimiento. En *Pensando la Educación Física como área de conocimiento* (pp. 8-121).

María Florencia Minero

Profesora de Educación Física (IPEF, Córdoba). Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y deportes. Maestranda en Pedagogía. Disertante y capacitadora en Jornadas de I.N.F.O.D en I.S.F.D en Evaluación en Educación física.

La enseñanza de la pedagogía en tiempos de COVID-19. ¿Cómo y qué enseñamos a los/as futuros/as docentes? Desafíos y oportunidades

Micaela Pérez Rojas

ISFDSB
micaelaperezrojas@gmail.com

Tatiana Zancov

ISFDSB
tatianazancov@gmail.com

Marina Ferreyra Petrini

ISFDSB
profemarinaferreyra@gmail.com

Resumen

¿Qué y cómo enseñar a las/os futuras/os docentes en tiempos de pandemia, de aislamiento social? ¿Qué nuevas experiencias de formación produce esta coyuntura? ¿Qué aprendemos de esta transformación en la organización del trabajo docente? Son algunos de los interrogantes que como docentes de instituciones educativas de Nivel Superior nos preguntamos día a día en nuestras prácticas de enseñanza. Intentamos construir reflexiones y acciones que puedan acompañar y sostener los procesos de aprendizaje y las trayectorias escolares de nuestros estudiantes.

Desde los espacios curriculares de Pedagogía y Práctica Docente I: escuelas, contextos y prácticas educativas, venimos construyendo algunas reflexiones que fueron definiendo planificaciones y se cristalizan en decisiones que marcan el rumbo de las prácticas de enseñanza en el primer año del Nivel Superior.

Palabras clave: Pedagogía - Enseñanza - Planificación - Trayectorias escolares

«No hay escuela en abstracto. No hay escuela en el desencanto. No la hay en las proclamas enlatadas. La escuela es efecto de un cuerpo sensible que la hace cuando piensa lo que no sabe».
Silvia Duschatzky (2017)

Introducción

El presente artículo parte de un conjunto de reflexiones, preguntas y desafíos que como docentes formadoras de formadores venimos interpelándonos al momento de pensar y planificar nuestras prácticas

de enseñanza. Nos parece preciso situar nuestro desarrollo profesional como docentes de Nivel Superior. El presente artículo parte de un conjunto de reflexiones, preguntas y desafíos que como docentes formadoras de formadores venimos interpeándonos al momento de pensar y planificar nuestras prácticas de enseñanza. Nos parece preciso situar nuestro desarrollo profesional como docentes de Nivel Superior de mismos espacios curriculares, pero en diversos profesorados de educación secundaria en una misma institución educativa del sector estatal de la provincia de Córdoba. Destacamos esto, en tanto parte de este desarrollo surge a partir de intercambios que sostenidamente venimos realizando en la construcción conjunta de los espacios curriculares de Pedagogía y Práctica Docente I: escuelas, contextos y prácticas educativas, pertenecientes al primer año de formación de los/as futuros/as docentes.

Si tuviéramos que retomar algunas de las grandes preguntas que día a día intentamos responder con nuestras acciones e intervenciones como docentes, no podemos olvidarnos de aquella primer incertidumbre que nos generó el estado de aislamiento social, preventivo y obligatorio producto de la pandemia mundial a la que asistimos COVID-19; entonces ¿qué y cómo enseñar a las/os futuras/os docentes en tiempos de pandemia, de aislamiento social? ¿Qué nuevas experiencias de formación produce esta coyuntura? ¿Qué aprendemos de esta transformación en la organización del trabajo docente?

A lo largo de este artículo intentaremos retomar estos interrogantes a partir del desarrollo de algunos momentos, mojones, luces de alerta que vienen dando sentido y estructurando nuestro quehacer docente, que llamaremos «paradas». Paradas como momentos en que nos interesa detenernos, hacer foco, profundizar y mirar para analizar aquello en lo que venimos pensando.

Queremos reflexionar, en una *primera parada*, sobre los sentidos, desafíos y problemáticas del campo pedagógico que se resignifican y se construyen en este contexto de crisis y pandemia. Para ello recuperamos algunos debates pedagógicos en torno a la enseñanza, la escuela como espacio de encuentro donde el conocimiento y la cultura ocupan un lugar central; de encuentro con otros, de cuidado y escucha. Debates que consideramos pueden ayudar en la construcción de criterios, posicionamientos y herramientas frente a las incertidumbres sobre las que hoy se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En una *segunda parada*, nos detendremos en la planificación de la enseñanza, en el acto de encontrarnos como docentes pensando, diseñando e ideando la acción de enseñar. Sosteniendo que el planificar la enseñanza radica en imaginar, proyectar, incluso ensayar posibles escenarios que en el contexto actual se complejizan por la ausencia del espacio y tiempo institucional y la ausencia del encuentro presencial, del gesto, la mirada y la palabra. Y a la vez, identificar nuevas experiencias y modos de hacer que se ven potenciados por la experiencia de enseñar y aprender en contexto de aislamiento.

Primer parada: ¿Cómo enseñar pedagogía en contexto de pandemia?

Entendiendo a la pedagogía como la reflexión sobre las prácticas educativas, intentando responder a interrogantes tales como: ¿por qué educar? o ¿para qué educamos?, la pedagogía proyecta y crea nuevas formas de educación. Se compromete y responsabiliza en encontrar las maneras e indicar cuales son los procedimientos a seguir para lograr su objetivo; concebida de esta manera se la entiende como un discurso prospectivo (práctica o imagen de la realidad futura). ¿Qué realidades futuras tenemos frente a nosotras? ¿Qué herramientas del campo pedagógico podemos brindar a nuestros/as estudiantes?

Si, como plantea Meirieu, «educar es introducir a un universo cultural, un universo en que los hombres han conseguido amasar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos un mundo en el que quedan algunas obras a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a

aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está sólo» (Meirieu, 1998).

Siguiendo lo planteado por Antelo (2005) la pedagogía, se nos presenta como un horizonte que guía nuestro oficio. Pero el horizonte es poco claro aún, la pandemia mundial que nos atraviesa COVID-19 reconfigura los modos de relación social a escala planetaria y la escuela no es la excepción, cómo enseñar en tiempos de no presencialidad, qué nuevas experiencias de formación produce esta coyuntura, y cómo convertirla en una oportunidad de aprender sobre el trabajo docente.

Coincidimos en la premisa que exclama «cuando enseño aprendo». La educación como práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social (Gvirtz, Grimberg y Abregú, 2007); este proceso supone una transformación colectiva, no sólo se modifica el/la estudiante sino que la propia praxis educativa me modifica a mí, es decir, la educación es un constante vivir experiencias mutuas entre el educador y el educando.

Entonces volviendo a Meirieu (1998) educar no es solo desarrollar una inteligencia formal sino también, desarrollar una inteligencia histórica; introducir a un universo cultural, lo cual nos lleva a preguntarnos ¿cómo se configura el oficio de enseñar y qué desafíos presenta esta época: COVID-19?

¿Qué es un docente? creemos que, y nos apoyamos en Freire (2002) para responder esta gran pregunta, un docente es un esperanzado máxime en este contexto por «imperativo existencial e histórico». Como educadores necesitamos fundamentar nuestra praxis desde un pensamiento político-pedagógico que contribuyan a ofrecer instrumentos para que se puedan orientar mejor las acciones en la perspectiva transformadora. (Gadotti, 2016). Ofrecer diferentes textos, miradas, autores, rescatar el trabajo de lectura conjunta como parte de la socialización del estudiante en las prácticas docentes.

¿Qué hacemos las y los docente? Brindamos herramientas para que los sujetos se conviertan en seres libres, emancipados, me gusta imaginar que somos artistas de mundos posibles, así como «el arte es una forma de cuestionar los sistemas de orden establecidos y de construir órdenes alternativos» (Camnitzer, L.). Nuestro gran desafío está en brindarle una gran cuota de mundos posibles por los que luchar y resistir. Como docentes sostenemos un compromiso político pedagógico, consideramos que todos/as necesitamos quiénes nos acompañen y nos den la posibilidad de cambiar el mundo, porque la docencia permite seguir pensando posibilidades, caminos alternativos, porque ser docente es un acto de resistencia y rebeldía, somos el último y primer bastión del Estado, podemos leer la realidad desde la complejidad que da la inmediatez de las prácticas educativas y que no todos los oficios poseen, porque basta con mirar, sentir, escuchar, porque es praxis. Seguimos pensando posibilidades, caminos alternativos, porque ser docente es un acto de resistencia y rebeldía.

Segunda parada: Planificar la enseñanza para encontrarnos desde nuevos lugares

En consonancia con la idea de resistencia y rebeldía la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio nos posiciona tanto a docentes, como a las instituciones educativas en la búsqueda de nuevos modos, formas, recursos y herramientas para enseñar. Indagamos en los intersticios del currículum, de la norma y de los principios que conforman nuestro Sistema Educativo para hallar algunos elementos que nos posibiliten sostener una comunicación con nuestros y nuestras estudiantes por fuera de los límites físicos del aula, más allá del pizarrón y los pupitres.

Los dispositivos tecnológicos y la conectividad a internet aparecen como los mediadores entre docentes y estudiantes, y a su vez como lugares en los cuales la escuela y por tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje se hacen presentes en cada casa y en cada pantalla. Ya nos explicaba Litwin (2008) que en las prácticas originarias que incluyeron a las tecnologías en las aulas los docentes entendieron que su utilización les brindaba una ayuda frente a los difíciles temas de comprensión y de la enseñanza; hoy

reconocemos que las TIC no resuelven los problemas de la enseñanza y el aprendizaje pero encontramos en la tecnología y la virtualidad un medio para acercarnos a nuestras/os estudiantes.

Por lo tanto, quisiéramos aquí esclarecer que la educación a distancia implica una organización, tanto del contenido, como de las actividades, incluso una definición de los roles y quienes los van a desempeñar para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje; actividades que suponen una planificación anticipada y una sistematización muy detallada para desarrollar el seguimiento de las mismas.

Actualmente, los y las docentes frente a la emergencia producida por el cierre de las escuelas y el aislamiento, que se presentan en la sociedad como actividades de cuidado y salud; nos vemos interpeladas/os por la inmediatez de la situación y haciendo uso de lo que tenemos a nuestro alcance pusimos en marcha una «educación de emergencia». Es allí, donde se nos presentan algunos interrogantes: ¿Cómo se re-configura ese tiempo, espacio y organización de la clase al estar mediado por la tecnología? ¿Qué se potencia en estas otras maneras de enseñar?

Haciendo referencia al tiempo, son muchos los y las autores/as que han analizado la temática del «tiempo escolar», el cronológico, el del reloj que es ordenador de las tareas y actividades dentro de las instituciones educativas, dentro del aula. Pero hoy los tiempos se confunden, mientras estamos en video llamada con nuestros estudiantes también podemos estar desayunando, lavando la ropa, cuidando de nuestros/as hijos/as, entre otras actividades. Los tiempos se mezclan, no sabemos si la escuela ingresó a nuestras casas o si es al revés. Entonces, lo fundamental es presentar algún tipo de organización, de guía, de momentos y/o paradas como en este artículo.

Nos hemos detenido a observar que la planificación de nuestras clases se volvió más explícita. Nos convertimos en narradores y escribimos para un lector/alumno buscando que se involucre con nuestro texto, que se sienta interpelado y de ese modo invitarlo a detener sus actividades cotidianas para interesarse por las teorías pedagógicas y el quehacer docente. Nos encontramos explicitando nuestras decisiones metodológicas, el por qué de la selección de ese texto, el detenernos en determinado concepto o ejercicio, incluso hacemos pausas para compartir nuestras apreciaciones e invitamos a que nos compartan las suyas en algún foro o pizarra colaborativa. En ese sentido, buscamos de ese modo representar la dinámica del aula, queriendo aproximarnos a esa organización escolar, secuenciación del contenido y profundización del mismo desde la virtualidad.

El nexo es en muchos casos la palabra escrita, palabra que busca nombrar la particularidad y singularidad de cada uno/a de nuestros estudiantes para que se sientan leídos, escuchados y por consiguiente presentes.

Estas experiencias de escritura van más allá de transmitir un contenido, ya que deja en descubierto la forma en que se enseña el mismo; incluso las decisiones metodológicas que como docentes nos llevaron a presentarlo de tal o cual manera. Edwards (1994) sostiene que «En su existencia material el contenido que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en su presentación. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al «contenido» transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido». En pocas palabras, el contenido se transforma en la forma y enseñamos mucho más que pedagogía, también enseñamos a enseñar en la virtualidad.

Ahora si nos referimos al «espacio escolar», lo más palpable y visible porque hace referencia a las puertas, paredes y ventanas que determinan un lugar para el estudio, un lugar de resguardo, siguiendo a Tiramonti (2007) un lugar de contención que coloca un «velo provisorio» sobre las condiciones adversas habilitando así un lugar de posibilidades. Por un lado, ese lugar se encuentra cerrado, pero, por otro lado, asistimos a una apertura inmensa de los espacios educativos y formativos desde que comenzó el estado de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Hemos «asistido» a una vasta cantidad de conversatorios, encuentros, jornadas, entre otros; por Youtube, Facebook Live, Instagram donde especialistas, docentes y estudiantes de distintas partes del país y hasta de otros países comparten sus experiencias, reflexionan sobre sus prácticas y construyen conocimiento

sobre la educación. Lo mismo se refleja en las instituciones educativas, reuniones por área y/o departamentos, actividades interdisciplinarias, planificaciones conjuntas y encuentros de estudiantes de diferentes profesorados, años, lugares que, en muchos casos, consiguieron desarrollar el trabajo colaborativo que desde hace muchos años se viene proponiendo en la agenda educativa.

Tercer parada: Algunas reflexiones, preguntas y desafíos

Consideramos que el mayor y más importante de los desafíos que enfrentamos, es el de sostener las trayectorias de los estudiantes. Recuperando a Terigi (2010) la idea de cronosistema, uno de los supuestos más fuertes del sistema educativo, desde la cual se sostiene que si yo quiero que un grupo aprenda lo mismo, tengo que hacer lo mismo con todos. Que a su vez supone que cuando un profesor o un maestro, en el interior de un aula, «dice» algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa de que lo escuchen todos, lo entiendan de modos más o menos similares y lo aprendan de la manera en que se previó cuando se planificó la enseñanza. Es decir, idea base y estructurante de buena parte del saber pedagógico y, en particular, del saber sobre la enseñanza, que sustenta nuestro sistema educativo, que viene perdiendo fuerza y en el marco de este contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio... se encuentra en jaque.

Nuestros/as estudiantes, incluso en presencialidad, no aprenden lo mismo y al mismo tiempo. Sus trayectorias escolares reales son diferentes de aquella trayectoria teórica que implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar año a año y, aprender. En el contexto actual, esta diferencia se profundiza clase a clase, encuentro a encuentro en la virtualidad.

Como docentes venimos ensayando algunas propuestas que intentan desenvolverse en la característica anacrónica de estos tiempos. Propuestas que buscan responder a interrogantes: ¿cómo contemplar los ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes?, ¿cómo hacernos presentes en la virtualidad, sin cuerpos, sin caras, sin piel? En consecuencia nos encontramos diversificando las propuestas educativas, modificando los formatos escolares sustantivamente, incluso recurriendo a formatos no escolares que resultan más aptos para la virtualidad.

Volviendo a las palabras de Terigi (2010) «... sin que esto signifique ninguna cuestión catastrófica, sino más bien hacernos cargo del cambio cultural que estamos protagonizando...» y resignificar la experiencia, los nuevos modos y todo lo aprendido para «enriquecer la enseñanza» como sostiene Maggio (2012). En este sentido, los tiempos que vivimos se convierten en extraordinarios, donde las instituciones educativas fueron reconfigurándose, donde el no ir a la escuela implica cuidarnos, lo que es sin dudas paradójico en relación a una de las características centrales de la escuela, que implicaba ese encuentro con «otros». El desafío que se nos presenta son esos intentos de no profundizar la desigualdad, desigualdad que existía antes de la pandemia pero que hoy tiene más fuerza. Donde la preocupación por la deserción o el abandono de los estudios, se configura en esa desconexión o presencia intermitente por parte de las/os estudiantes en estos encuentros virtuales. Es decir, muchos de los problemas que ya se nos presentaban en la presencialidad, continúan apareciéndose y se profundizan bajo las condiciones de aislamiento social, preventivo y obligatorio; lo que nos lleva a pensar cómo intentaremos resolverlo ahora y al momento del regreso.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2005). Notas sobre la incalculable experiencia de educar. En Diker, G. y Frigerio, G. (Comps). *Educación: ese acto político*. Del Estante.

- Camnitzer, I. (2015). *Arte y pedagogía*. Blog Esfera Pública: <https://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>
- Duscahtzky, S. (2017). *Política de la escuela en la escuela*. Paidós.
- Edwards, V. (1994). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico*. DIE.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. et al. (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc.
- Gvirtz, S., Grimber, S., Abregu, V. (2007). «La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía». Cap. I: «De qué hablamos cuando hablamos de educación». Aique.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes: http://iesbolivar.cba.infod.edu.ar/sitio/upload/4__Merieu-p-frankestein-educador.pdf
- Terigi, F. (2010). Conferencia «Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares» En Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa.
- Tiramonti, G. (comp). (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

Micaela Pérez Rojas

Profesora en Ciencias de la Educación por la UNC. Especialista Docente en Nivel Superior en Educación y TIC por INFoD. Docente en IFDS de Córdoba. Integrante del equipo pedagógico del Área Académica del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Integrante del equipo pedagógico de ICIEC-UEPC. Integrante del equipo de investigación «Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba» proyecto radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CIFYH. Aprobado y financiado por SeCyT. UNC.

Tatiana Zancov

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNC. Especialista Docente en Nivel Superior en Educación y TIC por INFoD. Docente del IES Simón Bolívar. Docente de FFyH - UNC. Doctoranda en Estudios Sociales en América Latina. CEA - UNC. Integrante del equipo de investigación I HISTORIA, POLÍTICA Y REFORMA EDUCATIVA: APROXIMACIONES A LA HISTORIA EDUCATIVA DE CÓRDOBA. Subsidiado y avalado por SECYT-UNC.

Marina Ferreyra Petrini

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNC. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Min. Educ. Arg). Docente y coordinadora de diferentes espacios curriculares de la Educación Superior no Universitaria. Cursos de postgrado aprobados: Clínica de situaciones en la escuela (Flacso - 2018) y Enseñar con TIC en la educación superior. Las aulas virtuales como soporte de materiales educativos abiertos (ADIUC - CEA - UNC - 2016).

Reflexiones en pandemia: aportes de la enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Naturales en el Nivel Superior

Verónica López

IES N° 64
vrnclopez86@gmail.com

Silvana Astesana

IES N° 64
silvanaastesana@gmail.com

Natalia Haesler

Inst. Sup. Part. Inc. N° 4031
n.haesler2014@gmail.com

Adriana Lampert

ISP N° 2
adrilampert71@gmail.com

Adrián Galfrascoli

ISP N° 4
adriang@trcnet.com.ar

Silvia Veglia

INS N° 30
vazzolverveglia@gmail.com

Wanda Polla

IES N° 64
wandapolla@fhuc.unl.edu.ar

Resumen

Se expone una experiencia docente desarrollada en red por formadores del campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales, de los Institutos de Formación Docente (IFD) de la Provincia de Santa Fe, durante el aislamiento social obligatorio por pandemia. La irrupción del modelo de educación virtual como alternativa a la interrupción de la presencialidad, supuso un acontecimiento inusual que hubo que enfrentar en estos tiempos de aislamiento. El desconcierto que generó dio paso a una iniciativa colectiva, plural, de cooperación, enmarcada en un proyecto de investigación diseñado e implementado por una comunidad virtual. El objetivo fue recuperar y analizar las prácticas de las/los docentes de Educación Primaria, durante el aislamiento social obligatorio para enriquecer las Didácticas Específicas en los IFD. El trabajo colaborativo interinstitucional desarrollado por medio de las tecnologías de comunicación permitió construir conocimientos sobre las propuestas de enseñanza en Ciencias Naturales desarrolladas en las escuelas primarias. Esto potenció el compromiso con la Educación Superior generando conocimiento desde una perspectiva crítica, enriqueciendo las prácticas como formadores del campo de la Didáctica específica en la enseñanza de las Ciencias Naturales. La sistematización de experiencias visibilizó las potencialidades del trabajo colaborativo en este periodo y favoreció los procesos de profesionalización.

Palabras clave: Comunidad virtual - Enseñanza de las ciencias - Trabajo interinstitucional

Introducción

Presentamos una experiencia educativa interinstitucional que reúne a profesores de Institutos de Formación Docente (IFD) de las carreras de Educación Primaria y Educación Inicial, de la Provincia de Santa Fe. La misma surge a partir del contexto de pandemia de COVID-19, enriqueciendo las acciones en ambos profesorado y en el ámbito de las asignaturas, cuyo desarrollo curricular se centra en la formación de la Didáctica de las Ciencias. Para ello generamos una red de trabajo interinstitucional colaborativo, que diseñó e implementó una encuesta *online* a maestros/as de Nivel Primario con la intención de realizar un diagnóstico descriptivo de la enseñanza de las Ciencias Naturales desarrollada en este nivel, durante el primer período de aislamiento social obligatorio. A partir del análisis de los resultados, generamos nuevas miradas en la Didáctica de las Ciencias Naturales, que nos permitieron enriquecer los espacios de formación, proponer nuevas herramientas y construir conocimientos para enfrentar situaciones similares de aislamiento que potencialmente pudieran presentarse a futuro. Por otro lado, hemos tomado conciencia de la problemática que acarrea la educación a distancia y el desafío que implica trabajar para la inclusión en un contexto en el que las diferencias socioeconómicas se intensifican. De acuerdo con la perspectiva de Edelstein (2002) es necesario trabajar las huellas de la formación, procurando generar esquemas de acción alternativos. El trabajo en red, nos ha permitido reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza y, de esta manera, reformular contenidos, recurrir a la creatividad para diversificar propuestas, intentar cambiar modelos tradicionales y posibilitar roles más participativos.

Las ideas que vamos a compartir se dan en un contexto donde interactúan múltiples factores: las definiciones políticas, la corta experiencia de los equipos ministeriales (recientemente conformados), las culturas institucionales, las biografías personales, la dimensión tecnológica y los usos de dispositivos y softwares de gran dinamismo, las exigencias institucionales, el grado de acompañamiento de los equipos de gestión, etc. Como dice Meirieu, intentamos «preverlo todo sin haberlo previsto todo. Organizarlo todo dejando sin embargo espacio para lo imprevisible» (2001, p. 11). Y en este intento de contradicción necesaria, algo nos ha provocado, conmovido, transformado... desencadenando nuestras reflexiones, invitándonos a pensar con otros.

Contextualización y desarrollo

Nos preguntamos: ¿Qué decisiones epistemológicas y pedagógico didácticas adoptamos en el aislamiento obligatorio como formadores de formadores, y qué fundamentos nos llevaron a ellas? La sistematización de la experiencia en la que nos involucramos con nuestra investigación visibiliza la necesidad de limitar o disminuir las desigualdades del alumnado, a la vez que permite aprovechar pedagógicamente los resultados de un trabajo en contexto y actual.

El objetivo del trabajo es recuperar y analizar las prácticas de las/los docentes de Educación Primaria, durante el aislamiento social obligatorio para enriquecer las Didácticas Específicas en los IFD; propiciar la formación docente, orientada a contextos escolares actuales, en clave de *pensar la enseñanza*, en el trabajo colaborativo interinstitucional y promover el acompañamiento a las/los estudiantes en la virtualidad como sujetos de derecho a la educación. Nuestros modelos de formación y actualización, muestran síntomas de agotamiento, dispersión y en cierto sentido desconcierto. A pesar de eso insistimos en que «la práctica educativa es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el

cambio social» (Kemmis, 1995, p.17).

En este sentido, los/las docentes, enseñamos y aprendemos durante todo el ejercicio de nuestra profesión, una actitud que consideramos fundamental para el ejercicio profesional de la docencia.

Lo que distingue al maestro no es solo que enseña, sino que aprende continuamente. Es suya una profesión esencialmente intelectual abocada a indagar la naturaleza del conocimiento, su difusión y apropiación. El maestro es profesional del conocimiento. (Lapatí Sarre, 2003, p. 15)

Estamos inmersos en una complejidad que exige, tal como lo sugiere Larrosa (2006), poner la mirada en el acontecimiento como posible punto de partida del acto educativo. Es así como nos sumergimos en una dinámica de ida y vuelta, donde el desafío es encontrarnos también nosotros como educadores, desde las experiencias realizadas por las/los docentes del nivel primario para recogerlas, comprenderlas y resignificarlas con nuestros estudiantes. El proceso de subjetivación nos permite romper con la lógica tecnicista y realizar un proceso de concienciación de nuestros marcos teóricos y de valorar cómo se ponen en tensión en cada contexto, provocando un ejercicio ético, sin perder de vista que no somos omnipotentes y omniscientes. Entendemos que «son estos saberes de la experiencia los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y también en los de producción de conocimiento pedagógico» (Alliaud, 2017, p. 46).

Entendemos que las prácticas de la enseñanza son prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas; intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término (Nassif, 1980), por lo que se puede considerarlas, también, prácticas políticas. Estas dos dimensiones se articulan en el profesional de la educación. Desde esta perspectiva, «la enseñanza se constituye en objeto de una didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo pedagógico-didáctico» (Barcia, 2011, p. 1). Señalaremos que a la reconocida complejidad que caracteriza a toda práctica docente (Edelstein y Coria, 1995), deben sumarle sus propias especificidades: en este ámbito formativo deben concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención (Barcia, 2011).

Poner en tensión, en nuestros estudiantes, la persistencia de los modelos de enseñanza tradicional internalizados, tal vez en sus trayectorias educativas, cuando se preparan para la docencia, es parte del desafío. La relación del investigador con el objeto que estudia y la realidad, es indudablemente un problema del ámbito epistemológico. Pero la problemática epistemológica también emerge en la enseñanza de las ciencias, pues la concepción de ciencia o la de conocimiento científico condiciona las decisiones de las/los docentes tanto en el Nivel Superior como en las aulas de las escuelas destino. En este sentido, «nos resulta importante ir a la epistemología para «dar cuerpo» a las ideas acerca de la *naturaleza de la ciencia* que queremos hacer vivir en nuestras aulas» (Adúriz Bravo e Izquierdo, 2005, p. 41).

La formación inicial del profesorado es un ciclo dinámico que vincula las aulas y sus contextos, con algo de incertidumbre, con una dimensión epocal, sincrónica y singular.

En coincidencia con Edelstein (2002), entre otros aspectos, se trata un poco de superar la explicación, fuera de los límites de una concepción preestablecida de lo que se va a enseñar, fortalecer la capacidad de apertura, e incluir una visión crítica que pueda traspasar las estructuras cosificadas del saber-información. En un entramado interinstitucional que se fue consolidando con el tiempo, el trabajo colaborativo fortaleció las ideas, vínculos y experiencias. Consecuente con lo anterior, entendemos, como Martín y Migueláñez (2011), que el trabajo colaborativo es como una filosofía donde hay interacción entre formas de trabajo personal, que implica respeto a las contribuciones de cada individuo. El trabajo colaborativo, es un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a construir juntos, demanda conjugar esfuerzos, saberes y competencias (conocimiento en acción). Eso permitirá lograr metas establecidas consensuadamente.

Nuestro compromiso como formadores se va reinventando en medio de las condiciones y los recursos y saberes disponibles para llevar adelante la formación docente, así como las didácticas (en tanto disciplinas) dentro de contextos diversos. Transitar como colectivo docente los desafíos que esta situación nos presenta fue posible gracias al trabajo colaborativo interinstitucional, la actitud de respeto y el compromiso

profesional. Formamos una comunidad con vínculos estrechos, cooperando por medio de las herramientas digitales de comunicación, cuyas características particulares requieren una denominación especial que, siguiendo a Rheingold (1993), denominaremos *comunidades virtuales* de aprendizaje, partiendo del uso generalizado de internet.

Las TIC nos posibilitaron constituirnos como comunidad virtual, borrando distancias espaciales en un diálogo continuo y fecundo atravesado, muchas veces, por la asincronicidad. Como colectivo interinstitucional, con compromiso e interés en la Educación Superior, se comenzó el proyecto de investigación, buscando conocer: ¿cómo resuelven la enseñanza de las Ciencias Naturales los/las docentes de Educación Primaria ante la no presencialidad?, el equipo tuvo en el trabajo colaborativo, plural y horizontal, con empleo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, las herramientas y medios que hicieron posible la recolección de datos y su posterior análisis. Se continúa trabajando en este proyecto profundizando el análisis y poniendo en discusión los resultados que arrojan los datos obtenidos. El diseño del trabajo de investigación es de carácter cuanti-cualitativo, se emplea la estadística descriptiva, para caracterizar la muestra en estudio no estableciendo *a priori* hipótesis para contrastar empíricamente, ni determinar el comportamiento de variables. El alcance de la investigación es exploratorio-descriptivo. Se obtuvieron y analizaron 225 encuestas docentes de nivel primario.

La investigación nos dio insumos para realimentar y reorientar nuestras clases, a la vez que nuestras sugerencias fueron consideradas por los estudiantes para sus propias prácticas. En unas y otras se consideró como factor de inequidad la brecha socioeconómica y la accesibilidad diferenciada a las tecnologías de la información y la comunicación. La virtualidad en las clases puede ser interactiva y dinámica, centrada en estudiantes; con diseño, implementación y acompañamiento permanente; el análisis de las clases en diversos contextos, permitió volver a pensar en la necesidad de atender a las posibilidades y potencialidades particulares de cada sujeto. Es así que en el Nivel Superior se comparten a modo de ejemplos, propuestas de prácticas de enseñanza para las/los estudiantes, tratando de producir aprendizajes significativos y dejando en claro que *la calidad de las propuestas no reside en el uso de las TIC sino en las posibilidades concretas de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes*. De acuerdo a los análisis realizados por el equipo, algunas respuestas nos permiten reflexionar sobre ciertas categorías conceptuales y sobre formatos alternativos de clase.

Por ejemplo, una de las preguntas del instrumento apuntaba a identificar el tipo de actividad propuesto por los docentes. Uno de cada cuatro docentes responde a ella señalando el contenido conceptual trabajado, por ejemplo: características del ambiente acuático, seres vivos, el cuerpo humano, entre otras. Este hecho llevó a plantear, en el aula de superior, una estrategia sustentada en la observación de la diversidad de aves, con diferentes objetos tecnológicos disponibles, de tal manera que cada estudiante pueda trabajar con lo que hay en su barrio, contextualizando y socializando para apreciar la riqueza de la biodiversidad de aves de la zona. La propuesta posibilitó descentrar la atención sesgada hacia los saberes conceptuales y, además, repensar la planificación como un guión de acción o hipótesis de trabajo abierta, que permite problematizar el contenido en función del contexto.

Otro punto que destaca en las respuestas de los docentes es la frecuencia de actividades que requieren la descripción. Sin embargo, se da por hecho, en ellas, que los niños saben describir. La descripción es una habilidad muy demandada en las consignas de los cuadernos como así también en las evaluaciones de las aulas de primaria, por eso, debe tenerse presente que no es un procedimiento innato, sino que se trata de una habilidad cognitivo-lingüística que requiere de una enseñanza progresiva y sistemática. Y en este sentido, el docente:

debe tener en claro si la tarea planteada requiere que los estudiantes describan un hecho o un procedimiento o bien que justifiquen unos resultados recurriendo a principios, leyes, modelos o teorías, etc. Deberá, pues, tener mucho cuidado en precisar las demandas que realice. (Jorba, 2000, p. 31)

Hemos notado también, que en las respuestas aparece, en alto porcentaje, una confusión entre actividad

y contenidos. Esto nos lleva a plantear, en la Didáctica de las Ciencias, no sólo la distinción entre las unidades de la enseñanza y su articulación (actividades y tareas) y los objetos de enseñanza (contenidos) sino, dentro de estos últimos, los aspectos sintácticos de la ciencia, teniendo presente que, como expresan Furman y de Podestá (2011), la ciencia es una actividad con dos caras: ciencia como producto y como proceso.

Otra cuestión que aparece frecuentemente es el pedido a los estudiantes que llevan adelante trabajos de investigación en Ciencias; cuando, en realidad, lo que se pide es búsqueda de información. Por eso se debe reflexionar acerca del alcance y la importancia de la investigación en ciencias y propiciar una ciencia escolar que atienda los intereses y posibilidades de niños y niñas en cada etapa de la escolaridad, diseñando actividades adecuadas para realizar en los hogares: que involucra poner a prueba las hipótesis, realizar mediciones, formular preguntas, hacer observaciones, etc., los aspectos metodológicos de la ciencia.

En relación con lo anterior, es destacable que, en la selección de contenidos, es amplio el predominio de los saberes conceptuales por sobre los demás. Generalmente, para desarrollarlos, las propuestas incluyen actividades de lectura con un libro de texto común. Coincidimos con que una práctica que permite trabajar con otras fuentes es dedicar un tiempo por semana para comentar las noticias que se difunden sobre la ciencia. Esto sería posible ya que la gran mayoría accede a la información por diferentes medios: televisión, radio, internet, diarios, revistas; cada niño/niña y joven se realizará con una mirada actualizada, diversa y significativa porque se vincula con el presente y el contexto transformando la información en conocimiento.

Esto posibilitará que las cuestiones científicas, que no están en los cuadernillos *Alfasueños*¹ sean conocidas, también la importancia de las relaciones Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), en tiempos necesitados de esperanza y, donde la producción científica intenta dar respuesta a esta pandemia.

Según distintos autores, algunos de los aportes que recibe la enseñanza de las ciencias cuando se realiza con un enfoque CTS son los siguientes:

- la inclusión de la dimensión social de la ciencia y la tecnología en la enseñanza de las ciencias, el papel del pensamiento crítico en la ciencia y la tecnología;
- la relevancia de los contenidos para la vida personal y social para resolver algunos problemas cotidianos;
- los objetivos democratizadores para tomar decisiones responsables en asuntos públicos;
- la identificación de cuestiones claves relacionadas con la ciencia y la tecnología, el acceso a información, su interpretación, análisis, evaluación, comunicación y utilización;
- el papel humanístico y cultural de la ciencia y la tecnología, una visión inter y transdisciplinaria de ambos campos de conocimiento, para concebir como proyectos complejos la ciencia y la tecnología en contextos históricos y culturales particulares;
- la consideración de la ética y los valores de la ciencia y la tecnología.

El enfoque CTS pretende romper con visiones descontextualizadas de la actividad científica a la que lamentablemente la enseñanza contribuye con la presentación desproblematizada de conocimientos elaborados y olvidando, aspectos sociales históricos, éticos, etc.

Vemos, por otro lado, que un recurso empleado con frecuencia es el uso de videos. En relación con esto cabe preguntarse; ¿de qué manera dicho recurso es un facilitador de los aprendizajes? Con estudiantes de profesorado se realiza un análisis de dicho recurso en cuanto a preguntas como ¿cuál es la intencionalidad didáctica?, ¿qué preguntas previas se plantean?, ¿el video dice lo mismo, que si lo expresara el/la docente o aporta algo más?, ¿qué actividades se proponen a partir de su visualización? entre otras cuestiones.

¹ El Ministerio de Educación de Santa Fe elaboró material didáctico para estudiantes de los tres niveles, Inicial, Primario y Secundario para subsanar la brecha digital, los cuadernillos que se distribuyen también están en internet, en el marco del programa «seguimos aprendiendo en casa», para Primaria son *Alfasueños* 1, 2 y 3.

Conclusiones

La investigación nos abre nuevos interrogantes, nuevas miradas, nuevas reflexiones, potenciando las posibilidades de intervención desde los Institutos de Formación Docente en la Educación Superior en la formación de nuestros/as estudiantes. Si bien el encuentro es desde la virtualidad, reconocer otros rostros, aunque sean digitales, es importante. Respecto al trabajo con los insumos y conocimientos de la investigación, pudimos ir repensando algunas propuestas para la formación docente, tendientes a acortar la brecha socioeconómica digital y cultural. La escuela post pandemia no será igual a la que vivimos hasta marzo 2020, hay mucha reflexión para compartir a partir en el Nivel Superior, a partir del análisis de las prácticas en Nivel Primario, que nos seguirá encontrando con nuevos interrogantes y desafíos en la formación de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Adúriz Bravo, A., Izquierdo Aymerich, M. (2005). «Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales.» *Revista electrónica de investigación en educación en Ciencias*, (4).
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Barcia, M.I. (2011). «Las prácticas de la enseñanza en la formación en el Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP)». *La formación pedagógica para la enseñanza*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía, La Plata, Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2002). «Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes...». Ponencia de apertura de las primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente en Córdoba. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/prfd/article/download/9045/9847/0>.
- Edelstein, G., Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Furman, M., Podestá, M.E. (2011). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Aique.
- Jiménez, L.F. (2007). *Conocimiento fundamental de Biología. Vol II*. Pearson.
- Jorba, J. (2000). «La comunicación y las habilidades cognitivo lingüísticas.» En Jorba, J., Gómez, I., Prat, A. (2000), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la Lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. (pp.29-49). Síntesis.
- Kemmis, St. (1995). «Prólogo». En Carr, W. (1995), *Una teoría para la educación. hacia una investigación educativa crítica*. (pp.17-38). Morata.
- Lapatí Sarre, P. (2003). «¿Cómo aprenden los maestros?» Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Toluca, México.
- Larrosa, J. (2006). «Sobre la experiencia.» *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Martín, A., Migueláñez, S. (2011). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*, 178.
- Meinardi, E. (2010). «El sentido de educar en ciencias» En Meinardi, E., Gonzáles Galli, L., Revel Chion A., Plaza, M. V. (2010). pp.15-40. *Educación en Ciencias*. Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.
- Ministerio de Educación de Santa Fe (2020). *Alfasueños 1, 2, 3. Seguimos aprendiendo en casa. Educación Primaria*.
- Nassif, R. (1980). *Teorías de la educación*. CINCE-Kapelusz.

Verónica López

Profesora de Ciencias Naturales. Postítulo Actualización académica en Epistemología con orientación en Ciencias Naturales y Especialización Superior en Investigación Educativa. Instituto Superior de Profesorado N° 64, *Ana María Fonseca*, Santo Tomé, (2006-06/2020) Santa Fe.

Silvana Astesana

Profesora de Biología (UNL). Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Especialista en Ecología Acuática Continental. Instituto Superior de Profesorado N° 64, *Ana María Fonseca*, Santo Tomé, Santa Fe.

Natalia Haesler

Profesora de Biología (UNL). Diplomada en Enseñanza de las Ciencias (FLACSO). Instituto Superior Particular Incorporado N° 4031, *Francisco Castañeda*, Capital, Santa Fe.

Adriana Lampert

Profesora en Ciencias Naturales (UNL). Licenciada en Enseñanza Ciencias Ambientales (UTN). Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales para la Educación Primaria (INFOD) Instituto N° 2 *Joaquín V. González*, Rafaela, Santa Fe.

Adrián Galfrascoli

Profesor en Ciencias Naturales. Diplomado en Constructivismo y Educación (FLACSO), Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales (UNL). Postítulo en Epistemología de las Ciencias Naturales. Instituto Superior de Profesorado N° 4, *Ángel Cárcano*, Reconquista, Santa Fe.

Silvia Veglia

Profesora en Biología (UNL). Especialista en Epistemología de las Ciencias de la Naturaleza. Diplomada en Enseñanza de las Ciencias (FLACSO). Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales para la Educación Primaria (INFOD). Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales (UNL). Jefa de Sección del Profesorado en Educación Inicial. Escuela Normal Superior N° 30, *Domingo F. Sarmiento*, Esperanza, Santa Fe.

Wanda Polla

Profesora de Biología (UNL). Magíster en Ecología Acuática Continental. Doctora en Ciencias Biológicas (UNSA). Directora de Grado y Profesora Adjunta de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL). Instituto Superior de Profesorado N° 8, *Alte. Guillermo Brown*, Capital, Santa Fe.

El co-diseño como apuesta: relato de una experiencia formativa en tiempos de pandemia

Emanuel Cruz

fotografiascruz@gmail.com

Francisco Faye

francisco.n.faye@gmail.com

Fabián Otero

fabian.otero@bue.edu.ar

Martín Zurdo Tagliabúe

mzurdotagliabue@gmail.com

ISP. Dr. Joaquín V. Gonzalez. CABA

Resumen

Compartimos la experiencia que llevamos adelante como equipo de cátedra en un instituto superior de formación docente de la CABA. Equipo compuesto por un docente titular, un estudiante adscripto y dos estudiantes ayudantes. Narramos nuestras decisiones didácticas adoptadas, su puesta en acto virtual y la retroalimentación sobre lo acontecido en vistas a su proyección. Experiencia formativa valiosa como equipo docente y relevante para el estudiantado a partir de la trama grupal de sostén y de desarrollo de contenidos que ha generado en estos tiempos de aislamiento.

Palabras clave: Co-diseño - Formación docente - Didáctica general

El propósito de esta presentación es compartir una experiencia formativa de co-diseño en este particular contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio. Se gesta en el marco de la cátedra de Didáctica General del Profesorado de Matemática en el Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González» de CABA. La experiencia de co-diseño se construye entre el docente titular de la cátedra y tres estudiantes, en sus roles de adscriptos y ayudantes, y tematiza sobre el armado compartido de la clase. Se trata de una experiencia formativa que invita a reflexionar desde la trastienda del armado de la clase sumando experiencias y trayectorias divergentes en vistas a «hacer conocer los puntos fuertes y débiles de un trabajo, sus encrucijadas y sus momentos más creativos» (Wainerman y Sautú, 2001:13). El escrito que presentamos refleja un proceso no acabado, una escritura colaborativa en este devenir de encuentros no presenciales, mediado por dispositivos tecnológicos, entre los cuatro integrantes de la cátedra y entre enseñantes y estudiantes futuros docentes.

Este pensar juntos las clases se resignifica aún más en este marco de excepción («viral» como refuerza el autor Nancy, 2020), donde la necesidad de intercambio y de encuentro virtual se hace más acuciante como una respuesta posible y potente ante el aislamiento. Presentamos las decisiones didácticas adop-

tadas colaborativamente, la secuencia de actividades diseñada, los dispositivos empleados y las diversas modalidades de trabajo asumidas durante parte de este primer cuatrimestre de clase, finalizando la comunicación con posibles proyecciones en este contexto de incertidumbre.

La primera decisión asumida fue que nada de lo pensado previamente podía servir para este momento histórico. Atravesamos una situación inédita, sin haber comenzado aún las clases. El vacío, el no saber, la desorientación, la preocupación se tramitaba a partir del intercambio activo y compartido en diálogos de «whatsapp», el vernos por los tantos «Meet» o «Zoom». Decidimos tomar como objeto de trabajo inicial lo que está viviendo la docencia: la experiencia de construcción de clases no presenciales. A tal efecto, diseñamos un caso de simulación de preparación de la clase inaugural de matemática en primer año en una escuela secundaria del distrito escolar 5° de la CABA. Titulamos el caso: «¿Cómo enseñar en épocas de Coronavirus? (y no morir en el intento)». Allí aparecían la directora y la jefa de departamento, junto con diversos datos contextuales e institucionales. El trabajo con el caso nos permitía dialogar sobre el contexto actual y posibilita aproximarnos a las tareas que como futuros egresados deberán realizar: las decisiones didácticas asumidas al momento de pensar la enseñanza.

La segunda decisión establecida giró alrededor de las lecturas para estas primeras clases y los procesos de escritura a realizar por el estudiantado. Propusimos la elección de un libro completo, a partir de una breve presentación de cada uno de ellos en la primera clase. La modalidad de trabajo individual con el texto se centró en dos abordajes: por un lado, las marcaciones personales en el acto individual de su apropiación (que lo presentarían en formato visual para ser compartido al resto de los integrantes del grupo total de la comisión); y por otro, la relación posible con el caso propuesto y el motivo de su elección (que entregarían en un documento Word). Colocamos un horizonte temporal para esta actividad: mediados de junio. Con respecto a los procesos de escritura, adoptamos dos modalidades: una escritura personal a modo de apuntes, de «tareas» de cada una de las clases para ser retomada en una actividad de integración al finalizar el cuatrimestre (donde podían plasmar allí sus decires y sentires); y una escritura de tipo colaborativa que denominamos «*Didáctica en tiempos de COVID-19*» para las clases en las que el grupo total se fragmentaba en cuatro subgrupos de 10/11 participantes. Abrimos la categoría textual de «diario» para ambas producciones en el sentido que le asignan en este contexto diversos artistas y filósofos. Con estas decisiones asumidas dábamos respuesta a nuestra preocupación por la continuidad del cursado y por el establecimiento de un lazo con los estudiantes. Por un lado, la lectura de textos colaborativos suponía la ausencia a clase; y por otro, la concentración en un único texto ayudaba a evitar la dispersión. Lecturas y escrituras, consignas de trabajo y la resolución del caso de simulación trabajaban sobre el contenido mientras se tejían lazos entre un grupo de participantes desconocidos.

La tercera decisión adoptada se centró en las formas de comunicación mediadas por tecnologías. Así confirmamos la continuidad de un «Google Classroom» construido en el año 2019¹ y la presencia de distintas modalidades sincrónicas que como equipo veníamos probando. La presencia de la plataforma se erigía en el único canal de comunicación unificado y proveedor de avisos y recordatorios semanales. También asumimos la importancia de generar espacios de encuentro de diversas escalas: grupo total, cuatro pequeños grupos de 10/11 participantes coordinados por cada uno de los miembros de la cátedra y grupos intermedios de 20/22 miembros para facilitar el diálogo y el establecimiento de red de vincularidad animados por duplas de docentes. El encontrarse con otros en diversas escalas de agrupamiento, el colaborar en la construcción de textos o de proyectos, aparecían como respuesta posible ante el aislamiento. A partir de esta opción, tuvimos que contactar a todo el grupo clase para habilitar su entrada al formato «google» y para comunicar la modalidad de nuestra primera clase. En ese primer contacto informal se les solicitó completar una encuesta que indagaba sobre sus posibilidades de conectividad y de dispositivos.

¹ La evaluación realizada durante la cursada de ese año, en un contexto de presencialidad, arrojó el escaso uso y la baja relevancia que adquiere para los estudiantes. Esta constatación y las dificultades que encontramos en las clases no presenciales mediadas por diversas tecnologías, señalaron la importancia de la profundización de un trabajo en alfabetización tecnológica: parte del estudiantado no manejaba la plataforma ni tampoco la utilización de trabajo compartido con documentos en «Google Drive».

Este «enlazar» al estudiantado nos acercaba a la necesidad óptica (Fenstermacher, 1990) de que estuvieran allí, en su rol de aprendientes, predispuestos/as al encuentro con los enseñantes. De esta manera se comenzó a generar un vínculo, una trama preparatoria para el encuentro sincrónico. Así lo manifestaba una estudiante en su diario:

Nos parece justo recalcar que hubo un compromiso del docente y de los ayudantes/adscriptos para contactarse con todos los alumnos inscriptos a la materia: constataron que las direcciones de email sean correctas y de no serlo, hubo una búsqueda por redes sociales o por contactos conocidos. Asimismo, realizaron una encuesta para conocer los recursos y herramientas con los que dispone cada estudiante (celular, PC, notebook, conexión de internet, datos móviles, etc.), y a partir de allí diseñar las clases virtuales.

Con estas opciones llevamos adelante la primera clase sincrónica con la presentación, la lectura del caso, el intercambio, el encuadre de trabajo y las formas de comunicación. Este primer movimiento produjo un compartir espontáneo de diversos materiales en el «Classroom» por parte de los y las estudiantes: materiales relacionados con el caso propuesto y los libros de lectura obligatoria. Luego de la división grupal, en este primer encuentro, el rol estudiante cobró una función territorial buscando involucrarse en las dificultades que atraviesan sus compañeros, traídas por esta virtualidad. El escenario adverso nos devolvió un pensamiento colectivo. Luego transcurrieron dos clases en los cuatro pequeños grupos para el trabajo con el caso y nuevas informaciones que sumamos sobre el mismo, continuando con la simulación. En estas «salas grupales» primó el diálogo entre los estudiantes dando lugar al intercambio comunicativo continuo y evolutivo por el cual lograban una aprehensión de sus propias subjetividades y la de sus compañeros (Burbules, 1999). Además se desarrollaron en forma paralela y con la producción del diario grupal, mediante «Drive», que permitía una escritura colaborativa y una lectura pública del resto de la clase, en este sentido, ganaron un doble valor en tiempos de cuarentena.

Por un lado, la relectura clase a clase proponía una instancia de metacognición sobre el proceso de aprendizaje de los propios estudiantes y una elaboración de un saber colectivo. Por otro, este documento vivo nos reflejaba el sentir de los estudiantes sobre nuestras propias propuestas co-diseñadas y cómo llevar adelante las siguientes propuestas de clase. También sumamos dos videos sobre formas posibles de comenzar una primera clase de didáctica general, distinta a la vivida. La simulación de tres maneras diversas de comenzar una primera clase tensionaba las reflexiones que se estaban llevando a cabo, mediadas por el caso, al momento de pensar esa primera clase simulada. Denominamos a esta actividad: «Variaciones sobre la clase inaugural». El cuarto encuentro nos encontró en el grupo total de forma sincrónica después de un análisis de los diarios grupales. Allí se introdujo la categoría de Jackson (1991) alrededor de lo pre activo, activo y pos activo para poder «leer» la clase.

Se plantearon macrodecisiones (Edelstein, 2011:206) que atraviesan la complejidad del aula y la práctica social de la enseñanza: las políticas públicas, lo institucional, el contexto, los sujetos, el primer año de la escuela secundaria obligatoria; y conceptos más ligados a la confección de la planificación de la enseñanza: propósitos y objetivos, contenido enmarcado en la reflexión epistemológica/cultural, secuencia de actividades como parte de decisiones previas a la clase. También se explicitaron componentes interactivos a considerar: la comunicación, el lenguaje, la estética y el espacio, las interacciones, las tareas, la diversidad de actividades y formatos para responder a la heterogeneidad del alumnado, la evaluación como retroalimentación, el uso de los tiempos. Estas categorías invitaban a repensar el armado simulado de esa primera clase, que se gestó mediante la construcción compartida entre dos grupos, en dos salas distintas de trabajo en simultáneo, donde discutieron y debatieron sus apreciaciones que venían trabajando como pequeño grupo.

Luego, realizaron su correspondiente transcripción en los diarios grupales y decidieron quiénes serían los voceros para la presentación de la clase simulada. Ésta se realizó en una nueva clase total sincrónica

en un formato de programa de televisión denominado «*Lo que no podés aprender en YouTube*». Allí, los estudiantes voceros eran los actores principales junto con estudiantes avanzados y egresados del instituto que, a modo de comentaristas/panelistas, enriquecieron las dos propuestas desde su experiencia dando clases en pandemia. Este trabajo nos permitió problematizar los conceptos de enfoques de la enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 1999) y de estilo de enseñanza (Cols, 2011) a sus categorías asociadas: rol docente, rol de estudiantes, concepciones de enseñanza y de aprendizaje, articulaciones educación y sociedad, tramas vinculares cruzadas por la asimetría. La reposición de categorías teóricas se realizaba a modo de subrayados, resonancias, mini exposición por parte del equipo docente. Este tipo de intervención se denominó «amarre», a modo esotérico, tratando de atraer categorías teóricas para tensionar la experiencia vivida y la reflexión realizada.

Dado que los estudiantes comparten este espacio curricular -que forma parte del Campo de Formación General- con estudiantes de otras carreras del profesorado, transitamos -en la misma línea del caso simulado- con el trabajo por proyectos. Para esta segunda producción didáctica, conformamos otros cuatro grupos distintos para la elaboración del proyecto. Se mantuvo la construcción grupal mediante un «Drive» y una presentación en proceso de cada uno de los cuatro proyectos. En esta situación particular por la que atravesamos, aprovechamos para invitar a distintas voces docentes que trabajan con proyectos en sus escuelas: a docentes con experiencia en aulas de diversos contextos y modalidades educativas y directivos para que entren en diálogo con las diversas producciones de los grupos. Junto a estas miradas se sumaron materiales diversos sobre proyectos para una construcción fundamentada de cada uno de ellos, y en vistas a una presentación escrita final después de un mes de trabajo.

En este marco, el devenir del cuatrimestre permitió sumar textos breves, videos, intervenciones que se fueron dando en el correr de los meses (Meirieu, Tonucci, Díaz Barriga, Dussel, Furman, Serres, movimiento Tecno Edu, Maggio, entre otros) y que dialogaban con lo que se desplegaba en nuestras clases y en las búsquedas que realizamos como equipo de cátedra. En la misma dirección, algunos estudiantes aportaban materiales que habían encontrado y que les resultaba acorde a lo que íbamos trabajando. También hubo que incorporar tutoriales para interactuar con la plataforma y con ciertos programas que se proponían para el trabajo. De esta manera se convirtió en una respuesta concreta a la brecha de uso presentada en las tecnologías por parte del estudiantado (Fernández Enguita y Vázquez Cupeiro, 2017).

Finalmente, compartimos la muestra visual (memes, collages, fotomontajes, dibujo, afiche...) a partir de la lectura del texto escogido por cada participante. Mediante «Padlet» realizamos la clase «*Cuadros de una exposición*» guiada por un docente presentador que actuó de guía de museo, de presentador radial y de docente peleado con la tecnología. De esta forma se volvió a las variaciones sobre la forma de trabajar una misma clase con la que se abrió el cuatrimestre.

Asimismo, «Mentimeter» nos permitió recuperar una palabra del estudiantado que plasmara la experiencia de trabajo compartido en este espacio curricular. «Diferente», «innovadora», «divertida», «comunitaria», fueron algunas de las recurrencias encontradas... Otra vez «padlet» nos permitía indagar sobre qué deberíamos ajustar en vistas al segundo cuatrimestre: «*que sigamos disfrutando de cada encuentro*» fue una expresión potente de una estudiante.

Desde esta experiencia que vamos transitando estamos convencidos de la importancia de formar equipo entre docentes, ayudantes y adscriptos como antídoto para no perder el deseo, la pasión, la erótica de la enseñanza en tiempos de coronavirus. Es momento de «estirar» el pensamiento individual y transformarlo en algo colectivo; convocar a otras voces que nos enriquezcan. Esto se transforma en un espacio de formación continua y en proceso contra la tentación de la acción rutinaria, en pos de una acción reflexiva. Esta denominada acción reflexiva hoy atravesada, más que nunca, por una ética del cuidado y del encuentro. En palabras de Bieda (2019):

Preciarse de saberlo todo, alzar las propias opiniones como estandartes sagrados e inviolables es, entonces, una forma de hýbris, una forma de esa desmesura e insolencia que puede llevar a la postre, a la autodestrucción. Si hay algo que resuena en nuestros días de la obra de Sófocles es la denuncia

de las opiniones personales infundadas, del empecinamiento en creer tan solo en nosotros mismos, descuidando aquello que nos define: somos falibles, somos limitados, el error nos constituye.

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (2020). *Crónica de la psicodéflación*. <https://cajanegraeditora.com.ar/blog/tag/cronica-de-la-psicodéflacion/>
- Bieda, E. (2019). *Edipo Rey*. Teatro Nacional Cervantes.
- Burbules, N.C. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Fenstermacher, G. (1990). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza». En Wittrock, Merlín. *La investigación de la enseñanza I*. Paidós
- Fenstermacher, G., Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Fernández Enguita, M., Vázquez Cupeiro, S. (2017). *La larga y compleja marcha del clip al clic: escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Ariel/Fundación Telefónica.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Nancy, J.L (2020). «Excepción Viral». Memo, <https://www.memo.com.ar/opinion/excepcion-viral/>
- Pinto, L. (2019). XIV Foro Latinoamericano de Educación «Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI». Fundación Santillana.
- Wainerman, C., Sautú, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Lumiere.

Emanuel Cruz

Estudiante Profesorado de Matemática Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González» (CABA).
Estudiante Adscripto cátedra «Didáctica general» Profesorado de Matemática.

Francisco Faye

Estudiante Profesorado de Matemática Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González» (CABA).
Estudiante Ayudante cátedra «Didáctica general» Profesorado de Matemática.

Fabián Otero

Dr. en Educación, Universidad de San Andrés Argentina; Mg. en Didáctica, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; Prof. De Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; Profesor para la Enseñanza Primaria. Docente Universidad Nacional de Moreno e Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González» (CABA). Supervisor Pedagógico (CABA).

Martín Zurdo Tagliabúe

Estudiante Profesorado de Matemática Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González» (CABA).
Estudiante Ayudante cátedra «Didáctica general» Profesorado de Matemática. Docente de Matemática en Educación Secundaria (CABA).

Nuevas formas y espacios de relación profesor-estudiante.

WA en modo pandemia

María Verónica Di Caudo

ISFD 50. ENS 9

verodicaudo@hotmail.com

Resumen

El trabajo describe cómo se implementó la mensajería instantánea a través de la aplicación WhatsApp para que estudiantes jóvenes y adultos de Carreras de Formación Docente y su profesora pudieran comunicarse durante sus clases atravesadas por la pandemia. Se focaliza en ejemplos particulares a través de los cuales los estudiantes iniciaron la comunicación con su profesora para dar cuenta de situaciones privadas y personales que trastocaron, de una u otra forma, la regularidad y los ritmos de sus desempeños. Estas interacciones propiciaron nuevas formas de vinculación y acompañamiento en medio de la emergencia sanitaria.

Palabras clave: Educación superior - Pandemia - Whatsapp - Relaciones interpersonales - Tiempo

*La posibilidad de comprender lo nuevo desconocido
nos estimulan a repensar lo ya aprendido
(Milstein, 2020)*

Me pasas tu número. Se suma el WA a la clase

Por la pandemia, el ámbito educativo del país se ha visto trastocado de un día para el otro con el cierre de los establecimientos en todos los niveles. Con el Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 del 20 de marzo se produce una rápida transformación de escenario para el sistema educativo: de la presencialidad a la no presencialidad. Con distintos grados de virtualidad (o no) y con el objetivo de «seguir estudiando en casa».

Maestros y profesores¹ tuvimos que adaptar nuestras maneras de enseñar y de dar clases en tiempo récord. La situación mostró lo mejor de todos los agentes educativos (capacidad, esfuerzo, responsabilidad, potencialidad) y también dejó en evidencia una variedad de dificultades, diferencias y desigualdades sociales (por ejemplo, en la posesión y uso de dispositivos, conectividad, plataformas y herramientas tecnológicas). Pero muchas otras desigualdades que tienen que ver con derechos básicos de vivienda, atención médica, acceso al agua, entre tantos otros.

¹ Con el propósito de facilitar la lectura, utilicé el masculino plural genérico. Para referirse a sujetos específicos uso el femenino o masculino correspondiente.

Como profesora del Nivel Superior en instituciones públicas en el Conurbano Bonaerense y en CABA, participé activamente en la construcción de la experiencia. Tuve que conducir procesos de enseñanza y de aprendizaje, usando una combinación de medios de manera sincrónica y asincrónica de forma singular y flexible.

El cuatrimestre comenzó muy irregular y agitado. Estaban transcurriendo las primeras mesas de exámenes finales cuando se suspendieron las clases. Nunca llegué a conocer a mis estudiantes.

En marzo, establecí que las comunicaciones con ellos serían sólo por aula virtual, por el mail y por los encuentros sincrónicos que lográramos establecer desde alguna plataforma. No podía ni siquiera pensar, que llegaría a tener unos cuatrocientos estudiantes dentro de mi viejo celular que además estaba al tope de su capacidad. Pero mi propia regla naufragó rápidamente.

