



EscriVid ²⁰/₂₀

Reflexiones y escrituras en
torno a pandemia(s) y
aislamiento(s).

EscriVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y asilamiento(s) / Paula Vega ... [et al.]; compilado por Guadalupe Reinoso; Alicia Vaggione.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1614-6

1. Pandemias. 2. Aislamiento Social. 3. Ciencias Sociales. I. Vega, Paula. II. Reinoso, Guadalupe, comp. III. Vaggione, Alicia, comp. CDD 303.48

Publicado por el Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC | Córdoba - Argentina

1° Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de tapa y portadas interiores: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

Corrección de contenidos: Florencia Colombetti y Lucía Bima



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

EscriVid 2020

Reflexiones y escrituras en
torno a pandemia(s) y
aislamiento(s)

Compiladoras:

Guadalupe Reinoso

Alicia Vaggione

Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

AUTORIDADES FFyH-UNC

DECANA

Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretaria: Lic. Vanesa Viviana LÓPEZ
Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

SECRETARÍA DE COORDINACIÓN GENERAL

Secretario: Prof. Leandro Hernán INCHAUSPE

SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN

Secretaria: Cra. Graciela del Carmen DURAND PAULI

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Secretario: Dr. José María BOMPADRE
Subsecretaria: Prof. Virginia CARRANZA

SECRETARÍA DE POSGRADO

Secretario: Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ
Subsecretaria: Dra. María Laura FREYRE

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Secretaria: Dra. Carolina ÁLVAREZ ÁVILA

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Secretaria: Lic. María MARTÍNEZ
Subsecretaria: Dra. María Eugenia GAY

PROSECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES E INTERINSTITUCIONALES

Prosecretario: Dr. Guillermo Javier VÁZQUEZ

OFICINA DE GRADUADOS

Coordinadora: Lic. Carolina RUSCA

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinadora: Dra. Candelaria DE OLMOS

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS

Coordinador: Dr. César Diego MARCHESINO

**PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES Y
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**

Coordinador: Lic. Carlos Javier LÓPEZ

ÁREA DE CULTURA

Coordinador: Dr. Claudio Fernando DÍAZ

SECRETARIA PRIVADA DEL DECANATO

Prof. Ramiro PEREZ

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL

Coordinadora: Lic. Flavia Romero



¿Es posible aprender a enseñar y aprender a aprender en pandemia?

Nuevos tiempos y espacios en la continuidad pedagógica

*Lucía Moro Eik**

* Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC).



luciamoroeko4@gmail.com

Como apertura...

La intención puesta en estas líneas es la de pensar un espacio que ponga sobre la mesa reflexiones y experiencias en torno a cómo aprendemos a enseñar y cómo aprendemos a aprender en tiempos de pandemia quienes integramos la relación pedagógica: docentes y estudiantes. Este escrito focaliza la mirada en los dispositivos que ponen en juego estos sujetos para continuar haciendo escuela.

Tal como sostiene Miranda (2020), la situación sanitaria vino a poner en cuestión las certezas que teníamos. En este contexto, entonces, y partiendo de la convicción de que esta situación nos involucra a todos, se genera la pregunta por los modos en que vamos ensayando la escuela desde casa.

Tomaremos como referencia las experiencias de sujetos docentes y estudiantes de escuelas secundarias públicas de la Provincia de Córdoba, puestas en común en conversaciones y espacios de formación. Compartiremos preocupaciones, recursos y apuestas en este contexto excepcional y particular. Así, pondremos sobre la mesa algunas preguntas que parten de esa caída de certezas.

Sujetos de la enseñanza y sujetos del aprendizaje desde casa

El pasaje de un estado a otro, cuando no es una transformación absoluta y radical, redefine las condiciones anteriores y cambia la visibilidad sobre las mismas.

