

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. Lucia 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.

El acompañamiento en tiempos de pandemia: ¿una invitación a la reflexión?

Gabriel Gerbaldo

IDH. CONICET

ggerbaldo622@mi.unc.edu.ar

Paula Granato

CIFYH. 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 estudiantxs 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.