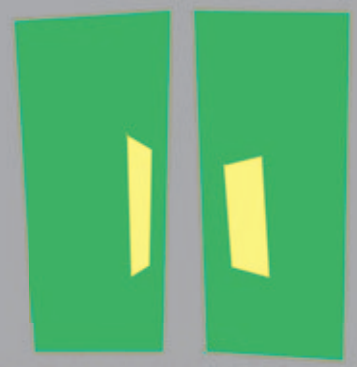
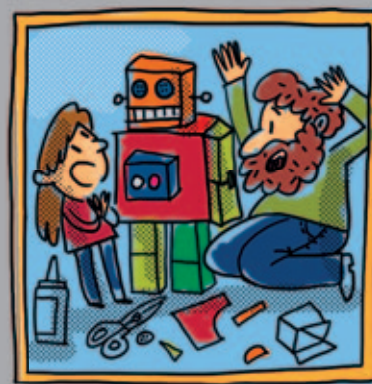
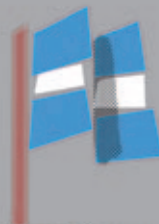


educar en Córdoba



DURANTE LA PANDEMIA...
HACEMOS ESCUELA



Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba

conectate

Programa Consulta Pedagógica

Novedades

Recursos
para el aula

Formación Docente

Clases para compartir

Talleres Institucionales

Publicaciones

www.uepc.org.ar/conectate

Revista educar en Córdoba

www.revistaeducar.com.ar



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba

25 de Mayo 427 - Córdoba - Argentina - TE: (0351) 4101400 y líneas rotativas

<https://www.facebook.com/pages/UEPC-Pagina-Oficial/>

https://twitter.com/_UEPC

Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano



Sumario

Editorial

Juan B. Monserrat
**Somos una voz de aliento
frente a tanto desasosiego**
Pág. 4



Gonzalo Gutierrez, Romina Clavero,
Micaela Pérez Rojas, Agustina Zamanillo
y Luciana Corigliano
**Recuperar la escuela como
espacio y tiempo de igualdad**
Pág. 6



Daniel Brailovsky
**Escuelas y tecnologías
¿Quién usa a quién?**
Pág. 15



Flavia Piccolo
**Las posibilidades del
encuentro familia-escuela
en contextos de ASPO**
Pág. 19



Gabriela Sabulsky
**Desarmar para armar
¿Una nueva manera de
educar con tecnologías?**
Pág. 20



Entrevista a Ricardo Baquero
**“El culto por los aprendizajes
encubre un desprecio
por los procesos escolares”**
Pág. 27



Fernando Bárcena
**Idea del profesor,
una meditación a
contratiempo**
Pág. 32



Andrea Martino
**Aportes para apoyar
el trabajo de los equipos
de gestión**
Pág. 38



EXPERIENCIAS EN VIRTUALIDAD



Proyecto en el jardín “Juan Martín Pueyrredón”,
de Barrio Empalme, Córdoba capital
**Una búsqueda por hacerse
cotidiano en lo extraordinario**
Pág. 40



Una acción colectiva en la escuela primaria
“Gral. San Martín”, de Ucacha
**El “grito sagrado” no se ahoga
en tiempos de pandemia**
Pág. 46



La llegada del Ratón Pérez a la escuela primaria
“Comandante de Marina Martín Guerrero”,
de Ucacha
**La duda de Mariano, un camino
hacia nuevos encuentros**
Pág. 51



Identidad y derechos en el IPEM 96
de San Francisco, departamento San Justo
**Pensar y hacer con otras y otros
para construir una voz propia**
Pág. 57



Proyecto de enseñanza no presencial
en el nivel superior en Córdoba Capital
**Del zorro colorado, el cóndor
y la yará al aula virtual,
conocer y educar para el futuro**
Pág. 64



Acompañamiento a las y los docentes
desde la Secretaría de Educación de UEPC
Presencias en la virtualidad
Pág. 71

staff

Dirección
Juan Monserrat

Consejo editorial
Juan B. Monserrat
Zulema Miretti
Aurorita Cavallero
Gonzalo Gutierrez

Director editorial
Gonzalo Gutierrez

**Coordinador
de producción**
Santiago Martínez Luque

Producción periodística
Gino Maffini
Ariel Orazzi

Diseño gráfico
Zetas
Comunicación y Diseño

Ilustraciones
Cape

Corrección
Lizabeth Kent

Revista **educar en Córdoba**

ISSN 2346-9439

Editor: Unión de Educadores de la Provincia
de Córdoba. 25 de Mayo 427

Tel.(0351) 4101400

revista@uepc.org.ar

Revista **educar en Córdoba** es una
publicación cuyo propietario es la UNIÓN DE
EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Somos una voz de aliento frente a tanto desasosiego

Por **Juan B. Monserrat**, secretario general de UEPC

En este número de **educar en Córdoba** damos testimonio del compromiso con la educación de nuestra organización gremial y del Instituto de Capacitación (ICIEC), en el momento más crítico que atraviesa la humanidad por la situación de pandemia mundial que vivimos desde marzo de 2020.

La crisis originada por la pandemia de COVID-19 trastocó de manera extraordinaria la vida social en general, con sus consecuencias particulares a nivel de la experiencia escolar de estudiantes, docentes, directivos y familias. En ese marco, el Instituto de Capacitación e Investigación de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (ICIEC-UEPC) está presente acompañando el trabajo de enseñar y decidió -entre otras acciones- dar lugar en esta edición de la revista, a reflexiones y propuestas que, junto a la socialización de experiencias escolares, permitan enriquecer y fortalecer el trabajo docente en este contexto -en extremo singular y complejo- que estamos enfrentando, tras el experimento neoliberal que avanzó en Argentina y en toda la región, atacando a lo público en forma continua y sistemática.

La pandemia evidenció que sus efectos hubieran sido aún peores sin la acción de un Estado presente y dispuesto a atenuar una profundización de las desigualdades. El contexto de pandemia demostró -una vez más- que lo público es irremplazable. El Estado es un actor central en la organización de la sociedad y la escuela, un referente obligado que aporta pro-

tección y cuidado a niñas, niños y jóvenes en medio de esta realidad dramática.

También pudimos comprobar en forma efectiva y fehaciente que, cuando el Estado no pudo, no supo o no llegó a tiempo, la escuela y la educación públicas se sostuvieron sobre el trabajo docente. Asumimos el rol de ser una referencia ética de una sociedad que se reconstruye tras la descarnada experiencia política de profundización de las desigualdades. Este aporte se suma a un compromiso irrenunciable desde nuestra condición de trabajadoras y trabajadores, al tiempo que pone a prueba y refuerza nuestra condición de profesionales de la educación. Asumimos la lucha gremial, concibiéndonos como profesionales con un saber específico, defensores de un modelo de enseñanza y capaces de escuchar a niñas, niños y jóvenes, de entender sus lógicas, de protegerlos frente a los desafíos del vertiginoso tiempo en que vivimos. Ofrecemos un poco de sosiego ante el riesgo de sus vidas y su existencia, fortaleciendo su condición de ciudadanas y ciudadanos. La tarea de educar es también transitar entre los saberes antiguos y los venideros y necesitamos ser expertos en esa labor, para poder elegir qué opciones son las más viables y convenientes para formar mejores ciudadanas y ciudadanos.

Nuestra obligación y nuestra propuesta es propiciar y sostener una pedagogía que dé cuenta de la igualdad, la inclusión, la ampliación de derechos y el respeto al Estado de derecho. Somos una organiza-



ción destacada y reconocida, que aportamos una mirada significativa y construimos desde la experiencia laboral concreta, sin ningún tipo de especulaciones. Pretendemos intervenir en el debate público para que la educación sea mejor, desafiando a aquellas y aquellos que pregonan valores e intereses ajenos a un destino común.

La actual coyuntura, con un Estado más presente, con políticas consensuadas y diseñadas desde las y los responsables de conducir los destinos de la Argentina, nos invita a participar en la discusión de estos desafíos, nos reconoce como referentes de las y los trabajadores de la educación, generando obligaciones que no vamos a eludir.

La sociedad reconoce lo que las y los docentes -y nuestra investigación- aportan desde la vivencia concreta de la práctica pedagógica. Cada compañera y compañero contribuye, con su esfuerzo, dedicación y profesionalismo a la construcción de sociedades más justas. Nuestros reclamos seguirán siendo por mayor inversión educativa, la que volverá en una mejor educación, de mayor calidad, más pensamiento crítico, más diálogo, respeto y menos violencia.

Aun cuando el impacto y las consecuencias definitivas de esta pandemia estén lejos de conocerse, estamos obligados -frente a tanto desasosiego y desesperanza- a continuar proponiendo desde nuestro rol y lugar -que es valorado por el conjunto de la sociedad-, a estar de pie y a seguir siendo una voz de aliento. ●



Recuperar la escuela como espacio y tiempo de igualdad

Por **Gonzalo Gutierrez¹**, **Romina Clavero²**,
Micaela Pérez Rojas³, **Agustina Zamanillo⁴**
y **Luciana Corigliano⁵**



1 Director del ICIEC-UEPC

2 Coordinadora del programa Consulta Pedagógica del ICIEC-UEPC

3 Coordinadora del Ciclo Encuentro entre Docentes del ICIEC-UEPC

4 Coordinadora del Área de Formación Docente del ICIEC-UEPC

5 Coordinadora del Área de Comunicación del ICIEC-UEPC

La crisis del COVID-19 reconfiguró los modos de relación social a escala planetaria y la escuela no es la excepción. Frente a ello surgen múltiples interrogantes: ¿Qué de lo escolar conocido se sostendrá y qué se modificará? ¿Qué formas tomarán las desigualdades sociales y educativas a partir de estas transformaciones? ¿Cuáles son las prioridades en las que debemos enfocarnos? Tal vez, una de las cuestiones más novedosas de esta situación sea que, más que nunca, las respuestas están en “nuestras manos”. Estamos viviendo tiempos de invenciones en el plano de las políticas públicas y de las prácticas escolares, de producir articulaciones siempre complejas entre ambas escalas, de

recuperar saberes pedagógicos que permitan pensar este presente transformado, de clarificar prioridades y acordar sentidos sobre lo que implica atender y garantizar el derecho a la educación.

Los informes de investigación y los análisis de la coyuntura producidos en estos meses muestran una serie de cuestiones a las que resulta necesario prestar atención:

a) Hemos asistido a una explosión de desigualdades educativas que afectan a estudiantes y docentes. Entre los primeros, se encuentran quienes quedaron desconectados de la escuela y aquellas y aquellos que, aún conectados, cuentan con desiguales condiciones para sostenerse en esta nueva forma



Proponemos considerar la escuela como ese tiempo de “ocio” que, en tanto tal, se transforma en espacio de igualdad, organizado en torno a prácticas de transmisión y filiación y no de productividad.

educativa, según disponibilidad de conectividad, acceso a dispositivos, espacios/materiales didácticos (cuaderno, lápiz, etc.), y condiciones familiares para acompañar sus procesos de estudio. Por su parte, entre las y los docentes se replican las desigualdades estudiantiles de conectividad y accesibilidad, a las que se agregan heterogeneidad de las condiciones materiales y familiares para sostener el trabajo educativo en los hogares, y saberes pedagógicos para enseñar con y desde entornos virtuales. Resulta importante señalar que no todas las desigualdades se expresan de la misma forma. Están quienes tienen problemas de conectividad, quienes no poseen dispositivos, o los que tienen son antiguos, pero también quienes no disponen en sus hogares de cuadernos y lápices para estudiar. Por ellas y ellos, en tiempos del *big data*, se precisan políticas estratégicas que miren lo particular y lo general simultáneamente. No serán de utilidad políticas focalizadas que homogeneicen las respuestas a poblaciones específicas, porque las desigualdades en su interior son heterogéneas.

b) La discontinuidad de políticas de Estado en el sector educativo explica una parte importante de la profundización de las desigualdades educativas. La desinversión educativa producida entre 2016-2019, junto al desmantelamiento de programas sociopedagógicos y de Conectar Igualdad, precarizaron las condiciones de escolarización de nuestras y nuestros estudiantes, así como las capacidades estatales para construir adecuadas condiciones de escolarización. En este sentido, como mostramos en el documento producido desde el ICIEC-UEPC en 2019, “Sin Conectar Igualdad, la brecha digital creció”, para aprender resultan igual de importantes la posesión de dispositivos tecnológicos como la conectividad. En este escenario, podríamos decir que ambas cuestiones son condición necesaria también para enseñar.

c) El Estado es la única institución social que puede construir condiciones que permitan

garantizar el derecho de aprender, allí donde no existe renta financiera y sí, necesidad social. En este sentido, podríamos decir que precisamos más y mejor Estado para fortalecer la escuela en esta crisis sanitaria, social y económica que nos encontramos atravesando.

d) El corazón de la escuela pública se sostiene y late al calor del compromiso cotidiano de sus docentes por enseñar y cuidar a sus estudiantes. Sin caer en una posición romántica, ello ha quedado más claro en este contexto, donde las políticas educativas se han visto superadas por la realidad. Las y los docentes son trabajadores culturales (no héroes), comprometidas y comprometidos con el bienestar de las infancias y juventudes; en estos meses de pandemia, destinaron mayor tiempo al trabajo de enseñar, para aprender sobre nuevos entornos digitales, redefinir qué transmitir y, fundamentalmente, fortalecer y recrear lazos con sus estudiantes y familias. Esto implicó reinventar las formas de enseñar, poniendo dispositivos y conectividades al servicio del encuentro con las y los estudiantes, y también, la exposición del cuerpo en clases y audiovisuales que recorren el país. Se construyeron en este proceso alternativas y soluciones desde el interior de las escuelas, que deben comenzar a ser consideradas en la construcción de políticas educativas.

e) Se abre un debate pedagógico profundo sobre la manera en que podemos sostener la escuela como espacio y tiempo igualitario, en tanto transforma las infancias y juventudes -con independencia de su condición económica, geográfica o cultural, en estudiantes, apartándolos de las lógicas familiares y del mercado (Larrosa, 2019). En este sentido, proponemos, siguiendo a Bárcenas (2016), considerar la escuela como ese tiempo de “ocio” que, en tanto tal, se transforma en espacio de igualdad, organizado en torno a prácticas de transmisión y filiación y no de productividad.

Transformaciones escolares y enseñanza

La suspensión de la presencialidad y la necesidad de sostener la educación por medios remotos ha tensionado los modos de pensar y sostener pedagógicamente los procesos de escolarización. Como señaló recientemente Flavia Terigi (2020), paradójicamente hemos tenido que suspender la asistencia a la escuela -espacio social privilegiado para el cuidado de las infancias y juventudes- justamente, como reafirmación del principio de cuidado. Simultáneamente, asistimos a otra paradoja en torno al lugar de las tecnologías en los procesos de transmisión escolar. Si hasta hace poco se debatía entre su aporte a la motivación de las y los estudiantes y su capacidad de enriquecer las prácticas de la enseñanza, en la actualidad es el medio imprescindible para sostener el vínculo pedagógico. El celular, históricamente combatido por las prácticas escolares y masivamente prohibido, es en la actualidad para el 70% de la población estudiantil argentina, el medio de comunicación esencial entre docentes y estudiantes (Fernando Bordignon y otros, 2020). Estas cuestiones se complementan con incipientes transformaciones en pilares de la escolaridad moderna como el modo de pensar la continuidad pedagógica, el principio de simultaneidad educativa, las articulaciones con las familias y, en el marco de debates más actuales, los modos de pensar la relación entre enseñanza y evaluación.

En estos meses quedan más claros los límites de asociar continuidad pedagógica (CP) con presencialidad. Se abre así un profundo debate: de qué se compone la CP y cuál es su relevancia en los procesos de formación, tal como los conocemos. Ante la ausencia de los cuerpos, la CP interpela las formas conocidas de sostenimiento de sujetos y saberes en la relación educativa, cuando esta no se enmarca en una modalidad a distancia, pero tampoco presencial. Al considerar como indicadores "positivos" los envíos de actividades, las consultas por diferentes medios de comunicación (WhatsApp, grupos de Facebook, aulas virtuales, plataformas interactivas como Zoom, Meet, etc.), su participación en redes de trabajo entre estudiantes (cuando se pueden generar), advertimos mejor que la CP no se reduce a la cuestión de la presencialidad, sino que se refiere principalmente al sostenimiento, en el tiempo y de forma regular, del trabajo con saberes escolares. Esta situación abre el interrogante sobre las propuestas que ponemos a disposición de las y los estudiantes y sus condiciones materiales (conectividad, dispositivos, así como espacios y tiempos en el hogar), para trabajar con ellas en

el actual escenario. Sabemos -en el terreno didáctico- que los interrogantes, explicaciones, ejemplos, interrelaciones e información que ofrecemos pueden incluir o excluir de la relación pedagógica a nuestras y nuestros estudiantes. Pero desconocemos cómo sostener la enseñanza en una modalidad que no es a distancia y tampoco presencial, ni contamos con todos los elementos para discernir entre participaciones estudiantiles que reflejan sus procesos de comprensión y aprendizaje de los saberes escolares, de aquellas otras participaciones que se quedan en "prácticas de hacer", con débiles comprensiones de los contenidos movilizados. Nos faltan los rostros, los ojos, las risas y la espontaneidad de las preguntas y comentarios en el trabajo con los saberes escolares. Se abre aquí un gran interrogante, no en el sentido de pensar esta situación como la nueva normalidad escolar, sino más bien de cómo transitar esta coyuntura, hasta que nuevamente la relación educativa se halle nutrida del encuentro de nuestras y nuestros estudiantes, y nos permita apreciar mejor los modos de relación con los saberes escolares que van construyendo.

La simultaneidad resulta otro principio conmovido de la enseñanza. La crítica al supuesto según el cual existía una convergencia entre edad teórica, grado/año de escolarización y aprendizajes logrados, permitió comprender que incluso frente a una enseñanza regular, los modos y tiempos de aprendizaje pueden ser variables según los capitales culturales de las y los estudiantes, y sus singularidades en relación a los objetos de enseñanza. Sin embargo, en estos meses de pandemia, hemos visto, además, que los modos de enseñanza en la escolaridad graduada no siempre pueden ser simultáneos: no todas ni todos pueden conectarse a la vez, ni cuentan con los mismos dispositivos y por ello, en numerosas ocasiones, se requiere organizar subgrupos de clase e incluso estrategias individualizadas, dificultándose enseñar simultánea y homogéneamente. El tiempo de enseñanza, entonces, al requerir múltiples planificaciones y variados tiempos de encuentro y trabajo con las y los estudiantes (incluso en algunos casos con sus familias), se multiplica geométricamente, sin que estemos en el marco de una pedagogía diferenciada (Perrenoud, 2007) que, como tal, posibilite el seguimiento individualizado de los procesos de aprendizaje. El efecto de esta situación es doble: todos los esfuerzos realizados finalmente parecen no alcanzar para conseguir muchas de las cosas logradas en la presencialidad, y a la vez, se intensifica el trabajo docente, que no posee marco laboral acorde a la situación de excepcionalidad que transitamos.

Conmovidos los principios de CP y presencialidad, en estos meses se produjo una transferencia de demandas hacia los hogares compleja y difícil de sostener. La situación de aislamiento social preventivo reconfiguró la relación entre escuela y familia, trasladando a los hogares lógicas del trabajo de enseñar para los cuales las y los docentes están profesionalmente formados, pero no las y los adultos responsables. Pero incluso, aunque lo estuvieran, ellas y ellos no podrían hacer lo que, para garantizar la transmisión, en la escuela requiere de equipos docentes y directivos compuestos por entre 6 y 12 adultos por grado/año. Pensemos, por ejemplo, en secundaria,

donde durante un año escolar trabajan 10 docentes, preceptores, coordinadores de curso y equipo directivo para atender la función escolar. No es posible que ello pueda replicarse al interior de los hogares. A la complejidad pedagógica de transferir funciones escolares a los hogares, se añade la alteración de las propias dinámicas familiares en esta situación de aislamiento social obligatorio y preventivo (ASPO), y la sobrecarga en las mujeres, que en muchos casos deben combinar sus obligaciones laborales con la organización doméstica y el acompañamiento escolar a sus hijas e hijos. De esta situación emergió un reconocimiento al valor de la escuela en la formación

Emergió un reconocimiento al valor de la escuela en la formación vital de las infancias y juventudes por parte de las familias. También fue más claro el reconocimiento a la especificidad del saber docente.



En estos meses de ASPO, pudimos ver que la escuela transmite mucho más y se vuelve, paradójicamente, mucho más “efectiva” cuando hace lugar a la pausa, cuando sostiene modos cálidos y amorosos de relación con el saber, tomando distancia de lógicas tecnicistas.

vital de las infancias y juventudes por parte de las familias, que esperan las actividades escolares, el contacto de sus docentes, acompañando y animando a sus hijas e hijos a sostenerse en el vínculo pedagógico. También fue más claro el reconocimiento a la especificidad del saber docente para explicar una y otra vez, para dialogar y construir acuerdos de trabajo y relación con sus compañeras y compañeros. Mónica, compañera docente, cuenta cómo en el inicio de la segunda mitad de año, en la clase de su hijo se produjo un encuadre por parte de la docente sobre cómo trabajar en una clase por Zoom: modos de pedir la palabra, acuerdos sobre no salirse del espacio compartido, uso del tiempo, etc. Es decir, en solo cuatro meses, a la par de reconvertir las y los docentes sus saberes didácticos, las familias pudieron ver y comprender, en general, la complejidad inherente a la fabricación y sostenimiento de propuestas pedagógicas.

Crisis del discurso evaluador: una oportunidad de ampliar la mirada sobre la enseñanza y los aprendizajes

Las alteraciones en la CP, la presencialidad y la participación de las familias en las propuestas escolares, afectaron los modos de pensar la relación entre enseñanza, evaluación y aprendizajes. Podríamos decir en este sentido, que asistimos a una crisis del discurso evaluador. Durante las últimas décadas, la enseñanza se ha visto colonizada por la lógica evaluadora que fue moldeando las formas de enseñar, en el marco de lo que Larrosa (2019) ha descripto como capitalismo cognitivo. En él, la escuela (y el aprendizaje) se confunden con la fábrica (cognitiva) y deja de distinguirse por su separación de la lógica mercantil, para subordinarse a ella: siempre se pueden aprender más cosas, hay alguien que sabe más, que aprende en menos tiempo, etc. Nunca se alcanza la satisfac-

ción porque la comparación entre estudiantes, escuelas, provincias o países ordena, de arriba hacia abajo, el listado (cambiante según las evaluaciones) de quienes aprenden más y menos.

Solidario al discurso evaluador se encuentra la preocupación por las evidencias de aprendizajes, entendidas como observables y medibles. En conjunto, ambas cuestiones fueron desplazando durante los últimos años la centralidad de los saberes sociales, curriculares e institucionales (que posibilitan la construcción del oficio de estudiante) que, en conjunto, permiten atender la función social de la escuela. De este modo, se tendió a reducir la mirada escolar hacia las cuatro áreas usualmente evaluadas (Matemáticas, Sociales, Naturales y Lengua) y valorar aquellas prácticas de saber observables, comparables y medibles. Sin embargo, en estos meses de ASPO, pudimos ver que la escuela transmite mucho más y se vuelve, paradójicamente, mucho más “efectiva” cuando hace lugar a la pausa, cuando sostiene modos cálidos y amorosos de relación con el saber, tomando distancia de lógicas tecnicistas, obsesionadas por evaluar y controlar, así como de perspectivas que, haciendo foco en lo emocional, se desentienden del trabajo con los conocimientos. Cobraron relevancia propuestas centradas en expresiones artísticas, pinturas, collage de revistas, grafitis, fotografías, escrituras en sus diversas modalidades. También aquellas que se caracterizaron por compartir con sus estudiantes dudas, interrogantes, temores y certezas sobre este, nuestro mundo, porque allí pudieron generar algo en común para compartir, conversar y estudiar.

Este fue un tiempo donde a la par de las desigualdades y complejidades que supuso enseñar en contexto de pandemia, en muchos casos también se pudieron dar otro tipo de conversaciones con nuestras y nuestros estudiantes, donde tomaron mayor espacio sus puntos de vista sobre el mundo, la escuela y los procesos de estudio que debían sostener. En este tiempo, muchas y muchos estudiantes -al cola-

Es preciso debatir sobre las propuestas necesarias de sostener, para recuperar la escuela como espacio y tiempo de igualdad para todas las infancias y juventudes.

borar con una orientación sobre cómo resolver un problema de conectividad, transmitir la información a alguna o algún compañero, proponer un modo de socialización, compartir sus estrategias para estudiar en sus hogares, etc.- tuvieron un grado de implicación diferente en la misma propuesta pedagógica. Ello se ha reflejado en múltiples relatos sobre lo diferente que es el contacto y la relación con las y los estudiantes de sus docentes.

Masschelein y Simons (2014) señalan que: “Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos de proporcionar ‘tiempo libre’ en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a ‘algo’ común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación”. Tal vez, atendiendo las señales de estos nuevos modos de enseñar que se han instaurado provisoriamente y a los planteos de Masschelein y Simons, podamos considerar con más fuerza la posibilidad de ofrecer menos tareas y conceptos, para trabajarlos con mayor extensión temporal y profundidad, desarrollando propuestas didácticas que, al presentar los asuntos del mundo de modos novedosos, promuevan la necesidad de generar un tiempo similar al escolar, liberado de las dinámicas hogareñas y centrado en el interés por conocer y aprender.

Recuperar la escuela como espacio de igualdad

Vivimos tiempos en que la educación pública se sostuvo por fuera de los marcos laborales existentes, aportando las y los docentes sus dispositivos y conectividad, presencia para abrir comedores, entregar materiales impresos e incluso visitar familias en algunos casos. En este tiempo, Estado y docentes hemos reinventado muchas de las formas conocidas de pensar la enseñanza. Sin embargo, queda mucho por transitar aún. Por ello, reconociendo la compleji-

dad de la situación que enfrentamos y las incertidumbres que nos rodean (cuándo volver a la presencialidad, la configuración de un ciclo lectivo 2020-2021-2022, entre otras), es preciso debatir sobre las propuestas necesarias de sostener, para recuperar la escuela como espacio y tiempo de igualdad para todas las infancias y juventudes. Entre ellas, consideramos como más relevantes en este contexto las siguientes:

1- Revincular a estudiantes con quienes perdimos conexión. Es preciso articular lo que sabemos desde el interior de la escuela sobre quienes se desconectaron, con la capacidad estatal de radiografiar la situación a escala provincial o nacional, y el desarrollo de políticas sociales que, recuperando información escolar, generen estrategias de revinculación, porque la escuela sola no puede y sus docentes tampoco.

2- Sostener a quienes se encuentran conectadas y conectados. Dialogar con nuestras y nuestros estudiantes, escucharlos, transmitir tranquilidad, dar ánimo, hacer lugar a las preocupaciones familiares, explicar e informar tantas veces como sea necesario, atendiendo preguntas o interrogantes que nos realicen, porque forman parte de una dimensión pedagógica que debemos recuperar y fortalecer. No se trata de psicologizar la relación educativa, sino de reconocer la relevancia de la dimensión vincular y emocional para sostenerse en la apuesta por aprender.

3- Focalizar los esfuerzos en enseñar. Esto implica explicar, mostrar, dialogar, analizar aquello que queremos compartir con las y los estudiantes, y no solo compartir un conjunto de consignas que esperamos resuelvan con lecturas, búsquedas e investigaciones solitarias o con sus familias. Es este un tiempo donde deberíamos privilegiar la transmisión cultural y una buena ocasión para descolonizar la enseñanza con respecto al discurso evaluador. No es momento de

preguntar cuánto se aprende en la escuela, y sí qué se transmite y cómo se aprende: a través de una canción, un problema, una poesía, un dilema, una información, un interrogante, una explicación, una devolución, etc. Se trata de ampliar la mirada sobre los saberes curriculares, porque la función escolar no se reduce a ellos, sino que los asume como un medio para construir ciudadanía comprometida según nuestra legislación, con la construcción de una sociedad justa, donde primen el respeto por las diferencias culturales, de género, regionales -entre otras-, la promoción de experiencias de trabajo cooperativo y modos solidarios de acción.