(Serra, 2007, p. 2)

Hoy, la escuela física es el hogar; la cocina, la habitación y/o el living, el aula. En esta situación y traspaso, múltiples sensaciones nos atraviesan: incertidumbre, temor, cansancio. La desigualdad social, materializada en desigualdades educativas, se visibiliza aún más en este contexto. No obstante, los profesionales de la educación siguen esforzándose por enseñar: en medio de la situación que nos toca vivir, seguimos enseñando y aprendiendo. Ante esto, nos preguntamos: ¿Cómo

son esos nuevos modos de construir continuidad pedagógica? ¿Cómo sostenemos los vínculos?

En este nuevo espacio de enseñanza y aprendizaje escolar, cabe la pregunta por los sujetos. En el caso de los docentes, experimentan posibles construcciones metodológicas. No hay respuestas concretas ni recetas efectivas; solo pruebas a modo de *ensayo-error* con distintas repercusiones y en distintos espacios sociales.

En diálogo con docentes, encontramos puntos de encuentro en sus discursos. Se sienten sobrecargados y agobiados al dedicar más horas de lo normal a su trabajo, con tiempos que no parecen estar definidos.

En la planificación de las clases, al seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos, aparece la preocupación por qué seleccionar, qué priorizar: si los contenidos o el acompañamiento/contención emocional. Se preguntan, también, cómo presentar aquello seleccionado, a partir de qué dispositivos. Además de los contenidos, existe un margen de duda respecto de quiénes acceden a las propuestas: ¿estarán llegando a todos?, ¿cómo llegan?

Por otro lado, hoy el entorno familiar opera como referente pedagógico de los niños, niñas y jóvenes. ¿Cómo se materializa esa comunicación con ellos?

La escuela desde casa desafía a los profesionales de la educación a experimentar y construir propuestas metodológicas que incluyan plataformas digitales. En este *ensayo-error*, hemos advertido que no se trata de intentar replicar la rutina de la escuela en el hogar, sino, más bien, de generar otras condiciones posibles que den lugar a procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje. Estas nuevas condiciones, distintas a las de la escuela moderna, se ven intermediadas y vehiculizadas por plataformas y/o aplicaciones del mundo de los medios digitales. En el nivel medio, algunas de ellas son:

| WhatsApp: como tecnología digital que hace posible conversaciones instantáneas, desdibuja tiempos y espacios. No hay un comienzo y un fin de la clase por WhatsApp, la temporalidad es otra. Por esta vía, los docentes contactan a sus estudiantes, les envían actividades, lecturas. Parece ser un espacio fugaz, pero permanente, donde nos comunicamos e intentamos sostener vínculos, encontrándonos con los otros.

| Encuentros sincrónicos por Meet o Zoom: estas aplicaciones recrean momentos similares al aula concreta. Aquí es donde nos encontramos, silenciados micrófonos para escucharnos y los habilitamos a medida que queremos compartir alguna experiencia.

| Cámaras y micrófonos disponibles: nos permiten traducir el aula, aunque no sea igual: hay algo del orden de ver y escuchar al otro, que nos involucra de otro modo. ¿Da lo mismo estar o no en esos encuentros por las plataformas? ¿Da lo mismo verlo grabado, más tarde? En este sentido, es importante preguntarnos: ¿qué intercambios habilitan?, ¿qué pasa con la palabra, la imagen, los gestos, la corporalidad?, ¿da lo mismo una plataforma que otra?, ¿qué habilita (o no) cada una? Por ejemplo, distinta será la intencionalidad y experiencia que se propone mediante un vivo en Instagram o Facebook, donde solo podemos participar con comentarios.

| Classroom: se trata de un aula virtual que nos posibilita subir clases, recursos, actividades. En Classroom, guardamos *lo escolar*. Es un espacio dedicado a compartir aquello del mundo de la vida de la escuela.

| Presentaciones de PowerPoint o Genially: los docentes presentan a partir de estos formatos los contenidos, es decir, ponen sobre la mesa el saber, mediante otras formas posibles. Pueden incluir audios, imágenes, colores, animaciones que, tal como dice la palabra, *animan*, motivan, atraen a los destinatarios. ¿Qué seleccionamos y qué no al diseñar una presentación de este tipo?

