

# XXV Congreso Pedagógico

Educación Pública, reinventar Pedagogías.  
Comunidades, Memorias y Solidaridades  
en tiempos de pandemia

## 2020

Declarado de Interés Educativo  
por la Legislatura Porteña.  
Declaración 139-2020 /  
Expediente 1266-D-2020.



## XXV Congreso Pedagógico 2020 UTE

Educación Pública, reinventar pedagogías.  
Comunidades, memorias y solidaridades  
en tiempos de pandemia

### Secretaría General de UTE

Angélica Graciano

### Secretaría de Educación y Estadísticas

Irina Garbus

### Director del Instituto

### Maestro Cacho Carranza

Daniel López

### Comunicación Prensa y Difusión:

Paula Galigniana

### Equipo Editorial:

Marina Pérez y Virginia Piera.

Luciana Demichelis, María Inés Mori,

### Diseño:

Nora Raimondo

Gabriela Demichelis

### Fotografías de los autores

y de la Comisión Directiva de UTE

Marzo 2021 - B. Mitre 1984, CABA

[www.ute.org.ar](http://www.ute.org.ar) / [gremiales@ute.org.ar](mailto:gremiales@ute.org.ar)

[pedagogicoutecongresos@gmail.com](mailto:pedagogicoutecongresos@gmail.com)

<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website>

ISSN 2718-6725

Permitida la reproducción parcial de estos escritos  
citando autoría, título de ponencia y fuente  
bibliográfica: XXV Congreso Pedagógico UTE 2020



*Agradecemos las presencias en la Apertura y el Cierre del Congreso Pedagógico de Angélica Graciano, Silvia Storino, Daniel Arroyo, María Cerneira, Marina Pérez y Lorena Trípodí.*

*Agradecemos el compromiso militante de todo el equipo de la Secretaría de Educación dirigida por Irina Garbus y de las secretarías de Niveles y Modalidades: María José Gutiérrez (Inicial), Natalia Militi (Primaria), Marcelo Parra (Secundaria), Cristina Rubio (Técnica), Esteban Sottile (Superior), Jorge Godoy (Especial), Rubén Buzzano (Jóvenes y Adultos), Graciela Soiza (Curricular), Marcelo Creta (Políticas Universitarias), Ariel Sánchez (Socioeducativa), Temis Saccomanno (Artística).*

*Destacamos el sostenimiento colectivo del Congreso y el acompañamiento a lxs ponentes hecho por Argañaráz, Úrsula; Arroyo, Daniel; Botassi, Guillerma; Cepeda, Laura; Delgado, Andrea; Fratta, Betina; Fernández, Blanca Viviana; Garbus, Katia; López, Juan; Lovisolo, Daniela; Manera, Teresa; Noriega, Carola; Piera, Virginia; Pongetti, Alicia; Reyes, Claudia; Santos, Eleonora; Storino, Silvia; Tozoroni, Gabriela; Trípodí, Lorena, Vagnoni, Pablo.*

*Coordinación interna del colectivo: Demichelis, Luciana; Mori, María Inés y Pérez, Marina.*

*Coordinación del acompañamiento: Cerneira, María y González, María Paula.*

*Coordinación con Educación Superior: Rodríguez, Ana María.*

*Difusión e información: Cartasegna, Adriana y Hernández, Verónica.*

*Colaboraciones especiales: Acri, Martín; Belgrano, Jessica; Korenblit, Liliana; Laborde, Sonia; Mario, Claudia; Rodríguez Lildia Mercedes; Sánchez, Silvia y Wainszok, Carla.*

*A la memoria de Paco Cabrera (supervisor de Primaria), Stella Maldonado (Secretaría General de CTERA) y Fernando Ulloa (psicoanalista) y en agradecimiento a todas las personas que colaboraron en estos 30 años de Congresos Pedagógicos.*

Daniel López

Dirección del Instituto Maestro Cacho Carranza



# Veinticinco Congresos por la escuela pública

A Vanesa Talavera, maestra del Distrito 5, víctima de un femicidio,  
y al director Carlos Betancourt, víctima de COVID.  
Siempre estarán con nosotres.

## La escritura, una acción política. Hacemos escuela en un tiempo excepcional

El XXV Congreso Pedagógico alcanza una significación singular y radical. La pandemia por COVID-19 que estamos atravesando generó una situación excepcional que exigió y aun exige a cada compañera y compañero enormes esfuerzos personales, familiares y colectivos. Como lo señala el título del este Congreso, hemos reinventado pedagogías y modos de hacer escuela incluso en la no presencialidad para cuidar las vidas de todas y todos, y defender el derecho social a la educación.

Recordaba en la apertura del XXV Congreso una idea de Hannah Arendt: la escritura es acción política y por eso, con el pasar de los años, los textos de nuestro Sindicato serán verdaderos documentos políticos que contarán cómo se hizo escuela en este tiempo, aquél en el que nuestras vidas estuvieron en peligro con un Estado de la Ciudad de Buenos Aires que descuida, pero con trabajadoras y trabajadores de la educación que tuvieron y tienen la firme decisión de hacer escuela. Decíamos también en el Con-



satorio de Apertura que más que nunca estaba en peligro la autoría intelectual de los docentes y que en ese sentido el XXV Congreso invitaba a expresar y testimoniar cómo se han reinventado nuestras pedagogías de la mano de cada maestra y maestro.

El 10 de junio de 2020 fue el encuentro inaugural del XXV Congreso Pedagógico UTE, estuvimos reunidos por las plataformas y redes de nuestro Sindicato. Elegimos ese mes porque nos remite al paso a la inmortalidad de Manuel Belgrano, ocurrido un 20 de junio. Es un mes muy querido por nosotros en pos de nuestra libertad y nuestras soberanías. Persiste una gran deuda con Belgrano. Hay que desescolarizarlo, traerlo y vincularlo con las luchas de la actualidad. Sesionar bajo su nombre, que podamos evocarlo y que esté presente en los textos que vamos escribiendo, hace que nuestros esfuerzos se sumen a su férrea defensa por la educación pública. Es esencial repensarlo en el marco del proceso revolucionario y entender que esa disputa se está dando también en nuestro presente. Asimismo, el 10 de junio se conmemora el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas. Ambos acontecimientos hacen a la memoria anticolonialista de nuestros pueblos latinoamericanos, son también patrimonio histórico de las luchas de los treinta mil detenidos desaparecidos durante la última dictadura cívico militar.

La globalización educativa que pretenden los poderes fácticos conlleva una acción política contraria al accionar de la escuela porque niega las construcciones culturales de nuestros pueblos. Nuestras instituciones van a contracorriente en relación con el poder de decisión y de influencia de los capitales internacionales. La cultura de la escuela pública es solidaria, amorosa, comunitaria, identitaria, igualitaria; es una institución clave que disputa la cultura hegemónica mundial, por eso necesitamos un gobierno que articule políticas a nivel local, nacional y latinoamericano.

La situación en la ciudad Buenos Aires es cada vez más compleja, con un presupuesto para educación más estrecho cada

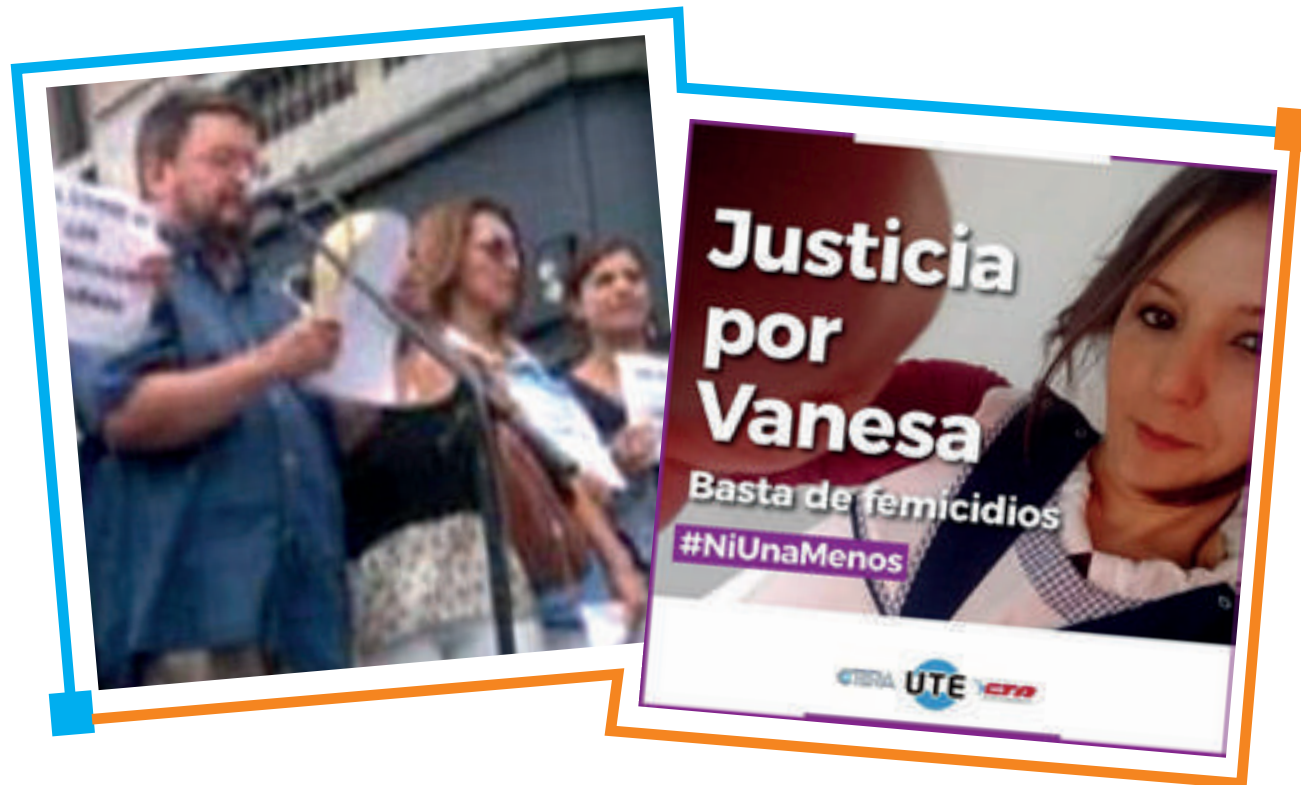
año; la pandemia pide más recursos y no se adjudican. En las escuelas se distribuyen las canastas con alimentos y cuando hubo o hay casos de COVID no está la lavandina para hacer la limpieza. No es una casualidad. Son los destinos que la Ciudad le da a sus ingresos cuando hay una sociedad con un alto producto bruto e invierte desatendiendo prioridades de su ciudadanía.

