

# SECCIÓN 4 | Pensar las prácticas educativas: El desafío de “seguir educando”

## *Caminos en la selva.*

## *La escuela desde la pandemia*

### **Subjetividades docentes y estudiantiles en nuevas condiciones de vida y hábitat**

*"Nunca antes me había parecido tan impertinente la pretensión de la gran teoría."*

*Pablo De Marinis (2020)*

Este es un escrito producido para recuperar prácticas de emergencia en escuelas públicas del nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina. Se trató de un tiempo pedagógico extremadamente intenso, cuando los/as estudiantes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo del país dejaron de concurrir a los establecimientos escolares —sin dejar de estar matriculados en las escuelas—. Se produjo en el marco de una situación mundial global motivada por la decisión de los Estados de restringir la circulación humana ante el contagio del virus COVID-19.

Este es un texto que podría decirse imposible, construido de a retazos y de mucha discontinuidad temporal, pero desde una continuidad espacial: el espacio del aislamiento. La escritura fue hilvanando sucesos que permitieron entender procesos, construir conceptos y reconocer hitos. Retoma la particular condición de la autora<sup>1</sup> de pertenecer al campo académico y al campo educativo amplio. Es así que este trabajo hace uso de algunas herramientas de la investigación cualitativa clásica —utilizando registros de campo (reuniones con docentes de base y conducción) y entrevistas semidirigidas efectuadas por otros agentes en el marco del espacio de formación que conduce—. También se vale de las propias vivencias en base a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Se utiliza la categoría de *vivencia* en tanto unidad de análisis desde

### Vanessa del Carmen Casal

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología (docencia), Facultad de Filosofía y Letras (investigación).  
Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires  
[vanesainclusion@gmail.com](mailto:vanesainclusion@gmail.com)

1. Magíster en Psicología Educativa (Facultad de Psicología-UBA). Diplomada en Ciencias Sociales con especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). Profesora de Nivel medio y superior en Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Profesora para la Enseñanza Primaria (ENS 4). Supervisora de Educación Primaria en la CABA, Distrito escolar 20. Docente en la Facultad de Psicología, cátedra II “Psicología Educativa”. Coordinadora de la Diplomatura Superior Docente en Inclusión Educativa (ENS 6). Autora de diversos artículos sobre la educación inclusiva y la formación docente y nuevas tecnologías. Ha publicado en coautoría *Formación de educadores para la inclusión* que recoge la experiencia de la formación docente en relación a la educación inclusiva.

el enfoque sociocultural<sup>2</sup> que supera el escisionismo o dualismo sujeto/contexto, mente/cuerpo, acción/reflexión para entramarlo. Asimismo, recupera la potencialidad de la investigación/acción superando la idea de “distancia” del objeto de investigación para dar lugar a la implicación.

Caminos en la selva son los que se hacen un poco a ciegas, con esfuerzo; no están, hay que crearlos porque es necesario y tiene sentido transitar.

Sonó el celular era muy tarde —el del chip que compré para comunicarme con las familias de los niños— y no lo atendí... pero insistía y cuando llegué a escuchar del otro lado estaba la voz de una niña, alumna que conocí este año y que hacía bastante que no se comunicaba... “soy covid positivo seño” dijo —mientras me aseguraba que toda su familia se hallaba aislada... y que ahora podría reunirse con ellos— y no se sí podré hacer la tarea, le dije: no importa ahora, pero después si vas a poder hacerla y voy a poder ayudarte. (Relato de una docente en pandemia, registro de la autora.)

Esa escena llegó cuando la escuela ya reconocía como telón de fondo esa “nueva normalidad” mientras transcurría el sistema educativo sobre los andariveles de lo que algunos críticos de la época señalaron como “pedagogía de la virtualidad”, del WhatsApp y de tantas y diversas formas inventadas por los maestros/as formados/as en y para la escuela de la presencialidad.

## **Para comenzar: seguir educando o la continuidad pedagógica**

La pandemia del Coronavirus COVID-19 puso a docentes, familias, alumnos y sociedad en general ante una situación de profunda crisis. Implicó un doble padecimiento, por un lado, el miedo al virus, a contagiarse, a contagiar, a transportarlo y, de ese modo, a afectar a quienes más queremos. Por el otro, el encierro, el confinamiento, la ruptura con lo habitual. Esto comenzó primero en las escuelas ya que el 16 de marzo de 2020 dos semanas después de haber iniciado el ciclo lectivo, la Resolución-2020-10-APN-ME suspendió las clases presenciales por dos semanas y, posteriormente, el Decreto 297/2020 extendió el aislamiento a toda la sociedad.

Para los adultos el aislamiento afectó y afecta de manera contundente la cotidianeidad, generando un tiempo-espacio-tarea continuo sin fragmentos de lo privado y lo público, donde lo laboral y externo invade lo familiar y privado y a la inversa. Los/as niños/as y los/as ado-

2. Se adopta la perspectiva vigotskyana y de otros autores que retomaron su obra. “La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo [...] la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (Vygotsky, 1996: 383) citado por Erausquin, Sulle y Lavandal (2016: 5).

lescentes participaron de esta situación a través de los/as diversos/as adultos/as significativos/as. Se intentó metabolizar el miedo y el encierro a través de aquello que los/as adultos/as propusieron: la familia, la escuela, los medios de comunicación y las redes sociales.

Para comenzar, resulta importante poner en cuestión las palabras que aparecen en el título de este apartado, son las que nombran lo que acontece y aconteció en esta época, desde el lenguaje estatal —como lo señalan Daniel Pinkasz *et al.* (2020)—. “Seguir educando” o nombres similares, describen y prescriben algo en relación a la tarea pedagógica en estos tiempos, “seguir” y “continuidad”. La continuidad pedagógica es la forma del mandato social hacia la escuela que no cesa nunca de educar, aun en pandemia.

Es así que se dejaron de hacer algunas cosas y se comenzaron a hacer otras, reinventando la vida cotidiana. Parte del comprender estos cambios fue tratar de ubicar en la historia sucesos de este tipo —como la suspensión de clases por la Gripe A<sup>3</sup> o el ausentismo prolongado de algunos/as niños/as— justamente para hacer frente a la ruptura, para ligar con algo. Porque el desconocimiento se tornó amenazante, generando desconfianza. De este modo, la familia, la escuela y la información debían operar como lugares seguros, aun ante lo incierto y frente a la expresión del “no saber”. Se hizo conveniente ayudar a unir a partir de la repetición, de lo conocido, que no implicó replicar lo idéntico, pero sí algo que se acercara a lo que brindara cierta certeza; que cobijara, que no asustara, que no diera miedo y que hiciera posible cierta operación de alojar el desconcierto, la preocupación, pero también que abriera a la esperanza. Toda consigna abría o cerraba con “cuidarse”, “quedarse en casa” y también con “todo va a estar bien” y “cuando nos reencontremos”, como se expresa por ejemplo en el mensaje de la Figura 1.

3. Ocurrida quince días antes del receso invernal el 1° de julio de 2009 en la República Argentina ante la expansión de la Gripe A o porcina.

Figura 1. Portada del blog de la Escuela 8.



De ahí que, en esta operación<sup>4</sup> de alojar, asumir la conmoción, aquello del “no estamos preparados para esto”, aquello del “aprendemos sobre la marcha” fueron permitiendo plantear un cierto horizonte de igualdad. Todos fuimos nuevos en este escenario sin jerarquías, lo cual habilitó la invención de nuevas formas y la reinención de otras, la posibilidad de animarse al uso de ciertos recursos desconocidos y a transformar y flexibilizar algunos encuadres como marco flexible, tal cual lo plantea Sandra Nicastro (2006). Ese horizonte de igualdad no quitó ni dejó de lado las relaciones de autoridad —como aquella que autoriza, habilita, cuida y hace crecer— ni las posiciones de acompañamiento. Sin embargo, abrió la ventana de la sorpresa y de la creatividad, así como la de la colaboración horizontal en estructuras de comunicación reflexiva (Engeström, 2001)<sup>5</sup> que permitieron no solo reconceptualizar su organización y sus interacciones, sino también el propio dispositivo, modificándolo permanentemente. Ello permitió el ensayo, la prueba sobre algo de lo que se conocía para producir “otra cosa”. Esa “otra cosa” pudo provenir de una estrategia anterior: por ejemplo, salir a buscar a los/as niños/as que no se contactaban usando los recursos que teníamos ante el ausentismo reiterado. La vivencia de la prueba ante la incertidumbre permitió construir un escenario de mayor tolerancia y reflexión hacia el error propio y el del otro.