| PDF: los documentos guardados en este formato permiten que lleguen a los estudiantes sin modificaciones en su estructura y, por ello, es más difícil intervenirlos. Entonces, ¿qué enviamos por PDF? Seguramente, material teórico, de lectura, que no necesita ser dibujado, contestado.

| Padlet: es una pizarra virtual que posibilita la intervención sincrónica de distintos usuarios y permite configurar un mural en con-

junto. Suele ser utilizada a la hora de poner en común lo trabajado anteriormente.

| Visitas a los hogares para llevar materiales: en algunas instituciones, los docentes manifiestan que han tenido la posibilidad de alcanzar los materiales a cada joven.

Los distintos modos de seguir sosteniendo y recreando experiencias educativas recuerdan el concepto de escuela o institución educativa, como “ensamblaje provisorio” (Dussel, 2015), es decir, la escuela como una unión provisorio de prácticas, dispositivos, sujetos, saberes. Su carácter provisorio tal como lo conocemos, otorgado por su inscripción en una época y contexto histórico, hoy se ve interpelado. No obstante, entender la escuela como ensamblaje provisorio invita a desnaturalizar su imagen estática, encerrada en un edificio. La escuela así concebida, nos dice Dussel (2015), “requiere de múltiples acciones para sostenerse como tal, la define como una producción histórica, que va cambiando y transformándose en modos que hay que analizar en sus redes de relaciones concretas” (p.14).

Múltiples acciones para sostenerse como tal: hoy más que nunca visibilizamos esa multiplicidad. Ahora bien, una pregunta que debiera ser nuestro norte de trabajo en este contexto es la de pensar qué tipo de relaciones con el saber se habilitan (o no), partiendo de entender que “buscar el saber es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo” (Charlot, 2008, p. 98).

En este sentido, el trabajo docente sigue siendo un trabajo artesanal, situado, que implica la toma de decisiones a partir de concepciones teóricas en torno a los procesos de enseñanza y a los procesos de aprendizaje. Que siga siendo un trabajo artesanal, aún en tiempos de mediación digital, significa que ninguna tecnología por sí misma ocupará el rol docente. “Es la definición de cómo usarla lo que la hace potente para la enseñanza. En los criterios de esa definición los/as docentes somos irremplazables” (Juarros y Levy, 2020, p. 10).

Hasta aquí, hemos focalizado la mirada en la enseñanza. Ahora bien, nos situemos en el aprendizaje. Partimos de entender, con Charlot (2008), el aprender como “desplegar una actividad en situación: en un lugar, en un momento de su historia y en diversas condiciones

de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender” (p. 109). Entonces, ¿aprendemos a aprender en este contexto? ¿Qué aprenden nuestros estudiantes? Podríamos decir que, además de contenidos, aprender en casa implica desplegar otras estrategias de estudio, nuevas, tal vez distintas; esto es, otros modos de construir ese oficio de alumno (Perrenoud, 2006) que supone procesos complejos de socialización durante la vida escolar.

Desde la convicción de que tanto el oficio de estudiante como el de docente son parte de una construcción, resulta interesante focalizar la mirada también en cómo los sujetos de aprendizaje desarrollan estrategias posibles para aprender. En diálogo con algunos estudiantes de nivel secundario, ese oficio hoy implica leer desde las pantallas, conectarse y encontrarse por medios sincrónicos. Pero, también, demanda varias horas, con numerosos trabajos prácticos que implican nuevas organizaciones de los tiempos. Una vez más, la temporalidad es interpelada por las nuevas clases virtuales.