La democracia en la Ciudad de Buenos Aires es una democracia restringida. Estuve en la audiencia por los terrenos de Costa Salguero; nuestro Sindicato está proponiendo que en ese lugar se haga un tríptico de la infancia, el horizonte del río es público, queremos un lugar para estudiar la costa del Plata, pero también queremos que los chicos puedan jugar, puedan conocer, puedan vivir experiencias, puedan acceder a otras sensibilidades y eso solo se hace con política pública. Eso es lo que le estamos reclamando a las autoridades de la jurisdicción porteña, a Horacio Rodríguez Larreta, que cierre la inmobiliaria y que se ponga a la altura de lo que necesita nuestra metrópoli. Nuestro sindicato reclama políticas para la infancia, políticas educativas, políticas sociales y una distribución más equitativa de la riqueza.

Cada vez que nosotros reclamamos por la comida o por las computadoras, estamos reclamando distribución de la riqueza, porque si no hay plata, todas esas acciones y esos recursos no existen. La renta hay que distribuirla, en la Ciudad de Buenos Aires hay una renta muy alta, tiene un PBI elevado y no le llega a la ciudadanía; y en el tiempo en que la coparticipación aumentó tampoco llegó, porque no nos aumentaron el sueldo ni se construyeron más escuelas. Entonces nuestra verdadera disputa es por la política pública y por el acceso al bien tanpreciado que es el conocimiento.

Una y otra vez en los últimos meses reafirmamos nuestro compromiso con las clases presenciales o virtuales, con que ningún pibe y/o piba se quede afuera, con reducir la brecha digital porque produce exclusión, más exclusión. No es casualidad que los chicos no tengan computadora y los secto-





res populares no tengan conectividad, no es casualidad que no tengamos una plataforma para las clases virtuales que sea del Estado. Es el resultado de las políticas neoliberales. Tampoco es casualidad que finalmente el fallo de la justicia de la Ciudad no se haya cumplido ya que no se han entregado las computadoras ni la lista de estudiantes que no tenían ni tienen acceso a la conectividad.

El neoliberalismo es oscurantista, niega los conocimientos que se producen en las luchas cotidianas, en las comunidades, las instituciones y las ciencias; la escuela tiene que hacerse cargo de favorecer y promover que los sujetos revisen críticamente sus creencias, confronten sus percepciones, se apropien de

un conocimiento emancipatorio. Hoy más que nunca la escuela tiene que ponerse al servicio de que puedan develarse las relaciones de poder que la realidad entrama.

**Hacia la publicación 2021,  
voces por la revolución de la pedagogía**

Celebro a todos los compañeros y compañeras “fracasados, viejos, faltos de capital cultural y que no tienen experiencias para volcar en el aula” (como nos caracterizó la Ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires), ahora también denunciados penalmente por el gobierno de CABA y sobre todo orgullosamente maestros de Argentina. Me parece que se ha

puesto de manifiesto cuál es el lugar que nosotros ocupamos en la ciudad de Buenos Aires, no solo en los aspectos pedagógicos, sino en nuestra capacidad enorme de asumir la voz de los que no tienen voz y asumir las propias voces como colectivo docente y decir, con la dignidad que nos caracteriza, que las cosas no estaban funcionando y que no se estaban entregando las computadoras, que nuestro salario estaba bancando la conectividad y la tecnología, que estábamos viendo que las canastas tenían comida en mal estado, y lo hicimos con gran dignidad y altura; defendimos todos nuestros sueños y nuestras ideas y todo lo que venimos diciendo siempre. No van a poder decir que no somos coherentes y que guardamos un silencio cómplice ante las injusticias y ante los negocios del mercado que quieren imponerle a la educación pública.

Esta publicación, esta pluralidad de voces y escritos de todos los Niveles y Modalidades, da cuenta del enorme trabajo del año en aislamiento y también muestra que los maestrxs estamos preparadxs para enfrentar las dificultades porque tenemos un proceso formativo y capacidad de trabajo cooperativo, colectivo para enfrentar lo nuevo y revisar los dispositivos, tal como hicimos en el 2020.

Releer las ponencias de este XXV Congreso provoca una profunda conmoción y no hace más que invitarnos a recorrer el camino que hemos transitado desde que decidimos seguir adelante con el Congreso Pedagógico en la situación de aislamiento preventivo y obligatorio en un año muy especial para la UTE, porque este Congreso era el número 25 de los Congresos realizados en 30 años de un compromiso formativo y militante.

Los textos aquí reunidos serán base de muchos otros escritos pedagógicos porque lo que ha pasado este año ha revolucionado también el mundo de la pedagogía: la pandemia revolucionó el mundo y las maestras y los maestros del mundo revolucionaron la pedagogía. Es muy importante la tarea que han hecho todos y todas en nuestro país y en otros países, la comunicación que hemos tenido a través de la Internacional de la Educación de sabernos miles de millones garantizando

el derecho a la educación de los pibes y pibas de todas las latitudes. Eso habla muy bien de nosotros porque nos hemos puesto a la altura de los requerimientos de la historia. Somos protagonistas y testimonios de este tiempo que nos ha tocado vivir e intervenimos en el mundo con la dignidad que acostumbramos las trabajadoras y los trabajadores de la educación.

Estoy muy contenta en cómo ha sesionado el XXV Congreso, quiero agradecerles mucho porque han trabajado intensamente aguantando en muchos momentos la presión que fue y que es muy grande. Tenemos una apuesta muy profunda por lo pedagógico, creemos que ese es nuestro oficio, elegimos enseñar, elegimos ser maestras y maestros del pueblo y queremos que nuestros conocimientos, los conocimientos que construimos en las escuelas, sean públicos. Y este Congreso es para eso, para que el conocimiento que ustedes construyeron este año se haga público y sirva a otros compañeros y compañeras. Esa es la soberanía que estamos defendiendo a través de este Congreso Pedagógico. Y nos dicen “fracasadas, fracasados” porque nosotros tenemos éxitos pero no son los éxitos que quiere el mercado, son los éxitos que necesita nuestro pueblo. Así que a todas y todos ustedes muchísimas gracias por tanto y tanto trabajo y por lo que viene.

### **Reinventar pedagogías, relecturas y nuevas conversaciones**

El documento de la Internacional de la Educación para América Latina que abordamos en el marco de este XXV Congreso alerta sobre los avances del neoliberalismo en el mundo y reconoce la educación pública en Argentina, un sistema presente en todos los rincones del país, uno de los más extendidos y con mayor inclusión de los de América Latina, forjado por los trabajadores de la educación.

Nos tenemos que preguntar por qué hoy ciertos especialistas cuestionan la institucionalidad. Como generación docente de la reapertura democrática hemos recibido una formación muy



crítica a la forma de lo escolar como espacio cerrado, asimilado por analogía a la cárcel. Un discurso de fuerte crítica a la institucionalidad. El neoliberalismo es desescolarizante: vía la innovación tecnológica, la escuela ya no sería necesaria; nada del pasado serviría para el futuro. Se ubica así a la escuela en el terreno de lo no necesario. Frente a la idea de ofrecer “la novedad” tan tensada por el neoliberalismo, hoy tenemos más elementos para decir que las instituciones son necesarias y que esa separación que tanto hemos criticado entre la escuela y el afuera puede ser pensada como protección, como espacio de intercambio que resguarda y abraza, que aleja de la urgencia cotidiana, que genera un paréntesis favorable al estudio.

La escuela se reinventa para seguir construyendo una experiencia común y una historia compartida que nos permita seguir defendiendo los intereses de nuestro pueblo, con una democracia más intensa y plural. Sabemos que la escuela tie-

ne esa potencia y también podemos advertir que hay muchos intereses en juego, les preocupa. No es casual. Ante un mundo que se globaliza, la escuela persiste en generar identidad; ante un mundo de grandes capitales, la escuela es un espacio de resistencia, de encuentro, de conocimiento. No es ingenua la crítica a la escuela y los intentos de desinstitucionalización existentes. La escuela es un gran organizador social. Cuando paró la escuela, todo se desorganizó. Ese es el lugar que tiene la escuela. Si hoy alguien quiere distribuir algo, se hace por y a través de la escuela: las computadoras, las campañas de salud, todos piensan en la escuela por su capilaridad.

En más de una ocasión nos hemos referido a cierto proceso de autocensura de las y los trabajadores de la educación porque creemos que nuestra palabra, lo que nosotros podemos escribir, ya está escrito o no vale la pena. También hay una situación de enajenación, expropiación de la tarea. Podemos hacer, pero



pareciera que no podemos teorizar acerca de lo que estamos haciendo. Ese es un proceso muy complejo de expropiación de nuestro trabajo intelectual. Nosotros tenemos que militar mucho esta idea: las y los trabajadores de la educación somos trabajadores intelectuales.

Como trabajadores intelectuales somos autores de procesos muy complejos que es lo que permitió la alfabetización, 98 % de alfabetizados en el país, mayores niveles de escolarización y de acceso a la educación. Eso es trabajo nuestro. ¿Y qué sucede? En este proceso de expropiación algunos intelectuales escriben sobre las experiencias que nosotros hacemos. Somos nosotros quienes tenemos que escribir sobre nuestras experiencias y para eso hay que tomarse un tiempito para ir registrando lo que vamos pensando y haciendo a modo de bitácora, crónica, hoja de ruta, libreta de almacenero; eso permite luego teorizar acerca de la propia producción.