4- Garantizar la presencia de docentes para enseñar. La escuela podrá fortalecer la igualdad en la medida en que cuente con docentes para enseñar. Serán necesarios más docentes para sostener las modalidades duales que se vienen enunciando, también agilizar los procesos de cobertura de cargos. Allí donde un estudiante se encuentre sin docente, se produce una desigualdad evitable.

5- Generar condiciones para enseñar y aprender en escenarios de virtualidad. La reciente creación de Mi Aula Web es un avance importante en tanto no consume datos. También los créditos para la compra de dispositivos, pero seamos claros: es responsabilidad del Estado proveerlas. En este escenario, precisamos el diseño de políticas universales que distribuyan paquetes de datos y dispositivos para enseñar y aprender.

6- Invertir las lógicas de formación docente. En esta coyuntura, se precisa priorizar el desarrollo de dispositivos de formación docente situados, que acompañen la construcción de criterios para la revinculación de estudiantes, su sostenimiento en la relación educativa, la elaboración de propuestas de inte-

gración curricular, las estrategias de enseñanza, y que orienten a los equipos de gestión en la reorganización del trabajo escolar, en función de las particularidades de cada contexto. Esto no se logra con cursos tradicionales de formación docente desvinculados de los contextos particulares, o de formación individual que dependen de la voluntad/interés/necesidad particular. Tampoco con trayectos de mediana y larga duración que poseen dificultades para trabajar con los saberes pedagógicos de coyuntura. Por el contrario, transitoriamente, los mayores esfuerzos se deberían focalizar en fortalecer el trabajo de supervisoras y supervisores, constituyendo junto a técnicos de diferentes áreas y programas ministeriales equipos situados de formación docente colectivos y cooperativos que, acompañen procesos de enseñanza en contextos de enseñanza no presencial.

7- Reinventar los modos de organizar el trabajo de enseñar y del oficio de aprender. Se debe avanzar en una transformación profunda en la organización del trabajo escolar. Esta posee efectos estructurantes sobre las dinámicas pedagógicas y su relevancia se visualiza mejor cuando observamos, como señalan Gather Thurler y Maulini (2007), que remite simultáneamente "(...) a la organización del trabajo de los alumnos y a la organización del trabajo de los profesores entre ellos". Es justamente esta doble dimensión la que explica su complejidad. Por ello, precisamos promover modos de reorganización del trabajo docente y las prácticas de estudio atendiendo las siguientes cuestiones:

a) Jerarquizar los saberes a transmitir. La referencia para la normalización del sistema es el año 2022, según autoridades nacionales. El Estado debe orientar con claridad sobre aquellos saberes irrenunciables de la escuela (no de las asignaturas) en este escenario. No pueden ser las instituciones quienes definan los irrenunciables a transmitir, porque ello redundaría

La educación está en nuestras manos porque, junto a la instauración de políticas que construyan condiciones para garantizar el derecho de aprender, precisamos reinventar las formas de pensar y sostener la enseñanza.

en una fragmentación de la transmisión al interior del sistema educativo, que profundizará las desigualdades por omisión estatal.

b) Disminuir la cantidad de tareas en el hogar, mediante el trabajo de dos o más docentes en torno a temas/problemas comunes. Este es un criterio de integración curricular que disminuye la intensidad del trabajo docente y la fragmentación de propuestas que reciben las y los estudiantes, mejorando las condiciones familiares de acompañar las propuestas escolares.

c) Elaborar sistemas combinados de trabajo docente: Por ejemplo, en la escuela primaria se podrían combinar dos o tres días de clase/encuentro con estudiantes y dos para elaborar actividades, socializar información entre docentes sobre las y los estudiantes, realizar devoluciones a sus producciones. Criterios similares podrían elaborarse en inicial, secundaria y superior. Estrategias de este tipo disminuirían la intensificación del trabajo docente, generando mejores condiciones de respuesta e interacción con las y los estudiantes (todas las encuestas muestran una dedicación semanal de hasta 10 horas en los hogares).

d) Generar planificaciones comunes al interior de las escuelas. Tomar como referencia la asignatura de modo tal que diferentes grados, años, turnos, cuenten con propuestas didácticas similares (no idénticas),

y que las y los docentes puedan, en dicho marco, compartir en carpetas públicas planificaciones, actividades, recursos, modelos de devoluciones, etc., que operen como material de consulta común. Este criterio permitiría disminuir la soledad para pensar propuestas y la fragmentación de lo que se le ofrece a las y los estudiantes.

La educación está en nuestras manos porque, junto a la instauración de políticas que construyan condiciones para garantizar el derecho de aprender, precisamos reinventar las formas de pensar y sostener la enseñanza. Ello nos coloca, en todas las escalas del sistema, como protagonistas en las opciones a construir: fortalecer lógicas individualistas, o colectivas y cooperativas; subordinar la enseñanza a las tecnologías, o asumirlas como un medio para fines pedagógicos claros; poner el foco en el tecnicismo preocupado por cuánto se aprende, o restituir el lugar emancipador de la escuela poniendo a disposición de nuestras y nuestros estudiantes la mayor variedad de bienes culturales posibles; fortalecer lógicas de mercantilización educativa con software privativos, o promover el acceso a software libre; demandar a las y los docentes respuestas que ni estatal ni socialmente están construidas, o acompañar el trabajo de enseñar, porque la educación es un asunto de todas y todos. ●

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens.

Bordignon, F., Dughera, L., Peirone, F y Daza, D. (2020). Relevamiento nacional a los diversos actores del sistema educativo (estudiantes, padres y madres, docentes y directivos) de los diferentes niveles. Informe preliminar OISTE: enseñanza y aprendizaje en tiempos de aislamiento. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/343047863_Relevamiento_nacional_a_los_diversos_actores_del_sistema_educativo_estudiantes_padres_y_madres_docentes_y_directivos_de_los_diferentes_niveles_Informe_preliminar_OISTE_ensenanza_y_aprendizaje_en_tiempo

Gather Thurler, M. y Maulini O. (Comp.) (2007). La organización del trabajo escolar. Cómo lograr su evolución a través de la reflexión. *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc/perfiles.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela. Una Cuestión Pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Escuelas y tecnologías

¿Quién usa a quién?

Por **Daniel Brailovsky** (*)

Las nuevas tecnologías y los entornos virtuales aparecen en nuestros días como uno de los bastiones de la innovación educativa: encabezan casi cualquier discurso pretendidamente superador de los tradicionalismos. Los términos en que las tecnologías son nombradas, presentadas y puestas en relación con la escuela, sin embargo, no constituyen un escenario natural, ni ingenuo. El propósito de estas páginas será analizar sucintamente algunos de los rasgos de nuestras miradas contemporáneas sobre tecnología y escuela, retomando algunos debates tendientes a problematizar y “desingenuizar” esa relación. Me detendré en cuatro ideas puntuales, que desarrollaré brevemente.

1- Niños tecnológicos

La emergencia de las nuevas tecnologías y sus aplicaciones a la educación aparecen con mucha frecuencia ligadas a un análisis de época en el que se visualizan de una manera particular las relaciones intergeneracionales. La idea de que hoy hay nuevos niños, nuevas infancias, se asocia a la idea de que los niños poseen cierto saber innato respecto de las pantallas, y que esto los coloca en cierta situación de superioridad sobre los adultos. Esta sanción de una

nueva naturaleza tecnificada en los jóvenes y la creencia firme en su superioridad cognitiva y cultural respecto de los “viejos” saberes y estilos analógicos que caracterizan a las generaciones precedentes, se apoya casi indefectiblemente en las categorías de “nativos digitales” e “inmigrantes digitales”, propuestos por Marc Prensky en 2001. Su propuesta de reconocer una brecha cultural entre aquellos que nacieron en una época poblada de tecnologías, de aquellos otros que debieron acomodarse a sus reglas, es interesante y ha dado que pensar a los educadores, pues invita a explorar sentidos para las relaciones más allá de los medios usuales. Cierta esencialización de estos términos, sin embargo, ha conducido a atribuir a los jóvenes una relación casi mágica con las tecnologías. O peor: ha contribuido a atribuirle a las tecnologías la cualidad de formatear las infancias. La creencia de

que las tecnologías han formateado la mente de las nuevas generaciones, y que los nativos digitales son la encarnación de cierto *Homo Technologicus* que renueva la esencia humana, contrasta con un análisis en clave cultural, que se enfoca en los cambios tecnológicos como cambios culturales, y que no abandona las categorías pedagógicas para subordinarlas a la era de las tecnologías, sino que conforma una

(*)

Doctor en Educación, maestro jardinero y profesor de Música. Profesor universitario y de formación docente en ISPEI "Sara C. de Eccleston" y Flacso.

mirada en la que el desafío es reconocer y construir un lugar educativo potente para estas. El mismo Prensky, a la vista de las lecturas esencialistas de sus categorías, ha renovado su propuesta teórica y sugiere dejar atrás aquella distinción y hablar de “sabiduría digital”⁽¹⁾.

2- Cambios vertiginosos

Las reformas que enarbolan los idearios gerencialistas, a cuyo análisis crítico se dedica esta edición de **educar en Córdoba**, suelen asumir esta mirada sobre lo tecnológico, marcada por el esencialismo y la idealización. Proponen una definición del instrumental tecnológico como un valor en sí mismo que se requiere para la vida social, y que una vez adquirido (bajo la forma de competencias operativas) garantizan el éxito, entendido en términos competitivos.

El punto de partida son los dispositivos, con frecuencia convenientemente provistos por los mismos actores que promueven su inclusión en la vida escolar. Sobre esa base de disponibilidad de tecnologías, se procede al desplazamiento del espacio pedagógico, que se desliza del encuentro en el aula a la interacción en el entorno virtual. Y con bastante frecuencia, en lugar de ponderar las ventajas y desventajas de la virtualización en cada contexto, los contenidos digitales (textos, imágenes, videos, audios) se presentan naturalmente jerarquizados en su traslado del papel a la pantalla, de la guitarra a la pantalla, del museo a la pantalla. El docente y el alumno son presentados como pareja de trabajo, simétricos, mimetizados y ajenos a cualquier programa, productores de un conocimiento de cuya naturaleza no se especifica más que su carácter futurístico, reducido a información. La digitalización, la informatización de las relaciones, tiene un sesgo de neutralidad. Como señala Buckingham, supone “que el contenido de la

comunicación es neutro y que, al igual que la tecnología, es independiente de los intereses humanos. También está implícita la idea -en particular, en el discurso de los políticos- de que distribuir ‘información’ conducirá, de alguna manera automática, al conocimiento y el aprendizaje”⁽²⁾.

Es cierto que transitamos una época fuertemente marcada por lo tecnológico, pero esto no significa que deba aceptarse acríticamente que el presente es la mera la antesala de ese futuro idealizado cuyos eslóganes son “el docente del futuro”, “un futuro que ya llegó”, “la escuela del futuro”, “las competencias del mañana”, etc. No todo discurso crítico hacia los tradicionalismos de la escuela es progresista, e innovar no puede reducirse a “adaptarse a los tiempos que corren”. Por otro lado, la evidente necesidad de presencia para educar (y la virtualización forzosa a la que nos sometió la pandemia del COVID-19 lo demostró con creces), no debe ser resignada ante esta emergencia de virtualidad futurista.

3- ¿Cambio cultural o plan de negocios?

Puede parecer una obviedad, pero se habla poco de esto: el ritmo al que la tecnología se impone en la sociedad es un ritmo dictado también por los mercados y las empresas que comercializan la tecnología. Como dice Neil Selwyn, estudioso de estas representaciones y de los vínculos entre educación y tecnología desde una perspectiva crítica, así como no dejaríamos entrar a McDonald’s en las escuelas para alimentar a los alumnos a diario, resulta cuestionable que se naturalice acríticamente el ingreso de las empresas tecnológicas, sin evaluar debidamente los beneficios y consecuencias de ello⁽³⁾. La idea del cambio “vertiginoso e inevitable” desde la que se presentan los programas tecnológicos es también, obviamente, funcional a la caducidad programada de los sistemas

(1) Prensky, M. De los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digital, en Aparici Marino, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*, Madrid: UNED.

(2) Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. 1° ed. - Buenos Aires: Manantial.

(3) Selwin, N. (2017). Entrevista a Neil Selwyn, AIKA, *Diario de Innovación y Tecnología en Educación*, 17 enero de 2017.

<http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/neil-selwyn-no-dejariamos-entrar-mcdonalds-las-escuelas-entran-empresas-tecnologicas/>



operativos, el *software* y los dispositivos. Las empresas necesitan que se crea firmemente en este escenario de cambios vertiginosos, para poder vender nuevos productos. El ritmo que marca el cambio no es solo ni principalmente el de un cambio cultural, sino el de un plan de negocios. En ese sentido, en el elogio de la educación virtual puede reconocerse, como trasfondo, una creciente oferta comercial de plataformas virtuales para el medio educativo.

La ciencia ficción del siglo XX fue prolífica en anticipaciones acerca de los logros tecnológicos. Antes de que los hombres de carne y hueso pudieran viajar a la luna o comunicarse a distancia a través de una pantalla, por ejemplo, la ciencia ficción lo mostró como un sueño posible. Es bastante frecuente que se exprese la admiración por ese poder de vaticinio de la literatura fantástica. En otro orden, la ciencia ficción anticipó a través de sus distopías y sus imágenes aterradoras de la organización social (desde Orwell y Huxley, hasta la saga de Star Trek), que imaginar un futuro diferente no es solo ni principalmente poblarlo de tecnologías y recursos, sino también -y sobre todo- imaginar un orden social diferente. Por eso, los cambios de época no se ven solo en la presencia de nuevos dispositivos, sino principalmente en la pequeña sociedad a escala que expresa el aula. Y allí está, creo, la diferencia profunda, trascendente, que hace trastabillar con fundamentos al elogio vacío de un futuro tecnológico.

4- Luces y sombras de la tecnología en la escuela

Sin la intención de demonizar las tecnologías ni menospreciar su valor educativo, ante un escenario de elogio acrítrico de sus usos, vale la pena promover una mirada más compleja. Por estos días varios autores señalan una serie de observaciones respecto de esta ingenuidad acrítrica; destaquemos a modo de ejemplo dos asuntos.

En primer lugar, la observación de Selwyn de que la incorporación de las tecnologías a la vida escolar suele tener mucho más que ver con lo institucional y lo organizativo que con lo específicamente pedagógico. Cuando se dice que “hay que *aprender* con tecnologías”, por ejemplo, se omite que “la tecnología no trata de ayudar a aprender, sino a estudiar. El uso principal de la tecnología es ayudar a realizar un trabajo escolar, producir un texto, registrar notas, hacer deberes o exámenes (...) y en el caso de los profesores, se usa también para trabajar, pero no en térmi-

nos pedagógicos, sino en términos de organización y gestión: guardar horarios, subir notas, etc.”⁽⁴⁾.

Algunas tareas necesarias para enseñar y aprender (enviar mensajes, archivar material, acceder a los textos, corregir, preparar una presentación) se facilitan con lo tecnológico. Pero respecto de la propia lectura, la pertinencia de lo comunicado, los criterios de archivo y corrección, el empleo de esas presentaciones, en cambio, podría suceder que la estandarización a la que conduce esta tecnologización de los procesos, lleve a subordinar la enseñanza a los caprichos del *software*. El encuadre que el *software* ofrece induce con mayor frecuencia al plagio y el autoplagio en los contenidos, a la rutinización de las clases y a la falta de adecuación a las diversas audiencias, entre otros problemas. Las plataformas como SlidePlayer, Prezi o SlideShare donde se comparten presentaciones de clase, genera efectos tanto positivos como negativos, al crear un mercado abierto de recursos para la enseñanza sacados de contexto, o modificados por fuera de sus criterios de elaboración. Los *powerpoints* refritos al infinito, que nadie hizo y que todos usan, son un ejemplo extremo de esta otra cara de la moneda.

El segundo ejemplo tiene que ver con los efectos silenciados de la tecnologización de la docencia, los modos en que las tecnologías amenazan distintos aspectos del trabajo. La creación de rankings de docentes en sitios especialmente destinados a ello, como Rate My Teachers, Rate My Professors, Uloop o Koofers constituyen un extremo preocupante de la mercantilización del oficio por medio de tecnologías, pues allí los docentes son puntuados con criterios parecidos a los de las redes sociales. Se trataría de llevar al extremo los criterios de la oferta y la demanda, la satisfacción del cliente y la popularidad del *like* de las redes, dentro del ámbito escolar y universitario.

Las tecnologías están a nuestra disposición para que las utilicemos criteriosamente, gozosamente, inteligentemente. Están tan imbricadas en nuestra vida cotidiana (dentro y fuera de la escuela) que ameritan ser pensadas como una irrupción que nos trastoca, que agita las aguas, que nos trae preguntas. Este breve repaso de asuntos, este contrapunto entre la visión idealizada de unas tecnologías casi mágicas, y otros análisis pedagógicos más consistentes, es que efectivamente, las tecnologías están para usarlas. Pero los educadores no estamos para que las tecnologías (sus fabricantes, sus promotores, sus operadores) nos usen. ●

(4) Ibíd.

Las posibilidades del encuentro familia-escuela en contextos de ASPO



Por Flavia Piccolo (*)

Educar en entornos de pandemia nos encontró con el desafío de tener que organizar nuestra tarea en escenarios por demás heterogéneos. Si antes no podíamos hablar de un o una estudiante estándar, tampoco podemos hablar de un genérico familiar. Sin embargo, hay hilos comunes que vinculan a las familias con las escuelas, y uno de ellos tiene que ver con cómo nos comunicamos, cómo nos encontramos, y cómo organizamos nuestra tarea juntos.

En este sentido, las estrategias han sido diversas porque el escenario es desigual, porque la brecha digital existe. En algunos casos, se han entregado cuadernillos impresos con actividades donde no había conectividad, acompañados a módulos alimentarios. Si hay algo que han realizado los colectivos de compañeras y compañeros ha sido funcionar como trincheras contra el hambre. En otros casos, hemos podido organizar una enseñanza mediatizada por nuevas tecnologías.

Sea el caso que fuere, lo importante es poder dirigir mensajes diferenciados tanto a familias como a estudiantes. A las familias -si bien no van a suplir nuestra tarea porque no es su especificidad-, que podamos darles pautas claras para acompañar y guiar esto de aprender en casa, y a nuestros estudiantes, mensajes dirigidos a fortalecer el vínculo, un vínculo que quedó en proceso de construcción con esas dos semanas que tuvimos de clases presenciales. En ambos casos no dar nada por supuesto, pecar de explícitas, de explícitos, porque la única palabra que va a circular y que va a andamiar la tarea es esa que quede claramente plasmada, registrada en el formato en que viaje la palabra: escrita,

impresa, digital, en un mensaje de voz, como fuere. Explicitar cuáles operaciones de pensamiento estamos propiciando, modelizando todo lo que podamos.

Otra invitación a encontrarnos tiene que ver con lo que más extrañamos de la escuela, que no es la gramática de la organización escolar, sino que es el estar con otras y con otros. Una idea muy bonita y muy potente es la implementación de patios virtuales, donde la única excusa sea la de estar juntas y juntos, la de suspender el tiempo; tenemos todo el rato tiempo suspendido, pero que esa suspensión sea para encontrarnos con otras y otros, para reírnos, para compartir sentires, pesares, juegos, risas y el solo placer de estar juntos. Puede organizarse a través de grupos de *whatsapp*, de videollamadas, de espacios definidos en radios comunitarias, o de los medios de los que dispongamos. En aquellos lugares donde sea imposible el encontrarse entre compañeras y compañeros a través de medios tecnológicos, que -adjunto al material impreso- se incluya secciones de recreos con actividades para compartir en familia o para recrearse.

Y por último, que el disfrute sea no solo una cuestión de este patio virtual, sino que también sea la nota distintiva de esta época. Que podamos convidar través de las propuestas de enseñanza la posibilidad de pensar, de pensarnos y de salidas posibles a estos contextos desde el campo disciplinar que a cada docente le corresponda, operando como verdaderos organizadores de la cultura. Si hay algo que estamos aprendiendo es que nadie se salva sola ni solo, que las salidas son colectivas y que más que nunca la escuela está enseñando, resistiendo y soñando.

(*)

Pedagoga y docente.
Capacitadora del ICIEC, UEPC.

Desarmar para armar, ¿Una nueva manera de educar con tecnologías?

Por **Gabriela Sabulsky** (*)

Durante mucho tiempo pensar el binomio escuela-tecnologías nos remitía a considerar una relación compleja, en un fino equilibrio, donde uno de los términos, la escuela, era caracterizada por su inmovilidad frente al avance vertiginoso de la tecnología. Hoy, ese binomio demanda ser pensado desde los últimos tiempos, atravesado por una pandemia y el consecuente aislamiento físico; la escuela -en lo que refiere a las tecnologías- sufrió un rápido proceso de apropiación que posiblemente deje algunas huellas.

No es mi objetivo en este artículo analizar cómo ha sido este proceso, en particular porque aún lo estamos transitando y lo que podríamos compartir son meras impresiones. Veremos más adelante cómo se redefinen los problemas que durante mucho tiempo dificultaron una mejor relación entre escuela y tecnologías.

Lo cierto es que hoy la escuela, en todos sus niveles, ha sido interpelada por las tecnologías como nunca imaginamos quienes nos dedicamos a estudiar sobre el tema. Justamente, porque ha tocado su corazón, su razón de ser, llevar la escuela a casa, o seguir educando a supuesto a las tecnologías como mediadoras de la enseñanza como única posibilidad de sostenerla, una forma para pensar la continuidad pedagógica. Entonces ahora, el binomio tiene la particularidad de estar constituido por dos unidades en movimiento.

En estas líneas me propongo compartir algunas reflexiones para imaginarnos el después de una escuela, que seguirá preocupada por la inclusión genuina de las tecnologías, aunque se haya hecho uso de ellas al transitar por este camino hacia lo desconocido.

(*)

Magister en Multimedia Educativa, profesora adjunta de la materia Tecnología Educativa, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y directora alterna de la Maestría en Procesos educativos mediados por tecnologías, del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC.

MARTE
DISTANCIA
m...
n...
a...

SATURNO
DISTANCIA:
SUPERFICIE
TEMPERATURA:



MERCURIO
~
~
~



Se trata de una revolución mental

Dispositivos personalizados, aplicaciones para realizar múltiples tareas y un clima de época caracterizado por la simultaneidad, la ubicuidad, la instantaneidad, la fugacidad por mencionar solo algunas de sus notas distintivas, nos hacen vivir hiperconectados, pero en estado de fragmentación (Quevedo, 2013). Durante mucho tiempo, para entender este proceso de cambio se aludía a una revolución tecnológica; sin embargo, ahora entendemos que más bien se trata de una revolución mental. Esto supone cambiar la lógica con la que hemos pensado hasta ahora el problema. La creación de la Web, punta del ovillo, suponía para su creador Berners-Lee (en 1990) una forma de pensar, hipertextos e hipermedia son conceptos que permitieron entender un mundo sin principio ni final. Hoy navegamos por la Web y nos desplazamos por ese mundo de manera ligera, rápida, haciendo amigos, comprando o vendiendo, enseñando y aprendiendo.

Según Alessandro Baricco (2019) esta revolución ha ido anidando en la normalidad –en los gestos simples, en la vida cotidiana, en nuestra gestión de deseos y de miedos. Vivimos en una realidad con una doble fuerza motriz, donde la distinción entre mundo real y mundo virtual se vuelve secundaria, dado que uno y otro se funden en un único movimiento que genera en su conjunto, nuestra realidad.

Algunos cambios se revelan como evidentes, en especial las transformaciones del conocimiento en la Web y las nuevas formas de sociabilidad conectada. Las máquinas de la revolución industrial automatizaron el trabajo humano, mientras que la tecnología actual, a través de sus algoritmos, nos asisten en el conocimiento, pero el conocimiento ya no es lo que era, ni para la ciencia ni para la educación. Su supuesto orden efectivamente se ha desordenado. Los algoritmos ya no se limitan a reproducir conocimiento, sino que clasifican información, la vuelven a combinar y procesan datos y hechos para convertirlos en lo que habitualmente llamamos conocimiento (Bunz, 2018). Cuestión crucial para pensarnos como educadores en relación a los cambios en la figura del experto junto con el concepto de verdad (como verdad estadística), reunida en una nube de datos y ordenada según una lista que se activa cuando la necesitamos.

Pensemos, entonces, la revolución mental en términos de lo que Miland Douelhi (2004) define como conversión digital de efecto religioso, que tiene sus nuevos profetas (Steve Jobs), sus instituciones (Google), sus creyentes y detractores, su lenguaje propio

Durante mucho tiempo,
para entender este proceso de
cambio se aludía a una revolución
tecnológica; sin embargo, ahora
entendemos que más bien se
trata de una revolución mental

(algoritmos) y su cultura (*jakers-crackers- youtubers-booktubers*).

Nada de esto hubiera pasado si los humanos no hubiéramos aceptado que una parte de la experiencia pasara a través de las máquinas, dice Baricco (2019). La cuestión entonces es pensarnos como parte de esta historia, para poder proyectarnos en nuestro escenario escolar y preguntarnos por el lugar de las tecnologías en él.

Huellas del imperativo tecnológico

¡Debemos formarnos para manipular y educar con tecnologías! ¡Las tecnologías son como un tren al cual hay que subirse! Como un *deja vú*, para describir sentimientos intensos y que sucedieron como parte de un desorden de memoria, estamos saliendo de una época en la que el binomio escuela-tecnologías se resolvía enseñando robótica y programación en las aulas, en escuelas devastadas por la precarización y la quita de recursos. Durante los últimos años, a través del Aprender Conectados vuelve a tomar fuerza una perspectiva instrumental de la tecnología, como una panacea que nos haría mejores educadores y a nuestros alumnos, más creativos e innovadores. El problema, además de los discursos, fueron las prácticas: nos quedamos sin computadoras, la conectividad que ya era pobre lo fue aún más, mientras se compraban plataformas y *software* importados y se diseñaba cursos de formación docente que, una vez más, prometían acercarnos a la “escuela del futuro”.

Se trató sin duda de la reactivación de un pensamiento mágico acerca de la tecnología, que ocultaba su lado más interesante y desafiante para quienes hacemos educación. Mágico, pero no neutral y sí, políticamente peligroso. Mientras los docentes estábamos preocupados por incorporar la robótica a nuestras aulas, resultaba cada vez más difícil entender cómo la tecnología condiciona nuestra vida cotidiana y, en la escuela, las transformaciones culturales que habitamos. Mientras enseñamos robótica, las tecnologías se van haciendo cada vez más opacas, arropadas de una perspectiva mágica.

Allá por fines de los 90, la posibilidad de la computadora personal junto con la digitalización de textos, sonidos e imágenes, más el surgimiento de Internet anunciaban un cambio de época que se trasladó a la escuela de la mano de una perspectiva instrumental. Por aquellos años era necesario capacitarse en el manejo de los utilitarios de Windows para estar a la altura de las circunstancias. Desde el año 2000 en adelante, además de las tecnologías cobra fuerza la idea de la personalización de la enseñanza (Buckingham, 2008), la idea del trabajo colaborativo y de entornos personales de aprendizaje. Podríamos decir que el binomio era tecnología y escuelas a medida, un rasgo más de un entorno donde el mercado cobraba cada vez más fuerza para entender cómo ingresar a las escuelas en clave digital. En definitiva, la perspectiva instrumental instaló la necesidad de aprender a usar tecnologías para mejorar la enseñanza, entendida la tecnología como herramienta neutral, que nos ayudaba a hacer mejor lo que ya hacíamos. Esta perspectiva se asienta sobre la figura de un maestro o docente replicador, o aplicador de *software* específico, producidos claramente en otros países, países a los que supuestamente hay que imitar.