A diferencia de otros medios digitales, la comunicación por WhatsApp (WA) suele requerir un conocimiento mutuo (más o menos cercano) entre los emisores-receptores de los mensajes, ya que la agenda de contactos forma parte de la red de conocidos y la identidad del interlocutor siempre es real.

A pesar de lo anterior, en marzo comenzamos a intercambiar contactos telefónicos entre docentes y estudiantes. Nunca lo hubiera imaginado en tantos años de docencia. *Me pasas tu número, te paso mi número* fue el arranque de una nueva forma de entrar en contacto.

Entre abril y mayo ya estaba vinculada o incluida en los grupos de WA de las siete materias (2 cuatrimestrales y 5 anuales) que tenía a cargo. En los dos cursos más pequeños, los cuatrimestrales, yo era una participante más y por eso digo que quedé incluida. Y en los más numerosos, quedé vinculada a partir de un acuerdo con los estudiantes: uno de ellos a elección, sería el *cartero wasapero* de mensajes (como se me ocurrió llamarlo en ese momento). En todos los grupos sin excepción, hubo rápidos ofrecimientos para llevar adelante este rol. Las reglas eran que, si algún compañero pedía mi número, me consultaron antes. Los *carteros wasaperos* cumplieron de forma impecable su trabajo como mediadores entre los cursos y la docente.

Esta aplicación de mensajería instantánea se sumó al conjunto de estrategias pedagógica/didáctica/tecnológica ya montada en las semanas previas: aula virtual, redes sociales, correo electrónico. De esta forma, se facilitó bastante la comunicación y el contacto con estudiantes que sólo contaban con un teléfono para seguir sus clases o que no tenían wifi o datos suficientes para bajar los videos o audios que subía a las aulas virtuales o al canal de youtube. En mensajes de texto brindaba respuestas a preguntas puntuales sobre la materia, o daba información vinculada a las cursadas. Por medio de audios, explicaba las consignas que ya había subido por escrito en el espacio del aula virtual. A veces me filmaba en pequeños videos orientando contenidos o procedimientos que enviaba por Wa y subía a otros espacios de nuestra aula multisituada. Otras veces, reenviaba material que ya había subido a las aulas virtuales por requerimiento de algunos estudiantes que tenían problemas en bajarlos de allí. Los estudiantes lo usaban para hacer consultas, para sacar fotos a sus trabajos (muchas veces escritos a mano) y enviármelos, etc. Fue indudable que el WA se transformó en una herramienta indispensable para la enseñanza de contenidos en cada una de las materias. Esto demuestra lo que variados estudios vienen afirmando sobre la importancia de incorporar teléfonos inteligentes y mensajería a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Díaz-Jatuf: 2014, Calero: 2014, Gómez del Castillo: 2017, Cremades, Maqueda y Onieva: 2016).

Sin dejar de lado lo anterior, en estas páginas me interesa destacar, como el WA se fue constituyendo en el primer cuatrimestre del 2020 en un medio válido para sostener y acompañar los procesos de forma «cercana».

La pandemia como acontecimiento inédito de magnitud global agitó de manera repentina y crítica todos los ámbitos de nuestra vida social y de nuestra subjetividad. El virus desconcertó al mundo entero y produjo una ruptura témporo-espacial. El quiebre de lo habitual se evidenció en la totalidad de las situaciones y cursadas con un conjunto de palabras que cobraron protagonismo en cada espacio de comunicación: angustia, miedo, preocupación, temor, cansancio, colapso, desorden, contagio, tristeza, depresión, desgano, ansiedad.

Muchos estudiantes manifestaron abiertamente qué cosas extrañan y su deseo de volver pronto *a lo de siempre*. Era muy común que hablaran de cuánto añoraba las aulas: *Es que era mi espacio, profe. Yo iba a cursar y me veía con mis compañeras, siempre un gran apoyo; el instituto era mi espacio, era mi tiempo cuando yo iba a estudiar, esto así no es lo mismo; ¡cuánto faltaron los mates compartidos con las compañeras!*. En forma simultánea, desde el inicio de la cuarentena expresiones de aliento y acompañamiento poblaron la comunicación escrita y oral en todos los medios que usamos. La mayoría de las veces yo me incluía: *por favor, sigamos cuidándonos mucho, a todos nos pasa y yo también estoy perdida con todo esto, abrumada y cansada, no bajemos los brazos que estamos haciendo un esfuerzo fenomenal...* Infinidad de expresiones de cercanía, de deseo de conocernos, de preparar un mate individual para compartirlo en las clases virtuales llenaron nuestros espacios y modos de interacción. Los estudiantes respondían de igual forma: *profe, cuidese mucho, gracias profe por su apoyo y seguimiento, espero el pronto reencuentro para cuando podamos volver, mientras tanto, ¡abrazo virtual! :), agradezco sus palabras de aliento, ¡qué bueno conocer su cara y su voz, aunque sea así!, eso nos acerca un poco profe*.

La trama de mensajes por WA fue gestando relaciones entre unos y otros. Los estudiantes que me mandaban el primer mensaje empezaban siendo un número de contacto, y antes de las primeras interacciones los agendaba con nombre, apellido y una referencia de institución y curso para no confundirme. Podía mirar sus rostros y escuchar sus voces y ellos hacían lo mismo conmigo. Con algunos, se fueron fortaleciendo canales de comunicación constante y fluidos llenos de intercambios, escucha y respeto mutuo. Una de las estudiantes me orientó muchísimo con programas para grabar las clases. Circularon cuestiones académicas y circularon palabras, ánimos y motivaciones: *no te preocupes, vamos a salir adelante, cuidate mucho, dale, te espero unos días, ni bien pueda te mando audio y te explico mejor*. Emoticones y stickers de abrazos virtuales, memes y videos sobre la realidad educativa actual (*se lo mando profe porque me hizo acordar a usted, me hizo acordar a nosotros*).

Profe: ¿tengo tiempo aún?

Algunas veces fueron los estudiantes que usaban el WA para contarme hechos que les sucedían y que interferían en la cursada: problemas de conexión o cortes de luz, roturas y robo del único dispositivo que tenían para estudiar, casos de enfermedad, cambios laborales (por pérdida o por tener que salir a trabajar repentinamente en el medio de la crisis sanitaria y económica), nacimientos de hijos, dificultades para organizar sus rutinas cotidianas junto al resto de los miembros sus familias estando todos en casa.

La preocupación por no perder las cursadas, no entregar trabajos que tenían demorados, sentir que estaban atrasados, que no llegaban eran desencadenantes para iniciar el contacto desde los estudiantes. Traigo a continuación, tres ejemplos²:

Respecto de la situación actual en la que nos encontramos es bastante atípica y en ocasiones complicada de afrontar, por el hecho de que todas las cuestiones tanto personales, laborales, estudiantiles, etc. se vieron transformadas y en muchos casos incluso desbordadas, en oportunidades se torna un desafío constante, y como todo desafío muchas veces genera miedo, incertidumbre, desánimo, y muchas otras cuestiones; pero creo que de todo esto vamos a rescatar algo bueno, vamos a salir adelante más fortalecidos, más unidos y ojalá que también podamos decir más conscientes, creo que esto nos va a dejar muchas enseñanzas y muchas sensaciones. ¡Espero que pronto nos podamos ver y compartir buenos momentos todos juntos! (Fragmento. Foro de intercambio en el aula virtual 24/4/20)

Otras veces, aparecían compañeros que querían ayudar a sus pares y buscaban mi mediación. Es el caso

² Para resguardos éticos mantengo en anonimato el nombre de los estudiantes que traigo en este trabajo.

de una estudiante que me escribió al correo, pasándome el número de celular de su compañera y amiga:

Profe a ver si le habla usted porque tiene problemas y no sabemos cómo ayudarla.

Profe: Hola N. Me contó una compañera q estás desanimada...Vamooooo!!! Soy la profe de Didáctica. Conmigo venís re bien eh! ¡Ánimos! Si puedo ayudarte en algo avísame.

Est: Hola profe, si un poco estuve viviendo una situación media fea, de violencia y me separé. Estuve haciendo unas denuncias. Y le iba a preguntar porque yo no pude entregar el cuestionario. Estoy muy atrasada con los trabajos ahora estamos armando el último trabajo que se entrega hoy. Pero con el trabajo se me complica mucho comunicarme con mi compañera, a la cual no quiero cargar con toda la responsabilidad de entregar los trabajos.

Profe: Entrega cuando puedas, N. Audio³

Est: Gracias profesora por sus palabras. Él se fue, tiene restricción al hogar. Si estoy tratando de ponerme al día con la ayuda de (nombra a su compañera y amiga).

Profe: Conta con tus amigas, compañeras y con la flexibilidad en mi materia.

¿Es el que está con vos en tu foto de perfil? (refiriéndome a la persona que la había maltratado)

Est: No, él es mi novio, en realidad me separe de mi ex en diciembre pero cuando él se enteró que me puse de novia esperó que yo salga a comprar sola y me golpeo en la calle porque hasta el momento no lo había denunciado.

*(7/7/20, fragmento de chat de WA con estudiante
2º año de Carrera de Primaria. Conurbano bonaerense)*

Como evidencia este fragmento del mensaje, en medio de la pandemia, las y los estudiantes vivían en sus cotidianos, situaciones duras y complejas con las cuales intentaban lidiar. Asimismo, me llegaban mensajes de estudiantes que habían enfermado de dengue o de Covid19 o que tenían familiares directos enfermos. Retomo un fragmento de la primera comunicación vía WA de este estilo que me afectó. Un domingo por la tarde, se contactó conmigo preocupada la estudiante F.

Est.: Hola profe. Le quería avisar por las dudas. Estoy con un problema en el edificio. Hay un caso positivo de covid 19. Estamos todos de acá para allá tratando de comunicarnos para activar el protocolo.

Prof.: audio. Fuerza y que todo vaya bien. Cuidate.

Est.: Estamos esperando que vengan a hacernos hisopado. Es una familia del segundo piso

Prof.: Ahhh... Estate tranquila. ¿Con quién vivís?

Est.: Es que compartimos ascensor y en cada piso hay un baño. Vivo con mi mamá, mis 3 sobrinxs y mi gatita.

Aviso porque no sé en qué situación voy a estar estos días. Ya que nos dijeron que podemos ser asintomáticos pero igual portar el virus. Si somos positivos nos llevarían a un hotel. Profe me pasa su mail

Prof.:@gmail.com con minúscula todo

(24/5/20. Estudiante 25 años, CABA)

Yo le mandé algunos audios cortos que no salen acá registrados, más que nada diciéndole que estaría atenta, que no se preocupara por los trabajos, que se contactara si necesitaba algo y obviamente me quedé preocupada. Ese día y dos días después le escribí, preguntándole cómo estaba; pero no recibí contestación y me di cuenta de que los mensajes tampoco le habían llegado. ¿Sería mi primera estudiante con esta enfermedad?

Días después F., que vivía en el Barrio de Once, retomó la comunicación de aquellos mensajes que habían quedado sin respuesta. No sólo me contó que estaba bien, sino que me dio muchos detalles de lo que había pasado esos días.

³ No desgrabo los audios que integraban las comunicaciones por cuestión de espacio. En la mayoría de ellos, intento recibir, animar, sostener a los estudiantes, mostrarme disponible para escuchar siendo comprensiva con las situaciones que me contaban.

Est.: Hola profe, estoy bien. Le paso a explicar. Primero nos dijeron que era el señor del segundo piso y después dijeron que la familia entera. Después que la sra. era la que estaba infectada. Ayer nos dijeron bien que era toda la familia que estaban internados cada uno en un hospital diferente, porque al señor lo encontraron en la villa 31 borracho, resulta que le dió un infarto y cuando lo revisaron le dio positivo el covid. La señora estaba acá, ellos estaban en medio de una separación. Nosotros en el edificio nos frecuentamos todos, siempre estamos comunicados, nos juntamos y así. Nos dijeron que los nenes y la hija mayor también están internados. Esa familia se juntaba siempre con unos vecinos del tercero, ellos (los del tercero) venían siempre acá, el piso 4.

Son muy amigos de mis vecinos de al lado. Entonces por ese motivo de contacto directo uno con otro quisimos llamar para activar el protocolo. Llamamos y llamamos los vecinos dijeron que armemos valijas que nos iban a llevar a un hotel a aislarnos y nos preparamos compramos todo para estar listos, les explicamos a los chicos. Uno del tercero llamó al 107, al 911. todos los números que nos daban. En un momento nos contestaron y nos dijeron que venían. Tocaron timbres y cuando bajamos no había nadie nos tuvieron así. Ayer desinfectaron el edificio y limpiamos todo. Estamos haciendo más limpieza. Solo eso. No le dimos importancia a lo que pedíamos. Porque se supone que el protocolo tiene que ser así según nos dijeron. Pero lo único que nos dijeron fue que se iba desinfectar el edificio: pisos, techo, paredes; escaleras, hall, puertas, ascensor. y que nos comuniquemos si alguien tenía síntomas en los próximos días.

Hoy recién estamos todos más tranquilos y tomando las medidas necesarias con la higiene como veníamos haciendo.

Prof.: ¡Gracias F.!;Me alegro de que estén bien! Te agradezco q me cuentes

Est: Gracias a usted por preocuparse profe. Me estoy poniendo al día hoy con todas las materias. No tenía cabeza para nada.

Prof.: Obvio. Tranquila. Mañana conversamos

Est: Le mande lo que había hecho hasta ese momento

(Chat del 27/5/2020)

Esta estudiante se había organizado junto a los miembros de su familia y algunos otros vecinos para «activar el protocolo», llamar al 911, armar valijas, limpiar, comprar cosas, explicarles a los chicos (sus sobrinos tenían 9, 7 y 2 años), etc. Si bien F. me dijo que *no tenía cabeza para nada*, había tenido cabeza para mucho. Y en medio de esa situación mandó un mensaje a su profesora.

Las clases siguen

Con estos y otros estudiantes las comunicaciones continuaron, pero basta con pocos ejemplos para reflexionar sobre algunas cosas. La primera que las narraciones orales u escritas siempre son una forma de hacer comunicable e inteligible la experiencia, lo que somos y lo que son los Otros, los modos de ver y entender. En el confinamiento tener espacios para decir lo que nos está pasando es fundamental en todos los órdenes.

La segunda es que ese tiempo y espacio que la fundación de la escuela separó del tiempo y del espacio de la sociedad y del hogar quedó de un día al otro, y sin elección, mezclado con la “escuela en casa” (muchas veces, la escuela de niños, adolescentes, jóvenes y adultos) y el teletrabajo sumado a los trabajos y actividades que ya se venían haciendo en casa. Esto se vincula al pedido de los estudiantes. Pedían algo muy concreto: tiempo, más tiempo. La preocupación por no llegar, no poder cumplir vinculada a las afectaciones y problemas que atravesaban en sus vidas personales y domésticas eran traídas como una necesidad unida al tiempo. Las causales eran variadas: internet que no andaba o que no tenían, cursadas virtuales con las que no lograban organizar el ritmo y las realidades de sus casas, violencia de género, riesgo a la enfermedad o la enfermedad misma.

Carlos Skliar (2017), siguiendo a Zambrano (2007), explica que una de las cuestiones más interesantes es entender al educador como aquel que da tiempo a los demás (tiempo para pensar, para leer, para escribir, para jugar, para aprender, para preguntar, para hablar) y se da tiempo a sí mismo (para escuchar, para ser paciente, para no someterse a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades, programas). Y agrega que una de las principales virtudes de la educación es la detención, la pausa; hacerse un tiempo para pensar lo que por su propia mutación ya no es tan evidente ni obvio: “la jactancia del currículum y las didácticas como las formas nodulares y naturales de recrear y reinventar lo educativo” (p. 34).

La pandemia dejó desnudas esas formas nodulares del campo pedagógico. Las arropamos como pudimos para seguir estudiando y enseñando en casa en medio de la emergencia. Podemos contar experiencias de profundos aprendizajes en estos meses y también narrar intentos y fracasos. También quedaron al desnudo las desigualdades socioeconómicas para enfrentar y cuidarnos de un virus que no discrimina para atacar. Los cuerpos tuvieron que guardarse y confinarse. Las didácticas reinventarse y los currículos adaptarse. Pero en medio de esto, quedó más claro que nunca las fronteras altamente porosas de la escuela y la vida política, social, económica. La escuela como un espacio público que produce tiempo escolar o tiempo libre destinado a formarse (Pennac, 2008) se mostró mixturado con los espacios y los tiempos privados. Es ahí, donde en medio de la pandemia, otorgar más tiempo es la respuesta más humana, esperable y necesaria. Y es la respuesta también más congruente para defender lo educativo. Defender lo educativo es que los estudiantes estudien, se apropien del conocimiento, cumplan sus responsabilidades de formación, sosteniendo el deseo de ser maestros. Todo esto -que no es poco- mientras simultáneamente se cuidan y cuidan a otros y se preocupan por situaciones de padecimiento, hacinamiento, falta de trabajo.

Mensaje va, mensaje viene. Nadie sabe cómo sigue esto

El WA fue un aliado en estos meses y me permitió -al igual que a tantos docentes- cierta cercanía con estudiantes que nunca conocí físicamente; se convirtió en un canal de comunicación personal y grupal dentro del proceso de estudio y formación. Integrarlo ayudó a que ciertas narrativas escritas y orales, se desarrollaran para producir un encuentro y construir, mensaje tras mensaje, un vínculo entre estudiantes y profesora. Tal vez, mis estudiantes no sabían que esos mensajes también andamiaron y estructuraron mi propio tiempo y mi propia tarea docente en todos estos meses.

Estos jóvenes y adultos se están formando como docentes. Nadie sabe cómo será la «nueva normalidad» en la cual les toque desarrollar su profesión (más allá de toda profecía montada con discursos y protocolos). Yo tampoco sé cómo seguirá mi «nueva normalidad». Pero si existe algo que puedo seguir enseñando y aprendiendo es que, sin vínculo e interrelaciones, sin disponibilidad personal, sin la necesidad de aprender a escuchar (Freire, 2003), sin relaciones de tú a tú que respeten a ese Otro, no se produce el encuentro que requiere todo proceso educativo, sea en el nivel que sea.

Nadie sabe cómo sigue esto. Lo que sí sabemos es que será esencial sostener el lazo social y las afectaciones en nuestros cuerpos y emociones, en medio de la emergencia, de las fases de la cuarentena que organizan y desorganizan nuestras jornadas y rutinas. El virus quiere aislarnos. Un tiempo para hablar y escribir, aprender y enseñar, escuchar y leer, puede ser el tiempo que necesitamos para juntarnos y solidarizarnos, sostenernos, cuidarnos y reconfigurarnos. Y tal vez, con más tiempo, pensarnos como sujetos educativos con novedosas presencialidades.

Referencias bibliográficas

- Calero, M. L. (2014). «El discurso de Whatsapp: entre el messenger y el SMS.» *Revista Oralia*, 17, 85-114.
- Cremades, R., Maqueda, E., Onieva, J. L. (2016). «Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp messenger.» *Revista Letral*, 16, 106-120.
- Díaz-Jatuf, J. (2014). «El WhatsApp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo.» Comunicación presentada en las X Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://eprints.rclis.org/23597/>
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Gómez del Castillo, M. T. (2017). «Utilización de WhatsApp para la Comunicación en Titulados Superiores.» *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 51-65.
- Milstein, D. (2020). «Notas para pensar en y con la incertidumbre.» *Revista La Marea* <https://www.ides.org.ar/noticia/diana-milstein-notas-pensar-incertidumbre>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Skliar, C.(2017). *Pedagogías de las diferencias*. Novedades Educativas.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Ágora.

María Verónica Di Caudo

María Verónica Di Caudo. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Profesora en Educación Preescolar. Es miembro del Grupo de Estudio y Trabajo en Antropología y Educación del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y de la Red Internacional de Etnográfica con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN). Trabaja en formación docente.

Tiempo de pandemia: vivencias, reflexiones y aprendizajes

Mónica Giménez

ISFD N° 39-52 y 117 – CIIE Región VI
mony220863@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente escrito es poder realizar un recorrido por este tiempo de pandemia, con el intento de reflexionar sobre todo lo acontecido.

En una primera instancia se aborda el impacto emocional que esta situación produjo en los sujetos; y en un segundo momento se describen situaciones didácticas concretas transitadas, con la intención de pensarlas en clave del impacto producido en las trayectorias escolares de los alumnos y del docente.

Palabras clave: Pandemia - Impacto emocional - Situaciones didácticas - Impacto en trayectorias escolares

Este relato intenta dejar plasmada una experiencia personal, desde lo anímico y lo didáctico, de lo que nos ha tocado vivir en este tiempo de pandemia.

Es mi deseo comenzar con unas palabras de Larrosa sobre la escritura, «...no es solo poner letra a lo que podríamos decir hablando...». (Larrosa 2006:1).

La escritura misma es una experiencia de pensamiento, porque el pensamiento está hecho de palabras. La escritura y el pensamiento son actos que se interrelacionan mutuamente.

A diferencia del hablar cotidiano, un decir sin pensamiento; el momento de la escritura constituye una instancia donde no solo se «...intenta decir y decir-nos de otro modo...», sino también pensar y pensar-nos de otro modo» (Larrosa 2006: 4).

Se ha escuchado en infinidad de voces declamar la importancia de escribir relatos de las experiencias vividas. Retomando esta sugerencia, este escrito intenta dejar plasmadas palabras que sirvan no solo para pensar/pensar-me, sino para pensar-nos y mejorar las prácticas educativas.

En este marco, la situación pandémica que vivimos irrumpió en la vida de todos los sujetos de una manera intempestiva, y con riesgo para la continuidad de la existencia. Esta situación produjo angustia, mucha angustia.

Nuestra vida cotidiana se constituye a partir de ciertos hábitos, rituales, rutinas, secuencias. Si bien todas estas actividades son invisibles para nuestra conciencia, son las que estructuran nuestro quehacer diario, nuestra psiquis. Al quedar abruptamente interrumpidas por el lema «Quedate en casa», provocaron una sensación de «Caos», de extrañamiento con la realidad.

Este encierro y aislamiento incrementaron aún más esa angustia.

El «Caos» del primer momento nos desestructuró, pero de a poco nos fuimos recomponiendo. Llegó el momento de parar y pensar.

Somos educadores, tenemos una responsabilidad: educar en la pandemia: ¿qué fue lo relevante en ese momento?

Desde el año 2010 trabajo como profesora de formación inicial en institutos de formación superior, en los profesorados de Nivel Primario; y desde 2015 en formación continua en el CIEE de Región VI de la Provincia de Buenos Aires.

Las autoridades de las diferentes instituciones de formación superior nos planteaban que era necesario comenzar con calma, no saturando con actividades. Ya se había visto lo sucedido en el nivel primario y secundario: saturación a los alumnos y a los padres. Lo primordial era mantener los vínculos. Se volvió prioritario el sostenimiento de las trayectorias de los alumnos en tiempo de pandemia.

Los docentes tuvimos que aprender a utilizar las distintas plataformas que suministran los institutos de formación, en tiempo récord. Sumergidos dentro de esta vorágine, había que parar y pensar cómo comenzar...

Se sabía o se intuía que no se podía trasladar lo presencial a lo virtual, pero ¿cómo hacerlo? En este sentido, no se tenían los conocimientos del uso de las diferentes plataformas, y tampoco los conocimientos necesarios para planificar las clases en la virtualidad. La cautela solicitada brindó tiempo para reflexionar sobre qué y cómo actuar.

Mientras tanto, la infinidad de información que llegaba por Whatsapp y por mail, seguían saturando nuestra psiquis. El agobio no cesaba, y la angustia seguía incrementándose. Imposible parar y reflexionar. También nos invadían invitaciones a conversatorios con distintas temáticas. En ellos se aspiraba encontrar algunas respuestas a tanta incertidumbre; a través del estar juntos, pensar, dialogar, ser escuchado. Se sabe que la palabra limita la angustia. Recordemos a las histéricas de Freud pidiéndole que las dejaran hablar.

En un principio la participación era a todos los posibles, con la ilusión de poder «encontrar las respuestas». Si bien esta tiene su registro en el nivel imaginario, fue importante para empezar a recomponer la desestructuración sufrida de nuestra psiquis. Se sabe que se necesita apelar a lo simbólico para poder continuar.

Fueron días y horas de no parar... No había distinción entre los diferentes días de la semana.

Un día una colega cercana dijo: «no podemos estar disponibles las 24 hs... cuidemos nuestra salud mental...» Esta frase permitió que lo simbólico se hiciera presente, ligando lo pulsional, lo que insiste sin cesar a representaciones psíquicas, los significantes. Del mero desplazamiento de un significante a otro, fue posible la ligazón a un significante, sustitución metafórica que posibilita convertir el malestar en síntoma, o sea producir algún interrogante al sujeto en cuestión.

Desde el comienzo se escuchó decir: «... la pandemia nos va a dejar muchos aprendizajes». Dudo que la pandemia por sí los deje. Sí es cierto que nos convocó a resolver situaciones inéditas con las herramientas que teníamos disponibles, y con las que fuimos construyendo día a día en compañía de los otros. En la medida que podamos seguir desarrollando y expandiendo nuestros aprendizajes como docentes y mejorando las enseñanzas de los alumnos, será indicio del cambio de nuestras estructuras mentales.

Con respecto a las distintas propuestas didácticas implementadas, considero que estas fueron cambiando y enriqueciéndose a medida que el tiempo transcurría.

Ante el interrogante de cómo comenzar, sabía que lo primero que debía hacer era una presentación personal y de la materia. ¿Cómo hacerlo?... ¿Dando unas palabras de bienvenida y la lectura del programa? No era suficiente. Es en ese momento me percaté de la importancia de poder ofrecer mi imagen a aquellos «otros», que en muchos casos también eran invisibles para mí.

Hoy me doy cuenta que también debí sugerir un video de presentación de ellos, ya que también necesitaba poder poner una imagen a los distintos nombres que se presentaban.

En este marco y reflexionando sobre los motivos que me lo impidieron, puedo hipotetizar varios: el agobio de esos momentos que no permitió pensar con claridad, la presión de no abrumar, la falta de datos de muchos alumnos, etc.

El hacer un video no fue tarea sencilla para alguien que nunca lo había hecho, por las características propias en su materialización: forma de hablar, tiempos, mirada, etc. Los comentarios de los alumnos/as,

me confirman que la decisión fue acertada.

Al analizar todo lo realizado hasta el momento, reconozco que de todas las aulas virtuales que tuve que implementar, solo con mis alumnos de 3° año del profesorado de primaria, pude lograr las mayores innovaciones. ¿La causa? No la tengo clara por el momento.

La materia en cuestión «Configuraciones culturales del sujeto educativo de primaria», convoca a pensar cuáles son los factores que influyen en la estructuración de ese niño/a que encontramos en la escuela primaria.

Por ese motivo, luego de la presentación, se les propuso recuperar saberes y vivencias al respecto, con el respaldo bibliográfico de una ficha de cátedra «¿Quién es ese otro infantil?», elaborada a partir del libro de Serres (2012); y la lectura en forma voluntaria. Para mi sorpresa muchos/as lo leyeron y agradecieron su lectura.

Esos saberes debían ser compartidos virtualmente con otros/as, a través de la conformación de grupos, para luego idear una forma no convencional de comunicarlas (una canción, poesía, video, esquema o dibujo, teatralización, película animada, programa de radio/tv., actividad interactiva).

Dentro de tanta incertidumbre, tenía algunas certezas: **el aprendizaje se construye con otros**, enseñanzas de Vygotsky. «El conocimiento es un producto de la interacción social y la cultura» (Carretero 1997: 24).

En este marco, sabía que de alguna manera tenían que comunicarse, tarea compleja ante problemas de conectividad, y la falta de contacto presencial que les permitiera compartir celulares y mails. Pese a todo insistí en esta modalidad, con la salvedad de comprender situaciones complejas.

El tiempo y la palabra de los alumnos confirmaron mis certezas. A pesar de la no presencialidad, esta forma de interactuar había ayudado y mucho.

Las producciones realizadas debían compartirla en la plataforma digital Padlet, que permite compartir recursos multimedia: videos, audio, fotos, o documentos. De esta manera no solo aprendían a usar una nueva aplicación; sino también a compartir sus saberes con el repositorio de recursos construidos, a los cuales pueden acceder para leer/se y seguir aprendiendo junto a los otros.

La normativa vigente sugería el trabajo por campos de saberes. «Las instituciones, los equipos docentes, tienen la posibilidad de recrear los modos de articular sus saberes en torno a problemas e intereses que puedan reunirlos–y no pensarlos de manera individual– en el marco de cada disciplina». Es por esta razón que se acordó con profesores de otra unidad curricular: TICs, que estas producciones les servirán como insumos para enriquecerlas desde la mirada tecnológica y de la comunicación.

A continuación, los alumnos tuvieron que leer un texto de G. Dicker (2008) «¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?», con el propósito de poder construir un marco teórico para la actividad anterior.

Cada grupo tuvo que construir un marco teórico en la wiki de la plataforma del instituto. Para la realización de esta actividad, se les brindó a los alumnos una rúbrica sobre los criterios que debían tener en cuenta a la hora del armado, y que les iba a servir para la próxima actividad: evaluación entre pares.

Previendo que todo esto era muy nuevo para mí y para los alumnos, antes de plantearles la actividad, realicé un encuentro virtual. En los primeros momentos me resistí a realizarlo. Dos razones lo sostenían, por un lado mi incertidumbre sobre cómo hacerlo, y también por las «sugerencias» que brindaba la normativa vigente sobre los encuentros virtuales: «El contexto nos obliga a pensar en los modos de garantizar el derecho a la educación. No todos los y las estudiantes tienen acceso a la virtualidad... Tenemos que poder ser sensibles a estas situaciones evitando prácticas que como efecto sean expulsivas» (Circular Técnica Conjunta 1/2020:3).

A decir, este tipo de encuentros cada vez se hacía más necesario, nunca nos habíamos visto y se volvió imprescindible: conocernos, conversar, aclarar dudas...

A pesar del énfasis que puse el día del encuentro virtual en las explicaciones sobre cómo realizar este trabajo en la wiki (poder construir un texto colaborativamente), y el sentido que tenía la rúbrica, me encontré con algunos inconvenientes en el transcurso de la actividad: por un lado muchos alumnos/as no sabían qué era un marco teórico; nunca habían participado de una wiki; y además no sabían qué era una

rúbrica, nunca la habían usado.

Para mi sorpresa la wiki no cumplió la función por mí planificada, ya que muchos hacían el trabajo en Drive o en Word, y luego lo subían al espacio wiki. No usaron la rúbrica para guiarse en la confección del marco teórico, y también hubo muchos inconvenientes en interpretar *qué es esto del marco teórico*.

Asimismo, me encontré con cantidad de elementos para reflexionar en mi propuesta de enseñanza, cuántas cosas supuestas que no están... Si estas actividades se hicieran desde los primeros años, ¿cuánto se evitaría?. Al no estar, hay que enseñarlas. Enseñanza para mí y para los alumnos. Los institutos superiores deberían darse tiempos y espacios para trabajar sobre todo lo sucedido, y poder enriquecer el trabajo institucional desde las necesidades transitadas, y no solo como mera respuesta a una normativa.

Pese a todos los inconvenientes, considero que el saldo fue positivo. Ambos aprendimos mucho.

Esta secuencia finalizó con una evaluación entre pares, que cada grupo debió realizar a través de una encuesta en el Drive. Debían valorar cuál de los marcos teóricos construidos se acercaba más a la excelencia. El más votado daría el marco teórico a los distintos trabajos de la plataforma Padlet.

Algunos pudieron comprender que el elegir uno de los tantos marcos teóricos, tenía como finalidad poder cerrar y enmarcar una secuencia de actividades de la mejor manera posible.

La propuesta no era pensar que hay algunos que están bien y otros mal, sino que algunos pudieron construir un escrito más elaborado, cumpliendo con las pautas propuestas de antemano y previendo también que les servirán para poder «mirar» otras producciones, seguir aprendiendo, y en un futuro, mejorar sus aprendizajes.

Sin embargo, los dichos de una alumna en relación a dicha actividad: «...no la disfruté, ya que no incentivo a la competencia entre mis compañeras», me hacen reflexionar que no se entendió la propuesta. No supe expresarme, deberé retomar con ellas cuál fue el propósito.

Otro alumno me expresó: «me ha generado una gran alegría que hayamos obtenido el reconocimiento de todxs lxs compañerxs». Esta frase denota que algunos no solo aprendieron a construir un marco teórico, sino que también les sirvió para saber *qué es* la evaluación entre pares, y el valor que tiene a la hora de los aprendizajes el trabajo con los otros y el reconocimiento entre ellos.

Considero que debo prestar atención a los dos comentarios. Ni uno ni otro son decisivos. Los dos deben servir para seguir reflexionando en lo positivo y lo negativo que ha dejado esta actividad.

De esta manera, llegaba el cierre del cuatrimestre y había que evaluar lo sucedido de alguna forma. La normativa indicaba no calificar, solo evaluar el proceso. En este contexto había que diseñar un instrumento que permitiera recabar información de lo sucedido. Una encuesta construida en la plataforma Drive, fue la solución.

Estas encuestas me han informado que si bien debo revisar muchas cuestiones, la gran mayoría de los comentarios son positivos en relación a los contenidos abordados, las actividades propuestas, el enriquecimiento del trabajo en grupo y los aprendizajes en la virtualidad.

Es momento de concluir esta experiencia de escritura. Las diferentes cadenas de significantes intentaron anudar algo de sentido al sinsentido de lo vivido. Solo queda esperar su lectura e interpretaciones múltiples, que propicien, otros sentidos posibles.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. (1997). «¿Qué es el constructivismo?». « En *Constructivismo y educación*. Aique.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Larrosa, J. (2006). «Una invitación a la escritura». Flacso. <http://ieie.udistrital.edu.co/pdf/Una%20invitaci%C3%B3n%20a%20la%20escritura.pdf>

Mónica Giménez

Licenciada en Psicología UBA. Profesora de enseñanza media y superior de Psicología UBA Especialista en educación UDESA

Alternativas de formación y prácticas educativas en las condiciones actuales de época: COVID-19. ISFD N° 19 Mar del Plata

José Minuchin

joseminuchin@gmail.com

Pablo Migliorata

pmigliorata@yahoo.com.ar

Mariela Senger

msenger@educ.ar

ISFD N° 19

Resumen

Presentamos una experiencia realizada en la materia Campo de la Práctica I del Profesorado de Educación Especial del ISFD n° 19 de Mar del Plata. El contexto actual de aislamiento social por la pandemia nos hizo replantear un proyecto que venimos llevando a cabo desde 2016. El mismo tiene que ver con la intervención de las y los docentes en formación en la ONG OJA (Organización Juan Agradecido) dedicada a las prácticas lúdicas y recreativas con niñas y niños con discapacidad. Para pensar en la propuesta virtual se hizo un trabajo previo que nos permitiera conocer el tipo de acceso de las y los estudiantes a las distintas plataformas virtuales. Los datos nos revelaron que la herramienta con más acceso a la comunicación virtual era la aplicación de WhatsApp. A partir de allí se comenzó a diseñar un encuentro virtual todos los días sábados desde abril a julio de 2020. Esto nos permitió visualizar el cumplimiento de los propósitos que, históricamente, sostuvieron el proyecto. Los mismos tienen que ver con producir, a partir de las prácticas lúdicas y recreativas, fenómenos ligados al aprendizaje, la empatía, el vínculo y la puesta en valor de los contenidos de la materia.

Palabras clave: Formación docente - Prácticas territorializadas - Presencialidad y virtualidad - Actividades lúdico recreativas

Introducción

En el año 2016 desde la Cátedra de Campo de la Práctica I de la carrera de Profesorado en Educación Especial del ISFD n° 19 de Mar del Plata, se generó un proyecto de extensión a la comunidad dentro de los lineamientos curriculares de la Educación Superior. El mismo se denominó Proyecto OJA: Inclusión a través del juego.

La iniciativa buscó acercar a las y los estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Especial con una organización social particular de la comunidad dedicada a la discapacidad.

OJA es una ONG de la ciudad de Mar del Plata que nuclea a niñas y niños con diferentes discapacidades, principalmente en actividades recreativas y lúdicas, otorgando un lugar de encuentro con estudiantes, familias y acompañantes terapéuticos durante dos horas los días sábados y en la semana con talleres para jóvenes.

El proyecto de Extensión comenzó a desarrollarse durante 2016 los días sábados. Consistía en compartir un espacio lúdico inclusivo mediante el juego y la recreación, utilizando para ello el salón de usos múltiples (SUM) y el patio cedido por una institución educativa (Instituto Albert Einstein).

En 2017, OJA logró inaugurar su sede propia y comenzó a diversificar y ampliar la oferta de actividades, siendo la recreación una de ellas y sobre la cual sostuvimos el proyecto de Extensión de la Práctica.

La demanda de organizaciones de la comunidad y el interés de la cátedra en asumir la realización de acciones con fuerte sentido solidario, han generado un vínculo genuino entre una institución de educación pública y un emprendimiento autogestivo de organización no gubernamental.

La inserción como voluntarios en la organización de referencia pretende la apertura de un espacio interinstitucional, colaborar en los proyectos, intervenir y vivenciar tareas relativas al ejercicio de la docencia en territorio.

El diseño de la formación docente inicial contempla para el primer año de práctica docente acciones de conocimiento y reconocimiento de la comunidad educadora, el desarrollo e implementación ha mostrado la necesidad de entablar articulaciones sostenibles en el tiempo, lazos profesionales y de habilitación de espacios con potencialidad formativa más allá de lo prescripto.

La experiencia de Voluntariado está planteada como eje vertebrador de contenidos y prácticas de dominio de las unidades curriculares del plan de formación para el año en curso, con expansión hacia años subsiguientes y será fuente de interrogantes y recortes problemáticos que pueden elaborarse en indagaciones con mayor grado de sistematicidad.

Los objetivos que se plantearon fueron:

- Vincular con experiencias educativas directas que realiza O.J.A. como voluntarias y voluntarios
- Generar una experiencia de aprendizaje-servicio vinculada con el rol docente de educación especial
- Sostener una tarea de acompañamiento de la niñez con discapacidad neuromotora para descubrir y desarrollar al máximo sus capacidades individuales

Estrategias de evaluación y autoevaluación:

- Registro y documentación de las acciones de cada intervención
- Revisión semestral del plan de trabajo.

Estas intervenciones forman parte del proyecto institucional del Profesorado, lo que ha permitido que se sostenga en el tiempo con una continuidad desde 2016 a la actualidad.

La Pandemia Mundial a causa del COVID-19 nos ha puesto frente al desafío pedagógico de sostener en forma virtual nuestro proyecto de extensión. Esto generó incertidumbre e interrogantes: ¿Cómo sostener OJA club sin la presencialidad? ¿Cuáles serían las herramientas adecuadas para generar comunicación? ¿Cuál será la respuesta de las niñas y niños con discapacidad ante las propuestas no presenciales? ¿Serán pertinentes estas intervenciones en relación a los objetivos del proyecto de extensión?

Contextualización, desarrollo y marco teórico utilizado

El año 2020 nos toma por sorpresa y nos coloca en el lugar de generar nuevos recursos pedagógicos para implementar la experiencia de nuestro proyecto de extensión.

En el documento del INFOD «Orientaciones para el desarrollo del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el contexto de la pandemia COVID-19» (2020) se plantea:

Resulta importante señalar que se trata de una situación extraordinaria que excede en buena me-

da las respuestas que pueden darse desde los marcos normativos que regulan la actividad de las instituciones, por lo que es necesario asumir que no será posible emular las condiciones de cursada habituales. En ese sentido, la primera tarea que debemos darnos es la de repensar el escenario de formación y los contenidos de la enseñanza de manera integral, atendiendo a los límites y posibilidades de la situación en la que nos encontramos. (p. 3)

Desde el equipo de trabajo de O.J.A. en el que participan cinco profesoras y profesores de Educación Física, incluido el profesor Pablo Migliorata como coordinador de las propuestas del grupo, se comienza a delinear la idea de enlace virtual entre los niños y niñas y jóvenes de OJA, las y los docentes en formación de primer año y el ISFD N° 19 a través de nuestra Cátedra.

Asimismo, hay que destacar que en el equipo docente ya veníamos pensando e investigando sobre la relación entre prácticas corporales y virtuales a partir de experiencias realizadas en la Colonia de Vacaciones de verano. Esto quedó reflejado en un artículo académico publicado en la Revista de Educación de la UNMDP (2020). Allí se plantea:

Se trata en definitiva de habilitar y promover una «inclusión genuina» (Maggio, 2012) de tecnologías en la medida que con ellas se recuperan y garantizan configuraciones propias del modo en que se construye el conocimiento disciplinar (en este caso vinculado a lo lúdico recreativo y a la corporeidad). De manera complementaria, se reconocen oportunidades de inclusión que transforman la realidad social y se producen emergentes que interpelan y permiten problematizar las propuestas lúdico recreativas. (p. 159)

Buckingham (2008) señala al respecto que una de las dificultades que se manifiestan en el uso educativo de los medios digitales es que se los sigue considerando como meros instrumentos y no se los reconoce como formas culturales. Muchas veces se piensa en las tecnologías como herramientas neutrales, en lugar de reconocerlas por su potencial en las mediaciones, por las modalidades comunicativas que habilitan, por constituir entornos que son condición de posibilidad.

El desafío que nos presenta la «no presencialidad» es justamente aprovechar el potencial de los medios tecnológicos disponibles cumpliendo con los preceptos planteados en el origen del proyecto vinculado a las prácticas lúdico recreativas. A decir de Kac (2009) el ser humano se construye desde su dimensión lúdica. Esto nos permite pensar que cuando los sujetos juegan se subjetivan en esa práctica. De esta forma la misma adquiere un sentido trascendente:

El juego como acto político se revela «político» al tener consciencia del poder de la acción articulada con la palabra- pensamiento; poder que es poder de búsqueda humana de lo humano, poder de instauración del sentido. Al ponerse en juego, el ser humano establece relaciones que son 'políticas' en tanto tienden a emancipar sentidos incomprensibles y hasta coagulantes de la existencia; esto se hace posible sólo desde la dimensión lúdica, donde la reconstrucción simbólica del mundo viene a desestabilizar o a destruir el orden simbólico precedente. (p. 19)

OJA CLUB VIRTUAL. Propuesta práctica en tiempos de aislamiento social

Para pensar en la propuesta virtual se hizo un trabajo previo que nos permitiera conocer el tipo de acceso de las y los estudiantes a las distintas plataformas y redes de comunicación. Los datos fueron recogidos por la profesora Mariela Senger a través de una encuesta con el alumnado hecha en las Semanas de Actividades iniciales: «Sondeo sobre usos de recursos tecnológicos y digitales». Esto arrojó interesantes datos que fueron procesados en diferentes gráficos donde se pudo ver claramente que la herramienta con más acceso a la comunicación virtual era la aplicación de WhatsApp a través del teléfono celular. Esta información fue tenida en cuenta para diseñar un dispositivo de intervención que fuera accesible tanto para las y los estudiantes como para las y los participantes de la ONG OJA.

Se decidió nombrarlo «OJA Club virtual» y funcionará los días sábados de 10 a 12 hs.

La primera tarea consistió en organizar un grupo de WhatsApp denominado OJA CLUB VIRTUAL del que formarán parte fija los niños, niñas y adolescentes de OJA, los y las Profesores de OJA y la Profesora y los Profesores de la Cátedra.

Por otro lado, nos pusimos en contacto con la delegada de cada curso del ISFD n° 19. Se les pidió que se organizaran en grupos de seis estudiantes de cada comisión. Esa comunicación funcionó muy bien a partir de los propios grupos internos que ellas habían armado.

De esta manera cada viernes se organizaba un grupo llamado PRÁCTICA EN OJA.

Allí les explicamos de qué se iba a tratar la experiencia que íbamos a vivenciar al otro día por la mañana.

Se detallan cuáles eran las variables a observar, los marcos teóricos que sustentaban la experiencia inclusiva a través del juego, la creatividad y los recursos digitales.

El esquema pensado para la actividad fue el siguiente:

10hs: Comienzo de la actividad. El profesor Pablo envía un video dando la bienvenida y proponiendo que cada una y cada uno se vaya presentando a través de una foto (o video cortito) a partir de una consigna (la primera fue mostrar la «taza favorita» con la que tomaban el desayuno).

10,30 hs: La profesora Micaela presenta un video donde propone al grupo realizar una tarea de plástica (collage de colores) y una vez terminado mostrarlo con una foto en el grupo.

11,00 hs: Les pasamos un link para ingresar a una reunión en la plataforma zoom. Allí interactuamos durante 30 minutos. Jugamos al «veo veo», al «objeto escondido», a decir acertijos y adivinanzas, etc. También aprovechamos para vernos y charlar sobre las actividades que «estuvimos haciendo en la semana».

11,30 hs: Salimos del zoom y el profesor José presenta un video donde narra (y actúa) un cuento tradicional (todos los sábados uno distinto). A partir del mismo hay que realizar la última consigna del día: por ejemplo disfrazarse de alguno de los personajes de «La Cenicienta» o construir una casita de «Los tres Chanchitos»

12,00 hs: El profesor Pablo a través de un video realiza el cierre de la jornada agradeciendo la participación de todas y todos e invitándolos para el sábado siguiente.

El esquema se mantuvo con pocas alteraciones en cuanto a la estructura. Lo que sí se modificó todos los sábados eran las consignas, juegos, actividades y cuentos.

Resultados de la experiencia

En este sentido, podemos decir que la experiencia superó nuestras expectativas. El primer sábado del OJA Club Virtual (primer sábado de abril de 2020) era una incógnita para nosotros.

No teníamos experiencias previas para poder prever cómo reaccionarían las y los diversos actores del proyecto. Las actividades y consignas se fueron sucediendo en forma fluida y la participación fue plena por parte de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad y las y los estudiantes del profesorado. También se sumaban algunos acompañantes terapéuticos y familiares del grupo de OJA.

La propuesta se realizó ininterrumpidamente durante catorce sábados (de abril a julio de 2020) manteniendo la estructura y modificando en cada jornada las consignas a realizar.

Es para destacar la energía y predisposición puesta de manifiesto por todas y todos los participantes, y el hecho de que no decayó el interés y la motivación en ningún momento a lo largo del proyecto.

Al final de cada jornada hicimos un cierre con las y los estudiantes en el grupo «PRÁCTICA EN OJA» donde señalamos algunas cuestiones destacadas de la jornada, aspectos que podían relacionar con los marcos teóricos vistos en la materia (y en otras) y se las y los invitaba a escribir en la «bitácora virtual» (herramienta de la plataforma virtual del profesorado) sus percepciones sobre la experiencia realizada.

Testimonios de las y los estudiantes

Algunas de las reflexiones expresadas en la «bitácora virtual» fueron las siguientes:

Cecilia: *Hoy participé de la primera jornada virtual en OJA. Fue un sábado diferente, muchas sensaciones encontradas; anoche daba vueltas en la cama, preguntándome cómo sería por medio de la virtualidad la primera práctica con los chicos. Extremadamente feliz de haber participado, de haber podido conocer a todos los que pudieron sumarse, todos los que pudieron estar presentes. ¡¡¡Tenía ganas de traspasar la pantalla y abrazarlos!!!*

Facundo: *El sábado 13 de Junio participé en mi primera jornada virtual en OJA. A pesar de no haber podido dormir el día anterior, fue una de las experiencias más hermosas que podría haber atravesado. Me dí cuenta que a la hora de hacer la práctica en terreno la estimulación y las diferentes formas de conocer y hacerte conocer por la otra persona cumplen un papel importantísimo.!!*

Mariana: *El sábado 2 de Mayo, estuvimos compartiendo una muy linda experiencia, sumamente diversa; fotos, videos, canciones de cancha, el Himno Nacional Argentino!!!. OJA club virtual nos abrió sus puertas primero desde whatsapp y más tarde, la aplicación zoom. Tuvimos la oportunidad de escuchar un fantástico cuento que nos dejó una hermosa enseñanza: TODXS SOMOS DIFERENTES, NO TE BURLES DEL OTRX. (Cuento del Patito Feo).*

A modo de cierre

En el documento Orientaciones para el desarrollo del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el contexto de la pandemia COVID-19 (2020) se plantea:

Todo lo expresado en este apartado apunta a que resulta central considerar que el conjunto de experiencias que se producen hoy de manera heterogénea en diferentes entornos virtuales para dar continuidad a la experiencia escolar, es susceptible de constituirse en objeto de análisis en tanto prácticas docentes reales que hoy docentes y alumnos transitan, para comprenderlas en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben y para aprender de ellas. (p. 10)

En este marco, el proyecto presentado surge del entrecruzamiento entre las recomendaciones de los documentos elaborados por el INFOD, decisiones institucionales ante la situación de aislamiento social y las experiencias que venimos realizando en los últimos años con diferentes organizaciones de la comunidad. Nos animamos a experimentar creando el OJA Club Virtual pero con numerosos anclajes que resultaron facilitadores en la compleja tarea de realizar prácticas territoriales de manera virtual. Como lo señalamos en apartados anteriores, el proceso resultó altamente satisfactorio, tanto para las niñas y niños de la ONG como para nuestras y nuestros estudiantes que en sus reflexiones muestran claramente lo importante de la experiencia para sus trayectorias iniciales.

Ahora se nos presenta un nuevo desafío con la continuidad en el segundo cuatrimestre de las clases por medios virtuales. Nuestra idea es profundizar lo realizado con un dispositivo que les permita a las y los docentes en formación, tener una mayor intervención en la producción de actividades dentro del Oja Club Virtual.

Como conclusión podríamos observar que la experiencia de llevar una tarea presencial y educativa particular centrada en el juego, el vínculo afectivo y los contenidos pedagógicos al ámbito virtual resulta válida en tanto se producen fenómenos de aprendizaje, vínculo, expresión, respeto de las libertades individuales y puesta en valor de los contenidos de la cátedra.

Esta historia continuará...

Anexo: Imágenes de la ONG OJA y El Proyecto de Extensión con el ISFD N°19





Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- INFOD (2020). *Orientaciones para el desarrollo del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el contexto de la pandemia COVID-19 - Área de Desarrollo Curricular*.
- Kac, M. (2009). *El juego como dispositivo de existencia y acto político*. Red Lúdica de Rosario. <http://redludicariosario.blogspot.com.ar/>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Martínez Hernández L.M (2014). *Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- Migliorata, P. A., Minuchín, J., Ayciriet, F., Machín, C. (2020). «Extensión en la formación docente: Prácticas potenciadas con TIC hacia una corporeidad aumentada.» *Entramados: educación y sociedad*, 7(7), 156-164.
- Rey Cao, A. Trigo Aza, E. (2000). «Motricidad... ¿Quién eres? Apuntes.» *Educación física y deportes*, 1(59).
- Toro Arévalo, S., Sabogal Rengifo, A. (2018). *Infancia juego y corporeidad*. Ediciones de la Junji. <https://www.junji.cl/wp-content/uploads/2018/03/Infancia-juego-y-corporeidad.pdf>

José Minuchin

Licenciado en Psicomotricidad en la Universidad CAECE. Cap. Fed. 2007/ Profesor de Nivel Superior en ISFD N° 19. Mar del Plata. 2012/ Diplomado en Educación Emocional en la Universidad Nacional de Villa María. Córdoba 2019 / Maestrando en Práctica Docente. Universidad Nacional de Rosario. (En curso final 2020)./ Es Profesor de Corporeidad y Motricidad del profesorado de Educación Especial del ISFD N° 19.

Pablo Migliorata

Profesor de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente N°84. Licenciado en Actividad Física y Deportes por la Universidad de Flores. Diplomado Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Año 2010. Maestrando en Práctica Docente. Universidad Nacional de Rosario (cursada completa, trabajo de tesis final en proceso). Profesor de Campo de la Práctica I del profesorado en Educación Especial del ISFD N°19

Mariela Senger

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Ciencias Sociales, mención en Lectura, Escritura y Educación. Especialista en Educación y TIC. Doctoranda en Humanidades y Artes. Profesora adjunta SIED-UNMdP. Profesora adjunta Didáctica II y III FH UNMdP. Profesora titular de Práctica Docente I. ISFD N°19.

El dispositivo de alumnxs-monitorxs remotxs AM-RED. Construcción de un andamiaje para sostener la enseñanza remota en la formación docente

Karina Alejandra Mallamaci

ISFD

karina.mallamaci@bue.edu.ar

Resumen

Esta experiencia de *investigación en la acción* se configuró para acompañar el diseño de la propuesta de *enseñanza remota* para Pedagogía, durante el aislamiento social obligatorio. Se desarrolló en Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con 102 alumnos de tres grupos distintos, ingresantes a la carrera docente.

Se puede encuadrar en el modelo ecológico (Rodríguez, 2003), una pedagogía con base en la Teoría del andamiaje sociocultural de Bruner, Vigotski y la visión sobre la construcción colectiva del conocimiento (Edwards y Mercer, 1988).

El propósito central fue construir mecanismos para recomponer el diálogo entre la *estructura de las tareas académicas* elaborada para el aula remota con los procesos grupales y andamiar las *estructuras de participación del aula* en las particulares variables de situación.

Se desarrollaron distintas herramientas de indagación e intervención: aula virtual del INFD, cuestionario sobre condiciones materiales para la conectividad, mensajería, evaluaciones, WhatsApp y videollamadas. Finalmente, se configuró el *sistema de alumnxs monitores remotxs* para la tutoría recíproca, mediación y animación (Braudit, 2000), que oficiaron también como *grupos de intervención sociológico* (Dubet y Martuccelli, 1996). Esto llevó a una alta tasa de regularización de la materia en dos de los tres grupos.

Palabras clave: Formación docente - Investigación en la acción - Enseñanza remota - Método mutuo-Andamiaje

Introducción

«Creo que desde ambos lugares aprendo, siempre hay otro,
que puede saber, aquello en lo que yo tengo dudas».
(Alumna monitorea, 2020)

La pandemia por el covid-19 obligó a replantear las principales actividades de nuestra sociedad. En nuestro sistema educativo se desplegaron en muy poco tiempo una serie de estrategias para llegar a los estudiantes de todos los niveles de educación. Esta situación se conoce como «enseñanza o educación remota» para distinguirla de la educación virtual. Esta última es planificada previamente y los participantes saben de antemano sobre la necesidad de contar con dispositivos electrónicos y conectividad (Hodges, 2020).

El sistema de monitores se crea principalmente percibiendo dos tipos de problemas de los ingresantes:

- Problemas de conectividad y carencia de computadora/celular, etc para acceder al aula virtual.
- Problemas de comprensión y pedidos puntuales de ayuda para vincularse entre compañeros.

La emergencia exigía adecuar la propuesta presencial sobre la marcha, replanteando la lógica del contenido y la estructura de actividades e intentando cierto *feedback* con actividades que sobrecargan el trabajo de la profesora.

Paralelamente, las primeras entregas mostraban errores de tipeo poco comunes; en el campus se observaba la baja en el flujo de actividad; por mensajería algunos alumnos informan sus problemas de conectividad (por ej.: seguir la materia con celulares con la pantalla rota).

La investigación surge de la necesidad de contar con un diagnóstico completo de la situación para lo que se realiza un cuestionario, al que se van sumando herramientas y estrategias que ayudan a ajustar la propuesta.

Condiciones materiales de los alumnos

La materia «Pedagogía» inicia y termina en forma remota, a través del Campus del INFD.¹ En este sentido, profesora y alumnos no llegan a conocerse en persona y estos socializan a través de grupos de WhatsApp armados por ellos.

Enseguida empiezan a visibilizarse las dificultades de los estudiantes y se hacen patentes las desigualdades socioeconómicas existentes. Las *condiciones materiales de los alumnos* se definen a partir de las siguientes variables: dispositivos electrónicos con los que cuentan, su estado y si son compartidos con terceros; su conectividad, gastos que le reporta y calidad; espacios de trabajo disponibles, entre otras no informadas aquí.

Casi un 10 % de los alumnos deja de entrar al campus después de la segunda semana y se suman 19,6% dos semanas después. El cuestionario se aplica en este momento y es respondido por 66 alumnos.

El 28, 8% de los alumnos manifiesta que sólo cuenta con el celular para cursar remotamente una materia que exige gran caudal de lecturas y redacción académica de escritos. Resulta impactante conocer que 36% de los alumnos comparte con una persona más el dispositivo electrónico que tiene para cursar y que el 23 % lo comparte con dos personas más. Asimismo, 12 % sólo cuenta con datos de su celular para conectarse.(gráfico 1).

Es importante puntualizar que casi la mitad considera que su dispositivo electrónico está «desgastado» o «roto» y el mismo porcentaje informa que su conexión a internet es regular, mala o muy mala.

Otros datos relevados permiten saber que sólo el 20 % cuenta con un lugar propio para hacer las tareas y el resto se divide entre quienes se apropiaron de un lugar común de la casa, o van yendo y viniendo con sus cosas por la casa.

La construcción y regulación del AM-Red

La socialización de los estudiantes ingresantes en un nuevo nivel educativo es un eje central en nuestra propuesta. Partimos de que para *comprender* las tareas, su sentido, el ritmo y trabajo que requieren, los vínculos del aula son fundamentales y que -en definitiva- la experiencia escolar en el aula involucra estas y otras dimensiones que se construyen en el intercambio.

¹ Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina. Para conocer más: consultar la Ley Nacional de educación N° 26.206.

Las primeras tareas que se pensaron para AM-Red en la emergencia fueron:

- Recopilar información sobre dudas, dificultades, etc. con respecto a los contenidos o las tareas, usando su grupo de WhatsApp
- Ayudar a convertir los materiales a formatos de descarga menos costosa, para ser enviado por WhatsApp, email u otros medios a las personas con mayores dificultades.

En consideración de *la teoría del andamiaje socio-cultural* construida por Bruner con base en la teoría de Vigotski, el AM-Red permitiría crear un nuevo andamiaje (sistemas de apoyo y ayuda) acorde a la nueva situación, propiciando los vínculos socioculturales esenciales en el desarrollo y el aprendizaje.

La participación fue optativa y se propuso en una actividad de la cuarta clase, donde aborda el modelo monitoreal. La consigna proponía una lectura profunda y la opción de participar (o no) postulándose como monitores o receptores de ayuda. Los roles eran iniciales, alternantes y se podía dejar de participar cuando quisieran.

De los alumnos iniciales, 55 respondieron la actividad. Se propusieron como monitores el 15 % y un 24 % de ellos pidieron ayuda de sus compañeros. La participación fue disímil en los tres grupos, siendo el grupo que menos participó el que tuvo mayor tasa de abandono. (cuadro N° 1)

Entre los alumnos que decidieron no participar algunos aclararon que ya lo habían intentado espontáneamente y no habían tenido buena respuesta de sus compañeros, quienes habían planteado cuestiones relativas al (mal) uso del poder. Esto resultaba especialmente interesante pues el tema se aborda para reflexionar sobre estas cuestiones.

Llamó la atención que algunos alumnos catalogados por la profesora como posibles monitores, pedían ayuda y que otros que se proponían como monitores, mostraron desempeños con cierta fragilidad. Por ejemplo, sus redacciones eran pobres, con poca claridad conceptual, baja riqueza de vocabulario, dificultad para incorporar y utilizar los conceptos nuevos, etc.

Todos los postulantes fueron aceptados y se envió un documento a los tres grupos de monitores que encuadran la tarea, -presentando los propósitos, la fundamentación y la organización-, en especial las tareas y rol del monitor.