Nosotros somos enunciados por los técnicos, por la tecnocracia, por el mercado, por la editorial, somos objetos de enunciación, pero tenemos que constituirnos como sujetos de enunciación. Nosotres, los y las trabajadores de la educación, producimos esto, este es nuestro trabajo, que es un trabajo intelectual. Somos trabajadores de la cultura. Por eso es tan importante el proceso que este Congreso Pedagógico hace, proceso en donde se colabora para ser autores, para recuperar la voz, recuperar la palabra, recuperar el proceso intelectual que estuvo involucrado en la tarea de enseñar, en la tarea de construir comunidad, en la tarea de constituirse en un grupo sindical que está luchando.

*Angélica Graciano*

Sec General de UTE-CTERA- CTA



# Maestros del Pueblo

¿Cómo recordará la Historia al 2020? Sumergido en la pandemia más virulenta de la que tengamos memoria, no ha terminado aún con el inicio del 2021. ¿Cómo lo recordaremos? Ahora sabemos que, a nivel mundial, las consecuencias del Covid 19 atraviesan todas las dimensiones sociales: desde la macroeconomía, las comunicaciones y el desarrollo científico hasta los aspectos más cotidianos de la vida.

El virus expone nuestra humanidad igualadora al mismo tiempo que el desarrollo de la pandemia en el contexto capitalista profundiza las desigualdades y las injusticias en la distribución de los recursos. Retomemos una pregunta de Adriana Puiggrós: “¿La emergencia ha disminuido o profundizado los abismos? Seguramente ambas cosas. En algún lugar de la conciencia colectiva debe quedar una marca de lo que es irremediablemente compartido, pero en el marco de sociedades que serán más desiguales”<sup>1</sup>. Como respuesta a esta cuasi-naturalización de la desigualdad, en todo el mundo se reinstalan las miradas que definen al Estado como ámbito de lo que es común a todos y como fuerza capaz de intervenir y regular frente a la concentración todopoderosa de las transnacionales y el mercado.



En Argentina, cuatro años de revancha neoliberal del gobierno macrista destruyeron las políticas de producción y trabajo nacional, deterioraron las de inclusión y desarmaron las de salud, conocimiento y educación. Un gobierno de signo popular debió afrontar en simultáneo la crisis en que el neoliberalismo dejó al país y los efectos de la pandemia. En Educación, esta situación pone sobre la mesa que “un acuerdo social, hoy más notorio que nunca en la región, es que la Escuela Pública, como institución que garantiza el derecho a la Educación, y sus docentes son irremplazables”<sup>2</sup>. Como plantean Yasky y

1. Adriana Puiggrós: Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina

2. Hugo Yasky y Sonia Alesso: Nota de opinión de publicadas por la Agencia de Noticias NODAL, mayo 2020

Alesso para el campo popular esta certeza es identitaria, con una larga tradición social y política en defensa de la Escuela Pública en la cual nuestra organización nacional, CTERA, es sujeto protagonista.

Desde este posicionamiento, el 16 de marzo de 2020 lxs maestrxs de todos los niveles y áreas del sistema, iniciamos una verdadera gesta con “la prioridad de garantizar el vínculo pedagógico”<sup>3</sup> como eje de nuestra praxis, como afirma Angélica Graciano. Trabajadores de la Educación, estudiantes y familias trazamos un camino para “hacer y ser” escuela en tiempos de pandemia.

En nuestra ciudad esta lucha por la posibilidad misma de educar confronta con la desidia por parte del gobierno. Muchas veces la docencia termina siendo blanco de agresiones y del desprecio hacia nuestros conocimientos y trabajo (un ejemplo bochornoso es el discurso de la Ministra Sol Acuña) intensificando el malestar y la sobrecarga laboral. A esto se suma la falta de políticas de cuidado o, directamente, las actitudes negacionistas del Ministerio de Educación que ponen en riesgo la salud de la comunidad educativa. Es imprescindible ponerlo en foco para poder comprenderlo y valorarlo/valorarnos, en todos los aspectos sin simplificaciones moralizantes o románticas que niegan los procesos de lucha y la dimensión ética del trabajo docente.

Porque pese a todos estos intentos neoliberales de destruir la “historia de amor” entre docentes y comunidad, logramos sostener la escuela. Desafiando la imposibilidad del encuentro material con nuevos modos de contacto y de intercambio. Poniendo nuestras computadoras, teléfonos y datos a disposición de la enseñanza. Trabajando con nuestrxs hijxs o mientras dormían. Dando clases por zoom, whatsapp, correos, cuadernillos, cartitas en las bolsas de alimentos. Armando blogs, grupos en redes, classroom y abrazando cuanta estrategia de

comunicación estuviera al alcance. Conteniendo a las familias, sus preocupaciones, estando para ellas. Abordando el tema de la falta de comida, peleando por su calidad y cantidad. Armando redes solidarias para que todxs lxs pibes tengan acceso a un dispositivo o computadora, sin dejar de reclamarle al gobierno que cumpla con su responsabilidad y de denunciar ante la justicia cada incumplimiento. Así fuimos construyendo miles de pequeños y grandes actos cotidianos de compromiso con nuestrxs estudiantes y con la escuela pública ¿Desgastante y agotador? Si ¿Productivo y enriquecedor? También. En esta lucha, logramos reinventarnos.

Tamaño movilización educativa se encuentra retratada en los trabajos finales del XXV Congreso Pedagógico de UTE. Cada aporte de lxs compañerxs ilumina un ángulo de la gran escena pedagógica: los desafíos didácticos, el impacto de las desigualdades sobre el proceso de enseñanza, la organización escolar fuera/dentro de los tiempos/espacios escolares, los nuevos tiempos/espacios, el estremecimiento de los vínculos, las marcas en la subjetividad, lo individual y lo colectivo, el impacto de las políticas públicas educativas y sanitarias de la ciudad y de nación, las estrategias populares vs estrategias neoliberales. Como pinceladas de una obra colectiva sus ideas fueron construyendo esta publicación.

Quiero agradecer a nuestra Secretaria General Angélica Graciano por su compromiso histórico con la realización del Congreso Pedagógico de UTE potenciando siempre el protagonismo y la autoría de lxs docentes. A los secretarios de área de UTE, porque esta tarea de escritura fue posible por las fructíferas conversaciones, intercambios y acompañamientos con cada unx de ellxs, presencia que puede visualizarse a través de los 7 capítulos de la publicación, abarcando el amplio espectro del sistema educativo porteño. Otro gran agradecimiento es para el Colectivo del Congreso Pedagógico 2020, porque ponen su amplia trayectoria educativa y militante a favor de este proce-

3. A. Graciano, “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”, Latfem, 14 de abril de 2020



so cuya coyuntura tuvo varias idas y vueltas que supieron sortear redefiniendo colectivamente el dispositivo para que todxs puedan participar. Y especialmente agradecer a todxs y cada unx de lxs compañerxs que se decidieron a escribir.

Emociona recorrer estas páginas de trabajo y compromiso. No es sencillo reflexionar sobre la realidad social presente, la historia que aún no es historia porque se encuentra en desarrollo. Compromete cada fibra de nuestro ser y es complejo poner palabra sobre ella, ponerla en palabras... Por eso, nos sentimos doblemente orgullosxs de lxs compañerxs que participaron y escribieron sobre su quehacer en este año 2020: por el trabajo de pensamiento y sistematización de sus prácticas y porque esa praxis los y las constituye como “Maestrxs del

Pueblo”. Como nos enseña Isauro Arancibia: «No hay maestra o maestro ciertx y auténticx que no esté comprometidx con su pueblo», con su saber, con su salud, con su progreso.

No tenemos certezas sobre cómo se resolverá esta crisis mundial, y mucho menos sobre cómo recordaremos el año 2020 en la historia. Pero estos trabajos nos demuestran que quedará en la memoria colectiva de lxs docentes como otro de los grandes momentos en que pusimos corazón, cabeza y cuerpo para construir Patria y defender a nuestro pueblo.

*Irina Garbus*

Sec de Educación de UTE-CTERA- CTA



# Caminar la palabra

## Treinta años de Congresos Pedagógicos en UTE



### Colectivos docentes en el sindicato

Cada Congreso Pedagógico se ha constituido, en estos 30 años<sup>1</sup>, en un espacio de encuentro y trabajo de los colectivos docentes de diferentes niveles, áreas y modalidades, en la posibilidad de sistematizar el conocimiento que se construye a partir de leer, escribir y compartir escritos desde sus perspectivas, trabajos y luchas cotidianas. Cada año, el Congreso Pedagógico genera este espacio de construcción a través de intercambios presenciales y a distancia en los cuales se comparten escritos con autoría.

Reinventamos pedagogías desde nuestro trabajo docente potenciando saberes de nuestras comunidades, enseñamos aten-

diendo identidades, solidaridades y memorias. Crecemos desde nuestros colectivos mientras producimos soberanía pedagógica. Al mismo tiempo, el modo en que las producciones y discusiones se documentan y plasman en los escritos son un modo de comprender y testimoniar las luchas que la docencia de la ciudad de Buenos Aires ha llevado adelante en las diversas etapas históricas de los últimos treinta años.