En ese punto, en el imaginario social y en el discurso de aquellos que reivindican los medios digitales en la escuela, aparece la justificación de que *para los estudiantes este contexto es fácil, porque son nativos digitales*. Es una oportunidad clave para problematizar este concepto: ¿qué implica ser *nativos digitales*? En palabras de Inés Dussel (2012):

La hipótesis de los “nativos digitales” supone que los jóvenes nacen en un contexto hiperpoblado de tecnologías y que eso es lo que les da una familiaridad y una capacidad de uso que es inaccesible a los adultos (Prensky, 2001). Asume que las nuevas generaciones hablan un “lenguaje diferente” y tienen un comportamiento relativamente homogéneo que se distingue por la interiorización de las pantallas, consumo agudo de medios digitales y su capacidad acelerada de introyección de la novedad (Piscitelli, 2006: 184). (p. 187)

El contexto actual invita a deconstruir esta idea naturalizada y *per se*, que supone que, por haber nacido en contextos de alto consumo digital, se estarían promoviendo sujetos *digitalizados*. White (2014) propone, para repensar los conceptos de *nativos e inmigrantes digitales*, un *continuum* que va desde la categoría de visitante a la de residente en la *web*. La primera implicaría hacer un uso de los medios digitales sin dejar rastro, como por ejemplo, pagar un impuesto. Ser

residentes implica una decisión; para ellos la *web* es un espacio o lugar en el que deciden contactarse. En un ida y vuelta en ese *continuum*, nos encontramos la mayoría, con usos más o menos frecuentes, más o menos habituales.

De este modo, reconocemos que las infancias de la actualidad están atravesadas por nuevas tecnologías; no obstante, resulta interesante preguntarse por los modos de uso de estas herramientas. ¿Cuáles son las plataformas que utilizan los jóvenes a diario? ¿Qué usos hacen de cada una?

Classroom, WhatsApp, Meet, Zoom, Facebook, Instagram son aplicaciones que tienen lenguajes específicos y modos de navegación propios, que las singularizan. No son herramientas creadas para ocupar el lugar de la escuela. No es ese su criterio fundacional. Es importante ser conscientes de los usos que podemos otorgarle a la plataforma y, a partir de ello, cuáles son los criterios que pondremos en juego en la elección de cada una. Por ejemplo, por qué quiero utilizar Facebook para enseñar este contenido, qué me ofrece. Y así con cada una.

Por último, otros sujetos que aparecen con mucho protagonismo son las familias. La familia como institución siempre fue un actor necesario en la relación Estado, sociedad y educación. No obstante, hoy ese rol también se resignifica y se constituye como referente pedagógico. ¿Cómo es la comunicación entre docentes y familias? De nuevo, aquí, advertimos que los docentes diseñan propuestas que involucran el trabajo con las familias. Pero, ¿cuáles son las respuestas de las familias?

¿Evaluar en o a la pandemia?

La evaluación desde siempre constituye un eje controversial dentro de los componentes de la clase. Reconocemos la importancia de pensar la evaluación como parte de un proceso de aprendizaje, como una instancia más de ese aprendizaje. Sabemos que existen modos diversos de evaluar, y que su calidad dependerá, nos dice Celman (1998), “del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen” (p. 43).

Ahora bien, ¿cuál es el grado de su pertinencia en la pandemia? ¿Cómo evaluamos? ¿Evaluar es acreditar? ¿Cómo se acreditan los saberes que los estudiantes han construido en este contexto?

Desde los diversos ministerios de educación, se les solicitó a los docentes no calificar. La noticia generó que muchos estudiantes dejaran de responder a las actividades, especialmente, en el nivel medio. En diálogo con profesores, estos manifiestan su preocupación: los esfuerzos parecieran haber caído con esta decisión. En este punto, se torna necesaria la pregunta sobre los sentidos otorgados a la evaluación y a la acreditación para docentes, pero también para estudiantes y familias. El trabajo de aprendizaje, ¿sigue sostenido en la acreditación?

Sin nota numérica, seguimos evaluando; advertimos procesos y sistematizamos los recorridos de nuestros estudiantes. Y entonces, ¿cómo evaluamos esta continuidad pedagógica durante la pandemia?