Analizadores y herramientas de la investigación en la acción diseñada

En este marco, Rodríguez (2009) resume los principales elementos del modelo ecológico para investigar las prácticas didácticas, distinguiendo dos *estructuras* en interrelación.

La *estructura de las tareas académicas* es rediseñada para adaptarla a la enseñanza remota y vinculando los contenidos al análisis del contexto inmediato, no sólo para volverlos relevantes y significativos sino también para dar oportunidades de analizar, comprender y procesar la extraña y conmovedora situación que todos estábamos viviendo.

El contenido central de la materia es el de «dispositivo escolar», y resultaba de sumo interés analizar los cambios que exigía el contexto y sopesar las propuestas pre-existentes de virtualización de la educación. En la evaluación hecha por los alumnos y la información recopilada a través de los monitores esto fue muy valorado.

La *estructura de participación e interacción social* vedada por el aislamiento social obligatorio tendría la intervención del AM-Red a fin de indagar lo que sucedía en el grupo y conocer la perspectiva de los alumnos.

Apenas empezaron las reuniones por videollamada se entendió que funcionaban como *grupos de intervención sociológica* (Dubet y Martuccelli, 1995) para la recopilación de información. Las entrevistas en grupo ofrecen un contexto en el cual los individuos pueden dar cuenta de una experiencia social común, reconstruyéndose a través de los distintos puntos de vista. Los intercambios en videoconferencia

y en los grupos de WhatsApp, propician el debate creando espacios compartidos de análisis y discusión de hipótesis de trabajo, donde también se aclaran dudas sobre el contenido.

Las preferencias y sugerencias de los alumnos

El cuestionario también indaga sobre las plataformas preferidas por los alumnos, a partir de las que estaban usando con el resto de los profesores. El aula del INFD fue señalada como la plataforma más fácil de seguir. El 48 % de los alumnos valoraron la organización que propicia con distintas expresiones: orden, contenidos a la vista, ubicación de archivos, calendario de entregas, etc.; y también su eficacia, facilidad y operatividad. En segundo lugar quedó ubicado el uso del email con un 28,8%. Sin embargo, este también fue mencionado por el 20 % de los alumnos en términos negativos: genera confusión, pérdida de archivos, etc. El segundo recurso criticado fue la videoconferencia pues «si la conexión (del alumno) es mala», «la computadora es lenta» o «si se entrecorta», «no se entiende», «es dificultoso», etc. (cuadro N° 2)

En estas respuestas abiertas, la elección de la plataforma aparece asociada a haberse logrado en ella una estructura clara de las actividades: organización lógica de los temas, congruencia con las actividades, formulación clara de consignas, orientación para la lectura de los textos escritos (ya sea a través de vídeos, audios o guías de lectura), fechas de entregas informadas en calendarios o avisos.

Por ello, es probable que las preferencias tengan que ver más con las características y estilos de los docentes y seguramente la calidad de su propuesta de enseñanza en el sentido apuntado precedentemente.

Partir de la necesidad de ayuda

La detección de los alumnos en dificultades se realizó a través de dos vías:

- a. Por iniciativa de la profesora: a partir de la observación de su desempeño en el aula.
- b. Por iniciativa de los alumnos: a través de su inscripción en el sistema de monitores.

Las primeras evaluaciones llevaron a elaborar una lista de 22 alumnos que estaban en riesgo de abandonar la materia. Se usó mensajería interna para alentarlos a retomar las actividades, se ofreció ayuda de los monitores o profesores a través de WhatsApp.

Los limitados resultados que se muestran en el cuadro N° 3 contrastan fuertemente con los enormes esfuerzos desplegados.

De estos 22 alumnos sólo 2 solicitaron la ayuda de los monitores en la actividad aludida y ambos regularizaron la materia. 1 persona más aprobó. El resto de los alumnos a la postre, abandonó.

Los resultados mejoran enormemente cuando son los alumnos quienes solicitan ayuda de los monitores. Creemos que también es importante el trabajo conceptual que llevó a esta participación.

En este sentido, la idea de *autoconcepto del alumno* (Entwistle, 1987: 76-77) nos ayuda a comprender las diferencias en los resultados. Como señalamos en otra parte del escrito, hace unos años se percibe el incremento en el número de alumnos ingresantes que tienen una imagen de sus competencias desajustada con las expectativas en el nivel superior.

La importancia del grupo y de los pequeños grupos

A través del cuestionario, el 45 % de los alumnos propusieron mejoras para el dictado de la materia que pueden apreciarse en el cuadro N°5.

La importancia del contacto humano hace énfasis en *ver*, especialmente las *caras* y estar frente a, y a *escuchar la voz*, *estar cerca*. Estas respuestas son congruentes con el pedido de vídeos y audios como plataformas de enseñanza. La segunda dimensión señala la valoración de la *interacción*, lo espontáneo, lo que *surge*, que es justamente lo que se pierde en la educación a distancia... *estar en contacto*, *estar con el otro*, *estar acompañado*. Por último, se expresa que la comprensión mejora al *ver* a la docente, *estar en contacto*, en el *mismo espacio* y otros elementos que -en definitiva- son muy difíciles de recomponer en la enseñanza remota.

También los monitores señalan las dimensiones sociales y aportan más elementos para conocer su impacto en la experiencia educativa individual:

- Importancia del grupo clase: el clima del aula influye mucho si es «ameno», «raro», si se desactiva, si está muy activo, si se aplasta, si nadie responde, si se genera un «sálvese quien pueda» o «falso compañerismo».
- Diferencias de capital cultural y los roles que se van configurando: «lugares que ocupan en el grupo de los que no podés salir» , «algunos aportan sus resúmenes, otros copipegan», «los que nunca participan, los que participan mucho, los que siempre piden», «los que sacan ventaja».
- La búsqueda del pequeño grupo de estudio: «sentís la importancia de tener un buen grupo de compañerxs de estudio, es fundamental para avanzar», «te complementás y lo que no entendiste el otro te ayuda» o «hace preguntas que no se te ocurrían pero son importantes».
- El aprendizaje superficial, profundo o estratégico: como futuros docentes algunos comprenden la trampa de intentar resolver la aprobación con un aprendizaje superficial, contradictorio con la carrera elegida, «como futuros docentes tenemos que aprender a manejar estas situaciones», «algunos no saben dónde están: en qué se anotaron».

Consideraciones finales

El AM-Red fue un componente central del dispositivo construido para canalizar y favorecer el intercambio sociocultural entre los estudiantes, la construcción de conocimientos compartidos y reestablecer el diálogo con la profesora. Como resultados, en dos de los tres grupos, la regularización de la materia superó a la de las cohortes presenciales. El grupo en el cual no funcionó el dispositivo fue el mismo que tuvo baja participación en la experiencia.

Creemos importante compartir con otros docentes el conjunto de criterios y ejes de acción que resultaron potentes y serán aplicados en el trabajo con los siguientes grupos, pues puede resultar de ayuda en sus propias prácticas:

- a) Tematizar la apropiación del oficio del alumno en el nivel superior y especialmente en la formación docente
- b) Favorecer la metacognición integrando actividades interactivas, implicando a los alumnos para adoptar perspectivas de aprendizaje profundo y estratégico
- c) Utilizar métodos para el desarrollo personal (Davini, 2009) para trabajar el autoconcepto del alumno
- d) Favorecer los procesos grupales mediante actividades de integración e intercambio de producciones en grupos organizados heterogéneamente
- e) Diseñar un plan de interacciones de trabajo, conformar grupos de trabajo para conocer a todos los integrantes del aula

f) Incluir intercambios de vídeo o de voz entre los alumnos y con la profesora.

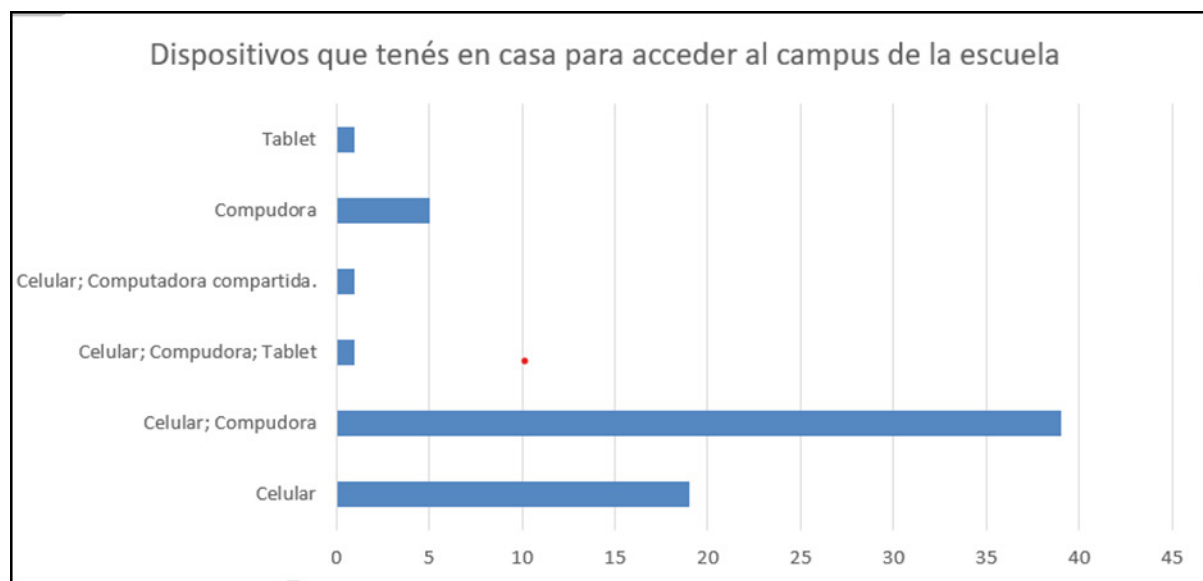
Asimismo, el aislamiento social obligatorio pone en evidencia las desigualdades sociales entre los ingresantes a la carrera docente. Coincidimos con Enciso (2020) en que es imprescindible que el Estado haga acto de presencia con políticas educativas que favorezcan la conectividad de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Brauduit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Paidós.
- Davini, M. (2009). *Métodos de enseñanza*. Santillana.
- Dubet, F., Martucelli, D. (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Edwards, D., Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.
- Enciso, J. (2020) *Formatos escolares y prácticas docentes interpelados por el contexto de aislamiento social y preventivo*. Webinar. <https://youtu.be/reJCJ797qDw>
- Entwistle, N. (1987) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós.
- Fabra, M. (1992) *Técnicas de grupo para la cooperación*. CEAC.
- Hodges, C., Moore,, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Noreña Amaya, M. (2012). *Influencia de los Estudiantes Monitores en el Rendimiento Académico de los Estudiantes en el Área Ciencias Naturales-Física*. Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/9494/1/8411014.2013.pdf>
- Rodríguez, X. (2003). «La investigación y la mejora de la práctica en el aula». En Sanjurjo, L. *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.

Anexo

Gráfico N° 1



Construido con base en el cuestionario aplicado. Respuesta de opción múltiple. Números absolutos.

Cuadro N° 1

Participación de la actividad de AM-Red.

Grupo	Alumnos totales	Hicieron la actividad	Participación
A	39	22	56,7 %
B	30	22	73 %
C	33	11	33,3 %

Construido con base en datos del aula del INFD.

Cuadro N° 2

Plataforma que les resulta más fácil de seguir a los alumnos²

Plataforma	Grupo A	Grupo B	Grupo C	TOTALES
Campus INFD	12	10	9	31
E-mail	4	10	4	18
WhatsApp	13	2	2	17
Audios	4	1	1	6
Vídeos	1	1	1	3
Blog	-	1	-	1

Construido con base en el cuestionario del aula virtual. Categorización y conteo resultante de una pregunta abierta.

Cuadro N° 3

Cantidad de alumnos detectados por la profesora a los que se ofreció ayuda. Cantidad y porcentaje de quienes regularizaron la materia.²

Grupo	Se ofreció ayuda	Regularizaron	%
A	-		
B	11	0	0,0
C	11	3	27,3
TOTAL ALUMNOS	22	3	13,6

Construido con base en acciones realizadas por la profesora. Mensajería interna y email.

Cuadro N° 4

Cantidad y porcentajes de alumnos que pidieron ayuda a través del sistema de monitorxs y que regularizaron la materia Pedagogía. Primer cuatrimestre 2020

Grupo	Pidieron ayuda	Regularizaron	%	Otros que completaron más del 80% aunque no presentaron el parcial
B	10	6	60	2
C	6	4	66,7	0
A	8	7	87,5	1
TOTAL ALUMNOS	24	17	70,8	3

Construido con base en datos del aula virtual de INFD y evaluaciones realizadas

² Regularizar la materia se refiere a aprobar las instancias de evaluación escrita para acceder posteriormente a un examen oral final.

Cuadro N° 5

Aspectos a mejorar en la propuesta de enseñanza remota de Pedagogía

El contacto humano...	...para interactuar...	...ampliar la explicación
Poder ver su cara...	En el momento despejar dudas ...una clase interactiva	la vista del docente ayuda a una mejor comprensión...
...más contacto con la profesora	estar presentes... ...conocernos más	Explicación cara a cara...
Escuchar su voz...	...escribir en el cuaderno como si estuviera en clase presencial	...lleva a una mayor comprensión
...más cercano más tangible...	Vernos las caras Escuchar a mis compañeros ...poder sentirme más acompañada...	Necesito la explicación del aula Hacerlo más ameno

Construido con base en fragmentos de respuestas textuales a la pregunta abierta del cuestionario administrado a través del aula del INFD.

Karina Alejandra Mallamaci

Profesora para enseñanza primaria (ENS Alejandro Carbó, 1992), Profesora en Ciencias de la Educación (UNC, 1996), Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC, 2002) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación educación (FLACSO, 2004). Hizo el curso sobre políticas educativas IPE- UNESCO, 1999. Es Profesora de *Pedagogía* en distintos Institutos de Formación docente de la C.A.B.A desde 2006. También dicta Trabajo docente y Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa. Realizó investigaciones sobre políticas educativas compensatorias y pobreza, educación en contextos rurales y trayectorias estudiantiles en el nivel superior.

La interferencia de lo común como experiencia educativa

Julieta E. Santos

ENSn^o1. ENSn^o2. CABA. UBA. UNSI
 correojulieta@gmail.com

Resumen

En este trabajo, se repone la experiencia de educación en ASPO desarrollada durante el primer cuatrimestre del 2020 con estudiantes del *Seminario de Trabajo Docente*, de los Profesorados de Educación Inicial (PEI) y Educación Primaria (PEP) de la Escuela Normal Superior N° 1 «Roque Saenz Peña», en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo es compartir las decisiones didácticas que orientaron la organización de la cátedra y las principales reflexiones que surgieron como resultado de dicho proceso, vinculadas fundamentalmente con el alcance del trabajo docente en la actualidad y ciertos interrogantes que se despliegan a partir de la problematización del campo.

Palabras clave: Formación docente - Experiencia - Enseñanza en emergencia - Dispositivos pedagógicos

La interferencia de lo común como experiencia educativa

El primer cuatrimestre del 2020, con motivo del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto por la Res. N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación que llevó a la mayoría de la comunidad educativa a sostener la cursada en la modalidad virtual, funcionó como un poderoso catalizador de viejos y nuevos debates pedagógicos. En este trabajo, se repone la experiencia hecha con estudiantes del *Seminario de Trabajo Docente* de los Profesorados de Educación Inicial (PEI) y Educación Primaria (PEP) de la Escuela Normal Superior N° 1 «Roque Saenz Peña», de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para comenzar, nos interesa pensar este proceso al menos en dos sentidos: como la interferencia de algo previo, y como una experiencia educativa en sí misma. La interferencia la ubicamos en aquellos rasgos de lo instituido y reconocido, propio de una vida institucional que quedó irremediablemente trastocada cuando la cuarentena nos impuso nuevas rutinas. La tarea docente, virtualizada, perdió las coordenadas más clásicas de espacio y tiempo que ordenan toda experiencia formativa. Firmar la asistencia, completar el libro de temas, tomar lista, saludar gente en los pasillos, conversar en sala de profesores/as sobre la situación de algún/a estudiante, bromear en bedelía por alguna noticia reciente de la farándula, buscar una tiza y un borrador en un aula vacía; son prácticas que sedimentan nuestra pertenencia a los establecimientos educativos que habitamos. Los vínculos con colegas y las relaciones con estudiantes se nutren de y en esos intercambios, que constituyen a su vez la trama de los lazos institucionales, su identidad.

En este sentido, nos referimos a *interferencia* para no decir *interrupción*. Lo que en una primera instancia generó desaliento y una profunda sensación de orfandad en la mayoría de nosotras/os por no entender cómo resolverlo, rápidamente nos obligó a reinventar las estrategias de enseñanza, a dinamizarlas e

inscribirlas en formatos que permitan su reproducción y reinención. La interrupción de la enseñanza nunca fue una opción, al menos en la mayoría de los establecimientos de nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires.

La necesidad, entonces, de dar sostén a la formación docente en condiciones de ASPO dispuestas por los sucesivos decretos presidenciales y resoluciones ministeriales, marcó una nueva exigencia a las/os profesoras/es formadoras/es de las que aún no nos hemos anoticiado del todo. Con distintos ritmos, las instituciones fueron encontrando estrategias para entrar en tarea: en algunos casos fueron formas más colaborativas y solidarias, en otros aparecieron soluciones de compromiso, a modo de parches. En todos ellos, el sentido de enseñar permaneció en vilo, y aún lo hace. Mudanzas. Nacimientos. Hacinamiento. Dispositivos compartidos por varios integrantes de una familia. Cursadas postergadas porque el/la docente se infectó de COVID-19. Trabajos entregados con demora por falta de conectividad. Desempleo y falta de datos para entrar a clase virtual. Lo privado de nuestras vidas como docentes y estudiantes entró en el terreno de lo público y queda mucho por revisar respecto a cómo las demandas del contexto marcan la cancha de las posibilidades, expandiendo el escenario institucional hacia zonas donde hace falta «entrar»: para acompañar, para reparar, para reformular las propuestas de enseñanza y acompañamiento de las trayectorias formativas de nuestras/os estudiantes.

Nuestro objetivo, entonces, es compartir las decisiones didácticas que orientaron la organización de la cátedra y las principales reflexiones que surgieron como resultado de dicho proceso, vinculadas fundamentalmente con el alcance del trabajo docente en la actualidad y ciertos interrogantes que se despliegan a partir de la problematización del campo. Para ello, este trabajo se organiza en dos partes: 1) *Decisiones didácticas para la formación docente en ASPO*, donde se describen o caracterizan los aspectos generales de la propuesta de enseñanza desarrollada; y, 2) *Los supuestos sobre el trabajo docente: provocaciones necesarias*, donde se reponen algunas de las construcciones reflexivas más interesantes.

1. Decisiones didácticas para la formación docente en ASPO

La organización de la cátedra en modalidad virtual. El Seminario de Trabajo Docente se sostuvo a partir de las siguientes decisiones respecto a su formato virtual:

- La primera fue **priorizar la profundidad por sobre la extensión** en el abordaje y desarrollo de los temas. Ello implicó resignar el abordaje de material bibliográfico, aunque no así los ejes de contenidos previstos en el programa.
- La segunda decisión fue disponer los materiales de cátedra en una plataforma, en nuestro caso, Classroom de Google. **La configuración de tareas facilitó la organización del cronograma de estudio para las/os estudiantes y el seguimiento para la docente.**
- La tercera decisión está relacionada con el tipo de trabajo intelectual solicitado: se diseñaron 5 instancias de trabajos prácticos, en función de temáticas vertebrales del seminario, donde cada lectura dialogaba con recursos específicos. La intención fue **traccionar la comprensión del material, mediando ese proceso con insumos que tensionan las representaciones sociales sobre el Trabajo Docente.**
- La cuarta decisión, fue **realizar encuentros sincrónicos no por defecto, sino por demanda** explícita de los grupos.
- La quinta decisión fue implementar un **dispositivo transversal de evaluación centrado en la escritura.**

Esto significó que todas las instancias de producción textual estuvieron al servicio del trabajo final.

El trabajo a partir de ejes problematizadores. Para desplegar los contenidos del programa, se definieron 5 ejes problematizadores que permitieron a la vez abordar las lecturas del seminario y tensionarse desde consignas articuladoras:

i. Pensar la docencia como oficio

Como primer trabajo, la propuesta fue visitar la propia biografía escolar para establecer distinciones entre lo legítimo y lo legal, a la hora de reflexionar sobre el alcance de la tarea docente. Para ello, cada estudiante repuso los valores que la escuela contribuyó a transmitir durante su paso por ella; relató una experiencia escolar que hoy sería cuestionada en nuestras instituciones y argumentó de qué se debe ocupar la escuela. Con estas producciones de los estudiantes, la reflexión sobre el dicho popular «las escuelas ya no son lo que eran» efectuada por Alliaud (2017), cobró relevancia, en diálogo con las representaciones que cada uno/a traía de su experiencia escolar previa. De este modo, y en sintonía con la revisión de Dubet (2006) sobre los valores que el programa institucional moderno impuso como horizonte universal, se delinearón las primeras preguntas: ¿qué es la justicia escolar? ¿Qué pasa en las aulas en términos de inclusión educativa?

ii. La escuela y sus configuraciones en el tiempo

El segundo recurso y material que utilizamos fue la lectura de la conferencia de Pablo Pineau (2014) y tuvo la intención de poner en relación las esferas económica y educativa. Esa articulación, visibilizada en dicho trabajo, debió sin embargo ser resaltada en el curso. Asimismo, existe una suerte de supuesto respecto al funcionamiento del aparato escolar que lo escinde completamente de otras esferas de la vida propia de un Estado. En este sentido, los formatos a los que hace mención el autor, permiten establecer relaciones entre la organización social, los modos de producción y las diferentes configuraciones que los dispositivos educativos en general, fueron tomando a lo largo de la historia. El video «Another brick in the wall» (*Otro ladrillo en la pared*) de Pink Floyd, nos permitió reflexionar sobre los rasgos de la escuela y las «marcas de época» que aparecen, como una fuerte crítica a la escena escolar tradicional, pensando en ciertos rasgos de continuidad de la misma.

iii. Enseñar y aprender en tiempos de pandemia

La reflexión sobre la educación en tiempos de pandemia funcionó primero como catarsis general, y luego como sistematización de un pensamiento posible sobre lo impensable. En este caso, las/os estudiantes trabajaron sobre los aportes de tres voces distintas (Flavia Terigi, Isabelino Siede y Carlos Skliar), cada una en un soporte diferente –audiovisual, podcast y entrevista escrita-, para revisar sus miradas respecto a las contingencias actuales. La propuesta fue redactar una crónica donde dialoguen con estas/os autoras/es, articulando reflexiones propias. Se sugirieron categorías ordenadoras: vida institucional, tarea docente; planificación; vínculo con las/os alumnas/os y docentes; etc. Se avanzó en un ejercicio similar al tipo de escritura que se pediría al final del curso.

iv. «Del dicho al hecho». Tradición, vocación y experiencia profesional.

El cuarto trabajo convocó la experiencia profesional de una maestra de nivel primario, entrevistada en 2018 por una estudiante del PEP, para tensionar nuevamente ciertos supuestos referidos al trabajo docente. Recurrimos a la lectura de un clásico en nuestro medio e imprescindible: las «tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales» (Davini, 1995). El texto cobró vigor para «leer» a su vez la voz de esta docente con 12 años de antigüedad en la profesión. Tanto su recorrido, expectativas y aspiraciones, como sus apreciaciones sobre la educación pública, la educación privada y la mirada sobre los/as alumnos/as de sectores vulnerables, generaron un revuelo significativo. Nos dimos entonces a la tarea de identificar los juicios de valor que provocaron sus palabras para, posteriormente, tratar de reconocer qué argumentos los sostenían.

v. Nuevos mundos, nuevas referencias.

En este último trabajo se buscó reforzar el proceso reflexivo previo, convocando la palabra de maestras/os y profesoras/es de diferentes niveles educativos. En este caso, el documental «*El sur también existe*»,

en el año 2007, permitió acercarse a problemáticas concretas que las/os docentes identifican en su tarea cotidiana y los modos que encuentran/construyen para abordarlas. En este caso, lo más provocador del ejercicio fue analizar las realidades educativas en términos políticos: se trata de decisiones, apuestas, ausencias, asuntos que analizamos también en función de las actuales circunstancias para atender la continuidad pedagógica en contexto de cuarentena. Las reflexiones de Meirieu (2006) sobre «El significado de educar en un mundo sin referencias», nos ayudaron a pensar nuestro contexto educativo, y tener precisiones respecto a nociones que son verdaderos *cliché pedagógicos* pero pocos/as se ocupan de definir, como alteridad, deseo de aprender, violencia escolar y crisis.

vi. *Ensayo final: trabajar desde una pregunta.*

La consigna de cierre del seminario fue, definir una pregunta propia sobre el trabajo docente, utilizarla como título y, en función de ella, escribir un texto propio con las principales reflexiones transitadas en la cursada. Para ello podían y debían hacer un ejercicio de reescritura de los trabajos prácticos anteriores, con el propósito de reformular las ideas para darles mayor volumen y consistencia. Con esta producción, nos encontramos en un coloquio de cierre, donde cada uno/a debía escoger un solo párrafo elegido especialmente para compartir con el grupo.

2. Los supuestos sobre el trabajo docente: provocaciones necesarias

El coloquio de cierre del seminario, como instancia grupal de encuentro -virtual-, permitió visibilizar representaciones y conceptos en común que surgieron en las producciones individuales que, sin espacios colectivos, podían quedar diluidos en la soledad de la virtualidad. A la vez permitió a cada cursante establecer sentidos compartidos e individualizar los aportes realizados a su formación por otros/as compañeros/as del grupo.

Al respecto, recuperamos algunas preguntas que las/os estudiantes hicieron durante el cierre del seminario y, creemos, sistematizan las reflexiones finales de este trabajo:

¿Cómo estalla hacia dentro de la escuela todo aquello que se intenta enmascarar? Las preguntas por la implicancia del trabajo docente y los desafíos que lo invisten en la actualidad surgieron desde un principio, con énfasis en los aspectos de desigualdad estructural que hoy se agudiza por las circunstancias de ASPO. *La brutalidad, que permanece en los contextos a lo largo del tiempo, nos obliga a pensar: ¿qué ofrece la escuela?* Repasar la naturaleza política del dispositivo escolar, pensando en su original función homogeneizadora para conceptualizar eso como una forma de violencia -es decir, pensar la violencia de la escuela-, sin duda fue un lugar incómodo pero necesario para dar lugar a otras formas de concebirla y de reconstruir lo que ofrece. Esto permitió retomar concretamente preguntas sobre *el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia* para considerar que, además de ofrecer, ¿qué tiene que asegurar la escuela como experiencia?

¿Cuáles son los motivos para elegir esta profesión? Incluso en este contexto enmascarado y brutal, se elige permanecer en la formación docente, se aspira a formar parte del colectivo de trabajadoras y trabajadores de la educación. Aquí es donde la idea de la transformación apareció vinculada al poder de innovar que portan las nuevas generaciones de estudiantes del nivel terciario, y que llegan con mandatos potentes: cómo hacer otra cosa con esto que tenemos; cómo se puede capitalizar la experiencia para mejorarla; cómo se puede trabajar con la emergencia; cómo diferenciar las emergencias de las prioridades, para evitar que todo sea un desborde.

¿Cómo podemos re-jerarquizar la tarea docente? La inquietud por profundizar las formas de vincular a las familias con el trabajo docente también tuvo su lugar, sobre todo en el contexto actual de sobre-exigencias, roles trastocados y demandas cruzadas, con la expectativa de que esta experiencia dolorosa pueda ayudar a reconfigurar el encuentro con las familias y sumarlas de manera integral al proceso de aprendizaje de

las/os niños y niñas. Una clave para ello puede ser configurar el aula como un espacio público y no un lugar privado, donde las familias tengan un lugar de protagonismo, acotado, pertinente, relevante, del que seguro puedan formar parte.

¿Es posible sostener el placer por el conocimiento como uno de los desafíos de la tarea docente? Conocer, aprender, exige movimiento: sin movimiento no habría sujeto de la educación sino un mero cuerpo inerte donde insertar contenidos. Pero el deseo del otro por aprender, su avidez, su curiosidad, no lo vuelve necesariamente maleable. Esta peligrosa idea de «lo maleable» sirvió para revisar el trabajo docente en tensión con el poder, sus diferencias con la autoridad y las distintas formas de abuso que se pueden sustentar en este rol. Por otro lado, insistió en no olvidar algo fundamental: el otro se resiste, necesariamente; siempre a su modo y seguro con muy buenos motivos, resiste.

¿Quién es un/a buen/a docente? Un aspecto clave del intercambio fue provocar la idea de la vocación como un lugar común para imaginar el trabajo docente. Sin embargo, interpelamos también su contracara, que es definirlo como una forma de militancia. Este punto invita sin duda a muchos debates, pero es importante plantearlo en el contexto donde se generó esta pregunta, un aula virtual de formación docente. «¿Quién es buen/a docente?», ¿Qué argumentos sostienen cualquier respuesta posible? Así aparecieron ideas interesantes: si sos maestro o maestra en sectores vulnerados sos más «pulenta» que los que se van a la escuela privada, por ejemplo. Como si se estudiara para ser «maestro/a de pobres», o como si esa elección profesional implique ser igual de buen docente con cualquier/a alumno/a que tenga sus derechos vulnerados por el Estado. Por otro lado, la idea de «trabajar con sectores vulnerados» termina funcionando como una etiqueta, con todos los peligros y omisiones que ello implica. ¿Como si los territorios no inscribieran en el aula sus propias complejidades! ¿Como si todas las infancias pobres fueran iguales! O fuera símil la pobreza de Soldati, que la de la isla Maciel o la de González Catán. En tal sentido, hablamos entonces sobre las internas barriales que aparecen dentro de la escuela como aspectos de la dimensión política, a los cuales hay que dedicarles tiempo: de eso se trata conocer la comunidad con la que se lleva adelante la tarea, eso también forma parte de entender cómo ser buen/a docente; conocer la inscripción política que tiene en su contexto, para entender por qué pasan las cosas que pasan entre las/os alumnas/os dentro de la escuela y afuera también. Por todo eso, precisamos que una cosa es lo *vulnerable* (potencialmente, todo es vulnerable) y otra cosa es lo *vulnerado* (específicamente, algo). Entonces, *vulnerables* son todos los sectores y los sujetos, pero vulnerados son algunos y ello responde a decisiones políticas.

¿Qué asuntos quedaron pendientes de ser provocados? El carácter nómade de la tarea docente; el adultocentrismo que se arroga el derecho de decir «mis chicos», «mis alumnos», «mis chiquitos de primero»; la necesidad de conformar una comunidad profesional donde pedir ayuda, donde preguntar para definir institucionalmente el abordaje de los problemas.

Sin duda, el objetivo de identificar los supuestos sobre el trabajo docente para desarmar sus argumentos, comandaron la tarea intelectual de las y los estudiantes que participaron de esta propuesta de cátedra. Estas provocaciones de lo común buscaron ser, a su modo, una experiencia educativa común.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Cap. 1 y 2*. Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Pineau, P. (2013). «Formatos escolares: tradiciones y variaciones». En *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Meirieu, P. (2006). «El significado de educar en un mundo sin referencias». Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

Julieta E. Santos

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Derechos Humanos y Políticas Sociales (UNSAM). Actualmente se desempeña como profesora de Nivel Superior en diversas instituciones públicas, en el marco de la formación docente inicial. Realiza tareas de asesoría pedagógico-didáctica en la Gerencia Operativa de Currícula, en el equipo de Nivel Secundario (Ministerio de Educación de CABA). Es correctora, editora y diseñadora instruccional (Educ.ar).

CAPÍTULO III
SEGUNDA PARTE

¿Una práctica en mutación o una mutación práctica? Ideología de la técnica, cambios cognitivos y desigualdades

Silvina Mercadal

silvinamerc@hotmail.com

Natalia Tescione

nataliatescione@gmail.com

Edgardo Rivarola

elmaestrorivarola@hotmail.com

Dolores Bertarelli

mdbertarelli@gmail.com

IAPCS-UNVM, sede Córdoba

Resumen

En sus apuntes sobre lo que denomina *tecnologismo* –en tanto ideología de la técnica– Héctor Schmucler afirma: “Para la técnica moderna el tiempo ha concluido: el futuro está contenido en el presente”. Esta cita abre una dimensión profunda para pensar las prácticas pedagógicas mediadas por la tecnología porque nos coloca frente a tendencias del mundo social que implican cambios en las relaciones de los individuos entre sí y en la vida personal que se afirman o confirman con estas prácticas.

En el siguiente trabajo nos proponemos reflexionar sobre tales tendencias en relación a los procesos de virtualización compulsiva que se han ordenado –en un doble sentido– como mandato y administración de la vida puesta a educar en el contexto de aislamiento social, política que busca contener la expansión del Covid-19. En este sentido, en base a los estudios críticos de la ideología (Zizek, 1999, 2008) y la filosofía de la técnica (Schmucler, 1984, 1997; Berardi, 2003, 2016, Díaz, 2020) nos proponemos analizar nuestras prácticas, a partir de los siguientes interrogantes: ¿qué metáforas institucionales en tanto construcciones ideológicas fueron definiendo y ocultando la complejidad del proceso de virtualización? ¿Qué supone en términos de procesos de aprendizaje esta suerte de «espacialidad inmaterial» (Díaz, 2020) y ausencia de los cuerpos en situación de co-presencia? ¿Cuáles son las desigualdades preexistentes que se acentúan?

Palabras clave: Ideología de la técnica - Cambios cognitivos - Desigualdades

Introducción

Los estudios críticos sobre la ideología (Zizek, 2008) articulados con la filosofía de la técnica (Schmucler, 1997), ofrecen una perspectiva pertinente y crítica para pensar nuestras prácticas. En los discursos institucionales que ordenan la virtualización se pueden explorar las metáforas que se imponen y devienen lugares comunes de aplicación automática, a los que acompañan prácticas tramadas por micro-poderes que establecen los mecanismos institucionales con su fuerza *performativa*, esto es, discursos que devienen acciones y acciones que responden a tales discursos.

“El pensar técnico, en nuestros días –afirma Schmucler–, no necesita máscaras: se ha vuelto, él mismo, ideología dominante” (1997, p. 43). Sin embargo, tal pensamiento procura colocarse al margen de las disputas para emerger como lo indiscutible, y así regula y dispone lo visible y lo no visible, lo imaginable y lo no imaginable (Zizek, 2008), es decir, establece tanto posiciones subjetivas como formas simbólicas que estructuran nuestra realidad.

En base a esta perspectiva, el interés de reflexionar sobre nuestras prácticas parte de reconocer que la docencia se ha tornado alienante con la mediación tecnológica, y resulta necesario hacer una pausa para pensarnos y pensar decisiones que nos cosifican porque no participamos en su gestación, que se imponen como “continuidades” en un “presente interrumpido”. A medida que reconocemos dimensiones de análisis, se torna evidente lo que ha estado operando como construcción ideológica en la virtualización de las clases: se han impuesto ciertas metáforas institucionales que funcionan como pantalla respecto de la complejidad de la transposición -que no es tal- de las prácticas pedagógicas en situaciones de co-presencia, y su traslado -que no es tal- a los entornos virtuales.

En las universidades nacionales predominan distintos términos para nominar este pasaje: “migración al ámbito virtual”, “enseñanza virtual”, “excepcionalidad pedagógica”, entre otras. La referida “excepcionalidad pedagógica”, por caso, si bien acierta en describir el contexto, hace chocar dos términos, y en su concreción describe de manera sintomal lo excepcional en esta situación: aprender. Luego, “adecuación a la modalidad virtual”, si exploramos la etimología de “adecuación”, encontramos que consiste en “arreglar algo para que se acomode a otra cosa”, algo que se presenta como un movimiento –un paso– en verdad supone una profunda transformación. Sin mencionar la constelación de tecnicismos que operan como *tecnologismos* (sensu Schmucler) y rodean las prácticas docentes: “virtualización de contenidos”, “tutoriales para el uso de plataforma de videoconferencias”, “tutoriales de plataforma Campus Virtual”, “catálogo de herramientas accesibles on-line”, “incorporación de recursos informáticos”, entre otras.

En el blog *Lobo Suelto* la antropóloga Rita Segato (2020) publicó un análisis en el que considera al Covid-19 como Ernesto Laclau analizó a la figura de Perón en la política nacional: “un significante vacío” al que diversos proyectos de poder le tendieron su red discursiva. Desde una perspectiva lacaniana y retomando aquello que se llama “la irrupción de lo real”, refiere que mientras el virus forma parte de la “marcha azarosa de la naturaleza” y una consecuencia del trato abusivo del medio ambiente, las tentativas de narrarlo buscan “ordenar” el desconcierto que provoca, llenar ese vacío. Así, por un lado, lidiamos con la pluralidad de sentidos que se atribuyen a ese significante vacío –derrumbe del capitalismo neoliberal, establecimiento de una forma de control total vía tecnologías digitales, abordaje bélico y derivación hacia una actitud autoritaria–, mientras por otro lado se van ordenando en tramas micro-políticas los mandatos –los significantes amos– a los que debemos responder.

En el portal de noticias de una universidad se exhibe el siguiente título “La universidad no se detuvo ante la excepcionalidad”, cuando la posibilidad de hacer lugar a la reflexión es siempre una pausa, todo lo contrario a ese elogio explícito a “no detenerse”. Segunda construcción ideológica, el tiempo del capital es el tiempo de la imposibilidad de detenerse, evidencia de esta fase apocalíptica² del capital que avanza buscando construir en cada pequeña parcela de la vida aún vivible un mundo a su imagen. El imperativo a continuar tuvo su correlato en diversas acciones: “cargar” contenidos en un aula virtual, “sostener” el

¹ Se retoma aquí esta expresión del ciclo de diálogos “Instantáneas de un presente interrumpido” organizadas por CIPECO, la SeCyt y el IECET-Conicet en la FCC. El nombre del ciclo invoca la frase del escritor brasileño Fernando Sabino “Hacer de la interrupción un camino nuevo”.

² El tiempo apocalíptico de esta fase del capital se puede pensar de dos maneras. Por un lado, en los signos manifiestos de la catástrofe que implica la pretensión de dominación, cosificación y destrucción de la naturaleza. Y por otro como revelación, escribe Schmucler: “La revelación apocalíptica (apocalipsis: del griego, *revelación*) es misteriosa e incómoda para la razón utilitaria. Alude al cuerpo y al goce. Elude la metafísica y la instrumentalidad. Nos acerca al amor –fusión dionisiaca, encarnación del verbo, trascendencia de la vida–. Destruye sin violencia (con fuego simbólico porque arde en nosotros) la fraternidad fraticida (la fraternidad es el pacto para la distribución de la herencia), esa fraternidad que se opone al amor fusional, puro amor”. (Schmucler, 1997. P. 35).

contacto a través de mensajes personales, proponer actividades de “foro”, devenir cabeza parlante, o aún peor cabeza borradora -como el mítico filme *Eraserhead* de David Lynch- el ensueño tecnológico en este tiempo de aislamiento social para muchos devino pesadilla. En esta asociación aleatoria, pero significativa como todas las elaboraciones del inconsciente, encontramos la reseña del citado film por Adrián Massanet “Cabeza borradora: niños deformes y mentes grotescas”³. Así, quizás entre lo deforme y lo grotesco hemos experimentado nuestras prácticas fuera del aula.

En la bajada de la nota, un canto de sirena recubre las dimensiones de la pesadilla: “Clases por videoconferencia y acompañamiento a estudiantes. Más de 500 aulas en el Campus Virtual. Actividades de formación, catálogos y contenidos editoriales. Producciones audiovisuales y trabajos de mantenimiento y limpieza. Algunos de los ejes que sostuvo la comunidad universitaria.”

En esta situación ¿cabe reconocer el velo de la fantasía actuando? Según Zizek la ideología no sólo penetra los aspectos en apariencia menos ideológicos de la vida cotidiana, también se materializa en objetos concretos, donde se evidencian los antagonismos inherentes: la tendencia a la abstracción, la cosificación de los vínculos, la ritualidad de situaciones –que en este caso se presentan como “continuidades” –, entre otros.

Con respecto a la escena fantasmática de la ideología la pregunta que corresponde hacer es ¿para qué mirada se escenifica? ¿Qué narración se pretende sustentar? En la continuidad de las actividades educativas, en un mundo social que expone un proceso de mutación vertiginosa, quizás hay una suerte de operación de doble ganancia, pues la continuidad se presenta como “contención” y “acompañamiento” de los estudiantes, es decir, con toda una retórica del rol del cuidado que los infantiliza, al tiempo que la universidad se muestra empeñada en conjurar la incertidumbre, y ofrece “educar” en una modalidad que encuentra obturada la posibilidad de construir aprendizajes significativos, los que siempre se confirman en el cuerpo, en el diálogo que posibilita el reconocimiento, en la expresión del rostro, en el brillo de una mirada absorta y comprensiva.

“La academia se siente cómoda preparando el porvenir. Difícilmente se ve a sí misma en medio de la tormenta”, escribe Schmucler. Luego reconoce que la educación siempre parece trabajar para el futuro, aunque el futuro es parte de lo que se realiza en el presente. En el contexto de aislamiento social decretado por el Estado –constituido en Leviatán sanitario (Svampa, 2020) –, en un marco de excepción que refuerza el control policial sobre la población, cabe preguntarse ¿qué clase de porvenir estamos preparando? De acuerdo a la afirmación de Schmucler, preocupa conjeturar que la universidad en una alianza tácita –o táctica– con el poder político está definiendo las formas de aquello que desde la *doxa* se llama “la nueva normalidad”.

La mediación técnico-cognitiva

La mediación técnica instalada en esta situación de excepción genera la pérdida de autonomía de los participantes de los múltiples procesos pedagógicos de construcción de conocimiento. La pérdida de autonomía está vinculada con la mediación del proceso educativo subordinado a un compulsivo “mandato de seguir adelante” (Díaz, 2020). Usando la metáfora de Esther Díaz, somos una vivienda de dos plantas, la de arriba sin ventana, se comunica al exterior a través de la de abajo, que tiene cinco ventanas, esto es, cinco sentidos. Pero de esta dimensión sensorial, solamente dos sentidos se encuentran implicados en la pantalla –o en interacción con otros en los mosaicos del Zoom–, la vista y el oído. ¿Qué comunicación se construye así? ¿Si los cuerpos no experimentan encontrarse y reconocerse en el mismo espa-

³ Véase Adrián Massanet “David Lynch: Cabeza borradora, niños deformes y mentes grotescas” en <https://www.espinof.com/criticas/david-lynch-cabeza-borradora-ninos-deformes-y-mentes-grotescas>

cio? Los docentes están privados del espacio del aula y frente a una pantalla: un edificio de mosaicos que pulsan luces, íconos u oscuridades. La pérdida de la interacción de los sentidos nos sustrae de la puesta en escena que nos posiciona en el espacio aula, que modela nuestra subjetividad y nos permite sentirnos parte de un proceso de construcción del conocimiento.

Héctor Schmucler (1997) nos propone pensar el proceso pedagógico como el espacio de comunicación en un sentido trascendente, que implica un espacio sincrónico de “comulgar”, “poner en común”, y aún más “vivir algo con el otro”; entonces, la cuestión implica la coincidencia de las presencias para pensar colectivamente por qué significan las cosas (Schmucler, 1997, p. 199), esto nos lleva a reflexionar sobre el tipo de comunicación que permite construir conocimientos y problemáticas en el espacio áulico. La propuesta mediatizada e informatizada de la actividad pedagógica, sólo nos propone una herramienta técnicamente exclusiva de comunicación como instrumento de transmisión de contenidos y saberes (Schmucler, 1997), además, es sólo un componente del proceso educativo que no puede abarcarlo.

Franco “Bifo” Berardi (2007) nos aporta conceptos que nos permiten identificar cómo se comporta esta pérdida de autonomía con la construcción mediatizada del conocimiento. En el universo mediatizado el capital recluta “paquetes o células de tiempos” despersonalizados de trabajadores cognitarios, que pulsán destellos de conocimientos que se transmiten a las redes vía Internet. En este caso, trabajadores cognitarios aportan tiempos y saberes de maneras “fractalizadas”, los que no representan su “existencia humana y social”. Así, el encuentro mediado por la informática y las redes construye canales de transmisión de conocimientos fractalizados, mientras se auto excluyen las existencias e identidades de los sujetos en la red. Las plataformas y el sistema sólo emiten “fractales de tiempo celular” que se pierden en “el gran cuadro del control de la producción global” (Berardi, 2007, p. 103). En este escenario se pierde el proceso del conocimiento que analiza Schmucler, en tanto supone el acompañamiento en el camino hacia el conocimiento inacabado, un pasaje de construcción del conocimiento –para nada una llegada– sino un “camino de andar” (Schmucler, 1997, p. 200). Un camino de vivir la experiencia de construir algo con el otro, lo que implica elaboración de respuestas a las preguntas que nos están interpelando, a su vez, a través de cinco ventanas abiertas podemos experimentar la calidad de la experiencia pedagógica intercultural en nuestras vidas. ¿Quiénes y cómo son los otros si sus presencias se representan fractalizadas?

Entonces, estamos experimentando las “clases en pantuflas” como nos dice Inés Dussel (2020), las que forman parte de un proceso de transmisión que impide la construcción de las autonomías de los que deben interpelar en el aula. El aula se constituye en la instancia fundamental de encuentro “como espacio otro”, como espacio para comulgar la tarea de construcción de las preguntas y respuestas en desafíos comunes. Así, la problemática de la construcción del conocimiento que propone Schmucler, cuando refiere que en la educación se pone en juego “ayudar a transitar el camino que permita extraer algo que ya somos”. En el proceso de producir y construir juntos nos reconocemos en el otro y en “compartir con el otro su irreductible diferencia” (Schmucler, 1997, p. 199). Una construcción del camino de la búsqueda permanente e inacabada del conocimiento que se comunica (como común) y se comparte como experiencia de formación de identidades y autonomías.

Brecha digital y desigualdades

Si retomamos las metáforas institucionales ¿cómo definimos la experiencia educativa inédita que estamos atravesando? Más allá de las sinonimias que se intentan establecer con la educación a distancia, tal como afirman Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), transitamos una “modalidad de educación remota de emergencia” que se estableció para dar respuesta al lineamiento de la política de “continuidad pedagógica”. De esta manera, la modalidad no ha sido concebida en su planificación desde una propuesta de virtualización intencionada que requiere plataformas y diseño del aula virtual, planificación de recursos

educativos, actividades, una didáctica específica, es decir, supone la previsión a largo plazo para su rigurosa preparación y un contrato entre quienes eligen esta propuesta específica. En este sentido, nos encontramos frente a nuevos escenarios socio-técnicos (Dussel, 2020) que son limitantes como condición de posibilidad para sostener el vínculo pedagógico, la transmisión⁴ y generación de conocimientos transformadores y originales.

Es en este marco, nos parece importante socializar el registro parcial de nuestras experiencias como equipo docente, compartirla con otros colegas, intentando documentar las definiciones pedagógicas que fuimos construyendo. Desde el espacio curricular confeccionamos dos instrumentos de diagnóstico, aplicamos un cuestionario como una suerte de “fotografía” inicial de marzo/abril, luego elaboramos una serie de consignas a responder hacia final del cuatrimestre para conocer la incidencia de la experiencia de virtualización obligada en las trayectorias académicas de los estudiantes. El propósito fue incluir preguntas que nos permitieran conocer características de la población estudiantil, identificar las condiciones de uso y acceso a dispositivos, conectividad, herramientas y valoraciones respecto a sus habilidades tecnológicas. Sobre todo, nos interesaba identificar las variables personales, laborales y de cuidado familiar que pudieran resultar significativas para realizar el acompañamiento pedagógico.

En las listas del sistema de autogestión contamos con un total de inscriptos en ambas comisiones de 147 estudiantes. Un total aproximado ya que se fueron dando de alta en el aula virtual en superposición con los trámites correspondientes a la inscripción por el sistema de autogestión académico. Por lo tanto, tomaremos de referencia tanto este número como la cantidad de inscriptos en el campus virtual que asciende a un total de 178 estudiantes.

En el transcurso del cursado percibimos la escasa participación en las clases semanales por videoconferencia a través de Google Meet⁵, en la participación en los foros o en la entrega de guías de lectura en relación a la cantidad de cursantes inscriptos. Al final del cuatrimestre 69 estudiantes hicieron la entrega del primer trabajo práctico evaluativo, lo que en términos porcentuales representa que sólo un 47% logró regularizar la materia –si tomamos como referencia la lista del sistema de autogestión– y un 39% si tomamos como referencia los inscriptos al aula virtual.⁶

En consonancia con lo que reconocen otros investigadores⁷, partimos del supuesto de que el contexto actual profundiza y agudiza las desigualdades socio-económicas preexistentes y que la brecha digital (Albornoz, 2011) no saldada constituye una dimensión importante. Al mismo tiempo, se deterioran las condiciones materiales de existencia de gran parte de la población: pérdidas de empleo, precarización laboral, pérdida de ingresos del trabajador autónomo e informal, reducción de jornadas y salarios, acumulación de deudas, afectación de sectores de la economía específicos y concentración de ingresos en otros, acceso limitado o nulo de conectividad, entre otros aspectos. Consideramos que como docentes no podemos disociar la transmisión de contenido y la propuesta de enseñanza del contexto.

⁴ La idea de transmisión, afirma Flavia Terigi (2004), mantiene una carga de sentido ligada a la reproducción y repetición irreflexiva del contenido que ha sido profundamente criticada. Es pertinente explicitar que entendemos transmisión retomando la idea de acto de pasaje de Terigi y como modalidad de relación de Laurence Cornú (2004). Para Terigi la transmisión es un acto de pasaje “en el que la oferta de sentido que realiza el campo social puede ser apropiada y, de suyo, transformada” (Terigi, 2004 p. 1991). Para Cornú “la transmisión es una modalidad de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente” y supone “una invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación” (Cornú, 2004. p. 28 y 36).

⁵ En relación a la “economía” de recursos técnicos, la universidad utiliza la plataforma de enseñanza online Moodle que es un servidor de software libre y permite resguardar la propiedad de los datos que se producen. Por otra parte, gestionó usuarios de cuenta de correo de Google para el desarrollo de clases por videoconferencia vía Google Meet. Esta aplicación como el conjunto de productos de Google son opacas ya que no controlamos su código fuente y la gestión de los datos que producimos (Pagano y García, 2020).

⁶ Antes de la pandemia se evidenciaban ya altos niveles de deserción o de discontinuidad en los estudios universitarios. Se estima que en el 2013, en relación a la tasa de egreso, el porcentaje de deserción nacional era de 74,5% (Maccagno, Mangeaud, Somazzi y Esbry, 2017, p. 16). El desgranamiento y abandono se agudizaba aún más bajo la modalidad virtual, donde estudios como el de Rivera (2011) exponen niveles superiores de abandono y describen los factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia.

⁷ Véase el “Pronunciamento sobre la situación de la virtualización de la educación universitaria en Córdoba” en el blog del Programa de Investigación “Ideología, prácticas sociales y conflicto”. Consulta: <https://ideologiayconflicto.wordpress.com/2020/07/16/pronunciamento-sobre-la-situacion-de-la-virtualizacion-de-la-educacion-universitaria-en-cordoba/>

Al comienzo del cursado solicitamos a los estudiantes completar un cuestionario autoadministrado a través de Google Forms⁸, participaron 68 estudiantes inscriptos para cursar la materia provenientes de distintas carreras dentro de una universidad. De este total un 43% (N=29) son ingresantes de primer año, un 22% (N=15) se encuentra entre el 2do y 3er año de su carrera y un 35% (N=24) en cursos avanzados.

La mayoría de nuestros estudiantes se concentran en un 65% (N=44) en la ciudad de Córdoba, en tanto el 31% (N=21) se encuentra en distintas localidades de la provincia, y en menor porcentaje 4% (N=3) en otras provincias como San Luis, La Pampa y Salta. Al cruzar esta información con las respuestas respecto a cómo afectaba a sus estudios y al ámbito laboral la actual coyuntura, pudimos reconocer que muchos ante la pérdida de sus trabajos y la de sus padres tuvieron que rescindir alquileres en la ciudad y regresar a vivir con sus familias, o bien ya se encontraban allí cuando inició la cuarentena. Por otra parte, aquellos que residen en localidades aledañas y que en la presencialidad debían viajar con asiduidad por la distancia geográfica, tienden a valorar positivamente la modalidad virtual, aunque argumentan que no reemplaza la riqueza de las clases presenciales.

En relación a la conectividad y dispositivos observamos que el 100% de los encuestados cuentan con Internet en su hogar por medio de Wifi o por los datos móviles del celular. En relación a la pregunta de múltiple opción sobre los dispositivos por los que pueden acceder y continuar el cursado por medio del aula virtual, encontramos que el 80% (N=55 de 68) por medio del teléfono celular, un 47,1% por medio de PC o notebook compartida en el hogar, un 44,1% por medio de una PC o notebook de uso personal y en menor medida Tablet un 4,4% (N=3).

Además del acceso a dispositivos, otro aspecto relevante es reconocer los usos que realizan de las herramientas, recursos, programas y plataformas de enseñanza y aprendizaje, o bien de medios conectivos en general. En este diagnóstico entendimos como fundamental conocer las prácticas y usos culturales, qué herramientas virtuales ya conocen y forman parte de sus saberes previos. Así, pudimos constatar que la mayoría manifestó que ya había utilizado alguna vez plataformas o programas de enseñanza y aprendizaje a distancia como Moodle, Campus Virtual o el Google Drive en un 70,6% (N=48) para trabajar colaborativamente, mientras que el 29,4% no las conocía (N=20).

No obstante, estos porcentajes se relativizan cuando profundizamos en el uso habitual. La mayoría de las herramientas y recursos utilizados se concentraban en Whatsapp (94%), correo electrónico (87%), redes sociales (79%) y Youtube (75%). Si bien había un porcentaje importante que usaba regularmente Moodle (36%) o programas de videoconferencia (38%), más de la mitad los conocían pero nunca los habían utilizado. Lo cual constituía un desafío ya que el aula virtual y tales plataformas son los soportes principales. En los casos donde se identificó la imposibilidad de seguimiento por estos medios (concretamente dos estudiantes), se habilitó el mail, una carpeta por Google Drive y el Whatsapp para el envío de las actividades, clases escritas y guías de lectura.

Si bien consultamos otros aspectos, nos detendremos en el análisis de las preguntas que dotan de consistencia el supuesto de la agudización de las desigualdades. Por un lado, del total de estudiantes encuestados (N=68), un 33,8% (N=23) se encuentra dentro del régimen de estudiante trabajador o con familiar a cargo. Sin embargo, estos datos se complejizan al revisar la pregunta abierta sobre cómo repercute la actual coyuntura y la política de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en sus estudios y ocupación laboral. En primer lugar, observamos que gran cantidad de estudiantes hace referencia o bien a la pérdida de su fuente laboral o a que se encontraban desempleados antes de la pandemia y las condiciones actuales dificultan aún más la posibilidad de encontrar trabajo. Asimismo, se evidencia una mayor precarización laboral y pérdida de ingresos en sectores de la economía más sensibles,

⁸ A partir de la necesidad de conocer las condiciones de seguimiento de las clases utilizamos este producto del paquete de Google, sin generar un debate previo sobre la comercialización de los datos personales. En los últimos meses circularon una gran cantidad de cuestionarios de la aplicación para evaluar como la pandemia afecta todos los ámbitos de la vida, lo que obligaría a analizar a quienes cedemos la información producida. El segundo instrumento que aplicamos lo hicimos vía documento adjunto por correo electrónico.

por ejemplo, el turismo, los espectáculos públicos, la incorporación a la docencia al estar suspendidos los actos públicos.

Por otra parte, consideramos respuestas que permiten reconocer cómo la situación impacta de manera distinta dependiendo del grado de avance en la carrera. El grupo de ingresantes de primer año hace referencia a la falta de adaptación a la vida universitaria, también a cierta “desorientación” dentro del aula virtual y respecto de las condiciones de cursado. La falta de un espacio-tiempo compartido dificulta los aprendizajes y la construcción de un sentido de pertenencia a la comunidad académica, los que forman parte del encuentro e interacción “cara a cara” con docentes y compañeros.

En este sentido, reconocer la reconversión de nuestros espacios domésticos en aulas (Dussel, 2020), tanto para docentes como estudiantes es volver la mirada hacia los sentidos de la co-presencia en la universidad, un espacio-tiempo distinto que posibilita el encuentro y aprendizaje con otros. Por las complejidades y dinámicas referidas, es necesario asumir el gran esfuerzo de negociación que supone generar –en escenarios socio-técnicos– la construcción colectiva de conocimiento. La actual situación demanda negociación constante entre docentes y estudiantes con sus realidades específicas, lo que implica asumir conflictividades, establecer acuerdos flexibles y la revisión del programa-cronograma en un sentido pedagógico.

En relación a lo anterior y retomando la dificultad de separación de las esferas de la vida -que ya antes eran porosas- se agregan las dificultades que reconoce Berardi (2003). El autor cita a Paul Virilio para repensar cómo la velocidad, factor decisivo de la historia moderna, ha traspasado o derribado sus fronteras y entramos en una época de “aceleración maquinal poshumana” (Berardi, 2003, p. 24), en parte, por medio de los intercambios informativos, lo cual tiene profundas consecuencias en la psicología y el cuerpo humano, tanto individual como colectivamente.

Del total de 69 estudiantes, quienes trabajan representan el 40,6% (N=28) y el 15,9% (N=11) tiene un familiar a cargo. Las narrativas respecto a la precarización de la vida en general, vinculada no solo a la situación socioeconómica y la desigualdad digital, se expone de manera cruda en una entrevista, donde se expresa tanto la complejidad como la singularidad de las experiencias de los estudiantes:

“Realicé el seguimiento de las clases de manera individual, intenté formar parte de un grupo y el mismo se desintegró, por eso preferí “no perder tiempo” en formar otro nuevo por la energía que demanda conocer y comunicarse a distancia sin tener una relación directa “cara a cara” con otrxs compañerxs. Condiciones del seguimiento de las clases: Con Notebook personal, a través del teléfono celular, con acceso a Internet en el hogar. Vivo en vivienda no compartida, soy alumna trabajadora actualmente desempleada vendo pan casero, recibo ayuda comunitaria de un bolsón de alimento que hasta ahora no llegó; no puedo acceder al IFE por encontrarse mis datos en AFIP como trabajadora activa actualmente del Estado, situación contraria ya que desde 31/12/19 me encuentro sin tomar cargo por Acto Público. Mis condiciones de cursado se ven cada vez más afectadas, ya que tengo que hacer todo tipo de “changas” que surgen en cualquier momento y demandan X cantidad de tiempo para poder pagar alquiler, impuestos y servicios. No recibo ayuda familiar tampoco y considero que me encuentro en una situación de máxima precarización.”

Reflexiones finales

En el contexto de aislamiento social obligatorio, a los efectos de contener la expansión del Covid-19 en la población, experimentamos una serie de cambios en las prácticas educativas universitarias, las que rápidamente tuvieron que “acomodar” sus espacios curriculares mediados por la virtualidad. En tal proceso, compulsivo ante la urgencia de dar continuidad al ciclo lectivo que recién comenzaba, se generaron escasos espacios de reflexión profunda no sólo en los qué, sino también en los cómo implementar la media-

ción tecnológica en las praxis pedagógicas. ¿Cuál es el sentido ético, político y pedagógico de educar en contextos atravesados fuertemente por situaciones de incertidumbre social, económica, política y cultural? ¿Qué y cuánto “sabemos” docentes y alumnos del uso de estos nuevos “instrumentos tecnológicos” que imponen la mediación del conocimiento? ¿Qué y cómo enseñamos y aprendemos en y desde una espacialidad etérea (*sensu Díaz*) en la que los cuerpos se transforman en cuadrículas difusas, pixelados, fríos y estáticos?