Desde esta posición, este texto recorre una experiencia y propone algunas reflexiones que surgen como producto de estar y haber estado atravesando un tiempo doloroso, complejo, pero también creativo y desafiante

4. Se toma el concepto de operación a partir de Perla Zelmanovich (2012: 39-50) cuando plantea las operaciones ante el desligamiento o el desamparo, la función de los adultos significativos. Esta operación es como una energía que posibilita una transformación. El aislamiento, si bien fue una decisión política de cuidado para algunos/as niños/as, constituyó un escenario de desamparo por motivos que luego se describirán.

5. Engeström (2001) distingue tres estructuras de interagencialidad, a saber: la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva, si bien las tres son importantes, se centrará el análisis en la última; dentro de esta estructura los agentes que están inmersos en los sistemas de actividad reconceptualizan su organización, sus interacciones y el dispositivo mismo a través de la reflexión sobre la acción.

que subraya el rol de la escuela como aquel que sostiene el deseo y la tarea de “seguir educando”. Este texto, a modo de relato, ofrecerá mucha descripción de lo que aconteció con el fin de brindar herramientas para seguir pensando y construyendo relaciones teóricas con marcos existentes y tal vez otros nuevos.

Seguir educando en este contexto significa que enseñar supone una intención planificada, un sujeto que ejerza esa tarea, una institución que sostenga esa práctica y otro que se preste y disponga a dar legitimidad a ese ejercicio. Por ello, la primera operación identificada y a tematizar es la de “preservar la escuela”.

### **Preservar la institución escolar**

Varios teóricos de la Posmodernidad se preguntaron ¿qué es la escuela?, ¿una organización?, ¿una institución?, ¿un aparato de la macroestructura del Estado?, ¿una forma de consolidar el proyecto político de la Modernidad? Todos modos de definir lo que se ha institucionalizado como espacio natural de los/as niños/as y que en verdad no tiene nada de natural: bajo la regulación de tiempos, en espacios predeterminados, con roles instituidos de docentes/discentes, contenidos definidos, metodologías especializadas, un colectivo que garantiza que sea posible una cierta economía de tiempo/espacio/relación docente-alumno (Trilla, 1985). Varios autores (Álvarez-Uría y Varela, 1991; Narodowsky, 1994; Pineau *et al.*, 2001) atribuyen a la escuela el proyecto estatal de la Modernidad aplicado a la infancia, y no solo eso, también la producción de un curso de desarrollo “normal”, esperable y promovido institucionalmente (Baquero y Terigi, 1996).

Es así que el aislamiento tocó el núcleo más duro de la escuela, el crono-sistema (Terigi, 2009) (espacio/tiempo/organización colectiva) y a su vez mantuvo otras características o determinantes duros: relación docente-alumno, contenidos predeterminados, metodologías pujando de manera insistente para sostenerlos todos, replicando las características de la presencialidad. La primera etapa de la llamada *continuidad pedagógica* fue pensar en la continuidad de la tarea de la escuela.

Así, los primeros intentos de salvaguardar el vínculo de la escuela con los/as niños/as fue la tarea, reconociendo la necesidad de ocupar el tiempo doméstico con el escolar, diríamos “autoadministrada” aunque impartida por la escuela, pero poniendo la actividad a disposición de los/as niños/as a través de las familias. A este proceso algunos autores lo llamaron domesticación o domesticación de la escuela (Grazer y De Marinis, 2020). Es así que se orga-

nizaron tareas dándole continuidad a las secuencias didácticas previamente definidas por los/as docentes para ser implementadas en la escolaridad presencial. La primera acción fue distribuir materiales plasmados sobre papel, escaneados y puestos a disposición en los espacios digitales escolares junto a la entrega de alimentos, materiales y libros. Un tiempo de “no negar la institución dando tarea”, ofreciendo materiales en medio de la conmoción para asegurar la enseñanza disponible o posible.

Esa ilusión de continuidad se desvaneció cuando no se materializó la recepción de los materiales o cuando —por efecto del aislamiento— se empezó a notar que aumentaban las distancias. Este reconocimiento se expresó como malestar que se presentó como una ausencia material muy importante: la pérdida del sentido y el objeto de la escuela. Cuando se tramitó a través de encuentros, reuniones, espacios de reflexión, esta pérdida dio lugar a formas nuevas. Recorriendo un camino hacia maneras más sofisticadas de producir materiales, de acercarse a las familias, echando mano a conocimientos o competencias nuevas como usuarios/as de las redes y no solo eso, también cuidando los formatos que permitieran la mayor accesibilidad. Dice Laura Kiel a propósito de la escuela en este tiempo:

Más allá del medio elegido o a disposición, el mandato que pesó sobre los docentes es el mismo de siempre: “que se trabaje” y que se convoque a los niños al trabajo. En un revoleo de tareas y actividades, se puso a los alumnos a entregar, a cumplir, a completar. Que la cosa marche [...] Los docentes quedaron con la labor ciclópea de sostener a todo el sistema escolar sobre sus hombros y a puro voluntarismo, sin contar con la estructura escolar cotidiana. ¿Por qué no lo harían? Vienen acostumbrados hace años a sostener, a dar más allá de sus posibilidades, a responder al pedido de un esfuerzo más. De tan naturalizado, queda invisibilizado todo lo que se pone de lo propio, de lo personal y subjetivo en la docencia... (2020: 1)

Fue a partir de los recursos materiales y simbólicos de los/as educadores/as y los esfuerzos de las familias que la mencionada continuidad fue posible. No se observó inversión estatal ni en equipamiento tecnológico ni en conectividad durante este tiempo. Ni hacia los/as niños/as ni hacia los/as docentes.

¿Qué sí ocurrió desde las políticas públicas? ¿De qué manera el Estado —que suspendió las clases por la crisis y emergencia sanitaria— promovió y

propició la continuidad pedagógica? Lo hizo retomando los caminos y modos habituales: canal de TV, sitios web y material impreso.<sup>6</sup>

En las escuelas, por su parte se advirtió un movimiento tendiente a la exploración de modos de acercamiento a las familias de los/as estudiantes que fueran más eficaces. En este sentido, se activaron formas sincrónicas y asincrónicas mediadas por la tecnología que pasaron de estrategias más o menos institucionales a medios cada vez más cercanos a la respuesta cierta y asegurada. Se produjeron movimientos hacia la búsqueda que priorizó llegar a niños/as y familias plenas de dinamismo y en un ejercicio de permanente interrogación y cambio:

Lo primero que aprendí es que no se puede dar una sola vía de comunicación porque los perdemos a todos [...] Tuvimos que conversar mucho, teníamos que abrir otras vías de comunicación. El papel y el mail solamente no eran suficientes. Se abrieron las aplicaciones, que las conocimos a la fuerza. (Discurso de una directora en entrevista semiestructurada.)

En principio el blog escolar fue el recurso más utilizado, recurso digital institucional que en la mayoría de los casos ya existía y que dispuso de un espacio específico para ubicar las tareas, destinando también ciertos horarios y considerando determinada frecuencia en la ubicación de las tareas: en la mayoría de los casos albergó un formato organizado en base a la división graduada y curricular: pestañas o *links* a los diferentes grados y secciones, y también a las áreas de enseñanza. En las Figuras 2 y 3 se observa esta organización que reproduce la estructura escolar presencial.

6. Para el caso del Gobierno nacional el material web en general estuvo dirigido especialmente a los/as estudiantes al igual que los cuadernillos impresos que abordan todas las áreas de enseñanza. La Ciudad de Buenos Aires, que es desde donde se relata este trabajo, desarrolló algunas propuestas impresas a partir del mes de mayo solo para tres áreas de enseñanza y propuso una serie de secuencias semanales orientativas para docentes, así como también un listado de "contenidos priorizados".



Figuras 2 y 3: Horario escolar en el blog, Escuela 17 y estructura del blog, Escuela 1.



Al interior del blog<sup>7</sup> una aplicación muy difundida el *padlet*<sup>8</sup> (ver Figura 4) ofició de “pizarrón”, en el que aparecían las actividades (o enlaces a ellas) ordenadas en carpetas virtuales (ver Figura 5) con consignas que, a su vez, permiten la interacción con otros materiales en formato video, audio e imagen. También las herramientas de Google, tales como las carpetas virtuales alojadas en *discos virtuales (drive)* en las cuales se fueron creando archivos con los materiales para las clases. Clases preparadas por los/as docentes, filmadas y alojadas en canales gratuitos (Youtube, vimeo),<sup>9</sup> aulas virtuales usando las herramientas de *Edmodo* o *Classroom*;<sup>10</sup> todas *gratuitas y populares*.

7. Un blog o bitácora es un sitio web de fácil publicación (se aloja en general en un espacio virtual producido y prediseñado con plantillas) realizado por uno o más autores. Las escuelas normalmente cuentan con blogs como espacios institucionales por su fácil diseño y por su gratuidad. Además, permiten integrar video, audio, *padlet*, presentaciones, fotografía y demás elementos.