Cuando diseñamos la clase, la evaluación como instancia es parte de un proceso también artesanal que se construye a partir de las huellas que se van desplegando en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Roldán, 2020). En este sentido, coincidimos con Roldán (2020) al pensarla como “una tarea que se detiene en la observación, indagación, búsqueda, que reconoce que no existe una verdad absoluta y que recolecta fragmentos, huellas, indicios que quizás no pudimos anticipar previamente” (p. 4).

Detenernos en estos aspectos, en la virtualidad, implicaría volver sobre los procesos propuestos, sobre los objetivos y sentidos otorgados a los contenidos y los modos en que los vehiculizamos. ¿Qué buscamos con la clase en Facebook? ¿Qué enviamos por PDF? ¿Qué evidencias de aprendizaje podemos tomar de cada una? Volvemos sobre la idea de que no calificamos en este tiempo, pero sí evaluamos; miramos procesos y, en esa observación, construimos juicios respecto de los aprendizajes que habilitamos o dejamos de habilitar.

A la hora de sistematizar estos procesos, una forma de dar cuenta es a partir de devoluciones formativas, aquellas que abren preguntas. La devolución formativa, podemos decir, es la coronación de entender la evaluación como un proceso. ¿Qué le devuelvo a cada estudiante? ¿Qué procesos habilitamos o no con nuestras respuestas? En este sentido, coincidimos con Anijovich (2010) al pensar que la devolución formativa fortalece la evaluación. Y es que, en la evaluación, también subyacen nuestros posicionamientos teóricos y modos de concebir los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Entonces, con respecto al subtítulo, evaluamos *en* pandemia. No obstante, proponemos evaluar *a* la pandemia, es decir, a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en este contexto. Para ello, en esta instancia, abordamos otro modo de pensar la evaluación que parte de la pregunta por las construcciones metodológicas que, como docentes, vamos diseñando, ajustando, repensando en este tiempo singular. Esto es, tomar este contexto como fuente de autoevaluaciones; aquello que también constituye nuestro rol docente. En palabras de Litwin (2008):

La adquisición del oficio docente requiere, entre tantos otros conocimientos prácticos y teóricos, el reconocimiento de los errores y de los aciertos que se despliegan como consecuencia de esas prácticas para reflexionar en torno a ellos. Es probable que estos procesos reflexivos tengan impacto en las siguientes prácticas y podamos de esta manera construir el oficio docente. Se trata de un largo, sistemático y complejo proceso de aprender. (p. 191)

Planificación, recursos, vínculos, evaluación: entonces... ¿seguimos haciendo escuela?

Como hemos dicho anteriormente, las propuestas de enseñanza que construyen en este contexto los docentes están atravesadas por nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Si nos remontamos al tiempo sin pandemia, de normalidad, podemos reconocer que la inclusión de las TICs en las escuelas ha sido un tema recurrente en las agendas pedagógicas de los últimos años. Con el avance del campo tecnológico y de los medios digitales, advertimos discursos que hasta cuestionan el valor de la institución escuela como tal. En este cuestionamiento, subyace la concepción de que la escuela se ve atrapada en su gramática escolar tradicional que le dio origen en un momento histórico determinado, la cual continúa operando como horizonte y justificando su modo de ser. No obstante, en este espacio de reflexión, cabe la pregunta por qué es aquello que hace que una escuela sea escuela.

En palabras de Masschelein y Simons (2018), la escuela “es en primer lugar y principalmente, una disposición particular de tiempo, espacio y materia donde los jóvenes son expuestos a la compañía (de algo) del mundo, de un modo específico” (p. 23). Es un tiempo y un espacio que separa a los estudiantes de su orden social y económico desigual, y los traslada a un tiempo que es igualitario (Masschelein y Simons, 2014). Se trata de un tiempo igualitario que supone que todos los estudiantes, en la escuela, son estudiantes; lo que implica reconocer cierta igualdad inicial: somos todos iguales.