Si bien desde hace ya décadas –a nivel global–, se ha incorporado la tecnología digital, impulsada por empresas monopólicas del software, a los efectos de “mejorar e incrementar” la circulación de información⁹ en las instituciones educativas de todos los niveles, la que “llega”, se “instala” y se “reproduce” en desiguales condiciones de apropiación para que todes accedan -a través de la información que circula en las redes- e interactúen con el conocimiento.¹⁰ En verdad, las tecnologías creadas en los últimos 40 años no son neutras, están en manos de empresas concentradas -con un gran poder económico y político- que imponen las reglas de juego y las posibles opciones de elección para la mayoría de los ciudadanos.

En un contexto híper globalizado, en donde prima la inmediatez de las exploraciones, las respuestas breves y abreviadas, los tiempos de activa participación en las búsquedas para cotejar, profundizar y recrear los contenidos son difusos. Tan imprecisos son los márgenes de autonomía que disponemos los usuarios cibernéticos (docentes y alumnos) que no nos detenemos a reflexionar acerca de cuál es el lugar que ocupamos en la mediación pedagógica, cayendo en las viles garras de un sistema que nos exhorta a seguir atrapados en ese infinito laberinto de inmediatez incorpórea.

En este proceso con márgenes difusos, entre tareas públicas –como la búsqueda de materiales para subir al campus virtual, corrección de trabajos prácticos en nuestras PC utilizando la propia conexión a Internet, en tiempos que se licuan– y privadas –atención de hijes y ancianes–, “fantaseamos” tener amplios márgenes de intervención en la tríada didáctica del conocimiento. Desde la inmediatez en la que estamos sumergidos, “flotamos” en un “como si” se diera una “verdadera” transposición didáctica, “llenando” ese vacío espurio, intentando recrear vínculos innovadores, pero dispuestos en una estática pantalla en la que nuestros cuerpos y rostros aparecen como “raviales” pixelados (Moreno, 2020).

En el contexto referido, y luego de haber transcurrido un semestre de “virtualidad” académica, nuestra preocupación personal y profesional es darnos la posibilidad de reflexionar colectivamente cómo favorecer espacios en los que todes nos animemos –tengamos el “coraje” – de reinventar los tiempos para pensar una educación llena de contenidos no funcionales a un sistema que impone –sin nuestra activa participación– los qué y cómo enseñar. Volver a la pregunta inicial acerca del profundo sentido ético, político y pedagógico que trasciende el uso o no de la virtualidad, supone atender las posibles y viables transformaciones en las que estamos –discursiva y prácticamente– involucrados: la vida humana y la educación como herramienta transformadora de la realidad, y a la vez hacer una pausa necesaria para pensar nuestras prácticas en la excepción y resistir la excepción como proceso de mutación práctica.

Referencias bibliográficas

Albornoz, L. (2011). “Redes y servicios digitales. Una nueva agenda política tecnológica” En *Poder, medios, cultura. Una mirada crítica desde la economía política de la comunicación*. Paidós.

⁹ La multiplicidad de datos que se “acumulan” y se transmiten en las redes nos transforma en meros “conductores y difusores de una información determinada” (Schmucler, 1997) quebrantando la posibilidad de transitar un camino diferente a la primacía de los datos que circulan en una ligera espacialidad que intenta homogeneizar los cuerpos de una manera prefijada.

¹⁰ Conocer supone un acto mucho más profundo que “estar informados” mediante datos que circulan vertiginosamente por Internet, pues requiere transitar un camino de análisis y reflexión crítica de concepciones de mundo que nos posibiliten la internalización a los efectos de “conducir afuera” y transformar miradas propias y de otros, así nuestra existencia se dignifica.

- Berardi, F. (2016). *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Traficantes de Sueños.
- Cornú, L. (2004). “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” En Frigerio, G., Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas.
- Díaz, E. (2020). “Nostalgia de la carne ¿Qué es lo que puede un cuerpo cuanto todo es pantalla?” *Página 12*, <https://www.pagina12.com.ar/265474-nostalgia-de-la-carne>
- Dussel, I. (2020). “La clase en pantuflas”. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (2020). “Las escuelas después de la pandemia”, *Suplemento La educación en debate*, (82).
- García, L., Pagano, M. (2020). “Cuarentena, educación y virtualidad” *Indómita, Revista Cultural Digital de CONADU*.
- Maccagno, A., Mangeaud, A., Somazzi, C., Esbry, N. (2017). *La deserción estudiantil en el primer año de la universidad*. Copicentro.
- Mercadal, S. (2020). “Cabeza parlante, grotesca, borradora” *La tinta*.
- Moreno, M. (2020). “Mientras tanto: ¡Adentro! Aguafuertes de cuarentena”. Museo del Libro y de la Lengua, Biblioteca Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=hMcCsi2H5QM>
- Rivera, D. (2011). *Factores que inciden en la Retención o Deserción del Estudiante a Distancia*. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>
- Segato, R. (2020). *Coronavirus: todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia*. Lobo Suelto.
- Svampa, M. (2020). “Reflexiones para un mundo postcoronavirus” En *La fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO.
- Schmucler, H. (1997). “Los tiempos apocalípticos anunciados por la técnica”, “Ideología y optimismo tecnológico”, “Información y trivialidad en educación” En *Memoria de la comunicación*. Biblos.
- Schmucler, H. (1984). “La educación en la Sociedad informatizada” en Rodríguez G.: *La era teleinformática*, Buenos Aires, ILET/Folios.
- Terigi, F. (2004). “La enseñanza como problema político” en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- ZiZek, Slavoj comp. (2008). *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ZiZek, Slavoj (1999). *El acoso de las fantasías*. Buenos Aires, Siglo XXI, México.

Silvina Mercadal

Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA-UNC) y Licenciada en Comunicación Social (UNC). Es docente e investigadora del Instituto de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), becaria doctoral del CIECS – CONICET. En el período 2018-2019 dirigió el proyecto de investigación “Políticas culturales y comunicación: conceptos, tradiciones y problemas actuales” en la UNVM. Se dedica al estudio de temas vinculados con políticas culturales, comunicación y arte, e integra grupos de investigación en la UNVM y la UNC.

Natalia Tescione

Lic. en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Es docente del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), becaria doctoral de CONICET-UNVM, cursa actualmente el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (DESAL) con mención en Socio-antropología de la educación. Se dedica al estudio de temas vinculados a TIC y educación e integra grupos de investigación en la UNVM.

Edgardo Rivarola

Magister en Partidos Políticos (CEA-UNC) y Profesor en Historia (FFyH-UNC), actualmente desarrolla el trabajo final de la Especialización en Epistemologías del Sur (CLACSO). Es JTP del IAPCS de la UNVM. Forma parte de equipos de investigación de la UNVM y el CEA (UNC) relativos a problemáticas de la historia oral, la política contemporánea en confluencia con perspectivas teóricas de la colonialidad del poder.

María Dolores Bertarelli

Profesora en Educación Pre Escolar (IFD A. Carbó) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Actualmente, es alumna regular del quinto año de la Licenciatura en Sociología en la UNVM y ayudante alumna del Módulo Realidad Social, Política y Económica (UNVM). Se desempeñó durante 28 años como docente en el Nivel Inicial hasta su jubilación, ocupando cargos docente y directivo por concurso de antecedentes y oposición. Asimismo, trabajó como docente en el IFD Alejandro Carbó durante sus últimos diez años de docencia en la provincia de Córdoba. Desde 1995, participa activamente del Colectivo de Educación Inicial Córdoba, espacio en el que se profundizan temáticas vinculadas a la realidad sociopolítica pedagógica del Nivel Inicial.

Decisiones, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a aprender. Desafíos de la enseñanza universitaria en tiempos de pandemia

Karina Benchimol

kbenchimol@campus.ungs.edu.ar

Paula Pogré

ppogre@campus.ungs.edu.ar; paupogre12@gmail.com

Nadina Poliak

npoliak@campus.ungs.edu.ar

UNGS

Resumen

En este artículo sistematizamos la experiencia de trabajo remoto desarrollada durante el primer semestre de 2020 en la materia Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior en la Universidad Nacional de General Sarmiento y las decisiones que fuimos tomando a partir de la implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

El paso de lo presencial a la enseñanza remota no es una simple migración de la actividad habitual a otra modalidad, sino que implica enfrentarse con problemas pedagógicos nuevos. Con el propósito de no dejar a nadie afuera, desplegamos una multiplicidad de recursos. No buscamos reemplazar las clases presenciales por encuentros sincrónicos; sino poner a disposición materiales en diversos formatos; combinando y alternando; propiciando también que lxs estudiantes lo hagan.

Compartimos nuestros «irrenunciables» - aquellos principios político-pedagógicos que nos guían -, caracterizamos los diferentes recursos y dispositivos que desplegamos para sostener la enseñanza de manera remota y una serie de reflexiones acerca de lo que nos dejó esta experiencia junto con preguntas que nos quedan abiertas para la formación de profesores en la universidad pública.

Palabras clave: Educación superior - Derechos - Enseñanza

Introducción

En este artículo sistematizamos la experiencia de trabajo remoto desarrollada durante el primer semestre de 2020, a partir de la implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior es una de las últimas materias del trayecto pedagógico de las siete carreras de Profesorado Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se propone que lxs estudiantes analicen en profundidad las problemáticas actuales de la escuela secundaria y del nivel superior y comprendan las lógicas y los procesos de investigación y de construcción de conocimiento en el campo educativo. Para esto último realizamos en el transcurso del semestre un ejercicio de investigación. Siendo una de las últimas materias aspiramos a crear las condiciones para que los futuros profesorxs integren marcos referenciales y las múltiples perspectivas del trabajo do-

cente, se perciban a sí mismxs como parte de un colectivo, con pertenencia institucional en la trama del sistema educativo y de la sociedad, con capacidad para construir un compromiso pedagógico, ético y político fundado.

Dado que en la UNGS las clases comenzaron en la semana del 9 de marzo tuvimos un primer encuentro presencial en cada comisión.

Compartimos en este escrito nuestros «irrenunciables» - aquellos principios político-pedagógicos que nos guían -, caracterizamos los diferentes recursos y dispositivos que desplegamos para sostener la enseñanza de manera remota y una serie de reflexiones acerca de lo que nos dejó esta experiencia junto con preguntas que nos quedan abiertas para la formación de profesores en la universidad pública.

¿Cómo enseñamos en este contexto?

Cuando comenzó el ASPO lo primero que nos preguntamos fue cuáles eran los aspectos de la materia y de la cursada que queríamos preservar en una propuesta de enseñanza remota.

Ante todo, no dejar a nadie «afuera». Sostener el trabajo colaborativo entre estudiantes y de ellxs con nosotras. Propiciar la participación de lxs estudiantes tanto en el nivel de la acción comunicativa como en la organización y la gestión de la clase (García Vallinas, 1996). Mantener el modo de evaluación de la materia en el que las tareas propuestas están siempre guiadas por criterios claros y explícitos que orienten tanto su desarrollo como el proceso de retroalimentación, haciendo explícito el modo de traducción de esa evaluación al sistema de calificación (sea numérico o conceptual). Sostuvimos también que la producción de los estudiantes sea en algunos casos individual, en otros en parejas y /o grupal.

Tomar estas decisiones implicó explicitar nuestra «teoría de la acción» en la materia. Así fue como revisamos algunos principios de nuestro trabajo, visibilizando algunos de los aprendizajes tácitos que como equipo habíamos construido para resignificarlos en estas nuevas condiciones. Pensar que como equipo podemos identificar nuestras teorías de la acción implica concebirlos como una organización, analizar los aprendizajes que construimos a lo largo de los años de trabajo compartido y que constituyen un «modo de hacer» que articula nuestras teorías y prácticas.

Coincidimos con quienes afirman que la idea de aprendizaje organizacional es un «oxímoron» que mantiene el aprendizaje, en tanto, organizar y aprender son procesos esencialmente antitéticos. (Weick y Westley 1996).

En este sentido, «Organizar» significa reducir la variedad, y «Aprender» implica incrementar la variedad. El aprendizaje organizacional considera las prácticas basadas en rutinas así como las disruptivas para responder a modo de adaptación activa y creativamente a los desafíos del contexto. El punto óptimo en el que se combinan estas dos tendencias es la intersección del aprendizaje de circuito simple y aprendizaje de circuito doble (Argyris y Schön, 1978, Argyris, 2001, Perlo y De la Riesta, 2005): responder cooperativamente a los cambios del contexto interno y externo identificando nudos críticos, evaluando e institucionalizando acciones que mantienen los rasgos centrales acercando ciertas normas así como cuestionando, en un proceso de indagación, cómo detectar esos nudos problemáticos.

«Desafíos» es una materia en la que explícitamente trabajamos desde una perspectiva de la educación como derecho, todxs y cada unx de lxs estudiantes tienen nombre, hacemos cuestión de conocerlos, de reconocerlos por sus nombres, aunque sean muchxs, y que ellxs también se conozcan de esta manera: propiciamos que las comisiones se constituyan junto a nosotras en un equipo de trabajo.

Nos importa la continuidad y el aprendizaje de lxs estudiantes, en este caso era importante encontrar un modo de relación y contacto que no dejase a nadie afuera sea cual fuese su posibilidad de conectividad. Entendemos que el conocimiento es una construcción colectiva y por lo tanto la interacción entre lxs estudiantes, el intercambio entre ellxs, las actividades en pequeños grupos son fundamentales para el

aprendizaje. Esto es algo que explicitamos siempre en las primeras clases y fue una de nuestras preocupaciones por sostener. Grabamos entonces un video para presentarnos¹, para explicarles cómo trabajaríamos, que la comunicación sincrónica no sería la única manera de comunicarnos, que sostendremos el acompañamiento con diversos recursos, propiciando el trabajo en pequeños grupos y sosteniendo los días de clase establecidos como los días de contacto.

En el trabajo en equipo no necesariamente se espera que todos hagan lo mismo, en ese sentido modelizar el tipo de trabajo que esperábamos de ellos también apela a nosotras para realizar diferentes tareas, además, fuimos rotando nuestras voces en los audios que explicaban aspectos nodales de los conceptos que trabajamos. Algunos de estos audios fueron acompañados con presentaciones de Powerpoint, otros recogieron sus preguntas o inquietudes para sistematizarlas y armarlas a modo de guión de respuestas que enriquecieron la comunicación.

¿Por qué decidimos realizar audios?

La comunicación asincrónica con audios no obliga a cumplir con un horario y facilita el acceso a los archivos con un consumo de menores recursos informáticos (transferencia de bytes) y por lo tanto es más accesible para escuchar desde más dispositivos, especialmente para quienes tienen conectividad limitada.

Nos pareció que podíamos aprovechar las ventajas de la comunicación asincrónica cuando los contenidos de la comunicación eran principalmente explicaciones de las docentes; respuestas a preguntas que podrían ser relevantes para todxs e importantes para re-escuchar, cuando queríamos ayudar a contextualizar un texto.

La grabación de audios fue una de las modalidades más valoradas por lxs estudiantes, cuando preguntamos -tanto en una encuesta intermedia como en la evaluación final- cuáles de las propuestas de trabajo les resultaron más útiles para apoyar el aprendizaje.

Fueron de gran ayuda las consultas a las docentes y los audios que ellas subieron a la plataforma aclarando algunas cuestiones de los textos a leer.

Cada uno vive una situación distinta, pero en mi caso sigo mejorando la materia a través de los audios, ya que los voy escuchando mientras cocino, limpio, etc.

En el confinamiento - en el que se dio una intensificación del trabajo doméstico y reproductivo que se superpone con las tareas de estudio y trabajo² - el audio favorecía el aprovechamiento de este tiempo.

Por otro lado, en lugar de responder únicamente las preguntas por mail, habilitamos foros de consultas y allí, así como en los audios, ampliamos la información necesaria para comprender los conceptos.

Algunxs estudiantes nos solicitaron o propusieron en la encuesta que expliquemos los textos. Decidimos no hacerlo, ya que tal vez muchxs se hubiesen quedado únicamente con nuestra interpretación y probablemente sin la lectura.

«Anteponer la explicación del profesor y los ejercicios sobre aspectos parcelados del uso del lenguaje, a la participación en actividades situadas de leer y escribir, pone en riesgo no sólo el aprendizaje de estas prácticas sino que resta sentido a reflexionar sobre ellas» (Carlino, 2013:363).

Sostenemos que, a partir de una presentación y contextualización de los textos, es mejor que lxs estudiantes los lean para luego intercambiar sobre éstos, ya sea a través de los foros, de los trabajos propuestos o de las preguntas que nos envían. Esto es diferente a explicar un texto en un audio. De esta manera intentamos favorecer que se constituyan en lectores más autónomos (Carlino, 2018, Lerner, 2001). La preparación de las respuestas llevó mucho más tiempo que las que damos de manera oral ante una

¹ Grabar un video la primera vez implicó superar cierta timidez inicial. No es lo mismo dar clase presencial, que dejar una constancia con un video público en la virtualidad (aunque esté en modo oculto o privado, no deja de tener la posibilidad de hacerse público fuera del aula). Pero el propósito de lograr una mayor cercanía y una presentación con nuestras caras y voces nos pareció relevante como para superar ese desafío que muchxs docentes decidimos afrontar ante las nuevas condiciones didácticas.

² Es indispensable tener presente que esta cursada se dio en tiempos en que en el interior de los hogares se observó una sobrecarga de tareas domésticas y reproductivas, al que se le sumó una presión de quienes realizan teletrabajo asalariado para sostener la producción o la productividad, o la reducción de los ingresos familiares de manera drástica, especialmente en los sectores más vulnerables. (Rodríguez Enriquez, Alonso, Marsonetto, 2020)

pregunta en el aula. La presencialidad muchas veces está ligada a la inmediatez y las respuestas suelen quedar inconexas para quienes no se formularon las preguntas. Responder en el aula presencial lleva el tiempo de la respuesta, mientras que esta modalidad nos requirió leer las preguntas, agruparlas, y armar guiones para los audios en los cuales retomamos fragmentos de los textos. A la luz de la experiencia, nos parece que este modo de responder fue muy rico y favoreció el aprendizaje, privilegiando la interacción con lxs estudiantes, y tratando de acercar la enseñanza al aprendizaje (Lerner, 1996), las explicaciones resultaron mucho más cercanas a las inquietudes y dificultades de lxs estudiantes.

¿Cuándo decidimos realizar encuentros sincrónicos?

Asimismo, no todxs los estudiantes podían conectarse en los encuentros sincrónicos. Las razones que manifestaron en la encuesta de mitad de cursada se relacionaban con problemas en la conectividad o por el estado de sus dispositivos, pero también hubo quienes mencionaron que se les complicaba asistir por cuestiones de atención a familiares en tiempos de cuarentena.

Entré a un encuentro, pero me quedé sin hablar por el micrófono y después me fui porque quería preguntar cosas y no podía y me daba vergüenza decir que no tengo, desde el celu se complica mucho más si es viejo

Solo me conecté en la última reunión, pero tengo muy mala conexión. Se me cortó mucho.

En el segundo encuentro no pude asistir por una cuestión relacionada con un familiar que no está bien de salud, en este presente de cuarentena y a veces no es fácil encontrar los momentos. Me hubiera gustado participar en ambos y de hecho igualmente vi el video para saber cómo fue el encuentro, de qué se habló en el mismo.

Se me dificulta porque estoy con mis dos hijas sola y no tengo a nadie que me las mire. Se ponen a gritar, jugar y demás, y no logro encontrar ese espacio para poder conectarme tranquila.

Como hemos planteado, consideramos fundamental que la enseñanza les llegara a todos y a todas. Realizamos encuentros sincrónicos cuando nos pareció imprescindible -para optimizar intercambios, plantear consultas con una interacción más directa, escuchar sus voces, etc.- pero no fue la modalidad privilegiada para la enseñanza. La frecuencia varió según el momento de la cursada, y en todos los casos quedaron las grabaciones disponibles en la plataforma a disposición de todxs³.

Los desafíos que nos plantearon algunos contenidos

En las clases presenciales, dedicamos gran parte a realizar un ejercicio de investigación, porque entendemos que se aprende a investigar investigando (Wainerman, 2001). Pero ¿cómo enseñar a analizar cualitativamente entrevistas de manera virtual? ¿Cómo enseñar a realizar ese diálogo entre teoría y empiria para construir conocimiento, que es tan situado y poco generalizable?

Decidimos hacer un video en el cual simulamos una reunión de investigación mostrando diferentes momentos del análisis cualitativo. Una vez dada la consigna para analizar las entrevistas, realizamos otro tipo de encuentro sincrónico: las tutorías con pequeños grupos que nos permitieron interactuar de manera más cercana, conocer más a lxs estudiantes, señalar aspectos específicos del avance enviado por cada grupo y así enseñar y orientar cómo hacerlo. Siempre nos interesó en la materia realizar seguimiento de la producción de los escritos, enseñar a escribir de manera académica, y que esto fuese parte del proceso de enseñanza más que «correcciones» del trabajo final entregado. En cada uno de estos encuentros, compartimos observaciones sobre sus escritos, asesorando a lxs estudiantes como autores.

³Cabe destacar que las condiciones institucionales también fueron importantes para facilitar la conectividad, ya a partir de este semestre, la UNGS conformó un repositorio de archivos al cual se puede acceder sin consumo de datos desde los celulares.

En este marco y tomando las palabras de la autora: «Sin participación para discutir acerca de lo leído o lo escrito, las clases mantendrán una estructura monológica, en la cual predominantemente el profesor expone y los alumnos tienden a asumir una posición receptiva y pasiva» (Carlino, 2013:364).

En esas escrituras, nos interesaba su función epistémica, en tanto permite construir conocimientos. Ocuparse de la escritura no suplanta, por tanto, la enseñanza de contenidos, sino que es una forma de enseñar mejor esos contenidos (Russell, 2013). Estas tutorías fueron valoradas por lxs estudiantes:

Creo que lo más complejo de toda la cursada fue hacer el Trabajo final, sentí que era un trabajo intenso y profundo para realizar en la actual situación de virtualidad para la cursada, en un primer momento me sentí muy sola para encarar semejante tarea, y medio perdida también. Fue un gran esfuerzo el que hicimos con mi compañera para avanzar lo más posible hasta el momento de la entrega del avance, esperando que en nuestra tutoría se nos resolvieran la mayor cantidad de dudas e inseguridades con las que encaramos la escritura de este trabajo, y por suerte así fue, todo cambió a partir de la tutoría, ¡los comentarios y sugerencias de nuestra profesora ayudaron sobremedida para reordenar nuestro trabajo y continuar escribiendo con mayor seguridad!

Intentamos así superar distancias y soledades que se manifiestan ante la falta de presencialidad. Las tutorías fueron modos que nos permitieron acercarnos, con un mayor conocimiento personal, y trabajar en base a los avances de cada grupo, considerando las particularidades de cada producción.

Los desafíos de la docencia en tiempos de pandemia también como contenido

La materia tematiza los desafíos de la profesión docente, por lo que nos pareció imprescindible incluir las situaciones que transitan los docentes en estos tiempos de pandemia. Armamos dos foros: uno de participación opcional en el cual compartimos conferencias, artículos, webinar, etc, y otro para analizar con dos conceptos que forman parte del contenido de la materia: «Práctica educativa» (Guyot, 2011) y «Posición docente» (Southwell y Vasilliades, 2015) las múltiples prácticas que se dan para seguir enseñando sin presencialidad.

Los foros son interesantes, ya que nos permiten debatir entre todos, fundamentado con la bibliografía. Me interesa la intención de relacionar los foros con las problemáticas que se viven en la situación actual de pandemia. (Estudiante)

También los foros requirieron reorganizaciones. En la encuesta nos plantearon que resultaba tedioso leer tantos comentarios, por lo cual para la próxima cursada, prevemos armarlos por subgrupos más pequeños.

Otra propuesta en los foros fue que lxs estudiantes se presentaran por grupos y lxs docentes brindaran el material para acompañar y/o guiar la lectura de algunos textos. Lxs estudiantes prepararon powerpoints, audios, podcast o videos, generando materiales que se suman como recursos digitales de la materia.

¿Cómo evaluamos?

Si bien mantuvimos el modo de evaluar, modificamos el régimen de acreditación de la materia. En la cursada presencial la materia se acredita aprobando un parcial presencial en el que se puede realizar una primera parte en parejas y una segunda parte obligatoriamente individual y un trabajo grupal de investigación. Todxs lxs estudiantes defienden el trabajo grupal en instancia de coloquio en las mesas de final.

En este caso redefinimos que, para la acreditación de la materia, debían estar aprobados tres trabajos

prácticos y la participación en los foros obligatorios. Los trabajos aprobados fueron devueltos con comentarios y sugerencias vinculadas a los criterios y una calificación de aprobado «bueno» o «muy bueno». Los trabajos no aprobados fueron devueltos con las orientaciones pertinentes para la reelaboración. De los tres trabajos prácticos el primero podía ser en parejas o individual, el segundo individual y el tercero grupal. Para el armado de los grupos, habilitamos un espacio en el aula virtual para quienes buscaran compañerxs para compartir la tarea. Mantuvimos la instancia de final obligatorio, a modo de coloquio, sustanciado de manera virtual.

Algunas reflexiones finales y nuevas preguntas

A modo de cierre, fue una cursada que modificó las condiciones de trabajo docente, que requirió extender la jornada laboral con la consecuente intensificación de nuestra tarea como profesoras. Como la mayor parte de los docentes, implicó también asumir de manera personal el costo de la tarea virtual (recursos, dispositivos, conectividad y asistencia técnica, entre otros). El teletrabajo docente ya es parte de la agenda pública; y se intensifica más aún para las mujeres (Morgade, 2020).

¿Qué es lo que no pudimos sostener en este contexto? Sabemos que una cursada remota no reemplaza la presencialidad. Sabemos que inevitablemente hay experiencias, intercambios, que son irreproducibles. El paso de lo presencial a la enseñanza remota no es una simple migración de la actividad habitual a otra modalidad, sino que implica enfrentarse con problemas pedagógicos nuevos. En este nuevo formato, no se puede enseñar del mismo modo y tampoco se puede enseñar lo mismo. Optamos por hacer una selección de contenidos, priorizando aquellos saberes que consideramos fundamentales para la formación docente en la universidad.

Nos interesa señalar que no todo el contenido de la materia (en este caso la práctica de investigación) fue posible de ser desarrollado. En vez de sostener un «como sí» de un ejercicio de investigación optamos por incluir un trabajo práctico integrador final, a realizar en forma grupal, en el cual lxs estudiantes analizaron un corpus de entrevistas realizadas por estudiantes de años anteriores. Priorizamos cómo, en el trabajo de investigación se pone en diálogo corpus teórico y empírico en pos de construir conocimiento. Con el propósito de no dejar a nadie afuera, desplegamos una multiplicidad de recursos. No buscamos reemplazar las clases presenciales por encuentros sincrónicos; sino poner a disposición materiales en diversos formatos; combinando y alternando; propiciando también que lxs estudiantes lo hagan.

Solo muy pocos estudiantes después de las primeras clases, nos plantearon (por sí mismos o porque los consultamos) motivos de salud o razones que impidieron continuar con esta modalidad de cursada. En este sentido, lxs estudiantes regularizaron la materia con un fuerte compromiso.

Finalizamos este artículo preguntándonos ¿qué aprendizajes nos quedan para pensar y diseñar la enseñanza universitaria en la post pandemia? ¿Qué podemos tomar de esta experiencia de cursada remota, para la vuelta a la presencialidad? Pensamos hacer un uso más potente del aula virtual. No reemplazar el encuentro y el intercambio, pero si dar más espacio al uso de materiales diversos en la plataforma, y potenciar las respuestas a lxs estudiantes cuando presentan dudas.

«Al mismo tiempo que añoramos y valoramos todo lo que la presencialidad, el encuentro con los estudiantes, con los colegas y con la vida institucional hacen posible, ¿no podría esta verse enriquecida por ciertos desarrollos de la cultura digital? Tenemos el desafío de ir más allá de pensar lo digital en el registro de la modalidad a distancia» (Cannelotto; 2020: 226).

Compartir esta experiencia es una manera de seguir pensando juntxs.

Referencias bibliográficas

- Argyris, C., Schon, D. (1978). *Aprendizaje organizacional: una perspectiva de la teoría de la acción*. Addison-Wesley.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional*. Oxford University Press.
- Cannellotto, A. (2020). «Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia». En Dussel, I. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Carlino, P. (2013) «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Carlino, P. (2018). «Dos variantes de alfabetización académica». *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32.
- García Vallinas, E. (1997). La toma de decisiones en el aula de Educación Primaria y sus Implicaciones para el profesor y para los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial.
- Lerner, D. (1996). «La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición». En Castorina, F., E. Ferreiro, Kohl de Oliveira, M., Lerner, D. *Nuevas contribuciones para el debate*. Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE.
- Morgade, G. (2020): «La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas». En Dussel, I. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Perlo, C. L., De la Riestra, M. R. (2005). «Enfoques y perspectivas del aprendizaje organizacional. Acerca de las posibilidades de concebir la organización como entidades que aprenden». XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodríguez Enriquez, Alonso, Marsonetto (2020). «En tiempos de coronavirus, el trabajo de cuidado no hace cuarentena» En *Pensar la pandemia. Observatorio Social del coronavirus CLACSO*. Disponible en <https://www.clacso.org/en-tiempos-de-coronavirus-el-trabajo-de-cuidado-no-hace-cuarentena/>
- Russell, D. (2013). «Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What we Have Learned in the USA.» *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Southwell, M., Vassiliades, A. (2014). «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas» en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(11), 163-187.
- Weick, K. E., Wesley, F (1996). 'Organizational Learning: Affirming an Oximoron'. En Stewart R. Clegg et al. (ed.). *Handbook of Organization Studies*, (pp.440-458). Sage Publications.

Karina Benchimol

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de Nivel Inicial. Está realizando la tesis de doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP). Es investigadora-docente regular en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y docente del Instituto Superior de Profesorado en Educación Inicial «Sara Eccleston». También es miembro de un equipo de investigación en el IICE – FFyL/ UBA.

Paula Pogré

Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, docente de posgrado en universidades de América Latina y consultora internacional de la Unesco. Dirigió el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur.

Nadina Poliak

Magister en Ciencias sociales con orientación en Educación (FLACSO). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Docente regular de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), en la cátedra de Política e Instituciones educativas; Investigadora Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la cátedra «Desafíos de la profesión docente en el nivel medio y superior»; y en la Universidad Nacional de Hurlingham.

«Ni una menos»: aprender a estudiar en la universidad pública en el marco del aislamiento social preventivo

Lucia Beltramino

CONICET. CIFYH. EA. FFyH. UNC

lucibeltramino@gmail.com

Natalia Alejandra del Milagro González

CIFYH. EA. FFyH. UNC

nataliagonzalez70@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo narrar, dando lugar a la reflexión, la experiencia de enseñanza y aprendizajes que se desplegó en el espacio curricular «Taller: Estrategias de Estudio e Investigación» de la Escuela de Archivología de la Universidad Nacional de Córdoba, en el contexto del Covid-19.

En el mismo, se presenta el espacio curricular, el grupo de estudiantes, la propuesta pedagógica implementada, y se retoma la voz de los estudiantes para evaluar aciertos y nuevos desafíos para pensar la enseñanza y los aprendizajes pos-pandemia en la Universidad.

Palabras clave: Aprendizaje - Tecnologías- Estudiantes- Propuesta pedagógica

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo narrar, dando lugar a la reflexión, la experiencia de enseñanza y aprendizajes que se desplegó en el espacio curricular «Taller: Estrategias de Estudio e Investigación» de la Escuela de Archivología de la Universidad Nacional de Córdoba, en el contexto del Covid-19. La novedad de la situación, que en forma disruptiva comenzamos a habitar docentes y estudiantes, nos llevó a reconvertir la propuesta educativa previa en una nueva práctica pedagógica a distancia, reinventando sobre la base de lo ya conocido, junto con los estudiantes. Al decir de Meirieu (2001), rompimos con la rutina y pusimos en juego la inventiva con los materiales pedagógicos disponibles.

En el 2020, el comienzo de clases presenciales en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) estaba previsto para el 23 de marzo, lo cual se vio interrumpido por la pandemia que azota al mundo. En un intento de atender al derecho a la educación, se decidió comenzar las clases de todas las carreras de la facultad a distancia, utilizando como herramienta tecnológica, la plataforma Moodle, siendo esta una respuesta supuestamente provisoria. Cabe destacar que en la FFyH, la plataforma con sus respectivas aulas virtuales vienen funcionando hace años pero como soporte al dictado presencial.

A finales de marzo, comenzamos a transitar esta nueva modalidad con un total de 44 estudiantes, lo que implicó la construcción de una propuesta diferente, la apropiación acelerada de herramientas tecnológicas y la toma de decisiones pedagógicas y políticas para responder a las preguntas ¿cómo y qué enseñamos?, ¿cómo, cuándo y cuánto evaluamos?, ¿cómo podemos o qué podemos anticipar de los procesos de aprendizaje que se desplegarán o no en los estudiantes?, ¿qué características asumirán las vivencias en

esta nueva modalidad?, entre otros interrogantes.

A continuación presentaremos el espacio curricular, el grupo de estudiantes, la propuesta pedagógica implementada y recuperaremos la voz de los estudiantes, que nos muestran aciertos y nuevos desafíos para pensar la enseñanza y los aprendizajes pos-pandemia.

El taller: Aprender a estudiar en la universidad

El Taller de Estrategias de Estudio e Investigación se ubica en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera de Técnico Profesional Archivero y Licenciado en Archivología. El objetivo principal del taller es acompañar la progresiva incorporación de los estudiantes al contexto académico, las prácticas discursivas propias de la carrera de Archivología y al campo de las Humanidades en general.

Este espacio curricular comparte con otros la responsabilidad y el desafío de dar la bienvenida a la universidad pública, al mundo académico y espacio discursivo específico de la Archivología. Por lo tanto, se espera colaborar en la construcción de los andamiajes posibles/necesarios para que los estudiantes, profundicen procesos que amplíen sus oportunidades de constituirse en lectores y escritores reflexivos de un campo específico de saberes. Por ello, se les invita a pensar, a ser conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y a construir las estrategias pertinentes para aprender en la Universidad.

En este marco, la lectura y la escritura académica son los objetos centrales de las propuestas de trabajo que, lejos de ser pensadas como soportes o vehículos para la trasmisión y reproducción del conocimiento, son consideradas como prácticas y herramientas culturales centrales para aprender y construir saberes en la Universidad.

Es importante aclarar que el plan de estudios de la carrera define a este espacio como un taller, y desde la cátedra centramos su organización en el hacer, que integra un saber, posibilitando distintos tipos de producciones. El espacio promueve el trabajo colectivo, colaborativo, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración personal, lo que supone un hacer creativo y reflexivo, siendo la clave de la modalidad la problematización de la acción, el pensamiento y la creación. Esta característica implicó un fuerte desafío para pensar la propuesta en la virtualidad.

Las decisiones pedagógicas tomadas parten de considerar al sujeto del aprendizaje como un sujeto social, con diferentes trayectorias educativas, por lo cual se intentan construir situaciones de aprendizaje que permitan a todos los estudiantes, en sus diferencias, poder apropiarse de lo abordado en este taller.

Una mirada en situación se aparta de concepciones de aprendizaje y desarrollo homogéneas - universales- que plantean un estatuto de normalidad para todos los sujetos y dan paso a decisiones pedagógicas a las que todos deben adecuarse. Cuando nos enfocamos en la situación, nos alejamos de las lecturas y acciones que se centran en el sujeto y su dificultad, para pensar en una situación donde los sujetos se involucran. Se vuelve necesario, entonces, recuperar la historia que la situación acarrea en su contexto específico, así como también las estrategias y los recursos disponibles para promover condiciones de aprendizajes, teniendo en cuenta la singularidad del sujeto en su contexto. (Aizencang y Bendersky, 2013:26)

En síntesis, la propuesta se centra en la construcción de estrategias de aprendizaje, en los procesos de lectura y escritura académica y en colaborar con los estudiantes en la construcción de su posicionamiento en los procesos de estudio universitario.

Los estudiantes

Partimos de comprender que la constitución de los sujetos va más allá de los aprendizajes, que ‘apren-

dizaje' y 'desarrollo' deben enhebrarse en dicha constitución; por ello, los cursos del desarrollo son en gran parte impredecibles. Sin embargo, es acertado partir de preguntas tales como: ¿quiénes son los estudiantes este año?, ¿cómo hacemos para conocerles?, ¿cómo se autoperciben como aprendices? Saber quiénes son, su trayectoria educativa, si trabajan o no y cómo se definen, resultan cuestiones fundamentales para nuestra propuesta pedagógica, y la conciencia de dichas cuestiones para los aprendices es un punto central a la hora de repensar sus propios procesos.

En este marco, decidimos construir diferentes dispositivos mediados por tecnologías para conocerles, dispositivos que fuimos implementando y recontextualizando a lo largo de la cursada. El primero fue un cuestionario autoadministrado que enviamos por correo electrónico, una semana antes del comienzo de clases, y fue respondido por los 44 estudiantes. Con él pudimos advertir que el 78% se identifica con el género femenino, el 20% con el género masculino y un 2% con otros. El 37% de los estudiantes tiene entre 18 y 29 años, el 62% entre 30 y 49 (como podemos ver, en la carrera de Archivología el menor número de estudiantes son jóvenes recientemente egresados del secundario). El 66% ya estudió alguna carrera previa, el 72% son estudiantes trabajadores que cumplen un horario laboral de 6 y 8 hs por día.

Ante el pedido de que evalúen su trayectoria como estudiantes hasta el momento, el 46% la califica como buena, el 20% regular y el 32% muy buena. En relación a la comprensión de textos, el 68% afirma que a veces le cuesta comprender lo que lee y el 15% que comprende. Los cursantes sostienen que sus debilidades como estudiantes son la falta de tiempo y las dificultades para concentrarse. También señalan que leen libros frecuentemente, acceden a internet y de manera poco frecuente van al cine, teatro o espectáculos musicales.

El segundo dispositivo implementado fue un Foro de Presentación, en el aula virtual, donde contábamos quienes éramos, de dónde, la edad, y compartimos una imagen personal con la finalidad de conocernos, y que todos pudiéramos vernos el rostro.

Con estas herramientas pudimos construir una primera aproximación a quienes serían nuestros estudiantes, este año, en esta nueva modalidad: en su mayoría mujeres, de más de 30 años, trabajadoras, y con algunas trayectorias previas de formación.

Al comenzar la experiencia se nos hizo presente la película china «Ni uno menos»¹, donde podemos ver a una joven que queda a cargo de un grupo de estudiantes en una escuela rural, con la misión de mantener a todos los estudiantes hasta que el profesor vuelva a su cargo luego de una licencia. La película relata los esfuerzos de la maestra para no tener «ni uno menos». Algo así fue lo que sentimos frente a esta inédita situación, debíamos construir las estructuras de acompañamiento necesarias para sostener virtualmente a este grupo de nuevos estudiantes, recién llegados a la universidad en este inédito contexto.

Propuesta para aprender a aprender

El Taller es un espacio curricular cuatrimestral y, por las características que asume este formato pedagógico, siempre sentimos que el tiempo es poco para apropiarse de las herramientas previstas en el programa. Este año definimos contenidos «irrenunciables» para abordar en la nueva modalidad. Así realizamos una selección y recorte del programa para priorizar contenidos: el estudio en la universidad, las trayectorias educativas y matrices de aprendizajes, el posicionamiento estratégico y crítico de los estudiantes, la lectura y escritura académica en el campo de la Archivología. Trabajamos con un eje articulador, transversal, que definimos como «aprender en las actuales condiciones de época». Es decir, los contenidos propios del espacio curricular fueron tensionados por la situación singular que atravesamos y por la reflexión de lo que implica aprender y enseñar en este contexto.

La plataforma Moodle fue el mediador semiótico (Baquero 2019) de nuestra propuesta. Cabe aclarar que,

¹ Zhang Yimou (1999) Ni uno menos.

aunque brinda múltiples herramientas y su aplicación es versátil, no la conocíamos en profundidad. El taller cuenta desde el año 2015 con una aula virtual en esta plataforma; sin embargo, su uso era de apoyo a la presencialidad y tenía dos funciones claramente definidas: repositorio de materiales bibliográficos o audiovisuales, y comunicación. Allí informamos las fechas de paros, evaluaciones o suspensión de clases por falta de agua.

La función este año era otra, había que recrear el aula virtual del taller y, si bien no perdió su función de repositorio, se convirtió en nuestro espacio de encuentros sincrónicos y asincrónicos, de enseñanza y aprendizajes, de aciertos y errores.

Los recursos que exploramos y con los cuales trabajamos fueron:

- Clases: Cada semana, los días miércoles «subíamos» una clase en formato de texto escrito, un texto interactivo creado para esta situación singular, y con la siguiente estructura: Introducción, objetivos, contenidos y autores a trabajar. Luego estaba el desarrollo, que incluía una explicación interactiva y donde los estudiantes podían leer y encontrar diferentes hipervínculos para profundizar la comprensión de los contenidos. Por ejemplo, estaban disponibles las biografías de los autores trabajados, recursos audiovisuales, pistas de lectura para acompañar el proceso de lectura de la bibliografía obligatoria, y actividades sugeridas, de carácter opcional, que servían para acompañar el proceso de estudio. Algunas clases además eran acompañadas con una presentación de PowerPoint y audios explicativos
- Foro: cada clase contaba con un foro donde los estudiantes podían ir consultando dudas. También contenía una invitación/pregunta/debate sobre el tema abordado en la clase, lo que nos permitía relevar la comprensión o no de lo abordado, interactuar con los estudiantes y que lo hagan entre ellos. Por último, se les invitaba a hacer comentarios sobre cómo les resultó la clase, cómo vivenciaron esta modalidad de cursado y sugerencias. Algunos foros privilegiaban el lenguaje escrito y otros la oralidad, utilizando la opción de grabar audios
- Chat: espacio sincrónico donde interactuamos con los estudiantes, utilizando el lenguaje escrito
- Glosario colaborativo: Invitamos a los estudiantes a que, cuando busquen el significado de un término desconocido en los textos del taller, lo incorporen al Glosario
- Clases en vivo: Cada 15 días, en el horario habitual de clase, realizamos un encuentro sincrónico, los cuales quedaron grabados y a disposición para quienes no pudieron participar.

De los recursos utilizados en la propuesta pedagógica se advierte un predominio de procesos de escritura en la realización de las actividades. Esto creó la oportunidad para que en nuestras intervenciones pedagógicas pudiéramos andamiar, guiando la escritura, desde el inicio del cuatrimestre; cuestión de relevancia dado que, a diferencia de la oralidad, la escritura requiere procesos más complejos para poder transmitir saberes y pensamiento. En este sentido, las situaciones de aprendizaje que construimos intentaron que los estudiantes pudieran, en el mismo proceso de participación, apropiarse de herramientas en relación a los procesos de escritura académica.

Asimismo, si bien la plataforma Moodle cuenta con muchas más herramientas que podríamos haber utilizado, nuestra selección respondió a distintos criterios: por un lado, a los contenidos a abordar y, por otro, a las características de los estudiantes y sus posibilidades de accesibilidad. Muchos están cursando las asignaturas de la carrera con el celular como soporte tecnológico, por lo cual un texto en formato PDF resultaba accesible al conjunto, no así otro tipo de aplicaciones.

Por último, y volviendo a la película «Ni uno menos», queremos destacar que al ser este taller un espacio de acompañamiento para el ingreso a la universidad y al campo de la Archivología, nos propusimos realizar un seguimiento más intensivo de los estudiantes, en el sentido de andamiarlos en esta modalidad de cursada para ofrecer continuidad pedagógica en un contexto disruptivo (lo cual fue posible por el número de estudiantes que tenemos). Utilizamos la mensajería privada del aula virtual para comunicarnos con cada uno de ellos y así conocer sus posibilidades, dificultades y brindar oportunidades. Algunos solicitaban explicaciones de contenido por este medio, otros solicitaban más tiempo para la presentación de trabajos

y otros pedían colaboración con el manejo de las herramientas tecnológicas (por lo general, solicitaban ayuda para orientarse dentro del aula virtual). Estos emergentes fueron atendidos porque no queríamos «ni uno menos», tratando de que la pandemia no aumente severamente las desigualdades educativas, utópico deseo que está en sintonía con el compromiso político pedagógico que decidimos asumir.

Consideraciones finales y nuevos interrogantes

Como cierre de esta experiencia queremos compartir algunos hallazgos del camino y recuperar las voces y vivencias de los estudiantes, que pudimos recabar con un cuestionario que implementamos al final de la cursada.

Somos docentes en esta cátedra desde hace 10 años y 5 respectivamente, en esta modalidad de cursado fue significativo el alto grado de participación de los estudiantes en recursos como los Foros o Chat, en lo que además se dieron importantes procesos de coparticipación y de lecturas, expresando múltiples voces y perspectivas en una especie de atravesamiento colectivo de la propuesta de enseñanza y de aprendizaje. Al comparar esta dinámica con lo que suele ocurrir en las clases presenciales, notamos que se generó una mayor participación estudiantil, lo cual nos lleva a hipotetizar que el foro habilita cierta horizontalidad, es decir, que no hay un docente o un estudiante que monopolice la palabra, por lo cual la virtualidad puede constituirse en un espacio donde se democratice la construcción de saberes. En este sentido, Bruner (1988) introdujo la idea de la educación como ‘foro de la cultura’, centrándose en la importancia de la negociación y renegociación de significados, en la posibilidad de la expresión de posturas y contraposturas. Sumado a lo anterior, los estudiantes afirmaron que se animan a participar porque no sienten temor ante la mirada «evaluatora», tanto de sus compañeros como de los docentes.

Por otra parte, las clases en presencialidad tienen un carácter efímero: quien no puede asistir se pierde ese espacio de encuentro, de transmisión e intercambios. En el actual contexto, en tanto las clases fueron presentadas en formato escrito o bien bajo encuentros en vivo que quedaron grabados, los estudiantes tuvieron a su disposición las clases, para ser escuchadas o leídas las veces que consideran necesario (pudiendo pausarlas y volver una y otra vez sobre ellas) lo cual pudo potenciar los procesos de pensamiento y aprendizajes individuales.

En relación a los procesos individuales, hay una cuestión que sentimos como pérdida en esta modalidad de cursado, y fue el trabajo colaborativo entre los estudiantes: la construcción colectiva de saberes. Ante nuestra propuesta de realizar diferentes actividades de forma grupal, ellos optaron por hacerlas de forma individual. Creemos que una de las causas puede relacionarse con el desconocimiento de las herramientas digitales que permiten el trabajo colaborativo en red, pero también es posible que, al ser este espacio de primer año, muchos de los estudiantes no se conocieran y tampoco pudieron hacerlo en esta modalidad de cursado. Aquí nos resuena una preocupación señalada por Meirieu (2020) en relación a este contexto:

Temo que las herramientas digitales que dominan hoy en día se basan en su mayor parte en una lógica individual y técnica, y que estamos luchando, sin la formación adecuada, para utilizarlas para construir verdaderos colectivos. Además, temo que los intereses financieros en juego sean tan fuertes que nos conduzcan, a pesar de nosotros mismos, hacia una concepción comercial de la educación en la que nuestros estudiantes, cada uno frente a su propia pantalla y en mutua indiferencia, consuman software en lugar de compartir conocimientos.

A pesar de las preocupaciones que nos genera esta modalidad, los estudiantes en el cuestionario implementado afirman, en un 77%, que su experiencia con el manejo del aula virtual fue excelente y muy buena. Como aspectos favorables del cursado virtual sostienen que les permite un mejor manejo del

tiempo, estudiar y trabajar, y cursar materias que, por sus horarios, en la presencialidad no podían hacer. En la voz de los estudiantes: «*la disposición y ahorro del tiempo, así como también económico*»; «*Que podés manejar mejor los tiempos de estudio sobre todo para las personas que trabajamos*»; «*La virtualidad impuesta por la cuarentena me permitió cursar más materias de las que habría previsto para este año. Por cuestiones de tiempo, no habría podido cursar todas de forma presencial*» .

Estas respuestas nos muestran las dos caras de la misma moneda: para algunos esta modalidad significó posibilidad de estudiar más y, para otros, quedar afuera por problemas de acceso y/o apropiación de las tecnologías. Una misma modalidad educativa, de emergencia, excluye a algunos e incluye a otros. Justamente, entre los obstáculos que los estudiantes mencionan se encuentran las dificultades de acceso a internet y a los recursos necesarios, como computadoras. Así lo expresan: «*Algunos de los obstáculos que tuve fue la mala conexión a Internet que tengo y por otro lado, al no tener los apuntes impresos me hacía muy mal a la vista*»; «*La mala señal de las redes por mi zona*»; «*Mi mayor obstáculo fue no contar con las herramientas necesarias para la virtualidad, es decir, computadora, Internet, y no contar con un celular actual, ya que tuve complicaciones para poder descargar material y no contaba con Word*».

Además, indagamos acerca de qué extrañaron del cursado presencial: «*Extrañé la presencia física de un profesor, que te enseña en frente tuyo y que está cerca para ayudarte a aclarar dudas*.» «*Los mates, mis compañeros, la posibilidad de dialogar con los profes de una manera más cercana y fluida*»; «*Consultas en persona al docente*»; «*El contacto con docentes y compañeros*».

También, les consultamos lo siguiente: Si en un futuro pudieras elegir cursar de forma presencial o a distancia ¿cuál elegirías? El 39 % dijo presencial, el 31% a distancia, y el 30% combinando instancias presenciales y a distancia. Estos datos habilitan nuevos análisis ya que, aunque los estudiantes parecen extrañar la presencia y la cercanía de los cuerpos, también reconocen posibilidades en esta modalidad educativa.

Esto nos lleva a considerar que los estudiantes aprenden el uso de herramientas vigentes en el contexto sociohistórico y cultural en el que se encuentran y el trabajo en escenarios educativos, como expresa Rodríguez Arocho, «debe tomar en sus consideraciones, explicaciones e intervenciones, las herramientas culturales que las personas están utilizando» (2018, p.15). Podríamos decir que las interacciones y los modos de pensar y actuar se modifican en relación a los instrumentos de mediación que utilizamos en dichas actividades, en las relaciones con otros sujetos. Estamos ante la presencia de configuraciones mentales emergentes, dado que las características de las herramientas son diversas en relación a las situaciones singulares que atraviesan los sujetos. Es así que, los aprendizajes semióticamente mediados por la cultura digital, no pueden dejar de considerarse en las propuestas educativas. Es decir que no son sólo recursos de soporte, sino que configuran pensamiento. Por ello, debemos reflexionar sobre lo ocurrido este año tan particular para explicitar si hemos enseñado y aprendido en manos de la tecnología, de la mano de la tecnología o con la tecnología a mano.

Ahora nos resta continuar pensando, creando y reinventando ya que la incertidumbre continúa. Cabe destacar que esta experiencia nos transformó tanto a docentes y estudiantes siendo tal vez, una gran oportunidad para repensar nuestros espacios educativos en la universidad, espacios cargados de tensiones y paradojas, así como para encontrar nuevas opciones que posibiliten que más estudiantes lleguen y se sostengan en las aulas físicas y virtuales de la universidad pública.

Referencias bibliográficas

Aizencang, N., Berndersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial.

Arocho, W. (2018). «Herramientas culturales y transformaciones mentales: Las tecnologías de la información y la comunicación en perspectiva histórico cultural.» *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i26.33068>

Baquero, R. (2019). *Clase 2: Giros teóricos para pensar en los procesos de aprendizaje. Módulo Procesos de Aprendizajes Mediados. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

Meirieu, P (2020). «La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?». MCEP.<http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf>

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro. - Rodríguez

Lucía Beltramino

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Doctoranda, becaria CONICET. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Docente en la cátedra Taller de estrategias de estudio e investigación en la Escuela de Archivología. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Natalia Alejandra del Milagro González

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Profesora adjunta Cátedra Taller de Estrategias de estudios e Investigación. Escuela de Archivología. FFyH. UNC. Directora Quality ISAD. Co directora, investigadora del equipo de investigación FFyH. UNC. Subdirectora de Educación de la Municipalidad Córdoba, período 2015-2019

Proceso de virtualización de la enseñanza en contextos de aislamiento social obligatorio. Se hace camino al andar.

Análisis y reflexión sobre el caso de Pedagogía en la ECE. FFyH. UNC

Liliana Abrate

labrate@ffyh.unc.edu.ar

Adriana Barrionuevo

adrianambarrionuevo@gmail.com

Sandra María Gómez

sgomezvinales@gmail.com

María Eugenia López

mariaeugencialopez@ffyh.unc.edu.ar

Analía Van Cauteren

anavancauteren@gmail.com

ECE. FFyH. UNC

Resumen

En este escrito compartimos algunas reflexiones sobre la experiencia que tuvimos como equipo en la cátedra de Pedagogía (Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC) respecto de la precipitada virtualización de la propuesta de enseñanza debido a las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Esperamos que este sea un registro que habilite una especie de memoria activa, acción que posibilita pensar y repensar lo vivido durante el trayecto de la materia en la virtualidad.

Se describen y analizan las experiencias vividas durante el primer cuatrimestre del 2020, situación extraordinaria que amerita revisiones, elaboraciones e interpelaciones.

Palabras clave: Universidad - Pedagogía - Instituciones Educativas - Enseñanza virtualizada

Introducción

Hacia fines de marzo de 2020, sobre la hora del inicio de las clases, se debió decretar a nivel nacional el aislamiento social preventivo y obligatorio. Aquello que desde enero se escuchaba en los medios de comunicación y que parecía tan lejano, había llegado a Argentina. La epidemia, desde el Gobierno Nacional, se asumió como un problema político-sanitario, apostando en las decisiones de vida, lazos sociales, y una necesidad colectiva de cuidado del otro, todo en un marco de profunda crisis económica en la que el país ya se hallaba. En pos de la salud colectiva, y dentro de las estrategias sanitarias, se sacudió el sistema educativo e impactó sobre las clases presenciales, interrumpiéndolas y dando un efecto inaudito, inesperado, difícil de pensar, teniendo que asumirlo. Fue necesario cerrar los edificios de las instituciones educativas; la enseñanza formal y el trabajo de enseñar se comenzaron a sostener desde los hogares.

En consecuencia, ante el inédito contexto de aislamiento, como equipo docente a cargo de la cátedra de Pedagogía en la primera fase fuimos tomando decisiones sobre la idea que esto era por un lapso corto de tiempo, pero al transitar algunos días fuimos asumiendo que no retornaríamos en breve a las aulas. A medida que avanzaba la multiplicación del virus y ante las decisiones políticas que se iban tomando, fuimos advirtiendo que la virtualidad iba a sostenerse por todo el cuatrimestre. A medida que transcurría la cuarentena, y en concordancia con la Resolución N° 12/2020 (3 de abril), la Secretaría de Políticas Universitarias, por la cual recomendaba «la readecuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria, garantizando las cursadas en las modalidades periódicas que normalmente se desarrollan en un año académico, manteniendo la calidad del sistema universitario», dimos cuenta de que quedaba claramente inaugurado un proceso de ajuste inexorable que era indispensable hacer.

Las inquietudes, ante esta situación disruptiva, iban emergiendo y eran de diverso orden: ¿todos y todas tendrán computadoras y conectividad?, ¿qué pasaría con quienes no tuvieran?, ¿se podrían sostener en el proceso?, ¿habría mayor deserción? La virtualidad dio mayor visibilidad a la desigualdad social y económica. Se generaron debates en torno a la necesidad de acceso a la virtualidad (aparatos y conectividad) como un derecho que se garantiza cuando «hay soberanía pedagógica, cuando existe un Estado garante del acceso efectivo a un conjunto de experiencias, conocimientos y saberes que permiten el desarrollo integral de las y los ciudadanos y donde el acceso a toda la información sea libre y gratuito y donde los datos de las y los usuarios estén protegidos tanto de intereses comerciales como de aquellos ligados a los paradigmas de la seguridad» (Arata, 2020, p.67).

De este modo la centralidad se puso en la necesidad de la continuidad pedagógica, en pos de la garantía del derecho a la educación. A contrapelo de nuestra férrea defensa de la asistencia a la universidad como derecho, en tanto espacio indispensable que aloja a los y las estudiantes construyendo subjetividades y comunidades, debimos convencernos de que, en este contexto, la no presencialidad era la mejor política de cuidado.

Esta era una preocupación central sobre las condiciones materiales de acceso, pero también sobre aquellas vinculadas al uso de las tecnologías, tanto en estudiantes como en los propios docentes. La mayor parte de las y los implicados en la relación pedagógica se vieron enfrentados a la necesidad de apropiarse rápidamente de saberes tecnológicos -en una adquisición casi autogestionada- y fundamentalmente, a nuevas formas de comunicación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Este escenario inimaginable y la incertidumbre propia de esta situación de pandemia, generaron un proceso de múltiples decisiones que interpelaron al equipo para pensar estrategias vinculadas con diversos aspectos de la enseñanza (contenidos, actividades, formas de comunicación, modalidades de evaluación, entre otros) y disponer los recursos en un aula, ahora virtual.

Pedagogía es una asignatura de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación que, además, recibe a estudiantes de otras carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades que la cursan como optativa y/ o electiva. Alrededor de 200 estudiantes completan la asignatura todos los años. Iniciamos el dictado sin haber visto, escuchado o interactuado, en un registro presencial con los y las estudiantes, ni una sola vez. Todo se inauguró en una plataforma virtual, que las profesoras conocíamos y usábamos como espacio complementario del trabajo presencial, pero las y los estudiantes habían tenido un escasísimo tiempo de familiarización durante el Curso de Nivelación, el cual terminaron poco antes de que iniciara el aislamiento. La interrupción de las clases presenciales nos exigió un proceso de adaptación y adecuación en tanto, de modo casi maratónico, debíamos decidir y actuar, ante una virtualización forzada de la educación.

Entre las y los cursantes de esta asignatura, la mayoría son ingresantes. La pandemia generó una imposibilidad de establecer contacto presencial con profesores y ese especial vínculo cotidiano con compañeros de estudio, posibilidades que colaboran significativamente en los procesos de apropiación de los saberes disciplinares y, fundamentalmente en la constitución de la identidad del estudiante universitario en toda su complejidad y riqueza. Si bien habían alcanzado a establecer los primeros vínculos,

en febrero, durante el curso de ingreso, esas experiencias se interrumpieron por el aislamiento, afectando indefectiblemente el proceso de apropiación progresiva de las formas y lógicas de la vida universitaria. Sin haber aún interiorizado aspectos de esas lógicas, abruptamente debían habituarse a la modalidad virtual, es decir, un desafío mayúsculo y veloz.

I. Modificaciones en la propuesta de enseñanza

Nos preocupamos por encontrar las formas de transmisión que acompañan, de modos diversos, las posibilidades de apropiación de los saberes, que favorecieron la inscripción de los estudiantes en una comunidad académica y aportaran a la construcción de la mirada pedagógica, tarea que resulta ineludible en las asignaturas del primer año de la carrera.

En este sentido, las modificaciones pueden entenderse como variaciones y ajustes para la transmisión en virtualidad y los cambios no deben afectar los ejes conceptuales de la asignatura.