Esta edición del Congreso es un acontecimiento, porque dice de un tiempo y de un hacer pedagógico comprometido con una responsabilidad ÉTICA. Escribir es un acto ético y por ello reflexivo, normativo, de obligaciones con la otredad. Una decisión ante aquello que nos “aprieta” que nos permite tomar y revisar nuestro

[1] “Los Congresos Pedagógicos se inician en nuestro Sindicato en los noventa cuando era secretaria general Delia Bisutti, maestra y militante por los derechos humanos, luego convencional constituyente y diputada en la Ciudad. Se realizaban cada dos años como lo muestran las publicaciones, por eso cuando decimos hoy XXV Congresos, recordamos una historia de algo más de treinta años. Desde entonces se formulan propuestas para acompañar procesos de escritura de los trabajadores de la educación en el Sindicato y para hacer públicas experiencias pedagógicas documentadas en nuestro blog.” A. Graciano y D. López, “El derecho a la escritura, una acción política colectiva sostenida en el tiempo. Lecturas y memorias de luchas pedagógicas”, disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/graciano-y-lopez>



posicionamiento en el mismo acto de escribir, dejando así un testimonio de la época. La preocupación será estar a la altura de estos tiempos que nos convocan a la pregunta, a crear y reinventar.

En este Congreso 2020 quedó inscripta la huella de la pandemia, pero también la huella del trabajo y las luchas docentes. En él les trabajadores estuvimos presentes, denunciando la brecha, luchando por el derecho a la alimentación, garantizando la continuidad pedagógica, acompañando a la comunidad.

La pandemia irrumpió en el mundo y en nuestras vidas como acontecimiento único e inesperado. El mundo paró literalmente. Los senderos se tornaron cada vez más sinuosos pero las maestras y los maestros nos reinventamos para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, revolucionamos la pedagogía, cambiamos las formas redescubriendo contenidos... garantizamos el derecho a la educación de los pibes y pibas de todas las latitudes y nos pusimos a la altura de los requerimientos de la historia.

### **Los Congresos como espacios de encuentro para caminar la palabra**

Los distintos espacios del Congreso, donde les maestros participan y comparten sus propias praxis, son lugares en los que “se nos llama a repensar, a resignificar, descolonizar, deconstruir la realidad para construir conocimientos contrahegemónicos” (como dijo Miguel Duhalde en el XVIII Congreso Pedagógico) y a escribir a partir de ideas que se despliegan en borradores.

Los acompañamientos de este Colectivo orientan a poner en diálogo estas ideas, a construir una trama dialéctica hasta llegar a la versión final, a partir de lecturas, relecturas y revisiones de los primeros escritos. En este sentido, leemos cada escrito como un registro que necesita ser mirado en clave política, pedagógica y cultural.

La esencia del Congreso siempre ha sido acompañar las escrituras. Pero, sobre todo, alentar a no abandonarlas, a que sus autores asuman su protagonismo y puedan reconocer que en el hacer

áulico, en sus prácticas, en el trabajo cotidiano producen un saber que es necesario hacer público.

Un docente que escribe es un docente que se apropia de su derecho a escribir y su derecho a ser escuchado. Por eso, nuestro trabajo está orientado a fortalecer las autorías, a que aparezcan las voces de nuestras y nuestros docentes, a poner en juego la intertextualidad invitándoles a leer ponencias de otros pares publicadas en la wix.

Durante el 2020 el espacio se resignificó adquiriendo nuevos sentidos. El número de 940 inscriptos demostró la contundencia de la convocatoria. Durante los meses de acompañamiento, cientos de compañeres pudieran expresarse y reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en un tiempo signado por la virtualidad y la distancia, por la necesidad de construir un “nuevo” territorio escolar y sostener la lucha contra las desigualdades aún más crudamente expuestas por el virus; esto bajo la sobrecarga por la superposición del espacio laboral y el ámbito del hogar, y por el ataque hostil del gobierno de CABA. Allí donde hubo vacío físico y desamparo estatal se creó escuela, se configuró un modo de hacer escuela.

Juntos retomamos nuevos caminos, seguimos llevando la palabra con nuestros registros pedagógicos. Cargamos las aulas y las hicimos parte de nuestros hogares, buscamos mil y una maneras de comunicarnos con nuestras y nuestros estudiantes, sus familias y comunidades escolares. El compromiso ético se plasmó no sólo en la calidad del vínculo construido con los niños y sus familias sino también desde la interrogación y el debate, la lectura y la escritura que implica participar del espacio de formación pedagógica y sindical que propone desde hace 30 años el Congreso de la Unión de Trabajadores de la Educación; planteando el profundo desafío de integrarse a colectivos... que enfatizan la pregunta y la reflexión con un otro. Cada palabra se constituye así en una acción política que favorece el desarrollo de nuevas experiencias de construcción de conocimiento grupal y cooperativo.

El resultado es esta publicación. Hoy al leer estas ponencias po-



demos encontrar respuestas y a la vez formular nuevos interrogantes. Al hacerlo confirmamos que la construcción de textos en un trabajo colectivo tiene la fortaleza de una creación ética, política y cultural que nos transforma y genera poder frente al neoliberalismo. Compartimos el sentir de “estar escribiendo un texto colectivo” que sin duda “camina la palabra”.

### **A modo de conclusión**

Las y los trabajadores de la educación luchamos por transformar el presente, manteniendo viva la memoria, con la mirada puesta hacia un horizonte de igualdad y justicia social. Seguiremos tras ese horizonte, obstinadas y obstinados en transformar el mundo con la certeza de saber que donde está la Escuela, está la Patria.

Ante tantas políticas inescrupulosas de desprecio por les otros y por la vida, lxs maestrxs y profesores deseamos con esperanza el encuentro pedagógico que es siempre de “cuidado” a les otros. La escuela entonces se reinventa para seguir construyendo una experiencia común y una historia compartida que nos permita seguir defendiendo los intereses de nuestro pueblo, ejerciendo una democracia más intensa y plural.

Nos interesa señalar una vez más que el pensamiento se abre paso en la suspensión, en la reflexión, en el reencuentro con ideas, voces, conversaciones que se enfrentan y resisten el aturdimiento, el exceso informativo, el hacer sin pausa. Estos han sido tiempos de interrupción, de irrupción, de reinención; sepamos hacer uso político de esta situación tan inesperada y excepcional en nuestras vidas, para que en sus intersticios podamos pensar y accionar en conjunto.

Nuestro Sindicato y nuestros Congresos son una posibilidad de construir refugio para que las y los trabajadores de la educación encontremos en ellos los mejores modos de vivir este tiempo que nos toca, para seguir fortaleciendo las herramientas de la lucha en defensa de nuestros derechos como trabajadores, para asegurar un espacio que genere más conocimientos al servicio de una sociedad más justa. Un espacio que se construye con la alegría y la memoria de lo que conseguimos, en la esperanza de un futuro que nos tendrá siempre como protagonistas.

*Colectivo del XXV Congreso Pedagógico  
Instituto Maestro Cacho Carranza*



Expresiones  
del trabajo pedagógico



## Palabras Clave

Murga.  
Proyecto interdisciplinario.  
Educación a distancia.  
Herramientas digitales.  
Lo público, lo privado.  
Vínculo docente-estudiante-  
familia.  
Pandemia.

/// Primaria /// Curriculares /// Música /// Educación Física /// Bibliotecarias ///

# LOS INQUIETOS DE 2º GRADO

Un proyecto de murga interdisciplinario en cuarentena

por Mariano Antonio\* Ángeles García Aquino\*\* Ornella Chimenti\*\*\*

En medio de la PANDEMIA MUNDIAL COVID-19, un grupo de docentes de distintas áreas del Nivel Primario, en una Escuela Pública de la Ciudad de Buenos Aires, Escuela N° 8, DE 14, “Carmen Catrén de Méndez Casariego”, en Chacarita, nos propusimos vencer el aislamiento tendiendo redes a partir de un proyecto de MURGA INTERDISCIPLINARIO con los chicos y chicas de segundo grado. Usando distintas herramientas digitales, encontramos una manera creativa de darle cauce a la expresión y acercar a todos y todas con este proyecto.

## Introducción

A comienzos de 2020, ninguno de nosotros pensábamos que nuestra tarea cotidiana de ir a la escuela a enseñar se vería absolutamente transformada. Menos aún imaginábamos un cambio abrupto en nuestra vida personal como social. Y, como cada año, comenzamos a asistir a clases. Nuestra escuela: “la 8”. Así la conocemos quienes la habitamos.

Pero poco a poco la noticia de una pandemia a escala mundial fue acercando la idea de que ya no era posible seguir “como siempre”. Ese mundo que conocíamos, se vería profundamente transformado y colmado de incertidumbres con las que deberíamos convivir. Ya no íbamos a poder asistir a la escuela y habría que dar clases desde casa. ¿Cómo se hace eso? nos preguntamos.

La experiencia nos fue dando los aprendizajes necesarios para recrear nuestra práctica docente, a la vez que nos permitió acompañar a las familias y a los estudiantes de una manera nueva. Nada sorprendente: un contexto distinto debía implicar acciones distintas.

Nos encontramos con problemas de conectividad, falta de dispositivos y wifi; desorientación de los chicos y familias por el cambio drástico en esta nueva escuela; miedo e incertidumbre por la pandemia. Al decir de Miguel Duhalde, “se pusieron en valor aspectos más importantes y surgió el valor de la vida como contenido, cosa que antes dábamos por hecho”.

Vimos alterados los horarios de todos. De las familias, ya sea porque debían preparar a los chicos para la clase virtual, como para poder acompañar a los chicos en las tareas. Y también la propia como docentes, viendo cómo la frontera entre la vida laboral y familiar se desdibujaba.

También comenzamos a ver otros aspectos. Nuestra formación digital no estaba a la altura de las circunstancias: ¿qué era una clase virtual?, ¿cómo se hacía para utilizar esas aplicaciones desconocidas?, ¿cómo trabajar los contenidos en esas plataformas? Al mismo tiempo, veíamos la imposibilidad de la potencia de la presencialidad como fa-

\* Profesor de Música de Nivel Primario e Inicial en escuelas de la Ciudad y provincia de Buenos Aires desde el año 2009. Participa como músico profesional en proyectos de música popular latinoamericana. -

\*\* M. Bibliotecaria, Esc. N° 8 D.E. 14 y Esc. N° 26 D.E. 15. Actualmente cursa Lic. en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Mar del Plata. -

\*\*\* Profesora de Nivel Primario y maestra de Educación Tecnológica desde 2008 en escuelas públicas de CABA, con amplio trayecto de trabajo en espacios educativos y comunitarios en barrios vulnerables de la Ciudad.



cilitadora del grupo y nos comenzamos a preguntar: ¿cómo armar grupo a pesar de la distancia que implica la virtualidad?, ¿cómo aprovechamos las plataformas y la tecnología para lograr armar grupo a pesar de la distancia? ¿Cómo reunir a las familias a pesar del aislamiento? ¿Cómo quebrar la distancia física y generar espacios que nos hicieran sentir juntos y cerca, a pesar del contexto y sin la posibilidad del encuentro en la escuela?