8. *Padlet* es una plataforma digital que permite crear murales colaborativos, con la posibilidad de construir espacios donde se pueden presentar recursos multimedia, ya sea videos, audio, fotos o documentos. Estos recursos se agregan como notas adhesivas; se puede utilizar también como pizarra.

9. Se trata de alojadores de video gratuitos que permiten que los/as docentes graben sus clases y las envíen por diversos canales o incrusten en las diversas redes y bitácoras escolares.

10. Ambas son aulas virtuales muy sencillas: el *Edmodo* es un aula virtual donde el/la docente tiene un rol y los/as alumnos/as otros; se ingresa con un código y requiere poseer una cuenta de correo. *Edmodo* tiene un aspecto muy similar a una red social permitiendo colocar tareas, armar una biblioteca y realizar intercambios. *Classroom* es una herramienta de Google que permite, de modo similar a *Edmodo*, crear una clase, compartir documentos y asignar tareas. Son entornos cerrados y seguros y requieren conectividad. Ambos son asincrónicos.



Figura 4. Padlet. Tareas de un grado, por áreas y agentes a cargo (Escuela 10).

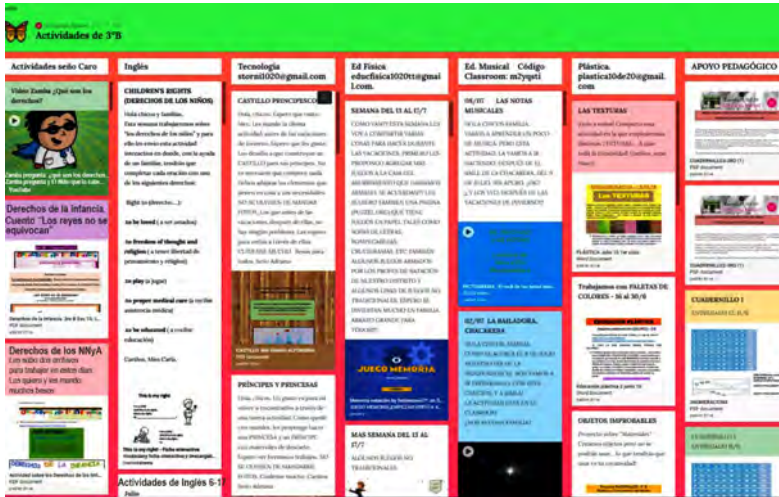


Figura 5. Organización de tareas de un grado por áreas que reproduce las “carpetas y cuadernos” en el drive



La preocupación por identificar el recurso o la aplicación que resultara útil fue dando lugar a otra preocupación: la respuesta de los/as niños/as y familias. Con ello apareció la necesidad de incursionar en modos no tan escolares o escolarizados. Los/as docentes se acercaron a los/as estudiantes a través de la telefonía móvil como recurso ubicuo en el que convergen todas las redes, aplicaciones y datos. De este modo, los recursos volcados en las aplicaciones y espacios web antes mencionados se comenzaron a transmitir a través de mensajería instantánea (WhatsApp). “Finalmente el WhatsApp es el único medio efectivo que tenemos, por eso es necesario usarlo con cuidado para no agotarlo” (discurso de una directora).

Aquello que durante la presencialidad se cuestionaba y hasta expresamente formaba parte de las prohibiciones en muchas instituciones —entrar a los grupos de mensajería de referentes familiares— se había flexibilizado. Ante la distancia, era necesario reinventar también los encuadres. No se trató de evitarlos, ni de borrarlos, pero sí de flexibilizarlos. El vínculo se reconfiguró de manera muy particular: en algunos casos los/as docentes ingresaron a los grupos de las familias ya existentes, en otros se comunicaron con un familiar referente por grado para multiplicar las novedades, en otros crearon sus propios grupos. Las familias se ayudaron entre ellas en función del acceso que tenía cada una.

El objetivo principal de estas transformaciones en el vínculo con las familias era llegar a los/as niños/as: sostener el vínculo educativo tal como lo plantea Núñez (2003), reinventado. Una relación llena de sentidos culturales, mediada espacialmente por la enseñanza de aquellos objetos considerados valiosos. Para ello, fue requiriendo de formas pedagógicas que, a lo largo de la historia de la didáctica, se han complejizado. Sin embargo, en este tiempo, llegar a los/as niños/as, encontrar una respuesta de parte de ellos, verificar un contacto, son actividades que se pusieron en el centro de la situación didáctica.

## **Un trabajo colectivo y público**

En este tiempo los/as maestros/as se encontraron con una tarea especialmente colectiva. La primera cuestión a considerar fue que desarrollaron las tareas “como pudieron y con lo que tuvieron”. Sin embargo, se produjeron ciertos procesos bastante significativos y es preciso señalarlos. Se tomarán los conceptos de Shön (1982) y Perrenoud (2010) que presentan al/a docente como profesional reflexivo/a, aquel que es capaz de ser creador/a y crítico/a de su propia práctica.

El aula, por su configuración específica de un/a adulto/a frente a un grupo de niños/as fue determinando cierta soledad de las prácticas, con la organización de un escenario basado en la relación de un/a docente con un grupo escolar. A partir del ingreso de ciertos actores provenientes de los programas de apoyo o acompañamiento a lo largo de los últimos años, esta soledad comenzó a interrogarse e interpelarse sobre todo si los vínculos entre docentes se lograban dar ante la tarea y frente a ciertas necesidades. Esta situación de aislamiento propició desde el comienzo la necesidad de plantear encuentros con sentido dirigidos a producir materiales potencialmente significativos para los/as niños/as, a tomar decisiones institucionales, a generar respuestas a problemas viejos y nuevos y a definir estrategias. Apareció un reconocimiento del/de la otro/a colega para sentirse acompañado/a y acompañar. Paradójicamente, el aislamiento potenció el trabajo en equipo y la coconstrucción de respuestas ante lo incierto. Retomando los autores mencionados al comienzo, hablamos de competencias profesionales, no solo saberes vinculados a los aspectos técnicos del rol, sino otros relacionados con la posibilidad de trabajar en equipo, de animar y crear situaciones de aprendizaje, de gestionar la progresión de los aprendizajes, la diversificación; convocar a los estudiantes e implicarse, participar de la gestión de la escuela, multiplicar, generar la propia formación y afrontar los dilemas éticos de la profesión (Perrenoud, 2010). Este tiempo ofreció oportunidades para que esto ocurriera y para visibilizarlo.

Permitió también reconocer los espacios escolares colectivos, como por ejemplo los actos escolares que se recrearon usando herramientas tecnológicas, en especial asincrónicas, pero tratando de recuperar la participación real de las familias, con especial dedicación y cuidado por la estética. Asimismo, se lo efectuó en experiencias sincrónicas mediante herramientas gratuitas para generar reuniones o la creación de modos de sostener las formas habituales, pero también de permitir nuevas maneras de desarrollarlas. Se plasmaron estrategias a las que se llamó "intervenciones patrióticas", es decir gestos, movimientos, operaciones y detalles que pusieron a disposición de los/as niños/as y familias el sentido y valor de los hechos históricos vividos desde los hogares a partir de iniciativas propuestas por la escuela.

Figura 6. Captura de pantalla de un acto escolar virtual sincrónico en la Escuela 23<sup>11</sup>



Otra experiencia pedagógica potente fue la organización del micro radial para la Radio Comunitaria que unificó producciones realizadas por chicos/as y docentes con recursos sencillos, pero con temáticas muy potentes vinculadas a la ESI o al cuidado del ambiente y especialmente a la salud. Por las características del audio se armó y se transmitió por WhatsApp además de otros medios. A nivel colectivo, esta experiencia permitió también ofrecer generosamente las habilidades y capacidades para la construcción de materiales, salir a buscar ciertos saberes y competencias individuales y colectivos para hacer frente a nuevas necesidades. Visibilizó también aquellas grietas comunicacionales de tal modo de propiciar hacerse preguntas, le dio sentido a ciertos roles como es el caso de los/as facilitadores pedagógicos/as digitales<sup>12</sup> y puso en acción los “Lineamientos curriculares de educación digital”<sup>13</sup> a partir de una verdadera necesidad de usar dichas herramientas digitales como recursos de enseñanza y como modos de llegar hasta los/as niños/as, a través de la demanda de ciertas competencias profesionales y, por ende, de un determinado desarrollo profesional. Del mismo modo, activó el aprendizaje de niños/as y familias en pos de una necesidad social con la promoción de redes solidarias entre estas para optimizar el acceso.