Siguiendo a estos autores, en la escuela el mundo se hace público, el docente lo pone sobre la mesa. Ir a la escuela suspende las necesidades de la cotidianidad (Masschelein y Simons, 2014). Es un sitio de encuentro, de estudio; un tiempo y espacio específico dedicado al estudio del mundo. Es, también, un espacio de contención, de encuentro con otros. Un lugar de posibilidad; posibilidad de crear otra realidad (López, 2018).

Podemos sintetizar las funciones de la escuela en torno a dos sentidos. Por un lado, supone enseñar y aprender en un tiempo-otro distinto (Dussel, 2020) contenidos específicos, definidos en Diseños Curriculares. Pero supone también, aprender a vivir en comunidad.

Con esos dos sentidos como trasfondo, sería interesante ejercitar esa reflexión sobre las propias prácticas en contexto de pandemia. ¿Seguimos haciendo escuela?

Una conclusión para seguir desandando experiencias

Concebir el cierre de un ensayo como apertura invita a volver a mirar la escuela tal como la transitamos en este siglo, en relación/tensión con la escuela de la pandemia. Que sea una apertura, implica reconocer que estamos en un tiempo que nos interpela y que va a producir cambios, en la medida en la que reflexionemos sobre las prácticas y tengamos la voluntad de vincular *lo nuevo* con aquellos aspectos naturalizados, arraigados en aquella gramática escolar tradicional.

La respuesta a la pregunta que titula este ensayo, *¿es posible aprender a enseñar y aprender a aprender en este contexto?*, parece obvia.

Diríamos que sí, es posible. Cabe interrogarnos, entonces, si somos conscientes de lo que estamos aprendiendo tanto docentes como estudiantes. Desnaturalizar procesos, preguntarnos por el sentido de cada herramienta puesta en juego, seguramente, nos interpelará a generar cambios luego, a la vuelta. Sin embargo, esos cambios no serán directos, pues, nos implicarán...

A pesar de aquellas angustias, incertidumbres y extensas horas de trabajo arduo, advertimos multiplicidad de estrategias construidas por los docentes de todos los niveles, que necesitan ser documentadas, puestas en discusión y valorizadas. Hace tiempo hablamos de la presencia de las nuevas TICs que de a poco han ido permeando las fronteras de lo escolar; no obstante, en este tiempo, irrumpieron de manera urgente, y esa misma urgencia fue el motor de infinitas nuevas experiencias educativas. Será necesario habilitar espacios de conversación en el escenario pospandemia que expongan y sistematicen experiencias; que atraviesen tanto nuestras prácticas como perspectivas de enseñanza y aprendizaje.

Un ejercicio interesante que nos propone Dussel (2020) es el de preguntarnos por los “logros locales”¹ que en este contexto estamos alcanzando. Apuntar a logros locales implica reconocer el proceso de este trabajo artesanal docente:

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. (Dussel, 2020, p. 2)

Podemos decir, coincidiendo con Terigi (2020), que las tecnologías digitales más que herramientas, hoy son contextos. La pregunta por qué supone ser contexto encuentra respuesta en cada propuesta singular, única y situada de los docentes. Será pertinente entonces mirar lo pedagógico de la virtualización, procurando conservar ciertas prácticas en un escenario de vuelta a la *normalidad*.

Muchos serán los desafíos que traerá esta situación sanitaria. Algunos de ellos son de orden macrosocial, a nivel de las políticas educativas como, por ejemplo, seguir ampliando el alcance de materiales

1 Inés Dussel toma el concepto de “logros locales” de Bruno Latour.

educativos digitales, invertir en investigación y en formación docente, así como continuar bajo la perspectiva de la educación como un derecho y con el Estado como garante. Además, complementando estas continuidades, los desafíos serán, también, al nivel de las escuelas y del aula y conllevarán una reflexión didáctica que apunte a la pregunta por los nuevos tiempos, espacios y relaciones con el saber que proponemos en la cotidianeidad.