Nos hicimos múltiples preguntas: ¿cómo hacer visibles las decisiones didácticas que se toman y habitualmente se van corrigiendo en el mismo momento de su puesta en práctica en el encuentro con los y las estudiantes? Acaso en estas nuevas coordenadas, ¿habría esa posibilidad de mediación del mismo modo que en la presencialidad para hacer aclaraciones, rectificar los rumbos a partir de la lectura de gestos, ralentizar los ritmos, acelerar ciertas presentaciones y retomar el impulso?, ¿cómo anticiparse a lo inédito, a la imprevisibilidad del desarrollo de una clase cuya planificación no es más que una hipótesis de trabajo que se nutre de la gestualidad y la palabra del otro para convertirse en otra cosa de lo planificado?, ¿cómo asegurar una formación que atienda las posibilidades de apropiación de los sujetos en un contexto impensado, sin renunciar a la solidez necesaria en la formación universitaria?, ¿se podía renunciar a cierta bibliografía obligatoria sin afectar el abordaje conceptual?, ¿cómo construir un escenario amigable para que aprendan quienes no optaron por una carrera a distancia y se encontraron con una forma que se le asemejaba bastante?, ¿cómo acercarse al campo profesional sin el vínculo con prácticas educativas en contextos escolares y en otras instituciones socioeducativas, que proponemos en la propuesta presencial de la cátedra?, ¿cómo tramitar las incertidumbres (propias y de los estudiantes) respecto a las adecuaciones -que sabíamos necesarias- a todo el marco regulatorio del trabajo académico que nos da previsibilidad? Y la lista puede seguir.

En un reciente artículo, cuando Dussel (2020) refiere a la diversidad y complejidad de las actividades educativas durante la pandemia, retoma la sugerente figura de *trabajo-palimpesto* que propone la pedagoga francesa Anne Barrère. El *palimpesto* evoca la tarea que se hacía en tiempos de papiros, cuando se escribía y se borraba para volver a escribir, de modo tal que en un mismo soporte quedaban distintas capas de escrituras que, aunque no inmediatamente visibles, persistían al no borrarse totalmente. La *tarea-palimpesto*, entonces, reconoce distintas capas que van sedimentando a la hora de presentar una escritura, sobre todo cuando se atiende al cuidado de las posibles interpretaciones en el marco de consignas, entre otras comunicaciones. Cada actividad implica un desafío intelectual en la medida que supone una complejidad de dimensiones entre las que pueden reconocerse aspectos organizativos, de gestión, decisiones teóricas y afectos; todas presentes en tareas rutinarias que, a la vez, interpelan a la creatividad y originalidad. En lo que sigue de este escrito, nos animamos a dar cuenta de esas *tareas-palimpesto* que fueron configurándose una tras otras, implicadas y ensambladas en la propuesta de la cátedra de Pedagogía.

I. a Sobre los ajustes al programa, la adecuación de las clases teóricas y los recursos utilizados

Una de las primeras decisiones a tomar se focalizó en la selección de los contenidos, priorizando aquellos que resultaban factibles de transmitir en la modalidad virtual, con la restricción temporal que significaba menos tiempo de exposiciones y trabajos grupales. En la presencialidad se sostenían dos clases teóricas no obligatorias que implicaban, en ciclos regulares, cuatro horas y un encuentro semanal de dos horas obligatorio (trabajos prácticos semanales). En este contexto de la virtualidad, se resolvió dictar una clase semanal sincrónica o asincrónica y ofrecer una variedad de recursos para que los y las estudiantes pudieran trabajar en otros tiempos. De modo que su trabajo intelectual podría concretarse en diferentes temporalidades, ya que al quedar las clases grabadas accederían más de una vez a las exposiciones, presentaciones de diapositivas y/o guías de lecturas.

Estas decisiones sobre la temporalidad fueron significativas a la hora de seleccionar temáticas, bibliografía, recursos y actividades; más aún teniendo en cuenta las diversas posibilidades de conectividad de los y las estudiantes, que en un primer momento desconocíamos.

Una cuestión específica en relación con los contenidos a trabajar en la asignatura tuvo que ver con «la escuela como objeto de estudio de la Pedagogía». Desde el enfoque teórico que sostenemos, destacamos la relevancia de las instituciones educativas -escolares y socioeducativas- para la configuración de la mirada pedagógica y la construcción de su especificidad (German, Abrate, Juri, Daher, Sappia, Battagliotti, 2011). En un primer año de la carrera de Ciencias de la Educación se abordó con una aproximación empírica, realizando visitas y entrevistas a escuelas de distintos niveles, donde los y las estudiantes despliegan un ejercicio de análisis de la dimensión pedagógica; con el acompañamiento cercano de los docentes de la cátedra. Ejercicio que resultaba imposible de concretar ante los edificios escolares cerrados.

Sin embargo, la decisión adoptada fue no resignar esta posibilidad en el contexto de virtualidad y reinventar este ejercicio con la recuperación de biografías escolares y el aporte de los registros fílmicos. Por tanto, en la selección de los contenidos, se resolvió organizarlos en torno a este eje estructurante, el que entramó el recorrido conceptual por las cuatro unidades.

A su vez, de manera simultánea y concomitante, una de las decisiones claves al iniciar la pandemia, fue efectuar una selección y jerarquización de los textos de la bibliografía obligatoria del programa, incorporando materiales audiovisuales que conformaron una webgrafía. Estas primeras decisiones procuraron focalizar las lecturas de los/las estudiantes y sus esfuerzos en el marco de las lógicas domésticas; una época atravesada por vivencias de sobre exigencias y tiempos escasos, según las expresiones de los estudiantes.

En el marco de un contexto social de amplia incertidumbre, uno de los criterios que guiaron las decisiones fue el ofrecer previsibilidad a los estudiantes: saber qué esperar, cuándo y dónde encontrar novedades, nuevos materiales de lectura, habilitación de espacios de participación o elaboración, encuentros sincrónicos o recursos audiovisuales. Por ello las decisiones tomadas por la cátedra implicaron pensar una temporalidad ordenada que anticipaba y garantizaba vías de espacios de trabajo. De modo que se determinaron días específicos de la semana para publicar materiales nuevos y para los encuentros sincrónicos. Al mismo tiempo, los modos de comunicación se sostenían en forma permanente a través de dos tipos de foros, uno general vinculado a cuestiones organizativas y técnicas y otros ofrecidos, por comisión de trabajos prácticos, ligados a dudas conceptuales sobre resolución de actividades.

Para la realización de las clases sincrónicas fuimos probando diversos recursos. Los debates surgieron rápidamente en torno a qué servicios eran más convenientes y en cuáles había menor riesgo respecto del acceso a los datos privados. Bajo estas consideraciones no se utilizó Zoom. Las tres opciones accesibles fueron Jitsi, Meet y luego BigBlueButton, una herramienta que la propia Facultad dispuso al interior del aula en la plataforma Moodle. Los criterios de elección tenían que ver con la posibilidad de grabar y alojar más de 200 estudiantes en la clase en vivo. Las grabaciones disponibles permitieron la visualización asin-

crónica, en una estrategia inclusiva para las variadas situaciones de las y los estudiantes (escasa conectividad en el momento, uso compartido de dispositivos tecnológicos, obligaciones laborales o familiares simultáneas, entre otras).

Estas clases no eran obligatorias, aun así, la asistencia era significativa, alcanzado algunas al 70 % de los estudiantes activos en el aula. Acompañaron estas clases sincrónicas, otras instancias grabadas. Para ello también se requirieron herramientas, como Screencast, Youtube, compartiendo en el aula virtual los enlaces de acceso. Las decisiones acerca de cuál podía ser el recurso más eficaz para las/los estudiantes giraba en torno a la presencia y participación en los espacios sincrónicos, a la inversión de tiempo efectivo en el visionado de las clases grabadas, a la disposición cuadrangular de los rostros (cuando se podían ver) con una dinámica de intercambio restrictiva por la forma que posibilita la virtualidad.

Sin embargo, aun con la novedad en la forma que asumían las clases, al equipo de cátedra nos quedaba una doble sensación. En primer lugar, la incertidumbre respecto de los procesos de comprensión, es decir, qué habrá pasado del otro lado de la pantalla, incerteza que es la misma en presencialidad, pero ahora sin lectura de lo gestual, de lo corporal, sin la fluidez de las comunicaciones que se dan en el cara a cara. Las posibilidades de ir conociendo al grupo (cara y nombre) casi no eran posibles. Para ilustrar que algo semejante vivenciaban los/las estudiantes, les citamos¹:

«El aula virtual. Y que me da vergüenza participar en las clases por videoconferencia y no me animo a hacer preguntas. En la presencialidad eso no me pasa tanto».

«La distancia respecto a los compañeros. Considero muy valioso el intercambio en el aula, y siento que curse 3 materias que pudieron ser mucho más significativas en los aprendizajes escuchando a otros aportar»

En segundo lugar, cierta gratificación por haber establecido un contacto, leer los chats durante las clases, escuchar algunas voces, ver los agradecimientos por generar esos espacios sincrónicos. Esa cuota de satisfacción resonaba también en el grupo de estudiantes en expresiones como: *«Las propuestas estuvieron muy bien, con una rápida adecuación al contexto de pandemia, aunque por momentos era difícil porque la mayoría no está acostumbrado a esta modalidad. Destaco la predisposición y la voluntad del trabajo».*

I.b. Sobre la adecuación de los procesos de evaluación

Tal como se mencionó anteriormente, los estudiantes de Pedagogía en tanto flamantes ingresantes a la UNC, iniciado el aislamiento social al tiempo que se aprendía un saber disciplinar también estaban aprendiendo el oficio del estudiante universitario. Aprender a tomar decisiones en torno a la evaluación, conocer y dimensionar los requisitos para alcanzar las condiciones de alumno regular o promocional, cumplimentar los pasos administrativos para la inscripción en fechas de exámenes, usar y tomar decisiones en relación a las instancias de parciales y recuperatorios, la importancia de las asistencias a clases de teóricas y de trabajos prácticos más allá de la no obligatoriedad; constituyen saberes que se deben adquirir para transitar los espacios de la universidad pública.

Esos saberes que en el cursado presencial, se construyen a partir del diálogo con otros estudiantes avanzados y por la participación misma en la cultura institucional, en la virtualidad no resultaban como en presencialidad, sino que debieron ser explicitados y enseñados por quienes conformamos la cátedra. En este sentido, las preguntas en los foros ofrecían pistas acerca de las formas de apropiación de estos conocimientos para nada menores al momento de lograr la permanencia en los estudios superiores.

¹ Solo a modo de dar lugar a la voz a los y las estudiantes es que articulamos nuestras descripciones y reflexiones con las expresiones textuales de algunos de ellos, que pueden ser más o menos representativas de lo vivido durante el cursado en virtualidad. Recuperaremos respuestas dadas, sobre una muestra constituida por 60 estudiantes de primer año que completaron una encuesta de modo voluntario y anónimo.

Comprender las reglas del juego y las lógicas universitarias posibilitan u obstaculizan la continuidad en la trayectoria formativa. En respuesta a ello, se grabaron videos aclaratorios, explicando las diferencias de ser «regular» o «promocional», y las implicancias de una y otra condición para la acreditación, entre otros. Las preocupaciones que giraron en torno a la forma de evaluar resultaron las más tensionantes y complejas. Optamos por una combinación de modalidades grupales e individuales, escritas y orales, dialogadas (como en el formato de foro) o de entrega individual (en el formato tarea). Consideramos que las variaciones en las opciones habilitarán diversas maneras de dar cuenta de la apropiación y producción del conocimiento. Asimismo, hubo una sola instancia de examen parcial constituido por dos momentos. Uno de resolución grupal en la que las y los estudiantes pudieran articular las nociones teóricas con experiencias escolares efectivas, lo que se pudo hacer a partir de documentales. La segunda era de producción individual en la que se abordaba con mayor énfasis la última unidad del programa.

La modalidad elegida para la instancia de coloquio de promoción combinó propuestas de escritura y de oralización a través de las posibilidades habilitadas en el tipo de recurso denominado «tarea», de las aulas virtuales. Cada tema para desarrollar incluyó un refrán popular en su título, de modo que significó una inspiración en la elaboración personal y la creatividad en su desarrollo.

2.- Reflexiones sobre el andar

Consideramos trascendental generar un archivo de las experiencias vividas durante esta pandemia, efectos de la misma que apenas empezamos a avizorar y que se deben abordar tanto desde lo pedagógico como desde lo psicosocial, dadas las repercusiones subjetivas, sociales y cognoscentes que la misma ha generado. El registro que hacemos deja una marca, especie de memoria activa que constituye la posibilidad de volver a pensar sobre lo vivido.

En este sentido valoramos la posibilidad de escribir sobre algunos efectos de la experiencia transitada. Además, compartimos la convicción acerca de la importancia de sostener la mirada pedagógica para el análisis de las instituciones educativas, aún en este contexto. El tratamiento de los temas permitió profundizar con apreciaciones inéditas las posibilidades de reinención del formato escolar, las características de sus piezas estalladas y/o reconfiguradas en este contexto, el poder simbólico de la escolarización, y tantas otras aristas que se fueron revisando en torno al eje central de la asignatura: la dimensión pedagógica de las instituciones educativas.

El desafío que se nos presentó para con el trabajo de aproximación empírica al encontrarnos con escuelas abiertas y edificios cerrados, no debilitó el empeño y la construcción colectiva para ofrecer una experiencia de aprendizaje significativo en el inicio de la formación profesional. La reflexión propuesta a los estudiantes para el estudio de la Escuela como objeto de la Pedagogía nos derivó en categorías centrales como el espacio y el tiempo. Recuperamos los aportes de Masschelein y Simons (2014) cuando expresan que la escuela «estableció un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad como del hogar». (p. 80) En este sentido, en el marco del aislamiento social obligatorio, la configuración de un espacio-tiempo específico y separado para enseñar y aprender, que hacía posible poner en suspenso otras obligaciones y condiciones, fue *hackeada*. (Pinto, 2020).

Asimismo la presencialidad nos permite construir la mirada pedagógica sobre ese espacio-tiempo específico de la escolaridad, separado de las lógicas domésticas, pero en este año la virtualidad nos permitió reconstruir esa mirada pedagógica sobre la escuela en la virtualidad. Y allí no teníamos un camino transitado, sino que debimos hacer una nueva huella para caminar.

Al cierre recuperamos aquellas preguntas iniciales que nos movilizan como equipo, que fueron cobrando variadas formas y adoptando decisiones que no significaron su resolución, en todo caso, las experiencias vividas exigieron ajustes, revisiones y la emergencia de nuevas inquietudes.

En tiempos de pandemia nos queda resonando una canción popular que integra uno de los álbumes de Vicentico: «Los caminos de la vida no son lo que yo pensaba, no son lo que yo creía, no son lo que imaginaba. Difíciles de andarlos... pero buscando las salidas.

Referencias bibliográficas

Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En Dussel, I.; Ferrante, P. Pilfer, D. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

Dussel, I. (2020). «La formación docente y los desafíos de la pandemia». *Revista: EFI Educación Formación e Investigación*: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi>.

Pinto, L. (2020). Nuevas normalidades y gestión de la transformación escolar: hackear al hackeo. *Conferencia Panorama*: <https://panorama.oei.org.ar/eutopia-la-escuela-se-reinventa-con-lila-pinto/>

German, A., Juri M., Daher A., Sappia C., Battagliotti S. (2011). Ponencia: «Desafíos pedagógicos actuales: aportes de la Pedagogía a la Escuela.» *Encuentro de Cátedras de Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata.

Masschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila

Liliana Abrate

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyH, U.N.C) y Magíster en Ciencias Sociales (U.N.C). Desde el año 1986 integra la cátedra de Pedagogía de la Escuela de Cs. de la Educación, y actualmente se desempeña como Profesora Titular en dicha cátedra. Ha dictado cursos a nivel de Posgrado, en diplomaturas y maestrías. Actualmente, se desempeña en el cargo de Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Adriana Barrionuevo

Profesora, Licenciada y Doctora en Filosofía (UNC), Especialista en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Docente, investigadora y extensionista en la FFyH. Profesora Asistente en la Cátedra de Pedagogía y en el Módulo Sistema Educativo e Instituciones Escolares, docente a cargo del Seminario Escuela y Construcción de la Subjetividad. Profesora de Ética y Construcción de la Ciudadanía y de Filosofía en el Instituto de Educación Superior C.A. Leguizamón (DGES).

Sandra María Gómez

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión y Asesoramiento Pedagógico. Especialista en Psicopedagogía (UNC) Magíster en Tecnología Educativa (TEC Monterrey, México). Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina. (CEA, UNC) Docente e investigadora en la UNC. Profesora Adjunta en Teorías Psicológicas del Sujeto, Profesora Asistente en Pedagogía, Seminario Psicoanálisis y Educación, Seminario de Autor: Jean Piaget; Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Docente en la Universidad Católica de Córdoba y en el Instituto Superior Doctor Antonio Sobral. Investigadora en la Universidad Siglo 21.

María Eugenia López

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNC); Maestranda en Investigación Educativa (CEA - UNC); Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Especialista Doc. de Nivel Superior en Educación y TIC; Especialista Doc. de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos; Profesora para la Enseñanza Primaria con Especialización. Secretaria Académica de la Facultad de Educación y Salud (UPC) y profesora Asistente en Pedagogía (Esc. de Cs. de la Educación, FFyH, UNC).

Analía Van Cauteren

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la FFyH – UNC. Profesora asistente en la cátedra de Pedagogía y profesora asociada en el Ciclo de Complementación - Profesorado Universitario de la Universidad Provincial de Córdoba. Asesora pedagógica en la Universidad de la Defensa Nacional. Directora general del Colegio Costa Azul en la Ciudad de Villa Carlos Paz (Córdoba).

Enseñar Metodología de la Investigación Social en tiempos de pandemia: del vínculo pedagógico al aprendizaje activo y colaborativo

Alejandra Navarro

Valeria Dabenigno

Martín Güelman

Sebastián Lemos

Carolina Rossi

Dolores González

FCS. UBA

catedrasautu@gmail.com

Resumen

En este artículo compartimos las decisiones pedagógicas y las estrategias didácticas desarrolladas en el curso de Metodología de la Investigación Social III de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Esta materia se desarrolló en un contexto de educación remota de emergencia ante la suspensión de clases presenciales por la pandemia por COVID-19. Junto con la descripción de la propuesta pedagógica, analizamos la recepción que las diferentes estrategias tuvieron entre los/as estudiantes, así como el reconocimiento de habilidades adquiridas en su formación como jóvenes investigadores/as en Ciencias Sociales.

La revisión de actividades pensadas para la presencialidad y la rápida puesta en marcha de nuevas estrategias en una cursada incierta -donde el aislamiento social se iba prorrogando quincenalmente y los encuadres institucionales también iban variando- se fundó en enfoques conceptuales que el equipo venía trabajando, pero también sumó nuevas perspectivas. Así, se triangularon nociones de aprendizaje colaborativo y activo, «docencia basada en investigación», habitus investigativo y perspectivas de evaluación formativa.

El material empírico analizado proviene de materiales didácticos de la cátedra y de una encuesta en línea auto-administrada que fue aplicada a los/as estudiantes al finalizar la cursada, entre julio y agosto de 2020.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo - Aprendizaje activo - Docencia basada en investigación - Educación y TIC - Enseñanza de metodología de la investigación

Introducción

En este trabajo reflexionamos sobre nuestra experiencia del dictado de un curso de metodología de la investigación social de nivel universitario en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que implicó la suspensión de clases presenciales ante la pandemia por COVID-19. Ante la necesidad de implementar una *educación remota de emergencia* (UNICEF, 2020) revisamos las clásicas actividades presenciales y tuvimos que poner rápidamente en marcha nuevas estrategias en un escenario cam-

biente, donde el ASPO se iba prorrogando quincenalmente y con ello los encuadres institucionales de la universidad. Las nuevas propuestas didácticas se fundaron en las nociones de aprendizaje colaborativo y activo, «docencia basada en investigación», *habitus investigativo* y perspectivas de evaluación formativa. El objetivo de este trabajo es analizar reflexivamente las estrategias didácticas desarrolladas durante el primer cuatrimestre de 2020 y su recepción entre los/as estudiantes.

La evidencia empírica analizada proviene de materiales didácticos elaborados e implementados durante el cuatrimestre, tales como clases escritas, videos, guías, secuencias, entre otras, y de una encuesta a estudiantes, autoadministrada y en línea, que indaga la recepción de estas estrategias y su evaluación del curso de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social III» (cátedra Ruth Sautu, carrera de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - UBA). Además, la encuesta buscó indagar qué aprendizajes teóricos-metodológicos y «saberes-hacer» en la investigación social reconocen los/as estudiantes, asumiendo que contribuirían a la formación de un «habitus investigativo», concebido como un conjunto de habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear y llevar a cabo una investigación (Meo y Navarro, 2009; Meo y Dabenigno, 2015).

En esta última oportunidad, incorporamos un bloque referido a la evaluación de las estrategias didácticas que implementamos en reemplazo de las instancias presenciales. A su vez, en este contexto de educación remota, la encuesta nos permitió relevar la disponibilidad de equipamiento tecnológico y conectividad, sabiendo que estos constituyen condiciones de posibilidad de *implicación* de los/as estudiantes en una experiencia pedagógica activa y colaborativa (Chickering y Gamson, 1987; Bonwell y Eison, 1991; Prietto, 2006).

La necesidad de conocer cómo han recibido las nuevas herramientas didácticas implementadas responde a que, como postulan varios autores y autoras del campo de la educación, la planificación y el diseño curricular son apuestas o hipótesis de trabajo cuya *concreción curricular* no es lineal (Jackson, 1991; Terigi, 1999). Por eso, recuperar las voces de estudiantes resulta una vía privilegiada para revisar propuestas e introducir mejoras de cara a los próximos cuatrimestres, que probablemente sean, también, de educación remota.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, presentamos nuestro posicionamiento teórico respecto a qué entendemos por aprendizaje activo y colaborativo y por evaluación formativa. A continuación, destacamos las diversas estrategias didácticas implementadas en el cuatrimestre, así como la percepción de los/as estudiantes sobre esta experiencia educativa para lo cual recuperamos sus propias palabras. Cerramos el artículo reflexionando acerca del balance entre la propuesta y su concreción y valoración.

Propuesta pedagógica en tiempos de ASPO: nuevas estrategias didácticas y recepción entre estudiantes

Con información difusa y cambiante sobre el retorno a clases presenciales y con sucesivos anuncios oficiales de extensión del ASPO, fuimos modificando la propuesta de enseñanza de modo acompasado a esos escenarios, con el propósito de sostener el vínculo pedagógico con los/as estudiantes, evitando su deserción temprana. Para ello, priorizamos contenidos y ofrecimos estrategias innovadoras con tiempos más laxos que los de una cursada presencial¹. Antes de describir las estrategias utilizadas, presentamos algunas categorías teóricas desde las cuales pudimos repensar y diseñar las nuevas actividades.

El *aprendizaje activo* es un enfoque que busca superar la posición pasiva de los/as estudiantes en la escucha de una clase magistral, ubicándolos en situación de poner en juego habilidades para la resolución de ac-

¹ Si bien el inicio formal del cuatrimestre no presencial fue establecido por la Facultad de Ciencias Sociales el 1/06 y su culminación el 8/08, la cátedra comenzó el contacto y actividades ya desde el 18/03 (fecha de inicio original del cuatrimestre presencial previo al ASPO). El cuatrimestre finalizó el 15/07, siendo la cursada de 18 semanas, cuatro más de las que tiene clásicamente.

tividades y problemáticas planteadas, con el propósito de lograr su implicación y protagonismo en el aprendizaje (Prietto, 2006). Esta perspectiva promueve entre el estudiantado la «reflexión sobre las acciones que están llevando a cabo» (Bonwell y Eison, 1991, citado en Prietto, 2006: 174). Una vía para lograr tal implicación es proponer estrategias de *aprendizaje colaborativo* (Barkley, Cross y Major, 2007). Estas no sólo involucran el diseño de actividades grupales, sino la promoción de dinámicas de trabajo entre estudiantes donde prime la reflexión, el intercambio y la revisión entre pares.

Estas miradas interpelan, a su vez, a prácticas tradicionales de evaluaciones sumativas y convocan experiencias de evaluación formativa donde se busque que las producciones de los/as estudiantes permitan un abordaje dinámico de sus avances, que no solo sean insumos para el equipo docente, sino también para el alumnado (López Pastor, 2009). La *evaluación formativa* se nutre de diferentes instrumentos -carpetas, portafolios, presentaciones orales, diseño proyectos y borradores con avances- los cuales deben ser integrados en su análisis y brindar información a los/as estudiantes durante todo el proceso y no solo al final del mismo.

Haciendo confluír elementos de estas perspectivas, a continuación presentamos las estrategias didácticas desplegadas durante la cursada en: 1) la presentación teórica de contenidos, 2) la reflexión metodológica de investigaciones empíricas y 3) actividades para el desarrollo de una investigación de cátedra. En cada caso, examinamos su recepción entre los/as estudiantes recuperando extractos significativos de la encuesta.

1. Los contenidos de las «clases teóricas» de la modalidad presencial se presentaron mediante variadas estrategias didácticas con uso de diferentes TICs:

- A. Envío de clases escritas vía Campus Virtual de la Facultad
- B. Envío de presentaciones de diapositivas audiovisuales explicativas
- C. Clases sincrónicas de menor duración que las presenciales, que exigieron priorizar contenidos²
- D. Ejercicios de resolución grupal de situaciones problemáticas propias del oficio de sociólogo/a como cierre de las clases teóricas. Estas actividades se proponían lograr la implicación del alumnado y debían resolverse en planillas colaborativas, que luego eran revisadas y comentadas por el equipo docente, quedando disponibles para todos los grupo.

Respecto de estas cuatro estrategias implementadas, las valoraciones de los/as estudiantes fueron positivas. En su opinión, las clases asincrónicas (escritas o grabadas) facilitaron la estructuración del tiempo de estudio en un contexto de desorganización de sus rutinas y de confluencia de responsabilidades laborales y domésticas. El carácter asincrónico de las clases hizo posible su consulta diferida en el momento que les resultara más oportuno. Tal como afirman los/as estudiantes:

[Las clases escritas permitieron] asegurar la continuidad pedagógica en esta nueva virtualidad. El hecho de contar con teóricos grabados que, para mi caso particular de sostener una triple jornada laboral (estudiar, trabajar y militar) me han garantizado la presencialidad. Las clases escritas son exposiciones amenas y claras, y se pueden leer en cualquier momento, estaban muy bien armadas y resultan más fáciles y rápidas de leer.

En relación a las clases teóricas sincrónicas, la mayoría de los/as estudiantes señaló que esta estrategia era la más semejante a las clases presenciales.

Las clases sincrónicas permiten las preguntas de cierre de teóricos, y generan una interacción más fluida entre alumns y docentes. Es lo más parecido a una clase presencial.

Además, destacaron que las mismas habilitaron a hacer preguntas en el momento:

Las clases sincrónicas permiten hacer consultas y motivan más la cursada.

Otros/as manifestaron que con el transcurso del cuatrimestre y el reacomodamiento paulatino de sus rutinas, las clases sincrónicas los/as fueron «obligando a respetar un horario pautado, que ayuda a acomodar

² Esto implicó constatar previamente que los/as estudiantes dispusieron de computadora y conexión a Internet.

y organizar los tiempos -que suelen desordenarse y desestructurar durante la cuarentena- y también obligan a no atrasarse y estar ‘al día’ con los contenidos».

Finalmente, la mayoría de los/as estudiantes destacó que las actividades de resolución grupal de situaciones problemáticas como cierre de presentaciones de contenidos teóricos resultaron «necesarias y fundamentales» para encaminarse en el aprendizaje del oficio de investigador/a. También valoraron el acompañamiento docente en lo que para muchos/as significó el primer acercamiento a la realización de un informe de investigación, que derivó en curiosidad por «seguir incursionando en la investigación social».

Las preguntas de cierre de los teóricos me resultaron útiles para despejar dudas (mediante mis propias preguntas y las de los demás).

Aprendí mucho más haciendo los trabajos [refiere a preguntas de cierre] que leyendo la teoría.

2. La discusión metodológica de investigaciones (tarea propia de clases prácticas en instancias presenciales) no se realizó a través de encuentros sincrónicos, sino mediante guías de resolución grupal y colaborativa con las preguntas centrales de cada estudio, de menor extensión que en cuatrimestres presenciales. Estas eran luego revisadas y comentadas por los/as docentes, quienes además elaboraban y compartían un documento con las resoluciones de cada guía para enriquecer la retroalimentación colectiva.

Los/as estudiantes afirmaron que estas actividades les permitieron comprender, de manera más acabada, las características de la investigación social y «darle cuerpo» a los contenidos teórico-metodológicos presentados en la instancia de clases teóricas.

Es muy útil ver reflejado en investigaciones lo que aprendemos en los teóricos.

Es una forma muy didáctica de presentar la teoría y ver donde uno no está pisando firme. Las clases prácticas dan cuerpo a lo teórico.

La resolución de trabajos prácticos y de preguntas al final de los teóricos son instancias de participación activa y aprehensión de contenidos, que ayuda al seguimiento de la materia e incorporación de la teoría, y es un aporte muy valioso que los docentes lo corrijan.

Este relato destaca positivamente la tríada entre participación activa, seguimiento docente y devoluciones disponibles para todos/as.

3. El equipo de cátedra trabaja desde hace años en el desarrollo de un trabajo práctico aplicado (TPA). La organización por cohortes de nuestra cátedra³ permite el desarrollo de esta práctica investigativa a lo largo de las tres materias con un mismo tema de investigación. El TPA involucra plantear objetivos, diseñar instrumentos, trabajo de campo y analizar datos sobre un problema de investigación construido durante esos cuatrimestres que finalizan en la escritura de un informe como evaluación integradora de la materia. Así, el TPA promueve la construcción de un habitus investigativo entre estudiantes (Dabenigno y Güelman, 2018; 2019), a la vez que se funda en un enfoque de la «docencia universitaria basada en investigación». Este último concibe a los/as docentes como investigadores/as formados/as y a los/as estudiantes como investigadores/as en formación, quienes producen conocimiento y no solo aprenden de lo hecho por otros/as (Brew, 2003; Griffiths, 2004) Este testimonio evidencia cómo los estudiantes se implican como investigadores en formación:

El TPA permitió trabajar en un pre proyecto de investigación con posibilidad de publicación de una forma parecida a la de un equipo de investigación con seguimiento docente.

³ Nuestra cátedra se organiza en tres subequipos docentes que van rotando en sucesivos cuatrimestres del primer al tercer nivel de la materia con una misma cohorte de estudiantes. De este modo, cada cohorte es acompañada por los mismos docentes desde Metodología I a Metodología III.

En contexto de educación remota también fue necesario repensar el TPA:

1. Se trabajó con datos secundarios producidos por la cohorte anterior de estudiantes, debido a la dificultad para generar datos primarios.
2. Se elaboró una secuencia didáctica de cinco semanas con tareas, tiempos y formas de entrega. Esta secuencia innovó en tres aspectos: a) solicitar grillado bibliográfico colaborativo sobre el tema sustantivo de investigación (la corrupción desde la perspectiva legal), b) avances de escritura de secciones del informe (problema, antecedentes y marco teórico); y c) exposición oral grupal en plenario, donde se simulaba una experiencia del campo profesional (un congreso científico) con presentación de resultados.
3. Se ofrecieron encuentros sincrónicos en formato taller para el abordaje de las actividades de la secuencia didáctica.

El desarrollo del TPA fue valorado por los/as estudiantes. En particular, destacaron la capacidad de interacción, el seguimiento personalizado que esta instancia habilitó y haber constituido una aproximación al oficio de sociólogo/a.

El TPA significó, para mí, una práctica de lo que podría llegar a ser mi trabajo en un futuro, por lo que resultó extremadamente útil.

Es la primera vez que tomo contacto práctico con la investigación cualitativa. Aprendí muchísimo del proceso en su totalidad. Quedan cosas para mejorar, pero como alguna vez nos dijeron ustedes, esto se va adquiriendo con la práctica.

Respecto de la secuencia didáctica, señalaron que permitió simular los pasos teóricos de una «investigación real» como el ordenamiento de sus tiempos de estudio durante el ASPO.

Permitió una división de cada etapa, que exigía su cumplimiento a término, lo cual era altamente provechoso para no atrasarse con la producción de la investigación, y que no se acumule todo el trabajo hacia el final. Además, cada instancia hizo a la comprensión y desarrollo de la investigación en cada una de sus partes.

Organizó mucho el trabajo grupal, con pautas que permitieron avanzar por etapas e ir ordenando el paso a paso del proceso creativo que requiere una investigación social.

Hasta aquí se ha evidenciado que cada una de las estrategias didácticas puestas en acción han logrado involucrar a los/as estudiantes de modo activo y colaborativo siendo estas valoradas en aportes específicos y diferenciales.

Antes de cursar Metodología I, no creí que fuera a conocer este lado de la disciplina desde el tronco obligatorio de materias, ni tampoco pensé que me gustaría tanto o que fuera tan importante. La materia derribó todos esos supuestos y me dio ganas de seguir incursionando en la investigación social.

Esto hace que pensemos en la complementariedad de estos distintos dispositivos pedagógicos y en cómo ellos, en conjunto, contribuyen a producir un habitus investigativo entre los/as estudiantes.

Reflexiones finales

El imperativo de desarrollar nuestra asignatura habitualmente presencial de un modo remoto obligó a redefinir la planificación general antes del ASPO. Este artículo reflexiona sobre cada una de ellas y ponemos a disposición las categorías conceptuales en las que se fundan.

Nuestro equipo de cátedra concibió que el vínculo pedagógico con los/as estudiantes durante el ASPO se lograría, no sólo estando cerca de sus posibilidades y tiempos, sino abordando de manera innovadora contenidos mediante actividades de aprendizaje activo. Se apostó al trabajo colaborativo mediante trabajos grupales, estrategias didácticas variadas y a la concreción de tareas investigativas propias del

ejercicio profesional para lograr implicarlos en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias elaboradas por el equipo docente se fueron poniendo en diálogo con su recepción entre el estudiantado. Reconstruir su mirada nos permitió reflexionar sobre la propuesta de enseñanza de cara al próximo cuatrimestre que también será remoto.

Todas las estrategias tuvieron alta valoración, aún cuando se destacan aportes específicos de cada una. Las clases asincrónicas aparecieron como una «solución» para compatibilizar tiempos familiares, laborales y de estudio por la posibilidad de consulta diferida.

Las clases sincrónicas, por su parte, estimularon preguntas y consultas en tiempo real, hallando similitudes con los encuentros presenciales previos al ASPO.

Se destaca el análisis crítico de ejemplos de investigación donde participaron miembros de la cátedra y de otras/os investigadoras/es, como un modo de vincular contenidos teóricos expuestos con investigaciones reales.

Los testimonios reflejan también la valorización del acompañamiento docente en cada una de las instancias como una efectiva estrategia de retención e involucramiento estudiantil.

El desarrollo de la investigación de cátedra les permitió integrar conocimientos y poner en práctica habilidades propias de un investigador/a en formación y valorar esta contribución a su futura inserción profesional.

La implicación de los/as estudiantes se logró además con la preparación de presentaciones orales y escritas de sus avances de investigación simulando prácticas propias del oficio de exponer resultados en eventos académicos.

Como cierre, destacamos una vez más la fructífera complementariedad de las distintas estrategias de educación remota de emergencia, las cuales han favorecido procesos de aprendizaje activo y colaborativo, promoviendo la construcción de un habitus investigativo.

Referencias bibliográficas

- Bonwell, C., Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. The George Washington University.
- Barkley, E., Cross P., Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual del profesorado universitario*. Morata.
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1).
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, (3).
- Dabenigno, V., Güelman, M. (2018). La formación como investigadores de los y las estudiantes de Sociología: «habitus investigativo» en acción en la propuesta integrada de tres materias metodológicas. *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* en Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Dabenigno, V., Güelman, M. (2019). Enseñando a investigar. Reflexiones sobre la práctica de formación de un habitus investigativo en el tronco metodológico de la carrera de Sociología (UBA). *XIII Jornadas de Sociología* en FSOE UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge Production and the Research-Teaching Nexus: The Case of the Built Environment Disciplines. *Studies in Higher education*, 29(6).
- Jackson, P. (1991): *La vida en las aulas*. Morata.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Bordón, 62(1).
- Meo, A., Dabenigno, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre so-

ciólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1).
 Meo, A., Navarro, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 17, 123-140.
 Prietto, R. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. Inclusão: pontos e contrapontos. En *Summus*, 187, 31-73.
 Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
 UNICEF (2020). *Prácticas educativas reinventadas: Orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contexto de emergencia. 5 desafíos, 5 propuestas*.

Alejandra Navarro

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Investigación en Ciencias Sociales y Dra. en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Profesora Titular de Metodología de la Investigación I y II de la carrera de Gestión Cultural del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) y de la UNDAV.

Valeria Dabenigno

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo del Centro de Estudios Avanzados (UBA). Investigadora en la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación y en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora Adjunta de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA).

Martín Güelman

Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales por el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y la Universidad Nacional de General Sarmiento. Doctor en Ciencias Sociales por la UBA. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Docente de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA).

Sebastián Lemos

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Candidato a Magíster de la Maestría en Investigación en Ciencias Sociales, UBA. Docente de «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, Carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA) y en «Metodología de la investigación II», Cátedra Navarro, Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Integra el equipo de la Unidad de Información del Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación de la Nación.

Carolina Rossi

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Candidata a Magíster de la Maestría en Investigación en Ciencias Sociales UBA. Becaria UBACyT en el Instituto de Investigaciones «Gino Germani», Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ayudante de primera en «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, Carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA).

Dolores González

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Candidata a Magister de la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES). Auxiliar de investigación en el Instituto de Investigaciones «Gino Germani», Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ayudante de primera en «Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III», cátedra Ruth Sautu, Carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales-UBA).

La experiencia de la Cátedra Diseño y Desarrollo del Currículum en contexto de pandemia

Nora Alterman

nalterman1@gmail.com

Priscila A. Biber

priscila.biber@unc.edu.ar

Lucía Moro Eik

luciamoroeko4@gmail.com

Katia Smrekar

katiasmrekar@gmail.com

Melina Wuerich

melwuerich@gmail.com

ECE. FFyH. UNC

Resumen

Ante un contexto excepcional, el presente artículo tiene la intención de sistematizar y analizar las decisiones y acciones asumidas en el marco de la Cátedra Diseño y Desarrollo del *Currículum* durante una experiencia sin precedentes: el aula, la enseñanza y el aprendizaje, desde casa. Estas decisiones académicas, organizativas y prácticas tendieron a dar respuesta a la continuidad del cursado, el sostenimiento del vínculo pedagógico y el acompañamiento a los procesos individuales de los estudiantes. Compartimos los criterios puestos en juego en relación con la revisión de la propuesta global de la materia y algunas reflexiones acerca de las implicancias de enseñar y aprender en contexto de aislamiento. La readecuación del programa, la selección bibliográfica, el reordenamiento de tiempos, espacios, las formas de evaluación, el uso de los recursos y el cronograma de TP y parciales, así como la periodicidad de los encuentros sincrónicos, fueron repensados en el marco de dichas condiciones.

Palabras clave: Vínculo pedagógico - Mediación tecnológica - Enseñanza

Introducción

El presente trabajo surge a partir de la convocatoria originada desde el Proyecto «Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba», con el aval del Área de Publicaciones, el Centro de Investigaciones de la FFyH y la Escuela de Ciencias de la Educación. El objetivo es reflexionar acerca de la experiencia de dictar la materia Diseño y Desarrollo del *Currículum*, correspondiente al Ciclo Orientado de la Lic. En Ciencias de la Educación, en formato virtual sincrónico y asincrónico. De esta manera, respondemos a las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado por el gobierno

nacional a partir del 16 de marzo del 2020 (Decreto 260/2020) frente a la Pandemia de CoViD-19. Desde el equipo de cátedra asumimos un conjunto de decisiones académicas, organizativas y prácticas tendientes a dar respuesta a la continuidad del cursado, el sostenimiento del vínculo pedagógico y el acompañamiento a los procesos individuales de los estudiantes. Compartimos en esta presentación los criterios puestos en juego en relación con la revisión de la propuesta global de la materia y algunas reflexiones acerca de las implicancias de enseñar y aprender en dichas condiciones. La readecuación del programa, la selección bibliográfica, el reordenamiento de tiempos, espacios, las formas de evaluación, el uso de los recursos y el cronograma de TP y parciales, así como la periodicidad de los encuentros sincrónicos, fueron repensados en el marco de dichas condiciones. Asimismo, entendimos que las desiguales condiciones de conectividad, las dificultades de acceso a dispositivos tecnológicos y las formas alternativas de trabajo académico -planteadas en un contexto de crisis sanitaria, económica y social- fueron cuestiones especialmente atendidas ante la nueva situación.

Algunos pasajes de esta experiencia

A lo largo de esta experiencia educativa desplegada en un contexto de crisis y con mediación tecnológica (Novomisky y Spinelli, 2020), realizamos diferentes modificaciones en la propuesta de enseñanza que comprometieron la lógica del pasaje de la presencialidad a la virtualidad. A continuación expondremos los ejes que consideramos centrales en los cambios producidos:

a) Redefinición del Programa

¿Qué cuestiones generales y específicas aporta la materia Diseño y Desarrollo del Currículum a la formación del Asesor/a Pedagógico/a? Desde un claro perfil profesional, nuestra propuesta académica vincula con fuerte énfasis la apropiación de herramientas teórico - metodológicas con el análisis de casos de la realidad local y nacional. Orientamos el trabajo hacia una lectura argumentada del currículum y los problemas de su puesta en marcha con el fin de anticipar e imaginar procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular. Este énfasis formativo ha justificado en los últimos años la inclusión sobre el final de la materia de un espacio de Taller a través del cual propiciamos el acercamiento directo a la escuela en vista a reconstruir la relación entre *currículum pensado* y *currículum vivido* (Furlan, 1996).

En esta propuesta de trabajo a través del Aula Virtual (AV) volvimos sobre el programa y tomamos decisiones en torno a diferentes alternativas para construir procesos de enseñanza y de aprendizajes en la virtualidad, sin que eso implique trasladar las clases a través de una pantalla (Área Moreira, 2020).

Una primera decisión estuvo centrada en convertir los siete trabajos prácticos en actividades semanales que permitieron, en base a un acompañamiento y seguimiento individual del equipo docente, resolver el Trabajo Práctico Obligatorio, con un carácter integrador y de cierre de las dos primeras unidades.

En segundo lugar, decidimos suspender el trabajo de campo en las escuelas al advertir las dificultades que podrían generarse en este contexto. Conscientes de los efectos que implica la pérdida del contacto con las instituciones y su cotidiano, nos enfocamos entonces en el análisis del currículum prescripto, es decir, de los Diseños Curriculares oficiales vigentes en la provincia de Córdoba y de Planes de Estudio de carreras de grado universitario.

b) Reconfiguración del entorno virtual

En la propuesta de años anteriores, el AV funcionaba principalmente como un repositorio de materiales para trabajar antes y durante las clases, o disponer de lecturas complementarias. Fue necesario por tanto ordenar dicho espacio dejando sólo matriculados a los estudiantes que figuraban en el sistema Guaraní para cursar este ciclo lectivo¹.

¹ Ante las definiciones que se fueron tomando desde las autoridades de la FFyH resultó necesario realizar un trabajo meticuloso para que las inscripciones a Guaraní y las matriculaciones al AV coincidieran. Por tal motivo, comenzamos a comunicarnos con los estudiantes para revisar cada caso en particular, procurando que quienes decidieron cursar la materia realizarán ambos trámites (inscripción y matriculación).

Además, incluimos herramientas con diversos lenguajes para que la navegación por el sitio permitiera construir un ámbito de encuentro con el contenido y el equipo docente. De tal modo, diseñamos imágenes interactivas de las unidades del programa en *Genial.ly* incorporando audios, actividades y cronograma junto al material bibliográfico. De este modo, la reorganización del AV quedó estructurada en cinco pestañas: *Presentación, Unidad I, Unidad II, Unidad III e Informe Final*.

Con el objetivo de establecer vínculos en el contexto de la virtualidad, pusimos a disposición distintas vías de comunicación: mensajería interna del aula virtual; correo electrónico como medio de contacto singular; foros generales con presentaciones del equipo y de los estudiantes, consultas varias y foros específicos con orientaciones para la elaboración del Informe final.

Por otra parte, los encuentros sincrónicos desarrollados durante el cuatrimestre se destinaron al abordaje de temas y problemas curriculares a partir del despliegue de distintos autores, quedando grabados y socializados en el AV.

En otras palabras, logramos recrear el espacio del AV como una herramienta de trabajo y acompañamiento. Este entorno posibilitó además llevar un registro sobre las presencias de los estudiantes en el marco de las distintas propuestas que íbamos subiendo. Ante la falta de respuesta de algunos, la herramienta nos permitía igualmente conocer su actividad en el curso y desde allí tomar decisiones al respecto.

c) Acompañamiento a los procesos de aprendizajes

El análisis del *Currículum* tiene el sentido de reconocer el proyecto cultural legítimo que regula la transmisión de saberes en nuestro país, y en la provincia de Córdoba, interpelando los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos implicados en el proceso de fabricación y puesta en marcha del *currículum* escolar (Alterman, 2008).

Con este propósito ofrecimos durante el cuatrimestre seis actividades secuenciadas no obligatorias que iban acompañando la lectura crítica de los textos bibliográficos. Cabe señalar aquí una variación importante que se produjo en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad respecto de los TP. En el formato presencial, las actividades o trabajos prácticos se resolvían en todos los casos de manera grupal; en cambio, en la virtualidad requerimos resolución individual, situación que expuso con toda crudeza la amplia diversidad de posibilidades y dificultades en la apropiación de categorías conceptuales y en la elaboración de respuestas. Entendemos que los recorridos disímiles de las trayectorias individuales y académicas serían uno de los motivos de las diferencias. Al detectar rápidamente estas dificultades, asumimos desde la cátedra la necesidad de realizar un seguimiento y acompañamiento muy personalizado, incluyendo una devolución formativa; es decir, aquella que procura habilitar conversaciones. Así se consolidó la principal estrategia de trabajo con los estudiantes logrando el cuidado del vínculo pedagógico.

Asimismo, el pasaje de una modalidad a otra modificó también el carácter de las devoluciones. Habitualmente, éstas se realizaban de manera oral a todo el grupo (al iniciar o finalizar una clase), aunque no siempre todos estaban presentes. En la virtualidad, decidimos unos días antes de la fecha de entrega del Trabajo Práctico Obligatorio y evaluable, subir al AV respuestas modelos, armadas con las mejores elaboraciones de cada trabajo. En esta tarea participaron los ayudantes y la adscripta de la cátedra, con la supervisión de las docentes, acercándose así al grupo-clase las expectativas en torno a las respuestas.

Los encuentros sincrónicos -cuatro en total- tuvieron diferentes objetivos y características que, en conjunto, cargaron de sentido y valor los encuentros en la virtualidad, destacando así el enriquecimiento de los intercambios, que sin duda potenciaron la experiencia de la clase por videollamada. Por otra parte, la posibilidad de grabar dichos encuentros y subirlos al aula habilitó que se pudieran volver a recuperar las veces que fueran necesarias.

d) Elaboración del trabajo final

Tal como lo expusimos más arriba, el trabajo de reconstrucción del *currículum* quedó circunscrito al análisis de Diseños Curriculares Jurisdiccionales y de Planes de Estudio de nivel universitario, según el interés manifestado. Para ello, se conformaron subgrupos de hasta tres estudiantes, eligiendo un nivel educativo y comenzando el trabajo de análisis y comparación entre el Diseño Curricular vigente y el correspondiente

documento «Aprendizajes y Contenidos Fundamentales» (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2018). El propósito central de esta actividad era identificar los criterios de selección (Goodson, 2000), organización (Bernstein, 1988) y secuenciación (Zabalza, 1997) de contenidos operada en el nuevo texto curricular y las hipótesis que se podrían formular al respecto. Los avances de cada grupo se iban registrando, según la guía de análisis, en un documento de Google Drive compartido con el equipo de cátedra en el cual intercambiamos comentarios, preguntas, señalamientos, ajustes. En este ir y venir, los informes se fueron completando y enriqueciendo. Previo a su entrega para la evaluación, ofrecimos una reunión virtual de socialización de las producciones, donde les estudiantes tuvieron la palabra. Resaltamos que fue un momento significativo para escuchar las conclusiones de otros, revisar y mejorar las propias. Entendemos que el conjunto de decisiones asumidas a lo largo del cuatrimestre tuvo como horizonte la construcción del vínculo pedagógico, bajo un seguimiento minucioso que condujo a finalizar la materia con un altísimo número de estudiantes.

Desafíos pedagógicos del trabajo en la virtualidad

En el marco de las decisiones asumidas en el contexto de excepcionalidad que estamos viviendo, resulta necesario también reflexionar acerca de aquellas limitaciones, obstáculos y dificultades que se fueron presentando en el transcurso del recorrido. La incertidumbre y las expectativas por volver a la presencialidad derivaron en la toma de decisiones semana a semana. En este sentido, los cuatro encuentros sincrónicos concretados privilegiaron una dinámica de exposición de autores con espacios de diálogo e intercambio con los estudiantes. No obstante, advertimos que el formato virtual pudo haber limitado el uso de la palabra, la participación, el planteo de dudas. Entendemos que algo del orden de la construcción del vínculo parece ser diferente, en el sentido del interjuego dialógico propio de la presencialidad en clases donde se puede preguntar y repreguntar. Si bien estos encuentros fueron valorados por los destinatarios, hoy nos inquieta saber qué otras dinámicas serían posibles de desarrollar en las clases sincrónicas, por ejemplo, trabajo en grupos con exposiciones.

Respecto del encuentro sincrónico final, allí cada grupo presentó brevemente sus hipótesis hilando así un momento de trabajo que duró aproximadamente tres horas. Consideramos que fue por demás extenso, ya que las temporalidades y espacialidades en la virtualidad, cobran otro sentido. Es un tiempo denso, múltiple y heterogéneo; un tiempo-otro distinto al habitual (Dussel, 2015), que nos involucra de otro modo.

Ha sido una nueva experiencia de aprendizaje para todos, pues no se trata de recrear una clase propia de la «normalidad», sino de imaginar formas de intervención pedagógica que pudieran habilitar interacciones entre los conocimientos y los sujetos (Maggio, 2020).

Sistematizar la práctica de enseñar en condiciones de pandemia nos permite tomar distancia de lo transcurrido, objetivar y preguntarnos cuáles son aquellas decisiones y construcciones metodológicas que quisiéramos sostener en la nueva «normalidad» que vendrá. Es un tiempo de replanteo de lo naturalizado/automatizado y de preguntarnos acerca de nuestra propia relación con las tecnologías digitales. Destacamos al respecto el sostenimiento de una comunicación personalizada, atenta al cuidado del vínculo pedagógico, que va más allá de estar o no presentes en las clases. Valoramos también las instancias de actividades individuales y el lugar de las devoluciones formativas, aquellas que abren conversaciones. En este sentido, creemos que será enriquecedor poder sostenerlas.

Por otra parte, en este contexto, la mediación tecnológica permitió repensar el proceso de trabajo con los contenidos. De este modo, la nueva configuración didáctica (Litwin, 1997) nos interpela el lugar de la palabra escrita desde el cuidado extremo en la construcción de las consignas y devoluciones, que deben comprenderse sin necesidad de poner la voz en medio.

Los distintos modos de acompañamiento planteados y de vinculación con los contenidos, nos invitan a sostener el aula virtual como espacio de trabajo, superando aquel uso de repositorio.

Se trata así de aprovechar las características fundantes de los medios digitales que permiten intervenir y producir textos multimodales, esto es, con múltiples lenguajes (audio, imagen, texto); abriendo de este modo la posibilidad de moverse de la exclusividad de la escritura como práctica única de representación en la academia (Dussel; 2013).

Finalmente, creemos que a pesar de las dificultades que pudimos sortear, logramos potenciar en los distintos momentos las estrategias y recursos disponibles, a partir de analizar los procesos construidos por les estudiantes. En un tiempo distinto y de mucha incertidumbre, detenernos a escribir experiencias y construir nuevos saberes pedagógicos será la vía para repensar la enseñanza en el tiempo que vendrá.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N. (2008). «La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas». *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH – UNC.*
- Área Moreira, M. (2020). *La transformación digital de la enseñanza universitaria con covid-19.* Conversatorio organizado por Aonia Learning: <https://youtu.be/IEIDoGUwjfE>
- Bernstein, B. (1988). *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Akal Universitaria.
- Dussel, I. (2013). *Educación y comunicación: Replantear el vínculo en la cultura digital.* Ponencia preparada para el Encuentro de Profesores de la Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, RJ.
- Dussel, I. (2015). *Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo?* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Furlán, A. (1996). *Curriculum e Institución.* Morelia.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum.* Octaedro.
- Maggio, M. (2020). *Las prácticas docentes en el marco de la crisis: innovación, mutación y reinención.* Conferencia en el marco de las 3^o Jornadas sobre Las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: <https://youtu.be/PT1WLeRaoQ>
- Novomisky, S., Spinelli, E. (2020). Clase 2: De la ayuda didáctica a la mediación cultural. *Medios, Tecnologías y Educación: narrativas sobre la digitalización de la cultura y sus implicancias pedagógicas.* Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba (ADIUC).
- Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular.* Narcea.

Nora Alterman

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. (1977), FFyH. UNC. Magister en Investigación Educativa con mención Socioantropológica (1998), CEA - UNC.. Prof. Titular de Didácticas Específicas Diseño y Desarrollo del Currículum. Esc. Cs. de la Ed. FFYH . UNC. Directora Proyecto de Investigación, Subsidio SECYT. UNC.

Priscila A. Biber

Bióloga (2005) y Profesora en Cs. Biológicas (2006), FCFyN, UNC. Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (2017) CEA, FCS, UNC. Prof. Titular de Educación y Salud y Educación Ambiental y Prof. Adjunta de Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Cs. Biológicas, FCFyN, UNC. Prof. Asistente de Didácticas Específicas, con carga complementaria en Diseño y Desarrollo del Currículum, Lic. en Cs. de la Educación y Profesorado en Cs. de la Educación, FFyH, UNC.

Lucía Moro Eik

Profesora en Ciencias de la Educación (2016), FFyH, UNC. Profesora adscripta en Diseño y Desarrollo del *Curriculum*, Lic. en Cs. de la Educación y Profesorado en Cs. de la Educación, FFyH, UNC. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Tutora de modalidad combinada en la carrera Formación Docente Complementaria del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la Provincia de Córdoba.

Katia Smrekar

Profesora de Educación Física. Instituto Provincial de Educación Física (IPEF). Cohorte 2014. Actualmente estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Estudiante de posgrado en la Especialización en Gestión y Asesoramiento Pedagógico dictada por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Ayudante-alumna en la cátedra de Diseño y Desarrollo del Currículum (Escuela de Ciencias de la Educación, UNC. 2019-2021)

Melina Wuerich

Profesora en Ciencias de la Educación (2019), FFyH, UNC. Actualmente estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Ayudante alumna en Diseño y Desarrollo del *Curriculum*, Lic. en Cs. de la Educación y Profesorado en Cs. de la Educación, FFyH, UNC.

¿Cómo enseñar Metodología de la Investigación Educativa en tiempos de pandemia?

Marcela Pacheco

marcela@ffyh.unc.eu.ar

Cecilia Martinez

cecimart@gmail.com

Edurne Esteves

edurnesteves@gmail.com

Jessica Arévalo

jessiarevalo.s@gmail.com

Alicia Arias

aliciadelcarmenarias@unc.edu.ar

Gabriela Yeremian

gabriela.yeremian@gmail.com

Ayelén La Torre

ayelen.latorre@gmail.com

María Victoria Maidana

vickimaidana@gmail.com

Mayra Ocampo

mayraocampo123@gmail.com

Fabiana Palacios

fpalacios2011@gmail.com

Alejandro Flores

alejandrodellvalle80@gmail.com

Pablo Anglada

emmaanglada@gmail.com

ECE. FFyH. UNC

Resumen

El presente relato tiene como objetivo comunicar algunas de las decisiones que fueron configurando la primera versión del proceso que realizamos para transformar la propuesta de enseñanza de la asignatura Metodología de la Investigación educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC en el contexto de pandemia. Con 120 estudiantes como potenciales investigadores, organizamos equipos de pares para abordar el estudio de las estrategias que cada una de las Facultades de la UNC implementó durante el ASPO, exceptuando la Facultad de Filosofía y Humanidades por la pertenencia institucional de toda la clase. Cada equipo seleccionó una Facultad -de las 15 que integran la UNC- para indagar desde un nivel de análisis (institucional, cátedra, experiencias personales) y una dimensión (comunicación, colectividad, enseñanza, vida estudiantil), construyó un problema de investigación, elaboró un marco concep-

tual, formuló objetivos generales y particulares, realizó un contacto exploratorio con el campo y definió temas emergentes como primer esbozo de análisis.

La centralidad de la atención a l*s estudiantes, la producción grupal y el principio de reflexividad en la formación de investigadores guiaron este complejo proceso que aún no termina pero de cuyo tránsito hemos aprendido tod*s.

Palabras clave: Enseñanza - Universidad - Investigación educativa

Enseñar Metodología de la Investigación Educativa

Metodología de la Investigación Educativa es una de las materias obligatorias en la formación de profesor*s y licenciad*s en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Se ubica en el quinto semestre de la carrera, a inicios del tercer año de la cursada regular.

Desde hace unos años el equipo de trabajo viene madurando una propuesta formativa centrada en la enseñanza de la metodología desde la elaboración grupal de un anteproyecto de investigación. Apostando a que en el trabajo de elaboración, los contenidos de la materia tomen sentido específico, es decir, desde el lugar de la producción de conocimiento.

Organizamos en presencialidad la propuesta de enseñanza en clases teóricas, teórico prácticas y talleres que se orientaban al trabajo de los contenidos en un proceso de problematización y diseño articulado en torno al seguimiento de procesos grupales durante las seis horas semanales de encuentros con estudiantes.

La propuesta de enseñanza, en modalidad presencial, requería el desarrollo de un trabajo grupal que desafiaba a l*s estudiantes a desplazarse de un lugar de lectores-analistas de investigación educativa para asumir un papel activo en la producción de conocimiento. Lecturas de textos, análisis de investigaciones de otros autores, formulación de preguntas y ejercicios de ruptura, construcción de articulaciones conceptuales y formulación de objetivos, diseños metodológicos y exploración de campo fueron las actividades que diseñamos hasta 2019 para trabajar intensamente cuatro profesoras regulares, una ayudante de alumn*s y una profesora adscripta con aproximadamente 90 estudiantes.

En marzo del corriente año, pocos días antes de empezar el desarrollo de la materia, debimos reorganizar la propuesta de acuerdo a las condiciones sanitarias, sociales e institucionales establecidas por el ASPO.

Transformaciones de la propuesta para incluir desde la virtualidad

En consonancia con la UNC, la FFyH resolvió postergar el inicio de clases hasta el 1 de abril 2020, otorgando un tiempo prudencial para diseñar una propuesta que pudiese adaptarse a contextos virtuales. La preocupación más urgente era encontrarnos con tod*s l*s estudiantes inscriptos en la materia, considerando sus condiciones de conectividad y aislamiento en pandemia.