En Música, por ejemplo, se volvían imposibles las actividades vivenciales de ejecución grupal. Y en todas las áreas, era difícil establecer un ida y vuelta, un intercambio de experiencias, el hecho de poder aprender del otro y con el otro, la posibilidad de evaluar en tiempo real la dificultad que se le presenta a cada alumna en el proceso y que nos permite intervenciones puntuales en tiempo y forma.

De esta manera aparecieron tres paradojas que pudimos observar con claridad y de las que nos hablan Miguel Duhalde y Angélica Graciano en su exposición:

- trabajar a distancia para acortar distancias,
- conexión con derecho a la desconexión,
- trabajo y formación.

En total coordinación, los docentes de Educación Física, Música, la bibliotecaria escolar y la maestra de 2° grado, nos propusimos pensar propuestas en las que las distintas áreas pudieran aportar en un proyecto general. Así fuimos dando pasos juntos, que comenzaron intuitivamente, pero poco a poco fueron adquiriendo mayor organización y sistematización, a la vez que nos atrapaban y entusiasmaban por la respuesta de los chicos y chicas del grado.

### Desarrollo de la Propuesta

Así fue cómo surgió la idea de elaborar un proyecto juntos e interdisciplinariamente, cuyos objetivos fueran:

- Generar el espacio para que los chicos y chicas expresen sus sentimientos y vivencias en esta pandemia y lo puedan poner en palabras de manera oral y escrita.
- Componer a partir de sus expresiones producciones creativas literarias dentro del género lírico y musical.
- Facilitar un espacio común que sostenga y afiance el vínculo con sus pares y docentes a través de una actividad creativa en modalidad virtual.
- Propiciar una propuesta de carácter significativo en donde se integren distintas áreas disciplinares.

Flavia Terigi opina al respecto: *“Nosotros podemos decidir darle tanto peso al tratamiento de algún contenido como al lazo con nuestros alumnos, dedicarle tiempo y energía a esto. Seleccionando y priorizando contenidos, podemos elegir de qué manera generar en los chicos cosas significativas”.*

Para cumplir estos objetivos fue clave el armado de un grupo cerrado de *facebook*.

Desde el comienzo del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), la maestra de grado, que había cursado la Diplomatura de Educación y TICs en UMET, vio un gran pero interesante desafío social y pedagógico en el contexto que acontecía. En esa carrera había trabajado en un grupo de *facebook* y había experimentado la experiencia como estudiante en esa plataforma. A la vez que había interactuado con sus docentes a través de *whatsapp* y *twitter*. Este hecho fue clave para que ella se sintiera segura con la propuesta de interactuar en la virtualidad ya que contaba con herramientas que volvían interesante el contexto para ponerlas en práctica.

En un primer momento, ella realizó una encuesta a las familias del grado, con la herramienta digital de google: formularios. De esa manera, contábamos con la información de que la mayoría de nuestros estudiantes tenían *internet* en casa y que la mitad del grado tenía computadora, mientras que todos tenían celular. La docente propuso la creación del



grupo de *facebook*, por intuir que era una herramienta popular a la que todos podían acceder desde sus dispositivos móviles. Con la autorización de la conducción escolar, el 25 de marzo, a solo cinco días de comenzado el aislamiento, se creó el grupo.

En ese espacio grupal todos pudimos interactuar. Al mismo tiempo que los profesores pudimos ver lo que publicaban los colegas, las familias podían ver lo que publicaban otras familias y los chicos podían ver lo que publicaban otros chicos. En este sentido, el grupo de *facebook* fue un buen espacio para saber “en qué andaba el otro”. Al igual que, como sucede en la escuela, el muro se volvió el patio. Allí las familias, los chicos, los docentes fuimos sabiendo y participando de las propuestas y respuestas que daban los demás. Se fueron dando intervenciones que enriquecían el aprendizaje y que demostraban mayor participación de los estudiantes.

A la vez, al reconocer lo que acontecía, se generó, en principio espontáneamente, la idea de planificar clases en las que confluyeran las diferentes áreas, ya que se observaban temáticas que podían dar lugar al aporte desde las distintas materias. En la medida que el trabajo coordinado iba dando mejores resultados, en tanto más chicos participaban, los docentes vimos un potencial enorme para desarrollar nuestras propuestas y esa experiencia nos llevó a pensar que trabajar de manera articulada tenía sentido a lo largo de esta cuarentena. Este proceso fue una construcción que se fue generando sobre la marcha de manera colectiva. Al decir de Terigi: “disponer de dispositivos no es disponer de didáctica”.

No fue fácil. Mucho era el miedo que surgía entre los maestros: ¿dar mi celular? ¿hacerse miembro de un grupo de *facebook* con los chicos?, ¿cómo envío las actividades y cómo las recibo?, ¿cómo acercar-

me sin perder mi intimidad? Una serie de preguntas alrededor de temas relacionados con lo público, lo privado, el rol docente, el vínculo docente-estudiante-familia, la responsabilidad social de la tarea docente, etc., se vieron intensamente tocados.

Claro que no todos los chicos y chicas tenían la conectividad adecuada, muchas son las desigualdades en el acceso a la conectividad en la Ciudad de Buenos Aires. Y particularmente en una escuela del barrio de Chacarita, con muchos estudiantes de barrios populares, como lo es el Playón de Chacarita, no se escapaba de esa realidad. La propuesta de trabajar a la distancia se volvía un reto.

Al poco tiempo de creado el grupo de *facebook*, se posibilitó un vínculo estrecho con las familias a través de *whatsapp*, a partir de la incorporación de la maestra del grado al grupo de madres y padres en esa plataforma. Otra cuestión clave fueron las videollamadas y llamadas con la totalidad de los estudiantes del grado y los docentes de las distintas áreas. Sumadas todas estas herramientas se pudo interactuar con los chicos y chicas que tenían buena, mala y nula conexión a *internet* en sus hogares. De esta manera, hubo un trabajo asincrónico, sufriendo las mismas actividades tanto por *whatsapp* como por *facebook*. Al mismo tiempo, se sostuvieron encuentros sincrónicos semanales por *zoom* con la mayoría de los estudiantes: cada quince días con los profesores curriculares y todas las semanas con la docente del grado.

Teniendo en cuenta estos datos que surgían de la experiencia, comenzamos a trabajar con la temática de la Murga. El proyecto, se consolidó en distintas patas de trabajo.

Desde Conocimiento del Mundo, en Música comenzamos invitando a los estudiantes a buscar información sobre las características de las murgas en la Ciudad: sus nombres, cómo los eligen; sus colores; sus vestimentas; su organización; respecto de las canciones, cuáles son sus partes, cómo las hacen, cómo eligen su ritmo; cómo es el sentir murguero; sus banderas y estandartes; la relación con el barrio que los vio nacer; los instrumentos musicales que usan y sus pasos de baile característicos.

Por otro lado, en Prácticas del lenguaje, comenzamos leyendo poesías, siguiendo a tres escritoras argentinas: María Elena Walsh, María Cristina Ramos y Elsa Bornemann. Los estudiantes exploraron la vida de estas autoras e hicieron un seguimiento de sus obras. También, fueron reconociendo las rimas que caracterizaban estas poesías y luego se los invitó a crear sus propias rimas. El trabajo a partir de poesías nos permitió observar que las canciones son poesías y de esa manera hicimos pie para saltar hacia las canciones de murga.

Entendiendo que el contexto social era particular, en muchos casos angustiante y que primaba la necesidad de mantenerse aislado físicamente de otros, los docentes propusimos dar espacio a la expresión de los sentimientos de los chicos, pidiéndoles que escriban poemas/canciones en los que relataran aquello que tenían ganas de hacer al finalizar la cuarentena.

Así fue cómo, poco a poco y a partir de “una lista de cosas que quiero hacer ni bien termine la cuarentena”, los niños y niñas del grado fueron escribiendo y componiendo su canción de murga.

Para componer esta canción, fueron indispensables tres actores externos a la escuela: por un lado, Belén

Scarso, murguero y maestra de la Escuela 24 del DE 14; por otro, Peti, director de la murga LOS DESCONOCIDOS DE SIEMPRE; y por último, Daniel Laham, músico murguero y docente. Gracias al aporte de ellos se avanzó en el estudio sobre las canciones y la vida murguera, al mismo tiempo que se conocieron en detalle los instrumentos y las características de su música.

Al igual que como suele hacerse en la escuela de manera presencial, los convocamos a participar de nuestras clases, ellos brindaron información más que interesante sobre la murga y se convirtieron, por tanto, en informantes claves. De esta manera los tres participaron de la propuesta de manera asincrónica a partir de videos que grabaron exclusivamente para nosotros, donde explicaban distintos aspectos que estábamos estudiando.

En el caso de Belén Scarso, su participación fue sincrónica, también. Ella se sumó a varios encuentros en los cuales los chicos y chicas del grado le hicieron distintas preguntas que previamente habían preparado. A su vez, el video que ella nos grabó sobre su experiencia en LOS DESCONOCIDOS DE SIEMPRE nos permitió trabajar distintas actividades de búsqueda de información, por ejemplo: “¿Cómo hacen en las murgas para hacer sus canciones?”