Utilizar tecnologías fue y es sinónimo de ser un docente innovador, abierto a su tiempo y en sintonía con sus estudiantes. Movilizados por un conjunto de preocupaciones genuinas, buscamos en la tecnología la posibilidad de recuperar la atención y el entusiasmo de los estudiantes con los contenidos escolares, de reconstruir vínculos, hablar el mismo lenguaje, entender sus derroteros, sus búsquedas y sus prácticas.

Estos intentos nos dejan con más preguntas que respuestas: ¿está bien lo que hago?, ¿el uso del celular en el aula ayudará a aprender a mis estudiantes?, ¿las búsquedas en Internet les permiten realmente acceder al conocimiento? Es que estas prácticas no se resuelven sin tensiones, aparecen incompatibilidades que pueden conducir a desestabilizar el sistema, incluso ponen en jaque a la escuela misma.

Crisis, nuevos malestares, junto a la ilusión de estar siendo un docente innovador. Esta visión se actualiza de diferentes formas, y hoy seguimos preguntándonos por las tecnologías en la escuela.

Es que la impronta instrumental fracasó. No acercó distancias, sino que las amplió. Los usos escolares de las tecnologías mostraron una competencia escolarizada sobre las mismas (Sabulsky y Roldán, 2013). La perspectiva instrumental, tan difícil de desarmar, no ha logrado modificar el escenario pedagógico. La tecnología sigue siendo una fuerza externa a la escuela en la que impacta, la escuela abre sus puertas y la deja entrar, resuenan en los pasillos los comentarios acerca de sus bondades y de sus riesgos. La tecnología ha llegado para quedarse, pero ¿qué será de nosotros y nosotras?

A desandar y desmontar las tecnologías

Algo de lo opaco de la visión instrumental opacó también el binomio escuela-tecnologías. Por tanto, una posibilidad sería hacernos cargo del cambio de perspectiva. No se trata de una revolución tecnológica sino mental, y en ese sentido podemos imaginar que es una revolución mental la que afecta el modo de entender la escuela y su relación con las tecnologías. Como hipótesis, quizás este cambio de perspectiva nos permita reconocer algunos intersticios por donde la didáctica se filtre y podamos imaginar modos de reinventar las prácticas de enseñanza.

Hasta aquí, gran parte de la formación en tecnologías ha sido entendida como el mecanismo para adquirir una cierta forma de actuar con las tecnologías en el aula, podemos decir que justamente el enfoque instrumental priorizó una formación práctica o del hacer. O bien, un segundo nivel donde se responde a la pregunta “cómo hacer” desde un conocimiento técnico. Pues entonces, ¿será hora de *deformarnos* para poder pensar desde otra perspectiva el binomio escuela-tecnologías?, tomando el sentido de *deformar* como torcer, doblar, alterar, distorsionar la formación recibida para reinventar algo nuevo.

Esta tarea supone una reflexión en primera persona. ¿Por qué no revisar nuestros miedos, prejuicios, valores que evidentemente se tensionan con las transformaciones que produce la digitalización? Pero una reflexión que se anude en lo colectivo, en lo social y en lo político. Tal como decíamos con anterioridad, la revolución ha ido anidando tanto en la normalidad, que sucede mientras hacemos otras cosas. “A ese nivel de penetración, negar su existencia es pro-

pio de idiotas; pero presentarla como una metamorfosis impuesta desde arriba y por las fuerzas del mal también empieza a resultar bastante difícil (....). Por tanto, nosotros aceptamos cada día esa invitación, imprimiendo a nuestro estar en el mundo una pequeña torsión respecto del pasado (...)" (Baricco, 2019). Esto supone una implicación personal, en un contexto político y económico que le da sentido. A modo de ejemplo, diríamos que no somos el efecto de lo que el celular hace con nosotros, sino lo que nosotros somos capaces de hacer con el celular; cambia así nuestro modo de vivir la experiencia, nos saltamos las mediaciones de múltiples agentes a través de diversas herramientas (al librero a través de Amazon, al cartero a través del e-mail, a la academia a través de Google), transitamos una humanidad aumentada en diversos órdenes de nuestras vidas.

Podemos pensar en la siguiente situación: nos proponen que enseñemos robótica, pero sin entender su lenguaje, los algoritmos. Aprender acerca del pensamiento computacional es bien diferente a enseñar robótica o saber programar. El pensamiento computacional remite a un saber reflexivo, a promover el pensamiento crítico, a entender el detrás de escena de los artefactos tecnológicos (Martínez y Echeveste, 2017), con la posibilidad de promover el pasaje de ser docentes consumidores y consumidoras a creadores y creadoras de tecnologías. ¿Qué hace Internet con nosotros?, ¿cómo producimos conocimientos, cómo estudiamos, investigamos, planificamos nuestras clases desde que usamos Google?, ¿qué criterios de verdad sostenemos?, ¿el criterio de la Academia Nacional de Ciencias o el que prioriza la lista de Google?

Suspender por un tiempo nuestra formación (más bien guiada por una preocupación hacia el cómo de un saber técnico), animarnos a deformarnos (torcer esa dirección) para revisar críticamente nuestras prácticas mediadas por tecnologías, junto con las rupturas conceptuales que hoy nos acompañan (promoviendo así un saber tecnológico) (Ingol, 2000), aparece como necesidad para pensar lo didáctico. Es que en definitiva, la didáctica como disciplina de la acción pedagógica (Camillioni, 2011) no puede entender la enseñanza en el vacío, sino en sujetos sociales, esencialmente tecnológicos.

Suspender por un tiempo nuestra formación (más bien guiada por una preocupación hacia el cómo de un saber técnico), animarnos a deformarnos (torcer esa dirección) para revisar críticamente nuestras prácticas mediadas por tecnologías.

Volver a pensar el binomio escuela-tecnologías

Pensar lo que viene, después de una inmersión forzosa en la virtualidad en tiempos de pandemia, supone hacer cierta futurología y puede estar teñida de una dosis de optimismo. Si recuperamos las reflexiones que venimos haciendo hasta aquí, en este apartado final la idea es imaginar nuevamente el binomio escuela-tecnologías en el contexto actual, atravesado por una profunda crisis económica y aún con los coletazos de las políticas educativas tecnocráticas.

En la vida escolar también hemos consentido que una parte de la experiencia pase por las máquinas (Baricco, 2019), utilizamos diversos dispositivos y aplicaciones para gestionar el conocimiento, y a pesar de ciertas resistencias, nuestra realidad educativa se constituye también de dos fuerzas motrices, partículas y *bites*. En tal sentido, las prácticas de enseñanza estarán interpeladas por esta nueva forma de entender la realidad y la experiencia⁽¹⁾.

Esto no remite necesariamente a la presencia de los artefactos en el aula, las tecnologías son extensiones de nuestra propia naturaleza y por tanto, ingresan al aula al ser portadas en nuestro cuerpo y nuestra

(1) Hacemos referencia a lo que Baricco define como posexperiencia, como arrebato, exploración, pérdida de control, sin final. Es un movimiento, es la trayectoria de un andar, que transmite una sensación de falta de permanencia y volatilidad, de apertura constante.



mente. Son los cambios mentales los que habilitan que hoy podamos proyectar nuestro hacer didáctico de un modo en el que las tecnologías sean parte de lo natural. Si esto sucede, estaremos en condiciones de analizar los usos didácticos de las tecnologías, es decir, entender las formas en cómo hoy se lee, cómo se experimenta, cómo se genera el cálculo matemático, o la comprensión del espacio geográfico.

La cuestión no será si se utilizan plataformas educativas, redes sociales o contenidos multimedia, como ya dijimos, la revolución digital está debajo, no encima. Se trata de un efecto y no de una causa, pensemos en la revolución mental que precede todo (seguimos citando a Baricco).

En lo que atañe en especial a lo didáctico, la revolución mental viene de la mano del quiebre de la concepción moderna del conocimiento, del impulso pluralista de las epistemologías posmodernas, de miradas más situadas y menos omnicomprendivas; del descentramiento cultural entre generaciones, de cambios en los regímenes de ficción y del desplazamiento del tiempo hacia un constante presente que debilita la experiencia histórica. (Tobeña, 2011)

Mientras todo eso sucede, múltiples pantallas median en la construcción de conocimientos, más allá de las previsiones didácticas. Se trata de un movimiento, de una marea de flujos colectivos, de un espacio organizado con nuevas reglas. Esa experiencia no puede ser pensada sin tecnologías. Está atrapada en ella misma. Cuando damos una tarea, la consigna se desplaza del pizarrón al cuaderno y de allí al *whatsapp*; en este movimiento muta, se resignifica, se comparte, se resuelve. Al otro día, esa tarea es reconstruida en el aula, a partir de una nueva mirada colectiva que pone a circular la palabra y genera pre-

guntas. Y así, el adentro y el afuera del aula se funden en un *continuum*, del mismo modo que la asistencia a un museo y la visita virtual, o la lectura en papel y la digital.

Como efecto de lo digital la escuela entra en movimiento, vibra en su interior en tanto se ven alterados los modos de comunicación, los tiempos de trabajo, el peso de cada material educativo, las formas de autoridad. “Podremos tener la sensación de que la digitalización es algo que simplemente nos ocurre, pero eso de ninguna manera significa que no tengamos influencia sobre cómo se desarrolla. No está decidido cómo acontece en concreto, y eso quiere decir que tenemos que empezar a modelarla más activamente en la sociedad (...). Para la sociedad es hora no de temerle a la digitalización, sino de aprovecharla”. (Bunz, 2017)

Este movimiento es tan vertiginoso que resulta entendible sentir que algo se pierde, parte de su belleza, su magia, algo así como el alma de la escuela. Su sentido histórico, la resistencia a la superficialidad, sus tramas reflexivas, la transmisión de la memoria colectiva, es lo que se tensa en la lógica de lo digital.

De estas preocupaciones también se desprenden cuestiones para pensar el binomio escuela-tecnologías, pues el ámbito para desarmar esa lógica, detener el tiempo y dar sentido al pasado es la escuela con las tecnologías en su misma naturaleza, a través de los procesos subjetivos de quienes habitamos sus aulas.

A desarmar para armar se nos presenta como una nueva manera de educar con tecnologías, en una escuela que no escapa a su tiempo y por tanto, asume el desafío de aportar a un mundo mejor. ●

Referencias bibliográficas

Baricco, A. (2019) *The Game*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Martínez, C. Echeveste, M.E. (2017) *Aprender a programar para integrar(nos)*. Cuadernos para la enseñanza. Córdoba: ICIEC-UEPC

Sabulsky, G., Roldán, P. (2013) *Nuevas modalidades de la competencia digital: extranjerizada, escolarizada y remixada*. Revista DIDAC.NUEVA ÉPOCA / NÚMERO 62 / julio-diciembre 2013: Universidad Iberoamericana.

Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. London/New York: Routledge.

Bunz, M. (2017) *La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido*. Buenos Aires: Cruce Prólogo, cap 1 y 2.

Tobeña, V. (2011) La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural en Tiramonti Guillermina (Comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Air: Ed. Homosapiens.

Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno.

“El culto por los aprendizajes encubre un desprecio por los procesos escolares”



En setiembre de 2019, poco antes de la renovación de las autoridades nacionales, el licenciado en Psicopedagogía Ricardo Baquero visitó el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC, en el marco del Programa de Formación en Gestión Directiva, coordinado por la Secretaría de Cultura y Educa-

ción del gremio, en articulación con FLACSO Argentina. Esa visita fue la oportunidad para invitarlo a reflexionar sobre la construcción de aprendizajes, las tensiones que atraviesan actualmente el trabajo docente y el papel de las motivaciones y las emociones en la enseñanza.

¿Qué centralidad tiene la construcción de aprendizajes en la actualidad respecto de otras épocas?

Estamos en una situación paradójica, porque pareciera haber efectivamente una enorme preocupación por el aprendizaje, que está en sintonía con una cuestión de época que todos los autores indican que tiene que ver con el neoliberalismo, que no es solo local: lo que podríamos llamar el ascenso de una “cultura del aprendizaje”. Cuestión que en sí misma parece inofensiva y atendible, pero que en verdad ha ido en detrimento de lo que sería una cultura de la enseñanza vinculada al aprendizaje.

Lo que nos está sucediendo es que efectivamente hay una preocupación sobre todo por los logros de los aprendizajes, con relativa abstracción de los procesos. Ese culto por el aprendizaje, en verdad, encubre cierto desprecio por los procesos, sobre todo de tipo escolar. Y no nos olvidemos que, en general, las evaluaciones por competencias en su sentido más duro y crudo de la pedagogía por estándares original -luego, por supuesto, han tenido muchas versiones y matices-, provienen del mundo empresarial y del mercado: las pruebas PISA, por caso, son de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), no de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Entonces, hay solo una atención a ciertos logros, según indicadores que no necesariamente tienen que ver con objetivos pedagógicos bien declarados, y con la lógica que podría tener o debe tener -y por suerte en muchos casos tiene- el propio espacio escolar.

¿Cómo se entrama allí la cuestión de los aprendizajes? Sobre todo, considerando el plano más cotidiano de la escuela, donde las y los docentes intentan enseñar y trabajan por garantizar el derecho a la educación, y por otro lado se dan procesos que

van midiendo o evaluando esa tarea con otras tensiones.

En la cotidianeidad escolar estamos, en cierto punto, en una suerte de emboscada externa e interna. La emboscada externa es esa extorsión por logros, con relativa amenaza -a su vez- de evaluaciones punitivas, con intentos en tal sentido. Es cierto que tensiona también la responsabilidad que tenemos como educadores de rendir cuentas acerca de los procesos de nuestros alumnos, cuestión que puede hacerse no necesariamente bajo esa vía. Pero, por otro lado, hay una paradoja que tensiona y nos está generando un enorme malestar, y es el intento de poner en acción el derecho a la educación, de incluir al fin, en todos los sentidos y en todo el espectro de esa palabra, pero bajo formatos que, en muchos casos, sabemos que son expulsivos. Entonces, tenemos un juego de contradicciones realmente muy complejas, cuya solución se ha delegado en instituciones y docentes, cuando ameritan estrategias más complejas, apoyos y formas de pensar más elaboradas, concertadas en lo educativo y de carácter intersectorial. Y lo que debería advertirse es que, si uno no lo problematiza, el formato escolar habitual inercialmente es expulsivo, porque tenemos cada vez más una población empobrecida, con necesidad de salir a trabajar, o con jóvenes que se han vuelto padres -en el nivel medio, me refiero-, y no tenemos una oferta escolar acorde a esas circunstancias. Con lo cual, si nosotros naturalizamos esa oferta, es ahí donde los alumnos se nos vuelven supuestamente “no educables”.

Hay muchas y muchos docentes que se esfuerzan sobremanera recreando sus prácticas en diversos aspectos y pese a ello, quedan con la sensación de que hay estudiantes a quienes les cuesta muchísimo aprender. Pero luego, cuando muchas veces se in-



daga entre quienes parecen ser supuestamente “no educables” –usando una expresión que recién utilizaste- ellas y ellos tienen ciertos aprendizajes en relación al hacer, en su vida cotidiana y en diversos roles que ocupan en su familia o en su comunidad. ¿Cómo es posible desarmar esa creencia de que hay algunas y algunos destinados a ser educados, mientras otras y otros están destinados a “no aprender”?

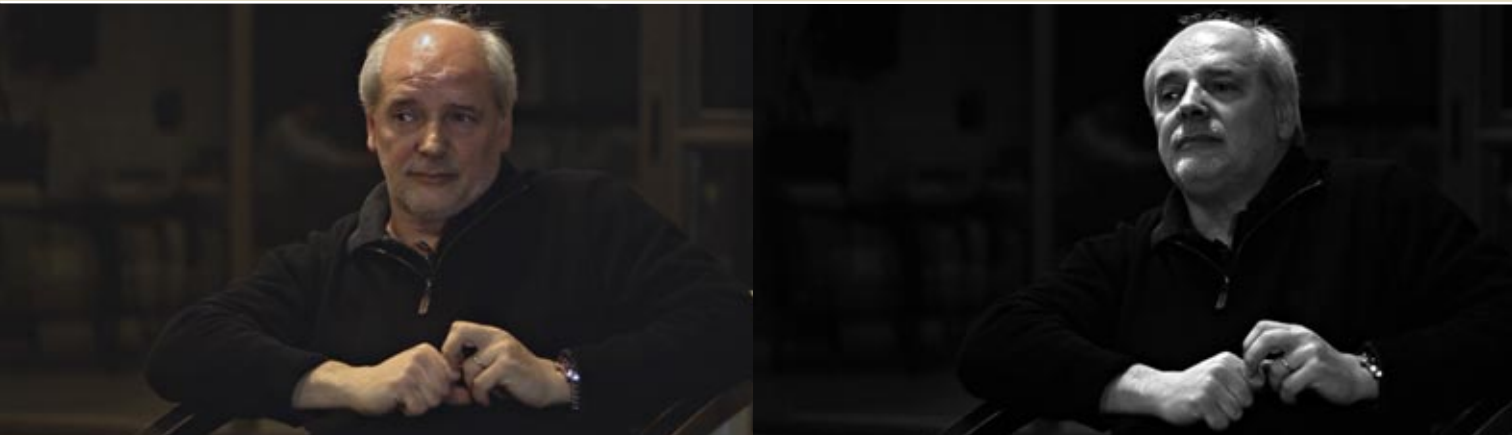
Esa es otra fuente de enorme malestar: el hecho de que estamos enseñando, en general, desconfiando de la capacidad de aprendizaje de nuestros alumnos y también de nuestra capacidad para enseñar. En verdad tenemos una larga historia en toda la tradición constructivista, pero también de la educación popular, de un intento por retomar, recuperar y reivindicar las experiencias extraescolares de aprendizaje de nuestros alumnos. Los espacios escolares en muchos casos se han burocratizado, nos cuesta generar un espacio común con los alumnos, pero me atrevo a decir que no nos ocurre solo con los pibes de sectores populares, sino con los pibes de todos los sectores. Hay algo que está pasando por el sentido mismo de las prácticas escolares.

¿Qué es lo que nos genera tanta desconfianza sobre la posibilidad de aprender de los alumnos? Allí hay una trampa del sentido común que, en cierto modo, se parece a las clásicas profecías autocumplidas, pero que es un poquito más sofisticada, y es el hecho de que parto de una presunción y una sospecha, porque lo constato empíricamente, de que los pibes que vienen de barriadas populares, o de sectores rurales, o inmigrantes, habitualmente fracasan. Es un dato que tengo de partida. Y, por tanto, creo que no hago más que constatar esa hipótesis cuando sucede y, por ende -no estoy hablando solo de los docentes individuales, sino de las instituciones y muchas veces de las propias políticas-, no se hace más que mitigar o compensar lo

que entendemos como algo inevitable, y que solo se va a solucionar por la vía de políticas sociales y no de políticas educativas.

Atrás de eso hay una falacia importante, que en el campo de la Psicología educacional nos hemos encargado de reforzar a través de la Psicometría y de varias prácticas que evalúan en forma descontextualizada a los sujetos. ¿Qué quiero decir? Si yo presumo, por ejemplo, que alguien es deficitario o no es inteligente y que, por tanto, no aprenderá, y luego constato que no aprende, atribuyo inmediatamente el no aprender a su condición de pobreza, o a su supuesto bajo nivel intelectual. Y entonces, se da un juego de retroalimentación que es falaz.

Es evidente que uno podría concebir espacios escolares más amigables y en donde, justamente, el objetivo fuera partir de la construcción de lo que, en términos de Jan Masschelein, sería un interés común. Y, por tanto, lo que es aquí circular o paradójico es suponer que, al ingresar los estudiantes -y esta barbaridad la hemos cometido incluso en nuestras expectativas sobre el nivel primario-, ya deberían estar por sí en condiciones para aprender, motivados para hacerlo, y no ser nosotros, o el espacio escolar, o las políticas, las generadoras de tales condiciones. Es decir, se trata de construir un espacio público común. La analogía sería que un hospital rechazara enfermos porque considere que están demasiado enfermos; es algo que no tiene sentido, porque está construido, se supone, para atender a la población tal cual llega. Lo que digo resuena en el sentido común, como si entonces debiéramos hacer una pedagogía especial para pobres, así como hay hospitales de urgencias, pero no es el caso. Justamente porque el enorme riesgo que tenemos -y está atado a la pedagogía por logros y por estándares-, es que terminemos concibiendo educabilidades diferenciadas. Como si dijéramos: “Bueno, ya





que insisten, concedemos que todos son educables, pero no del mismo modo, no en igual medida. Y lo que ustedes reivindican como saberes de los alumnos, seguramente sean saberes prácticos y locales, que no se compadecen con el saber docto que la escuela propone". O sea, la trampa allí está en que la sola reivindicación de los saberes que los alumnos traen no nos es suficiente, sino que se trata de cómo volver cercanos, significativos e interesantes los objetos que la escuela siempre tuvo: generar una narrativa que nos identifique, una política de convivencia, una reflexión sobre el cotidiano, pero que lo exceda y que nos permita, de cierto modo, abrir horizontes.

Vuelvo a las pruebas estandarizadas: hay algo allí que asienta la construcción de los aprendizajes en relación a competencias y habilidades. Si bien a estos términos no los tratamos como sinónimos, nos gustaría una reflexión tuya con respecto a qué procesos obturan estos conceptos y cuáles habilitan, para tenerlos en cuenta a la hora de analizar la relación existente entre enseñar y aprender.

Lo único que puedo observar como medianamente positivo en la elaboración de pedagogías por competencias es visibilizar los logros de los procesos educativos, una cuestión que es responsabilidad pública y del Estado. El problema más duro y profundo de las pedagogías estandarizadas es lo contextual. Es el hecho de que tienen una finalidad punitiva, clasificatoria y jerarquizadora. Entonces, no se trata tanto de tener un diagnóstico acerca de cómo está el estado de lo público a efectos de ponerlo en valor, sino que tenemos el temor de que –como ha sucedido sobre todo cuando no se usan metodologías de valor agregado– estemos en verdad siendo más bien hostiles con lo público.

Pero, el punto más central desde el campo de la Psicología educacional es que, por más que uno sume, suma y suma competencias a evaluar, no logra capturar el papel formativo de la escuela. Es decir, no podemos volver competencia al pensamiento crítico, no podemos volver competencia la solidaridad entre los niños, ni el reconocimiento y la sensibilidad que podemos lograr con respecto a los pueblos indígenas, originarios o preexistentes, por poner ejemplos de cuestiones que nos proponemos que sensibilicen, logren objeto común entre los niños, que deben ser parte de la política pública y que no los vamos a encontrar en pruebas estandarizadas.

¿Qué encuentra uno en la literatura sobre esto? Que se nos ha perdido el sujeto, el alumno. Estamos procurando, de algún modo, un sujeto modular, al que capacitamos en áreas, como si fueran módulos a componer y, por tanto, perdiendo el sentido más global que tiene la formación. Ese es uno de los efectos más devastadores y, por otra parte, un efecto performativo, inevitable, que tienen las prácticas evaluativas: basta recorrer las escuelas para saber que se preparan para las pruebas PISA; es decir, que la OCDE es quien termina regulando nuestras prácticas de enseñanza y curriculares, lo cual es triste.

¿Qué lugar ocupan las motivaciones y las emociones en la enseñanza y los aprendizajes?

Estar motivado podría ser pensado –como lo hemos propuesto algunas veces y se concibe desde algunos enfoques teóricos– como conocer, identificarse o resistirse a los motivos que tengan las prácticas culturales, y aun las escolares. Es decir que la motivación dejaría de ser una mera disposición explicable en el nivel individual, y pasaría a ser más bien una cuestión al menos social, cultural, de la que participa el sujeto.

Por supuesto, no es irrelevante lo que singularmente el sujeto sienta, su afinidad y predisposición, pero a partir de esa especie de construcción común. Pero tampoco podemos transparentar con claridad los motivos de lo escolar e incluso aquellos de cada disciplina y, a veces, de cada clase. Y en eso quedamos prisioneros, sin querer, del utilitarismo. O sea, quedamos prisioneros de que si lo que enseñamos no es útil, entonces ha perdido valor y -en ese sentido- pierde valor la filosofía, el arte, la política.

Quisiera alertar sobre el hecho de que hay un ascenso, casi grotesco pero muy incisivo, sobre la atención a las emociones, pero que tiene dos caras. Por un lado, aparece bajo la idea de una inteligencia emocional, es decir que se valoran las emociones en tanto una capacidad casi instrumental como para ser de utilidad, ser competente en tal sentido. Y segundo, hay una invitación a “gestionar” a nivel individual nuestras emociones y eso es un horror; se trata, en sí misma, de una idea que desde la filosofía política y la teoría social sabemos que es, precisamente, un mecanismo de dominación. Parece como una pretensión de: “Bueno, autocálmese usted”, “Piense positivamente”, “Sí, todo el contexto es adverso, pero depende en buena medida de usted que piense positivamente y así va a salir”. No hay lugar para la angustia, para deprimirse, no hay posibilidad de constatación de muchas cosas que son horribles. Es decir, hay lugar para las emociones, sí, pero para las positivas. Cuidado, porque esa es una manera de promover formas de gobierno muy sutiles y, además, una forma de responsabilización enorme con respecto a los docentes o alumnos, porque no han sido capaces de ser lo suficientemente emprendedores como para resolver cuestiones estructurales en el nivel personal.

¿Cuál es tu opinión en relación a la idea de “fracaso escolar”?

Para los autores más sutiles hasta es sospechosa la propia categoría, no solo de “fracaso” sino de “fracaso escolar”, puesto que no tiene demasiada consistencia teórica, porque estamos llamando *fracaso* desde la permanencia o no en la sala de 5 años, a las bajas tasas de egreso en la universidad, cosas que no pueden ser nunca el mismo fenómeno y, por tanto, no podrían atribuírseles las mismas causas. Pero si se lo confunde es porque, en buena medida, hay una tendencia a cargar en cada individuo -por una cosa o por otra- la responsabilidad de su propio fracaso. Entonces, por un lado, está ese riesgo y por otro, en la necesidad de diferenciar claramente entre experiencias de fracaso -que existen-, eludir el riesgo tentador de la autoexplicación simplificada de que se fracasa porque no se

tiene la capacidad o la motivación, todas cuestiones que los sujetos debieran tener de partida y que, además, son atributos individuales. Por eso insistía en que estar motivado es conciliarse e identificarse con motivos que deben proponerse de un modo serio, atractivo, desafiante, interesante, de modo de generar un interés común, una cosa común.

Varias experiencias que hemos hecho en el conurbano bonaerense indican que, cuando en la escuela media a chicos de barriadas muy populares les dábamos cabida para que propusieran temas para investigar y trabajar, ellos elegían cosas que no nos atrevíamos nosotros a elegir, nunca aparecían temas triviales: embarazo adolescente, consumo de drogas, cómo usan las familias los planes sociales, etcétera. O sea, se cumple la profecía de Jacques Rancière de que colocamos a los alumnos en un lugar de atontamiento. Y, probablemente, como docentes también nos sentimos un poco atontados, mucho más cuando nos jaquean y ponen bajo duda si somos competentes.

¿Cómo es posible sortear las dificultades que se presentan en los procesos de escolarización en el contexto social y político actual?

Tenemos dos vías. Una es pelear los niveles de la política pública, desde ya. No descuidarse y estar advertidos de cómo se va destruyendo lo público, pues creo que no hay mucha conciencia de eso. No logramos capturar la intensidad y densidad que eso está teniendo. La otra vía transcurre en un nivel micropolítico y no debería ser una opción una u otra, ya que la segunda es riesgosa, porque si no, responsabilizaría al propio colectivo docente meramente. Pero no nos queda otra alternativa, por lo pronto, que poner en valor y recuperar las múltiples experiencias, muy ricas, de docentes, de grupos de ellos, de colectivos de docentes, de escuelas, de gremios, que han impulsado -por suerte- instancias para poder pensar, en las cuales por un momento hay que tratar de suspender la urgencia. Hay que poder recuperar ese banco de experiencias valiosas e intercambiarlas.