La conformación de equipos de directores/as para la gestión institucional de estos cambios también fue central. Una vez deshechas las paredes de las escuelas la primera re-uniión sincrónica fue la que convocó a equipos de conducción para escuchar y contar, para preguntar y pensar con frecuencia diaria hasta que eso mismo se pudo instalar en las escuelas. Este proceso incluyó diferentes momentos y ritmos acordes a cada institución escolar. Fueron encuentros para alojar el tiempo extraño, que sirvieron al comienzo para establecer vínculos, abiertos a demanda, sin obligatoriedad, que luego fueron llenándose de contenidos. En los encuentros se sumaron —a diferentes tiempos— actores vinculados con las necesidades que aparecían

11. En este enlace está el registro de las intervenciones patrióticas del 25 de mayo: <http://actosvirtuales.blogspot.com> y en este otro las del 20 de junio, día de la promesa a la bandera: <http://soydel20.blogspot.com/2020/06/dia-de-la-bandera-en-todas-las-escuelas.html>

12. Facilitadores/as pedagógicos/as digitales: figuras que se incluyen en las escuelas de la CABA con el fin de acompañar y propiciar los procesos de incorporación de tecnologías digitales.

13. Organizados en lineamientos: 1. Integrar la cultura digital desde la innovación pedagógica. 2. Transitar nuevos roles en la comunidad educativa. 3. Abrir la puerta al conocimiento continuo y social. 4. Hablar el lenguaje de los nuevos medios. 5. Explorar nuevos modos de entender y construir la realidad. 6. Aprender y jugar en entornos digitales. 7. Construir una mirada crítica, responsable y solidaria. 8. Garantizar el acceso a la igualdad de oportunidades y posibilidades. 9. Transitar el presente con la mirada puesta en el futuro. 10. Aprender juntos. Disponible en [https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/educacion\\_digital\\_anexo2014.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/educacion_digital_anexo2014.pdf)

según la demanda o que se generaban donde todavía no había surgido la inquietud. Hubo agentes que fueron centrales: los vinculados al encuentro con los/as estudiantes y sus familias al inicio (Equipo de orientación escolar y Promotores de la Educación<sup>14</sup>), y los vinculados con el área de salud a medida que la escuela tomaba conocimiento de la multiplicación de los casos de COVID-19.

Lo colectivo fue motor de expansión, conflicto, contradicción, multivocidad, construcción conjunta, apropiación recíproca y aprendizaje institucional (Engeström, 2001). Profundo espacio de formación en acción.

## **Operaciones de acercamiento**

El aislamiento subrayó también la profunda desigualdad. El guardapolvo blanco, emblemático atuendo proveniente del higienismo pedagógico, símbolo de igualdad y de uniformidad, (Dussel, 2003) durante los últimos doscientos veinte años de obligatoriedad de la enseñanza primaria no ha impedido que se advirtiera y reforzara la situación de profunda desigualdad social que se expresa en las infancias que habitan en las escuelas públicas. La diversidad es la que enriquece, la desigualdad es la que (nos) duele.

El virus también se expandió por igual entre los sectores más desfavorecidos, los cuales se vieron afectados de manera especial en barrios de emergencia. Lugares que también fueron elegidos para los testeos masivos.<sup>15</sup> Alguna escuela se transformó en centro de testeo con lo cual se produjo un despliegue de “resultados positivos detectables” que profundizó la estigmatización de ciertas clases y sectores.

En los discursos de los/as directivos y docentes aparecían a menudo las palabras “lucha”, “no tenemos armas”, “pelea”. También en ocasiones la responsabilidad a veces atribuida a los/as niños/as por no aprender, comenzó a deslizarse hacia las familias y, en la mayoría de las situaciones, hubo un reconocimiento genuino de la imposibilidad de llegar más allá del vínculo mediante insumos que implicaban aprendizajes que reflejaran el ida y vuelta, la interacción. A la par, proliferaban la creatividad y el deseo de enseñar que permitían sostenerse mutuamente como modo de tramitar el miedo, la angustia y hasta cierta frustración. El audio de un niño, un video en el que leían un poema, recitaban un verso o abrazaban una bandera permitía sostener el sentido de ciertas prácticas difíciles.

En el sur de la Ciudad metropolitana,<sup>16</sup> estos procesos fragilizaron el derecho a aprender, la pandemia expuso aún más y con cierta crueldad esa desigualdad; sobre todo, si no se generaban políticas que acompañaran desde

14. Equipos provenientes de la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo que trabajaban previamente con las escuelas para atender situaciones vinculadas con las trayectorias reales de los/as niños/as: diagnósticos, vulneración de derechos, situaciones vinculadas a la inclusión escolar, ausentismo reiterado, vínculos escolares de baja intensidad.

15. En algunas de las escuelas públicas, especialmente de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, se realizaron testeos masivos a personas con síntomas o a sus contactos frecuentes en el marco del programa DetectAR.

16. Barrios de Liniers, Mataderos y Villa Lugano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la República Argentina.

la asignación de ciertos recursos fundamentales. Fue así que apenas iniciado el ciclo lectivo 2020 en lugar de esperar a los/as niños/as, esta vez la escuela salió a buscarlos/as. A estas prácticas se las denominará “operaciones de acercamiento”.

Una *operación de acercamiento* sería una práctica de inclusión en tanto reconoce a la educación como derecho, al aprendizaje como proceso individual y al contexto escolar como productor de condiciones de educabilidad. Una vez más inclusión significa encontrarse con el/la otro/a para motorizar el deseo de aprender.

Esta operación de acercamiento implica dejar y romper certezas acerca del/de la otro/a, buscar e indagar el modo de acercarse. En este sentido, se trata de conocer qué convoca al vínculo pedagógico al aprender, saber con qué recursos cuenta el/la otro/a, y adoptarlos como modo de comunicar, distribuir y difundir aquello que crea lazos con la escuela. Así, diversificar los modos de hacer llegar los mensajes, la tarea, como mostrar lo que los/as niños/as logran, también implica una reinención didáctica.

Figura 7. Mensaje de los maestros de inglés a los chicos de la Escuela 17.



¿Qué desafíos para la gestión escolar se produjeron al no contar con el espacio escolar como continente?

“Ser director hoy es ser un gran abrazador” (discurso de un director a partir de una entrevista semidirigida). La tarea de ligar, de hacer equipo con todos/as y de convocar a los/as estudiantes se expresa en esta voz que resume el desafío de educar y conducir los procesos para que esto sea posible.

La enseñanza como tarea especializada (Terigi, 2020) ha puesto históricamente a los/as docentes —y especialmente en los últimos treinta años— ante la didáctica específica de las diversas áreas. En estos tiempos, la publicación a través de las diversas plataformas gratuitas pero muchas veces públicas generó al comienzo una especie de “vetetismo didáctico” acerca del qué y del cómo enseñar. Estas propuestas didácticas, de a poco y cuando se avanzó en la reformulación de los objetivos educativos ante las vicisitudes de este tiempo, debió girar para dar prioridad a los/as niños/as y, en particular, al vínculo con ellos/as y sus familias. Armar lazos ha sido la tarea educativa primordial para el logro de cualquier apropiación, lo cual especialmente en esta época, quedó visibilizado a pesar de no contar con el edificio escolar, el tiempo regulado, el colectivo de sujetos y tantos elementos más de la escuela como conocemos.

Se pasó de la escuela visible a la escuela mediada por los recursos, una suerte de pedagogía con medios, verdaderos desarrollos didácticos alrededor de las plataformas gratuitas con las que cuentan las familias: se abandonaron o transformaron formatos más institucionales para pasar al uso de las redes populares de fotos, de videos y de telefonía y sistemas de mensajería instantánea como el WhatsApp, que admite transmisión de textos, audios, fotos y videos. Formas de metabolizar la ausencia realizando una verdadera búsqueda, basada en ensayos y errores, en intercambio con otros/as para hacer posible la cercanía. Sin embargo, fue esta ausencia la que dejó visibilizar tan claramente ciertos procesos: tejer presencia en la virtualidad. ¿Cómo hacerlo?, ¿cómo producir signos de presencia y presencia significativa? Se trató de construir formas de estar, pero para motorizar el deseo de saber, de aprender, de sostenerse como estudiante. Este lazo con el/la docente-escuela precede al lazo con un saber que en estos tiempos aparece mediado por otras experiencias que no solo propone la escuela. ¿Qué desafío se plantea al enseñar sin objetos escolares como el cuaderno, los pizarrones, los artefactos didácticos?

El recurso didáctico adquirió una significancia central: el recurso en la presencialidad es aquel preparado por el/la docente a partir de las decisiones que toma sobre lo que quiere enseñar y acerca de cómo quiere hacerlo. En respuesta a ello, en este contexto, se planearon estrategias por medio de las cuales se contempló no solo al/la alumno/a en sí mismo/a, sino que, a su vez, se tomó en cuenta al grupo familiar y su disponibilidad para la conexión, a fin de garantizar el acceso.