Peti, por su parte, nos contó su experiencia y relató “¿Cómo se elige el nombre de una murga?” dando pautas para la selección de nuestro propio nombre de murga, el cual se eligió al estilo murguero: cada niño y niña fue proponiendo nombre, los que se votaron a partir de formulario de *google*, saliendo ganador “Los Inquietos de 2°”.

En el mismo sentido, Daniel Laham aportó una explicación detallada sobre las características de los “Instrumentos e indumentaria murguera”.

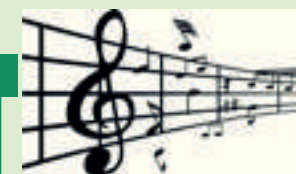
Este material fue indispensable para enriquecer nuestro trabajo. Al mismo tiempo que nos permitió ir sosteniendo

■ actividades de investigación..., todos íbamos aprendiendo muchísimo.

Desde el área musical, se reconocieron los instrumentos característicos de la murga. La bibliotecaria escolar Ángeles se encargó de la selección de poesías de las escritoras argentinas que fue subiendo al Rincón de Recitadores del cual los chicos pudieron ir leyendo. Desde el área de Educación Física, se trabajaron los pasos típicos del baile de murga.

Guardamos todo el material audiovisual recolectado y luego lo editamos para obtener distintos videos de los niños recitando desde sus casas las distintas poesías, al mismo tiempo que armamos un video, con ese material, de la CANCIÓN DE LOS INQUIETOS DE 2° . Para la confección del mismo, el profesor de Música grabó los instrumentos y una de las voces en su casa con la herramienta que tenía disponible, su celular. Realizada la mezcla se sumó la voz de la maestra de grado y posteriormente se editó con imágenes de los chicos recitando en cuarentena y fotos con motivos del género.

Algo característico de este proceso fueron los ajustes. Por un lado, los ajustes propios de cualquier propuesta que es desconocida y de la que se va aprendiendo “al hacer”. Tanto les chicos como nosotros fuimos aprendiendo a trabajar y realizar las tareas a la distancia, con la virtualidad y en este contexto novedoso. Esta adquisición de conocimientos a partir de la experiencia, nos fue permitiendo encontrar opciones y nuevas posibilidades que volcamos en el propio trabajo. Tal como se afirma en el video de Duhalde y Graciano, “se acrecentó la formación durante el proceso, tanto en lo digital cómo el conocimiento propio de nuestra disciplina. Se llevó a cabo una Pedagogía de la ‘conjugación’, entendida como aquella que se da ‘con el otro’, ‘jugando’ (juego como proceso de aprendizaje) y al mismo tiempo ‘jugarse con’, (ponerse a jugar). El verbo conjugar, en tanto ‘expresar de distintas formas’, distintas variaciones de tiempo, personas, modos , aspectos, hacer compatibles



### “Canción de Los inquietos de 2°”

*Ahí vienen los inquietos  
ellos aquí están  
(aprendiendo en la cuarentena  
cómo recitar).*

*La murga de segundo  
los sorprenderá  
con el brillo de su poesía  
y sus ganas de cantar.*

*De lujo estos murgueros  
les presentarán  
(una lista de cosas bellas  
que extrañando están).*

#### Estribillo

.....  
*Quieren ir a la escuela  
para ir a jugar  
(ir al parque con los amigos  
con mamá y papá).*

*Andar en bicicleta  
las familias, visitar  
abrazar a la señorita  
correr fuerte y saltar.*

.....

*La escuela los extraña  
y esperando está  
(que termine la cuarentena  
y se puedan reencontrar).*

*De lujo estos murgueros  
saludando están  
(abrazándonos con canciones  
se retirarán).*

dos o más cosas.” Y eso es lo que nos fue pasando. Fuimos “combinando, poniendo a conjugar, conjugando el verbo educar, construyendo el proceso”.

A partir del proyecto LOS INQUIETOS DE 2° GRADO y del entusiasmo que generó en todos, decidimos continuar trabajando de esta manera. Al proyecto mencionado le siguió un proyecto articulado a partir de la temática: “Bichos y animales”.

### A modo de conclusión

El PROYECTO LOS INQUIETOS DE 2° GRADO nos demostró que, a pesar de las dificultades que presentaba aprender en pandemia, todos realizamos aprendizajes significativos.

A partir del momento en que decidimos trabajar articuladamente, fuimos viendo que esta metodología resultó ser interesante tanto para los chicos como para los docentes. Por un lado, los alumnos, trabajando sobre un eje en común, ampliaron mucho más el campo de conocimiento; y por otro, el abordaje multidisciplinario de los contenidos generó mayor atención e interés. A raíz del resultado obtenido a

partir de este proyecto y el engranaje que se fue gestando, creímos y sentimos necesario continuar con esta metodología de trabajo que sostuvimos hasta fin de año.

Al mismo tiempo, las familias vieron a sus hijos más predispuestos y encontraron en esta forma de trabajo una manera más clara para ayudarlos en sus tareas, lo cual hizo que evaluaran positivamente la propuesta.

En esta pandemia las familias fueron intermediarios indispensables para el proceso de aprendizaje de los niños. Por ello, muchas familias revalorizaron el rol docente, como también lo que implica el ir a la escuela por el contenido y por la sociabilización.

A su vez, notamos un acrecentamiento de los espacios creativos, de intercambio, lúdicos y de expresión.

Por otro lado, entre los docentes de distintas materias se generó un vínculo colaborativo que permitió abordar algunos contenidos de maneras distintas a las que veníamos llevando adelante. Previamente en

esta escuela las articulaciones entre docentes eran escasas y se daban entre pocas o algunas materias. Por su parte, el uso de las herramientas digitales como el grupo cerrado de *facebook*, *whatsapp* y sobre todo los encuentros sincrónicos, generaron la posibilidad de que surgieran emergentes, estos fueron tomados en cuenta en los procesos creativos y evaluativos. Los docentes curriculares notaron una diferencia mucho mayor de participación y respuesta en los alumnos y a su vez la docente de grado a cargo pudo apreciar que la propuesta se hacía más dinámica y enriquecedora.

Las dificultades de falta de formación digital en el contexto de pandemia desencadenaron un aprendizaje y exploración continua que mejoró nuestro uso de estas herramientas. A la vez que las dificultades en la conectividad y la falta de recepción de actividades implicaron la búsqueda de soluciones que, sin duda, potenciaron la creatividad de quienes decidimos involucrarnos en esta propuesta.

Nuestra formación se fue enriqueciendo en la misma práctica, aspecto que nos hace pensar que la formación más enriquecedora se da in situ. //

### Referencias bibliográficas ■-----

- Miguel Duhalde y Angélica Graciano, 4° encuentro de Formación Sindical para delegados: “EL TRABAJO DOCENTE EN CUARENTENA”.

<https://youtu.be/o50-BqFr8Pg>

- Flavia Terigi: “Docentes conectados SUTEBA”.

### Links ■-----

- Los desconocidos de siempre

[https://www.youtube.com/watch?v=K1NeK5sTWDY&fbclid=IwAR2akMMtcFsqVDcc5SIR1OW1t3qw0FhPevYsuzv-mOtlqmhyL98HbWfllM9M&ab\\_channel=BelenScarso](https://www.youtube.com/watch?v=K1NeK5sTWDY&fbclid=IwAR2akMMtcFsqVDcc5SIR1OW1t3qw0FhPevYsuzv-mOtlqmhyL98HbWfllM9M&ab_channel=BelenScarso)

- ¿Cómo se elige el nombre de una murga?

<https://www.youtube.com/watch?v=XsD3VXzDLZ0>

- Video de la murga:

<https://youtu.be/Sr6ZNrwYHuA>

- Rincon de Recitadores:

[https://padlet.com/orne\\_llita/4giguqyy2v09](https://padlet.com/orne_llita/4giguqyy2v09)



## Palabras clave

Vínculo pedagógico.  
Hacer escuela.  
Nuevas alianzas.  
Encuentro.  
Saberes del alumno.  
Contratos mínimos.  
Pandemia.

Educación Primaria

# EL AULA Y LO COMPARTIDO

**Haciendo escuela** durante la pandemia 2020 con los alumnos y familias de 5to. grado de la Escuela N° 17 “Blas Parera”, D. E. 9°

Por Valeria Marta Metzdorff\* y María Eugenia Díaz\*\*

A partir de la situación de aislamiento social preventivo que nos planteó la prioridad de garantizar el vínculo pedagógico (Graciano, 2020), reconocimos nuevos desafíos para la continuidad de los aprendizajes que no estaban ligados tanto a lo técnico-didáctico sino a la necesidad de recrear algo de lo escolar a través de nuestras propuestas para los alumnos y alumnas de quinto grado. La imaginación pedagógica nos ayudó a pensar la escuela que hacíamos desde la escuela que extrañábamos, así como la conversación errante y las propias vivencias de enseñar en la pandemia.

## Introducción. Extrañar

- ¡Hola! ¿Cómo te fue ayer?
- Tuve clases con los dos grupos por videollamada. Con el A charlamos un rato mientras en el *chat* conversaban de sus cosas. Fuimos entrando en tema y logré contarles las actividades que vamos a hacer. Con el B no hubo tanta charla. Estaban teniéndola por el *chat* entre ellos. Entonces, les empecé a hablar de los temas que vamos a ir viendo en el aula virtual, les mostré los materiales que vamos a leer y cuando estaba leyendo la presentación de la novela (con el *chat* cerrado para que presten atención), se cortó Internet... ¡Cosas que pasan!

Esta breve conversación por mensaje de texto se parece a cualquiera de las que teníamos en el patio en tiempos de “todos en la escuela”. Pero en este tiempo de distancia-

miento el foco estuvo puesto sobre todo en la tecnología, en la mejor manera de llegar a todos los chicos y chicas y en los modos de sostener el diálogo con ellos para presentar nuestras propuestas. Con el pasar de las semanas, si bien mantuvimos esa preocupación más ligada a lo operativo, la cuestión se fue complejizando desde un interés por la transmisión de los contenidos hacia una necesidad de reponer una experiencia escolar distinta de la que conocíamos pero idéntica en sus rasgos más genuinos.