En tal sentido, una política de persecución a las maneras en que estamos formados nos pone en una situación de inhibición y un primer movimiento, que es más colectivo que individual, es al menos juntarnos a pensar, pues es también un modo de actuar. A los docentes nos han convencido de que la teoría y la práctica eran dos cosas diferentes; entonces, no supimos mucho valernos de la teoría ni recuperar del todo las buenas prácticas que tenemos. Por allí pasa en este momento una cuestión clave, que es recuperar esas experiencias. ●

Idea del profesor, una meditación a contratiempo

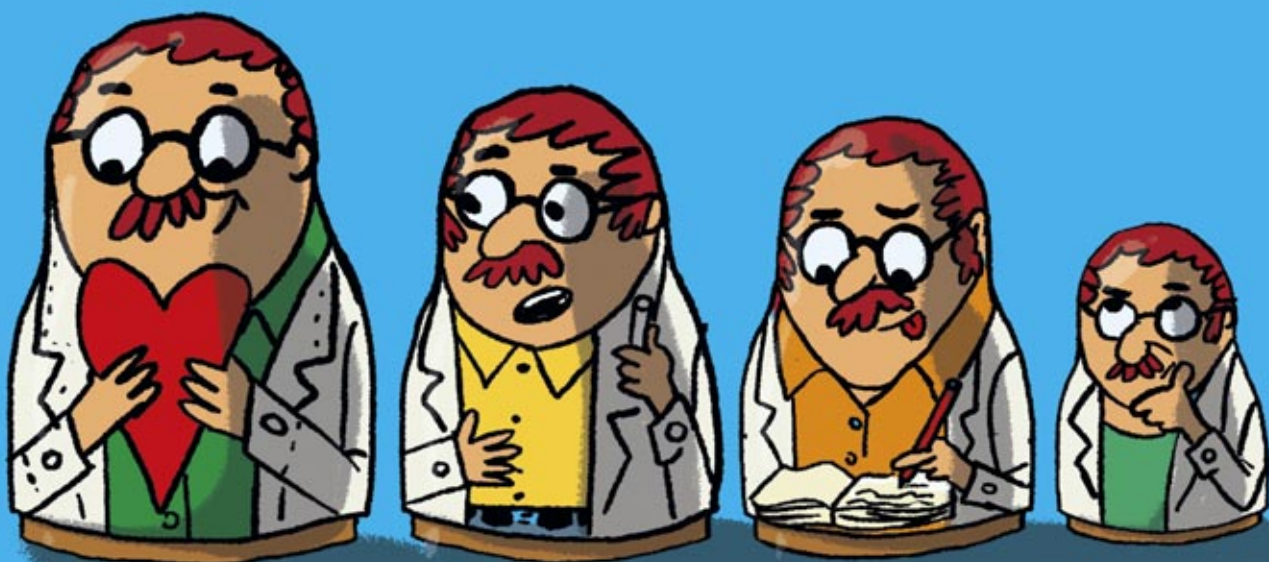
Por **Fernando Bárcena** (*)

«Usted es el profesor Kien, pero sin colegio.
Mamá dice que usted no es profesor.
Pero yo creo que sí, porque tiene una biblioteca».
Elías Canetti, *Auto de fe*

Peter Kien, el trágico personaje de la novela de Canetti, llevaba consigo una biblioteca: él mismo era su propia biblioteca, aunque nunca quiso transmitir lo que sabía. No quería a su lado alumnos, ni estudiantes, como tampoco discípulos. Terminó inmolándose, con carcajadas delirantes, dentro de ella. Ese niño, con el que mantiene una breve conversación nada más dar inicio la novela,

tiene -sin embargo- razón, pero en un sentido que la criatura ignora. Se es profesor porque se tiene una biblioteca, porque se leen los libros que, después, se darán a leer a otros.

Mi idea del hombre o la mujer que han elegido el oficio de profesor (y seguramente ahora estoy pensando en el profesor de universidad, en una facultad de Educación) es la de alguien que entra en el aula con



lecturas ya hechas y con libros que se leerán de nuevo, despacio y se conversarán con alumnos devenidos, por ese gesto de lectura, en estudiantes y estudiosos. Es la de alguien que estudia en su retiro estu- dioso, complaciéndose en ello, y alguien que *da a es- tudiar*. Y también tiene que ver con el espacio de un aula o de una sala de clase convertida en un *lugar* (y no meramente considerada como un “entorno de aprendi- zaje”), “en relación a la lectura, la escritura y el pen- samiento cuando estos se hacen en público”, como dice Jorge Larrosa en *El profesor artesano*. El alguien que hace de su oficio una forma de vida y no solo un medio de subsistencia o un desempeño laboral. Mi idea de profesor está a contratiempo, es seguramente inactual y probablemente inservible, una que rivaliza contra los modos característicos que definen este tiempo, donde la lentitud, la espera y la duración ya no parecen posibles y están siendo ridiculizadas como opciones vitales. Se inscribe, como otras obras que me han inspirado y me son fundamentales aquí, contra el discurso dominante de la sociedad de aprendiza- je (con su tendencia a la *learnificación y pedagogiza- ción* completa del mundo y de la sociedad), contra la imposibilidad actual de pensar la escuela (*scholè*, tiempo libre) bajo una visión pública del mundo, contra la domesticación del profesor como facilitador del aprendizaje e infantilizador emocional de los alumnos, y contra la psicologización de la teoría y la práctica educativa⁽¹⁾. Este escrito es una vindicación de la idea del profesor como un profesor estudioso que busca dar a estudiar a sus alumnos, que van a la escuela para aprender junto a otros *a través* del estudio: leyendo, escribiendo, pensando, conversando.



(*)

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Filosofía de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid y músico, en la modalidad de la canción de autor.

Ser profesor, encontrar la voz propia

Damos por supuesto muy a menudo en qué consiste este oficio, que la mejor literatura ha sabido explorar de formas sugestivas. Supone, por ejemplo, estar dispuesto a encontrar una *voz* propia. En el bellísimo relato de Stefan Zweig *Confusión de sentimientos* (1926) encontramos magníficamente descrita esa voz propia a la que me refiero. Escuchándolo hablar, al joven estudiante de diecinueve años se le revela su propia vocación: “Nunca había visto nada parecido, un discurso, un discurso que era un éxtasis, la pasión de una charla como fenómeno elemental, y lo inesperado del hecho me obligó a acercarme como impulsado por un tirón irresistible”. Los rasgos físicos, el cuerpo mismo del profesor estaban fundidos, disueltos, en su discurso, en su torrente de palabras encarnadas. Más tarde, el joven extraerá de su maleta un volumen de una obra de Shakespeare y comenzará a leer como nunca antes lo había hecho: “Como por arte de magia, en una hora había perforado el muro que hasta aquel momento me separaba del mudo del espíritu y descubrí en mí, el apasionado, una nueva pasión que me ha sido fiel hasta hoy: el placer de disfrutar de todo lo terrenal en la palabra inspirada”. El discípulo le había hecho a su profesor la firme promesa de dedicarse al estudio con la seriedad más absoluta. Pero su maestro matiza algo importante: “No solo con seriedad, mi joven amigo (...) Sobre todo con pasión. Quien no es apasionado, en el mejor de los casos llega a ser un pedagogo. Hay que abordar las cosas desde dentro, siempre, siempre desde la pasión”.

La voz, como voz de profesor, nadie nos la enseña. Se aprende, o quizá nos la encontramos por el camino, en el transcurrir de los días y las jornadas. Haciendo y deshaciendo, como Penélope, nuestra tela, quizá para tejer otra trama que nos envuelva. María Zambrano decía al referirse a “La tarea *mediadora* del maestro”, que “podría medirse la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a la palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla de modo activo. Y aun por el imperceptible temblor que la sacude. Sin ello, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues en ello anuncia el sacrificio, la entrega”. El instante

(1) Este apretado resumen encuentra un desarrollo más completo en las siguientes inspiradoras obras: Simons, M. y Masschelein (2014) y Larrosa (2019 y 2020).

de silencio antes de la palabra prepara la voz del maestro como una voz única. En ese encontrarse con ella ha gastado su vida, podríamos decir. Zambrano recuerda también que toda vocación es una *llamada* que proviene de la voz, pues la sigue y de ella se desprende: "Es algo que ha sucedido a consecuencia de esa voz y que adquiere entidad. La adquiere, claro está, en quien la acoge y no solamente la oye". Una vocación que procede de una voz que es al mismo tiempo un modo de ser y de estar en el mundo, y que trae a ese mundo cosas nuevas: palabras nunca dichas antes, pensamientos no pensados: "La vocación hace que la razón se concrete, se encarne".

Esa voz conforma entonces un *carácter*; y como escribió Albert Camus (en *La caída*) "cuando no se tiene carácter hay que seguir un método". Y, claro, por fin está la indescifrable y temible palabra: *amor*. Tengo presente ahora dos clases de amor. Un amor por las prácticas del estudio, por los ejercicios que lo sostienen: leer, escribir, tomar notas en cuadernos. Un amor por estos rituales, tal vez un poco obsesivos y maniáticos. Y, después, un amor del profesor por lo que hace y por los jóvenes con quienes hace lo que hace. Me estoy refiriendo a su amor por los recién llegados al mundo y su amor por lo que hace; el amor por lo que le permite hacer lo que hace: su leer, su escribir, su tomar notas, su pararse a pensar y a meditar, sus rituales, cada vez que prepara amorosamente los cursos y las sesiones. Su amor por el aula, en definitiva.

Las clases y el aula

Exiliado en su cuarto de estudio o en la biblioteca, el profesor, cuando tiene después que entrar en el aula para "dar" su clase — una clase se da, se abre, se ofrece—, *interrumpe* su estudiar. Solo que el aula es un momento más de ese estudiar. Dar clase es un pasaje que va de la contemplación a la acción. El amor por el estudio tiene como decorado y ho-

rizonte el amor por el aula y por los estudiantes. El amor al estudio sostiene, y se sostiene, por ese otro amor. Extraño ser ese profesor, esa profesora, que estudia llevando consigo sus lecturas, sus anotaciones y su amor por los que empiezan en el mundo, a quienes —sin saberlo—, instala en el espíritu de los comienzos. Amor a un estudio que es una forma de vida y una forma que su vida de profesor adopta; y amor al oficio de ser un profesor, de tratar de serlo y no saber cómo, pues no hay método fijo ni predeterminado, pero sí una senda y un carácter. Un camino que impone una marcha, una regla, determinadas consignas, algunos ejercicios, determinadas maneras de hacer y de ser. Vocación (y voz), carácter y amor:



Un profesor, una profesora, invade, irrumpe, suspende el ritmo habitual del tiempo, inquieta y arrasa, a veces, con el fin de construir de nuevo.

aspectos cruciales que, de inmediato, se visibilizan cuando tratamos de poner en cierta clase de conexión la vida del profesor con su propio oficio, del que siempre se dijo es resultado de una vocación, de una llamada. Un oficio que no es meramente una profesión o un puesto de trabajo, sino un carácter, un oficio.

¿En qué consiste un aula, qué significa dar una clase en un aula? La filóloga francesa Jacqueline de Romilly escribió en *Nous autres professeurs* que “una hora de clase es como un oasis en la trama de los días: es una hora reservada al conocimiento, a la verdad, a la inteligencia”. Una hora de clase, en un aula donde el tiempo parece suspender la lógica de un mundo productivo, puede, de hecho, hundir o salvar una vida, puede elevarnos o postrarnos en el fango. En su hermosísimo libro *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor* (2019), donde Jorge Larrosa incluye un inspirador y bellissimo capítulo titulado “Elogio del aula”, leemos también: “No entro al aula como a un lugar del trabajo sino de amor y de deseo”. El aula, dice Jorge, es el lugar fundamental del oficio de ser profesor, un hombre o una mujer esforzados en la práctica del estudio, la lectura lenta y la conversación. “Los del aula son trabajos de amor”, reitera Larrosa. Quizá por eso, la auténtica enseñanza es siempre el resultado, insisto en ello, de una vocación —como no se ha cansado en repetir el recientemente desaparecido Georges Steiner (1929-2020)—, una especie de llamada que habla del mundo con esa voz única y singular a la que me he referido. Por eso, enseñar con seriedad, haciéndose uno enteramente presente en esa hora de clase, es acceder a lo que de más vital hay en un ser humano; pues un profesor, una profesora, invade, irrumpe, suspende el ritmo habitual del tiempo, inquieta y arrasa, a veces, con el fin de construir de nuevo.

Un profesor no enseña a futuros profesionales, sino que transmite lo que le ha pasado en su estudio a estudiantes que pueden devenir estudiosos ellos mismos. Como dice Steiner en su autobiografía (*Errata*, 1998) “una universidad digna es sencillamente aquella que propicia el contacto personal del estudiante con el aura y la amenaza de lo sobresaliente. Estrictamente hablando, esto es cuestión de proxi-

midad, de ver y de escuchar”. Es un proceso de “contaminación implosiva y acumulativa”. Justo lo contrario de lo que hoy nos encontramos, donde toda aproximación entre profesores y estudiantes siempre es sospechosa de otra cosa.

Iniciar el fuego, contagiar la chispa

El profesor *compone* la melodía de cada curso (advértase el carácter musical de la metáfora que propongo) y hace cada clase como si fuese la primera, y de hecho casi siempre es así. Él o ella son siempre los mismos, no así los estudiantes, que cambian cada año. Esa clase dedicada al *Banquete*, de Platón, a un fragmento de las *Meditaciones*, de Marco Aurelio, o a un capítulo de *Crimen y castigo*, de Dostoiévski; esa sesión que ya se hizo el curso anterior, siendo la misma en su materia es, sin embargo, completamente diferente en el estilo que incorpora en un presente inmediato. Releemos las notas que un día escribimos en uno de nuestros cuadernos y necesitamos volver a escribir una nueva versión de lo ya escrito sobre la obra o el fragmento que queremos tratar y discutir con los estudiantes. Todo ello compromete la necesidad de una meditación más detenida sobre la relación entre maestros y discípulos que es, en cuanto objeto de estudio, algo de lo más intempestivo, pues si nuestra época se siente orgullosa de su rasgo predominante —la distancia— ese encuentro tiene que ver con la proximidad, el tacto y el arte de lo cercano.

Plantear la educación, como tantas veces hoy se hace, desde la estrechez de la lógica económica y rentista, es ofrecer una moneda falsa, pues el acto educativo tiene que ver con el don. Para que el don pueda ofrecerse tiene que aparecer lo *sorprendente* del regalo: una herencia es realmente grande cuando no se muestra la mano del difunto que lega, dijo el poeta René Char. La educación no consiste en llenar una vasija vacía; más bien se trata de proporcionar un buen material capaz de provocar un incendio en la mente del discípulo, aunque haya que tener mucho cuidado con él. Pues lo que en una hora de clase y en

El propósito del acto educativo no es, de manera ninguna, conseguir un trabajo ni habilitarse para funcionar en el mercado, sino transformar una existencia

el transcurso de un curso se promueve, es, ni más ni menos, que un cierto cultivo de sí. El aula permite que profesores y estudiantes *estudien* juntos, y con ello se conceden la oportunidad para que cada uno descubra el tipo de ser humano que aspira a llegar a ser. No interactuamos con máquinas, sino con sujetos dotados de una biografía. Nuestros estudiantes no son objetos para modelar ni fabricar, y por eso no podemos exigir a la educación garantías o seguridades más allá de lo razonable. El propósito del acto educativo no es, de manera ninguna, conseguir un trabajo ni habilitarse para funcionar en el mercado, sino transformar una existencia. La escuela (*scholè*), en fin, no es una extensión ni de lo social, ni del mercado, ni de la familia. Es un “lugar aparte”, donde se inicia a los recién llegados en el mundo en que van a vivir y donde se ejercitan en el tiempo libre, que es el tiempo verdaderamente humano.

Por eso necesitamos a los maestros; maestros de carne y hueso repletos de pasión por lo que hacen cuando transmiten las lecciones del pasado, con el propósito de que las jóvenes generaciones se encuentren con la herencia espiritual, intelectual y moral que les está específicamente destinada. Si esto forma parte de una pedagogía tradicional, me apunto, sin duda, a ella. Ciertamente, nuestros maestros no son únicamente quienes nos enseñaron en el ámbito escolar. Muy a menudo, en la esfera intelectual y en otros órdenes, son también aquellos hombres o mujeres cuyas obras y creaciones más nos influyeron, ayudándonos a modificar el sentido de nuestras existencias. Seres especiales que, por azares de la vida, se cruzaron en nuestro camino y mediaron en nosotros haciéndonos descubrir nuestras más hondas necesidades. En filosofía, literatura y poesía, en general en las artes; en la pintura, la música y las ciencias, nuestros maestros son esos perfectos desconocidos que aprendimos a amar en la distancia que el tiempo concede a través de las obras que nos dejaron y a las que un día accedimos y agradecemos. Como escribió el filósofo George Gusdorf (1912-2000) en *¿Para qué profesores?* (2019) —un notable ensayo que acaba de volver publicarse en una mag-

nífica y enteramente renovada reedición a cargo de Fernando Fuentes Megías: “La relación con el maestro, que en un principio parece ligarme a otro, oculta una relación más importante conmigo mismo. Por mediación de una revelación exterior me dirijo a una conciencia mayor de mi ser propio”.

Es una de las tareas más complejas la de ser profesor. Pues el que enseña tiene mucho más que aprender que el alumno: debe dejar que el otro aprenda por su cuenta. O, dicho de otro modo: de lo que el profesor enseña solamente podría inferirse el motivo, el movimiento, el inicio que espolea al estudiante a buscar un saber del que terminará enamorándose. Cuando esto ocurre, el maestro se convierte en un mediador del deseo de saber del otro, no de su deseo de aprender. El filósofo americano Richard Sennett dijo en *El artesano* (2018) que “el buen maestro imparte una explicación satisfactoria; el gran maestro (...) produce inquietud, transmite intranquilidad, invita a pensar”. Es esa inquietud, me temo, la que nos falta. Una inquietud que no mira a lo inmediato pero que, sin desatender las cuestiones más vitales del presente, apunta a las grandes preguntas por el sentido, y que una vida joven en formación no puede dejar de plantearse.

Un maestro es alguien que se elige

Al evocar a los artistas, poetas, novelistas, filósofos y ensayistas que compusieron mi mapa interior —musical, moral, estético, intelectual, espiritual— estoy recordando un tipo de relación formativa con ellos: la que yo mismo, como lector de sus obras, establezco cada vez que los leo. Esa relación lectora es, como digo, un tipo de relación formativa, pero en un sentido muy particular. Me pregunto, ¿tienen los grandes artistas y escritores una intención declarada de influir en sus lectores en términos de formación, transformación o educación? En principio, no hay por qué suponer una cosa tal: “No siempre —escribió Thomas Mann en su *On Myself*— las obras más grandes son las que han sido escritas con las mayores intenciones. Al contrario,

creo que la regla general es que las grandes obras han sido el resultado de intenciones modestas. La ambición no puede estar al principio, no puede ir delante de la obra. Tiene que crecer junto a ella, y pertenecer más a ella que al ego del artista". Pero que no exista esa intencionalidad educativa no impide que el lector pueda sentirse influido y transformado cuando lee sus obras y creaciones. Pero ese efecto es un asunto del azar, es contingente con respecto al valor y la calidad de la obra en cuestión. Como lector, puedo asentir al hecho de que algo ha cambiado en mí tras haber leído y estudiado dichos textos: una perspectiva o un modo de mirar el mundo... Y, como resultado, puedo elegirlos como "maestros", volviendo mi relación lectora con sus obras un tipo de relación educativa.

Ahora bien, la relación educativa, tal y como esta se ofrece en un entorno escolar, es de otra índole. En principio, en un entorno así dicha relación no es elegida, sino obligada: los alumnos necesitan tener profesores y los profesores a sus alumnos. Incluso contando con ello, también aquí hay un "después": puedo erigir a uno de ellos o de ellas en mis maestros. Elegir a al-

guien como maestro es una función del discípulo, sin duda. En el caso de esos grandes artistas, yo los elijo *antes* (como su lector) y, en primer lugar, como artistas (como seguidor amante de sus obras) y como consecuencia, o *después*, tal vez, como a mis maestros.

Ciertamente, es muy fácil sugerir que la generación adulta es antigua, incluso vieja, con respecto a la más joven, que podemos declarar como "moderna". Los más jóvenes han tenido la oportunidad de aprovecharse de las tentativas de los primeros (cuando eran ellos mismos jóvenes). Así, como recuerda Pierre Hadot en *El velo de Isis*, Séneca mostraba indulgencia hacia sus predecesores, que habían alimentado la esperanza de muchos por desvelar los secretos ocultos de la naturaleza, pero también, y quizá por ello mismo, le recomienda a Lucilio que lea solo las obras de los antiguos con más reconocimiento, y que se nutra de sus enseñanzas. O sea, que no anduviese perdiendo el tiempo. "Los más jóvenes son los más perspicaces", decía Francis Bacon. Sin el empuje de los maestros del pasado, los más jóvenes no habríamos conseguido nada. Esta es



una lección pedagógica fundamental que corremos el riesgo de perder o ignorar si se desprecia la autoridad del tiempo, en tanto que experiencia del tiempo, no en tanto que un juego de poder y dogmatismo. Me resulta conmovedor, y muy sabio, lo que dice el mismo Hadot en su ensayo, y es precisamente esta la intuición que creo merece la pena subrayar hoy, una intuición que responde al antiguo principio *Veritas filia temporis* (la verdad es hija del tiempo), a saber: “Ser moderno, si consideramos la historia de la humanidad como la de un hombre que aprende y se instruye, es ser viejo, y ser antiguo es ser joven. Los antiguos eran jóvenes por su inexperiencia, pero también por la frescura de sus intuiciones. Los mo-

dernos son viejos porque se han aprovechado de los tanteos y la experiencia de los antiguos”.

El profesor en el estudio, y en su estudio, en esa tenacidad que le lleva a reiniciar constantemente sus lecturas, para dar a leer después a los jóvenes estudiantes, sabe, al final, que la lección más importante es esa con la que hermosísimamente culmina la ejemplar obra de Irene Vallejo *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo* (2019): “Atrévete a recordar”. Pues, de hecho, son los libros los que “nos convierten en herederos de todos los relatos: los mejores, los peores, los ambiguos, los problemáticos, los de doble filo. Disponer de todos ellos es bueno para pensar, y permite elegir”. ●

Aportes para apoyar el trabajo de los equipos de gestión

La intención de estas líneas es proponer y comentar algunas ideas que puedan constituirse en un aporte para los equipos de gestión. En ese sentido, un lugar en el que deberían situar la mirada –entre las múltiples preocupaciones que están teniendo- es en las trayectorias educativas y, en especial, en las y los estudiantes de primer año, que comenzaron una nueva experiencia en este contexto excepcional y desconocido. Como venimos registrando desde hace tiempo, el pasaje al primer año –en el cambio de nivel primario al secundario- supone complicaciones y complejidades para nuestras y nuestros estudiantes, que deben ir aprendiendo un conjunto de normas y reglas de juego, de modos de hacer y ser estudiante en un nuevo nivel. Imaginemos que si es difícil aprender esas cuestiones en tiempos de presencialidad, peor aún en el contexto actual. En este sentido, propongo algunas líneas de acción que los equipos de gestión pueden

retomar y articular con las y los diferentes actores institucionales: coordinadores de curso, preceptores, profesores.

Por un lado, es necesario desarrollar con estas y estos estudiantes la construcción de una agenda de trabajo semanal: armarla tomando esa unidad temporal pequeña, a partir de la cual preguntarles cómo se organizan con el estudio, las materias, las tareas, de qué tiempo disponen y con qué recursos. Entonces, a partir de relevar esas condiciones, avanzar en la organización de una agenda contextualizada y situada también para cada realidad, en donde propongamos objetivos semanales, e incluso podamos reflexionar con ellas y ellos qué cosas pudieron o no hacer, por qué, cuáles fueron las dificultades que encontraron. Lejos de inscribirse en sentidos ligados al control o al señalamiento de faltas respecto a los logros y pendientes en una agenda, se trata más bien de proponer una temporalidad acotada –la de una semana-, en la que desde la escuela se pueda

colaborar para producir un “tiempo escolar” que pueda ser organizado y suponga una especie de suspensión –en el sentido en que Masschelein y Simons proponen pensar el tiempo libre que ofrece la escuela. En este sentido, la escuela puede estar presente preguntando, ayudando, ofreciendo consejos, haciendo sugerencias acerca de las mejores formas de organizar el tiempo de tareas y de estudio, en un contexto en el que justamente la dimensión de lo temporal –tal como la vivíamos antes-, es la que se ha puesto en suspenso.

Otra cuestión está vinculada a generar “salvavidas virtuales”. Trabajar con nuestras y nuestros estudiantes qué personas pueden constituirse en un salvavidas en los momentos en que no entienden, no saben, o algo les está dificultando el proceso de estudio o la resolución de alguna tarea. Esto es fundamental para que sepan que pueden tener a mano y contar con ese recurso, en especial nuestras y nuestros estudiantes de primer año.

Referencias bibliográficas

- Camus, A. (2008) "La chute", en *Oeuvres complètes*, Vols. III (1949-1956). París, Bibliothèque de la Pléiade.
- Canetti, E. (2003) "Auto de fe", en *Obras completas*, III. Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (2007) *María Zambrano, Filosofía y educación (manuscritos)*. Alicante. Editorial Club Universitario.
- Gusdorf, G. (2019) *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Hadot, P. (2004) *Le voile d'Isis*. París, Gallimard.
- Larrosa, J. (2019) *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona, Candaya.
- Larrosa, J. (2020) *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona, Laertes.
- Mann, Th. (2016) *Sobre mí mismo. Escritos autobiográficos*. Barcelona, Edhasa.
- Romilly, J. (1991) *Écrits sur l'enseignement*. París, Éditions de Fallois.
- Sennett, R. (2018) *El artesano*. Barcelona, Anagrama.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Steiner, G. (1998) *Errata. El examen de una vida*. Madrid, Siruela.
- Steiner, G. (2003) *Lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela.
- Vallejo, I. (2019) *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid, Siruela.
- Zweig, S. (2014) *Confusión de sentimientos*. Barcelona, El Acanalado.



Por Andrea Martino (*)

(*)

Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Córdoba y capacitadora del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC), de UEPC.

Otra propuesta es armar tramas entre estudiantes en este contexto de aislamiento. Se puede pedir a las y los estudiantes de cursos superiores que se comuniquen con sus compañeras y compañeros de primer año, para contarles anécdotas, estrategias o formas de estudio. Incluso se puede articular la mediación del Centro de Estudiantes en este proceso, que supone la transmisión de experiencias entre ellas y ellos. Hay saberes, formas de transitar y construir sentidos sobre la ex-

periencia escolar que circulan entre las y los estudiantes y que forman parte de las tramas de sostén y de apoyo. Su valía puede reconocerse en estos momentos, para producir red entre pares.

Y una última cuestión importante está vinculada a las carpetas de las y los estudiantes, un objeto escolar que puede repensarse y nutrirse de nuevos sentidos. La carpeta representa en la actualidad "lo escolar" en los espacios domésticos; quizás incluso para muchas y muchos de nuestros estudiantes, el gesto de abrir su carpeta y disponerse a hacer las tareas signifique que "está" en la escuela. Entonces, poder trabajar con ellas y ellos sobre cómo organizarla, dónde y cómo están guardando sus trabajos, cómo ordenaron las distintas asignaturas, qué valor le están otorgando a este objeto cuando no hay profesores que les exijan que estén completas como criterio de valoración y evaluación. De acuerdo a cada contexto y a sus condiciones, habrá que reconocer tam-

bién cuáles son las formas de existencia de las carpetas que las y los estudiantes van produciendo, algunas en formato papel, o las digitales guardadas en sus teléfonos u otros dispositivos.