## **Cuerpo y palabra**

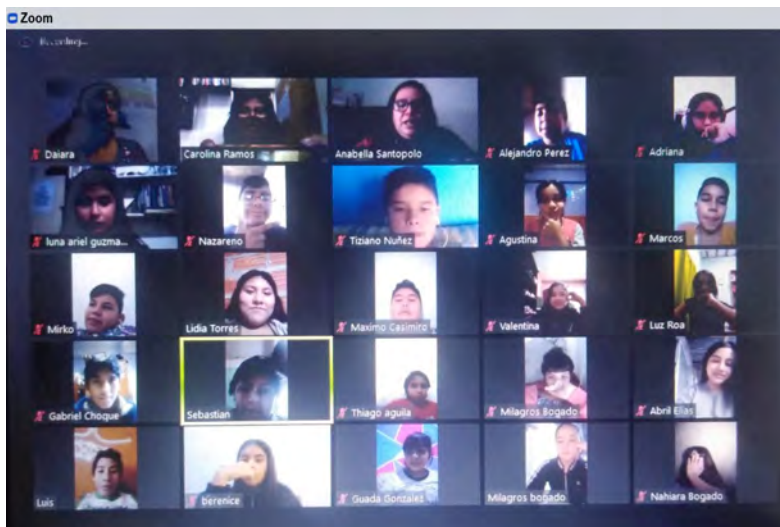
La palabra y el cuerpo del/de la maestro/a se tornaron imprescindibles para hacer posibles la enseñanza y el aprendizaje. En tiempos de aislamiento, los/as educadores/as han puesto especial relevancia en el desarrollo de los recursos de enseñanza adoptando también el juego como estrategia relevante en pos de llegar a los/as chicos/as, convocarlos a aprender y a seguir conectados/as.

Nada como la voz conocida y la mirada. Es por ello que el progresivo aumento de la autonomía para explorar los recursos y la velocidad de la difusión de las formas de intercambio priorizaron aquellas comunicaciones que aprovecharon la voz, los mensajes de audio que permitieron preguntar y responder, ofrecer y recibir. La sincronía recuperó algo de lo que la escuela proponía. Si bien las aulas virtuales asincrónicas<sup>17</sup> permitieron organizar la tarea, los intercambios sincrónicos posibilitaron el fortalecimiento del vínculo, el encuentro de voces y, más tarde, de miradas, cara a cara.

Así es que lo asincrónico y lo sincrónico se complementaron en formas nuevas para dar lugar a la continuidad del vínculo educativo no sin consecuencias y cambios. La escuela, al presentarse como institución especializada con tiempos, espacios, grupos y roles, ha manejado un código de cercanía que la pandemia interrumpió. Los efectos de la distancia pusieron a los medios como hilo conductor y promovieron así una nueva forma de constancia y frecuencia que se fue adecuando a lo que las familias y los/as niños/as respondían: qué días sube la tarea cada maestro/a, en qué horario, de qué manera, ¿cuándo se producen los encuentros sincrónicos, hay un horario para que el/la docente conteste? También los medios fueron promoviendo formatos singulares para ciertos/as niños/as conforme a sus modalidades de aprendizaje o simplemente por las propias posibilidades de acceso. Maneras que se reinventaron y obligaron a encuadrar nuevas legalidades.

17. La *comunicación sincrónica* se caracteriza por ser independiente del lugar, se produce entre dos o más personas que pueden encontrarse físicamente ubicadas en contextos distintos a través de una computadora o teléfono celular conectados a internet. Es temporalmente dependiente, es decir que para que tenga lugar es necesario que los comunicantes coincidan en un mismo tiempo. En las escuelas adoptaron el formato de videoconferencias.

Figura 8. Captura de pantalla de un encuentro sincrónico en una escuela entre diecinueve alumnos de séptimo grado



## Las familias, inaugurar otro vínculo

Si bien todo este trabajo incluye la temática del vínculo con las familias longitudinal y transversalmente, en este apartado se realizará una mención específica a esta temática en tanto este tiempo inauguró otro vínculo con las familias, que alcanzó formas de cooperación inéditas. Una alianza bastante controvertida estudiada por varios autores (Coronado, 2012; Siede, 2017) que, desde los inicios de la obligatoriedad escolar, requirió de la legitimidad del Estado para ser sostenida. La familia, con la institucionalización de la escuela, delegó en ella la educación de su hijo/a para que la escuela hiciera posible esa tarea especial que es la enseñanza de contenidos escolares. A lo largo de los años, esta confianza basada en la legitimidad estatal fue cambiando, atravesó momentos de oposición, de desconfianza de consulta, de acompañamiento, de discusión, relación últimamente controversial. Isabelino Siede describe esta relación con metáforas o figuras: la de la cuña, la prótesis, la criada, el depósito, el guante (Siede, 2017) para decir que en los últimos tiempos aparece como “relación desfigurada”. Mónica Coronado (2012) describe esta relación como de “Padres en fuga, escuelas huérfanas: la conflictiva relación de las escuelas con las familias”, y propone planificar la relación y la participación de ambas instituciones.

Lo cierto es que este período de aislamiento obligó a promover este vínculo necesario para hacer posible la continuidad escolar. La escuela entró a la casa de cada niño/a mediante la tarea mediatizada por la familia. Contenidos y formatos escolares se modificaron para llegar a través de objetos tecnológicos materiales de diferente tipo. También develaron incógnitas sobre la vida de ciertos/as niños/as y los saberes de algunas familias. Así, se ofrecieron tareas a los/as niños/as sin restringir destinatario, permitiendo otra participación y sentido de parte de quienes los/as acompañaron en el acceso a la oferta escolar como figuras adultas. Pero también se admitieron y se incluyeron en la mirada y la valoración de los aprendizajes de los/as niños/as no solo aquellos conocimientos escolares<sup>18</sup> (Rodrigo, 1997: 59-61) y escolarizados sino también otros que adquirieron como resultado de estar en el hogar con adultos significativos (pensando la casa como taller o laboratorio a partir de los aportes de Francesco Tonucci muy difundidos durante la pandemia).

18. En su artículo “El hombre de la calle, el científico y el alumno: un solo constructivismo o tres”, María José Rodrigo cuestiona la continuidad del conocimiento cotidiano con el escolar y el científico, admitiendo que se trata de tres epistemologías diferentes. Francesco Tonucci —en diversas presentaciones durante el período de aislamiento— insistió sobre la idea de la casa como laboratorio o como taller con el fin de incluir conocimientos de “otro tipo” en la agenda de la escuela de la pandemia.

Figura 9. Cocinita de Iván, aprendizaje en casa, Instagram, Escuela 12



Esta relación familia-escuela fue absolutamente desigual y reprodujo las situaciones económicas y familiares de origen. Un lazo necesario que implicó el estar conectados/as, pero muchas veces sin conectividad pero con el encuentro de múltiples maneras de acercarse y hacer posible el vínculo educativo.

A partir de un relevamiento realizado a mediados del año 2020 por el Ministerio de Educación de la CABA, para el nivel primario de un distrito escolar de la zona sur de la mencionada Ciudad, es interesante observar los datos que se exponen más abajo. Convocadas las instituciones a informar sobre el contacto de los/as niños/as con las escuelas, se les solicitó que informaran sobre la totalidad de la matrícula: cuántos estudiantes tienen contacto suficiente, cuántos los tienen insuficientes y cuántos no tienen ningún contacto durante el aislamiento. También se les consultó acerca de cuántos estudiantes tienen servicio de internet y cuántos cuentan con equipamiento tecnológico.

**Tabla 1. Porcentaje de alumnos por tipo de contacto con la escuela, conectividad y equipamiento. Julio de 2020**

% contacto suficiente	% contacto insuficiente	% sin contacto	% sin conexión a internet	% sin equipamiento
77,24	20,92	1,34	35,14	58,21

De la lectura de la tabla —que recoge datos de tipo cualitativo ya que la definición de contacto suficiente/insuficiente queda a criterio de las conducciones escolares— se observa que las escuelas consideran que un alto número de estudiantes tiene contacto suficiente con sus docentes, aunque más de un 20% tiene poco o insuficiente contacto y hay un 1,34% de niños/as que no se ha logrado contactar. ¿Este dato se puede interpretar como deserción o abandono? Debe tenerse en cuenta que las escuelas han dedicado tiempo y acciones puntuales a “encontrar” a los/as niños/as que no se habían puesto en contacto con sus docentes. En el caso de estudiantes con contacto insuficiente, se trata de aquellos que no devuelven tareas o lo hacen de manera muy esporádica con un vínculo de muy baja intensidad.