Mantuvimos numerosas reuniones virtuales -para re diseñar la propuesta formativa en el marco de las definiciones institucionales-, con la errada hipótesis de una posible vuelta a las aulas en un mes. Ello nos llevó a sostener dos espacios semanales, emulando desde la virtualidad, el régimen de teóricos y prácticos reglamentarios en la enseñanza del plan de estudio. Estos fueron detalladamente planificados, de modo tal que la tarea conceptual de uno se iba articulando en un ejercicio analítico en el otro.

El equipo de cátedra había crecido con la incorporación de seis nuevos miembros, cinco estudiantes y una profesora adscripta, seríamos doce en total y muchos no nos conocíamos en persona. Propusimos que l*s ayudantes alumn*s trabajaran en parejas acompañando a las profesoras de prácticos y las profesoras adscriptas compartieran la tarea de coordinación y desarrollo de la línea conceptual con la profesora adjunta. El trabajo coordinado y colaborativo centrado en desarrollar una propuesta adecuada y significativa fue un gran desafío.

En el momento de repensar la propuesta, la materia de investigación nos orientó rápidamente a la lectura de diversas producciones de l*s investigador*s sobre lo que estaba sucediendo con la pandemia por COVID-19 en la educación superior. En el recorrido, encontramos un artículo publicado el 26 de marzo en University Word News que nos inspiró para imaginar una propuesta de enseñanza de metodología de la investigación significativa en el contexto inédito de aislamiento social.

Con esa inspiración abordamos la problemática del momento histórico y decidimos interrogarnos sobre los procesos que se producen en nuestra universidad para comprender la nueva situación que estábamos atravesando, tanto estudiantes como docentes. Nos pareció valiosa la idea porque imaginamos que permitiría al mismo tiempo en que se construía el objeto de conocimiento, reconocer la situación socio-histórica en que se desarrollaba nuestra tarea. Asimismo logrando generar condiciones para un ejercicio de la reflexividad sobre la relación sujeto - objeto de conocimiento.

Mientras trabajamos en la introducción conceptual y analítica de los textos básicos de metodología, bajo un primer mes de trabajo teórico analítico, de contacto con las formas de producción científica en el campo de las Ciencias de la Educación, y a sabiendas que el ASPO continuaría, diseñamos un proyecto que articuló la propuesta de enseñanza con la de investigación. En este contexto, definimos durante ese mes reorganizar la propuesta práctica y llevar adelante un ejercicio de investigación con l*s estudiantes que ponga el eje en la experiencia desde el lugar de la producción, de «la cocina de la investigación».

Partimos de:

- Definir a la educación universitaria en el contexto de pandemia como el objeto de estudio que abordaremos para desarrollar un ejercicio acotado de investigación desde la virtualidad. La elección del objeto de estudio se basó en el conocimiento de la vida universitaria por parte de l*s estudiantes de la materia, la accesibilidad virtual a los datos de la educación universitaria y la importancia de la educación superior dentro del campo de Ciencias de la Educación
- Posicionar desde el enfoque socioantropológico destacando el valor de la reflexividad en el proceso de formación en investigación
- Explicitar el sentido y la relación con la propuesta en general de cada texto y de cada actividad
- Desarrollar una secuencia de actividades asincrónicas dentro del Aula Virtual Moodle (foros, glosarios, videos, audios, wikis) para permitir el acceso y la participación de l*s estudiantes sin límites de horarios y priorizar el desarrollo de encuentros sincrónicos para la orientación del trabajo práctico
- Emplear exclusivamente la plataforma Moodle - FFyH a fin de garantizar el derecho de inclusión en la educación superior en contexto de ASPO
- Promover una secuencia semanal de participación de estudiantes en las actividades propuestas para generar un ritmo de avance grupal que permitiese realizar un ejercicio de investigación acotada durante la segunda mitad de la cursada.

De la misma forma, estructuramos un cronograma con dos actividades semanales, lecturas de una bibliografía básica, orientadas por guías elaboradas por la cátedra a debatir en un foro general y otra actividad analítica que requería revisar la lectura teórica para analizar un caso de investigación educativa de cierta complejidad. Esta segunda actividad se realizaba también bajo la modalidad de «foro», pero en el marco de un espacio específico para cada una de las tres comisiones en que se organizó el curso. Insistimos en el valor de la participación individual en los espacios de debate como condición para la acreditación de la materia. A modo de cierre, culminamos esta etapa con la primera evaluación que recuperaba a modo de re escritura el análisis completo del caso en debate.

Comenzamos a construir un vínculo con nuev*s estudiantes el 1° de abril proponiendo a modo de presentación la primera actividad que solicitamos a l*s estudiantes: escribir una reflexión breve acerca de su situación en el inicio del aislamiento social, incluyendo aspectos familiares, laborales y estudiantiles. El equipo de cátedra hizo lo mismo. Este contacto fue fundamental para conocer con cierto detalle y profundidad las más diversas circunstancias en que nos encontrábamos.

En el segundo y tercer mes del desarrollo del curso, hicimos eje en el ejercicio de diseño de un anteproyecto de investigación y -con cierto desarrollo conceptual ya trabajado- centramos los mayores esfuerzos en el trabajo grupal de l*s estudiantes.

Para acotar el proceso, diseñamos un proyecto de investigación denominado «La educación universitaria en tiempos de pandemia» que funcionó como proyecto marco para que los equipos de estudiantes desarrollaran una adaptación del mismo a una escala menor.

Mediante tres videos concatenados, las profesoras presentamos el proyecto de investigación explicitando como objetivo, describir las estrategias que desarrollan las Facultades de la UNC para responder al cierre de la universidad por el aislamiento preventivo, desde un enfoque socioantropológico basado en la perspectiva de Pierre Bourdieu.

En este marco, abrimos nuestra «cocina de investigación» y compartimos un análisis de las presentaciones de l*s estudiantes exponiendo así algunas características del proceso de investigación: desde la confidencialidad de los datos hasta la construcción de temas emergentes.

Esos datos nos permitieron describir a nuestr*s estudiantes por grupo etario, actividades laborales y docentes, composición familiar, problemas de conectividad, provincias y países de procedencia, al tiempo que identificar temas emergentes relativos a sus experiencias en pandemia y sus mayores preocupaciones. Con 120 estudiantes como potenciales investigadores, organizamos equipos de pares para abordar el estudio de las estrategias que cada una de las Facultades de la UNC implementó durante el ASPO, exceptuando la Facultad de Filosofía y Humanidades por la pertenencia institucional de toda la clase y la dificultad de romper con pre-nociones.

Cada equipo seleccionó una Facultad de las 15 que integran la UNC para indagar desde un nivel de análisis (institucional, cátedra, experiencias personales) y una dimensión (comunicación, colectividad, enseñanza, vida estudiantil), además construyó un problema de investigación en el marco del proyecto de la cátedra, elaboró un marco conceptual, formuló objetivos generales y particulares, realizó un contacto exploratorio con el campo, ya sea entrevistando a un informante clave de manera virtual, realizando alguna pequeña encuesta y definió temas emergentes como primer esbozo de análisis.

Para el desarrollo de los ejercicios de cada grupo de estudiantes habilitamos un espacio de escritura colaborativa en el aula virtual con la herramienta Wiki. Ese trabajo no sólo fue acompañado en el desarrollo escrito, sino que además las Profesoras Asistentes realizaron encuentros sincrónicos semanales en formato videoconferencia Big Blue Bottom. Algunos para toda la comisión y otros en formato tutoría para cada uno de los 48 equipos.

El seguimiento del trabajo con la bibliografía obligatoria en los dos últimos meses se realizó con la herramienta Glosario de Moodle. En ella se desarrollaron colaborativamente los conceptos centrales incluyendo ejemplos y comentarios. Se agregó además a las guías de lecturas de la bibliografía, audios breves que destacaban los aspectos centrales y los articulaban con el desarrollo del proyecto.

El examen parcial consistió en la presentación de un trabajo integrador de los avances del ejercicio de investigación, mediante un escrito subido al fichero de cada wiki que contiene como anexos las entrevistas realizadas y el inicio de enunciación de los temas emergentes que surgieron del análisis de los contextos de cada Facultad. El 90% de l*s estudiantes lograron la promoción, condición en la que confluyeron la evaluación del práctico, del parcial integrador y el cumplimiento de las actividades individuales.

Se realizaron devoluciones a cada uno de los trabajos y esa fue la base que permitió diseñar una propuesta de evaluación final de promoción.

Esto último implicó presentación de un resumen ampliado (dos mil palabras aproximadamente) del pro-

yecto de investigación que fue compilado en la herramienta «libro» de Moodle, permitiendo así, mostrar el trabajo articulado de todos los equipos y un escrito de autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje desarrollado.

La sistematización de este último escrito constituye la base del siguiente apartado.

La experiencia formativa: la palabra de l*s estudiantes

Uno de los textos más profundos que proponemos en la materia sobre el hacer de la investigación, es un capítulo de Alicia Gutierrez (2005) explicando el sentido y el valor de la objetivación del sujeto objetivante. La propuesta de reflexividad y vigilancia epistemológica como un principio de trabajo científico, dio su fruto en un último trabajo elaborado por los estudiantes para el cierre de la materia.

Allí recuperaron su relato de presentación, para encontrar en el proceso de trabajo una serie de reflexiones que permiten enunciar de modo provisorio los principales nudos de la propuesta de enseñanza que tomaron sentido para l*s estudiantes.

Asimismo la virtualidad como opción para la continuidad de trabajo, trajo nostalgias del encuentro en las aulas; de la vida universitaria en sus diversos ámbitos, el pasillo, el café, los mates bajos los árboles, sin embargo también se convirtió en la oportunidad de retomar los estudios para algun*s que hacía un tiempo no podían asistir por su trabajo o lugar de residencia:

«...romper con la costumbre de asistir a clases, tomar notas en los teóricos que servirían de ayuda y trabajar todo esto en los prácticos, no tener contacto con los compañeros para debatir, sacar dudas, etc, fue bastante difícil» (Estudiante 1).¹

A la vez, la presentación personal como primer trabajo de «mirarse en situación», fue comprendido como un gesto afectuoso y de reconocimiento que permitió sentar las bases de una relación respetuosa y amable durante toda la cursada. Hay en sus escritos una gran valoración hacia el trabajo de cada uno de los integrantes de la cátedra y de lo que consideran la «gran disponibilidad humana» para atender a tod*s.

«Se planteó una apertura diferente, en donde la cátedra te brindaba la oportunidad de presentarnos y contar sobre cada uno de nosotros, de qué manera estábamos atravesando esta pandemia, una actividad diferente y enriquecedora, para soltar ese miedo. A su vez, se propuso una presentación en el foro para conocernos con nuestros compañerxs» (Estudiante 2).

De forma similar, la estructura clara de la organización del trabajo, el cronograma, las guías de lectura y el material constituyeron para l*s estudiant*s un espacio firme en el mar de incertidumbres que vivía al momento de inicio. Muchos valoraron eso desde el comienzo de la cursada. De igual modo el uso de abordajes diferentes para el desarrollo del trabajo. Cada uno de los textos obligatorios fue valorado en su aporte específico, tanto a la comprensión teórica de la materia como al proceso de diseño del proyecto.

«la propuesta de los audios explicativos de los textos, la bibliografía, las guías de lectura, los glosarios y las presentaciones en la Bitácora (wiki), fueron estrategias fantásticas que me facilitaron enormemente la comprensión de los mismos» (Estudiante 3).

«Los textos {...} me llevaron a realizar varias lecturas para su comprensión, había una guía con palabras claves que me ayudaron a comprender el apunte. Pero lo que más colaboró fue subir las consignas al foro y poder leer a mis compañeros»(Estudiante 4).

«Fue un proceso largo, de gran trabajo individual y grupal, el buscar información, datos estadísticos, organizarla y tratar con el mayor esfuerzo de que todo tenga coherencia y cohesión»(Estudiante 5).

La decisión del trabajo en grupo generó no sólo un desafío cognitivo para el desarrollo del trabajo sino que además se potenció su sentido social de «sostén en la adversidad», muchas situaciones personales,

¹ Las palabras de l*s estudiantes se retoman del último trabajo elaborado para el cierre de la materia.

familiares y de salud pudieron ser sorteadas gracias a los vínculos entre compañer*s, aun cuando no se habían conocido en presencialidad. Las dificultades en los vínculos también tuvieron su costo en la tarea.

«surgieron del intercambio de opiniones, modos de organización y decisiones a tomar, lo cual resultaron apropiadas como ejercicios de ruptura y no estancarme en una postura si no estar dispuesto a desechar y acordar, es decir objetivarse como sujetos que buscan conocer algo» (Estudiante 6).

Ser capaz de «investigar», de construir preguntas, rupturas, objetivos, entrevistar, analizar y escribir coherente y adecuadamente un anteproyecto de investigación dejó a l*s estudiantes con una experiencia significativa en sus haberes. Hay una anticipación de lo que se imagina como trabajo de tesis de la licenciatura. El pasaje del lugar del que recibe al que enuncia se reconoce en lo expresado por algún*s estudiantes como el resultado del ejercicio de ruptura que fue construyéndose en el intercambio con los pares y docentes, denotando una apropiación significativa de la propuesta de enseñanza y la incorporación del principio de reflexividad en la tarea.

«Este ejercicio de investigación social que realizamos en la cátedra, en mi caso demandó un gran desafío y mucha energía. En primera instancia ponerme en el lugar de observadora de la realidad que estamos viviendo y a la vez reconocirme como parte de este escenario social» (Estudiante 7).

«Fue desafiante ubicarse como supuesta «investigadora», entendiendo el doble sistema de relaciones que juega un investigador social, estar en una posición determinada y analizar las relaciones, por un lado, con la realidad que analizo y con los agentes cuyas prácticas investigo, y por otro, las que a la vez me unen y enfrentan con mis pares y las instituciones comprometidas (en este caso con la universidad) en el juego científico» (Estudiante 8).

Así, la evaluación fue asumida por la mayoría de los participantes como un proceso, con especial mención a las tutorías y a los audios de la cátedra, al acompañamiento permanente y al trabajo en grupos que se posiciona como elemento estructurante y vital en este proceso.

« Lo que aprendimos de enseñar en pandemia » -remedando a Laura Czerniewicz-

Las demandas no satisfechas y las pendientes: En pos de reconvertir la propuesta de enseñanza para la virtualidad priorizamos la dedicación de ayudantes alumn*s y de la adscripta a sostener el vínculo con l*s estudiantes. Ese corrimiento implicó convertir las «ayudas presenciales» en mensajes difundidos por medios virtuales para sumar a l*s estudiantes a la propuesta de investigación dejando en segundo plano su formación dentro de la cátedra. De igual forma ocurrió con la adscripta que dedicó la mayor parte de su tiempo a diseñar los sitios del aula virtual y resolver problemas consecuentes. Los encuentros sincrónicos -fueron una demanda que estuvieron desde el inicio de la cursada- y decidimos concretarlos en el mes de mayo cuando teníamos garantías de acceso libre y gratuito por parte de tod*s l*s estudiantes.

La intensificación del trabajo docente: La desnaturalización de la práctica de enseñanza, sedimentada en años de trabajo conjunto, fue necesaria para re diseñar la propuesta de la cátedra. Cientos de pequeñas decisiones debieron ser revisadas en muchas horas de conversaciones para generar nuevos sentidos y tomar decisiones conjuntas. Aprender a trabajar en el espacio virtual aumentó no sólo en términos cuantitativos de horas dedicadas, sino también de preocupaciones y complicaciones de la vida cotidiana de cada una de las que afrontamos la enseñanza. La estructura de comunicación individualizada que genera el espacio virtual, habilita una serie de nuevas demandas de atención que en la presencialidad suelen ser resultas en espacios colectivos y procesadas de ese modo.

El efecto de postergación de otra serie de actividades que forman parte del trabajo académico, deja marcas en el proceso cuya profundidad y tratamiento político institucional deberán ser asumidas en el tiempo de reparación necesario a tantas pérdidas.

La importancia del seguimiento de los procesos para evaluar satisfactoriamente: El diseño de seguimiento semanal de las actividades individuales y grupales de l*s estudiantes posibilitan una valoración adecuada para las circunstancias de los procesos realizados. La apuesta a la confianza en el vínculo con el equipo docente para evaluar las producciones, se expresa de manera genuina en las valoraciones de l*s estudiantes sobre el cuidado personal que realizamos en la pandemia.

La importancia del trabajo coordinado para el vínculo pedagógico: La claridad en la presentación de cada actividad, respetando la secuencia y los plazos acordados con l*s estudiantes, fue el engranaje seguro para sostener una estructura de comunicación creíble y genuina que redundó en contención y promoción del 90% del grupo de estudiantes. Los contenidos y las actividades propuestas a través de diferentes medios virtuales, el seguimiento personalizado de los procesos de aprendizajes y una propuesta de evaluación consecuente con las producciones logradas, permitieron una amplia apropiación de la propuesta que resultó significativa en la gratificación de «la pertenencia a un grupo mayor que se encontraba investigando».

Existe cierta temporalidad entre lo que se vive, lo que se sabe y lo que se enuncia. Con la pandemia por COVID-19 no sólo cambiaron los usos que habíamos previsto para el aula virtual, sino que cambió nuestro universo de pensamiento sobre la transmisión educativa y términos como «sincrónico», «en vivo», «asincrónico», «en diferido», estos pasaron a formar parte de nuestro vocabulario cotidiano oficiando de traductores de nuestra necesidad de encuentro en el contexto del aislamiento social preventivo obligatorio.

Para concluir, somos distint*s, el tiempo y nuestra capacidad de reflexión dirán cómo y cuánto de esta experiencia es posible resignificar para seguir pensando la enseñanza de la metodología de la investigación educativa en la formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros.
- Bourdieu, P., Chamboderon, J. C., Passeron, J. C. (1986). «La ruptura». En *El oficio del sociólogo* (pp. 27-34). Siglo XXI.
- Czerniewicz, L. (2020). Cierres universitarios: lo que aprendimos de «estar en línea». *University World News*: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200913142426455>
- Gutiérrez, A. B. (2005). «Investigar las prácticas, practicar la investigación» en *Las prácticas sociales; Una introducción a Pierre Bourdieu* (pp 109-124). Ferreyra.

Equipo de Cátedra de Metodología de la Investigación Educativa. Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC)

Marcela Pacheco. Profesora Adjunta a Cargo
Cecilia Martinez. Profesora Asistente
Edurne Esteves. Profesora Asistente
Jessica Arévalo. Profesora Asistente
Alicia Arias. Profesora Adscripta
Gabriela Yeremian. Profesora Adscripta

Ayelén La Torre. Ayudante alumna
María Victoria Maidana Uranga. Ayudante alumna
Mayra Ocampo. Ayudante alumna
Fabiana Palacios. Ayudante alumna
Alejandro Flores. Ayudante alumno
Pablo Anglada. Ayudante alumno

De la presencialidad a la virtualidad: adaptación de un curso de Estadística en el marco del COVID-19

Norma Patricia Caro

FCE. UNC. CICE. CIECS. UNC. CONICET
pacaro@unc.edu.ar

Resumen

En este trabajo se presenta la experiencia sobre aprendizajes y prácticas educativas llevadas a cabo en Estadística I de las carreras de Ciencias Económicas de la UNC, en el marco del COVID- 19.

La cátedra de Estadística I cuenta con seis divisiones presenciales y una división a distancia. En 2020 la cantidad de inscriptos fue de 1850 alumnos.

Asimismo, previo y durante la adaptación del curso, el área de Formación y Producción Educativa (FyPE) de la FCE, elaboró un Plan de Contingencia en el que puso a disposición de cada división el acompañamiento en la tarea de virtualizar la asignatura. También desarrolló un ciclo de encuentros de formación virtual.

¿En este contexto, es posible realizar una adaptación en el corto plazo y lograr resultados satisfactorios? Luego del desarrollo de la experiencia se puede responder esa pregunta. Si, es posible y los resultados fueron muy satisfactorios.

El contexto de pandemia es un contexto más, donde la educación no puede verse resentida, hay que trabajar e intentarlo todo para lograr el aprendizaje en nuestros estudiantes.

Palabras clave: Virtualidad - Masividad - Estadística - Covid-19

Introducción

En este trabajo se presenta la experiencia sobre aprendizajes y prácticas educativas llevadas a cabo en Estadística I de las carreras de Ciencias Económicas de la UNC, en el marco del COVID- 19.

La pandemia fue un hecho inesperado que sin duda marcará un antes y un después en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No sólo se trata de una situación inesperada que aún estamos enfrentando, sino que llevó a pensar y reflexionar la manera en que los estudiantes deberán abordar los aprendizajes cuando la modalidad habitual era la presencialidad.

De esta manera, no hubo demasiado tiempo para preparar esa adaptación que va desde lo presencial con algunas herramientas virtuales hacia la virtualidad exclusiva, desde la presentación de los contenidos, las actividades prácticas y la evaluación.

Este trabajo tiene como propósito comentar esa adaptación y las medidas llevadas a cabo para poder contar con un producto de calidad que llegue al estudiante, que permita su aprendizaje y pueda reflejarse en sus evaluaciones.

El propósito del presente trabajo es contar que, si bien ha sido arduo, nos deja mucha satisfacción en múltiples aspectos: hemos podido adaptarnos a la virtualidad, tomado contacto con nuestros estudiantes de otra manera (en algunos casos en mayor medida que en las clases presenciales, ya que en cursos

masivos, muy numerosos, el contacto presencial es difícil), hemos realizado un trabajo colaborativo y aprendido herramientas tecnológicas aplicadas a la tarea de educar, entre otras.

La pregunta que podemos plantearnos: ¿en este contexto, es posible esta adaptación en el corto plazo y lograr resultados satisfactorios?

Luego de la sistematización y explicación de la experiencia esperamos que esta pregunta sea respondida positivamente ya que el aprendizaje de docentes, estudiantes, institución y comunidad en general se refleja en el aula virtual a través de múltiples herramientas, acciones y reflexiones.

Los objetivos propuestos en esta «nueva forma de enseñar» -ya que la modalidad a distancia o virtual tiene sus inicios hace muchos años, sus investigaciones y resultados disponibles-, sino nueva por la «adaptación» que tuvimos que llevar adelante en un corto plazo; donde se evidenciaron desconocimientos técnicos, tecnológicos, falta de infraestructura, deficiencias en el acceso de los estudiantes a dispositivos para asistir a clases, estudiar, entre otros, fueron:

- Presentar una alternativa a la presencialidad en el dictado del curso
- Lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes
- Evaluar esos aprendizajes
- Evitar la no continuidad de las clases.

Contextualización de la experiencia

El curso de Estadística I pertenece al tercer semestre (ciclo básico) de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC y abarca contenidos de Estadística descriptiva, Probabilidades, Variable aleatoria, Distribuciones de Probabilidad y Distribuciones en el Muestreo.

La cátedra de Estadística I cuenta con seis divisiones presenciales y una división a distancia (cada división está integrada por un equipo docente: un profesor adjunto o superior y dos profesores auxiliares, en promedio). En 2020 la cantidad de inscriptos fue de 1850 alumnos, siendo 412 los inscriptos en mi división a cargo.

Previo y durante la adaptación del curso, el área de Formación y Producción Educativa (FyPE) que depende de la Secretaría de Asuntos Académicos de la FCE, elaboró un Plan de Contingencia, en el que puso a disposición de cada división dos personas del área para acompañarnos en la tarea de virtualizar la asignatura. Se elaboraron una serie de documentos para que los equipos de cátedra puedan autogestionarse y la colaboración para que de manera solidaria quienes puedan hacerlo, traten de resolver sus necesidades de manera autónoma. Se realizaron propuestas para el armado de las aulas virtuales, pidiendo esfuerzo para optimizar los recursos, trabajando las divisiones en conjunto y aprovechando los materiales que cada una tenga.

A propósito, se ofreció un Ciclo de Encuentros de Formación Virtual con una amplia participación en el que compartieron experiencias y capacitación a los docentes. Este ciclo comprendió:

- Estrategias integradas para la enseñanza en la virtualidad
- La clase en vivo, de la explicación, a la interacción. Presentación de diversas plataformas
- Experiencias de Evaluación en la virtualidad. Recursos e instrumentos de ayuda a la evaluación
- Construcción de conocimiento en foros
- Multiplataformas en interacción.

Para el próximo semestre se continuará con:

- La narrativa audiovisual como forma de presencia en la virtualidad
- Presentación de herramientas para hacer videos
- Actividades creativas para los estudiantes.

En este marco, todas las acciones llevadas a cabo por la FCE fueron más que satisfactorias, tanto en el acompañamiento previo como en la puesta en marcha de las acciones.

Descripción de la Experiencia

En este contexto, la cátedra de Estadística I llevó a cabo acciones que permitieron evitar la duplicación de esfuerzos por parte de los equipos docentes de cada división, quienes trabajaron con su autonomía, pero colaborativamente.

Siguiendo los documentos elaborados por FyPE, se construyeron aulas virtuales (cada división con la suya) en la que se presenta la materia con su programa, el cronograma del semestre y fechas importantes de evaluaciones (autoevaluaciones de proceso, trabajos grupales y evaluaciones parciales).

En el caso particular de la división a mi cargo, se inscribieron 412 estudiantes y para cada una de las unidades (la materia cuenta con seis unidades temáticas) elaboraron o pusieron a disposición los siguientes materiales:

- Hoja de ruta (para guiar el estudio)
- Material autocontenido que posee la cátedra: «Estadística I – Ciclo Básico a Distancia»
- Videos de clases prácticas: elaboradas por los profesores auxiliares
- Videos de clases teóricas: elaboradas por los profesores a cargo de la división y algunos seleccionados de Internet que se ajustaban al programa y a la forma de desarrollar los temas por parte de la cátedra
- Clases sincrónicas en los horarios en que se hubiesen desarrollado las clases presenciales que luego se ponían a disposición en el aula virtual
- Autoevaluaciones de proceso
- Foros de anuncios para informar eventos o situaciones puntuales
- Foros administrativos: de organización
- Foros de contenidos donde los estudiantes podían preguntar e interactuar tanto con los profesores como entre ellos.

Los estudiantes agradecieron todo el esfuerzo de la división, ya que manifestaron al aula como un espacio ordenado, organizado, que les permitía seguir paso a paso la materia, las explicaciones del equipo docente, señalando su claridad y entendimiento para completar las actividades.

También se trabajó de manera ardua en las evaluaciones. La materia se regulariza con dos evaluaciones parciales, prácticas y conceptuales y si las calificaciones obtenidas son en promedio igual a 7 (siete), con nota mínima de 6 (seis), acceden a una promoción indirecta donde el examen final es más corto y solo evalúa contenidos teóricos y conceptuales.

Se elaboraron cuestionarios en el aula Moodle con distintos tipos de preguntas (ensayos, comodines, múltiple opción, entre otras). En este contexto de pandemia, la cátedra armó un Banco General de preguntas donde todo el equipo docente (todas las divisiones de la cátedra), de manera colaborativa, aportó sus preguntas. Es decir, el banco cuenta con 650 preguntas aproximadamente, las que se van adaptando y a su vez se van agregando nuevas en cada año de cursado.

Respecto a los cuestionarios que se elaboraron estos fueron medidos con los indicadores psicométricos que presenta la herramienta en la que se lograron muy buenos resultados, cumplían con los indicadores de facilidad/dificultad, con los de confiabilidad y permitían evaluar y discriminar adecuadamente a los estudiantes.

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos, el 79% de los estudiantes tuvieron actuación (se presentaron por lo menos en alguna actividad de evaluación) lo que se fue observando en el transcurso del cursado ya que, o no ingresaron al aula virtual, o si lo hicieron el período de permanencia fue de menos de una hora (a mitad de semestre).

Este porcentaje es similar al obtenido en la presencialidad, es decir se inscriben muchos estudiantes y luego solo cursa un porcentaje mayoritario, pero no todos.

En cuanto a la regularización y promoción indirecta de la materia se observa que los resultados fueron similares en estos últimos tres años (2018 y 2019 con modalidad presencial y 2020 virtual). El 52,9% de los estudiantes regularizan la materia y el 20% promocionan.

En cuanto a la aprobación de la materia (examen final) los porcentajes de aprobación son similares, tal vez se observan algunos puntos menos en 2020, pero aún no se tiene un reporte completo debido a que estamos en proceso de exámenes finales.

Conclusiones

Como conclusión de la experiencia se puede responder a la pregunta planteada, positivamente. Es decir ¿en este contexto, es posible esta adaptación en el corto plazo y lograr resultados satisfactorios? Si, y el crecimiento personal y profesional obtenido ha sido significativo. Si bien la pandemia provoca manifestaciones, sentimientos y reacciones en cada uno de nosotros en diferentes ámbitos de la vida, la experiencia ha sido más que satisfactoria.

En este sentido, la masividad resulta un desafío, pensar en tantos alumnos, que reciban la información, que entiendan los contenidos, que pregunten, que puedan ser evaluados, etc. Pero ante lo mencionado en este trabajo, señalamos que se puede, es decir, siempre se puede educar y aprender en el contexto que toque.

En esta oportunidad la cantidad de estudiantes fue bastante mayor que en los años anteriores, así y todo el equipo docente supo llevar adelante esta experiencia de prácticas educativas en la educación superior.

Referencias bibliográficas

Blanco, M., Ginovart, M. (2012). «Los cuestionarios del entorno Moodle: su contribución a la evaluación virtual formativa de los alumnos de matemáticas de primer año de las titulaciones de Ingeniería.» *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(1).

Conde, M. J. R. (2005). «Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios.» *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2). <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion>

Hamodi, C., López Pastor, V. M., López Pastor, A. T. (2015). «Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior.» *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

Medina-Rebollo, D., Grimaldi-Puyana, M., Del Río-Rama, M., y Sánchez-Oliver, A. (2019). «Elaboración y validación de un cuestionario para evaluar el uso didáctico de la plataforma de teleformación Moodle en el contexto universitario.» *Revista Espacios* 40(09).

Anexo

Condición	2018		2019		2020	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Promoción	31	11,2	42		65	20,0
Regular	128	46,0	106	20,0	172	52,9
Libres	119	42,8	62	50,5	88	27,10
Total con actuación	278	100,0	210	29,5 100,0	325	100,0
Sin actuación	16		49		87	
Total	294		259		412	

Norma Patricia Caro

Doctora en Ciencias Económicas. Magister en Estadística Aplicada. Profesora Titular (DE) de Estadística I con asignación también en Estadística II de la Facultad de Ciencias Económicas - UNC. Coordinadora de las cátedras de Estadística I y Estadística II. Docente de posgrado en la Maestría en Estadística Aplicada, en la Maestría en Procesos Educativos mediados por tecnologías, entre otros, en el área de Estadística. Investigadora Categoría II del Programa de Incentivos. Tema de investigación: aplicaciones de métodos estadísticos avanzados, modelos de ecuaciones estructurales.

**Modalidad «e-taller» en la formación de profesores en Matemática:
reporte de experiencias en espacios de primer año desde la Universidad
Nacional de Rosario**

Virginia Ciccioli

FCEIA. UNR
ciccioli@fceia.unr.edu.ar

Lucía Schaefer

FCEIA. UNR
lucias@fceia.unr.edu.ar

Natalia Sgreccia

FCEIA. UNR
sgreccia@fceia.unr.edu.ar

Resumen

En el plan del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario que se está implementando desde el 2018 se contemplan nuevos espacios curriculares con modalidad taller. Entre ellos, Práctica Profesional Docente I y Resolución de Problemas que corresponden al primer año de la carrera y para los futuros profesores constituyen un primer acercamiento a los estudios universitarios. El marco coyuntural provocado por el COVID-19 implicó que ambos talleres debieran adaptarse para lograr conjugar, en la virtualidad, los aspectos participativos y socio-constructivos inherentes a la modalidad. En el presente trabajo se comparten decisiones y reflexiones de carácter pedagógico-didácticas en torno a preguntas que emergieron ante las particularidades de la modalidad taller. La redefinición de tiempos y espacios, la brecha digital, la selección y secuenciación de contenidos, la adaptación de propuestas y modalidades y las interacciones docentes-alumnos-contenidos son algunos de los aspectos analizados. Se revela que la actitud profesional asumida desde estos espacios ha permitido afrontar el desafío de sostener los primeros pasos la formación de futuros profesores en Matemática con algunos logros y también con ciertas limitaciones sobre las que se prevé centrar los esfuerzos a futuro.

Palabras clave: Modalidad taller - Profesorado en Matemática - Ingresantes universitarios

Presentación

El Profesorado en Matemática (PM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) se crea en el año 1988 en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) (Res.CS115/88). Desde el año 2018 se implementa el tercer plan de estudios de la carrera (Res.CS027/18). Entre las modificaciones se destaca la inclusión, en el campo de la formación específica, de espacios de Resolución de Problemas (RP) y de Recursos Tecnológicos en Educación Matemática en el primer año de la carrera (primer y segundo semestres, respectivamente), como posibilidad de desmenuzar el quehacer matemático, que no solo se

espera que adquieran los aspirantes a profesor sino que en un futuro fomenten en sus estudiantes. También se enfatiza y da continuidad al trayecto de la Práctica Profesional Docente (PPD), que integra y conjuga conocimientos de los demás Campos de Formación, adicionando a las acciones que se venían desplegando, instancias grupales de interacción con sujetos e instituciones reales desde primer año.

Otro de los cambios propuestos en el PM es la contemplación de espacios con modalidad taller y seminario, además de asignatura y residencia ya existentes en planes anteriores. En particular, la modalidad taller se dispone para ocho actividades curriculares: cuatro corresponden al trayecto completo de la PPD y cuatro son disciplinares (entre las que se encuentra RP). Está orientada a la producción y el trabajo propio tanto matemático como pedagógico-didáctico en la práctica profesional que involucran diversidad y complementariedad de marcos conceptuales y atributos. Se potencia la participación constante y activa de los estudiantes en las clases, con fuerte predominio de actividades en equipo, actuando el docente como promotor, coordinador y capitalizador de los emergentes. Involucra un hacer creativo y reflexivo que «propende a desarrollar alternativas de acción, a la toma de decisiones y a la producción de soluciones innovadoras para encarar los desafíos de la práctica» (Res.CS027/18, p.10).

En este trabajo se presentan las experiencias llevadas a cabo en los talleres de PPDI y de RP durante el primer semestre del 2020, afectado por las modificaciones repentinas en el marco coyuntural de la pandemia. Para los ingresantes al PM, estos son los primeros espacios deliberadamente propios y con modalidad taller con que se encuentran los futuros profesores en Matemática. Simultáneamente cursan dos asignaturas disciplinares con estudiantes de las otras cuatro carreras de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales.

En particular, el principal objetivo de RP es construir pensamiento matemático crítico, y a través de la resolución de problemas, introducir a los futuros profesores en el quehacer matemático. Se promueve el análisis de enunciados y de sus estrategias de resolución desde la perspectiva lógico-proposicional, la realización de conjeturas y predicciones, la producción oral y escrita, y la búsqueda e interpretación de material.

PPDI, por su parte, propende a sentar las bases para el desarrollo de competencias de diseño, implementación, análisis y evaluación de prácticas educativas transformadoras en el área de la Matemática. Se estructuran actividades reflexivas, de estudio y de práctica, alrededor de acciones educativas específicas (simuladas y reales) en base a contenidos matemáticos del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, en las que los integrantes del grupo-clase ocupan alternativamente el rol de enseñante y de alumno.

Desde cohortes anteriores se utilizan plataformas (Comunidades UNR en RP; Campus Virtual FCEIA y documentos colaborativos de Google Drive en PPDI -se introduce en el segundo semestre-) que actúan como aulas extendidas o aumentadas (Barberá, 2004; Asinsten, 2013). Allí las docentes comparten el material o bibliografía y los alumnos realizan las entregas. Por la coyuntura actual, estas plataformas junto a las videollamadas, se transformaron en aulas virtuales que concentran todo el trabajo de los talleres.

En lo que sigue, se recorren algunas peculiaridades de la modalidad taller implementada en primer año del PM durante la virtualidad, estableciendo diferencias con las cursadas 2018 y 2019 en formato presencial.

Tipos de actividades

En PPDI, desde su primera implementación en 2018, todas las actividades de formación práctica son propuestas con el formato de trabajos prácticos. Para abordar las tres unidades temáticas correspondientes al primer cuatrimestre (reflexiones sobre la práctica docente, marcos normativos de la actividad docente, enseñanza de la Matemática en el Ciclo Básico de la escolaridad secundaria), se realizan distintos tipos de propuestas:

- Actividades de introspección para el abordaje de la biografía escolar.
- Lecturas guiadas de los materiales teóricos para orientar la comprensión y construcción conjunta de síntesis.
- Socialización de producciones con el grupo-clase para intercambio de ideas promoviendo argumentaciones.
- Resolución detallada de actividades matemáticas del Ciclo Básico de la escolaridad secundaria enmarcadas en secuencias para su posterior análisis didáctico.

En la presencialidad, algunas instancias de estos trabajos no requieren de la entrega de informes escritos si no que son realizadas y retroalimentadas durante las clases. Al pasar a la virtualidad, algunas consignas debieron ser reformuladas y desdobladas para recuperar tales producciones y, al mismo tiempo, cuidar que la demanda del trabajo resulte accesible para mantener un ritmo de producción semanal. Si bien se trató de preservar la esencia del tipo de actividades, algunas requirieron ser levemente modificadas para su adaptación a la virtualidad.

Se fomenta principalmente, a través de orientaciones explícitas, la claridad de ideas y fundamentaciones dadas por escrito. Las instancias de intercambio oral para la socialización se vieron concentradas y se reservaron para el cierre de producciones o devoluciones grupales (mediante videollamada en la que participaba al menos un representante por grupo).

Las síntesis de interpretaciones de las primeras lecturas fueron guiadas por las docentes mediante interrogatorio didáctico. Algunas se efectuaron en encuentros sincrónicos y otras a través de breves presentaciones en PowerPoint y videos que fueron compartidos en el campus. De a poco, se fueron incorporando guías de lectura para generar autonomía en la interpretación y síntesis. Las construcciones conjuntas se dieron al interior de los grupos pero no tanto así como los intergrupos.

En RP se proponen los siguientes tipos de actividades:

- Prácticas de ejercicios y problemas de cada eje, para repasar contenidos previos (para algunos estudiantes, nuevos) y trabajados en asignaturas paralelas. Son de variado nivel de complejidad y abarcan diferentes objetivos en cuanto a las habilidades que involucran. Corresponden a las entregas individuales si se realiza de una semana a la otra, o en parejas y grupales si se trabajan en las clases presenciales.
- Presentaciones grupales sobre vida y obra de matemáticos y matemáticas, relacionado al eje que se trabaja en el momento.
- Actividades transversales de geometría, lógica, aritmética y combinatoria, con puesta en común de las producciones graduales de los estudiantes. El contenido de estas actividades es dinámico en función a los intereses de estudiantes y docentes, oportuno para la modalidad taller, como señala González Rivero (2016).
- Tres trabajos prácticos. Los primeros dos grupales, correspondientes al eje Geometría (con GeoGebra) y Lógica (con Scratch), respectivamente. El tercero de producción individual y a modo de cierre.

Al igual que en PPDI, algunas actividades no requieren entrega. Muchas son resueltas en las clases presenciales en pareja o en grupos, compartidas por los estudiantes en el pizarrón, o resueltas por las docentes a partir de los aportes de los alumnos para fortalecer la escritura matemática.

Al pasar a la virtualidad, se modificó el intercambio alumno-alumno, alumno-docente y también docente-docente. Se crearon foros después de la resolución de problemas particulares cuyas entregas dejaban pendientes aspectos propicios para la discusión. Al igual que en PPDI, las construcciones conjuntas se dieron dentro de cada grupo, pero no hubo interacción entre los grupos. Las aclaraciones de las docentes sobre enunciados y dudas generales se realizaron en el campus de modo asincrónico, después de corregir las entregas o recibir dudas por mail. De forma similar, las resoluciones en pizarrón fueron reemplazadas por archivos en formato .pdf o .ppt con aclaraciones, y videos grabados por las docentes.

Se diseñaron guías de lectura con explicaciones y preguntas para avanzar en algunos temas, como así

también se desdoblaron las consignas de los problemas transversales, con entregas parciales, agregando artículos y material extra para colaborar en la comprensión. Se decidió no realizar las presentaciones de los matemáticos y matemáticas, para focalizar en las otras actividades. Los tres trabajos prácticos se mantuvieron, con entregas parciales que permitieron un mayor seguimiento de los estudiantes y aproximarse a los intercambios grupales de avances que se realizaban en las clases presenciales. Por último, cabe aclarar que en ambos espacios se aumentó aproximadamente una tercera parte la cantidad de entregas, pero no en contenido, lo cual posiblemente tenga su causa en el desdoblamiento de las consignas y las entregas parciales para un mayor seguimiento de los estudiantes y los grupos. Esto también compensa y materializa lo que se hacía en clases presenciales.

Trabajos prácticos

Durante el cursado presencial en ambos talleres se realizan trabajos grupales e individuales. En particular, en PPDi para cada unidad temática se implementa un trabajo práctico grupal y uno individual, incluyendo entre las instancias de producción individual un trabajo práctico integrador con contenidos matemáticos del Ciclo Básico del secundario. En RP, en cambio, lo grupal se lleva a cabo en los dos primeros trabajos prácticos y en las actividades transversales que requieren más tiempo y discusión; lo individual se reserva para afianzar los contenidos mediante tareas para el hogar. Además, a diferencia de PPDi, en RP se agrega una tercera modalidad correspondiente a actividades en parejas, la cual se implementa durante los encuentros presenciales semanales.

En el 2020, ambos talleres tuvieron un primer encuentro presencial antes del aislamiento. Durante el cursado virtual se mantuvieron los trabajos individuales y grupales, aunque en RP se dejaron de lado los de pareja, que fue sustituida por tareas individuales los días habituales de cursado. Las actividades transversales se transformaron en trabajos individuales, pero con instancias de intercambio en foros. Se propusieron distintas herramientas para el trabajo en conjunto: chats grupales, wikis, documentos compartidos en Google Drive y videollamadas con pantalla compartida en Zoom.

Evaluación

En ambos espacios curriculares se procura desarrollar un seguimiento continuo de los estudiantes y de su progreso. Se realizan devoluciones específicas sobre el contenido de las producciones con comentarios, preguntas, sugerencias y correcciones. En las puestas en común presenciales se destacan los errores y dificultades más comunes, como así también los aspectos logrados. En RP, algunas de estas correcciones y devoluciones son realizadas por los compañeros (coevaluación), intercambiando las entregas entre las parejas. En PPDi, se realizan intercambios durante la socialización de producciones grupales e individuales con aportes explícitamente solicitados para la retroalimentación.

Con el paso a la virtualización, en PPDi se realizaron devoluciones específicas grupales mediante videollamada y en horario habitual de clases, manteniendo el soporte escrito sobre el contenido de las producciones al igual que en la presencialidad. Solo en una oportunidad se realizó una puesta en común sobre aspectos logrados, errores y dificultades detectadas con todo el grupo-clase, sobre el final del cuatrimestre, dado que se priorizaron en instancias previas los encuentros con grupos reducidos para fortalecer la interpretación de las correcciones y sugerencias que se fueron señalando. En RP estas devoluciones se realizaron de forma asincrónica, mediante etiquetas o archivos en el campus. En cuanto a la co-evaluación, en PPDi se previó una instancia de revisión de producciones entre pares de grupos

pero no se pudo implementar por cuestiones de tiempo. En RP, esta modalidad se sustituyó por un foro donde cada estudiante compartió su resolución y luego un compañero se corrigió y realizó aportes. Estas instancias de co-evaluación permiten y permitieron reconocer errores conceptuales o de escritura desde otra perspectiva, tal como lo señalan Sagol y Bartolomé (2020).

Decisiones docentes

El pasaje abrupto a la virtualidad conlleva a decisiones pedagógico-didácticas que debieron tomarse en la inmediatez, algunas comunes con otras asignaturas y otras que prevalecieron en los espacios con modalidad taller de primer año del PM, dado que el encuentro con el otro para producir en conjunto resulta primordial para que se dé la construcción que este formato tiene como impronta (Castellano y Lo Coco, 2006).

Emergió la necesidad de redefinir los tiempos y espacios de trabajo: *¿Cuándo nos encontramos? ¿De qué manera?* Para ello fue de gran ayuda contar con experiencias previas en el manejo de plataformas con al menos tres usos a destacar: medio de comunicación complementario, repositorio de materiales y espacio para la entrega de producciones. Se incorporaron nuevas herramientas (foros de discusión y de consulta, mensajería interna) y encuentros sincrónicos mediante videollamadas. La organización y sistematización de encuentros y formas de trabajo, si bien llevó algunas semanas, colaboraron en la adaptación de estudiantes y docentes a esta peculiaridad.

La redefinición de espacios y tiempos también estuvo presente en las dificultades que manifestaron algunos alumnos, en cuanto a conectividad, disponibilidad horaria y de recursos que compartían con familiares, el cuidado de menores a cargo. Esto conlleva a flexibilizar plazos y formas de entrega así como a revisar criterios para la acreditación. Se procuró alentar a los alumnos a seguir adelante a pesar de las dificultades, a sostener la comunicación con los docentes y con sus compañeros, acompañando los procesos desde una presencia no física ante lo que para muchos fue un múltiple desafío: ingresar a la universidad, enfrentarse a una gran cantidad de contenido matemático, entender las formas de trabajo, adaptarse a la tecnología desde una perspectiva educativa, trabajar en grupo a la distancia, organizarse familiar y laboralmente para desempeñarse académicamente.

Otro interrogante fundante en lo que a las características de la modalidad taller se refiere fue: *¿Cómo generar el intercambio entre pares y docente-alumno/s desde las aulas virtuales?* Se debieron sustituir o redefinir muchos tipos de comunicación. Por ejemplo, los momentos de puesta en común y discusión en el grupo-clase se trasladaron a los foros, asincrónicos, con lo escrito sustituyendo lo oral. Esto pudo haber limitado no solo el dinamismo de los intercambios sino también su espontaneidad. El intercambio uno a uno en instancias de consultas fue reemplazado por consultas en foros y encuentros sincrónicos, aunque en estos últimos la participación fue notablemente más reducida que en el aula presencial. La comunicación dentro de los grupos también tuvo variaciones, con nuevas herramientas, que en muchos casos facilitaron el encuentro.

También, ante la necesaria adaptación de propuestas y consignas, se cuestionó: *¿Cómo orientar sin que las explicaciones resulten extensas y abrumadoras?* Se delimitaron y comunicaron especificaciones acerca del modo de interacción previsto entre compañeros y con los docentes (espacios de consulta), generales y particulares para cada trabajo. El hecho de establecer coordenadas generales (formatos y estructuras de los archivos, indicaciones técnicas) desde el comienzo permitió «descomprimir» las orientaciones relativas al contenido propiamente dicho de los trabajos. Las explicaciones u orientaciones en las intervenciones en el foro trataron de ser puntuales y de recuperar la intervención del estudiante, valorando su intervención.

Otro aspecto sobre el que se deliberó fue: *¿cómo enfocar el abordaje de las unidades temáticas sin caer*

en actividades inconexas y a la vez priorizando los asuntos principales o troncales? Esto requirió de un trabajo conjunto con el equipo de cátedra para establecer acuerdos en la delimitación de contenidos centrales, neurálgicos de la asignatura, para luego configurar las consignas haciendo foco en ellos. En sucesivos encuentros de las cátedras se reorganizaron y adaptaron las planificaciones, procurando abarcar cada bloque con varios trabajos prácticos que explicitan conexiones en sus orientaciones.

El «e-taller»

La virtualización de los talleres de primer año del PM enriqueció aprendizajes, al poner en juego nuevos modos de interacción docentes-alumnos-contenidos atravesados por diversas herramientas tecnológicas, aunque al mismo tiempo enfatizó algunas dificultades con su uso, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Se flexibilizaron formatos, plazos y criterios en pos de priorizar y valorar la presencia de los estudiantes en respuesta a las propuestas de trabajo. Además, se fortaleció el acompañamiento desde la comunicación periódica, incluso entre clases, lo cual advirtió que no se producía en la presencialidad. Podría concebirse como un punto a favor el hecho de que no se haya superado, en términos cuantitativos, el desgranamiento de los grupos de ingresantes que se da habitualmente en la carrera, a pesar de que el contexto no resulta alentador en otros aspectos (social, económico, sanitario).

En cuanto a las dificultades que se presentaron, se destaca la participación de los estudiantes en las instancias de socialización en el grupo-clase, de las que depende la posibilidad de generar construcciones conjuntas. Aunque cabe destacar que ya en la presencialidad resultaba desafiante provocar las interacciones deseadas.

Finalmente, la necesidad nos ubicó ante el desafío de explorar nuevas formas de trabajo y herramientas, procurando potenciar sus posibilidades de implementación en el aula, que se prevén sostener en el tiempo. Este tipo de acciones y decisiones, y la inmediatez en la que se concibieron, requirió de conocimiento y actitud profesional (Foresi y Sanjurjo, 2020). En este sentido, la formación de profesionales de la Educación Matemática no puede desentenderse de la especificidad del conocimiento conjugada con procesos de reflexión acerca de la compleja tarea de enseñar en el siglo XXI, donde las tecnologías han permeado el universo de lo cotidiano en casi todos los rincones de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Asinsten, J.C. (2013). «Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial.» *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 97-113.
- Barberá, E., Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Antonio Machado.
- Castellano, S., Lo Coco, M. (2006). Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller. *UNIREVISTA*, 1(3), 1-10.
- Sagol, C., Bartolomé, A. (2020). *Claves para una educación online en confinamiento*. YouTube. https://youtu.be/TKi_IX1QERU.
- Foresi, M.F., Sanjurjo, L. (2020). «Estar ahí». *¿Cómo realizar las prácticas en tiempos de distanciamiento social?* YouTube. <https://youtu.be/pftNVumjGoM>.
- González Rivero, B. (2016). «El taller como componente curricular para la formación integral en la educación superior.» *Perspectivas docentes*, (60), 21-29.

Virginia Ciccioli

Profesora en Matemática (UNR) y Doctora en Enseñanza de las Ciencias (UNCPBA). Tiene cargos de Profesor Adjunto Dedicación Simple en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y de Profesor Titular Dedicación Simple en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario. Es profesora titular en los Profesorados de Educación Secundaria en Matemática y de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 33 «Dr. Mariano Moreno». Integra un proyecto de investigación y codirige un programa de extensión, ambos radicados en la UNR.

Lucía Schaefer

Profesora en Matemática (UNR), Especialista Docente en Enseñanza de la Matemática en Secundaria (InFoD) y alumna regular del Doctorado en Enseñanza de las Ciencias Mención en Matemática (UNCPBA). Tiene dos cargos de Jefe de Trabajos Prácticos y uno de Auxiliar de Primera, dedicación simple, en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña como docente titular de Matemática en el Colegio Internacional Parque de España, en la ciudad de Rosario. Integra proyectos de investigación y de extensión universitaria, radicados en la UNR.

Natalia Sgreccia

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR), Magíster en Didácticas Específicas mención Matemática (UNL), Doctora en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación (UNR) y está realizando un Programa de Posdoctorado (UNR). Tiene el cargo de Profesor Asociado Dedicación Exclusiva en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario. Es directora de la Maestría en Didáctica de las Ciencias y Secretaria de Desarrollo Institucional. Es directora de proyectos de investigación y extensión, así como de tesis y becarios.

Enseñar en tiempos de pandemia: mirar, leer, escuchar. Una propuesta didáctica con múltiples recorridos

Ana Griselda Díaz

FH. UNCA

anagriseldadiaz@gmail.com

María Celeste Sanchez Escalante

CITCA. CONICET. FH. UNCA

celezazul@oulook.com

Resumen

La pandemia ocasionada por el virus del COVID-19 provocó la virtualización de carreras universitarias habitadas a un régimen de cursado presencial. Los nuevos escenarios requieren el aprendizaje de habilidades digitales que posibiliten procesos de apropiación de los contenidos, cuya mediación pedagógica hoy, se construye con mediaciones tecnológicas. En esta oportunidad sistematizamos un trabajo práctico correspondiente a la cátedra Didáctica General del 2° año del Profesorado en Ciencias de la Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Su diseño posee tres recorridos que constan de motivaciones y actividades distintas. Conforme a los intereses y posibilidades de los estudiantes se propuso un trabajo colaborativo basado en la elección de un recorrido en el que se incluyeron usos pedagógicos didácticos de las tecnologías. Los objetivos de la presente comunicación son: a) exponer las decisiones que dieron lugar a la construcción didáctica de la mencionada cátedra durante el primer cuatrimestre del año 2020 en escenarios atravesados por la emergencia sanitaria, y en ese el marco; b) describir el diseño tecno pedagógico del trabajo práctico propuesto como posibilidad de un abordaje situado orientado a la comprensión de la complejidad de la enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica General.

Palabras clave: Didáctica general – Enseñanza superior– Mediación tecnológica – Pandemia

1. Introducción

El año 2020 será mundialmente inolvidable, nos quedamos encerrados en casa porque estar alejados y separados era igual a cuidarnos. A causa del virus del covid-19 el mundo debió aislarse para evitar los contagios de esta enfermedad. Este escenario obligó a la Universidad a reinventarse adoptando y adaptando las tecnologías digitales para seguir formando desde/ entre los hogares de docentes y estudiantes. Pensamos que la pandemia desestabilizó la forma más clásica de mediación pedagógica en el nivel superior: la explicación del docente en vivo, simultánea y en espacios físicos cerrados. Sin embargo, propio de la complejidad de la que somos parte, asumimos estas nuevas circunstancias como desafío y posibilidad para reconstruir nuestras clases y replantear el discurso didáctico. Los modos en que veníamos entendiendo, enseñando, investigando categorías didácticas claves, tales como: aula, clase, enseñanza, método, contenido, mediación pedagógica, diversidad, inclusión, hoy están estalladas.

En esta oportunidad relataremos una experiencia desplegada en la Cátedra Didáctica General correspondiente al 2º año del Profesorado de Ciencias de la Educación perteneciente a la Facultad de Humanidades (FH) de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). Los objetivos que orientan esta comunicación son: a) exponer las decisiones que dieron lugar a la construcción didáctica desarrollada en la mencionada cátedra durante el primer cuatrimestre del año 2020 en escenarios atravesados por las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y, en ese marco, b) describir el diseño pedagógico del primer trabajo práctico como posibilidad de un abordaje situado, orientado a la comprensión de la complejidad de la enseñanza como objeto de la Didáctica General.

2. Contextualización y marco referencial de nuestra experiencia formativa

A raíz de las medidas de ASPO decretadas con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública (DNU-2020-297) en la FH de la UNCA, desde el 18 de marzo, se suspendieron todas las actividades administrativas y académicas y se elaboró una propuesta institucional sostenida desde la flexibilidad y actitud de adecuación al contexto de emergencia, que contribuya a garantizar el derecho a la educación (Res. F.H. N°088/20).

Los equipos de gestión propusieron a los docentes que continúen desarrollando las actividades de enseñanza y aprendizaje a través de entornos virtuales, validando el uso de toda plataforma o aplicación conforme a las posibilidades de conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos de docentes y estudiantes (por ejemplo: e-educativa, Google Classroom, Moodle, correos electrónicos, grupo de WhatsApp, Facebook, Instagram). Se solicitó registrar las actividades y los procesos desarrollados en cada cátedra a través de las mediaciones tecnológicas utilizadas, y respetar los días y horarios establecidos para las asignaturas previo al inicio del ASPO como opción de organización de las clases. Por otro lado, bajo Resolución F.H. N° 87/20 la decana de la Facultad, ad-referéndum del Consejo Directivo, resolvió no adherir a lo dispuesto por la Resolución Rectoral N°0127/2020, que autoriza la modalidad virtual para las evaluaciones finales y parciales de las asignaturas. Sin embargo, al no explicitar definiciones sobre los trabajos prácticos decidimos la inclusión de este tipo de actividades como posibilidad de valoración del proceso didáctico, de estudio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje totalmente virtualizadas y como herramienta cuya información nos permitiría proyectar futuras decisiones didácticas en los nuevos entornos educativos.

En este marco social e institucional desde el 23 de marzo al 3 de julio desarrollamos el primer cuatrimestre de la cátedra Didáctica General de régimen anual. La misma está conformada por una docente adjunta, una jefa de trabajos prácticos y 83 estudiantes. Uno de los aspectos claves que tuvimos en cuenta para decidir nuestra construcción didáctica (Edelstein, 2011) son las reales y desiguales posibilidades de acceso a internet y uso de recursos tecnológicos de los estudiantes. Para ello, fueron relevantes los datos generados a partir de una encuesta on line destinada a los estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación, diseñada y aplicada al inicio del ASPO por el equipo de cátedra de Tecnología Educativa del mismo profesorado. A partir de este instrumento se indaga la disponibilidad de Internet y recursos tecnológicos de los estudiantes. La información obtenida advierte que el 87,4 % de ellos puede acceder a internet por un dispositivo propio o de un familiar y que el medio más utilizado para conectarse es el celular propio (77, 2%) mientras que el 34 % puede acceder a internet mediante computadora.

No obstante, aunque la mayoría tiene acceso a internet el servicio es deficiente, puesto que la rapidez para subir o descargar contenidos será diferente según el tipo de red o medio a través del que se transmiten los datos (inalámbrica, fibra óptica, cables de teléfono o coaxial) y de la cantidad de dispositivos conectados

en el hogar. Tener internet no es sinónimo de una buena conexión lo que influye en el vínculo pedagógico y condiciona las actividades que se pueden generar. Ante estas circunstancias decidimos construir un entorno de aprendizaje con actividades asincrónicas y offline combinadas con instancias de encuentro sincrónico usando Google meet y posteriormente BigBlueButton. Llevamos adelante el desarrollo de la asignatura utilizando la plataforma educativa Google Classroom. Esta elección radica en su versatilidad para ser usada en dispositivos móviles (Tablet, celulares, entre otros) y computadoras de escritorio ya que posee una interfaz que se adecua a los distintos aparatos, sumado a lo intuitivo de uso, a las herramientas que ofrece para la organización y presentación de recursos y por ser un servicio gratuito. A su vez, el uso de esta plataforma se complementó con el grupo de Facebook¹ ya implementado desde hace varios años, como herramienta de ampliación del espacio áulico y canal abierto para compartir información y bibliografía.

Construimos este trayecto pedagógico bajo una máxima que funciona de directriz para las propuestas que desarrollamos: si en un contexto incierto más de 80 estudiantes decidieron participar de las actividades de la cátedra y aún con todas las dificultades de conectividad, pueden acceder a internet y usar algún dispositivo tecnológico, *nos proponemos enseñar de la mejor manera posible, garantizando a los estudiantes que no pudieron acceder que tendrán la posibilidad de reconstruir el trayecto con una propuesta acorde a sus posibilidades y las finalidades formativas del profesorado*, cuando las circunstancias sociales e institucionales así lo permitan.

2.1. La formación docente en tiempos de pandemia: enseñar a Todes de la mejor manera posible y con las herramientas tecnológicas disponibles

Aceptando el desafío de que las prácticas de la enseñanza universitarias deben ser reinventadas (Maggio, 2018) diseñamos la cátedra teniendo como referencia los postulados de las teorías contemporáneas de la didáctica (Camilloni, 1996, 2007, Bolívar y Bolívar Ruso, 2011, Davini, 2008, Litwin, 1996, Pruzzo, 2015, Maggio, 2018). En este sentido, pretendemos enseñar la disciplina desde el presente de la sociedad, institución, grupo de estudiantes, interpelando qué sentido tiene enseñar en tiempos de ASPO, cómo sostenerla sin estar en la facultad, cómo hacer para que todes puedan aprender más allá de las condiciones materiales y culturales particulares. Quisimos tensionar la didáctica para encontrar los sentidos de la enseñanza bajo condiciones de restricción, desigualdad, en contextos y situaciones de exclusión, pero también de diferentes posibilidades vinculadas a los desarrollos tecnológicos.