También con las y los docentes se abre una veta para definir sentidos y criterios acerca de su uso: ¿qué tipos de trabajos se pedirán?, ¿en papel o en soporte digital?, ¿cómo irán guardando nuestras y nuestros estudiantes esas producciones?, ¿pueden las carpetas constituirse en una forma de memoria (en el sentido de un diario de campo) del trabajo escolar en tiempos de pandemia? Se trata de preguntas y criterios que se pueden abordar con las y los docentes.

En tiempos de presencialidad, una frase usual en las aulas es "abran sus carpetas". La pregunta hoy es de qué modo las escuelas junto a las y los docentes sostenemos las carpetas abiertas y buscamos la forma en que nuestras y nuestros estudiantes lo sepan.

Experiencia de virtualidad en el jardín “Juan Martín Pueyrredón”, de Barrio Empalme, Córdoba capital

Una búsqueda por hacerse cotidiano en lo extraordinario



La posibilidad de continuar y sostener las clases por fuera de la presencialidad en nivel inicial, donde la edad de las chicas y los chicos obliga a que todas las actividades y oportunidades de contacto requieran de la mediación y el tiempo de sus familiares para llevarse a cabo, es una situación que desafía a las docentes y a la directora del jardín “Juan Martín de Pueyrredón”, no solo en su creatividad pedagógica, sino también en su rol como docentes, en la construcción y el sostenimiento de un vínculo que trasciende a cada niña y niño para enfocarse en la familia y su entorno social.

En los días previos al decreto del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), la preocupación ya estaba presente en las conversaciones a la entrada y salida del jardín de infantes “Juan Martín Pueyrredón”, en barrio Empalme, a dos cuadras del arco de Córdoba. Madres, padres y abuelas o abuelos preguntaban por las medidas preventivas y cuidados que se estaban llevando a cabo; cada día las conversaciones cerraban con la misma pregunta: “¿Mañana hay clases?”. Inquietud a la que docentes y directora respondían con las disposiciones oficiales y la recomendación de prestar atención a los noticieros.

Cuando el jueves 19 de marzo se informó que a partir del viernes quedaban suspendidas las clases, se resolvía una pregunta, pero se abrían muchas otras. El jardín “Juan Martín Pueyrredón” tiene sala de tres, cuatro y cinco años por la mañana; y sala de cuatro y cinco por la tarde, con un total de 147 niñas y niños. “Tenemos un buen equipo docente -subraya la directora del jardín, Andrea Ahumada, más conocida como ‘Andi’ en la comunidad educativa y como ‘Chiche bombóm’ entre las chicas y chicos que asisten al jardín-, las docentes trabajan en duplas pedagógicas por sala, y tenemos mucho ejercicio de trabajo en equipo, pero lo que teníamos que resolver era algo nuevo para todas nosotras; y además, hacerlo desde la virtualidad era un desafío complejo”.

Durante los primeros días, la preocupación principal fue garantizar formas de comunicación y contacto con todas las familias, actualizar y chequear los números de teléfono que figuran en las fichas de inscripción. Contactar a las mamás con las que tenían mayor cercanía

y confianza para pedirles que fueran las encargadas de compartir las actividades con el grupo de *whatsapp* que suelen conformar a principio de año; pero también, entendiendo que estos grupos nunca son exhaustivos, identificar y contactar a quienes no integraban dichos grupos. “Tuvimos que salir a buscar a las familias de las cuales no teníamos contacto”, explica Andi. “Así, fuimos preguntando quién conocía a tal familia, quién vivía cerca y podía llegarse hasta la casa para pedirle un teléfono. También aprovechamos la entrega de los módulos del Paicor para contactar a las familias que nos faltaban. Salimos a buscar una por una y gracias a eso, podemos decir que están todos contactados”.

Materiales para la construcción

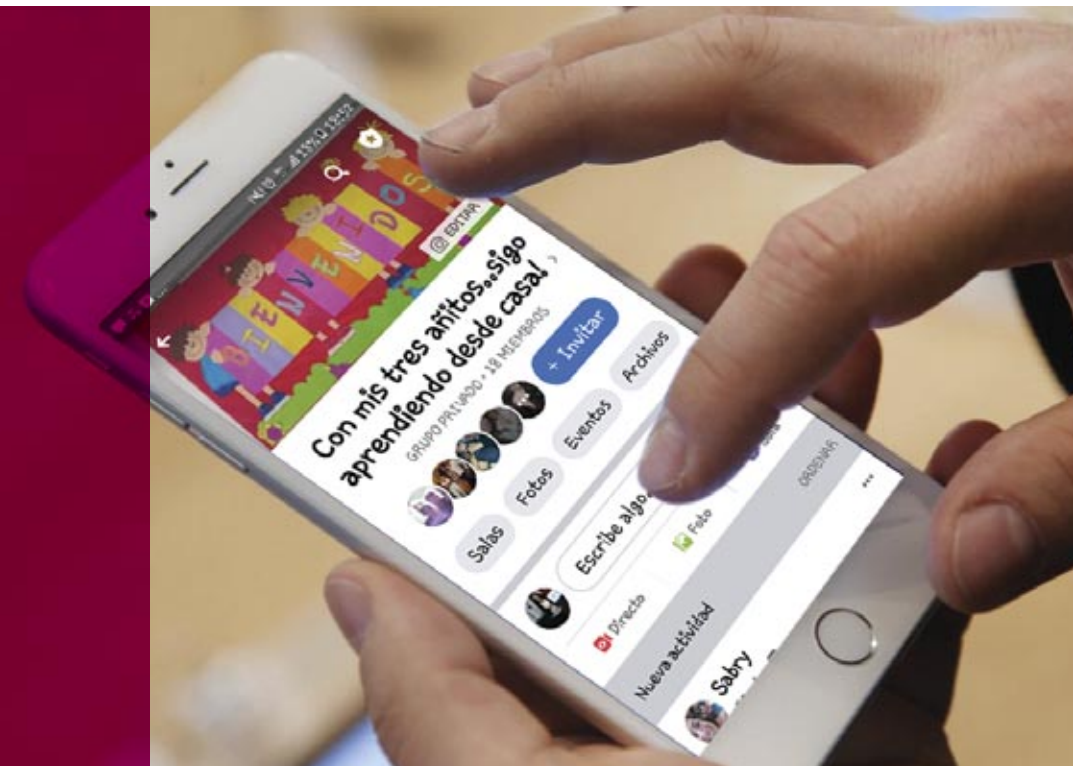
La segunda preocupación estaba vinculada a las actividades y la propuesta pedagógica. Para Mabel Rodríguez, docente en sala de cuatro del turno tarde, la primera sensación fue de incertidumbre, de pensar cómo podrían construir y desarrollar un vínculo si apenas habían logrado compartir unos pocos días de clase. Pero lo fundamental, lo verdaderamente importante era acompañar a las chicas y chicos del jardín, tratar de que esta situación extraordinaria pudiera ser lo más llevadera posible y eso significaba también acompañar a las familias. “Teníamos que ser muy claras en las consignas y en las propuestas de actividades, porque al ser tan pequeños, necesitábamos sí o sí de las familias para que pudieran llevarlas a cabo. Elegir bien las palabras, que comprendieran qué les estábamos pidiendo y sobre todo, armar propuestas que les permitieran traba-

jar con los elementos disponibles en sus hogares”.

En reuniones virtuales, que por supuesto tuvieron su cuota de errores de conexión, audios entrecortados, imágenes pixeladas en modo robots y dispositivos caprichosos en sus tiempos de respuesta, el equipo de docentes junto a la directora planificaron actividades hasta el 31 de marzo, fecha hasta la cual se prolongaba el aislamiento. Las actividades fueron puestas en circulación a través de varios soportes. Una versión digital para los grupos de *whatsapp*, una versión de puño y letra en afiches para el panel de avisos en la entrada del jardín y varias fotocopias con el detalle de las actividades, ordenadas por sala y dispuestas como los volantes que suelen verse en las paradas de colectivo, para que cada familiar pudiera llevar a su casa.

Pero siempre se puede ir un poco más lejos y por eso, desde el equipo docente, también pensaron que quizás en muchos hogares no tuvieran elementos para trabajar. Entonces, Andi, la directora, juntó crayones, fibras y lápices; cartulinas, hojas A-4, revistas y tijeritas, las puso en una caja y se cruzó a la ferretería que está frente al jardín para preguntarle a Katy, su dueña, si podía dejar allí esos materiales. “La ferretería jugó un papel importante, porque era de los únicos comercios que podían permanecer abiertos y así había más posibilidades para que las familias pudieran acercarse a buscar los materiales, porque las librerías también estaban cerradas y en muchos hogares tampoco disponían de dinero para comprarlos”, explica Andrea.

Desde la vereda del jardín, mirando hacia la esquina de enfrente, puede leerse -entre lógico y premonitorio- el enorme cartel: *Ferretería “Nely”, materiales para la construcción.*



Hacerse cotidiano en lo extraordinario

Con la extensión de las medidas de aislamiento, aparecieron nuevos desafíos. “En principio, creímos que iban a ser unas pocas semanas, por eso lo fundamental fue estar en contacto con las familias y hacerles llegar las actividades y materiales como fuera; una forma de acercarlos tranquilidad en medio de la incertidumbre y la angustia”, comenta la directora del jardín. “Pero cuando comprendimos que la cosa venía para largo, tuvimos que reconfigurar nuestras acciones; ahora no solo era pasar la tarea, teníamos que repensar una forma de dar clases”.

En sus 28 años de docente, Mariela Aparicio ha pasado por varias salas y cargos, incluso directora, en diferentes instituciones públicas y privadas, pero nunca había estado al frente de una sala de 3 años. Además, según cuenta, es de las personas a las que la tecnología no les resulta muy amigable. Durante las

primeras semanas se incorporó al grupo de *whatsapp*, donde compartía las tareas y respondía dudas y consultas, pero enseguida le pareció que esa metodología era insuficiente. “Era todo muy frío, recordemos que son chicos que recién ingresan a la escolaridad, había que generar y mantener un vínculo más cercano y sobre todo visual”, reflexiona Mariela. Otro inconveniente era que los teléfonos colapsaban por falta de memoria para guardar y compartir los trabajos. La gran mayoría de las mamás eran jóvenes y estaban más familiarizadas con el uso de las redes sociales que con el correo electrónico, así es que acordamos utilizar Facebook como forma de encuentro e intercambio. Armaron un grupo cerrado de Facebook, que se llama “Sigo aprendiendo desde casa” y tiene como portada la foto de su salita. Allí comparten las consignas de las actividades, primero explicadas y luego ejecutadas por la seño en un video para que tengan de referencia, y las

familias envían fotos y videos de los trabajos realizados. Luego, esos materiales y producciones funcionan como memoria y archivo de lo trabajado; pero además, construye cierto sentido de identidad y pertenencia que incentiva a la participación de las familias.

“Para mí fue toda una novedad –recuerda Aparicio–, porque no soy muy amante de la tecnología y no tenía ni costumbre, ni idea de cómo grabar un video, cómo hacer “un vivo” en Facebook. Por suerte, tengo hijos adolescentes que me fueron ayudando, me conectaban el micrófono, ubicaban la computadora para que se viera mejor, me pasaban las instrucciones de qué botones apretar y todo eso. Y animarse, porque lo importante era que los chicos pudieran tener una vivencia más cotidiana, más amena y más cercana a la experiencia escolar, en medio de esta situación extraordinaria. Ver a su maestra, escuchar su voz”.



Y así, Mariela Aparicio, en su primera experiencia en sala de 3, después de 28 años de profesión, no solo fue presentando y mostrando las consignas de trabajo en vivo, frente a sus pequeñas y pequeños estudiantes, sino que también se disfrazó de perro el Día del Animal, para proponer las actividades de la semana; fue payasa, entrenadora deportiva en la clase de gimnasia y paisana para la Semana de Mayo. Dice Mariela: “Yo soy de Río Segundo y vivo a las afueras del pueblo, en mi patio tengo un sulqui y hacia el fondo se ve todo campo; entonces ¡qué mejor oportunidad para grabar un video con ese escenario natural! Me vestí de paisana y les canté la ‘Chacarera de la bienvenida’. Yo me animo a hacer lo que sea frente a mis alumnos en el aula, porque estamos en una situación de aprendizaje; pero cuando grabás un video estás mucho más expuesta, porque una cámara es algo más frío y eso de por sí da miedo, y también porque sa-

bés que te va a ver toda la familia. ¡Fue todo un desafío para mí!”.

Participación y compromiso

Cualquier propuesta de trabajo y de actividades dependía en gran medida de la disposición, tiempo y espacio que pudieran dedicarle las y los adultos en la casa. Desde encender y preparar la computadora o celular, hasta el acompañamiento en el desarrollo de cada actividad, proporcionándoles no solo los elementos necesarios, sino también el espacio de trabajo. “Fue un planteo bastante difícil -explica Mabel-, porque por un lado, necesitamos que la familia acompañe e incentive el trabajo de sus hijos; y por otro lado, que también lo dejen trabajar solo. Leíamos un cuento y les proponíamos que imaginaran y dibujaran el personaje principal, entonces algunas mamás me planteaban casi con angustia que sus hijos apenas habían dibujado unas rayas; o en otros

casos donde se notaba mucha intervención o ayuda del adulto. Tuvi- mos que trabajar mucho con las fami- lias para que pudieran acompañar a sus hijos, y a la vez dejar que tra- bajen solos cuando era necesario. Eso fue todo un aprendizaje para nosotras y para las familias”.

Durante el primer mes de vir- tualidad, no hubo demasiada parti- cipación de parte de las familias, recuerda Mabel, y eso -como equipo de trabajo- las tenía un poco angustiadas y preocupadas. Propo- nían varias actividades, siempre cuidando que no significaran una complicación para las familias y que pudieran resolverse con ele- mentos de la vida cotidiana, pero no lograban respuesta; hasta que se les ocurrió armar actividades que involucraran a toda la familia. Como ya venían trabajando con cuentos tradicionales (más conoci- dos y fáciles de obtener), propu- sieron como consigna armar e in- terpretar en familia versiones libres del cuento que eligieran. Entonces

sí, aparecieron versiones de *Los tres chanchitos*, donde la casa era una hamaca vieja cubierta con una sábana; una Cenicienta que estaba todo el día con el celular y no hacía nada; mamás “bellas durmientes”, hermanos lobos, papás cazadores, abuelitas haciendo de “abuelitas” y hasta perros/corceles o gatos/dragones. “Ahora –sonríe Mabel- aunque no lo pidamos en la actividad, nos mandan videos y fotos de cómo trabajan todos juntos, y participan, se divierten y se ríen”.

Para Mariela Aparicio, uno de los aprendizajes de esta situación extraordinaria tiene que ver con el compromiso e involucramiento de las familias. “Muchas veces llevamos y buscamos a nuestro hijo en el jardín, pero no estamos muy al tanto de lo que ahí se aprende, de lo que están viendo. En cambio ahora, no solo conocen lo que van aprendiendo y trabajando sus hijos, sino que se han visto involucrados de lleno en cada una de las actividades, e incluso les permite tirar ideas, hacen preguntas, crean y se animan a más cosas; tanto conmigo

-que soy la maestra- como entre ellos mismos, que se van contando y preguntando, compartiendo la información y las actividades”.

Mucho más que planificar y proponer actividades

Después de la planificación de emergencia que realizaron para sostener el vínculo y desarrollar actividades durante la primera etapa del Aislamiento Social Obligatorio Preventivo, para las siguientes etapas el equipo docente tomó como referencia los materiales publicados en el portal “Seguimos educando”, del Ministerio de Educación de la Nación; y la propuesta de actividades de “Tu escuela en casa”, del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Gobierno de la provincia de Córdoba.

“En lo pedagógico, nosotras apuntamos mucho a que los chicos tengan una formación integral; que una misma actividad trabaje varios aspectos, como puede ser la Matemática, la Lengua como expresi-

vidad, que el tema pueda contribuir a la formación de hábitos, por ejemplo de higiene personal”, explica Ahumada. “Buscamos que mantengan un ritmo de trabajo, pero que a la vez cada actividad sea un aporte a su formación”. Esta perspectiva de trabajo que en el aula se conjuga con oficio docente, se vuelve compleja en el actual marco de virtualidad, donde todas las actividades son necesariamente mediadas por las y los adultos en cada hogar. Entonces, el trabajo de las docentes no solo consistió en planificar y dar a conocer las actividades, sino también y sobre todo, en develar y compartir con mamás, papás y alguna abuela o abuelo, parte de los hilos pedagógicos que hacen invisible la magia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde las actividades más obvias, como dejar que dibujen solos aunque sean cuatro rayas y entender que ahí hay un bosque, una niña y un lobo; hasta las acciones más sutiles y cotidianas, como la de confiar en que cada niña y niño disponga de los elementos para reali-



zar la merienda y luego, al finalizar, recoja sus cosas, limpie la mesa y guarde todo en su lugar correspondiente. “A eso lo trabajamos mucho, porque a veces las mamás, ya sea por falta de tiempo, por cierta desconfianza o simplemente por costumbre, hacemos todo nosotras sin dejar que los chicos tengan oportunidad de desarrollar esos hábitos”, recuerda Mabel sobre una de las consignas propuestas. “No nos metemos en la organización de cada familia, pero cuando se trata de una actividad del jardín, tiene que involucrar ese aprendizaje”.

La importancia de la voz y la palabra

El vínculo con las familias y el contacto permanente es una de las cuestiones que más tuvieron en cuenta las docentes. “Cuando una familia no entrega un trabajo o se atrasa en alguna actividad, enseguida me contacto para preguntar cómo están, si les pasó algo”, co-

menta Mariela. “No se trata de controlar, sino de estar atenta para brindar contención cuando hace falta, o para incentivarlos a participar. La situación por la que estamos pasando no es fácil ni sencilla, por eso es tan importante poder acompañar a cada familia. También trato de estar siempre conectada y pendiente de *whatsapp*, porque muchas familias no tienen Internet y a veces van hasta lo de un pariente o vecino para conectarse y hacer una pregunta o consultar una duda”.

En todas las salas las docentes implementaron videollamadas en pequeños grupos, para ver y charlar con cada niña y niño, dedicando tiempo a escuchar sus voces y lo que tiene para contar. “Las videollamadas -sostiene Ahumada-, son todo un éxito. Primero, porque cada chico puede estar en contacto directo con su seño, verla y oírla para ir construyendo el vínculo, pero también porque ahí los chicos le cuentan todo lo que están haciendo. Es un espacio donde pueden expresarse y además compartir con sus compañeros, porque

van rotando los grupos para que también puedan verse unos a otros”.

Para Mariela Aparicio, no solo hay que estar atenta a cada familia en particular, sino también al grupo en general. Y como la virtualidad no permite esa retroalimentación que en el aula se puede leer en las miradas y gestos de sus estudiantes, tuvo que aprender a interpretar el ánimo y ritmo del grupo con otras señales. “Teníamos Educación física los viernes -relata Aparicio-, y las propuestas que planteaba tenían poca respuesta en todo el grupo, a pesar de que las familias participaban en las otras actividades. Me di cuenta que los juegos y circuitos que proponía necesitaban de mucha preparación; y que siendo viernes debían estar cansados, o ya pensando en el fin de semana. Entonces, comencé a enviar las clases de Educación física los martes y ahora se enganchan todos. Armamos circuitos con obstáculos y diversas dificultades que en cada casa van tomando formas de lo más curiosas y creativas, con lo que tienen a mano; y por lo que se ve en los videos, terminan jugando todos los integrantes de la familia”.

En el equipo docente del jardín “Juan Martín Pueyrredón” hay un puñado de sensaciones compartidas: la convicción de haber aprendido mucho en estos meses de aislamiento y de haberse fortalecido como grupo; el orgullo de haber enfrentado con bastante solvencia los desafíos y miedos frente a ese universo desconocido de las tecnologías. Subrayan el valor que adquiere en los procesos de enseñanza y aprendizaje el vínculo con las familias; y por último, sentimiento unánime, las ganas de encontrarse nuevamente con las caritas, risas y miradas de las chicas y chicos en un aula llena de ruido y bullicio. ●



Una acción colectiva en la escuela primaria
“Gral. San Martín”, de Ucacha

El “grito sagrado” no se ahoga en tiempos de pandemia

En tiempos actuales, donde parecen lejanos recuerdos los actos escolares masivos, docentes, familias y estudiantes de sexto grado del colegio “Gral. San Martín” -ubicado en Ucacha, departamento Juárez Celman- llevaron adelante una experiencia para trabajar las efemérides de manera significativa, en un contexto de aislamiento y educación a través de tecnologías. El proyecto tuvo repercusión local y sirvió para mostrar el trabajo creativo cotidiano que se realiza en estos momentos desde las escuelas de toda la provincia. El establecimiento contempló también una preocupación particular por ayudar a las familias en una coyuntura de mucha incertidumbre.



Mayo es un mes repleto de efemérides importantes dentro del calendario escolar. Y entre docentes de sexto grado de la escuela “Gral. San Martín” querían darle una impronta distintiva a alguna de ellas, entre otras cosas porque es el último año en que esas chicas y chicos van a estar en la institución y porque les está tocando atravesarlo de esta manera tan inusual. Entonces empezaron a intercambiar ciertas ideas, algunas les parecían más complejas, otras francamente imposibles. Pero hubo una que les resultó al mismo tiempo loca, pero realizable: que durante las jornadas previas al Día del Himno Nacional Argentino –que se celebra el 11 de mayo-, las y los estudiantes y sus familias pudieran interpretarlo a través de lengua de señas, en un esfuerzo colectivo, solidario e inclusivo. Y se dijeron: “Bueno, probemos y veamos cuánto y cómo se enganchan con la propuesta”. Y aquello que casi tímidamente presentaron a través de un mensaje de *whatsapp*, derivó en un hilo de colaboraciones individuales y colectivas, que llamó la atención hasta de los medios de comunicación locales.

Ubicado en Ucacha, al sur provincial, a 250 kilómetros de Córdoba capital, el establecimiento cuenta con poco más de un centenar de estudiantes y comparte edificio con un instituto provincial de educación agro-técnica. Cuando se anunció el aislamiento social, pre-

ventivo y obligatorio –que empezó a regir el 20 de marzo- y se suspendieron las clases presenciales, las primeras preocupaciones de directivos y docentes fueron cómo llegar a sus estudiantes de manera efectiva –para saber cómo estaban y continuar con actividades- y vincularse con las familias, para contribuir con ellas en esta situación y que no impactara en la escolarización de sus hijas e hijos. Desde la institución conocen bien a su comunidad educativa y advertían en ese momento que padres y madres podrían tener muchas limitaciones –de organización cotidiana, económicas, tecnológicas, comunicativas- para sostener una modalidad de educación a través de la virtualidad. Entonces enfocaron sus energías en esos objetivos.

“Nuestra primera preocupación fue cómo llegar a los chicos. Sabemos que nuestra realidad educativa es diferente a la de otras escuelas de la localidad, porque muchas familias no tienen acceso a Internet, a teléfonos adecuados, no todas tienen computadoras o impresoras. Había que asegurarse cómo vincularse con ellas”, comenta Roxana Olmedo, docente de sexto grado en ese establecimiento. Entonces, lo primero que hicieron fue un trabajo de hormiga: rastrear los números de teléfonos de las mamás o papás de sus estudiantes, para ver en qué condiciones estaban y acordar el modo de entablar una relación más fluida. Si bien muchos mantienen un vínculo cotidiano con la escuela



la, en otros casos no es así y fue necesario contactarlos. “Fuimos viendo de qué manera nos podíamos relacionar con cada familia: algunas podían buscar fotocopias en tal lugar y entonces nos estamos manejando de esa forma. A otras les alcanzamos los materiales a sus casas. Otras tienen computadoras y pueden acceder de esa manera. Hay papás que recién están poniendo Internet. Tenemos familias con un solo teléfono para cinco o seis chicos, con las cuales hay que tener mucho cuidado y esmero. En algunos casos, nos hacemos cargo nosotros de las fotocopias; en otros, aportan algunas instituciones. Este es un pueblo rico en instituciones y ayudan para que todos los niños tengan los materiales”, cuenta Roxana.

Vincularse y conocer la realidad de cada entorno fue algo central para repensar el trabajo docente en este nuevo contexto. Como señala Emiliano Faray, docente de Música en la escuela: “Hoy el puente es la familia, por lo general es el papá o la mamá que reciben información en el celular. Si no entendemos eso, vamos a encontrarnos con problemas”, reflexiona. Es por ello, agrega, que las actividades propuestas tuvieron que ser pensadas de acuerdo a las posibilidades de cada entorno doméstico, desde sus condiciones de acceso a tecnologías hasta su organización cotidiana. “Lo primero fue siempre contener a las familias, no

bombardearlas: hay papás que no saben leer, o que no leen de manera corrida, o que no tienen la comprensión lectora para explicar una actividad y ellos se transforman en ‘docentes’ en algún momento. Entonces, esa realidad la tenemos que contemplar para ver qué tipo de actividad proponemos y cómo se plantean, tienen que ser muy claras y detalladas, porque muchas veces el familiar que está a cargo es un hermanito que tiene tres o cuatro años más”, explica Emiliano.

En este marco, como señalamos, estas y estos docentes de sexto grado optaron por estrategias diversas para hacer llegar los materiales a las y los estudiantes, y el uso de *whatsapp* fue la manera más extendida que encontraron para poder estar en contacto con ellas y ellos. “No avanzamos en el uso de otras plataformas (como Google Classroom, o Meet, o Facebook), porque vimos que no todos podían garantizar el acceso a ellas. Recién estamos comenzando a debatir la posibilidad de usar alguna otra”, relata Roxana. Optaron además por readecuar algunos contenidos a los presentados en los cuadernillos “Seguimos Educando”, distribuidos por el Estado nacional, para no ocasionar gastos a las familias que sacan fotocopias o generan impresiones. “Eso nos implicó reformular nuestras propuestas pedagógicas, para que los chicos no tuvieran que gastar en copias, algunas sema-



nas por lo menos”, agrega. “Los cuadernillos se están usando, tratando de ver cuáles de esas actividades los alumnos pueden resolver. No todas las escuelas se manejan igual, ni tampoco es la manera en que los papás están acostumbrados. Entonces, nos fuimos adecuando de acuerdo a cómo reaccionaban ellos, cómo tenían menos dudas y gastos, cómo resolvían autónomamente”, comenta Emiliano.

Este trabajo cercano a las familias los llevó también a construir una rúbrica a partir de las opiniones y la información brindada por estudiantes, padres y madres. Cerca de un mes y medio después de haber comenzado la cuarentena, los docentes de sexto grado distribuyeron algunas preguntas para conocer de manera más fidedigna cómo iban sobrellevando el vínculo con la escuela y la tarea educativa. “Les consultamos, por ejemplo, si recibían el material enviado, si se habían podido organizar, si el niño disfrutaba las actividades, si las entendía, si trabajaba solo o con ayuda, si les interesaba más lo teórico o lo práctico. Por suerte, todos nos contestaron y pudimos darnos cuenta que más o menos íbamos por el camino correcto”, cuenta Roxana.

La comunicación regular con las familias y estudiantes fue otra de las decisiones clave que tomaron estas y estos docentes en este contexto educativo.

Llaman de manera frecuente a las y los estudiantes, reciben registros (fotos, videos, audios) de sus trabajos y dialogan sobre dudas o sobre su bienestar general. “Si vemos que alguno no se contacta por algunos días, lo llamamos, le preguntamos cuál es el motivo. Hay una preocupación fuerte por mantener el vínculo con las familias, de la manera en que se pueda. Si bien se les mandan tareas, no exigimos que cumplan a rajatabla. Todos están trabajando, a distintos ritmos, pero lo están haciendo”, sintetiza Roxana.

Canción con todos y todas

En este marco de readecuación de propuestas pedagógicas, Emiliano y Roxana se preocuparon por repensar algunas de las efemérides que se conmemoran en el ámbito escolar, buscando que se adecuaran al contexto institucional y social y que implicaran una experiencia positiva para las y los estudiantes y sus familias. Y así se les ocurrió trabajar sobre el Día del Himno Nacional, partiendo de algunos conocimientos y experiencias de sus estudiantes. “Nos preocupaba cómo abordar las efemérides de manera significativa en este contexto de virtualidad, porque como docentes estamos configurados desde nuestra planificación y preparación para encarar las clases de manera presencial, con ciertos materiales y diálogos”, explica Emiliano. “En un fogón tradicional que realiza la escuela todos los años, estos chicos habían interpretado el Himno en lengua de señas, por lo que nos pareció oportuno recrear una experiencia a partir de esos saberes”, cuenta Roxana.