Al informar sobre el acceso a internet, más del 35% de los/as estudiantes no lo posee y, al considerar el equipamiento tecnológico, más del 58% no cuenta con el mismo, por lo que se presume que el contacto se realiza a través de teléfonos celulares y posiblemente gracias a datos móviles que las familias pueden comprar. Aun así, si se compara con el porcentaje de estudiantes que las escuelas consideran que tienen contacto suficiente es posible afirmar que este se produce a partir de un esfuerzo sostenido de los/as docentes y las familias para procurar el acceso, ya que el contacto considerado suficiente es mucho mayor que las posibilidades de acceso a internet y equipos. Este dato da cuenta de una organización escolar sostenida por las familias y los/as docentes con una deuda pendiente del Estado que es atender la desigualdad en el acceso a los recursos para un número importante de estudiantes.

## **Figuras del acompañar**

En los últimos treinta años (en la Ciudad de Buenos Aires) se fueron expandiendo las áreas, programas y proyectos dirigidos a brindar apoyos y dispositivos al acompañamiento con el objeto de mitigar los efectos de la desigualdad presentada en el riesgo educativo denominado “fra-

caso escolar” (Baquero, 2000; Terigi, 2009). En general, esas figuras han provenido de las áreas de educación especial y, más tardíamente, de las socioeducativas. Las primeras están ligadas a acompañar a ciertos/as niños/as conforme a sus discapacidades certificadas o diagnósticos, sin demasiadas transformaciones sobre las escuelas y luego promoviendo la modificación de ciertas prácticas pedagógicas para hacer posibles procesos que se denominaron de “inclusión”. Las áreas socioeducativas en general se crearon e incluyeron en las escuelas desde prácticas pedagógicas innovadoras que se asentaron sobre la teoría sociohistórica cultural para transformar el contexto de producción.

Estas figuras forman parte de los equipos escolares y, durante el período de aislamiento, las modalidades de acompañamiento fueron construyendo nuevas formas de intervención conjunta y de apropiación recíproca de las maneras de acercarse a los/as niños/as. Otros sujetos se transformaron en objeto de acompañamiento especializado. La tarea conjunta se transformó en la posibilidad de organizar materiales y participar en encuentros grupales. Las tareas de acompañar se extendieron a todos/as los/as educadores/as y se encontró la modalidad más fértil en el trabajo “entre varios/as”.

Fue muy interesante el recorrido realizado en relación al rol de las “figuras habituales del acompañar”<sup>19</sup> durante este período de escuela no presencial. La diversidad en las escuelas es un hecho que transcurre sobre cierta inmovilidad de las estructuras habituales, a veces resistentes, difíciles de conmovir. La gran pregunta no siempre hecha pero sí presente es ¿quién se ocupa de este/a niño/a? (cuando se trata de una situación en la cual un/a alumno/a con algún diagnóstico, discapacidad certificada o modalidad de funcionamiento particular se hace presente en la escuela). Es allí donde se espera y muchas veces se reclama a diferentes actores: familia, escuela especial, área socioeducativa, agente “especializado” para poder acompañar al alumno. Luego, esta demanda se traduce de manera que se generen diferentes intervenciones tendientes a construir una propuesta común y diversificada.

En este tiempo particular de aislamiento, con las figuras presentes o existentes en las escuelas —ya sea porque se instalaron/conformaron al interior de las escuelas o porque se incorporaron paulatinamente de acuerdo con las prestaciones del área de salud—, la escuela se preguntó por los modos de “hacer la inclusión”. De los/as agentes, de los/as niños/as, de las diversas prácticas. Se iluminó una zona oscura... ¿participan los agentes de apoyo de los encuentros virtuales sincrónicos?, ¿quién arma la actividad?, ¿cómo se

19. En general se compone de las/los docentes de educación especial en las figuras de maestros/as de apoyo pedagógico, psicológico, apoyo a la integración/inclusión; asistentes/as celadores/as para discapacitados/as motores; docentes del área socioeducativa dependientes de los programas de aceleración, nivelación, maestro/a + maestro/a, promotores/as de la educación, equipos de orientación escolar. Y también con fuerte presencia e incorporados en los últimos años, los/as maestros/as de apoyo a las trayectorias escolares (MATE). Para más información, ver la tesis de maestría de Casal “Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel Primario” (2018: 119-122).

incluyen en las aulas virtuales asincrónicas?... Preguntas que en la presencialidad tal vez no se hacían.

Por otro lado, los aspectos vinculados a las temporalidades se vieron interrumpidos. Hay maestros/as de apoyo que —de acuerdo con la organización planificada— concurren una o dos veces por semana a cada escuela o acompañan a más de un niño o niña. Durante la pandemia, esa temporalidad se relacionó más con la calidad de los intercambios que con la temporalidad predefinida. También los encuentros entre los equipos que coordinan las acciones con los agentes que intervienen en las escuelas se intensificaron y visibilizaron.

Frente a la necesidad de realizar prácticas de seguimiento a estudiantes y a partir de la imposibilidad de hacerlo diariamente con la presencia, se fueron desarrollando dispositivos que combinaron el seguimiento con el acompañamiento. Ese par seguimiento-acompañamiento se apoyó sobre la idea de la trayectoria escolar real (Nicastro y Greco, 2009), la que se construye sobre la base de lo que la escuela pone en disponibilidad y el recorrido singular de cada niño/a.

Pensar las prácticas de seguimiento junto a las de acompañamiento permite entender la educación como acción de cuidado. En esa misma línea se realizó cada encuentro con familias: combinó la organización de la entrega de alimentos<sup>20</sup> con oportunidades para dar tarea, recibir consultas y saber acerca del impacto de la pandemia en las familias.

Fue y es otra escuela, muy presente a la distancia. Una agencia social esencial, aunque desarrolle una tarea especializada.

## **Qué mirar de este primer tiempo: resignificar la evaluación como práctica de enseñanza**

Revisar la evaluación implica tomar decisiones primeramente respecto al “qué mirar”. La preocupación por la evaluación surge esencialmente por dos motivos. Uno tiene que ver con que esta tarea está ligada a los fines de la educación tradicional: formar un sujeto conforme lo requieren la cultura y la Nación. Otro, porque en la “ingeniería didáctica” los procesos de planificación, ejecución y evaluación se consideran necesarios y mutuamente dependientes. Negar la evaluación es como negar una parte de los procesos de escolarización.

¿Cómo podríamos hacer posible este proceso sin haber desarrollado de la manera habitual los otros? Y, a su vez, ¿cómo no hacerlo si los demás habían sido posibles? Las políticas, a través de las normativas<sup>21</sup> plantearon la

20. En la Ciudad de Buenos Aires y otras jurisdicciones del país las escuelas abrieron sus puertas cada quince días para entregar un bolsón de comida en algunos casos (canastas escolares nutritivas), o el equivalente a desayunos y refrigerios conforme a la modalidad de jornada simple o completa.

21. Se trata de la Resolución 1577 MEG-CBA 2020 sobre Valoración Pedagógica y la Resolución 2 SSGEyCP sobre características del Informe de Valoración en la Ciudad de Buenos Aires.



obligación de hacerlo y, a partir de allí, los procesos que se desplegaron fueron muy interesantes. Se tomarán conceptos para valerse de ellos en el análisis de este asunto.

Una autora mexicana, Judith Kalman (2003: 37-66), al investigar acerca de los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, desarrolla tres conceptos que resultan muy apropiados para pensar la evaluación. La autora se refiere a la disponibilidad, el acceso y la apropiación. La disponibilidad denota la presencia física de las propuestas y los modos para hacerlas llegar, distribuir las; el acceso tiene que ver con las oportunidades para participar de las mismas y la apropiación es un proceso intersubjetivo que se construye con otros, donde lo que está disponible más las oportunidades para el acceso tienen un rol central, pero no son definitivos.

Desde esta perspectiva, el requerimiento social de la evaluación frente al aislamiento como escenario obligó a poner todos estos planos como si fueran transparencias: uno sobre otro y todos juntos. Esta situación llevó a revisar y a cambiar el paradigma acerca de la evaluación. Si se piensa la evaluación como proceso y como recurso para las intervenciones, si se entiende que lo que los/as chicos/as aprendieran y la manera cómo se vincularan con la escuela se daría en una fuerte relación con lo que la escuela tuvo *para dar*, lo que los/as educadores/as dispusieron y *cómo* lo hicieron, en este sentido la relación entre la propuesta de enseñanza y los logros de aprendizaje se estrechó conceptualmente. Se visibilizó también el lugar de otros actores que se incluyen en la propuesta ofrecida y el de otros contextos que aparecieron en su implementación (como el hogar). Pues la escuela-edificio estuvo cerrada la mayor parte de los días y aquello que aconteció a nivel de los procesos de aprendizaje parecía haber perdido su visibilidad habitual.