Ante la posibilidad de usar la multiplicidad de medios conectivos, desarrollamos actividades que incluyen usos pedagógicos y didácticos de la tecnología (Díaz y Sánchez Escalante, 2018) que permitan a los estudiantes «desnaturalizar los dispositivos tecnológicos que habitualmente forman parte de su vida y rutina cotidiana» (Lago Martínez, et. al. 2017). Por ejemplo, utilizarlas para la creación de contenido multimedia, la elaboración de historias en redes sociales con fines pedagógicos, el uso de hashtag como motores de búsqueda. Desde estas perspectivas, además definimos que la clase no puede ser lineal (Litwin, 1997). Diseñamos recorridos didácticos que habiliten la toma de decisiones bajo un modelo dinámico fundado en que todes los estudiantes aprenderían desde sus hogares, en circunstancias diferentes y con intereses particulares. Asumimos como segunda máxima: *el delinear trayectos posibles para que los estudiantes elijan donde transitar, que además todos serían válidos, demandarían diferentes capacidades y habilidades, pero con la meta común de construir conocimientos significativos*.

¹ <https://www.facebook.com/groups/didacticageneralfhunca>

2.2 Descripción de la experiencia: Un trabajo práctico, tres recorridos posibles

La experiencia que describimos a continuación fue diseñada como instancia de Trabajo Práctico correspondiente a la unidad N° 1 denominada *Comprender la enseñanza en escenarios atravesados por pandemia*, los contenidos seleccionados para esta unidad son:

- La Enseñanza, objeto de estudio de la didáctica. Recorridos conceptuales para comprenderla: acción humana, intencional, institucional, social y política
- Enseñar en escenarios de alta disposición tecnológica
- La clase como manifestación del acto pedagógico
- Espacios y entornos de clases: Aulas heterogéneas.

El objetivo general que orientó esta propuesta fue que los estudiantes comprendan el objeto de estudio de la didáctica desde un abordaje actual, formulada en tiempo presente, a partir de una estructura original (Maggio, 2012).

Para abordar estos contenidos se dinamizaron diferentes estrategias: audios de diálogos con especialistas, cuentos y presentación de textos leídos por nosotras, material bibliográfico en PDF, videos, imágenes extraídas de internet, historietas, que se entran en distintas actividades como: visitas a museos virtuales, invitación a ver televisión, búsquedas en redes sociales rastreando hashtag, creación de microvideos, resolución de cuestionarios, trabajo con documentos compartidos. Al finalizar la unidad 1, creamos una presentación multimedia para que los estudiantes puedan recordar, organizar y recuperar el recorrido realizado. El trabajo práctico constaba de tres recorridos con la intención de que los estudiantes articulen los contenidos estudiados, pongan en juego su imaginación, creatividad y busquen formas alternativas de contar lo aprendido, al tiempo que nos permita identificar debilidades y fortalezas del aprendizaje (Anijovich y Gonzalez, 2015).

En este marco, la modalidad del trabajo fue on line, grupal (hasta 3 integrantes) o individual. Debían elegir un solo recorrido, teniendo en cuenta los intereses, habilidades y tiempos del equipo. El guión del trabajo práctico se estructuró de la siguiente manera:

A- Una presentación general de los tres recorridos en la que se explicita la modalidad de trabajo, sugerencias y requerimientos técnicos. A continuación, exponemos parte de la presentación:

· ¿Te interesa el arte? ¿Querés mirar fotografías que retratan la inventiva de estos tiempos de pandemia? ¿Tenés ganas de crear imágenes, editar fotos, imaginar diálogos en personajes estáticos y darles vida? Entra al «Recorrido para mirar» es un texto cargado de imágenes, fotografías y obras de arte. Contiene enlaces para visitar páginas web pero no son necesarias para resolver el TP. Pueden descargar el PDF y leerlo sin conexión a Internet. Su descarga no requiere de muchos datos móviles. La actividad que deberán resolver puede ser realizada de modo analógico o digital.

· ¿Te gusta escuchar podcast? ¿Sentís que la locución es tu arte? ¿Te gustaría grabarte expresando tus ideas? Elegí el «Recorrido para oír», donde combinamos un episodio muy interesante de podcast y una conversación por WhatsApp. Pueden descargar el archivo, pero necesitan de conexión a internet para reproducir los audios. La actividad que deberán resolver debe ser grabada, necesitan grabadora de voz de celular, o computadora. Requiere conocimientos de edición de audio.

· ¿Te gusta leer cuentos cortos? ¿Tenes ganas de diseñar y crear? ¿Querés imaginar futuros posibles de las aulas? Vení al «Recorrido para leer» un texto que contiene una narración e improvisa disparadores para su actividad. Pueden descargar el archivo y leerlo sin conexión a Internet. Su descarga no requiere muchos datos móviles. La actividad que deberán resolver puede ser realizada de modo analógico o digital.

B- Orientaciones para cada recorrido: incluía una introducción donde se recuperaban los contenidos estudiados en la unidad 1, la presentación de motivadores (fotos de Instagram, audios de Podcast y narración) y la correspondiente actividad. A continuación, sintetizamos cada recorrido.

Recorrido para mirar

Durante el confinamiento mundial se expandió la producción de manifestaciones artísticas, si a ello le sumamos la masividad que aportan las redes sociales, tenemos un museo interactivo al alcance de la mano, un ejemplo en Instagram es la cuenta: The Covid Art Museum, «el primer museo de arte creado durante la pandemia del COVID-19». A partir de dibujos, instalaciones artísticas, videos, pinturas, GIF, artistas independientes evocan situaciones de aislamiento. De esta cuenta elegimos algunas imágenes para motivar la actividad, la cual consistía en que los estudiantes representen, desde su visión, *el sentido de la enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica en tiempos de ASPO*. Podían crear una fotografía, pintar, dibujar crear GIF o microvideos, luego fundamentar y explicar el sentido de su obra en un escrito de hasta 400 palabras.

Exponemos algunas de las imágenes incluidas en el guión del trabajo práctico:



Recorrido para leer

Para este recorrido se inventó una narración en primera persona donde se relata la llegada de una estudiante a la FH en época de ASPO. El relato es ficticio y se creó a partir de un video institucional elaborado por el centro de medios de la UNCA en el que se realizaba un recorrido por el predio universitario mostrando las aulas y patios vacíos. En el relato se evocan escenarios conocidos por los alumnos: escaleras de ingreso, patios y pasillos y finalmente el aula cargada de significados y recuerdos de clases pasadas. Seguidamente exponemos parte de la narración elaborada:

Me bajo del colectivo en la calle Belgrano, (...), poca gente, muchos perros, el viento molesto parece no se escondió.

Llegue al hall central, está Fray mamerto Esquiú en el medio, y alrededor las paredes blancas (...) ¿Qué pasa que aquí tampoco hay nadie? ¿Dónde están los chicos del centro de estudiantes o de los partidos políticos? (...)

Ahora salgo del hall. (...) Tengo dos opciones: el patio Este, el patio Oeste (...) Amo este patio más que el otro. Hablo del patio Este, el que tiene los subsuelos, el kiosco rojo en el costado, la fotocopiadora del centro de estudiantes, el gran dibujo en el suelo que siempre admiro por la dedicación al pintarlo. Pero esto sigue siendo extraño, no hay nadie en el patio fumando, tomando una coca, leyendo un libro o comprando el sándwich de pan francés y salame en el quiosco (...) Entro al aula, como siempre, las dos ventanas verdes hacia la derecha que dan a la pared de la facultad de tecnología. (...) El pizarrón siempre nos deja un regalo de la primaria, algunas veces el tema oraciones, otras veces matemáticas... Admiramos la letra prolija de la señorita (...). Elijo sentarme atrás, no vaya a ser cosa que me pregunte algo la profesora, y me quede muda. Preparo todo el equipo: el cuaderno, el dossier, las fibras de colores, lápiz y goma, el equipo de mate y me dispongo con las piernas subidas al banco de adelante a esperar la clase... Pero no llega nadie.

A partir de esta narración y teniendo en cuenta que habíamos problematizado los contenidos de aula y clase, se les planteó a los estudiantes la hipotética situación de un regreso a clases pos pandemia. La actividad consistió en *rediseñar el aula escolar pensando en cómo sería en el futuro*. Para ello, debían describirla y además dibujarla, podían hacerlo en papel o si manejan algún software, diseñar de modo digital. Se invitaba a la consulta de expertos para acompañarlos en las decisiones. Luego debían compartir la actividad en un archivo de Word, que contenga la descripción del aula (hasta 400 palabras) y el boceto que puede ser una imagen, fotografía o el dibujo escaneado.

Recorrido para escuchar

Consistía en escuchar un episodio del podcast *Muy en Una*, producido por Anfibia Podcast, llamado ¿Educación sin escuela?² La actividad radicaba en elaborar un audio de hasta 5 minutos, mediante el cual analizan algunos *desafíos que enfrenta la enseñanza* en ambientes de alta disposición tecnológica en tiempos aislamiento. Brindamos recomendaciones para la elaboración del guión y el uso de aplicaciones específicas como Audacity y grabador de voz disponible en los dispositivos móviles y de escritorio. También, sugerimos retomar una de las actividades previas que consistía en replantear la categoría

² <http://www.revistaanfibia.com/podcast/episodio-03-educacion-sin-escuela/>

ambiente de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012) desde la voz de su propia autora, para ello, a través de audios de WhatsApp, consultamos a Mariana Maggio si, a 8 años de haber postulado esta categoría, advierte nuevas limitaciones o si en este tiempo de pandemia las mismas se profundizaron o si se han ampliado las oportunidades.

3. Reflexiones finales

La experiencia que propusimos a nuestros estudiantes pretendió ofrecer una situación pedagógica en la que el conocimiento se construye de forma situada, colaborativa y mediado por tecnologías digitales que imponen nuevos modos de comunicación y construcción del vínculo pedagógico. La experiencia expuesta nos dio la posibilidad de reflexionar respecto del desafío que implica incluir a los procesos de formación docente un conjunto de prácticas educomunicacionales sostenidas en herramientas tecnológicas educativas como Google classroom, y con aquellas de uso cotidiano como Instagram y WhatsApp. Diseñar actividades que excedan la lectura y escritura en pantalla, potencien la creatividad y provoquen la interacción de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares.

Las respuestas de los estudiantes superaron nuestras expectativas y nos motivan a seguir pensando y ensayando propuestas didácticas que habiliten la posibilidad de actuar y aprender como personas libres, críticas, protagonistas. Pensamos que es fundamental crear alternativas de intervención pedagógica y didáctica que contemplen las posibilidades de acceso a la educación, las lógicas del conocimiento y de apropiación de estos por parte de los sujetos en formación. Es decir, la enseñanza es un encuentro humano, podemos usar todos los dispositivos disponibles, pero no todos, tienen el mismo potencial educativo; sin olvidar, que en tiempos de pandemia, los efectos económicos, sociales, políticos de un aislamiento social preventivo y obligatorio que en Argentina se extendió por más de 100 días también genera nuevas desigualdades y exclusiones que las universidades no podrán soslayar. Sin embargo, aceptamos el desafío de reinventar la clase universitaria (Maggio, 2018) en un proceso activo que requiere mediaciones pedagógicas y tecnológicas que posibiliten diálogos genuinos entre estudiantes, formadores, organizaciones e instituciones sociales; porque afortunadamente el conocimiento dejó de ser un objeto dado para ser una construcción colectiva, colaborativa, en constante renovación y para el beneficio social.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., González, C. (2015). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- Bolívar A., Bolívar Ruso, R. (2011). «La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica.» *Revista Perspectiva Educativa*, 50(2). 3-26.
- Camilloni, A. (1996). «De herencias deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica.» En A. Camilloni. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.17-40). Paidós.
- Camilloni, A. (2007). «Didáctica general y didácticas específicas.» En A. Camilloni, A., E. Cols, L. Basabe, S. Feeney. *El saber didáctico*. (pp. 23- 39). Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Díaz, A. Sanchez Escalante, C. (2018). «Usar las tecnologías en la escuela secundaria tensiones didácticas en los procesos de inclusión tecnológica.» En Yuni, José (Dir.) *Inclusión/es en la escuela secundaria: itinerarios de lo posible*. (pp.159-186). Encuentro grupo.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Lago Martínez, S. Méndez, A., Gendler, M. (2017). «Teoría, debates y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales.» En Cabello, R. y Lopez, A. (edit.) *Contribuciones al estudio de procesos*

de apropiación de tecnologías. (pp. 75-88). Del Gato Gris.

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A., Davini M. C., Edelstein, G., Litwin, E. Souto, M., Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas.* (pp 41-76). Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad.* Paidós.

Pruzzo, V. (comp.) (2015). *Didáctica general. Investigación empírica y discusiones teóricas.* Instituto Superior de Estudios psicopedagógicos y sociales.

Ana Griselda Díaz

Dra. en Ciencias Humanas Mención educación (UNCA), Lic. en ciencias de la educación (UNCA) Profesora de Filosofía y Ciencias de la educación (UNCA) Profesora Nacional de Música (Instituto Rubinstein). Profesora Adjunta Concursada a cargo de la Cátedra Didáctica General Profesorado en Ciencias de la educación Facultad de Humanidades UNCA. Investigadora Categoría 3. Actualmente dedicada al estudio de las problemáticas de la Didáctica General y Pedagogías Mediáticas particularmente los procesos metodológicos mediados con tecnologías digitales.

María Celeste Sanchez Escalante

Prof. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral CITCA – CONICET. Jefa de trabajos prácticos Concursada en la Cátedra Didáctica General, del Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades UNCA.

Prácticas Virtualizadas: el aislamiento bajo la lupa del Taller de Práctica Docente

María Fernanda Foresi

UNR

maferforesi2020@gmail.com

Cecilia Noemí Palillo

UNR

ceciliapalillo@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo relata la revisión y reestructuración del espacio del Taller de Práctica Docente de la Escuela de Música de la UNR (Universidad Nacional de Rosario), a partir de las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

La complejidad de la práctica en estas condiciones determinó el surgimiento de nuevas problemáticas y resultó una oportunidad para proyectar intervenciones y estrategias, sosteniendo el objetivo del espacio del Taller de Práctica docente: generar un ámbito de construcción de una identidad profesional a través de procesos reflexivos y metacognitivos.

Un aspecto importante lo constituye el acercamiento al terreno y el vínculo con las instituciones asociadas y los profesores coformadores. El escrito plantea el recorrido realizado durante este ciclo lectivo, la reformulación de la propuesta pedagógica y su justificación, así como el abanico de recursos de tipo tecnológicos como videos, clases virtuales, entrevistas virtuales sincrónicas, entre otros en los que se ancló la misma.

En el mismo, se da un lugar central a las voces de los actores implicados, especialmente a los estudiantes que en sus decires, señalan las construcciones conceptuales que son posibles en los espacios de prácticas en estas condiciones inéditas.

Palabras clave: Enseñanza en la distancia - Práctica Docente - Rol Docente - Taller de Práctica - Reflexión

Introducción

En esta época histórica tan particular e inédita, atravesados por una pandemia que obligó a la situación de ASPO, la práctica de la enseñanza pareciera ser uno de los espacios que más acusa el impacto. Sin embargo, desde el comienzo de este apagón presencial, los docentes no dudaron en buscar distintas formas para sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes y así posibilitar la continuidad de la práctica con los edificios escolares cerrados.

En este caso, el Taller de Práctica Docente de las carreras de Profesorado en Instrumentos, Canto, Dirección Coral y Composición, de la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario, no fue la excepción.

Este Taller es parte de la formación docente y complementario de las asignaturas Observación y Práctica Docente y Residencia Docente, que corresponde al 4° año y 5° año de las carreras de los Profesorados de Música en las Carreras de: Instrumentos, Composición, Canto y Dirección Coral, e integra la formación docente del Ciclo Superior, junto a Pedagogía, Psicología General y del Aprendizaje y Didáctica de la música aplicada a la enseñanza del instrumento, el canto y la composición.

Si bien estas asignaturas están a cargo del profesor de la especialidad (instrumento, canto, composición y dirección coral), este Taller es un espacio complementario e integrado a las mismas, constituyéndose en un lugar para el intercambio y la articulación de las clases de teoría y de práctica, con la intención de brindarles a los estudiantes una propuesta formativa global en la que puedan poner en juego los diversos recursos que se abordaron.

En este espacio se desarrolla un primer acercamiento al campo profesional docente con el objetivo de desarrollar un pensamiento reflexivo, problematizador y una actitud permanente de curiosidad, indagación y pensamiento crítico en el abordaje de las distintas situaciones problemáticas que presenta la práctica docente, entendiendo que las mismas se encuentran en un marco institucional concreto.

El Taller se centra en construir marcos de referencia teóricos que ayuden a comprender la realidad educativa y se constituyan en herramientas de acción docente, entendiendo la práctica educativa como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas institucionales de enseñanza y a la tarea de dar clase. La práctica implica la toma de decisiones fundamentadas para resolver situaciones siempre singulares, contextualizadas e imprevisibles, lo que requiere un alto grado de desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y estratégico. Por lo tanto, este espacio es un aporte para la construcción de la praxis (Freire, 1970), es decir, que se realiza un diálogo permanente entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, brindando las herramientas para lograr la reflexión en la acción (Schön, 1983) y constituyéndose en un espacio de articulación de la práctica con los otros espacios de formación docente del plan de estudio y los espacios de formación específica del instrumento, el canto, la composición y/o la dirección coral.

El concepto de praxis, entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, permite comprender la importancia de superar los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, en los que, desde una visión «aplicacionista», se planificaba la práctica al final de la carrera, como el momento en el cual el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente.

Este modelo formativo resultó altamente reproductor de prácticas acríticas. Por el contrario, entendemos la formación docente como un trayecto a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, articulando teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que a su vez socializa permanentemente. Este trayecto se inicia antes del ingreso a la institución formadora, con las propias experiencias escolares y continúa durante toda la vida profesional. Es decir que esta formación está constituida por diversos momentos: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional llevados a cabo, tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo, durante las acciones de desarrollo profesional.

Tal como señalan numerosas investigaciones, los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y durante los procesos de socialización profesional se constituyen en aprendizajes de mayor incidencia en la manera en que se asume la práctica, en relación a lo que se aprende en los momentos sistemáticos de formación. Durante este trayecto formativo se va conformando el habitus (Bourdieu, 1991), entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas que se constituyen en organizadores de la acción.

Es por eso que este Taller es un dispositivo que posibilita una revisión crítica de los modelos internalizados, un trabajo sistemático con el habitus profesional, es decir, se instituye como un espacio de reflexión permanente de las experiencias que los estudiantes han tenido en su propia biografía escolar, en las observaciones de clases que realizan y en las prácticas pre-profesionales que llevan a cabo.

Además se intensifica la comprensión de la enseñanza en el aula que comenzaron a desarrollar en las asignaturas anteriores de formación docente, enmarcada en el contexto institucional y socio-político, así como la articulación de las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente atraviesan los contenidos y experiencias que se desarrollan en el Taller. Aparece entonces como espacio que intenta ser un lugar privilegiado para poder pensar e intervenir en procesos concretos institucionales. La tarea mencionada se realiza en instituciones asociadas, definidas como aquellas en las que los estudiantes se insertan para llevar a cabo las experiencias de prácticas pre-profesionales, las que, articuladas con la formación teórica, les permite apropiarse de los saberes necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico.

La Escuela de Música establece un acuerdo con algunas de las instituciones formales y no formales pertenecientes al campo de la educación musical, a modo de poder realizar allí las observaciones antes mencionadas, como por ejemplo la Escuela Provincial de Música N° 5030, la Escuela Orquesta «Barrio Ludueña» y la Escuela Municipal de Música «Juan B. Massa».

Se llevan a cabo, además, ejercicios de análisis del contexto y de las instituciones, que posibiliten la deconstrucción de prácticas estereotipadas. Por todo lo antedicho, se presume un proceso complejo atravesado por condición socio-históricas y sostenido en un dispositivo que se co-diseña año a año.

Prácticas interpeladas

Hacer un acercamiento a la práctica en las condiciones de ASPO y DISPO implicó un replanteamiento didáctico profundo y la búsqueda de nuevas propuestas, por lo que se establecieron dos objetivos: partir del análisis de las prácticas en actualidad y llevar las aulas a las pantallas, ya sea para sostener el vínculo pedagógico del taller como el acercamiento a la situaciones concretas de enseñanza.

Por todo lo antedicho, se consideró necesario reconstruir el concepto de enseñanza, ya que hoy, según la diversidad de situaciones, definida como on line, remota, virtual, en la distancia y de emergencia, convocaba a un ejercicio de la práctica que por su variedad y riqueza era necesario aprehender y reflexionar.

La reconfiguración del taller en estas circunstancias requirió un cambio de las dinámicas de construcción colectiva, mayor precisión, claridad y comunicabilidad de los objetivos; una delimitación más clara de los contenidos y de las tareas y una buena definición de la secuencia completa del trabajo, de sus etapas y de lo esperable de cada una.

En este sentido, Feldman (2020) plantea además la necesidad de reducir la incertidumbre y anticipación en relación con los núcleos de dificultad. En resumen, el trabajo en condiciones de no presencialidad aumenta mucho la intensidad de la planificación de la propuesta en relación con el peso de la interacción en condiciones de presencialidad.

En un Taller de Práctica se propuso no perder la interacción y la participación que lo constituye como tal y este rol docente que no debe desdibujarse, creando el escenario y la oportunidad para que el aprendizaje suceda. Para ello, se comprometió al grupo con el objeto de estudio, debatiendo sobre dos interrogantes: ¿cuáles son las características de la Práctica, hoy? y ¿cómo sería un buen docente hoy? A continuación, se comparte las características que surgieron a partir de utilizar aplicaciones colaborativas en las videollamadas de Meet, como Paddlet, Jambord, entre otras.

El grupo de estudiantes considero que las características de la Práctica, hoy son: «cambio en el rol del alumno», «Interacción alterada», «Empatía alterada», «Metodología alterada», «Contenidos alterados», «Brecha digital», «Nuevas experiencias educativas», «Tiempo alterado (flexible, un continuo)» y «Crisis del contrato pedagógico y necesidad de reformarlo».

Asimismo, se les invitó a listar aquellos rasgos que resultan potentes para pensar quien es un buen docen-

te y allí se afirma: «Piensa clases ‘más humanas’ y menos magistrales», «Tiene flexibilidad, apertura y creatividad», «Está presente, construye presencia en la distancia» y «Se acerca al rol de un tutor.»

Desde este punto, se inició un camino hacia la reconstrucción de su propia biografía escolar y sus maestros memorables. Luego de ese retorno reflexivo -que llevó varios encuentros en «vivo»- se pensó en traer testimonios y voces de los docentes hoy. Para ello se utilizó, la presentación de videos filmados por docentes del área contando sus experiencias actuales, así como entrevistas en clase sincrónica con una docente del área.

Con respecto a los videos, se recopilaron videos de ocho docentes de distintas ramas del campo musical: violín, piano, dirección coral y composición, de manera de abarcar lo más posible todas las especialidades que confluyen dentro del taller. A su vez, los docentes que contaron sus experiencias en los videos, trabajan en distintas instituciones: universidad, academias privadas, profesorado provincial, escuelas orquestas, coros privados, clases particulares, etc. De esta manera, se logró abarcar también los diferentes espacios en donde se desarrollan los docentes de estas especialidades antes mencionadas. A modo de poner un eje común a todas esas experiencias, se le pidió a cada uno de los docentes que organicen su narración dentro de los videos a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué problemáticas atravesaron tu quehacer docente a partir del distanciamiento social?
- ¿Qué ideas o alternativas metodológicas pensaste para hacerle frente a la situación?
- ¿En qué consiste tu día a día como docente en la actualidad?
- ¿Cómo pensás que estos acontecimientos pueden impactar en las futuras prácticas docentes?

Dichos testimonios fueron compartidos en el espacio virtual del campus Comunidades UNR correspondiente a nuestra cátedra, a modo de que los estudiantes puedan visualizar los mismos, previo al encuentro virtual.

La estrategia desplegada de análisis y discusión, de búsqueda de puntos en común y divergentes entre las prácticas relatadas por los profesores constituye un estilo de clase «en vivo» basada en la interacción, en la cual los estudiantes participan activamente sobre preguntas y problemas que se presentan.

En cuanto a la entrevista, se invitó a la docente Cecilia Giraudó - Lic y Prof. en Educación Musical y docente dentro de nuestra misma Escuela de Música de la UNR - a una de las clases virtuales. En este caso, se puso en juego una clase «en vivo» como espacio de colaboración en la cual se piensa junto a un especialista, un experto, en este caso un profesor en ejercicio que dé cuenta de aspectos y permita un diálogo fluido.

A partir de estas experiencias, los estudiantes pensaron las problemáticas que se presentan en la enseñanza con el ASPO, las soluciones que encontraron los profesores y los aprendizajes que se derivaban para sus prácticas futuras. Todas estas reflexiones no sólo se debatieron durante la clase, sino que también se compartieron en un archivo colaborativo de Drive, generando un escrito conjunto.

Ese acercamiento al terreno, considerado en muchos casos como un trayecto indispensable y habilitante para el ejercicio de la función docente, aportó además la presencia de los equipos directivos de las instituciones asociadas. Las instituciones fueron presentadas en diversos encuentros en la voz de sus actores, en la observación de sus sitios web y de sus reservorios de producciones pedagógicas.

Los dispositivos que se utilizan frecuentemente son la observación, la entrevista y la residencia en instituciones, las cuales serán, a futuro, los espacios de inserción laboral correspondientes a dichos profesados. Se reformuló el concepto de observación y las entrevistas mediadas por las tecnologías, para que sin perder sus objetivos se adecuen a la posibilidades actuales.

En el último tramo de la cursada del Taller de Práctica que aún se está transitando, se inserta a los estudiantes en la institución asociada como acompañantes de las tareas del profesor co-formador.

¿Qué se aprende de estas prácticas en la distancia?

El recorrido del taller deriva en visibilizar problemáticas y construir alternativas, por lo que se comparte a

continuación la voz de los estudiantes, quienes expresan lo siguiente:

¿Cuáles fueron las problemáticas que se presentaron?

- *Cambio de paradigma: el paso de la presencialidad a la virtualidad. Se genera una necesidad de reubicarse. Angustia por la incertidumbre. Complejidades de un mundo poco explorado. Sensación de que no sabemos. Necesidad de repensar las herramientas/estrategias para dar las clases. ¿Cómo enseñar de cero a alumnos que no se conocen con el profesor? ¿Cómo acompañar cuando hay carencias? Ruptura de un eslabón del encuentro pedagógico.*
- *Desigualdad de recursos: no todos tienen acceso a la conectividad e instrumentos en sus casas para cursar.*
- *La presencialidad se torna indispensable: todos los docentes hacen mucho hincapié en que la clase presencial es irremplazable, que no se equipara el proceso que se hace en la clase virtual respecto de la clase presencial. Si bien se muestran positivos en cuanto a la solución que han encontrado, remarcan que no es lo mismo. No toda disciplina puede darse de forma cómoda dentro de la virtualidad. En el caso de los directores corales, la presencialidad es fundamental, no se puede cantar juntos en coro.*
- *Discontinuidad en el desarrollo de las clases: se limitó el tiempo de las clases. Las consultas se realizan en cualquier horario. Hubo cambios de horarios de los encuentros. Se mandan materiales sin feedback o diálogo. No se hacen correcciones. Los estudiantes deben interpretar lo escrito por el profesor. A pesar de esta discontinuidad, algunos te obligan a estar al día con las lecturas. Se pierde la fluidez de la clase. Pérdida de bandas horarias, tiempos y límites de la virtualidad.*
- *Pérdida del contacto inmediato: no se puede constatar el intercambio, es decir, si el otro está entendiendo. Se genera una ausencia de comunicación con los pares.*
- *Duplicación del trabajo de los profesores y alumnos: sobreexplotación en teletrabajo; ahora el docente debe poner más de sí, como ser: el servicio de internet, mantención de aparatos informáticos. Como alumnos también nos vimos afectados, ya que la demanda de las asignaturas y trabajos parece ser por momentos mayor.*
- *Pérdida de los espacios: invasión de espacio personal. Dificultad para lograr la concentración. Los correos llegan cualquier día a cualquier hora. La vida familiar se encuentra intervenida por la aparición de las aulas en los espacios en la casa.*
- *Conflictos con el contenido: el contenido no puede ser el mismo y no se puede dar de la misma manera que en las clases presenciales. Sin embargo, en muchos casos se siguen manteniendo el mismo contenido a pesar de no disponer de las mismas condiciones.*
- *Cuestionamiento sobre el rol docente: se pone en duda la necesidad de la labor docente al mismo tiempo que resulta indispensable su intervención. Ahora la familia es interlocutora.*

A partir de este exhaustivo listado, el trabajo reflexivo se orienta a proyectar estrategias o recuperar alternativas que fueron surgiendo. Aquí los cursantes del taller expresan: «Hay cambios en la forma de dar la clase: Se pensaron soluciones alternativas con la forma de dar la clase, planteándose así clases sincrónicas y asincrónicas.»; «Se buscaron nuevas plataformas y herramientas: La solución fue la tecnología, desde clases por videollamada a grabaciones tanto de audios como de videos; «Se generaron nuevas estrategias y materialidades: desarrollo de juegos para los alumnos más chicos, división de voces en el caso de coro, grabación de videos con devoluciones por videollamadas para las clases de instrumentos, grabarse por separado y unir los videos para la clase de música de cámara, dejar clases grabadas para que los alumnos que no pudieron estar puedan verla y no se la pierdan. Se manifestó un disfrute por lo que se puede crear, ya que se salió de lo habitual.»

Un aspecto interesante es la «integración de los padres al trabajo en las aulas: La presencia de los padres se volvió mucho más indispensable, ya que, en muchos casos, se convirtieron en los interlocutores del docente. Las actividades se realizan con los padres.»

Al momento de reflexionar acerca de lo se aprende para sus prácticas futuras aparecen cuestiones muy interesantes como:

- *Tomar a las tecnologías como herramientas: hay que ‘amigarse’ con la tecnología. No podemos rechazarla,*

es una herramienta que hay que usar.

- Nueva forma de planificar: a la hora de planificar, ¿tendremos que pensar lo virtual, lo presencial y lo mixto? ¿Tendré que tener un doble formato en las clases?
- Necesidad de actualizarnos constantemente: aprendimos a manejar programas y plataformas que, por falta de necesidad o interés, no conocíamos. Tenemos que estar constantemente actualizándonos. Pensar en la formación desde lo tecnológico como una nueva necesidad en la formación docente.
- Cuestionamiento sobre el valor de la presencialidad en clase: vimos que se puede dar clases virtualmente. Se espera que la presencialidad sea un momento provechoso.
- Adaptabilidad, flexibilidad y creatividad: los docentes que se esforzaron por adquirir y desarrollar nuevas herramientas. Surgió una necesidad de inventiva e imaginación. Se desarrolló una mayor creatividad para la configuración de las clases, en especial si tenemos niños como alumnos. Los docentes y las clases se volvieron más versátiles. Ahora estamos más pendientes de cómo encarar la clase virtualmente y que no sea algo aburrido o que solamente hablemos nosotros. Seleccionar los contenidos prioritarios y tener en cuenta preguntas frecuentes. No hay un único método, uno tiene que formar el propio, dependiendo de lo que me guste, me resulte e incluso de la materia: a un profesor de violín y a uno de dirección coral puede no resultar lo mismo.
- El espacio de la casa genera su comodidad en algunos aspectos: no estar pendientes de lo que pasa en el exterior (si llueve o hace frío para salir). Estamos cómodos en nuestras casas y nos acomodamos mejor. El poder cursar o dar la clase desde tu casa generó, para algunos, la posibilidad de poder asistir a clases (algunos por trabajo o hijos se veían imposibilitados para mantener la regularidad de la cursada presencial). También esto generó más tiempo para practicar el instrumento, ya que no tenemos que estar yendo y viniendo de la facultad todo el día.
- Autoconciencia, autocorrección y autoevaluación: nos deja la posibilidad de vernos en los videos que grabamos para los profesores (ya que es algo que nunca hacemos en las clases presenciales) y auto-corregirnos. Es una tarea muy enriquecedora poder hacerlo y nos hace ser más conscientes de las correcciones de los profesores.
- Mayor autonomía y responsabilidad de los estudiantes: estar más atentos a las plataformas, a los anuncios de docentes, reorganización de tiempos.
- Las estrategias particulares que se han encontrado por asignatura: dirección coral separando líneas, instrumentistas dando soluciones sin instrumento, etc.
- Pensar en el otro, el estudiante: hay que estar constantemente en una ida y vuelta estudiante/docente para forjar estrategias que funcionen. Las particularidades de los estudiantes que tenemos en las aulas van a definir nuestras prácticas.
- Rol docente: ¿qué profesionales se están formando? Repensar las prácticas que fomentan el aprendizaje: formas en que le presento el instrumento a otro, etc.

Algunas consideraciones finales

El objetivo central planteado en el taller- y a eso se alude en el título de este artículo- es tomar al aislamiento como un acontecimiento que nos atraviesa y, que también se debe objetivar, por lo tanto, convertirlo en un objeto de análisis e investigación de la propia práctica. En esta línea de trabajo, es más enriquecedor analizar el transcurrir de lo posible, de lo que se transforma, de lo que se pierde y de lo que se gana en la enseñanza en la distancia.

Por otra parte, «como en todos los momentos de nuestra historia donde la aparición de cisnes negros promueve acciones de innovación disruptiva, la crisis sanitaria global traerá transformaciones que se llevarán por delante algunas prácticas obsoletas que aún persisten en la educación superior. Es de esperarse que este encierro forzado consolide ideas de apertura que ya vienen gestándose hace tiempo desde las fronteras del conocimiento». (Kuklinski y Cobos, 2020:9).

Todo cambio plantea nuevos paradigmas. La virtualidad ha quitado posibilidades de acercamiento con nuestros estudiantes, pero, al mismo tiempo, ha brindado nuevas herramientas que antes no considerábamos a la hora de planificar nuestras clases. Por otro lado, la notoria puesta en relieve de las desigualdades que resaltó el aislamiento, puso a la universidad en el compromiso de pensar nuevas maneras de llegar a los alumnos, logrando así, un florecimiento incalculado de creatividad e inventiva para garantizar el derecho a la educación.

Esta pandemia exigió modificar algunos aspectos de la forma en la que se es docente. Esto significó y significa un esfuerzo enorme, pero también una oportunidad para crear, para innovar y para encontrar nuevas formas de enseñar.

A sabiendas también de que se trata de un tiempo ‘muy difícil para todos y muy desigual para algunos’, como lo expresa Inés Dussel (2020).¹

El desafío es doble: no profundizar desigualdades existentes y cuidar la rigurosidad de los abordajes y propuestas aún en estas circunstancias.

El desafío es acompañar a los futuros docentes por caminos cada vez más reflexivos sobre su propia práctica, por lo tanto, resulta casi indiscutible la necesidad de tomar esta problemática como una oportunidad para analizar lo que concebimos y renovar los sentidos de ser profesores formadores.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2004). «La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica.» En *Cuadernos de Pedagogía*. Libros del Zorzal.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Feldman, D. (2020). «Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada». En *Serie Enseñar sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. CITEP-UBA.

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Mazza, D. (2020). «Lo que la pandemia nos dejó: una oportunidad de pensarnos como docentes». En *Serie Enseñar sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. (CITEP-UBA).

Pardo Kuklinski, H., Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia*. Programa de la asignatura «TALLER DE PRÁCTICA DOCENTE (Observación y Práctica Docente o Residencia Plan 2005/92)» Escuela de Música. FHyA (UNR) Prof. María Soledad López, 2020.

Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School.

Sanjurjo, L. (2017). «Los trayectos formativos de los Formadores en prácticas Profesionales». Conferencia en el XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas, Poio, España.

Sanjurjo, L., Hernández, A.M., Alfonso, I., Caporossi, A., Foresi, M.F., España, A. (2009). *Los dispositivos de la formación en las prácticas*. Homo Sapiens.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

¹ Webminar «La clase en pantuflas» | Conversatorio virtual con Inés Dussel | ISEP Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> obtenido setiembre 2020.-

María Fernanda Foresi

Profesora en Filosofía, Psicología y Pedagogía. Doctoranda en Educación (Escuela de Posgrado, FHyA U.N.R.). Diplomada Superior en Ciencias Sociales (FLACSO-Costa Rica). Especialista en Gestión del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO -U.N.R.). Licenciada en Pedagogía Social (USAL). Especialista de Postgrado en Nuevas Infancias y Juventudes (U.N.R.). Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC. Docente en la formación de grado y en diversos seminarios de posgrado en UNR, UADER y diversas Universidades e Institutos Superiores del país. Es autora de libros y artículos sobre su especialidad: la formación docente inicial, la enseñanza y la práctica de la enseñanza.

Cecilia Noemí Palillo

Profesora y Licenciada en Violín egresada de la Escuela De Música de la UNR. Realizó numerosos cursos de formación, tanto musical como docente. Docente adscripta en la cátedra «Didáctica de la música aplicada a la Enseñanza Instrumental», perteneciente a las carreras de profesorado de canto, composición e instrumentos de la Escuela de Música de la UNR. Docente de violín en la Escuela Orquesta de Casilda perteneciente a la Red de Coros y Orquestas dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Participó en numerosos conciertos en todo el país.

La formación docente en tiempos de pandemia: adaptaciones de prácticas en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata

María Alejandra del Potro

UNDMP

aledelpotro@gmail.com

Andrea Di Virgilio

UNDMP

andreadivirgilio@gmail.com

Resumen

La pandemia causada por el COVID-19 ha impactado considerablemente al campo educativo y a los actores involucrados. Entre los agentes del ámbito educativo más afectados por el contexto de contingencia en la Argentina se encuentran los docentes en formación. Para ellos, no sólo se transformó el estudio de sus disciplinas, sino también el campo de la práctica. En este trabajo se exploran las adaptaciones que se realizaron en el área de formación docente del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata para garantizar a los estudiantes la continuidad de sus estudios, y brindar experiencias de formación profesional enriquecedoras. Muchas de estas adecuaciones fueron fructíferas para el área y demuestran la variedad de oportunidades que se pueden generar para formar recursos humanos. Otras, despiertan la necesidad de incorporar nuevas prácticas para orientar los programas de formación docente con miras a mejorar la calidad de la enseñanza en nuevos contextos, como lo es el de la cultura digital.

Palabras clave: Pandemia - Formación docente - Adaptaciones - Virtualidad

Introducción

La situación actual provocada por la pandemia COVID-19 ha afectado sin dudas a todos los sectores de la sociedad, y por supuesto, la educación no fue una excepción. Inesperadamente, los docentes de todos los niveles, disciplinas e instituciones se vieron obligados a adaptar sus prácticas a la virtualidad exclusiva ante la emergencia sanitaria. Este cambio repentino se encontró con docentes que no estaban preparados para tales circunstancias. Muchos no poseían los conocimientos o recursos tecnológicos ni manejaban las herramientas necesarias para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas virtuales. Incluso para los docentes que ya utilizaban la tecnología en sus clases, la situación de contingencia implicó un cambio profundo ya que sus propuestas pasaron a ser 100% digitales.

Si de algo puede estar orgullosa la educación Argentina, es de sus docentes. Ante esta situación sinigual, la mayoría logró adaptar sus prácticas pedagógicas. En el transcurso de días, semanas o meses, y con la ayuda de capacitaciones, videos tutoriales o consejos de colegas, los docentes lograron la continuidad pedagógica acorde a cada contexto educativo. Los módulos de actividades enviados por mail o redes sociales, las plataformas educativas y las clases por videollamada se convirtieron en práctica diaria.

Como objetivo principal de este escrito, se intentará analizar el efecto que la situación actual tuvo en la formación profesional de los docentes. Específicamente, se revisará el trabajo alternativo que se propicia para suplantar al contexto áulico en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) con el propósito de reflexionar sobre aquellas prácticas que resulten beneficiosas mantener para mejorar el programa.

Marco teórico

El propósito principal de la formación docente es ayudar a los practicantes a volverse buenos educadores, competentes en el contenido que enseñan, pero también capaces de comprender a «sus alumnos, el currículum, la escuela y el sistema educativo, [y de] promover oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los aprendices usando métodos, técnicas y procedimientos altamente sofisticados» (Diaz Maggioli, 2012, p. 14). Durante su formación docente, los alumnos aprenden sobre la importancia de adaptar sus prácticas al contexto de enseñanza. Rueda Beltrán et. al. (2014) resalta que «la importancia del contexto en la práctica docente lleva implícito el reconocimiento de que la enseñanza y el aprendizaje no dependen únicamente del docente, sino que se desarrollan bajo la influencia interrelacionada de diversas condiciones y actores que son corresponsables de los resultados del aprendizaje exitoso». En este sentido, el docente debe prepararse desde el comienzo de su formación para adaptar sus prácticas al contexto, así como también para realizar cambios si las circunstancias lo requieren. Respecto a la importancia de la formación docente para la educación y la sociedad, UNESCO (2014) señala que «si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales».

En el campo de la enseñanza de una lengua extranjera, a la relevancia del entorno social e institucional, se suman las necesidades de los alumnos para aprender un idioma. Como señala Diaz Maggioli (2017), las necesidades de los aprendices son «instrumentales para determinar no solo los objetivos o metas a alcanzar a través de un curso determinado, sino para articular concepciones de lengua, de cultura, de aprendizaje y de enseñanza». En otras palabras, el interés de los estudiantes para con el inglés y la motivación que puedan tener para aprender el idioma determina la metodología que va a adoptar el docente, y los materiales, tipos de discurso, y tareas comunicativas a las que va a exponer a los alumnos. Siguiendo este lineamiento, Kumaravadivelu (2014) predica la necesidad de crear materiales y métodos propios de aprendizaje del idioma de acuerdo a las necesidades locales. Esta necesidad de la que habla el autor se torna evidente cuando los docentes están en contacto con sus grupos de estudiantes y cuando conocen los intereses de la institución en la cual desempeñan sus tareas.

Conforme a estos parámetros, la formación docente en el profesorado de inglés de la UNMDP pretende crear profesionales capaces de adaptar sus prácticas a los contextos educativos y sociales. La situación actual que el mundo, y en especial, Argentina, le toca atravesar, presenta nuevos desafíos para lograr estos objetivos. Es por eso que desde el área se intenta formar docentes que respondan a las circunstancias actuales. Ahora cabe preguntarnos, ¿cómo afectó la situación actual a los docentes en formación? ¿Cómo se puede lograr que futuros docentes se familiaricen con diversas situaciones áulicas? ¿Existe la manera de que estos docentes en formación se involucren con la labor docente en este contexto? ¿Es posible para los alumnos de los profesorados realizar sus prácticas docentes en estas circunstancias? En el presente artículo, se describe cómo se adaptan las prácticas profesionales en las distintas asignaturas del área de formación docente del Profesorado de Inglés de la UNMDP.

Área de Formación Docente en el Profesorado de Inglés (UNMDP)

El actual plan de estudios de la carrera contempla 4 años de duración y está organizado en 32 asignaturas que pertenecen a 4 áreas: habilidades lingüísticas, fundamentos lingüísticos, cultura, y formación docente. Este último área está conformada por 12 asignaturas que forman a los futuros profesionales en el campo pedagógico. En 6 de estas materias, los alumnos realizan experiencias de micro-enseñanza y residencias docentes que acercan a los alumnos a contextos reales para poner en práctica el conocimiento teórico que van adquiriendo. El objetivo de estas materias es que los futuros profesionales comprendan la interrelación de los conocimientos teóricos y prácticos y logren un enfoque perceptivo del proceso de aprendizaje que contribuya a la fluidez del mismo y al logro de mejores resultados. Al establecer contacto con la situación educativa local, se intenta que los futuros profesionales desarrollen su capacidad de adaptación ante las diversas situaciones que plantea todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, integren los conocimientos acerca del diseño de planes de clase y pongan en uso herramientas apropiadas para cada contexto áulico en instituciones de diferentes modalidades del sistema educativo. Asimismo, se busca que los estudiantes desarrollen un espíritu crítico frente a enfoques y teorías de aprendizaje, pongan en práctica habilidades de reflexión, evaluación y auto-evaluación frente al proceso de enseñanza y de aprendizaje y logren construir un marco teórico referencial que informe sus decisiones pedagógicas. A continuación, se hará un desarrollo de la manera en que las materias del área de formación de este profesorado solían abordar los objetivos detallados previamente. Esto nos permitirá analizar las adaptaciones y modificaciones que se realizan en el área para afrontar los desafíos que presenta la pandemia COVID-19.

Adaptación en la formación docente en el Profesorado de Inglés en la UNMDP en tiempos de pandemia

Ante la ausencia de los espacios físicos donde los estudiantes pudiesen observar y realizar sus prácticas, los profesores del área de formación docente generaron distintas propuestas para cumplir los objetivos planteados en cada asignatura en este contexto de contingencia.

Primer acercamiento al aula de Inglés

En la primera materia específicamente dedicada a la enseñanza de inglés, los alumnos normalmente realizan entrevistas al docente de un curso y observan ocho horas de clase de un curso asignado. En base a la observación y a la entrevista con el docente, deben elaborar un reporte siguiendo una guía y reflexionar sobre sus aprendizajes en base a los contenidos de la materia. Sin embargo, este año se reemplazó la observación de clases de inglés en un aula de la ciudad por tres clases grabadas en distintos contextos: dos de ellas eran en Inglaterra y otra en Costa Rica. La propuesta de reflexión se modificó para que los estudiantes pudiesen detectar e identificar distintos factores relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje y diversas características individuales de los aprendices. Desde la cátedra, se consideró que analizar los videos de manera más enfocada y precisa para cada clase grabada, andamiaba la comprensión de los contenidos de la materia de manera más efectiva. También se recurrió en reiteradas ocasiones, a la reflexión sobre experiencias escolares que los mismos alumnos habían tenido en un pasado, para establecer una conexión entre la teoría y la práctica en un contexto local, más cercano a ellos.

Experiencias de micro-enseñanza

Luego del primer contacto con el aula de inglés, los alumnos del profesorado realizan experiencias de enseñanza en cursos específicos de distintos niveles de acuerdo a la asignatura. En segundo año, los futuros profesionales continúan con la observación de un curso de cualquier nivel, en el cual entrevistan al docente, reflexionan sobre diversas cuestiones del manejo del aula, analizan materiales y metodologías, planifican y enseñan dos clases de práctica con materiales y actividades proporcionados por el docente del curso. En tercer año, la misma experiencia se repite pero exclusivamente en cursos de nivel inicial y primario, y la planificación y reflexión se enfoca en la enseñanza de niños. Si bien la cantidad de horas aproximadas para enseñar son las mismas, los alumnos toman el desafío de planificar clases tanto para introducir nuevos conocimientos como para afianzar y practicar contenidos. De la misma manera, en esta materia se incentiva a los futuros docentes a seleccionar y diseñar material para poner en práctica su creatividad, innovación y aplicar teorías de enseñanza-aprendizaje en la niñez. En cuarto año, la experiencia de micro-enseñanza se lleva a cabo en cursos de adolescentes o adultos, y se aplican metodologías adecuadas para estos grupos etarios. La cantidad de clases a planificar y enseñar es igual o mayor a la del año anterior dependiendo del contexto institucional. Esta vez, los alumnos toman nuevos desafíos, aplicando diversos métodos de enseñanza, diseñando material y organizando contenidos en programas y secuencias didácticas.

Frente a las circunstancias actuales donde el acceso a las aulas tradicionales se ve limitado, los objetivos planteados para estas asignaturas del profesorado se llevan a cabo mediante el acompañamiento a los docentes e intervenciones en clases virtuales. Los alumnos observan plataformas digitales, entrevistan a profesores de los cursos asignados, analizan materiales y organización de contenidos y planifican actividades tanto para plataformas virtuales como para clases por video llamada. En estas tres asignaturas, los alumnos aplican contenidos pedagógicos a instancias prácticas y reflexionan sobre la adaptación de metodologías frente a la situación de contingencia.

Las residencias docentes

En el segundo cuatrimestre, también se dictan dos residencias docentes: una en el tercer año de la carrera y otra en el cuarto y último año. La primera residencia se realiza en nivel inicial o primaria con un período de observación de ocho horas en un curso determinado, la planificación de una unidad temática sugerida por el docente del curso, el diseño de distintos instrumentos de evaluación y el dictado de clases de aproximadamente 10 horas. La segunda residencia posee los mismos requisitos que la primera, pero se enfoca en la enseñanza de inglés a adolescentes y adultos y en el desarrollo de una propuesta de investigación-acción.

En este contexto de contingencia, en ambas residencias docentes, se contactará a los practicantes con distintas aulas de Inglés de la ciudad para que asistan al docente, realicen entrevistas, observen la metodología de trabajo en la virtualidad, planifiquen una unidad temática y se encarguen del diseño y dictado de clases por la plataforma educativa preexistente. El acceso a algunos de estos cursos fueron acordados por la UNMDP con colegios del municipio o con el colegio nacional, y otros cursos se obtuvieron por lazos que los profesores del área mantienen con diversas instituciones educativas. También se pretende ahondar en contenidos de formación docente de interés para los practicantes y hacer hincapié en la reflexión y en despertar la curiosidad de los futuros docentes para seleccionar recursos tecnológicos que beneficien la continuidad pedagógica de los aprendices. Además, se invita a los estudiantes a realizar entrevistas a docentes de la ciudad para recolectar datos sobre la labor docente y los desafíos que atravesaron durante la adaptación de sus programas y clases a la virtualidad.

Como se puede notar, la formación docente de los estudiantes del Profesorado de Inglés en la UNMDP

pone en contacto estrecho a los futuros maestros y profesores con las aulas, los docentes y los alumnos de nuestra ciudad. Debido a que esta posibilidad se vio afectada por la presente pandemia, los distintos docentes del área de formación adaptaron sus propuestas para garantizar la continuidad de los estudios de los estudiantes y cumplir con los objetivos de las materias llevando a cabo actividades sincrónicas y asincrónicas con los estudiantes y manteniendo el acercamiento a contextos reales en distintos niveles e instituciones locales.

Reflexiones

Indudablemente, la pandemia COVID-19 y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio han evidenciado el profesionalismo de los docentes del país, quienes se han puesto al hombro la tarea de generar espacios educativos virtuales, mantener vínculos con sus alumnos, y diseñar diversas propuestas didácticas para garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes. La pandemia también sirvió para revisar prácticas docentes arraigadas, despertar la reflexión por parte de los agentes involucrados, y poner en marcha grandes cambios a nivel educativo.

Un campo que se ve igualmente afectado con el cierre de las instituciones educativas es el de la formación docente. Para los futuros maestros y profesores, conocer las realidades de las escuelas de la ciudad, familiarizarse con el rol docente y con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como también diseñar y llevar a cabo sus propias prácticas ha presentado indudablemente un reto.

En el Profesorado de Inglés de la UNMDP, los docentes del área de formación buscaron y generaron alternativas para que los alumnos puedan continuar sus estudios. Esto también se hizo porque se entiende que «la formación docente debe asumir los retos que emergen de los procesos sociales, de la cultura y sus dinámicas, que implican una transformación social» (Nieva Chaves, Orietta Martínez Chacón, 2016). Adaptarse a este contexto educativo totalmente virtual ha sido un gran desafío para muchos maestros y profesores a nivel mundial y los docentes en formación de nuestro país pueden enriquecerse de la experiencia. En estas líneas, el trabajo reflexivo incentivado desde el área pedagógica muestra justamente la visión sobre la educación que intenta transmitir a los futuros profesionales.

Al buscar propiciar nuevos escenarios de aprendizaje y propuestas de formación para los estudiantes del profesorado, se hicieron claras algunas necesidades de la carrera. Por un lado, para motivar la observación de distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje surgió la necesidad de generar material local, específicamente grabaciones de contextos áulicos propios. Estas grabaciones podrían ser de todo el desarrollo de una unidad temática y podrían servir como recursos para promover la reflexión y observación crítica en los futuros docentes.

Una de las cuestiones que también volvieron a salir a la luz fue la posibilidad de poder establecer vínculos más fuertes con las instituciones educativas de la ciudad, y específicamente con distintos profesores de Inglés que estuviesen interesados en acompañar al área de formación docente invitando a los practicantes a sus cursos. Si bien la mayoría de las veces los profesores muestran buena predisposición a tener residentes en sus cursos, no existe una cantidad suficiente de lazos estrechos con distintos profesionales, quienes podrían también comprometerse en ser parte de la formación profesional. Esto es una práctica que se podría incentivar desde la Universidad para con los docentes graduados - en este caso de Inglés - de la comunidad.

Quedó además sumamente claro que es necesario agregar en la formación docente contenido sobre enseñanza que integre las TIC en las aulas. Este año singular incentivó a que los profesores del área motiven a los practicantes a incorporar herramientas tecnológicas e interactivas que desarrollen procesos innovadores de aprendizaje. Esta integración de contenido tendría un impacto clave en el desenvolvimiento profesional de los futuros profesores de Inglés, ya que podrían apropiarse de saberes relacionados a la cultura digital. Así, podrían abordar el sinfín de recursos didácticos que ofrecen las TIC

para enriquecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Más allá de las dificultades que la pandemia ha causado en el sistema educativo argentino, la situación de contingencia nos ha invitado a reflexionar y mejorar innumerables aspectos. En lo que respecta a la formación de futuros docentes, se han planteado nuevos desafíos para una nueva era en la educación. Indiscutiblemente, los futuros profesionales deben continuar desarrollando la habilidad de adaptar las prácticas docentes a los contextos sociales e institucionales. Nuevos parámetros se han creado para los procesos de enseñanza-aprendizaje post-pandemia, y los futuros profesionales deben estar preparados para afrontar cambios en la educación que aún hoy no podemos siquiera contemplar.

Referencias bibliográficas

- Diaz Maggioli, G. (2017). *Lenguas Extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras: apuntes, aportes y debates*. Santillana.
- Diaz Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers: scaffolding professional learning*. Rowman & Littlefield Education.
- Kumaravadivelu, B. (2014). «The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?» *TESOL Quarterly*, 0(0), 1-20.
- Nieva Chaves, J. A., Orietta Martínez Chacón, C. (2016). «Una Nueva Mirada sobre la Formación Docente.» *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4).
- Rueda Beltrán, M., Alonso Lucero, A., Guerra García, M., Martínez Sánchez, M. (2014). «El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad.» *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9), 9-36.
- UNESCO (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

María Alejandra del Potro

María Alejandra del Potro posee una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Iberoamericana, México) y un Master in Teaching English as a Foreign Language (Universidad de Jaén). Es profesora de inglés recibida en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Desde el 2011 se desempeña como docente e investigadora en la institución en las áreas de Formación Docente e Inglés con Fines Específicos. Es miembro del grupo de investigación «Cuestiones del Lenguaje». Es docente en el área de inglés en distintas instituciones en nivel primario y universitario.

Andrea Di Virgilio

Andrea Di Virgilio es profesora de Inglés graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Tiene una Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de la Educación) y en el 2020 finalizó sus estudios de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad Europea del Atlántico) y un Master in Teaching English as a Foreign Language (Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico). Desde el 2017 es miembro del grupo de investigación «Cuestiones del Lenguaje». Trabaja como docente en la UNMdP, y en distintas instituciones en nivel primario, secundario y superior.

Virtualidad obligada y a futuro. Sistematización de una experiencia

Graciela Laura Mingo

FCEco. FTS UNER
gmbevilac@gmail.com

Elisa Sarrot

FCEco. FTS UNER
elisarrot@yahoo.com.ar

Resumen

La virtualidad irrumpe abruptamente en todo el sistema educativo argentino a raíz de la pandemia global por Covid19 y el aislamiento que conlleva.

Desde el nivel universitario, cuatro posgrados de la Universidad Nacional de Entre Ríos, propusieron evaluar percepciones y sentires de los actores involucrados en el dictado de clases y el cursado con esta modalidad. La expresión e intercambio se dio mediante conversatorio virtual en Google Meet, con una consigna previa: pensar frases contundentes que dieran cuenta de lo que la virtualidad permite e impide.

La sistematización realizada a posteriori, mostró una mirada en general positiva hacia la virtualidad, aunque con tintes al haberse dado como única opción, obligada y no elegida debido a la situación de encierro y aislamiento, para no interrumpir los procesos de enseñanza aprendizaje -en este caso en el cuarto nivel- Esa mirada positiva y las cuestiones negativas expresadas, permitieron reflexionar acerca de las formas en que la Universidad podría pensarse a futuro, fuera de la situación particular y actual de pandemia, buscando optimizar el equilibrio entre presencialidad y virtualidad, en el marco de una educación a distancia que no sea la única alternativa sino complementaria a otras tantas.

Palabras clave: Universidad – Virtualidad – TICs - Enseñanza aprendizaje – Sistematización de experiencia

Introducción

Hace unos veinte años, Silvio (1998) sostenía la virtualización parcial o total de las universidades como factor transformador de sus estructuras y funciones, mejorador de su cobertura, calidad, pertinencia y equidad de acceso y constructora de una nueva identidad en la sociedad del conocimiento.

La irrupción del COVID19 en Argentina en marzo de 2020, obligó a que todos los actores del sistema educativo se introdujeran intempestivamente en la interconectividad, sin elección, para evitar la paralización de la educación.

Ni los teóricos ni los prácticos de la enseñanza virtual podían imaginar que esto iba a suceder de esta manera.

El clamor teórico por la virtualidad en la educación, parcial o total, exclusiva o complementaria de la presencialidad, devino imperativo fáctico: virtualidad total como única opción, debido al aislamiento social

por la pandemia.

Pasada la estupefacción inicial, algunas instituciones se atrevieron a pensar y evaluar cómo los actores sobrellevan la situación.

Este artículo sistematiza los resultados obtenidos con 22 posgraduandos de la UNER, en junio de 2020, mediante conversatorio en Google meet: «La enseñanza aprendizaje virtual me permite... y me impide...»¹

Encuadre

La consigna propuesta procuró la emergencia de lo vivencial, pues los participantes debían pensar qué les permite y qué les impide la enseñanza virtual, expresándose en frases cortas y contundentes.

Los directivos abrieron el encuentro. La coordinadora no estaba dando clases virtuales, por lo que se situó desde una perspectiva ingenua, escuchando por primera vez (Taylor y Bogdan, 1986). Al momento de sistematizar, esto facilitó la construcción de categorías.

Como se aprecia, la perspectiva evaluativa fue cualitativa, mirando procesos y dinámicas más que resultados (Cuenya, 1994).

La sistematización realizada ordenó la experiencia, movilizó categorías fijas y estimuló a preguntarse y desnaturalizar (Sarrot, 1999).

Sistematización²

El mensaje de apertura

Los directivos abrieron la sesión explicitando la intención de evaluar para «ver cómo se sigue».

Ellos, también docentes y por ende afectados por la abrupta virtualidad, utilizaron en sus discursos palabras-marcas: *soportar*, y *padecer*.

G.M., expresa: «{...} que los posgraduandos puedan expresar sus sentires, sus apreciaciones positivas, negativas. Y a su vez, lograr un intercambio de las voces de aquellos que muchas veces están soportando «el diálogo del docente.»

C.D. Enfatiza el «{...} tener la voz de todos los que están transitando esto, no solo desde el lugar de planificar cómo seguimos, sino de padecer las clases virtuales».