Además de trabajar sobre las efemérides de una manera novedosa, les interesaba también generar una experiencia colectiva y solidaria entre sus estudiantes, dado que es el último año que cursarán en la escuela. “Queríamos propiciar algo especial para ellos. Y nos interesaba un objetivo colectivo: que ellos pudieran hacer algo juntos en un contexto en que no se puede hacer prácticamente nada juntos”, subraya Roxana. Y Emiliano agrega además que los movilizaba generar una iniciativa inclusiva –que usara la lengua de señas–, como expresión de la voluntad integradora de la institución.

La propuesta fue, entonces, que las y los estudiantes enviaran videos interpretando el Himno Nacional a través de lengua de señas, podían hacerlo completo o una parte, solos o acompañados por familiares. Les pidieron también que se vistieran o decoraran la escena con algo representativo del país –una bandera argentina, una camiseta, sus guardapolvos con escara-



pelas, etc.- y que en lo posible mostraran su entorno, dado que algunos viven en la zona urbana y otros en la rural. La idea era preparar un video colectivo con sus aportes individuales, que pudiera circular por las redes sociales el 11 de mayo.

Pero la consigna no llegó sola, sino con una batería de recursos para llevarla a cabo: los docentes les pasaron la letra escrita del Himno y varias versiones musicales, para que advirtieran y experimentaran las diferencias entre distintas interpretaciones; les recomendaron algunas pautas técnicas a tener en cuenta a lo hora de filmarse con teléfonos y enviar sus videos; acordaron la versión que todos usarían para la interpretación a través de señas –una de Sandra Mihanovich-, para que no hubiera diferencias en el ritmo de ejecución; y les pidieron que indagaran el significado de cada palabra en la letra del Himno. “Las canciones patrias son muy bonitas y ricas armónicamente, pero contienen expresiones que para una educación primaria a veces son complicadas. Además, están hechas en contextos históricos que no se asimilan en nada a lo que los chicos han vivido. Entonces, les pedimos que indaguen sobre eso, buscando que la actividad sea significativa y no solo lúdica”, reflexiona Emiliano.

En apenas 4 o 5 días las familias abarrotaron el *whatsapp* con sus aportes. “No creí que iba a haber tanta participación, incluso chicos que no lo habían hecho el año pasado fueron parte esta vez. Y, sobre todo, hubo mucho involucramiento de las familias (papás, mamás y hermanos)”, evalúa Roxana. Cerca del 80% de las y los estudiantes del curso mandaron sus aportes: en sus casas, en sus patios, en el campo, solos y acompañados, algunos hasta grabaron una breve contextualización respecto a la historia del Himno Nacional y un papá se animó a cantarlo completo. “Los chicos fueron motivándose a sí mismos y a las familias a medida que veían que otros participaban”, señala el docente de Música.

Una vez que enviaron los videos, una difícil tarea quedó en manos de Emiliano, quien debió editar el producto audiovisual general que contenía todos los aportes. “Fue un trabajo arduo y complejo, porque cada teléfono filma en su formato, había que hacer que coordinen, algunos habían grabado con otras versio-

nes de la canción o habían puesto la cámara de cualquier forma”, comenta sonriendo, el docente. Finalmente, el video quedó terminado y, a partir de su repercusión en las redes sociales –primero circuló por grupos de *whatsapp* y luego por Facebook-, el mismo Día del Himno fue presentado a la comunidad en TELECO, el canal de televisión de Ucacha.

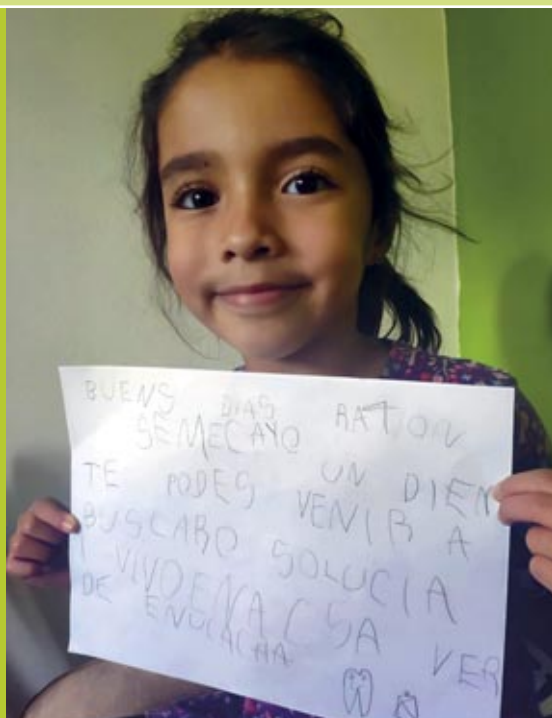
Enseñar con las familias adentro

Aún en medio de la vorágine que implica el trabajo de enseñar en contextos virtuales, las y los docentes destacan, sobre todo, el vínculo y el trabajo emprendido con las familias de sus estudiantes. “Esto nos deja un gran avance, porque había algunas que ni siquiera venían a buscar las libretas de sus hijos. Las conocen en el pueblo, pero a la escuela no se llegaban ni de casualidad, y hoy estamos más cerca”, reflexiona Emiliano. En el mismo sentido opina Roxana, quien resalta el trabajo esmerado y paciente que llevaron adelante con algunas familias que pusieron en duda la escolarización de sus hijos, por las adversidades en este contexto de pandemia. “Hubo padres que se rebelaron, los menos por suerte. Decían que era mucho esfuerzo, que preferían que el niño repitiera. Tuvimos que hablar con ellos, para que tuvieran paciencia, para preguntarles qué les hacía falta, y así logramos revertir, de a poco, esas situaciones”, relata. Como ocurrió en otras escuelas, estas y estos docentes tuvieron también que “capacitar” a padres y madres, para que aprendieran a usar algunos recursos tecnológicos básicos.

Aún en medio de todos los esfuerzos, consideran que la experiencia de trabajo muestra saldos positivos. “En estos tiempos se revalorizó el vínculo escuela-estudiante-familia, que cuando estamos en el aula no lo advertimos tanto. Ahora nos damos cuenta lo importante que es que las familias acompañen a los chicos, que vean los esfuerzos que se están haciendo desde las escuelas. De hecho, se nota cuando los alumnos están contenidos, porque nos costaba que trabajaran en el aula y ahora lo hacen de manera excelente, porque están apoyados por su entorno”, sintetiza Roxana. ●

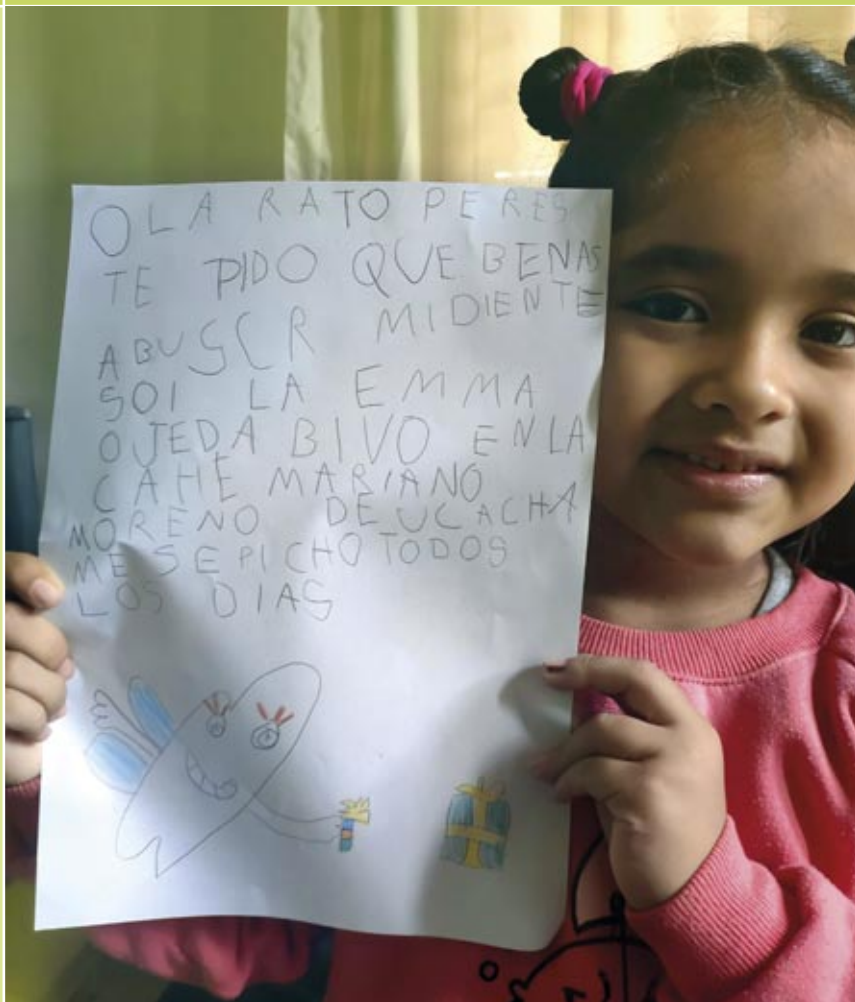


La llegada del Ratón Pérez a la escuela primaria “Comandante de Marina Martín Guerrico”, de Ucacha



La duda de Mariano, un camino hacia nuevos encuentros

En la localidad de Ucacha (departamento Juárez Celman), docentes y estudiantes de primer grado de la escuela “Martín Guerrico”, junto a sus familias y directivos, impulsaron una iniciativa de trabajo a través de la virtualidad que logró conjugar varios aspectos: la capacidad de adaptarse a los hechos que ocurren en el contexto de una experiencia educativa para encauzar esfuerzos acorde a objetivos curriculares; la preocupación inicial por el bienestar de las familias, las y los estudiantes en medio de la cuarentena, para luego dar paso a iniciativas académicas significativas; y la voluntad institucional de apoyar un proceso de capacitación de las y los docentes para trabajar en el actual contexto de pandemia.



Seguramente hay cientos de historias similares. El aislamiento social, preventivo y obligatorio que comenzó a regir en el país el 20 de marzo tomó por sorpresa a muchos argentinos y argentinas, que tuvieron que resolver de apuro algunos asuntos cotidianos, o que no sabían cómo solucionar otros: de qué manera moverse con sus hijos e hijas aquellas parejas que están separadas, cómo llegar a casa quienes se encontraban en lugares alejados, de qué forma ayudar a adultos mayores que vivían solos o solas y necesitaban asistencia, entre muchos otros. Una de esas situaciones “problemáticas” se dio con Joaquín, un niño de 7 años de Lomas

de Zamora, y fue narrada por el diario “Página/12”. El artículo, publicado el sábado 21 de marzo, comentaba que el pequeño estaba preocupado porque se le había caído un diente y no sabía si el Ratón Pérez podría circular por la cuarentena. Entonces, su mamá le consultó al presidente Alberto Fernández, a través de la red social Twitter, si la tarea del roedor en cuestión estaba entre las exceptuadas, para no ponerlo “en un brete y que la policía lo detenga”. Y el mandatario le contestó que podía “llevar recompensas por los dientes caídos”, para que Joaquín –y otros niños y niñas en el país– se quedara tranquilo. La noticia podría haber pasado sin más, como algo de color, pero

en manos de docentes de primer grado de la escuela “Comandante de Marina Martín Guerrico” se transformó en la posibilidad de implementar, aún en las difíciles condiciones de enseñanza que se atraviesan, una propuesta pedagógica que –desde la virtualidad– propiciara el interés de las y los estudiantes e incentivara su expresión oral, su capacidad argumentativa e incipientes experiencias de escritura.

En Ucacha, este establecimiento educativo tiene un peso importante: se trata de una institución centenaria –fue fundada en 1909–, la primera escuela de la localidad, que ha cobijado a generaciones de las familias del lugar, desde abuelas y abuelos hasta sus nietas y

nietos en la actualidad. Recibe no solo a estudiantes del pueblo sino también de la zona rural (campos y estancias cercanas), y comparte edificio con un instituto de formación docente. Pero pese a esta larga y rica historia, su comunidad educativa nunca había atravesado una situación como la que vivió estos meses, a raíz de la pandemia mundial de coronavirus.

El aislamiento como desafío institucional

Como ocurrió en muchas escuelas, las primeras semanas una vez decretada la interrupción de las clases presenciales fueron difíciles, de idas y vueltas, de decisiones y revisiones. “Nos tomó de golpe y nos encontramos con una situación desconocida, sin tiempo para planificar, solo tuvimos que actuar”, sintetiza Daniela Ellena, docente de primer grado “A” del establecimiento. Y agrega a su relato: “El primer impulso que tuvimos fue continuar con la tarea educativa, pero a través de otros medios, para lo cual íbamos a necesitar aprender algunas nuevas herramientas tecnológicas. Pero a poco de andar, nos dimos cuenta de que nuestro primer obstáculo no provenía de los recursos virtuales, sino de la realidad social que nos atravesaba”.

Lo primero que hicieron las y los docentes de los distintos cursos del colegio fue crear o sumarse a grupos de *whatsapp* en los que estaban madres y padres de sus estudiantes, usando ese medio para informar sobre las actividades que se iban preparando cada semana. Pero no todas las familias contaban con los mismos recursos o posibilidades tecnológicas o económicas: algunas no tenían teléfonos adecuados; otras no contaban con paque-

te de datos suficientes; otras usaban un mismo aparato entre muchos hermanos o hermanas, lo que limitaba su ocupación; aquellas asentadas en zonas rurales no tenían buena conectividad, entre otros problemas. “Esos primeros días hicimos muchas reuniones tratando de buscar alternativas para que los estudiantes pudieran acceder a la educación. Actualmente, el 100% recibe las clases a través de algún medio”, comenta Daniela. En algunos casos, por ejemplo, fue necesario contactar a las y los empleados de las mamás y los papás, para que ellos hicieran llegar el material impreso a las niñas y niños.

Como en toda situación de emergencia, varias tareas debieron hacerse simultáneamente para poder enfrentarla. Por ello fue que, mientras trataban de contactarse de manera efectiva con todas las mamás y los papás, las y los docentes se vieron en la necesidad de contener a estudiantes y sus familias. “Fue muy difícil comunicarnos las primeras semanas, por la incertidumbre. Además, los papás de niños de primer grado tienen mucha expectativa, mucha ansiedad, porque los chicos recién empiezan a escolarizarse en el nivel primario”, recuerda Andrea Di Paolo, docente de primer grado “B” de la escuela. Entonces, junto a Daniela comenzaron a trabajar articuladas, como si sus cursos fueran integrados, dado que las y los estudiantes habían cursado juntos el nivel inicial; así, emprendieron la práctica de realizar videollamadas, tanto a las chicas y los chicos como a las familias. “Era sobre todo para socializar, escucharlos e intercambiar pareceres. Poníamos cierta hora, no decíamos a quién, un día llamábamos a un grupo, otro día a otro. Nos interesaba saber cómo estaban de ánimo, si cocinaban, si ayudaban a la mamá, que

nos mostraran los juegos o las cosas que hacían en sus casas; era para entablar un diálogo, para vernos, para extrañarnos un poquito menos”, explica Daniela. Aunque luego implementaron otros tipos de interacción, mantuvieron la práctica de las videollamadas a través de *whatsapp* o a través de salas de Facebook, que quedaron fijas todos los martes. “Nos dábamos cuenta, padres y docentes, con qué entusiasmo los niños se ponían a trabajar cuando hacíamos videollamadas, y nosotros mismos con qué entusiasmo nos poníamos a planificar”, comenta Daniela. Se trataba, fundamentalmente, de darle relevancia al cuidado y a la solidaridad en el marco de los cambios drásticos que atravesaban las y los estudiantes y sus entornos.

Otro desafío durante estas semanas estuvo vinculado a la necesidad –pero también a la decisión institucional– de capacitar y acompañar a las y los docentes en el manejo de algunos recursos tecnológicos, que ayudaran a trabajar de manera virtual, una práctica que no estaba extendida antes de esta pandemia. “Algunos docentes se rehusaban, pero tuvieron que ponerse de lleno a usarlas. Tuvimos que capacitarnos con ciertas plataformas (Google Classroom, Salas de Facebook, Google Meet, Zoom) y de eso se encargaron nuestros directivos”, indica Daniela. “Una vez cada 10 días teníamos reuniones virtuales, una general y otra por ciclo. Y en cada reunión aprendíamos una plataforma diferente, para ver qué nos quedaba más cómodo, de acuerdo a nuestras posibilidades y condiciones y, sobre todo, la de los alumnos”, explica por su parte Andrea. “Era muy enriquecedor que otros compartieran experiencias, quizás no para copiarlas, pero sí para tomar opciones y

ajustarlas. Entre los docentes hubo mucha solidaridad, hubo un esfuerzo colectivo de mucha ayuda”, destaca Daniela.

Un cliente caído es una puerta abierta

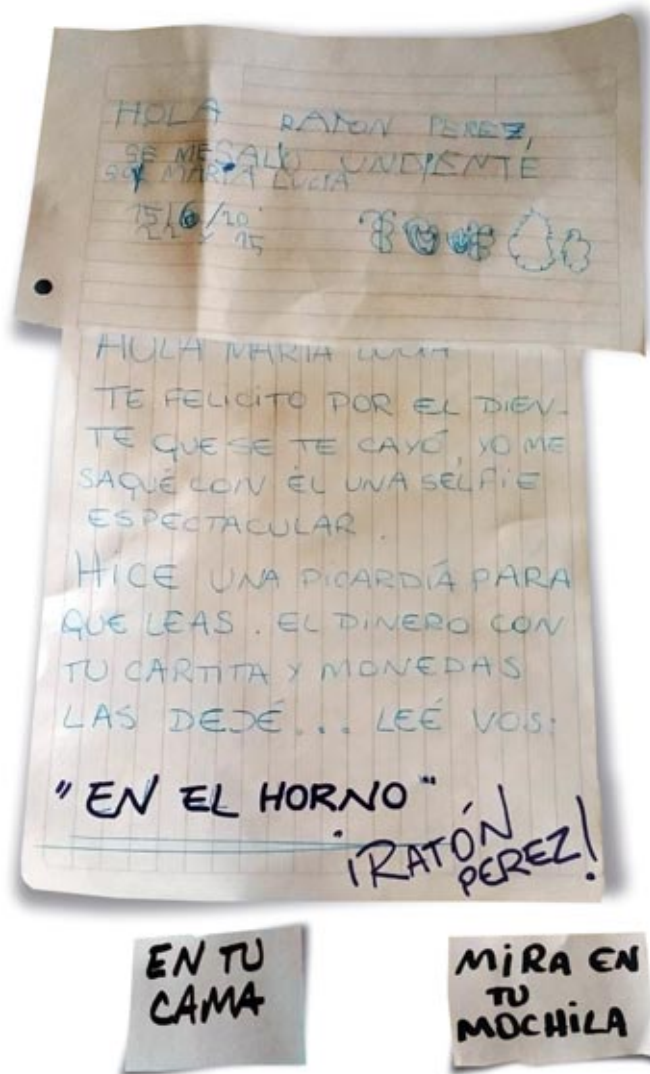
Las videollamadas hicieron evidente una situación habitual entre estudiantes de primer grado: a las niñas y niños se les estaban cayendo los dientes. Y eso despertó el ingenio de las docentes: “Ellos hablaban del Ratón Pérez. Nos pareció que había un interés en común, que todos conocían ese personaje, que es parte del imaginario popular, y que iban a estar cómodos para trabajar con eso”, subraya Daniela. “Nosotros todos los años hacemos algo con ese tema, que por un lado hay que tratarlo con mucho cuidado –los chicos están muy informados-, pero por otro permite jugar con toda una serie de complicidades que están implícitas allí”, comenta Andrea.

Entonces, cuando vieron la noticia en el diario con respecto a que el Presidente permitía la circulación del Ratón, decidieron proponer una actividad: que las y los estudiantes le escribieran cartas para que pudiera pasar por sus casas a buscar los dientes y dejar “la recompensa”. Un mensaje de las docentes, que les llegó a través de *whatsapp*, decía así: “He visto que muchos han perdido dientes, algunos hasta dos dientes. Y pensaba: ‘¿Habrá pasado el Ratón Pérez?’ ‘¿Lo dejarán salir en esta época de aislamiento?’ Entonces, me puse a investigar en Internet qué pasaba en el mundo de los ratones, y más que todo en el mundo del Ratón Pérez. Y encontré que ellos también necesitan un permiso para salir y se los paso para que ustedes lo vean”. Y así, niñas y niños accedían a una

bonita “autorización de circulación”, que había difundido el Gobierno nacional y llevaba la firma del Ministerio de Producción y Trabajo. “Pero, el presidente Alberto Fernández deja salir al Ratón Pérez, siempre y cuando tenga en su mano no solo el permiso, sino también la cartita del niño pidiéndole que llegue a su casa. Acá les mando el sobre y el papelito para que ustedes le escriban, le digan dónde queda su casa (porque si no, ese pobre ratón no sabe dónde ir) y se la mandan –cuando pierdan el diente, ¿no?, no van a hacer la trampa

de sacarle los dientes postizos a la abuela-”, les pedían las docentes a sus estudiantes en otro mensaje.

Además de poder estimular el interés y la participación de las y los estudiantes en un contexto de enseñanza a través de la virtualidad, los objetivos de las docentes con esta actividad eran acordes a las demandas curriculares del grado. “Queríamos practicar la oralidad, que actuaran como hablantes con un propósito comunicativo, que escribieran oraciones que formen un todo, como ocurre al escribir una carta. Pero, sobre todo, desarrollar



la oralidad, la escritura la iban a hacer como pudieran”, explica Daniela, dado que solo habían tenido dos semanas de clase en primer grado. “En nuestra escuela trabajamos mucho la literatura y la oralidad, le damos un espacio importante. Y más entre los más chicos, que todavía no pueden expresarse por escrito”, contextualiza Andrea.

La propuesta despertó el interés de las chicas y chicos y de sus familias, que no solo escribían las cartas, sino que se enviaban mensajes verbales a través del teléfono comentando sus vivencias y opiniones. Y en esos intercambios, uno de los niños tuvo una intervención que cambió el norte de la propuesta: Mariano se preguntó –y lo compartió con sus compañeros y compañeras- algo tan elemental e inquietante como “¿Qué hace el Ratón Pérez con los dientes?”. El interrogante motivó una catarata de respuestas y contrarrespuestas de estudiantes, madres, docentes y directivos, que evidenció claramente que el interés estaba en esa inquietud. Las respuestas eran hermosas, pero también contundentes, con intenciones de convencer a las y los interlocutores, e iban sumando otras preguntas. “Para mí los dientes... se los pone”, dijo Aaron. “Yo pienso que los hace collares para la gente”, rebatió Enzo. “El Ratón Pérez agarra los dientes para que se los den a las papás o mamás de los niños y que los tengan de recuerdo”, opinó Sofía. “¿Es mágico? ¿O cómo saca el diente abajo de la almohada?, ¡porque pesamos dos millones! ¿Con un control?”, se preguntó Ivo. “Seño, el Ratón Pérez levanta la almohada de los niños, se los lleva y después hace una casita grande con sus dientes”, aseguró Regina. “El Ratón Pérez se los lleva a los viejitos sin dientes a los dientes”, dijo Agustín, tras lo cual la docente Da-

niela comentó: “Ah, entonces si se los lleva a los viejitos, yo podría pedir uno para mí, que me falta un diente”. Agustín le dijo que sí, pero le recordó que “tiene que hacerle la cartita para que le traiga”.

“Cuando los chicos empezaron a participar tras esa pregunta de Mariano, pero sobre todo a expresarse con claridad, a argumentar, a tratar de solucionar de manera colectiva una duda que tenía un compañero, nos dimos cuenta de que en realidad tenían otros intereses: les preocupaba más saber qué hacían con los dientes que escribir una carta. Y terminamos respetando esos intereses”, explica Daniela, quien de todas maneras destaca que también muchas niñas y niños escribieron sus cartas. Y a partir de estos intercambios surgieron otros: se les propuso que imaginaran la casa del Ratón Pérez y enviaran videos contando cómo era, qué espacios tenía, cómo era su familia. Y las niñas y niños respondieron con dibujos, que describían a través de videos, mostrando esa casa, el unicornio del Ratón, la fábrica que tenía, su “máquina que transforma dientes en joyas”, el perro del Ratón Pérez, entre muchas otras cosas. También hubo lugar para compartir otros imaginarios, como ocurrió con Luz, una estudiante cuya familia es proveniente de Bolivia y, tras escuchar a buena parte de sus compañeras y compañeros, les recordó que “las Hadas de los Dientes también viven”, para luego explicarles que ella “guarda el diente en su varita y se lo lleva a su casa muy preciosa, pero también chiquita como el Ratón”.

“Lo mejor fue el intercambio entre ellos, el respeto por la opinión del otro, que la colaboración de todos fue indispensable para solucionar una duda de un compañero, que ellos también tenían. Y lo

bueno es que ellos fundamentaban su opinión personal intentando convencer a los otros. Siempre hubo coherencia con la finalidad que nos planteamos como docentes”, subraya Daniela.

Las familias, otro eslabón clave

Desde el punto de vista del trabajo de enseñar, el nuevo contexto originado por el aislamiento derivó en una serie de decisiones y tareas que aún se están procesando al interior de las instituciones educativas. En el caso de la experiencia en la escuela “Martín Guerrero”, algunas ya fueron mencionadas: un primer enfoque en la contención de estudiantes y sus entornos cercanos –que aún se mantiene, en realidad-, para luego dar más lugar a los contenidos curriculares en sentido estricto; el trabajo articulado entre docentes de un mismo grado; una adecuación de los materiales educativos a las posibilidades de acceso de las familias; el despliegue de una capacitación a docentes para poder afrontar los nuevos escenarios.

En el caso de Daniela y Andrea, docentes de primer grado, ellas destacan el esfuerzo dedicado a adecuar las tareas a las posibilidades de sus estudiantes en este contexto de virtualidad. Eso las llevó, por ejemplo, a recurrir a actividades propuestas en los cuadernillos “Seguimos educando” –enviados por el Estado nacional-, un recurso con el cual las y los estudiantes contaron con el correr de las semanas para facilitar el acceso a los materiales. Pero también las forzó a pensar, preparar e implementar propuestas y actividades con herramientas tecnológicas con las que no estaban acostumbradas a trabajar, por lo que les implicaba mucha mayor dedica-



ción. “No es lo mismo buscar actividades o pensar en ellas de esta manera, que si estuviéramos en la escuela, hay que buscarles la vuelta para que sean significativas. No me sirve la unidad que planifiqué a principios de año y que iba a hacerla en el aula. Y ese tiempo que invertimos en, por ejemplo, hacer un video -ino te puedo decir las veces que lo edito!- es un esfuerzo considerable. Pero todo es experiencia y aprendizaje”, resalta Andrea. Asimismo, en este contexto de distanciamiento de sus estudiantes, las docentes comparten incluso un registro de fotos, videos, audios, que muestran los trabajos y el desempeño de los mismos.

En todo ese huracán de cambios y adaptaciones que debieron emprender docentes e instituciones, un foco particular estuvo pues-

to en la relación con las familias de las y los estudiantes, algo que quizás en un contexto de “normalidad” no hubiera requerido la misma dedicación. “Las familias estaban perdidas. Los papás y las mamás te decían: ‘¿Por dónde empezamos?’ ‘¿Qué hacemos?’ Eso fue complicado, hubo que ir de a poco, armar el grupo de *whatsapp*, tratar de tranquilizarlos y asistirlos en cuestiones tecnológicas o de comunicación: desde hacer o redescubrir sus direcciones de correo electrónico, hasta bajar y manejar ciertas aplicaciones. Pero ese acompañamiento ayudó un montón y las familias se sintieron más tranquilas y respaldadas”, explica Andrea.