A todo lo anterior se sumó la cantidad de caminos a través de los cuales las escuelas se habían *diversificado* para la llegada de las propuestas escolares: caminos que recorrieron y eligieron recorrer, algunos ya explorados y otros totalmente desconocidos, algunos hechos por los/as docentes y equipos mismos y otros tomados por los/as propios/as estudiantes. En este sentido, ante los múltiples modos de propiciar el contacto pedagógico con ellos/as se hizo necesario acordar maneras de formalizar el seguimiento a través de *instrumentos* que resultaran significativos para poder tener información sobre el proceso. En esta situación se contemplaron las posibilidades de acceso y lo que la escuela les acercó como propuesta, así como también aquello que los/as estudiantes aprendieron más allá de lo que la escuela propuso como producto de estar en el hogar en situación de ais-

*Caminos en la selva. La escuela desde la pandemia*

lamiento. Estos instrumentos tomaron en consideración las inquietudes de los/as maestros/as, alojaron sus preocupaciones, valoraron sus logros didácticos. La información que de allí se obtuvo permitió *construir datos para mejorar las propuestas y prácticas*. Así, en el ejemplo de la Figura 9 se expone el seguimiento de un grupo escolar sistematizado en una planilla de datos que contiene en una solapa el seguimiento de cada uno/a de los/as niños/as (ver que captura información sobre los medios a través de los cuales cada niño/a accede a las propuestas por áreas de contenidos, los aportes de los diversos agentes que realizan acompañamientos); en otra solapa, se expone la agenda de propuestas docentes, con la diferenciación de las áreas y temas de enseñanza y las actividades que se suben a la plataforma *Edmodo*. Es decir, estas acciones vinculan la enseñanza, los modos de acceso y el seguimiento/acompañamiento.

Figura 10. Planilla de seguimiento de un grupo escolar de la Escuela 12.

The image shows a Google Sheets spreadsheet with the following structure:

- Title:** 4° Grado planilla de seguimiento Periodo Cuarentena Mayo
- Menu:** Archivo, Editar, Ver, Insertar, Formato, Datos, Herramientas, Complementos, Ayuda. Última modificación hace 2 minutos.
- Toolbar:** Includes zoom (50%), font settings (Calibri, size 18), and other editing tools.
- Sheet Name:** Mayo 2020
- Table Headers:**
  - Mayo 2020
  - Grado: 4°
  - Esc. Nº 20 DE 20
  - DISPONIBILIDAD (Subtema 1, Subtema 2, Subtema 3, Subtema 4)
  - MATEMÁTICAS (Subtema 1, Subtema 2, Subtema 3, Subtema 4)
  - PDL (Subtema 1, Subtema 2, Subtema 3)
  - CIENCIAS SOCIALES (Subtema 1, Subtema 2, Subtema 3)
  - CIENCIAS NATURALES (Subtema 1, Subtema 2, Subtema 3)
  - Profe: MATE
  - Comentarios
- Table Content:** Rows represent individual students, with columns for each subject area and observation notes. The cells contain 'SI' (Yes) or 'NO' (No) to indicate progress.
- Footer:** Segimiento, Agenda Mayo, Curriculáres, Explor

SEMANA DEL 04 al 15/05		
ÁREA	Actividad	Contenido
<b>Prácticas del lenguaje</b>	"Gestos y mensajes" Expresar con palabras los mensajes que	<b>La Comunicación. Adecuación del escrito a la intención comunicativa.</b>
<b>Cs. Naturales</b>	Investigar sobre el consumo eléctrico de algunos	<b>Los materiales y la electricidad</b>
<b>Cs. Sociales</b>	* Luego de analizar diferentes mapas, localizaremos el lugar donde	<b>Pueblos Originarios de América.</b>
<b>Matemática</b>	* Multiplicación por unidad seguida de ceros. Explicación a partir de un	<b>Operaciones con números naturales. Multiplicación. Análisis de la Tabla Pitagórica.</b>
<b>ESI</b>	* Se trabajará el cuento "El club de los perfectos" de Graciela Montes desde Prácticas del Lenguaje. Reunión por Meet.	<b>Vínculos: respeto por las diferencias y la toma de decisiones. La construcción del significado del relato.</b>

Publicaciones en Edmodo					
Semana	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Observaciones
04 al 15 /05	<u>Imagen grabado para analizar, junto a video explicativo realizado por la docente.</u>	Mapa interactivo con pueblos originarios.	Archivo con ejercicios sobre numeración.	"El club de los perfectos" para ESI (Graciela) Descripción sobre	
	PL: Actividad con viñetas	CN video educativo	PL: Video leído por las	CN Artefactos domésticos y la electricidad. Marcar las	

Además de esos datos, fue importante tematizar y acompañar con lecturas, videos o recursos que se produjeron vertiginosamente en estos tiempos para poner en discusión y reflexionar de modo que se pudiera salir de la pura acción, poder parar y mirar. Es decir, el ajuste de las propuestas se fue realizando no solo a partir de la información que aportó la mirada de y sobre los/as chicos/as sino también mediante la apertura a otras experiencias y lecturas. Esos instrumentos se construyeron con todo lo expuesto: retomar lo disponible pedagógicamente, observar y proteger los modos de acceso, recoger lo que se logró y apropió grupal y personalmente. Lo que a continuación sucedió fue la transformación de esta información/valoración en un relato. ¿Pero cómo fue ese proceso? Habitualmente, la comunicación respecto a la valoración de los aprendizajes de los/as niños/as se materializó a través del boletín de calificaciones, práctica sostenida a lo largo de los años. Durante este período se suspendió la evaluación tradicional, pero se generó un movimiento hacia la valoración que la vinculó, visibilizó y articuló con los objetivos de cada escuela, cada maestro/a y las condiciones que hicieron posible el contacto. También la evaluación consideró y expuso sin naturalizar aquello que la escuela propuso, para qué lo hizo, cómo lo hizo y de qué manera llegó a los estudiantes de manera general y particular. Este

proceso de articular lo que estaba disponible con el acceso y la apropiación posibilitó una auténtica experiencia de mirada de las trayectorias escolares. Experiencia que obligó, además, a articular áreas y equipos a través de un guion compartido que se expuso en un relato. Este se constituyó en un informe de valoración conformado por voces diversas en un decir único sobre un niño/a. Cada institución construyó su propio modo de comunicar esa valoración. Algunos elementos que se acordaron para que estuvieran presentes en ese informe son lo que se exponen en la Figura 11.

Figura 11. Estructura de los informes/relatos de valoración. Acuerdo entre directores/as



Es sabido que los relatos (Suárez y Metzendorff, 2018: 49-74) constituyen fuentes de formación y producción de saberes, que permiten que la práctica profesional docente se dinamice. Esta práctica puso también a los equipos de conducción ante la idea de la evaluación como proceso, pues para llegar a la producción de los mencionados informes-relatos se produjeron acciones de seguimiento y lectura de los textos de los/as docentes, siendo responsables de promover este movimiento entre los/as docentes que coordinan. Un proceso valioso e interesante para ser retomado.

## **Antes de volver**

Los medios anunciaron la “nueva normalidad” para referirse seguramente a algo cercano a la reinención de la vida cotidiana. A la escuela habrá que volver, pero no se sabe bien cómo. Después de varios meses sin presencialidad, en los cuales se insistió en la continuidad pedagógica, se aproxima cada vez más el “modo clase” con el uso de los nuevos medios, incluso a través del registro y la iluminación de lugares oscuros de la misma escuela, y debemos volver al encuentro. Así, lo que aparece de manera urgente o se reclama es “el protocolo”. La insistencia en los protocolos obtura el pensar, reclama el modo de hacer “ya” y evita la duda.

A medida que transcurrieron los procesos de acercamiento, en el reconocimiento de otra infancia y otra escolaridad se sucedieron aquellos hechos que confirman algunas cuestiones clave de la escuela como lugar de encuentro: la convivencia fue un tema fundamental, el cuidado fue otro, la autoridad pedagógica también.

La *convivencia* como efecto impensado del dispositivo escolar clásico, atendido bastante tardíamente y a partir de las problemáticas de violencia, nombradas y reconocidas a partir del emblemático hecho de Carmen de Patagones<sup>22</sup> fue un asunto que las normativas nacionales y jurisdiccionales (Ley 26892, Resolución 239 CFE) así como las instituciones educativas, abordaron en los últimos años. Al comenzar el aislamiento, apareció como un aspecto que tal vez se podría eludir, sin embargo este tiempo de búsqueda necesaria de los/as niños/as, de necesidad de encuentro virtual llevó a intervenir de manera muy novedosa en asuntos de convivencia sin preguntarnos tanto si “correspondía o no” al ámbito escolar. Ejemplos de esto son aquellas situaciones suscitadas a partir de encuentros sincrónicos o asincrónicos posibilitados por la escuela, y aquellas otras que se produjeron en los grupos de mensajería que tienen los/as niños/as o las familias. Siguiendo lo anterior, las escuelas comenzaron a intervenir en situaciones que afectaban al cuidado de los/as niños/as en su integralidad, el aislamiento llevó a desdibujar las líneas del adentro y del afuera de la escuela, inaugurando una preocupación por la infancia más allá de cierto protocolo tempo-espacial. En este sentido, se visibilizó la necesidad de pensar desde el paradigma de la Protección integral con especial dedicación en captar las emociones de los/as niños/as ante estos tiempos, es decir aquello de lo subjetivo y singular en la trama grupal-escolar.