Estas palabras connotan una sospecha: que la docencia y el cursado en la virtualidad podrían estar resultando dificultosos. Sin embargo, los aspectos positivos tuvieron recurrencia y, junto a los negativos, son relevantes para evaluar y repensarnos.

C.D. también expresa que aunque esta virtualidad llegó para sacarnos del paso, nos muestra todo un potencial que desafía, y debemos aprovecharla.

Organizando lo disperso

Parece paradójico evaluar mediante una reunión virtual, las experiencias con la virtualidad. Pero es precisamente la virtualidad la que lo hizo posible.

¹ Posgrados convocantes: Especialización y Maestría en Metodologías de la Investigación, Maestría en Política y Gestión Universitaria -Facultad de Ciencias Económicas-, Maestría en Evaluación de Políticas Públicas -Facultad de Trabajo Social-.

² Se grabó imagen y audio, y la desgrabación fue el insumo para analizar. Material disponible.

Resulta enriquecedor que emerjan sentires coincidentes y divergentes. Además, que algunos detecten el doble rol de docentes y cursantes, otorgó otros ingredientes a sus testimonios. Los emergentes se agruparon alrededor de la bipolaridad de la consigna (permite versus impide), para luego entretrejer y contextualizar en la coyuntura que atravesamos.

A) Qué permite

A.1) Optimización del tiempo

La cuestión del tiempo emerge en 9 intervenciones.

No existen interrupciones -paros, falta de agua- a excepción de fallas de conexión o dificultades para acceder a las plataformas.

«La enseñanza aprendizaje puede realizarse en tiempo y forma» (Ana María, también Belén, quién agrega que los cursantes pueden juntarse en horarios 'rarísimos'), resultando tener «más clases que en la presencialidad» (Analía) y se pueden «desarrollar actividades programadas con todo lo necesario» (Mario).

Se «flexibilizan los tiempos» de docentes y alumnos (Jennifer), en una nueva configuración (Luciana).

Los tiempos «se administran mejor» (Rosana, Mario) y «los docentes son más puntuales» (Rosana).

La nueva configuración de tiempos permite «ponerse al día» con lo que antes se hacía «a las disparadas» (Patricia). Coincide Analía, resaltando el «tiempo para leer».

Se ve como positivo disponer de las clases grabadas para escucharlas y re-escucharlas cuando se pueda y necesite (Rita, Estefanía, Rosana), y el registro de discusiones en foros (Mario).

A.2) Acortar distancias

También en 9 testimonios, lo virtual «soluciona el problema de la distancia» (Ana María), la reduce y evita gastos (Sandra R.), rompe las barreras espaciales (Luciana), acerca (Analía).

Permite seguir cursando a pesar de la pandemia (Belén).

Incorpora la interacción «con gente de otros lados» (Sandra F.) y «profesionales de distintos puntos del país» (Luciana).

Amplía las ofertas a las que es posible acceder (Rosana y Luciana).

A.3) Lo pedagógico, el aprender

Emerge en 8 intervenciones, aludiendo a que los alumnos aprenden y preguntan mucho más (Ana María), aprenden desde sus propias respuestas (Vanina), habilitando distintos modos posibles de estar en una clase (Luciana).

Desde el lugar docente, se incorporan nuevas herramientas (Jennifer), la información y los temas se presentan «de modo múltiple y variado» tomándose «de tantas maneras como necesidades tienen los estudiantes» (Sandra F.). Se acotan más los ejes de enseñanza (Rosana), y es posible fijar reglas y promover autonomía (Mario).

Jennifer agrega la posibilidad de «evaluar todo un proceso de aprendizaje» y Vanina, de realizar «un seguimiento más personalizado del alumno».

A.4) Herramientas nuevas

Esta modalidad permite «ser creativos con las TIC's» (Jennifer). «Incorporar herramientas que no se tenían, lo que supuso un aprendizaje para el docente» (Sandra R.), agregando que «tal vez el estudiante ya las tenía». Coincide Analía a quien esto le «exige aprender a usar estas herramientas que no sabía manejar antes», también Yanina «pensar en nuevas herramientas» y Rita «volviendo a aprender cómo estudiar con estas herramientas». Vanina agrega el desarrollo de competencias comunicativas que ellas implican.

A.5) Bondades presentes y futuras de la virtualidad

Cuatro intervenciones enfatizan estas bondades con palabras rotundas.

Ana María: «Como alumna me encanta la cursada virtual». Rosana anticipa que «los aspectos positivos de la virtualidad son más numerosos que los negativos». Sandra F. introduce la cuestión del contexto de encierro en que la virtualidad nos encuentra, volviéndola costosa, pero agrega que «hacia delante la virtualidad es maravillosa» y por último Yanina coincide diciendo «Tal vez es un obstáculo en este momento, pero en realidad termina siendo una inversión».

B) Qué impide

B.1) El contacto interpersonal, la mayor pérdida

En 8 intervenciones emerge esta pérdida, con formas del decir contundentes.

La enseñanza virtual «Impide la relación interpersonal con los alumnos, conocerlos, identificar cuáles son sus mayores dificultades» (Jennifer).

Para Jennifer, las «líneas de trabajo» son más difíciles de seguir al no estar con los compañeros ni poder preguntar; «las consultas son menos y cada uno trata de arreglarse». Aquí vale recordar el 'consultar más' que señalaba Ana María, pues habría distintas percepciones de este asunto.

Rosana también es tajante: «falta lo interpersonal». Y agrega la dificultad de que se respondan las consultas al otro día, describiendo el vínculo virtual como «mediado y diferido».

También Mario: «Se pierde el espacio de la afectividad, gestual, corporal, la mirada, el vínculo». Por eso recalca la necesidad de combinar presencialidad/distancia, en una situación menos traumática que la presente.

Sandra R. expresa: Se pierde lo social, la gestualidad, la energía.

Sandra F: «La ausencia más terrible es la del contacto físico», y adhiere a Mario porque «si no estuviésemos en este contexto de encierro se podría hacer de otra forma, con semi-presencialidad, encuentros mensuales o por grupos». Agrega que para los jóvenes ingresantes a la universidad «no hay virtualidad que reemplace las charlas en el patio, juntarse a hacer empanadas, los viajes en colectivo...» en cambio para el nivel posgrado, opina que la virtualidad «es fantástica».

Belén es tajante: «La virtualidad nos hace perder lo que el docente dice, tomar apuntes, percibir qué es lo más importante.» Coincide con Rosana en lo diferido de la interacción: «La virtualidad provoca un delay. A la respuesta no la tenés cuando querés.»

Patricia también es contundente: «Lo virtual no puede reemplazar el intercambio con compañeros y docentes». Asimismo Analía: «Se pierde la riqueza del intercambio, porque hay que silenciar micrófonos». Y Rita: «Falta de contacto con los compañeros, lo interpersonal que falta».

María Luisa: «Los intercambios interpersonales se extrañan. Y es más difícil hacer una atención personalizada como podíamos hacer con la presencialidad»

Estefanía rotundamente dice que esta modalidad le «impide aprovechar los conocimientos del docente, interactuar y debatir con compañeros de otras áreas; es muy poco práctico y aprovechable un posgrado desde la virtualidad y en este contexto que estamos viviendo.»

B.2) La cuestión social. Desigualdad y brecha

Siete testimonios aluden a la desigualdad o brecha entre quienes pueden acceder y quienes no tanto. Ana María precisa que esto es más evidente en las escuelas que en las facultades.

En la misma línea, Sandra F.:

{...} así como en las aulas, hay heterogeneidad en la conectividad (por lo que) los conocimientos no siempre están asegurados. Por ello sería importante hacer sondeos previos para conocer las condiciones de los destinatarios y sobre esa base arbitrar los medios para que estas clases puedan fluir de esta manera (virtual)»

Pero la virtualidad forzada no dejó tiempo para sondeos previos. Vanina refuerza diciendo: «La exposición de la individualidad hace surgir la desigualdad (y) muchos van quedando fuera».

Otros testimonios apuntan a situaciones particulares. Por ejemplo Patricia menciona las cargas laborales de sus compañeros, que no les permiten «dedicar lo que quisieran». Analía agrega que en el espacio doméstico no existe siempre la tranquilidad necesaria para participar de las clases, más la dificultad de muchos para conectarse a Internet. Yanina absolutiza: «Todo en el hogar es obstaculizador; es difícil encontrar límites horarios con estas actividades. Conciliar trabajo, escuela de los niños y cursado». Y Sandra R. relativiza según situaciones: «Transformar el hogar en una clase puede ser bueno o malo, según la circunstancia. Muchas veces faltan condiciones físicas para poder desarrollar el trabajo como corresponde». Analía acompaña: «cada uno tiene una situación particular que uno desconoce».

Mario agrega que la legítima educación a distancia implicaría una combinación armónica de distancia y presencia, pero que esto no fue posible por la abrupta puesta en la virtualidad. La mayoría de los participantes acuerdan con esta combinación, y reconocerán luego que es un punto de trabajo a futuro.

B.3) Urgencia de adaptarse a lo nuevo

Aparece en 7 intervenciones: «Tenemos que aggiornarnos y necesitamos capacitación para hacer esto con poco tiempo y por cuenta propia» (Ana María); la virtualidad «impide seguir haciendo lo mismo que antes como docentes y como estudiantes y entonces tenés que cambiar y romper el molde» (Sandra F.). Agrega dificultad en lo burocrático, presupuestario, conformación de equipos de cátedra y convocatoria de gente para manejar aplicaciones específicas. Analía suma los problemas para descargar aplicaciones, la escasa memoria de los dispositivos. Y Patricia, que «lo administrativo cuesta el doble».

Luciana advierte que «el docente tiene pocas herramientas». Yanina completa diciendo «tuvimos que adaptarnos en modo Express al nuevo modo».

B.4) Lo pedagógico y el aprender (en negativo)

Cuatro testimonios se refieren a lo pedagógico, como en A.3) pero desde lo negativo.

La virtualidad «impide que los alumnos sigan una línea de trabajo, lo cual sí permite la presencialidad. Las distracciones son muchas. La atención es mejor en la presencialidad» (Jennifer).

Sandra R. se pregunta qué problemas van a plantear las cátedras muy prácticas que requieren trabajo de laboratorio. En la experiencia docente de María Luisa, donde se precisa trabajo de campo, «Es difícil integrar teoría y práctica. Tenemos que ser muy creativos para poder interactuar en esa faceta práctica».

Luciana, como cursante, comenta que se utilizan «... una serie de PDF's sin rutas o guías que acompañen».

Síntesis

La entrada a la virtualidad no ocurrió en un contexto elegido, devino intempestiva, obligatoria y acompañada del aislamiento.

Así, puso abruptamente a los participantes en la situación de asumir modalidades diferentes, renunciar a la presencialidad arraigada, en la cual algunas veces habían elegido incorporar recursos de las TIC's cuando se sentían capaces, las tenían a mano y las consideraban potentes para la enseñanza y el aprendizaje.

El contexto de aislamiento y las marcas de la bienvenida a este conversatorio, auguraban que aparecerán más malestares que bienestar. Sin embargo los discursos estuvieron repartidos. Emergieron múltiples dimensiones del trabajo virtualmente, vinculadas a cuestiones muy profundas como la igualdad y la desigualdad, entre otras.

Como temas para la agenda universitaria post pandemia, resultan muy importantes:

- a) La diferenciación entre educación remota y a distancia que se aportó en el intercambio.
- b) La necesidad de formación en la virtualidad, pues al invadirnos repentinamente, hubo que resistir e «ingeniárselas». Pero es un hecho que, sin pandemia, hubiéramos practicado el dislay para dejarla entrar a nuestras vidas, profesiones y actividades.
- c) Queda como pregunta abierta si esta modalidad personaliza, despersonaliza, en qué aspectos y en qué sentido. Tal vez para no despersonalizar sea preciso volver a los lugares y combinarlos con los no lugares, porque, aunque lo virtual disuelve las distancias, también se dijo que la mayor pérdida es la interacción personal, las místicas de los grupos de compañeros y docentes.
- d) Esta situación mostró la posibilidad de incorporar las TIC's en otras áreas además de la docencia, por ejemplo en el relevamiento de campo en una investigación.
- e) Una propuesta emerge clara: pensar la educación a distancia sin encierro y sin pandemia, para meternos en ella con sus bondades, pero sin la angustia individual, grupal y colectiva que esta situación de encierro conlleva.
- f) También revisar otras épocas de la universidad en que se trabajaba en forma distante o semi-presencial promoviendo la autodisciplina, la autoorganización, en fin, el tema de la autonomía que emerge de los testimonios.

En este tema G.M. alude a las ordenanzas de CONEAU que llevaron a separar la presencialidad de la virtualidad:

Fue tan tajante esa división que quedamos todos entrampados y a la mayoría de las maestrías o especializaciones las terminamos transformando o en presencial o virtual, pero para lo virtual no teníamos las condiciones. Entonces creo que hubo un sesgo mayor hacia la presencialidad.

Y puede agregarse: sesgo que nos dejó más vulnerables para afrontar la situación presente.

g) Repensar la rigidez de la burocracia universitaria a la que aludió C.D. cuando relata la organización de una defensa de tesis virtual porque el tesista residía en el extranjero. Ella dice:

Yo pude horadar el escudo férreo de la burocracia del Ministerio de Relaciones Exteriores para que me habilitaran a tomarle el examen directamente en la sede de la embajada argentina. Pero la universidad todavía no había adecuado su reglamentación (...) A mí me gustaría entonces que esta sistematización

sea accesible a nuestras autoridades para que vean que las burocracias universitarias deben pensar y adelantarse y no correrle atrás al acontecimiento que se generó por la pandemia, porque hubiera sido mucho mejor si hubiésemos estado pensando estas cosas en otros contextos. (C.D.)

Y re-mirar esos resabios medievales en la universidad que M.C. trae en este mismo sentido.

h) Revalorizar la generación de conocimiento desde las ciencias sociales en torno de lo que está sucediendo, y poder producir tesis alrededor de ello (M.C.). Él dice que «*De repente estamos asistiendo a una organización que se está des-institucionalizando muy rápidamente de normas que ataban. La universidad no va a ser igual cuando termine todo esto. Buena parte del mundo institucional que rodeaba a la universidad se va a borrar*».

Reflexiones finales

En esta coyuntura, escuelas y universidades cerradas como lugares físicos, se transformaron en espacios virtuales o no lugares (Augé, 2000).

En este sentido, esta coyuntura no nos apresa ni nos impide pensar hacia delante. Cuando la pandemia y el encierro finalicen, podremos discutir desde las políticas educativas, con las instituciones y sus actores, qué nos dejó este aprendizaje forzoso de la virtualidad, para implementarla de una manera más racional y planificada.

La voz de estos actores permite mirar la post pandemia con optimismo, aunque con mucho trabajo por hacer: pensar una educación que articule inteligentemente TIC's y esa presencialidad marcada aquí como necesaria y esencial.

Como saldo, y a pesar de las marcas iniciales de «soportar» y «padecer», no está funcionando tan mal, y los aspectos traídos son valiosos insumos para pensar cómo se sigue.

Asimismo, la invitación es situar las miradas subjetivas que se intercambiaron en este conversatorio, en los contextos institucionales que posibilitan u obturan el uso adecuado de las tecnologías a favor de la enseñanza aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (2000). *Los 'no lugares'. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad*. Gedisa.
- Cuenya, B., Natalicchio, M. (editoras) (1993). *Evaluación de proyectos. Hábitat popular y desarrollo social*. CEAL.
- Sarrot, E. (1999). Intervención profesional. Sistematización de la práctica. Investigación científica. Algunas precisiones. *Revista Utopías de la FTS UNER*, 4(5), 29-34.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad, ¿cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Colección Respuestas, IESALC/UNESCO.
- Taylor S.J., Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación*. Paidós.

Graciela Laura Mingo

Licenciada en Ciencia Política. Magister en Metodología de la Investigación Científica, Investigadora categoría I CIN. Doctorando en Ciencias Sociales. Ha sido Docente titular de Metodología de la Investigación Social, Metodologías cuantitativas y Cualitativas FTS y Metodología de la Investigación FCECO UNER. Ex Rectora de la UADER. Directora

de la Maestría y Especialización en Metodologías de la Investigación. UNER y miembro del INes Conicet-UNER. Directora de proyectos en la línea de pobreza, mercado de Trabajo.

Elisa Sarrot

Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Metodología de la Investigación Científica. Docente Investigadora de FTS y FCEco UNER. Investigadora Categoría III CIN.

Prácticas educativas subjetivantes en contextos de aislamiento físico

Lorena Codosea

FP. UNC

codosealorena@gmail.com

Alfonsina Melano Del Río

FP. UNC

melanoalfonsina@gmail.com

Resumen

El presente escrito, es la sistematización de experiencias educativas en un grupo de estudiantes ingresantes a la Carrera de Psicología y Acompañamiento Terapéutico, ante el contexto actual en circunstancias de aislamiento físico preventivo obligatorio debido al Covid-19, pretendiendo evidenciar estrategias utilizadas a la hora de resignificar la construcción de conocimientos teóricos e instancias evaluativas prácticas.

Como objetivo principal buscamos la posibilidad de propiciar prácticas pedagógicas inclusivas, no excluyentes, desde una perspectiva de derechos y considerando el contexto que nos atraviesa. Este visibiliza la dificultad de accesibilidad por problemas de conectividad principalmente, de un grupo estudiantil masivo (550 aproximadamente), donde se busca nuevas modalidades de dictado de clases virtuales que generen aprendizajes significativos, favoreciendo el intercambio y la construcción colectiva de nuevos saberes.

En cuanto a las conclusiones, pudimos evidenciar que el implementar modos singulares y diversos, a la vez que subjetivantes -donde se considera los trayectos pedagógicos previos-, las necesidades y las limitaciones que nos impone el contexto actual, rescata en los estudiantes un sentimiento de cercanía e importancia ante el esfuerzo realizado que hoy nos compete.

Palabras clave: Educación - Psicología - Subjetivación - Aislamiento físico

Introducción

El presente trabajo de sistematización, aborda experiencias educativas en el contexto actual de aislamiento físico preventivo obligatorio debido al Covid-19. La misma acontece en la Carrera de Psicología y Acompañamiento Terapéutico, en la Facultad de Psicología, perteneciente a la UNC en torno a las clases universitarias de la materia obligatoria, Psicología Evolutiva de la Niñez, que se lleva a cabo en el primer año de la carrera.

Como equipo de docentes de trabajos prácticos nos interpelamos constantemente acerca de las posibilidades de generar procesos de enseñanza aprendizaje, que favorezcan la construcción colectiva de conocimientos, a la vez propiciar vínculos que permitan prácticas no excluyentes y subjetivantes aún en la masividad, sumado a ello las particularidades de este contexto que impacta emocionalmente en cada uno de manera diversa. De repente la virtualidad comenzó a formar parte de nuestra vida cotidiana,

y es un desafío permanente desplegar herramientas tecnológicas y metodologías en cada clase. Por tal motivo, se expone en este trabajo una puesta en práctica mediante una reflexión y argumentación previa a una modalidad de evaluación que permite la posibilidad de evidenciar los contenidos curriculares aprendidos, generando así un reconocimiento particular de cada estudiante.

Contextualización y desarrollo

Contexto actual

En el actual contexto de pandemia, debido al Covid-19, se dispone un aislamiento físico preventivo obligatorio. En cuanto a esto, la epidemióloga de la OMS expresó: «Hemos estado diciendo distanciamiento físico, porque es importante permanecer, físicamente separados, pero socialmente conectados. En la actualidad la tecnología avanzó tanto que podemos seguir interactuando de muchas formas sin necesidad de estar físicamente en la misma habitación o en el mismo espacio que otras personas. Estamos empezando a decir distanciamiento físico a propósito, porque queremos que los seres humanos sigan relacionándose. No hay confinamiento de la risa. Las personas deben cuidar su salud mental y la de sus seres queridos durante la pandemia» (Hernandez, Lopez, 2020).

En nuestro país el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario y secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior y universitarios a partir del 16 de marzo y por catorce días consecutivos.

Ante este escenario, numerosas actividades de diversas características debieron ser modificadas para poder llevarse a cabo, esto impacta directamente en la vida de las personas produciendo como consecuencias una conmoción emocional de una envergadura sin precedentes. Ya no se trata de la dicotomía virtualidad o presencialidad, puesto que la virtualidad hoy por hoy es parte de nuestra realidad, con todo lo que ello implica. Y dada esta situación de incertidumbre, totalmente dinámica la cual nos interpela como docentes nos preguntamos:

¿Cómo posibilitar la construcción de espacios de enseñanza y aprendizaje significativos mediados por la tecnología? ¿De qué manera construir prácticas subjetivantes en aulas masivas? ¿Qué factores obstaculizan los procesos de aprendizajes, más allá de la inequidad en la accesibilidad a la tecnología? ¿De qué manera se puede construir vínculos, que nos permitan pensar que el aislamiento es físico y no emocional?

Importancia de una educación subjetivante

Sabemos que la educación constituye un fenómeno fundamental en el desarrollo de la vida de los sujetos en sociedad, razón por la cual su importancia se remite tanto a lo largo de la historia como en la actualidad. No obstante, dada su complejidad, resulta difícil dar una definición precisa de la misma, ya que en ella convergen un conjunto de factores o ejes que componen dicho proceso (Luengo Navas, 2004).

Desde esta perspectiva, podemos considerar optar por un modelo de educación holística, tal como lo expresa su nombre, adhiere a una concepción total y compleja de la educación, apelando a la búsqueda un nuevo paradigma en lo que respecta a la formación de los sujetos, a partir de la cual se atiende a múltiples dimensiones de la experiencia en busca de una nueva unidad acorde a los tiempos actuales. En este sentido, Santos Rego (2000) manifiesta la necesidad de una nueva gestión de los recursos humanos a fin de otorgar un marco de comprensión que otorgue mayor sentido a la realidad.

Siguiendo con tal autor, se busca a partir de dicha comprensión un análisis estructural, complejo y relacional

entre el todo y sus partes, entendiendo que el todo más la suma de las partes (principios de la tradición gestáltica y estructuralista), a la vez cada elemento del campo contiene y refleja las dimensiones del mismo. Se pretende, de esta manera, significar la importancia de los sistemas y del pensamiento complejo a fin de poder formar sujetos capaces de elaborar respuestas desde su condición de complejidad.

En este sentido, la noción de educación holística aspira a una noción conjunta, complementaria y total del sujeto, entendiendo que «todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana» (p. 22). Ello implica el abordaje de una serie de aspectos de manera íntegra llevando a una nueva práctica, sin por ello caer en un mero eclecticismo, es decir, reconociendo las diferencias entre los mismos (Cortés Pascual, 2004).

Podemos considerar que la educación se encuentra atravesada por cambios que se dan constantemente dentro de la sociedad. Una concepción contextualizada e integral de la misma (Dewey, 1998), que entienda a la realidad en constante cambio (Freire, 1970), que se realice respetando el desarrollo del individuo (Steiner, 1991), y que con ello atienda a las problemáticas y procesos culturales, políticos, tecnológicos, resultando de suma utilidad ya que las sociedades se hallan ante problemáticas cada vez más transversales, globales y multidimensionales (Morin, 1999).

Experiencias vivenciadas

En este sentido y como se mencionó anteriormente, el contexto actual en el que nos encontramos llevó a replantearnos las prácticas pedagógicas convencionales en búsqueda de prácticas educativas no excluyentes.

Nuestro grupo estudiantil es diverso y sumamente numeroso, se trata de aproximadamente 3500 estudiantes que cursan la cátedra de Psicología Evolutiva de la Niñez o Psicología del Desarrollo Infantil (dentro del nuevo plan de estudios), materia anual de la Carrera de Licenciatura en Psicología, Profesorado en Psicología y Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico.

En líneas generales dicha materia aborda contenidos principales que permiten comprender el desarrollo bio-psico-social en el ciclo vital: Conceptualización e historia de la Psicología Evolutiva de la Niñez; Investigación y modelos teóricos sobre las etapas iniciales del desarrollo humano; El desarrollo del conocimiento corporal y de sí; Los procesos psicológicos básicos en la niñez: desarrollo cognitivo, emocional y psicosexual; Proceso de individuación; Familia e Inclusión en el contexto sociocultural, entre otros, manteniendo un enfoque de derechos.

Nos desempeñamos como Profesora Asistente y Adscripta brindando clases en dos comisiones de trabajos prácticos en la cual participan entre 280 a 300 estudiantes en cada una de ellas.

Para acreditar el cursado de la misma, el estudiante debe rendir 2 parciales y 5 trabajos prácticos, que abordan diferentes temas: Teorías y Métodos de investigación, construcción y evolución de los primeros vínculos, desarrollo del lenguaje y contexto de comunicación, desarrollo del juego en el preescolar y escolar, y desarrollo del dibujo en el preescolar y escolar.

Teniendo en cuenta las características de nuestra realidad hoy, como primer medida, se realizó un relevamiento general sobre aspectos vinculados a conectividad, recursos, dispositivos tecnológicos y metodologías de aprendizaje. Como resultado se evidenció desde el comienzo dificultades de accesibilidad, la mayoría de estudiantes no pueden conectarse cuando las clases son en vivos, de un total de 280, solo lo realizan 90. Cuentan la gran mayoría con dispositivos móviles únicamente, con poca accesibilidad a datos móviles o internet. Por otro lado, se mencionó en reiteradas ocasiones como principal dificultad: la organización y administración del tiempo, no tener pautas claras para el estudio, y carecer de lugares tranquilos dentro del ámbito del hogar para poder llevar a cabo dicha actividad.

Las clases prácticas se dictan con una frecuencia semanal de dos horas de duración y se utiliza para ello la plataforma Google Meet, en donde estas son grabadas y los estudiantes acceden a ellas, según su disponibilidad, en el aula virtual. Se utiliza además un foro de consultas y de intercambio permitiendo de este modo un seguimiento de las guías de actividades que cada uno/a está llevando a cabo, evacuar dudas y consultas. La necesidad de implementar herramientas tecnológicas como estrategias metodológicas de enseñanza hacen que actualmente los docentes busquen la participación de los estudiantes con el uso de material interactivo, desarrollando en ellos el manejo de herramientas colaborativas y plataformas de interacción con las cuales se lleva a cabo la conceptualización de contenidos y la aplicación práctica de nuevos recursos informáticos (Villalta, 2015).

En este sentido, nos acercamos a las situaciones desafiantes, como los trabajos prácticos evaluativos que consideran, por un lado, la valoración o apreciación de los conocimientos que los estudiantes fueron obteniendo a lo largo de las clases. Por otra parte, se evalúa también el proceso de los conocimientos brindados por parte de los docentes. Asimismo, sentimos la necesidad de modificar la instancia educativa, diferenciarla y desarrollarla bajo la modalidad de múltiple opción a través del aula virtual, bajo la plataforma Moodle.

La tercera instancia evaluativa consideramos que debía ser innovadora, ya que es imprescindible que los docentes realicen un cambio actitudinal en cuanto se refiere al manejo y aplicación de los procesos de enseñanza, tomando en cuenta que cada estudiante es un mundo diferente y necesita ser evaluado de manera continua con metodologías actuales y técnicas de aprendizaje flexibles (Guerra, 2015). Por lo que debía ir más allá del reconocimiento de autores, y de etapas precisas dispuestas cronológicamente esperando que momentos claves del desarrollo se hagan presente, sumado a ello la falta de accesibilidad que visibiliza la inequidad obstatante, la evaluación debe tener ciertos elementos: para que sea real debe tener validez objetiva, validez de proceso y validez de resultado; de esta manera se transforma en una herramienta confiable que califica cualitativa y cuantitativamente el trabajo realizado (Huang Hu, 2015). Como mencionamos en un principio, al hablar de educación pretendemos, desde la pedagogía, un proceso que se da entre la socialización y la individuación. Con esto referimos a que el ambiente, las interacciones sociales y el lenguaje utilizado en la transmisión de conocimientos (Vigotsky, 1995) impacta de manera directa y se relaciona con los recursos, herramientas y potencialidades con las que cuenta el alumno. Entonces, nos encontramos con un desafío: ¿Cómo generar procesos personales de evaluación en la masividad? ¿Como poder implicar subjetivamente al alumno en su propio proceso de aprendizaje en un contexto en donde la vinculación se da de manera digital?

En un largo proceso y debate, se decidió implementar una modalidad de estilo ensayo: el cual permite al autor exponer de manera escrita un punto de vista personal acerca de un tema particular permitiendo una narrativa libre y subjetiva (Lesczynski, 2014). Los estudiantes debían utilizar su propia historia y experiencia, relacionándola con los aportes teóricos (en este caso respecto al desarrollo del lenguaje en la primera infancia) y manteniendo una capacidad sintética, co-relacionada con ambos aspectos. En este caso, contaban con dos días para su desarrollo y entrega. Freire (2008) plantea la necesidad de una concepción pedagógica sustentada en la reflexión crítica, en la cual circule en la relación teoría/práctica, desde la cual no caiga en los extremos ni de la palabrería ni del activismo. Bajo esta relación de complementariedad, el enseñar se define no como transferir conocimiento, «sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción» (p. 24).

Se recibieron un total de 550 producciones, cada una marcada por la impronta de pensamiento, experiencia de vida y personalidad de cada alumno. Siguiendo con las ideas propuestas por Freire, se decidió valorar el esfuerzo y estudio realizado en cada producción, buscando una construcción del conocimiento por medio de la acción y comprensión de la realidad que los rodea, a partir de la complementariedad entre la teoría y la práctica, apuntando de esta manera a una educación que contribuya a cambiar la realidad virtual y digital en la que hoy nos encontramos para resignificarla subjetivamente.

Se dispuso de una devolución personal a cada producción, no solo con correcciones en casos necesarios,

sino también reforzando la estimulación y participación, reconociendo el valor de sus historias expuestas y conteniendo en casos que lo requirieron.

Algunas de las respuestas que se obtuvo ante esta modalidad fueron:

«Agradecida por tanta dedicación y tiempo que han invertido en nosotros, y sé que este tiempo nos deja mucho por aprender y saber que podemos llegar lejos sin que nada nos detenga.»

«Muchas gracias a este equipo de cátedra que ha estado comprometido no solo con la materia sino con todas las dificultades que nos ha tocado atravesar en una situación mental - sanitaria (en ese orden). Queda la sensación que ha habido un aprendizaje extra al curricular.»

«Muchas gracias a ustedes, equipo en general, desde el primer día esforzándose, adaptándose para que en nuestro camino tengamos todas las herramientas para un aprendizaje enriquecedor, ese aprendizaje que aporta de verdad, que se sale de la teoría, que desencaja para que nosotros seamos diferentes, buscando conocernos en lo individual, en lo único que nos hace especiales. Invitando a la reflexión, a lo distinto, tomándose el tiempo, haciendo pausas, sin ir a una velocidad que no deja contemplar lo especial y único. Agradezco de verdad, porque en mi experiencia y con tanta cantidad de alumnos me siento en el lugar indicado. Espero conocerlos pronto. Gracias por la devolución. Es el reflejo de lo que ustedes hicieron con nosotros.»

«Realizar este ensayo, fue sin dudas una experiencia muy satisfactoria, ya que me llevó a relacionar cada historia de mi infancia, con las teorías de los autores estudiados en esta unidad. Viajé al pasado y pude recordar cada momento de lecturas y cantos compartidos con mi hermana y mi mamá.»

«Para concluir y en concordancia con los autores leídos, basándome también en mis experiencias personales en cuanto al vínculo con la lectura y mis inicios en el lenguaje, es sumamente esencial para el desarrollo de los niños/as y su posterior inserción social el contacto y relación directos con sus familiares o adultos a cargo, siendo necesario no sólo el intercambio realizado para la satisfacción de sus necesidades básicas sino el vínculo afectivo que se lleva a cabo a través de gestos, palabras, miradas.»

«Recordar parte de mi niñez con los libros y mi madre, hizo darme cuenta lo importante que es la lectura para los niños, con ella se puede potenciar la atención, la concentración, adquirir nuevo vocabulario y expresiones, además potenciar la imaginación y creatividad. En estos tiempos donde estamos dominados por las pantallas, en el caso de los niños desde el nacimiento, se complica, pero sería extraordinario que los padres conozcan los beneficios de la lectura en los niños desde pequeños, y que hagan de ella un hábito»

«Gracias por tus palabras vienen muy bien. Yo disfruto de estar cursando esta carrera a mis 57 años. Disfruto la emoción de aprender a leer y de estudiar. Disfruto poder tener la posibilidad de encarar mi segunda licenciatura (soy Lic. en Educación física). Los estudios de género en su profundidad me han llevado en parte a tomar esta decisión de volver al aula, y nuevos conocimientos.»

Reflexiones finales

Como conclusión podemos reflexionar acerca de la importancia de prácticas educativas subjetivantes desde una perspectiva de derechos, en donde el equipo docente realice en cada momento un proceso evaluativo que permita una retroalimentación de saberes, de formas y de realidades, tanto como de maneras optativas para poder generar una feedback en donde no haya simplemente una transmisión de conocimientos teóricos sin la posibilidad de vivenciarlos y construirlos colectivamente.

No es menor destacar la relevancia de generar estos espacios en los momentos actuales, en la cual pese a las dificultades existentes -producto de la distancia vincular entre profesores y estudiantes-, se hallan posibilitadas nuevas metodologías y herramientas pedagógicas, cuyo uso permite modos creativos en la manera de relacionarse.

Bajo esta perspectiva, el poder compartir y socializar esta práctica evaluativa y pedagógica con otros colegas profesores, nos resulta relevante para poder continuar buscando las mejores modalidades de dictado de clases virtuales hasta que continúe el aislamiento y las aulas permanezcan vacías.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1976). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Cortés Pascual, P. A. (2004). *Una mirada psicoeducativa de los valores. Seminario aplicado a las nuevas tecnologías de la educación*. Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI*.
- Guerra, F. (2015). «Capacitación e Innovación Docente. El Investigador.» *Revista Tecnológico científica*, 7-19.
- Heras, C. A., Cortes Garcia, M., Sierras Moros, M. (2009). *Bases epidemiológicas para la toma de decisiones sobre medidas de salud pública durante la respuesta a la gripe*. Ministerio de sanidad y política social .
- Huang, X., Hu, Z. (2015). «On the Validity of Educational Evaluation and Its Construction.» *ERIC: Higher Education Postsecondary Education*, 99-105.
- Hernández, F. (1996). «Psicología y educación.» *Cuadernos de pedagogía*, 50-56.
- Lesczinski, M. (2014). *Excelsior Life. Student essay: The importance of writing*. news.excelsior.edu
- Luengo Navas, J. (2004). «La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación.» En Pozo Andrés, M., Álvarez Castillo, J.L., Luengo Navas, J., Otero Urtza, E. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía*. Rudolf Steiner.
- Villalta, P. (2015). «Pedagogical Processes and use of Technology in the classroom.» *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 405-4024.

Lorena Codosea

Diplomada en Desarrollo Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Maestranda de Pedagogía, FF y HH. UNC Ex profesora Adjunta de la cátedra de Psicología del Desarrollo UCC. Prof. Asistente de la Cátedra de Psicología Evolutiva de la Niñez. Prof. a cargo del Seminario electivo no permanente Discapacidad y Patologización en las Infancias, un abordaje desde la clínica actual UNC. Docente colaboradora en el Seminario electivo Perspectivas y estrategias de intervención en el campo de la discapacidad FCS. UNC. Co-coordinadora del Programa de Extensión Servicio a la comunidad Leecuentos de Psicología.

Alfonsina Melano Del Río

Adscripta de la cátedra de Psicología Evolutiva de la Niñez, Facultad de Psicología, UNC. Acompañante Terapéutica. Cursando actividades de Pos-grado en FUNDAIF. Facultad de Psicología, UNC. Trabajo en centro privado con atención clínica.

Sistematización de la experiencia: la implementación de la virtualización de la educación superior en tiempos de Covid-19 a partir de los testimonios de estudiantes

Natalia Romina Tescione
 CONICET. UNVM. IAPCS. (UNVM)
 nataliatescione@gmail.com

Resumen

Nuestro propósito es documentar la experiencia educativa, presentar el análisis de los datos y testimonios que fuimos relevando en estos meses para reflexionar sobre los impactos de la coyuntura actual y la virtualidad obligada en las trayectorias estudiantiles. Así como socializar las definiciones pedagógicas que fuimos construyendo como equipo docente de un módulo de formación común para distintas carreras de una universidad pública y gratuita, ubicada en la ciudad de Córdoba ante los procesos de virtualización de la educación en tiempos de pandemia.

Partimos del supuesto que el contexto actual profundiza y agudiza las desigualdades socio-económicas preexistentes y que la brecha digital (Albornoz, 2011) no saldada emerge como un problema relevante. Sin duda, precisamos una perspectiva amplia e interdisciplinaria para comprender las desigualdades. Una de las consecuencias advertidas es la posibilidad de nuevos procesos de exclusión tanto por el deterioro de las condiciones materiales de existencia de gran parte de los estudiantes -y sus familias- como por las desigualdades digitales (Rivoir, 2019).

Palabras clave: Virtualización - Desigualdades - Reflexión sobre la práctica docente

Introducción

En los últimos meses, «la adecuación a la modalidad virtual» supuso capacitaciones y nuevos aprendizajes técnicos «virtualización de contenidos», «tutoriales para el uso de plataforma de videoconferencias», «tutoriales de plataforma Campus Virtual», «catálogo de herramientas accesibles on-line», «incorporación de recursos informáticos». En el equipo docente nos interrogamos sobre las metáforas institucionales¹ utilizadas por las instituciones de educación superior, ya que vuelven opacas las complejidades que reviste el proceso de virtualización.

De esta manera, más allá de las sinonimias que se intentan establecer con la educación a distancia ¿cómo definimos la experiencia educativa inédita que estamos atravesando? Tal como afirman Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), transitamos una *modalidad de educación remota de emergencia* que se estableció para dar respuesta al lineamiento de la política de «continuidad pedagógica» que no ha sido concebida desde

¹ Véase Mercadal, Silvina (2020). «Cabeza parlante, grotesca, borradora» en La tinta, 23 de junio 2020.

una propuesta de virtualización intencionada que requiere plataformas y diseño del aula virtual², planificación de recursos educativos, actividades, una didáctica específica, etc. Es decir, que supone la previsión a largo plazo para su rigurosa preparación y un contrato entre quienes eligen esta propuesta específica. En este sentido, nos encontramos frente a nuevos escenarios socio-técnicos (Dussel, 2020) para sostener el vínculo pedagógico, la transmisión³ y generación de conocimientos transformadores y originales. Pensar dicha transposición supone concebir la virtualidad, sus recursos y herramientas, no de manera instrumental como mera «migración» de contenidos sino como una mutación total de la práctica. En este marco, nos parece importante socializar el registro parcial de nuestras experiencias como equipo docente intentando documentar las definiciones pedagógicas que fuimos construyendo. El Núcleo de Formación Común III (NFC) es un espacio curricular general para las distintas carreras que ofrece una universidad pública que cuenta con una sede de expansión territorial en la ciudad de Córdoba. Dicha universidad establece para todos los planes de estudio de sus carreras de grado, un diseño curricular integrado por Ciclos y Núcleos de formación básica y orientada. Los Núcleos de Formación Común (NFC)-transversales a todas las carreras- están concebidos como espacios de formación integral de los estudiantes. En particular, el NFC Módulo de Realidad Social, Política y Económica aborda problemáticas teóricas y prácticas del campo de las ciencias sociales, lo que supone privilegiar los enfoques inter y transdisciplinarios, problematizar la realidad desde un punto de vista relacional, aportar herramientas teórico-metodológicas que permitan realizar análisis de la realidad latinoamericana; analizar críticamente el eurocentrismo y vincular las temáticas con los intereses de los estudiantes. Desde el espacio confeccionamos dos instrumentos de diagnóstico, aplicamos un cuestionario como una suerte de «fotografía» inicial de marzo/abril y, luego, elaboramos una serie de consignas a responder hacia final del cuatrimestre para conocer la incidencia de la experiencia de virtualización obligada. El propósito fue incluir preguntas que nos permitieran conocer características de la población estudiantil, identificar las condiciones de acceso, uso de dispositivos y conectividad. Sobre todo, nos interesaba identificar las variables personales, laborales y de cuidado familiar que pudieran resultar significativas para realizar el acompañamiento pedagógico.

La mirada de los estudiantes: reflexiones sobre la implementación de la virtualidad

En consonancia con lo que reconocen otros investigadores, partimos del supuesto que el contexto actual profundiza y agudiza las desigualdades socio-económicas preexistentes y que la brecha digital⁴ (Albornoz, 2011) no saldada se constituye en una dimensión importante. Al mismo tiempo, se deterioran las condiciones concretas de existencia de gran parte de la población (pérdidas del empleo, precarización laboral, pérdida de ingresos del trabajador autónomo e informal, reducción de jornadas y salarios, afectación de sectores de la economía específicos y concentración de ingresos en otros, acceso limitado de conectividad, etc.).

² Vale destacar el trabajo de aquellos equipos que venían trabajando en la construcción del campus virtual a través de la plataforma Moodle, el diseño de las aulas virtuales y soporte técnico. Así como la confección de tutoriales y la puesta en marcha de capacitaciones a contrarreloj para los y las docentes.

³ La idea de transmisión, afirma Flavia Terigi (2004), mantiene una carga de sentido ligada a la reproducción y repetición irreflexiva del contenido que ha sido profundamente criticada. Es pertinente explicitar qué entendemos transmisión retomando la idea de acto de pasaje de Terigi y como modalidad de relación de Laurence Cornu (2004). Para Terigi la transmisión es un acto de pasaje «en el que la oferta de sentido que realiza el campo social puede ser apropiada y, de suyo, transformada» (Terigi, 2004:1991). Para Laurence Cornu «la transmisión es una modalidad de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente» (Cornu, 2004: 28) y supone «una invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación» (Cornu, 2004: 36).

⁴ La situación de Pandemia nos hace volver la mirada hacia las dificultades de acceso y uso de dispositivos y falta de conectividad de gran parte de la población. No obstante, concordamos con perspectivas (Winocur 2009) que advierten los sesgos del determinismo tecnológico que centra su mirada únicamente en la disponibilidad de dispositivos y conectividad.

En las listas del sistema de autogestión contamos con un total de inscriptos (147) en ambas comisiones. Un total aproximado ya que se fueron dando de alta en el aula virtual en superposición con los trámites correspondientes a la inscripción por el sistema de autogestión académico. Por lo tanto, tomaremos de referencia tanto este número como la cantidad de inscriptos en el campus virtual que asciende a un total de 178 estudiantes⁵.

En el transcurso del cursado percibimos la escasa participación en las clases semanales por videoconferencia a través de Google Meet⁶, en foros o en la entrega de actividades. Al final del cuatrimestre 69 estudiantes hicieron la primera entrega del trabajo práctico evaluativo lo que en términos porcentuales representa que sólo un 47% logró regularizar la materia en relación a la lista del sistema de autogestión, y un 39% si tomamos como referencia les inscriptos al aula virtual.⁷

Al comienzo del cursado les pedimos realizar un cuestionario auto-administrado Google Forms⁸, participaron 68 estudiantes. De este total un 43% (N=29) son ingresantes de primer año, un 22% (N=15) se encuentra entre 2do y 3er año de su carrera y un 35% (N=24) en cursos avanzados. En cuanto a la composición de las edades la mayoría del estudiantado (N=45) tiene desde 17 a 25 años (Ver tabla 1).

El 65% (N=44) de nuestros estudiantes se concentran en la ciudad de Córdoba, en tanto el 31% (N=21) se encuentra en distintas localidades de la provincia y en menor porcentaje 4% (N=3) en otras como San Luis, La Pampa y Salta. Al cruzar esta información con las respuestas obtenidas frente a cómo afectaba la actual coyuntura pudimos reconocer que para muchxs ante la pérdida de sus trabajos y la de sus padres tuvieron que rescindir alquileres en la ciudad y regresar a vivir con sus familias, o bien ya se encontraban allí cuando inició la cuarentena. Por otra parte, aquellos que residen en localidades aledañas y que en la presencialidad debían viajar, tienden a valorar positivamente la modalidad virtual, aunque argumentan que no reemplaza la riqueza de las clases presenciales.

Si bien consultamos por otros aspectos, nos detendremos en el análisis de las preguntas que nos permitían comprender las diferentes aristas que asume el supuesto de la agudización de las desigualdades retomando la mirada de les estudiantes. Por un lado, del total de encuestadxs (N=68) un 33,8% (N=23) manifestó encontrarse dentro del régimen de estudiante trabajadxr o con familiar a cargo.

Frente a cómo repercute la actual coyuntura y la política de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en sus estudios y ámbito laboral encontramos un amplio consenso sobre la necesidad de las medidas preventivas de salud adoptadas por el Estado para contener la expansión del Covid-19 y, en términos generales, concuerdan con la necesidad de la virtualización para dar continuidad a los estudios y «proyectos de vida». Las respuestas son tan variadas que decidimos organizar núcleos comunes de afinidad. En primer lugar, observamos que gran cantidad de estudiantes hace referencia o bien a la pérdida de su fuente laboral o a que se encontraban desempleados antes de la pandemia. Algunxs resaltan la inestabilidad laboral en su núcleo familiar. Asimismo, los relatos advierten un claro deterioro de las condiciones materiales de existencia: *«Vivo sola y no recibo ayuda económica de mi familia (...)* La situación

⁵ Un número significativo de inscripciones respecto a otros años.

⁶ En relación a la «economía» de recursos técnicos, la universidad utiliza la plataforma de enseñanza online Moodle que es un servidor de software libre y permite resguardar la propiedad de los datos que se producen. Por otra parte, gestionó usuarios de cuenta de correo de Google para el desarrollo de clases por videoconferencia vía Google Meet. Esta aplicación como el conjunto de productos de Google son opacas ya que no controlamos su código fuente y la gestión de los datos que producimos (Pagano y García, 2020).

⁷ Antes de la pandemia investigaciones mostraban altos niveles de deserción o de discontinuidad en los estudios universitarios. Se estima que en el 2013, en relación a la tasa de egreso, el porcentaje de deserción nacional era de 74,5% (Maccagno, Mangeaud, Somazzi y Esbry, 2017, p. 16). El desgranamiento y abandono se agudizaba aún más bajo la modalidad virtual, donde estudios como el de Rivera (2011) exponen niveles superiores de abandono y describen los factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia.

⁸ A partir de la necesidad de conocer las condiciones de seguimiento de las clases utilizamos este producto del paquete de Google, sin generar un debate previo sobre la comercialización de los datos personales. En los últimos meses circularon una gran cantidad de cuestionarios de la aplicación para evaluar como la pandemia afecta todos los ámbitos de la vida, lo que obligaría a analizar a quienes cedemos la información producida. El segundo instrumento que aplicamos lo hicimos vía documento adjunto por correo electrónico

actual realmente me genera mucha inestabilidad, ahora estoy sobreviviendo, más adelante no sé». Otros dan cuenta de las dificultades que afrontan sectores de la economía más sensibles (turismo, espectáculos públicos, ingreso a la docencia, etc.): «desde lo laboral sí que se ha vuelto un problema, ya que diferentes artistas nos encontramos ante la imposibilidad de tocar en lugares públicos, lo cual nos afecta gravemente». También realizamos una pregunta opcional sobre dificultades particulares en el sostenimiento del cursado y nos encontramos frente algunas situaciones (N=6) que amenazan la continuidad de sus carreras: «Si (...) no puedo empezar a trabajar o recibir algún tipo de aporte económico, no podré sostener los gastos fijos (alquiler, alimentación, internet, entre otros) y por ende el cursado mismo de la carrera». Otro caso: «no tengo plata ahora, así que si me llegan a venir a desconectar el Internet y no respondo o me ausento de las actividades va a ser por eso».

Por otra parte, consideramos respuestas que permiten reconocer cómo la situación impacta de manera distinta dependiendo del grado de avance en la carrera. Lxs ingresantes hacen referencia a la falta de adaptación a la vida universitaria, también a cierta «desorientación» dentro del aula virtual y las condiciones de cursado. La falta de un espacio-tiempo compartido dificulta los aprendizajes y la construcción de un sentido de pertenencia a la comunidad académica, los que forman parte del encuentro e interacción «cara a cara» con docentes y compañeros. Mientras que en grupos avanzados la contingencia afecta la planificación en el cursado, en algunos casos para rendir exámenes finales, o bien dedicarse a la realización del Trabajo Final de Grado.

Seleccionamos algunas respuestas por la constante referencia a una alteración en la dimensión temporal. Encontramos estudiantes que exponen «contar con demasiado tiempo» para el estudio por la dedicación exclusiva debido al apoyo económico que reciben de sus familias. En tanto, lxs estudiantes trabajadorxs en situación de teletrabajo o que se desempeñan en servicios esenciales, mencionan cambios en los horarios laborales que se superponen con las clases por videoconferencia o que, por las nuevas exigencias del trabajo, cuentan con poco tiempo para el estudio: «(...) trabajo todos los días de 9 a 16 en teoría (todo depende de las tareas a realizar el tiempo que tengo q estar conectada), se me complica en algunas ocasiones asistir a las clases, ya que muchas veces me tengo que quedar más tiempo trabajando»; «Esta modalidad ha sido motivo de grandes cambios en la organización diaria. Debo realizar una correcta administración de los tiempos, para alternar entre trabajo y facultad, más allá de las tareas cotidianas hogareñas, teniendo en cuenta las múltiples medidas de cuidado personal que debemos incorporar». En relación a este testimonio, encontramos a su vez diferencias entre las vivencias respecto la condición de género, afectando principalmente a las mujeres en la doble jornada laboral, el trabajo remunerativo y el trabajo doméstico no pago: «(...) el mantener la concentración se vuelve un tanto complicado y me desvío de mis actividades laborales o estudiantiles por los quehaceres domésticos más que antes (...) los días de trabajo se suma el tiempo de recorrido de viaje, tiempo de controles de peaje y de puentes...»

Finalmente, un número importante expone cómo se modificaron las rutinas a nivel familiar, o con quienes comparten vivienda, generando nuevas dinámicas y organización en la convivencia en función de los espacios disponibles para el estudio o por el uso compartido de dispositivos tecnológicos: «Actualmente en casa estamos viviendo 10 personas, de las cuales tengo una mamá docente y 2 hermanos que están estudiando, por lo tanto se me complica bastante participar de las clases virtuales (...) porque debemos compartir para que todxs podamos cumplir con nuestras responsabilidades (...)». En algunos casos, se dedica mayor tiempo a las nuevas funciones de cuidado de hijxs, hermanxs y adultos mayores «(...) trabajo freelance y junto a mi compañera hemos debido reacomodar la educación de nuestro hijo pequeño en casa... lo cual afecta tiempos, estrés etc.».

Estos relatos dan cuenta de una situación en las que espacio y tiempo se encuentran yuxtapuestos en esta nueva cotidianeidad tanto para estudiantes como para docentes: nuestras prácticas se desarrollan en un espacio-tiempo virtual en la plataforma del Campus de manera asincrónica (clases escritas, videos, foros, guías de lectura, etc.) y por los encuentros semanales sincrónicos entre quienes pueden acceder a las videoconferencias. Encuentros que, no obstante, mantienen cierto «delay» en la comunicación depen-

diendo de la calidad de la conexión. A su vez, estas prácticas ocurren en el entramado de lo doméstico, espacios físicos concretos con sus propias dinámicas. En este sentido, reconocer la *reconversión de nuestros espacios domésticos en aulas* (Dussel, 2020) es volver la mirada hacia los sentidos de la co-presencia en la universidad, un espacio-tiempo distinto que posibilita el encuentro y aprendizaje con otrxs. Por las complejidades referidas, es necesario asumir el gran esfuerzo de negociación que supone generar –en escenarios socio-técnicos– la construcción colectiva de conocimiento. La actual situación demanda negociación constante entre docentes y estudiantes con sus realidades específicas, lo que implica asumir conflictividades, establecer acuerdos flexibles y la revisión del programa-cronograma en un sentido pedagógico.

En relación a la conectividad y dispositivos observamos que la totalidad de lxs encuestadxs cuentan con Internet en su hogar o por datos móviles del celular. En relación a la pregunta de múltiple opción sobre los dispositivos de acceso al aula virtual y las clases por videoconferencia, encontramos que el 80% (N=55 de 68) lo hace por medio del celular, un 47,1% por «PC o notebook compartida en el hogar», un 44,1% por «PC o notebook de uso personal» y, en menor medida, por la Tablet 4,4% (N=3). En relación a las desigualdades digitales un grupo manifestó presentar problemas de conectividad de manera «frecuente» 32,4% (N=22 de 68) y «muy frecuentemente» 5,9% (N=4)⁹ por vivir en localidades o barrios periféricos, en algunos casos semi-rurales, donde la señal o servicio de internet es deficitario. Incluso, los datos móviles tienen sus limitaciones¹⁰: *«intento entrar a la madrugada o muy temprano al campus, descargarme todos los archivos (...) y después a la madrugada de nuevo poder cargar las actividades ya resueltas. (...) solo tengo celular así que tengo que borrar la aplicación del moodle para instalar la aplicación (...) y después desinstalar de nuevo. Y también se me dificulta usar la plataforma zoom. Por lo que me vengo perdiendo varias clases (...)»*.

Finalmente, junto a la entrega del primer trabajo práctico evaluativo, incluimos una consigna cualitativa donde pudieran explicitar las condiciones en las que pudieron hacer el seguimiento de las clases. Al recibir sus respuestas nos enfrentamos a relatos que resultan preocupantes y que nos conmocionan profundamente. Aquella fotografía inicial que nos advertía de las dificultades se había agudizado. De los 69 estudiantes que entregaron aproximadamente el 40,6% (N=28) se encuentra trabajando y el 16% (N=11) cuidando un familiar. Las narrativas respecto a la precarización de la vida en general, vinculada a la situación socioeconómica y la desigualdad digital, se expone de manera cruda en una entrevista, donde se expresa tanto la complejidad como la singularidad de las experiencias de les estudiantes:

«la experiencia de formación virtual no ha sido fácil para mí. Siendo trabajadora informal, (...) quedé sin el sustento económico que generaba normalmente, y con mi mamá comenzamos a vender comidas preparadas en casa, por lo cual, ésta se convirtió ya no solo en el lugar de descanso y de estudio, sino también en el lugar de trabajo. Al vivir en un pueblo del interior, la conexión a internet es casi todo el tiempo inestable, y al compartir la casa y las computadoras con mi mamá, docente, y mi hermana, estudiante, por lo general se me hizo muy difícil conectarme a las clases virtuales y participar activamente de los foros. De todos modos, he intentado cumplir con los desafíos propuestos por cada una de las cátedras poniéndome en contacto con los y las docentes y con algunos compañeros y compañeras de curso para no quedar atrás».

⁹ Un 55,9% (N=38) manifestó «poco frecuente» y un 5,9% (N=4) «nunca» presentó problemas de conectividad.

¹⁰ Cabe señalar que en abril el Ministerio de Educación de la Nación y el ENACOM acordaron que Movistar, Claro y Personal permitan la liberación del uso de datos para el acceso gratuito a las plataformas educativas y aulas virtuales a los estudiantes universitarios

Reflexiones finales

Bifo: «la imaginación...es la recombinación de los posibles»

Recuperar la mirada de estudiantes, tomar registro de las experiencias, nos permite ofrecer marcos de entendimiento -aunque parciales- de los efectos de la implementación de la virtualización obligada y de las desigualdades. Asimismo, nos abre la posibilidad de reflexionar colectivamente sobre nuestras prácticas docentes y resituar la importancia de transmitir y generar conocimientos originales que integren el contexto que nos atraviesa. Nuestro programa-cronograma debe ser sensible a lo que nos «pasa por el cuerpo» en momentos donde «el cuerpo está en crisis» ubicado en cuadrículas fragmentarias, despersonalizado en pequeños círculos iniciales en una pantalla (Díaz, 2020). Leyendo los testimonios se advierte la premisa: no caer en el olvido de que estamos *ahí*.

Retomamos los planteos de Maristella Svampa quien afirma que la crisis económica, social y ambiental que la Pandemia visibilizó, nos coloca frente a una encrucijada civilizatoria que enfrenta a la humanidad hacia nuevos dilemas políticos y éticos. En sus palabras «el coronavirus nos arroja al gran ruedo en el cual importan sobre todo los grandes debates societales; cómo pensar la sociedad de aquí en más, cómo salir de la crisis, qué Estado necesitamos para ello; en fin, por si fuera poco, se trata de pensar el futuro civilizatorio al borde del colapso sistémico» (2020:18). Dentro de estos debates no se puede escabullir a reflexionar sobre el sentido de lo educativo en la universidad.

En este sentido, el comienzo puede ser: ¿Cuál es el sentido ético, político y pedagógico de educar en contextos atravesados fuertemente por situaciones de incertidumbre social, económica, política y cultural? ¿Cómo «poner en común» lo recibido y documentado con nuestros estudiantes para reconocer(nos) en una historia social compartida? ¿Qué podemos imaginar juntos que suceda en este segundo cuatrimestre aunque nos pese la virtualidad?

Referencias bibliográficas

- Albornoz, L. (2011). «Redes y servicios digitales. Una nueva agenda política tecnológica». *Poder, medios, cultura. Una mirada crítica desde la economía política de la comunicación*. Paidós.
- Cornú, L. (2004). «Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud». En Frigerio, Graciela. y Diker (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (2020). «Las escuelas después de la pandemia». *Suplemento La educación en debate*, (82).
- Díaz, E. (2020). «Nostalgia de la carne ¿Qué es lo que puede un cuerpo cuanto todo es pantalla?». *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/265474-nostalgia-de-la-carne>
- Maccagno, A., Mangeaud, A., Somazzi, C., Esbry, N. (2017). *La deserción estudiantil en el primer año de la universidad*. Copicentro.
- Mercadal, S. (2020). «Cabeza parlante, grotesca, borradora» en *La tinta*, 23 de junio 2020.
- Rivoir, A. L. (2019). «Desigualdades digitales y el modelo 1 a 1 como solución. El caso de One Laptop Per Child Perú (2007-2012)». *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1).
- Terigi, F. (2004). «La enseñanza como problema político». En Frigerio, Graciela y Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas.
- Svampa, M. (2020). «Reflexiones para un mundo postcoronavirus». En *La fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO.

Tabla

Tab. 1 Distribución de lxs estudiantes por edad	
Edades	frecuencia
20 años o menos	25
Entre 21 y 25 años	20
Entre 26 y 30 años	8
Entre 31 y 35 años	5
36 años a 40 años	1
41 años a 50años	7
50 años o más	2
Total	68

Natalia Romina Tescione

Becaria CONICET-UNVM, docente del IAPCS (UNVM)



Esta obra colectiva es el resultado de una convocatoria a docentes, investigadores y profesionales del campo pedagógico a visibilizar procesos investigativos y prácticas educativas situadas en el marco del COVID-19. La misma se inscribe en el trabajo llevado a cabo por el equipo de Investigación responsable del Proyecto “Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba” de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

El momento excepcional que estamos atravesando, pero que también nos atraviesa, ha modificado la percepción temporal a punto tal que habitamos un tiempo acelerado y angustiante que nos exige la producción de conocimiento provisorio. La presente publicación surge como un espacio para detenernos a documentar lo que nos acontece y, a su vez, como oportunidad para atesorar y resguardar las experiencias educativas que hemos construido, inventado y reinventado en este contexto. En ella encontrarán pluralidad de voces acerca de enseñar y aprender durante la pandemia. Este texto es una pausa para reflexionar sobre el hacer y las prácticas educativas por venir.