Las nuevas estrategias en este contexto contemplan las realidades de los sujetos: diversos, heterogéneos, desiguales. Coincidimos con Bambozzi (2020) al pensar que estamos ante una Pedagogía que se ve interrumpida por el mundo de la vida de los sujetos. ¿Cómo será la vuelta a las aulas? ¿Seguiremos advirtiendo esos mundos de la vida, en plural?

Con esta variedad de preguntas sobre la mesa, intentamos volver sobre lo construido, desnaturalizarlo, ponerlo en tensión con la escuela de la *vida normal*. Reivindicamos la escuela, la concebimos necesaria... ¿Qué tomaremos de esta extraña situación, para seguir reinventándola? Reivindicamos, también, la figura docente aún en tiempos de distanciamiento. Tal como nos comparte Skliar (2020), maestro

...es siempre aquel o aquella delante del cual podemos hacernos preguntas. No para que las responda, sino para que acompañe su naturaleza y existencia. Preguntas sobre el amor, el dolor, la muerte, las dificultades, la fragilidad, el hambre, la miseria. Hay que buscar un modo de reconquistar la imagen del educador en términos de una figura esencial en la vida cotidiana de una sociedad. (párr. 23)

Deseamos, entonces, que sea un tiempo para reconquistar la imagen del educador. Y también, como educadores, para seguir enamorándonos de la tarea cotidiana, desafiante pero apasionante. Sin buscar romantizar este momento excepcional, creemos que solo buscando aprendizajes nuevos e interpelando viejos modos, saldremos victoriosos de esta situación que nos atrapa.

Bibliografía consultada

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Bambozzi, E. (2020, julio). *El lugar de lo pedagógico en la virtualidad: enunciaciones desde Latinoamérica* [conversatorio]. Ciclo Conversaciones en Red I, "La Virtualización de la Educación en Contextos de Vulnerabilidad Socioeducativa", Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* Paidós.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Dussel, I (2012). Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. En M. Southwell, *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-213). Homo Sapiens Ediciones.
- Dussel, I (2015). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En D. Pulfer & N. Montes (comps.), *Las tecnologías digitales en educación en Iberoamérica*. Narcea/OEI.
- Dussel, I. & Equipo de producción de materiales educativos en línea (2020). La clase no es (solo) la herramienta. Trabajo con los conocimientos y vínculos pedagógicos en el contexto de la emergencia. *Taller La clase en pantuflas*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC). (2020). *El trabajo de 'enseñar' en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio* [curso]. Unión de Educadores de Córdoba.

- Juarros, M. F. & Levy, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. *Curso Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Larrosa Bondia, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Ediciones Miño y Dávila.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- López, M. V. (2018). Filmar la escuela. Teoría de la escuela. En J. Larrosa Bondia, *Elogio de la escuela* (pp. 211- 218). Ediciones Miño y Dávila.
- Masschelein, I. y Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Ediciones Miño y Dávila.
- Masschelein, I. y Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿Alienante o emancipadora? En J. Larrosa Bondia, *Elogio de la escuela* (pp. 19- 39). Ediciones Miño y Dávila.
- Miranda, E. (2020, julio). *El lugar de lo pedagógico en la virtualidad: enunciaciones desde Latinoamérica* [conversatorio]. Ciclo Conversaciones en Red I, "La Virtualización de la Educación en Contextos de Vulnerabilidad Socioeducativa". Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Roldán, P. y Equipo de producción de materiales educativos en línea (2020). Hacer pública la evaluación. *Taller La clase en pantuflas*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Serra, M. S. (2007). Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. En R. Baquero, G. Di-

- ker & G. Frigerio, *Las formas de lo escolar*. (pp. 119- 132). Del Estante Editorial.
- Skliar, C. (2020, 29 de junio). Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están chicos y educadores. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-co>
- Terigi, F. (2020). "*El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento*" [conferencia]. Jornadas Nacionales "El sentido de educar: reflexiones sobre vínculos y continuidad pedagógica", Ministerio de Educación de la Nación.
- White, D. [jiscnetskills]. (2014). *Visitors and residents* [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=sPOG3iThmRI&ab_channel=jiscnetskills