En este trabajo queremos compartir algunos de los aprendizajes resultantes de esas conversaciones que nos ayudaron a avanzar a pesar del desánimo y nos permitieron sostener lo escolar en medio del realismo más aterrador. Fueron conversaciones y aprendizajes que nos marcaron en esta difícil travesía por la pandemia, a la vez que la iluminaron, facilitándonos el hacer escuela mientras cuidábamos vidas por medio del aislamiento social.

\* Profesora en Enseñanza Primaria Escuela Normal N°1 Roque Sáenz Peña. Lic. y Prof. en Cs. de la Educación. Mg en Gestión y Política Educativa. Actualmente se desempeña como profesora de Nivel Superior en un ISFD y como maestra de grado en la Escuela de Educación Primaria “Blas Parera”.

\*\* Profesora de Enseñanza Primaria Escuela Normal N°2 Mariano Acosta; Psicóloga Social, Escuela de Pichon Rivière. Especializada en enseñanza de la matemática, actualmente se desempeña como maestra de grado en el segundo ciclo de la Escuela de Educación Primaria “Blas Parera”.

Al principio, tuvimos la impresión de que se habían ido todos los “obstáculos” cotidianos y que lo único que había entre nosotros y los chicos era la enseñanza y el aprendizaje. La tecnología, especialista en espejismos, nos ofrecía herramientas que permitían hacer cosas que en el ámbito del aula física no siempre se podían hacer: videos, grabaciones con sus voces, carteleras participativas con aportes de toda la familia, fotos compartidas y comentadas, y canciones, entre otros recursos.

Sorprendidas por la ausencia de resistencias grupales, eventos institucionales, accidentes, interrupciones y urgencias, encarábamos el tema a enseñar con un video, por medio de algún texto y una guía de actividades. Se avanzaba bastante rápido, aunque había que estar “trayendo” semana a semana a los que no se conectaban para que no perdieran el ritmo: llamar a las casas y escribir a las mamás o papás y familiares. Sin embargo, en general, nuestra impresión era la de ir por rieles previsible.

El aula virtual, pasados los inconvenientes iniciales de la adaptación al entorno, funcionaba viento en popa. Semana a semana, la tarea docente consistía en subir actividades, enviar correcciones, calificarlas enfatizando en lo positivo, valorar el esfuerzo individual con comentarios estimulantes; y continuar. Eran muchas horas de computadora y de conversación telefónica, hasta avanzadas horas de la noche. Tuvimos que actualizar nuestra conectividad y dispositivos. Pero siempre, centradas en la enseñanza y en el marco del plan.

También, con el apoyo de algunas familias habíamos incorporado los encuentros semanales por videollamada y había sido muy sorprendente la participación en el primer encuentro. Evidentemente los chicos tenían muchas ganas de verse y aquella resultó una

buena oportunidad para estimularlos. Allí podían ver a sus compañeros, escuchar explicaciones y hacer preguntas en forma espontánea con menos esfuerzo de elaboración que en la mensajería del aula virtual.

Sin embargo, transcurridas las primeras semanas de trabajar en forma no presencial, notamos que faltaban las condiciones para que sucediera algo entre ellos y nosotras por fuera de lo planificado. Solo tenían lugar las consignas y las respuestas. Todo lo que rodeaba al acto pedagógico en la escuela, lo cotidiano, el contacto, el entredicho, la espera, las interrupciones, los momentos de pensar en la vida y de cómo nos conducimos en ella, el encuentro con los otros y todo lo que suele compartirse en un aula, fuente de innumerables aprendizajes, estaba, ahora, erradicado. Esto era así, a menos que intentáramos hacerle un lugar de manera explícita, con consignas que invitaran a comentar el día, con mensajes en *chats* colectivos, o con otras acciones directas que eran muy distintas de las del cotidiano escolar en el que permanentemente una se ve en el rol de regular la abundancia de incidentes del contexto para asegurar algunos momentos de atención y construcción de saberes. En cambio, en el nuevo contexto, las evidencias nos obligaron a aceptar que, si bien era posible “hacer escuela sin ir a la escuela”, la experiencia escolar se había restringido a la transmisión y la aplicación de contenidos y había quedado reducida a su mínima expresión que en Matemática podría expresarse así: (escuela) 0... O bien, escuela que se prende, se apaga, se reinicia, se conecta y se corta. Escuela a la que se accede por una ventana en el monitor.

### **Planteo del problema. La insoportable levedad**

Hacia fines de junio empezamos a recibir mensajes de algunas mamás y papás, también abuelas, contándonos que los chicos estaban desmotivados, que

les faltaba interés, que no solo no hacían las tareas, sino que no hacían nada en todo el día. Los que lograban sostener el vínculo con sus amigos, se entretenían con los juegos en red o chateando y compartiendo videos. Pero muchos no tenían acceso a ese tipo de juegos o los mayores no podían prestarles tanto tiempo el celular. Y en general, a una gran mayoría, la invadía una profunda apatía. Les hicimos llamadas, mensajes de texto, les contamos la tarea personalmente para que se sientan más responsables, no faltaron flores y corazones en el chat. Pero algunos seguían sin presentar trabajos o sin conectarse en las reuniones virtuales.

Pasado el vértigo del primer cuatrimestre, los informes, el reparto de premios simbólicos a los trabajos más completos y las merecidas vacaciones, nos llegó el turno a nosotras. El desasosiego de empezar un nuevo cuatrimestre sin perspectivas de un reencuentro en nuestras aulas se empezó a notar en nuestra disposición para las correcciones individualizadas, la elaboración de actividades y la planificación de encuentros virtuales. Así, en nuestro chat se reactivaron las conversaciones:

- - ¿Sabés qué me está pasando? ¡No tengo ganas de hacer nada! ¡La semana pasada casi suspendo la reunión virtual! Hay que pensar otras cosas...
- - Hay que lograr que les pase algo, que se quieran conectar...
- - Ya quisiera estar en la escuela con los chicos, mis clases, el delantal, trabajando como siempre, con los problemas de siempre.

Nos encontrábamos frente a un gran desafío para lo que restaba del año, la falta de escuela se nos hacía

evidente y a través de ella las ideas se escurrían, se desvanecían en la desolación de la pandemia, un agujero negro que absorbía cualquier impulso vital y esperanzado, como el de enseñar algo a alguien. Las imágenes de fosas cavadas en las calles de Jujuy, algunos estados de Brasil, Estados Unidos y otros, aunque con el peso de una cruel realidad, revivían aquella angustia infantil de los años 80, ante la pantalla grande, cuando la “nada” avanzaba destruyendo todo a su paso en “La historia sin fin”.

Hablarnos y escribirnos parecía ser la única forma de fijar alguna estrategia, dejar que madure y tal vez ensayarla. Pero no se trataba de encontrar estrategias de enseñanza y llevarlas a la práctica, al menos no solo se trataba de eso. Porque ya estábamos desde hacía meses viajando sin obstáculos a lo largo de nuestra planificación con cada vez menos respuestas. “Tengo la nostalgia a flor de piel” sonaba la letra de Mariana Baraj en su disco Mujer Vallista, “...ya no existe magia”. Los chicos no querían acompañarnos más y nosotras estábamos perdiendo las energías para convocarlos. Se trataba de provocar interés, compromiso y entusiasmo, reanudando el lazo pedagógico en medio de una realidad plagada de tristes pérdidas, despedidas sin manos ni besos, ambulancias sonando en la Ciudad callada, números aterradores, plazas cerradas y soledades potenciadas.

Esto nos mostraba cuánto, el estar en la escuela, excedía el aprender solo contenidos; y al mismo tiempo nos sugería que para volver a aprender resultaba indispensable recuperar algo de todo aquello que significaba estar en la escuela. Sabíamos que así planteada, la causa estaba perdida porque con mucho esfuerzo lograríamos reconstruir, tan solo pequeñas huellas o indicios de una experiencia escolar. Pero también sabíamos, con más contundencia que antes, que ser maestros es trabajar con incertidumbres, asomándonos todo el tiempo al propio “no saber” y bordeando con palabras y con simples gestos eso que tiene de imposible la educación y que en distintas épocas plantea distintas ignorancias. Tal como expresa Santos (2020), las últimas

décadas nos habían llevado a asimilar la “normalidad de la excepción” y, a medida que el neoliberalismo se había consolidado como versión dominante del capitalismo, el mundo había vivido en un estado de crisis permanente. Hoy era la pandemia y el tan necesario como imprevisto aislamiento social, ayer había sido la triste realidad del desempleo o la situación de calle de algunas familias, mañana sería quién sabe, las muchas caras que iría tomando la injusticia de nuestro mundo real del siglo XXI.

Probablemente, por estar buscando algo intangible, difícil de plasmar en una secuencia planificada y sin embargo central en la trama de afectos y confianzas que tejen vínculo en la escuela, fue que las dos, por cuenta propia, nos volcamos a la literatura y al cine; y a comentar lecturas y películas aleatoriamente en nuestras conversaciones de trabajo. Y así nos encontramos una tarde compartiendo fragmentos que nos inspiraban y nos ayudaban a pensar de otra manera nuestras búsquedas. Más que identificar respuestas en esas obras, estas nos nutrían de afectos pensantes y de pensamientos afectados que fueron abriendo paso a nuevas disposiciones para trazar estrategias.

- No olvidar que, en cierta literatura, las pestes, las epidemias y las pandemias crean también escenarios de cofradía y de amor, pequeñas políticas que afloran cuando alrededor todo es bruma, parece desmoronarse y los individuos deambulan sin ton ni son. El ejemplo florentino de Boccaccio es uno de ellos. *I promessi sposi* de Manzoni, también lo es: un final feliz, la dicha del amor reencontrado y materializado, a pesar de todo. En este sentido, las novelas son otros modos de subrayar, otros desenlaces potenciales. Ofrecen un relato sobre los mínimos destinos posibles, cuando parece reinar solo la desorientación (Skliar, C., 2020 pág. 3).