Otro tema ha sido la *autoridad* pedagógica (Greco, 2007) entendida como lazo, como vínculo, como relación, más que nunca en este tiempo de

22. Hecho trágico ocurrido en la localidad de Carmen de Patagones cuando un estudiante ingresó a la escuela con un arma de fuego y disparó dejando tres compañeros muertos y cinco heridos. Esta fue la primera masacre escolar de América Latina.

aislamiento. La voz del/la maestro/a, su presencia y existencia pusieron esta dimensión en su total sentido, vinculada al cuidado especialmente, aspecto central que sostiene la asimetría de la autoridad “nuevamente pensada”. Y el cuidado, palabra que en todo su campo semántico apareció de manera contundente en todos los mensajes, “cuidado, cuidate, cuidarnos...”.

Figura 12. Captura de pantalla del blog de la escuela 15; cierre de la primera etapa, emociones en juego



La vuelta pareciera una forma de ubicarse ante la ilusión de enseñar más. Como si fuera ese el tiempo de la transmisión real y corpórea. Una *transmisión* que, a la distancia, no es posible. “No fuimos formados para enseñar a distancia como maestros de escuelas primarias”, “La educación a distancia no es para la infancia...” (discurso de una directora recogido por la autora). Para la vuelta habrá que pensar sobre “contenidos priorizados” o “nodales” o “prioritarios” que se han definido desde la política pública a pesar de que han sido los/as educadores/as los/as que han pensado de qué modo llegar a los/as niños/as y tomando los contenidos tal vez como pre-texto. Pareciera que lo que se priorizó fue aquello que alcanzó a las propias infancias, a partir de encender un deseo, una insistencia, lo esperado. En la escuela presencial entonces lo que se enseña... ¿no siempre es necesario? El aislamiento llevó a pensar y legalizar una operación que ya se planteó con las decisiones sobre la Promoción acompañada<sup>23</sup>... ¿hay aprendizajes no prioritarios?

23. Promoción acompañada: práctica pedagógica que consiste en diseñar espacios de seguimiento/acompañamiento de niños/as cuyo riesgo de promoción interanual lo requiere. Se recomienda a partir de la Resolución CFE 174/2012 a nivel nacional y se establece y regula en la CABA a través de la Resolución 1624/18 MEGCBA.

Y por otro lado, ¿se puede —en esta ausencia de presencialidad— pensar los aprendizajes desacoplados de las presencias (Pinkasz, 2020), basados en el gran problema de los últimos tiempos llamado “ausentismo”? ¿Cómo tender puentes entre los/as niños/as que asisten poco a la escuela y los aprendizajes esenciales?

Es así que con buenas preguntas se debería encontrar esa “vuelta”. La vuelta también podrá habilitar un potencial de re-vuelta, como lo plantea Julia Kristeva (1999):

[...] pensar la escuela, cuestionarla, pensar la tarea docente, pensar nuestros niños, pensar en lo que damos y lo que tenemos para dar, preguntar[nos] qué hace falta revisar. Hacer caso a nuestra inquietud como maestros, escuchar a los niños y niñas, elegir lo que vamos a decir, circular mucho más la palabra, valorar aquello que los niños nos traen y devuelven, pensar con ellos... (Fragmentos de “decires” recogidos por la autora.)

Reconocer en los/as niños/as un sujeto complejo —haciéndose— y a los/as educadores/as también como sujetos que reviven la infancia y la eligen como lugar para intervenir. La vuelta será re-vuelta si se entiende el estar en la escuela como un estado de interrogación perpetua, en el que se revuelve el pasado para buscar lo que realmente hoy se es. Este movimiento —dice Kristeva— de lo íntimo a lo colectivo que se vive como interrogación y crítica. La re-vuelta tal vez sea una clave para la vuelta.

Que no sea la vuelta a clases una reducción esencial a la escuela que tuvimos. Ojalá que retome la palabra de niños/as especialmente, que circule voces de otros adultos además de las de los/as especialistas y educadores/as, que el Estado proteja con cuidados y no solo que dicte protocolos, que volver habilite para preguntar qué conservar y qué cambiar.

Es casi como refundar la escuela, después de la pandemia, con otras condiciones, en otros espacios, de otras maneras, convergiendo modalidades y medios. Después de haber aprendido muchas cosas, después de haber abandonado muchas certezas, después de haber perforado muchos imperativos, lo que vuelve no será sin preguntas.

La re-vuelta ubicará desde la complejidad, obligará a construir acuerdos, a priorizar lo común, a revisar la gradualidad con agrupamientos flexibles, a repensar la finalización de los niveles educativos, a pensar sobre los cuidados y a fortalecer el necesario trabajo interagencial.



El gran desafío será pensar qué se aprendió de esto y qué se hará con ello. Y por último, ¿qué viejos problemas se recrean y permiten pensar en nuevas formas de abordarlos?

## **Bibliografía**

- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Boggino, N. y Avendaño, F. (comps.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Homo Sapiens.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Dossier Apuntes pedagógicos de la revista Apuntes*. Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Casal, V. (2018). Políticas públicas y prácticas de Inclusión educativa en el nivel primario. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UBA.
- Coronado, M. (2012). *Padres en fuga. Escuelas huérfanas*. Buenos Aires, Noveduc.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Poggi, M. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos blancos. En *Historia de la Educación Anuario*, N° 4 2002/2003. Buenos Aires, Prometeo.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, vol. 14, N° 1.
- Erausquin, C.; Sulle, A. y García Lavandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*.
- Grazer, O. y Demarinis, P. (2020). Revisitando los aportes de la teoría social y de la sociología de la Educación ante la pandemia. En Segundo encuentro del Ciclo de Ideas organizado por la FLACSO. Conversación con Pablo de Marín y Oscar Grazer. Ziegler, S. (coord.). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8ns7645tEJ0&feature=youtu.be>
- Greco, M. B. (2007). La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- . (2012). La autoridad nuevamente pensada. En *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires, Noveduc.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 8, N° 17.
- Kiel, L. (2020). Sin recreo. Disponible el 28/7/2020 en <https://deinconscientes.com/sin-recreo-por-laura-kiel/>
- Naradowsky, M. (1994). La coformación de la pedagogía moderna. En *Infancia y poder*. Buenos Aires, Aique.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). Sobre el acompañamiento de las trayectorias. En *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México, Grao.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Pinkasz, D.; Fuentes, S. y Nobile, M. (2020). La investigación educativa y la producción de tesis en tiempos de aceleración: redefinición de objetos y modos de indagación. En Tercer encuentro del Ciclo de Ideas organizado por la FLACSO. Conversación con Daniel Pinkasz, Sebastián Fuentes y Mariana Nobile. Ziegler, S. (coord.). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=o5N-ToMUrZZA>
- Rodrigo, M. J. (1997). El hombre de la calle, el científico y el alumno ¿un solo constructivismo o tres?, *Novedades Educativas*, N° 76, abril.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J. V.; Del Río, P. y Álvarez, A. (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Paidós.
- Smolka, A. B. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente de las prácticas sociales. En Elichiry, N. (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires, Manantial.
- Siede, I. (2017). Familias y escuelas: una alianza bajo sospecha. En *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires, Paidós, Colecciones de Educación.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista Espacios en Blanco*, Serie indagaciones, N° 28, junio.
- Terigi, F. (2009). Fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una representación situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50. Dedicado a: Escuela y fracaso. Hipótesis y circunstancias. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/228274>
- (5/5/2020). Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado: reflexiones sobre un suceso extraordinario. En *Noticias UNGS*. Disponible en: <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuela-es-una-politica-de-cuidado-reflexiones-sobre-un-suceso-extraordinario>
- (2020). Conferencia: Flavia Terigi en Docentes Conectadxs - 07-05-20. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QoC3SKV7N8o&feature=share&fbclid=IwAR2GaAir32ox EEIP-V4s-Pyk7d8tekcVH10Ba4gU65Mb09RAF-dxt6v3M8Q>
- Tonucci, F. (2020). La infancia y el COVID 19. En *Diálogos sobre Educación*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QZ5N-WjqKUA>
- Trilla, J. (1985). Características de la escuela. En *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, Laertes.
- Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Propuesta Educativa*, N° 37. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.