Ella misma reflexiona también que “nada reemplaza a la escuela, porque allí sucede la magia”, pero que en este contexto de aislamien-

to en que están las niñas y niños, y de virtualidad en que transcurre la enseñanza, “es muy importante” que las familias estén presentes. “Que los papás se interesen más por lo que estudian sus hijos es algo buenísimo”, destaca. Y subraya también la necesidad de acompañar y contemplar tanto a los padres como a las chicas y chicos en la experiencia educativa: “Hay papás que empezaron a trabajar y te dicen: ‘Vengo atrasado con las actividades’. Y le decimos: ‘Bueno, no importa, dejá lo de la semana pasada y enganchate con esta, para que vayamos todos juntos’. No hay que agotar a los padres, porque no nos sirve de nada, habrá tiempo para corregir esas cosas, cuando volvamos tendremos tiempo”, asegura, convencida de la fuerza de su trabajo. ●

Pensar y hacer con otras y otros para construir una voz propia

Docentes de Ciudadanía y Participación, Artes Visuales y Lengua y Literatura trabajan de manera conjunta una temática común: identidad. Desde el abordaje y análisis de textos y videos hasta la elaboración de autorretratos y producción audiovisual, esta experiencia, en el marco de la virtualidad, aprovecha los contenidos curriculares de segundo año, para acompañar no solo la situación temporal de aislamiento en las y los estudiantes, sino también las dudas y angustias propias de su etapa de vida, la adolescencia.

El IPEM 96 “Profesor Pascual Bailón Sosa”, de San Francisco, está ubicado en Independencia, un barrio relativamente nuevo de casas modernas y familias jóvenes de clase media y media alta, en el ingreso a la ciudad por Ruta 19. Es conocido como “el Bailón” y la mayoría de sus estudiantes han pasado por trayectorias complejas de escolaridad. “*El Bailón* aparece como una segunda, incluso tercera opción educativa; acá vienen las chicas y chicos que repitieron alguno o varios cursos en otros colegios, o que fueron expulsados; vienen de barrios en condiciones de vulnerabilidad que además están bastante alejados del cole”, comenta Rolando Aiassa, profesor de Ciudadanía y Participación en segundo año B y coordinador de curso. “Por eso, hacemos mucho hincapié en la inclusión, sabemos que la experiencia educativa que podamos construir acá es la diferencia entre seguir estudiando o abandonar; y creemos que también ahí está en juego su derecho a la educación”.

Cuando se anunció el aislamiento social, preventivo y obligatorio, al igual que en muchas instituciones edu-

cativas, las y los docentes reaccionaron rápidamente proponiendo actividades y consignas para acompañar a sus estudiantes, para garantizar a las familias que las clases seguían y que, aunque las aulas debían cerrarse temporalmente, la escuela continuaba enseñando. Entre las y los preceptores, gabinetistas y bibliotecaria se designaron personas encargadas de cada curso para centralizar y organizar el envío y recepción de las tareas que proponían los espacios curriculares. La comunicación virtual con las y los estudiantes fue a través de *whatsapp*, no se utilizaron otras plataformas de encuentros en simultáneo para no complicar a las familias, ya que las condiciones de acceso a las tecnologías y conexión a Internet son precarias y dificultosas. La reacción ante la emergencia fue unánime y rápida, pero pasadas las primeras semanas y con la prolongación de las medidas de aislamiento social, las propuestas y acciones tuvieron que modificarse.

“El Bailón” fue uno de los primeros colegios de la ciudad en implementar el Nuevo Régimen Académico del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba

(Resolución 188/18), que plantea y promueve el trabajo multidisciplinario entre diferentes áreas curriculares. Durante 2019 se llevaron adelante experiencias vinculadas a la integración de saberes entre diferentes materias. “El equipo directivo es muy democrático y siempre propone, acompaña y apoya estas iniciativas para el abordaje multidisciplinario, el trabajo en equipo como una forma de potenciar pedagógicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero en este marco de situación, juntarnos fue más bien una necesidad frente a la sensación de agobio y angustia que nos afectaba a todos y todas”, reflexiona Aiassa. “Como docentes, para poder poner en común criterios y estrategias respecto a los contenidos: qué priorizar, qué dejar para más adelante; frente a las y los estudiantes, tratar de disminuir la carga de trabajo, porque desde un solo proyecto podían abordar tres espacios curriculares y eso les permitía por un lado, poner en juego el diálogo de saberes; y por otro, reducir el tiempo que necesitaban estar frente a la computadora”, explica Rolando haciendo alusión a las situaciones particulares que fueron relevando como coordinadores de curso.

Mirarse, descubrirse, encontrarse

Desde Ciudadanía y Participación, Rolando Aiassa les propone a Paola Favot, profesora de Lengua y Literatura, y a Karina Echegaray, profesora de Artes Visuales, trabajar de manera conjunta en segundo año B, abordando como eje temático: la identidad. “En primer lugar, porque es uno de los temas de los currículos que se trabaja en primer año y se retoma en segundo”, comenta Aiassa. “Pero además, porque en nuestra escuela, dado el recorrido escolar y la procedencia de las y los estudiantes, trabajar la identidad es casi una apuesta y proyecto institucional”.

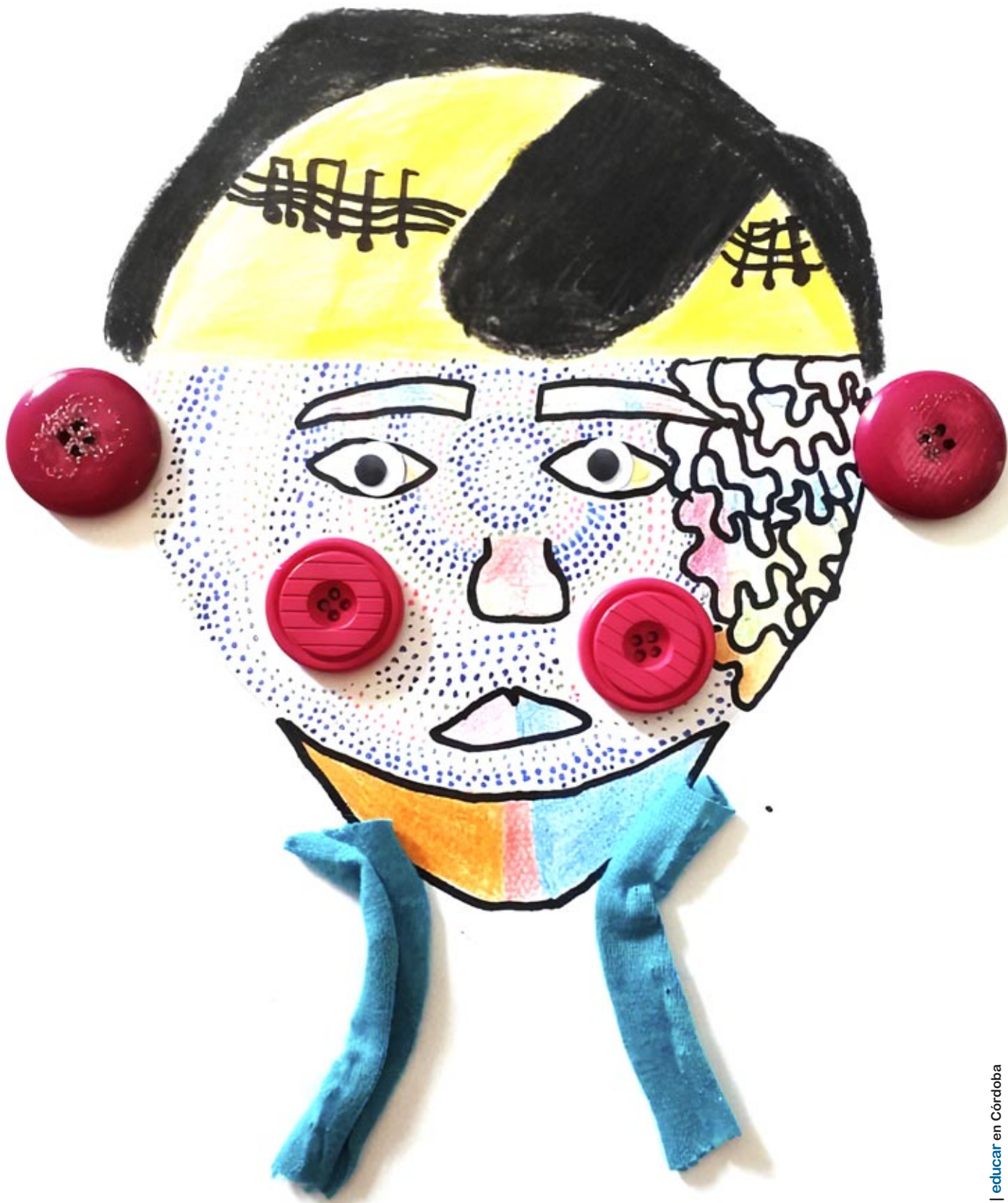
El proyecto aborda la identidad en sus múltiples dimensiones, desde las cuestiones más formales que se organizan en torno a las garantías y reconocimientos por parte del Estado en tanto sujetos de derecho, hasta aspectos más subjetivos y personales como las sensaciones y cambios que ocurren en la adolescencia; por ejemplo, el concepto/idea de “la edad del pavo” en un texto de Diego Golombek; la mirada y opinión de las y los adultos, de las familias y la posibilidad de reflexionar y tomar la palabra en relación a esas miradas y juicios ajenos. Este último punto es el eje principal de las actividades que inician con textos que plantean diferentes conceptos, marcos de referencia, situaciones e ideas (a veces descriptivas, otras más provocadoras), para cerrar en consignas que promueven y em-

pujan a la posibilidad de reflexionar y asumir un pensamiento y una voz propia.

La propuesta plantea la idea de identidad como “un proceso complejo, una búsqueda permanente, que si bien es para toda la vida, en la adolescencia trae aparejado conflictos, aparecen preguntas como: ¿Quién soy? ¿Qué me gusta? ¿Con quién me quiero juntar? ¿Cómo me quiero vestir?”. Desde esta perspectiva, el trabajo no solo aborda identidad como un contenido curricular, sino que instala entre las y los estudiantes una oportunidad, un espacio para charlar sobre sus situaciones y sensaciones en tanto personas, individuos y sujetos de derecho.

En la primera parte del trabajo de reflexión sobre identidad, desde el área de Artes Visuales comenzaron un proceso de construcción de un autorretrato. “Si hablamos de identidad, lo primero que se nos presenta es la cara de una persona. En el rostro encontramos rasgos propios y particulares, pero también las expresiones, los gestos. Allí se concentran la mayoría de nuestros sentidos mediante los cuales percibimos el mundo que nos rodea: vista, oído, olfato, gusto”, argumenta Karina Echegaray. Para desarrollar la propuesta, abordaron la obra de Antonio Berni, *Juanito Laguna*. Una serie de cuadros que representan en la vida de un niño, la realidad de muchas familias obreras asentadas en las villas de las grandes ciudades, en los cordones fabriles e industriales, tanto en Argentina como en Latinoamérica desde los años 60. Berni trabaja con la técnica de *collage* y en los materiales que utiliza (objetos recogidos en basurales y sus alrededores) va construyendo la identidad de Juanito. “En artes visuales teníamos que trabajar texturas, como contenido curricular, entonces les propusimos que crearan su propio retrato con los materiales que encontrarán en sus casas, cosas que estuvieran en desuso: cartones, plásticos, latas, hojas caídas de los árboles; también cosas que les gustaran y con las que se sintieran identificados: recortes de revistas, telas, papeles de caramelos o chocolates”, explica Karina.

En las conversaciones previas, intercambiando materiales y ensayando ideas para las consignas de trabajo, Rolando propone una acción que en su simpleza, resume la potencia del abordaje multidisciplinario y la integración de saberes: “Tenemos que proponerles como punto de partida que se miren al espejo”, sugiere Rolando. Esa es la clave pedagógica, que cada estudiante pueda mirarse, reconocerse, preguntarse y ensayar alguna respuesta, que nunca es acabada ni final, pero que busca una voz propia, un discurso donde las y los estudiantes no son espectadores, sino hacedores y protagonistas porque tienen algo para decir.



“Y salieron cosas alucinantes -recuerda Karina-, no solo por los materiales que utilizaron, donde se puede ver mucha creatividad, sino también por lo que contaban a partir de su retrato, como Agustín, por ejemplo, que puso notas musicales en su cabeza”. Karina recuerda especialmente el autorretrato de Santino, que es payaso en el circo que estaba de paso en San Francisco y quedaron varados por la cuarentena. La consigna proponía que usaran una hoja o cartón en tamaño A4 aproximadamente, pero Santino lo hizo de apenas dos renglones de altura, o sea, más pequeño que una foto carnet. “Estaba hecho con hojas secas de los árboles y tenía ojos, boca y nariz recortados de una revista, todo minuciosamente logrado en un espacio mínimo. Ahí hay algo que el niño está logrando expresar de cómo se siente en este tiempo. Cuando una actividad les sirve para dejar salir, expresar lo que sienten, lo que les pasa, esa propuesta vale la pena y más aún, cuando alguien desoye o transgrede la consigna es más potente, porque quiere decir que se la han apropiado”.

La vuelta al barrio

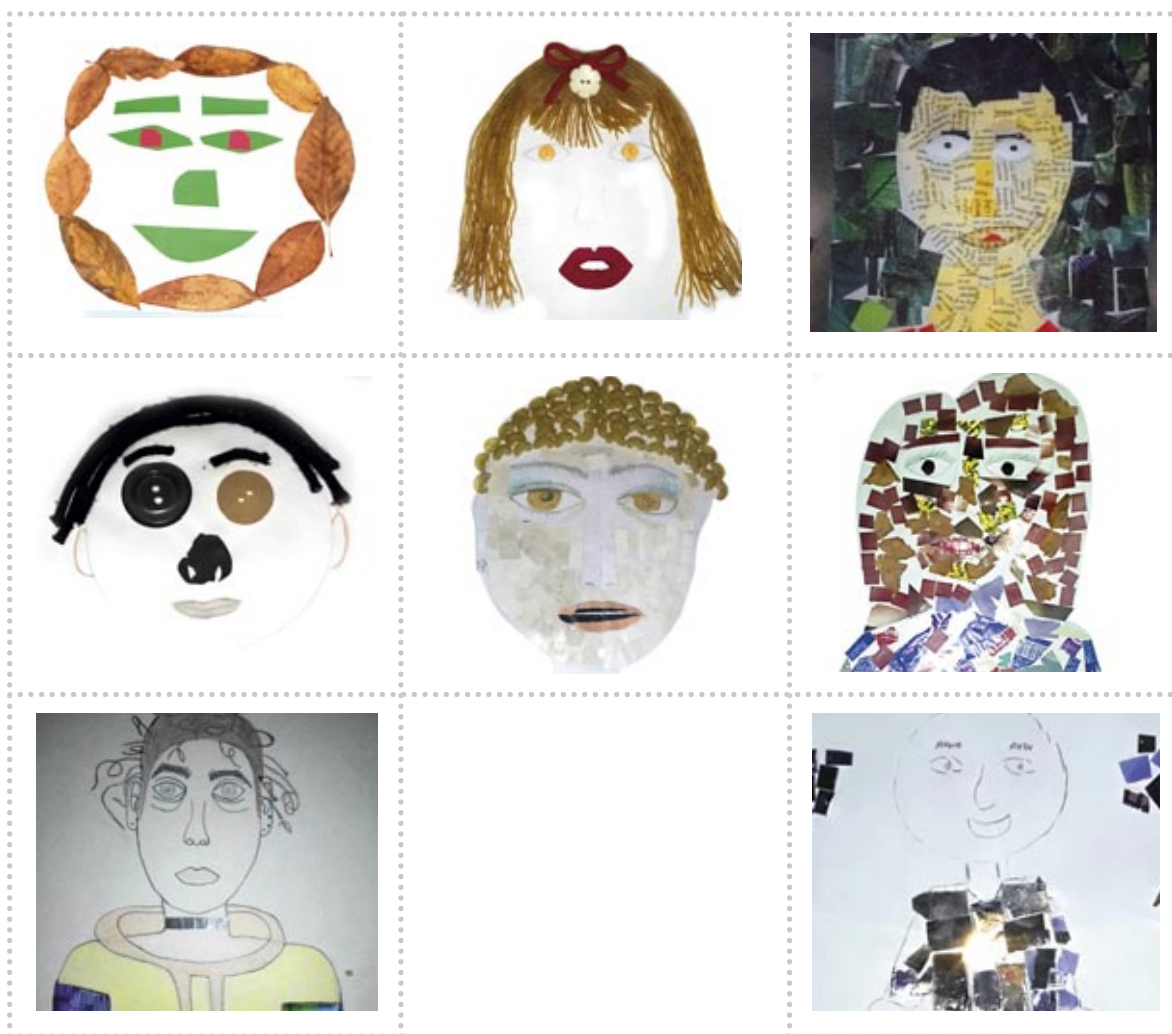
En la búsqueda de una aproximación a la definición de identidad, las consignas promueven una voz desde

lo individual, pero también en lo grupal y colectivo: la posibilidad de identificarse con sus pares, los mismos problemas, gustos, miedos o angustias. También siendo “parte de...”; integrar y compartir espacios, lugares, realidades. Una construcción de la identidad que tiene como referencia a la “otredad”, lo otro, lo diferente y que en su misma definición devela y señala lo común, lo compartido en identidades más amplias. Para trabajar estas ideas, les propusieron una serie de textos y videos que abordaban ideas y conceptos en torno a la construcción de la “identidad nacional”.

Paola Favot, profesora de Lengua y Literatura, comenta que en el marco de virtualidad tuvo que repensar y reestructurar los contenidos del currículo para trabajar los conceptos e ideas prioritarias. “En segundo año vemos texto expositivo, entonces nos propusimos como objetivo principal reconocer la temática global y organización general de un texto; lograr distinguir idea principal e ideas secundarias. Y en las actividades hacer hincapié en la posibilidad de expresarse a partir de una temática que les genere algún interés y los enganche”, argumenta Paola. La consigna consistió en abordar y analizar textos expositivos en relación a identidad; y a partir de dos videos, confeccionar un esquema y cuadro comparativo entre identidad individual e identidad nacional.

Luego, en Artes Visuales, realizaron ilustraciones





de diferentes elementos, prácticas, comidas, símbolos y costumbres que consideraran como parte de esa identidad nacional. La idea fue que todos los dibujos estuvieran en la gama de los azules, abordando como contenido curricular la paleta de colores fríos, sus características, sensaciones que suelen generar, efectos de percepción y la relatividad de esas sensaciones según su intensidad. Como resultado, los dibujos de cada estudiante se convirtieron en la trama de la bandera de “el Bailón”.

Finalmente, después de la lectura, análisis y elaboración teórica conceptual, la creación de los dibujos y la bandera, llegó el momento de salir a la calle y ponerse en movimiento. Cámara o celular en mano y con la habilitación de la fase 3 de la cuarentena para el interior provincial, las chicas y chicos de segundo año B del IPEM 96 fueron en busca de su identidad barrial. La propuesta era que a través de fotos o pequeños videos pudieran encontrar y contar esos rasgos particu-

lares del barrio, las cosas que les gustaban, los espacios donde se juntan con amigas o amigos, la cancha, la plaza, el club; las calles y sus veredas, los puntos de encuentro; los que pasean, los que charlan, los lugares famosos, los rincones secretos. Lo que cada quien pensara, creyera y eligiera como una parte de la identidad de su barrio.

“La identidad barrial es algo que está muy presente en adolescentes y jóvenes”, explica Paola. “Basta con ver las paredes de la escuela, o los bancos, o los baños. En cada escrito, en cada dibujo aparece el nombre y el barrio, es como si formara parte de su firma, de su identidad”. Paola confiesa que, más allá de su lugar como docente, la actividad la conmovió al poder ver su ciudad con otros ojos y sobre todo, volver a pasar por su querido barrio Vélez Sarsfield, donde vivió 25 años. “Es una actividad que me hubiera gustado tener en la escuela secundaria cuando yo era estudiante”, reflexiona Paola con algo de nostalgia.



Tiempos y espacios, un cambio de rumbo

Con la primera (o quizás segunda) prórroga o ampliación de la cuarentena, las y los docentes (al igual que gran parte de la sociedad) comenzaron a darse cuenta de que la situación de virtualidad ocuparía al menos la primera mitad del año lectivo y junto con esa certeza, aparecían preguntas e incertidumbres vinculadas al cumplimiento de las exigencias curriculares. Y así, fruto del compromiso con el trabajo de enseñar, pero también con cierta dosis de ingenuidad y voluntarismo, comenzaron a implementar el cronograma de contenidos con la mayor normalidad posible. “La primera actividad que les propuse durante la cuarentena fue sobre refranes y dichos populares -recuerda Paola Favot-, ahí se engancharon y respondieron todos a la consigna. Pero después, cuando las actividades requerían de mayor reflexión y teoría, ya eran muy pocos los que participaban”.

Las y los encargados de curso -que al inicio de la cuarentena habían sido elegidos como responsables del envío y recepción de actividades entre docentes y estudiantes- fueron quienes encendieron las alertas. Por un lado, el volumen de consignas y actividades que cada materia proponía era, quizás, aceptable en relación a la cantidad de contenidos por desarrollar, pero abrumadora en el acumulado de todas las materias que era finalmente la carga de trabajo que recibía cada estudiante. Por otro lado, aunque en el mismo sentido, también comenzaron a notar una disminución general en las respuestas de las y los estudiantes. A esto se sumó

que las y los coordinadores de curso fueron conociendo e individualizando la realidad de cada estudiante y cada familia. La falta de espacios propios de trabajo, la necesidad de compartir los escasos recursos tecnológicos (cuando los hay) con hermanas o hermanos, la continuidad laboral de sus madres y padres que no podían ayudarles en las tareas y que, en ocasiones, les sumaban algunas tareas hogareñas.

“En todo este tiempo de virtualidad, todos hemos sufrido dificultades con respecto al acceso a Internet. Que se corta, que se escucha mal, que el paquete de datos no dura nada, que no engancha, o se tilda. Bueno, en *el Bailón*, algunos de nuestros estudiantes ni siquiera tienen luz eléctrica en su casa”, resume Paola. Y Rolando agrega que en algunos casos debieron hacer visitas domiciliarias con la SENAF (Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia), para acompañar y dar respuesta a algunas situaciones complejas de sus estudiantes.

A partir de esta situación, entre equipo directivo, coordinadoras y coordinadores de curso, jefas y jefes de departamentos propusieron un esquema mediante el cual, cada lunes, las y los estudiantes recibirían las actividades correspondientes a tres materias, que desarrollarían durante la semana y entregarían los viernes. Cada semana trabajarían únicamente el contenido de tres espacios curriculares y así, sucesivamente, hasta completar el recorrido del cronograma (tres semanas) y volver a empezar. “Siempre con la flexibilidad y el acompañamiento para quienes se atrasan en las entregas -aclara Paola-, porque lo peor que nos puede

pasar es que alguien se quede afuera, o se desanime, o deje porque perdió el ritmo al no entregar un trabajo”.

Rolando Aiassa, profesor y coordinador de curso, tiene el entusiasmo tatuado en la garganta y desde allí reflexiona sobre la experiencia de virtualidad en estos meses: “Tenemos un 80% de chicas y chicos que responden a las actividades; entonces, nuestro trabajo es esforzarnos con ese otro 20% para que se enganchen, para que vuelvan a sumarse. Les hablamos por teléfono, o tratamos de contactar a las familias cuando vienen a retirar el Paicor, una vez a la semana”.

Karina Echegaray, profesora de Artes Visuales, subraya el esfuerzo de sus estudiantes: “Algunos tienen que esperar a que llegue el papá o la mamá de su trabajo para ver en el celular lo que hay que hacer y recién ahí pueden ponerse a hacer la tarea”. Y agrega: “Hay muchos chicos que necesitan la escuela como espacio propio, como un tiempo y un lugar dedicado a ellos”.

Existe mucho material teórico escrito respecto de

la necesidad de hacer una escuela para cada estudiante y sobre la necesidad de seguir y acompañar las trayectorias escolares, poniendo en valor los procesos de aprendizaje. Para Rolando, una de las cosas que se pueden aprender y valorar de estos tiempos es cómo esta virtualidad les permitió seguir y dar cuenta de la trayectoria de cada estudiante. “Yo sé qué trabajo entregó cada estudiante, en qué hay que ayudarlo, en qué tenemos que fortalecerlo, en qué hay que acompañarlo”. “Y esa posibilidad de cercanía, que esta vez se dio por el uso del *whatsapp*, de algún modo rompe también con la idea de distancia entre docente y estudiantes, porque ahora también compartimos cierta cotidianeidad y el estar atentos a cuando alguien está bajoneado, o se desengancha de las tareas y hacer una videollamada para saber cómo está, si tuvo algún problema, o le pasó algo”.

Con todo, son tiempos inéditos y extraordinarios donde todo está un poco patas para arriba, como el mensaje que recibió Rolando un viernes por la noche: “Profe,... extraño la escuela”. ●





Del zorro colorado, el cóndor y la yarará al aula virtual, conocer y educar para el futuro

En la escuela normal superior “Dr. Agustín Garzón Agulla” (E.N.S.A.G.A.), docentes y estudiantes de los Ateneos de Ciencias Naturales y de Lengua de dos carreras llevaron adelante experiencias de trabajo interdisciplinarias. Los objetivos de las mismas fueron que las y los futuros docentes de nivel primario e inicial elaboraran propuestas no presenciales –en el marco de la expansión de esta modalidad, que aún se prolongará en el tiempo- y prepararlos para la alfabetización científica de sus estudiantes, partiendo del conocimiento y la defensa de las especies animales locales y la concientización sobre las problemáticas ambientales del entorno cercano.

Lo llaman *efecto Disney*, y aunque no sepamos exactamente de qué se trata, seguramente lo conocemos. Está vinculado al analfabetismo de las niñas y niños sobre la naturaleza. ¿Es posible hablar en esos términos respecto de lo que conocen, considerando las posibilidades casi inmediatas de acceso a múltiples formas de información con que cuentan? Pues parece que sí, según un artículo de la revista “Biological Conservation” –una publicación internacional líder en su ámbito disciplinar-, cuyos resultados fueron analizados por las y los futuros docentes que se forman en el “Garzón Agulla”. Allí se mencionaban estudios realizados en España y Argentina, cuyo objeto fue evaluar el conocimiento que tenían las chicas y chicos sobre la fauna local y la exótica. Los resultados fueron concluyentes: conocían mucho mejor a las especies foráneas que a aquellas que tenían en sus propias regiones. Y esto es ocasionado, en buena medida, porque aprenden

sobre ellas a través de libros infantiles y de productos audiovisuales –especialmente de dibujos animados- en los cuales se resaltan las especies no autóctonas. Por ello, desde los ateneos de Ciencias Naturales – que se llevan adelante en el cuarto año de los profesorados de Educación Primaria e Inicial- buscaron proponer a sus estudiantes actividades para que ellas y ellos, cuando sean docentes, refuercen en niñas y niños el conocimiento de las especies autóctonas para poder cuidarlas y defenderlas. Pero decidieron también que esta propuesta se llevara adelante con los ateneos de Lengua de cada una de esas carreras, para desarrollar en futuras y futuros docentes la capacidad de creación de cuentos maravillosos -que no son solo producto de un raptó de inspiración- y para que puedan pensar secuencias didácticas interdisciplinarias a través de la virtualidad, como ocurre en el actual contexto de cuarentena.

La escuela normal superior “Dr. Agustín Garzón

Agulla” fue la primera institución radicada en la órbita provincial dedicada a la formación docente. Se creó en 1942 y al año siguiente se instaló definitivamente en su edificio construido en el Barrio Gral. Paz de la capital provincial, de estilo neorenacentista, donde actualmente ofrece educación en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Particularmente en este último, pueden cursarse dos carreras: un profesorado en Educación Inicial y otro en Educación Primaria.

En el actual marco de cuarentena y enseñanza no presencial, la formación en el nivel superior tiene algunas particularidades con respecto a lo que ocurre en otros, pero también varias semejanzas. Por un lado, se trata de estudiantes más grandes –de entre 18 y 35 años, en su mayoría mujeres– por lo que la relación con ellas y ellos no está mediada por un tercero –como pueden ser los familiares en el caso de nivel inicial o escuela primaria, por ejemplo; asimismo, se trata de personas que ya tienen un conocimiento del uso de los recursos tecnológicos que se hicieron necesarios en esta coyuntura, o capacidad de rápida adaptación a los mismos. Por otro lado, en muchos casos son el sostén principal de sus familias, tienen compromisos laborales demandantes y también dificultades económicas propias de su situación sociolaboral. Ante este contexto, los desafíos que debieron enfrentar las instituciones educativas de nivel superior y sus docentes fueron en algún aspecto particulares, y en otros, similares a las del resto de los niveles.

“Lo primero que tuvimos que hacer fue un reconocimiento de la realidad social que teníamos en este contexto de pandemia y cuarentena. A partir de ahí analizar la situación de los alumnos y ver qué tipo de herramienta de enseñanza podía utilizarse. Era muy complicado decidir por una cuando no sabías si tenían computadoras en sus casas, Internet, trabajo, hijos, o con qué conectividad contaban”, explica Silvana Ferrero, docente a cargo del ateneo de Lengua en el profesorado de Educación Primaria del E.N.S.A.G.A. En el mismo sentido se manifestó Rosa Cacciavillani, al frente del ateneo de Ciencias Naturales en las carreras de Nivel Primario e Inicial: “En las primeras reuniones virtuales que tuvimos con los directivos salió este tema: que nadie se quedara afuera de la propuesta educativa por sus condiciones socioeconómicas”. Lo primero fue entonces “mapear” la realidad de las y los estudiantes y evaluar en qué condiciones estaban para vincularse y aprender en la virtualidad. Además de las características ya mencionadas, también aparecieron algunas que eran comu-

nes a otros niveles: dificultad para acceder a computadoras o teléfonos que les permitieran visualizar clases o realizar las tareas; problemas de conectividad; dificultades económicas para contar con acceso a Internet de manera regular; limitaciones provenientes de su organización familiar; entre otras. “Era tal la variedad de situaciones entre los profes y los practicantes que se nos hacía muy difícil encontrar una modalidad única para poder vincularnos con ellos”, enfatiza Silvana.

Frente a esa diversidad, lo que primó fue un proceso que, partiendo de las herramientas de uso más extendido entre docentes y estudiantes, fue gradualmente haciéndose más complejo y diverso. Los primeros vínculos fueron a través de grupos de *whatsapp* en los que se compartían clases y materiales; algo similar se planteó a través de documentos en Google Drive, donde los contactos podían realizarse contando con una dirección de correo electrónico. Pero a partir de allí las y los docentes del E.N.S.A.G.A. fueron adoptando modalidades diversas, complementando las anteriores: Salas de Facebook; poniendo en común recursos a través de la plataforma Moodle institucional o del Google Classroom; dando clases virtuales algunos días por semana por medio de Zoom, Jitsi, Google Meet o YouTube. Por lo general, estas herramientas convivieron entre sí, y las y los docentes destacan que ningún estudiante abandonó las carreras por no poder adaptarse al nuevo contexto de enseñanza no presencial. “Creo que la rápida acción de la escuela y del equipo de profesores hizo que se sostuvieran todas las estudiantes. Estamos atentos a sus necesidades y a que las propuestas e intervenciones lleguen a todas”, comentó Fernando Candellero, titular del ateneo de Lengua en el profesorado de Educación Inicial.

Sostener el vínculo en tiempos difíciles

Silvana Ferrero señala que “fuimos construyendo teoría, fue algo sumamente novedoso para todos. Y creo que esa teoría que íbamos haciendo era como una pedagogía del vínculo pedagógico, aunque suene redundante”. Agrega que “lo que queríamos era mantener el vínculo, encontrarse con el otro, ver que asista a tus *meet*, que te manda un *mail*, te dice algo por *whatsapp*, pero estar en contacto humano con el otro. Lo que teníamos como prioridad era mantenernos vinculados pedagógicamente”. “He sentido en más de una oportunidad el acercamiento de las practicantes como jefas de familia. Por ahí nos pedían entregar el

RUFUS Y LA ODISEA CON EL FUEGO

EN CÓRDOBA



trabajo un mes más tarde de la fecha prevista, y siempre fuimos flexibles, la respuesta era darles ánimo y fuerzas, proponerles estar en contacto”, añade Silvana, quien destaca que esa actitud fue un pedido especial de la conducción de la institución. Por su parte, Rosa agrega que las y los directivos les solicitaron propiciar “trabajos colaborativos entre los alumnos, para que ellos también pudieran apuntalarse unos con otros”. Frente a eso, propusieron experiencias en grupos pequeños o proyectos a través de plataformas como Padlet -que permite crear murales colaborativos-, en las cuales podía participar todo el curso.

Este despliegue de opciones tecnológicas y pedagógicas fue simultáneo a un ejercicio permanente de ayuda entre las y los docentes, para poner en común aquello que les permitiera mejorar las propuestas ofrecidas a las y los estudiantes. “Hay mucha solidaridad entre los profesores, para compartir herramientas, para ayudarse a practicar con alguna otra, para preparar y compartir tutoriales, para comentarnos lo que nos funcionó y lo que no”, resalta Rosa Cacciavillani. “Es como si hubiéramos tenido que viajar de la Tierra a Marte en 48 horas. Y tener que hacer todas

esas innovaciones y aplicarlas demuestra las habilidades y la capacidad de adaptación que tenemos los docentes”, grafica por su parte Silvana Ferrero.

Aprender desde la interdisciplina y la creación

El vínculo no presencial con sus estudiantes obligó a las y los docentes del Garzón a recrear propuestas pedagógicas, adaptadas a los objetivos de cada espacio. Ese mismo desafío debió enfrentarse desde los ateneos, un formato curricular presente en el último año de los profesorados, que opera como un ámbito de reflexión, profundización y problematización de diferentes aspectos de la práctica docente, vistos desde la perspectiva de cada espacio curricular (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).

Una primera inquietud surgió de Rosa, la profesora a cargo de los ateneos de Ciencias Naturales en ambas carreras. “Siempre ha sido una preocupación mía que las maestras trabajen y difundan las espe-



cies animales y vegetales del ambiente cercano, porque si no, recurren a lo que tienen más a mano, que son películas o juegos con animales exóticos”, explica la docente. Para ello decidió convocar a Silvana y Fernando -a cargo de los ateneos de Lengua en los profesorados de Educación Primaria e Inicial, respectivamente- y diseñaron un proyecto interdisciplinario que al mismo tiempo pudiera realizarse en la virtualidad, una condición insoslayable en la actualidad.

Como se indicó, desde las Ciencias Naturales los objetivos de la propuesta fueron que “las y los practicantes se apropien de la problemática de la falta de conocimiento sobre la fauna local y su relación con el *efecto Disney*”, al tiempo que estimulen la “alfabetización científica” de sus futuras y futuros estudiantes, entendida esta última como la capacidad no solo de brindar conceptos, sino también habilidades o destrezas para el aprendizaje de las ciencias. Por su parte, desde los ateneos de Lengua se buscaba que conocieran las características de un relato “maravilloso” y las apliquen en la elaboración de un breve cuento, protagonizado por fauna local, en relación a una problemática ambiental actual. Por último, consi-

derando que la modalidad de enseñanza en la virtualidad seguramente estará más presente en el futuro, se pretendía que las y los futuros docentes sean capaces de diseñar actividades no presenciales, integrando ambos espacios curriculares. “Quisimos poner a las estudiantes en la situación de planificar una secuencia didáctica con todos sus componentes: propósitos, objetivos, fundamentación, aprendizajes, actividades, etc.”, indica Fernando.

Para ello ordenaron una serie de actividades que fue similar en ambas carreras. En primer término, propusieron la lectura y una reflexión a partir de un artículo titulado “El analfabetismo de los niños sobre la naturaleza y el *efecto Walt Disney*”, donde se planteaba la problemática ya mencionada. Allí se afirmaba, también, que “el primer paso para defender algo y conservarlo es conocerlo y difícilmente seremos capaces de conservar algo que ni siquiera sabemos que existe”. Luego, debían relatar alguna “vivencia” vinculada a lo planteado por el artículo y analizar el relato “Capuchita Roja”, extraído de “Cuentos con ciencia: los cuentos de siempre... con tonada cordobesa” –un libro generado por el CONICET y disponi-

ble en la web-, donde se reversiona el relato clásico con personajes y problemáticas locales. Esa lectura debía servir para hacer una lista de la fauna autóctona mencionada y explicar la situación problemática planteada en la narración.

A partir de allí las y los estudiantes debían afrontar las actividades centrales del proyecto. En primer término, considerando las características de los cuentos maravillosos, redactar un breve relato con esos atributos, que reflejara “una problemática ambiental cordobesa, teniendo como protagonista a un animal autóctono” local. Y debía presentarse en formato de “audiocuento”, es decir “utilizando alguna herramienta digital (por ejemplo: Power Point, Prezi, Movly Maker u otra de preferencia) con audio”.

“El audiocuento nació como una posibilidad de crear un recurso ‘listo para enviar’. Es decir que, proyectando las prácticas de las estudiantes en entornos virtuales, quisimos ponerlas en situación de elaborar un recurso que, eventualmente, pudiéramos brindarles a las escuelas o jardines asociados, listo para compartir a las familias de los niños”, explica Fernando. Agrega, además, que la propuesta tuvo en cuenta que “lo que más se utilizaba para permitir la interacción entre los niños y las maestras en las escuelas y jardines era el *whatsapp* o medios similares, compartiendo por allí recursos multimediales”. En el formato de audiocuentos, entonces, las y los estudiantes de nivel superior elaboraron relatos en los cuales los cóndores, los zorros grises, las yaras, los cuis, los horneros, los sapos y las mulitas fueron protagonistas, en medio de historias derivadas de los conflictos ambientales más acuciantes en la provincia, como el desmonte o los incendios. En todos los casos, tuvieron en cuenta las características de los cuentos maravillosos y su estructura narrativa.

Para que pudieran afrontar esta labor, las y los docentes compartieron y difundieron una serie de contenidos con sus estudiantes. Por ejemplo, las y los estudiantes del ateneo de Lengua en el profesorado de Educación Inicial aprendieron las categorías ficcionales que debía tener un relato como el requerido, además de las adecuaciones y particularidades para sus destinatarios (niñas y niños de 5 años). En el caso de las y los estudiantes de Lengua en el profesorado de Nivel Primario estudiaron las características de un cuento maravilloso y su secuencia narrativa, las 31 funciones propuestas por Vladimir Propp – una serie de puntos recurrentes en este tipo de relatos- y la teoría del monomito de Joseph Campbell –la propuesta de un modelo presente en muchos relatos épicos de todo el mundo. “Fundamentalmente, que-

ría que descubrieran que escribir un cuento no es sentarse a decir lo que les parece, hay un esqueleto presente, que es la estructura narrativa. Para enseñarlo, lo tenés que estudiar y entender”, explica Silvana. Por el lado de los ateneos de Ciencias Naturales, los contenidos que aportó la docente en ambas carreras fueron los mismos: capítulos de libros donde se comentaban las “problemáticas ambientales de Córdoba” –particularmente uno del biólogo Federico Kopta-, así como cuadernillos y videos de divulgación respecto a los criterios de clasificación de las especies y a qué puede definirse como autóctono y qué no.

Una vez terminado el audiocuento, las y los estudiantes de los profesorados debían realizar una última consigna: planificar cuatro actividades para el aula que debían implementarse de manera virtual, para lo cual había que utilizar el cuento elaborado integrando las áreas de Lengua y de Ciencias Naturales. “Les pedimos que se pongan en la situación en la que estamos los docentes hoy, de enseñanza en la virtualidad”, comenta Silvana. En el mismo sentido, Rosa indicó que la planificación de ese tipo de activi-





dades fue un pedido institucional. “El recurso del audiocuento carecía de sentido si no era incrustado en una secuencia didáctica que le diera vida”, explica por su parte Fernando, por lo que trabajaron con sus estudiantes “la planificación de una secuencia donde hubo objetivos y aprendizajes de Ciencias Naturales y de Lengua (extraídos del documento de Aprendizajes Fundamentales) y actividades para trabajar y experimentar esos contenidos”.

Con relación a las herramientas tecnológicas que podían usar para planificar esas actividades, las y los docentes permitieron que se utilizaran las que consideraran más adecuadas. “Allí tomaron distintas opciones: Prezi, audiocuentos, grabárselos a los padres y pasárselos por *whatsapp*. Les dimos la libertad para que imaginaran cómo ese cuento iba a llegar a los chicos, al igual que las actividades propuestas”. Según relata Rosa, en un primer momento intercambiaron con Silvana la posibilidad de proponerle el uso de alguna plataforma específica –como Classroom o Meet-, “pero después nos dimos cuenta de que no podíamos garantizar que todas las alumnas o las familias con las cuales trabajarían manejaran o pudie-

ran acceder a esas herramientas, por lo que acordamos que fuera menos pretencioso y que estuviera pensado para ser utilizado en cualquier contexto”. “Queríamos ponerlas en el rol de profesoras. En muchos casos contemplaron lo que consideraban como posibilidades de sus alumnos, las opciones más universales y menos excluyentes, que en general se materializaban a través del *whatsapp*”, señala Silvana.

La experiencia de trabajo fue evaluada satisfactoriamente por las y los docentes involucrados, incluso considerando que todas las innovaciones y transformaciones implementadas en el marco de la cuarentena dejará una huella importante en las prácticas futuras. “Nos quedamos con esta sensación: cuando volvamos a las aulas, no volveremos igual que antes, sino transformados”, sintetiza Silvana. “En esa transformación, vamos a quedar en medio de una mixtura, ya no volveremos más a la presencialidad tal cual la estábamos viviendo. La irrupción de la pandemia, aún con todo lo que nos ha perjudicado y dificultado, contribuyó a que hiciéramos ese salto abrupto de la Tierra a Marte, desconcertante, pero también invitador, animoso, entusiasta”. ●

Presencias en la virtualidad

Por **Mercedes Arrieta** (*)

Se prolongaron los días de “aislamiento social preventivo y obligatorio” en nuestro país por la expansión del coronavirus. Son tiempos complejos, difíciles, con grandes cambios en las dinámicas familiares, el trabajo y la convivencia. En este contexto, el equipo docente de la Secretaría de Educación de UEPC reelaboró la modalidad de una de sus propuestas de formación, el Plan de Apoyo a Concursos. En estas líneas queremos compartir las decisiones, experiencias y algunas recientes

Los planes de apoyo a concursos para cubrir cargos de conducción en el sistema educativo provincial han sido -junto a otras y variadas propuestas de formación- una de las acciones prioritarias de la Unión de Educadores, a través de la Secretaría de Educación. Es una apuesta fuerte que hacemos desde el sindicato para apoyar y asesorar a las compañeras y los compañeros que van a acceder a cargos de conducción, a través de los concursos de antecedentes y oposición, cargos que requieren una sólida formación profesional y un posicionamiento polítipopedagógico que les permita -a través de la gestión-, garantizar el derecho a la educación.

Originalmente este plan se desarrollaba en modalidad mixta, con

encuentros presenciales y actividades virtuales. La pandemia nos obligó a rediseñar la propuesta, y si bien hace muchos años que combinamos la presencialidad con la virtualidad, trabajar desde nuestras casas con los recursos que teníamos disponibles nos significó un gran esfuerzo y un desafío.

La compleja relación que tiene la escuela con las tecnologías ha sido una preocupación constante de la Secretaría de Educación. Acompañamos desde hace muchísimos años a las compañeras y los compañeros con distintas propuestas de formación: cursos, programas de postitulación, talleres, el programa de Educación a Distancia creado en el año 2003, el convenio con la Universidad de Quilmes para que nuestras y nues-

(*)

Magister en Comunicación y Educación, coordina el área de Educación y TIC de la Secretaría de Educación de UEPC, dirige también el departamento de Pedagogía, Comunicación y Discurso de la Subsecretaría de Innovación y Tecnología Educativa del IUA, Universidad de la Defensa Nacional y colabora como docente en la Maestría en Procesos educativos mediados por tecnologías, del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC.



tros afiliados puedan realizar la licenciatura en Educación en la modalidad virtual, los encuentros anuales de Educación y TIC, la creación del sitio *Conectate* que coordina el ICIEC, entre otras instancias.

Una oportunidad para reinventar

La crisis sanitaria nos obligó a diseñar el Plan de Apoyo a Concursos totalmente virtual. Si bien las crisis son confusas y difíciles, nos brindan la posibilidad de reflexión e invención. No es la intención de este artículo describir los detalles organizativos del trabajo que realizó un pequeño equipo multidisciplinario, solo nos parece relevante compartir la importancia del compromiso de las y los integrantes que, en las condiciones que todas y todos conocemos, realizaron extensas reuniones virtuales para definir la propuesta, constantes intercambios, miradas y aportes, idas y vueltas para planificar, escribir y grabar clases virtuales, diseñar actividades y espacios de comunicación.

La coordinación de los aspectos administrativos y tecnológicos desde nuestros hogares también fue un reto y tuvo características particulares. Los momentos de trabajo se alternaron con espacios de formación interna. Nos dimos como equipo la oportunidad de aprender, de desarmar y volver armar mientras elaborábamos la propuesta.

El aula virtual: un espacio de encuentro y construcción colectiva

Lo primero que tuvimos en cuenta cuando comenzamos a reinventar la propuesta fue la situación de incertidumbre, los temores, la sobrecarga laboral, las distintas trayectorias de formación y las desigualdades de las y los estudiantes-docentes en relación a los recursos disponibles, la conexión a Internet y las condiciones laborales y de vida. La pandemia no solo ha visibilizado las desigualdades, sino que lamentablemente las ha profundizado.

Considerando lo anterior y definido el programa decidimos generar un espacio cálido de encuentro, de navegación sencilla y, principalmente, de construcción colectiva. Con la plataforma Moodle que posee nuestro sindicato diseñamos un aula virtual, cuyo modelo -podemos afirmar- es mediado y potenciado en los procesos de interacción. Interacción de las y los estudiantes y docentes, de las y los estudiantes con los distintos materiales ofrecidos y, principalmente, interacción de las y los estudiantes entre sí. Un ambiente de intercambio, comunicación y colaboración con distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en diversos soportes.

Hoy las tecnologías nos permiten generar entornos interactivos que fomentan la construcción conjunta de conocimientos; podemos decir -entonces- que

se relativiza la noción de “educación a distancia”, pues se trata de otro tipo de proximidad y cercanía para enseñar y aprender.

La selección de cada una de las tecnologías utilizadas se realizó teniendo en cuenta que no son neutras, porque son históricas; justamente por eso, cargan consigo una serie de creencias y valores propios de su época. Todos los artefactos, desde una lapicera hasta la más sofisticada plataforma virtual, si bien se pueden usar para hacer muchas cosas, no es verdad que sirvan para hacer “cualquier cosa”. Cada herramienta supone, propone y estimula ciertos modos de usarla (y no otros), que a su vez implican determinados modos de vivir (y no otros) (Sibila, 2012).

En estos nuevos modos de vivir, y en este momento particular, la temporalidad y la espacialidad son muy distintos a lo que estábamos acostumbrados.

Las tecnologías crean un territorio. Cabe preguntarnos, entonces, ¿cómo la cultura digital, tan fuerte estos días, entra en la educación en línea?, ¿cómo perfora las “paredes” del aula virtual?

Baricco (2019) afirma que “las redes sociales certificaban la colonización física del ultramundo”. Nos hemos desplazado físicamente allí, con nuestro perfil, personalidad, emociones y deseos. No es que nos hemos ido a vivir allí, lo hemos puesto en conexión con el mundo. Vivir en estos dos mundos, físico y virtual, se ha convertido en algo natural en este tiempo, algo que quizás para nuestras y nuestros estudiantes no es novedad.

En esta dualidad del aula virtual, las y los docentes enseñan, acompañan, ayudan, motivan y orientan, tienden puentes a través de sus intervenciones en los distintos espacios de comunicación, mediante las clases virtuales, los materiales didácticos y las actividades propuestas. Una preocupación constante del equipo y sus docentes fue la calidad del vínculo pedagógico.

Como comentaba Mariana Maggio (2020) en un *webinar* días pasados: “No es posible que sigamos atenazados a la didáctica clásica, que pone al docente en el centro. Las y los estudiantes quieren estar en clase, porque lo que sucede ahí o en la virtualidad es único, porque queremos formar sujetos que tengan la capacidad de imaginar lo que viene”. En nuestro caso, estudiantes-docentes que conducirán escuelas, que serán muy diferentes a las que dejaron en marzo.

Algunos detalles de la propuesta

A pesar de la sobrecarga laboral, la excepcionalidad del momento y que los concursos se suspendieron, el

interés por participar fue muy alto: 900 compañeras y compañeros de todas las delegaciones departamentales de la provincia realizaron su inscripción. Ante esta situación, decidimos organizar el dictado en dos cohortes para garantizar un adecuado acompañamiento a cada una y cada uno.

El Plan, que al momento de escribir estas líneas está en su fase final (por lo que no podemos compartir resultados), planificó un cronograma de cursado flexible de diez semanas de duración. Se organizó en cuatro módulos. Un módulo cero que ofreció una clase virtual asincrónica, materiales de lectura en distintos formatos y foros de consultas y de presentación. Esta etapa inicial tuvo como objetivo presentar la propuesta, brindar orientaciones para familiarizarse con el entorno virtual y conformar la comunidad virtual. Los módulos temáticos 1, 2 y 3 respetaron las instancias del concurso. Estos módulos presentaron clases virtuales de apertura, desarrollo y cierre, asincrónicas también. Las clases con sus actividades funcionaron como ejes organizadores del trayecto de formación. Los aspectos pedagógicos y comunicacionales de las mismas estuvieron muy cuidados. Se brindaron, además, materiales de lectura en distintos soportes y se planteó una actividad al final de cada módulo.

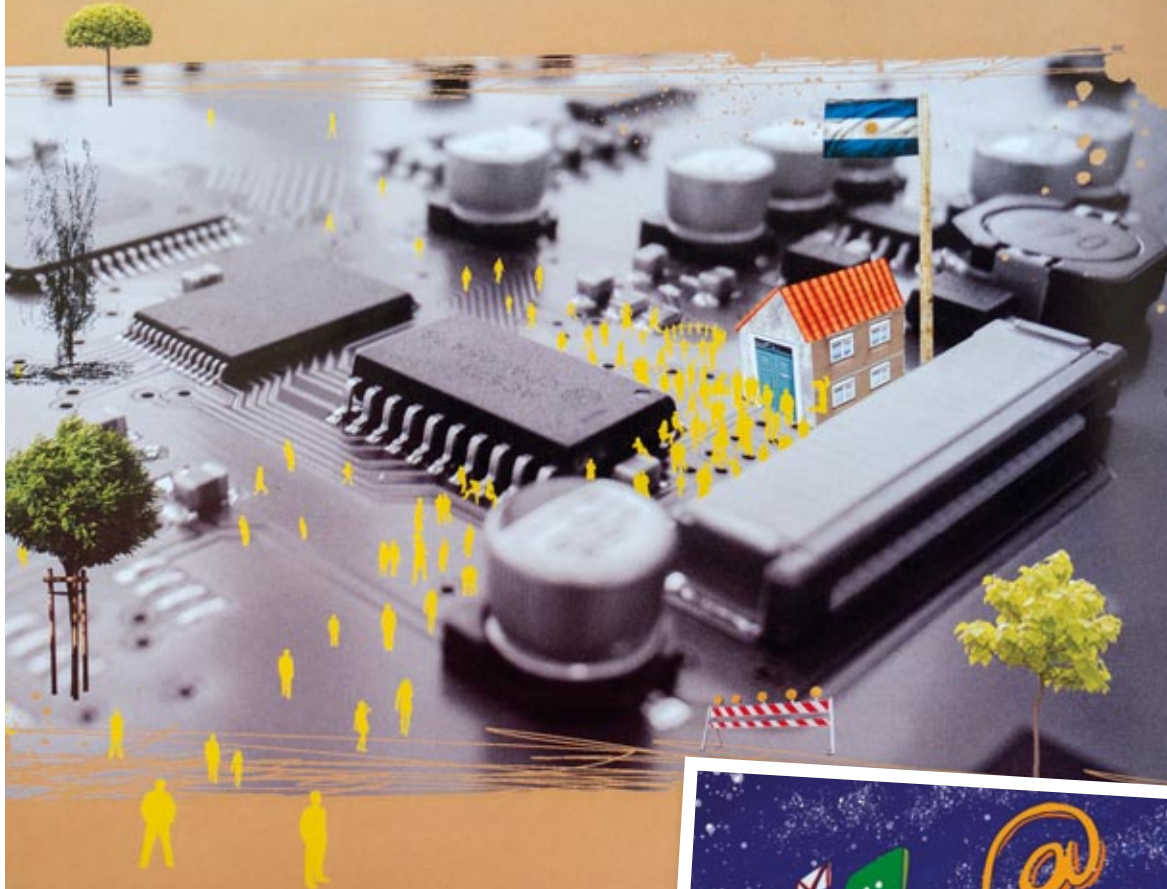
Un espacio principal de la propuesta fueron los foros de consulta y debate, que se plantearon como lugares de diálogo, intercambio y construcción conjunta de conocimientos. Observamos en estos días, sobre todo cuando se intenta hacer de manera virtual lo mismo que hacíamos en la presencialidad, una obsesión por la sincronidad. Contrario a ello, teniendo en cuenta las condiciones de las y los estudiantes y las finalidades pedagógicas, el equipo decidió organizar solo una reunión virtual por módulo.

El aula virtual también ofreció una mediateca, donde además de los recursos afines al Plan, se publicaron materiales de lectura para este momento particular. La comunicación se realizó a través de los foros, el correo electrónico y los encuentros virtuales.

Un mundo físico y virtual

Para finalizar compartimos algunas reflexiones, conversaciones en voz alta e interrogantes que nos dejó esta experiencia.

La escuela, las instituciones, ya estaban en nuestras casas antes de la pandemia, quizás de una manera edulcorada y que, en estos tiempos, esa “presencia” se ha fortalecido. Así como también sabemos que cuando estamos en la escuela y en las instituciones,



habitamos además, de manera simultánea, espacios virtuales.

El año pasado el Plan de Apoyo se dictó en modalidad mixta (encuentros presenciales y virtuales) y convocó a 300 compañeras y compañeros, mientras que este año, en modalidad virtual, pudieron concretarlo 900. Si bien todavía no hemos realizado una valoración final, podemos decir que los espacios de encuentro y comunicación han tenido una alta participación y que la deserción ha sido baja. ¿Qué modalidad planificaríamos para futuros dictados?

Cuando retornemos a las aulas y podamos olerlas, escuchar los ruidos y observar los gestos, mirarnos cara a cara y recuperemos el abrazo, esperamos que los aprendizajes y recorridos que hemos transitado en la pandemia enriquezcan los mundos que hace tiempo habitamos, físico y virtual, y que sigamos trabajando juntas y juntos para que estos sean más inclusivos y con más oportunidades para todas y todos. ●

Referencias bibliográficas

Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad* (1ra. edición). Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (25 de marzo de 2020). *Enseñar en tiempos de pandemia* [Webinar]. Universidad Nacional de Catamarca. <https://is.gd/hiLq0S>

Sibila, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Ed. Tinta Fresca.



Los edificios pueden estar cerrados, pero las y los docentes siempre están junto a sus estudiantes construyendo conocimiento, haciendo escuela. Para estar cerca, conservando la distancia.

educar en Córdoba

www.revistaeducar.com.ar



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