Llegados a este punto había que comenzar re-conociendo a la escuela, volviendo a pensar qué era para estimar si había alguna posibilidad de “hacerla” cuando no era posible



encontrarnos en el edificio escolar. ¿Cómo pensar la escuela sin presencialidad?

### Primera aproximación: Re-conocer lo escolar

En este punto tomamos como referencia nuestra lectura de un libro de Maarten Simmons y Jan Masschelein, publicado en 2014. Leyendo su “Defensa de la Escuela” y con la pretensión de hacer escuela sin escuela, nos encontramos justamente ante la pregunta de los autores (que ahora la necesidad hacía nuestra), sobre qué era lo escolar específicamente. O bien, traducido a nuestras inquietudes de agosto: **¿qué era lo que teníamos que recrear para sentirnos escuela sin la escuela?**

Los autores comenzaban a responder desde lo más convencional.

¿No resulta obvio que lo que tiene lugar en la escuela es el aprendizaje? ¿Y que dicho aprendizaje es, por una parte, una iniciación al conocimiento y a las habilidades y, por otra, una socialización de los jóvenes en la cultura de una sociedad? ¿Acaso esta iniciación y esta socialización no están presentes de algún modo en todos los pueblos y culturas? ¿Y acaso la escuela no es sencillamente la forma colectiva más económica para alcanzar este objetivo, que se torna necesaria cuando la sociedad alcanza un cierto nivel de complejidad? (págs. 11-12).

Sin embargo, unas líneas más abajo postulaban que “el acto principal y más importante que **«hace escuela»** tenía que ver con la **suspensión** de un presunto **orden natural desigual**” (pág.12) . Para los autores la escuela, desde su origen, había ofrecido tiempo libre, en el sentido de **tiempo no productivo**, un tiempo que tenía lugar en un espacio suspendido, desvinculado del contexto, tanto de la sociedad

como del hogar. Y por eso mismo, siempre se había tratado de un **tiempo igualitario** porque se daba por fuera de la posición de cada quien en su familia y en la sociedad. Por eso, lo que concluían era que la invención de la escuela podía describirse como “la democratización del tiempo libre” (pág.12). Y no se referían al tiempo libre como una especie de tiempo de descanso. El tiempo de descanso también era productivo porque reponía energías, por medio de, por ejemplo, la industria del ocio. El tiempo escolar no ofrecía estos beneficios inmediatos a la producción. Era un tiempo libre por estar suspendido y por ser improductivo, al que, según los autores, que nunca habían vaticinado una pandemia, no se podía acceder “por fuera de la escuela”.

En ese tiempo libre, suspendido, había algo que se ponía en común y se disponía para todos, profanado de sus raíces y finalidades de orden disciplinar, productivo o técnico. Era algo que se compartía con todos por igual y que, llamémosle saber, conocimiento o patrimonio cultural; se presentaba con el solo propósito de ofrecerse para que todos lo tomaran e hicieran algo con eso, algo que les demostrara que eran capaces y que estaban preparados y preparándose, a partir de un interés genuino, inspirado en el amor por el mundo que les transmitía el maestro.

En esta sintonía, a propósito del tema de la vida en las ciudades, antes de entrar en los contrastes entre barrios y la rápida propagación del virus, optamos por leer en la clase virtual, en voz alta y por turnos, esta cita de Calvino (1995) que nos llevaba por otra puerta a la problematización propia de las Ciencias Sociales.

¿Qué es hoy la ciudad para nosotros? Creo haber escrito algo, como un último poema de amor a las ciudades, cuando es cada vez más difícil vivirlas

como ciudades... La crisis de la ciudad demasiado grande es la otra cara de la crisis de la naturaleza... Pero libros que profetizan catástrofes y apocalipsis hay muchos... Lo que le interesa a mi Marco Polo es descubrir las razones secretas que han llevado a los hombres a vivir en las ciudades, razones que puedan valer más allá de todas las crisis. Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje, son lugares de trueque... pero esos trueques no lo son solo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos... ciudades felices que cobran forma y se desvanecen continuamente, escondidas en las ciudades infelices... (págs. 17-18).

### Segunda aproximación: Y entonces, hacer escuela

Hacer escuela, entonces, si es que podía ponerse en palabras, sustrayéndonos del encanto inimitable de estar juntos en un solo lugar compartiendo la vida, tenía que ver con generar un espacio de iguales frente a un saber que brindáramos con fascinación y cierta intriga, hacer que este espacio se diferenciara del de la vida de cada uno en su hogar y en la sociedad, generar las condiciones para liberar el tiempo de las razones utilitarias y productivas y ofrecerles un saber para el estudio y la acción creativa. Esto debía realizarse de tal manera que los chicos y chicas, desde sus casas, sintieran que se alejaban un poco de su entorno habitual y comprobaran que estaban preparados, para nada en particular y para cualquier cosa al mismo tiempo, contagiándose por canales de amor y confianza mutuos, de nuestra curiosidad e interés por el mundo.

El desafío, a su vez, era aproximarnos a esa experiencia escolar desde nuestras computadoras y teléfonos celulares, a veces viendo a los chicos y a veces



solo escuchando sus voces, con sus padres al lado tratando de solucionar problemas de conexión o reiniciando la comunicación, la computadora, el aula virtual y todo lo que pudiera reiniciarse para el intercambio en el ciberespacio.

Lograr intercambios operativos era el problema operativo, generar experiencia escolar era el problema pedagógico. Cómo lograr que nuestras comunicaciones individualizadas o grupales se diferenciaron de una comunicación administrativa con cualquier servicio de atención al cliente, que el foco pasara de la función fáctica —esto es cuando la comunicación se centra en verificar el funcionamiento del canal: “¿me ven?”, “¿se escucha?”, “¿podés subir la actividad?” “¿te tira mensaje de enviado?”— a la función sustantiva, es decir, al intercambio de palabras y gestos en torno de eso que teníamos para contar. El enemigo era el desasosiego, el desgano, la “nada”, capaz de arrasar con todas las fantasías, ilusiones y poderosas imaginaciones que alberga el mundo escolar. El plan tenía que emerger de un pensamiento calculador pero encantado, planificador pero soñado. Teníamos que ser dos ciberchicas superpoderosas, dos hackers de la monotonía de las pantallas, con sus fotos como ávatar, retocadas con filtros benefactores.

... un selecto grupo de frikis repartidos por el mundo que se comunicaban por internet ... superando obstáculos y venciendo a los enemigos que surgían en el camino (Allende, “El juego de Ripper”).

### Hacer la escuela 1: hacer alianzas que crean escenarios

Sea cual fuere el gesto, el esfuerzo o la iniciativa, sabíamos que los chicos estaban con sus familias y en muchos casos estas eran verdaderas aliadas para generar las condiciones de conectividad, concentración en la tarea y comprensión de consignas. Lejos estaba aquella idea del “contrato familia – escuela” como gesto de confianza y diferenciación en el que la familia nos “entregaba” a sus hijos para que en

la escuela hiciéramos lo que “sabíamos que el chico necesitaba” en nombre del Estado y de las necesidades de la sociedad. En este momento, por el contrario, la alianza era diferente. En vez de acompañar, facilitar, permitir, los adultos tenían que asumir un rol protagónico. Era indispensable hacer una alianza de cooperación mutua. Para lograrlo tuvimos que reforzar una comunicación individualizada con padres, madres y abuelos, convertidos en una suerte de **compañeros de ruta** imprescindibles.

Solo con su ayuda podíamos esperar que en cada hogar tuviera lugar un momento de interrupción de lo cotidiano para la tarea de conectarse con el aula virtual, concentrarse en la tarea, leer las devoluciones, celebrar los logros y mirar las correcciones. Ante la falta del espacio físico, el espacio para la suspensión necesitaba de otro tipo edificación. Una localización en los tiempos y rutinas del hogar, unas paredes hechas de comportamientos solidarios con el niño como alumno.

En vez de partir solo de nuestra iniciativa, tuvimos que fortalecer a los adultos brindándoles herramientas de distinto tipo para que ellos pudieran activarlas a demanda y para que, mostrándose como ejemplos, pudieran dotar a los chicos de los hábitos o procedimientos necesarios para aprovechar por sus propios medios tales ayudas. Por ejemplo, sin importar la complejidad mayor o menor de la actividad del día o de la semana, nos propusimos acompañar toda asignación de tarea con un video o con un audio, contándoles de qué se trataba el tema, el trabajo a realizar, qué tener en cuenta, por qué era interesante para nosotras, cuál era el objetivo de esa actividad. En ocasiones fue productivo subdividir el trabajo en días, para que pudieran administrar su tiempo y distribuir la actividad en torno de un tema a lo largo de varios días. Otro criterio fue dedicar los encuentros virtuales a la conversación sobre las tareas, de manera de resolver dudas, pero especialmente, con la intención de promover la participación mediante la puesta en común de sus producciones.



Tanto la grabación de presentaciones de actividad, con audio o video, como nuestras intervenciones en las reuniones virtuales, estaban pensadas para niños-con-probable-adulto-cerca, no para un alumno sentado en grupo con sus compañeros de clase. Lo mismo era contemplado en los mensajes individualizados, en las publicaciones en el muro y en las tareas del aula virtual. Teniendo en cuenta que la presencialidad había durado solo tres semanas de marzo, fue necesario conocer a las familias por teléfono, para situar nuestras estrategias en relación con estos chicos y sus familias.

Por eso, no faltaron “los guiños” al público adulto en las tareas de historia, como en la referencia a las fuentes secundarias: “miren que esto es lo que dice *Clarín* sobre San Martín, otros pueden hacer más hincapié en otros aspectos” (comentario en un encuentro virtual). También, esa complicidad se manifestaba en los comentarios de lectores y en la elección de literatura propia de las infancias de la década del 80 (*Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga y *Robin Hood*) o en Matemática: “miren que esto nuestros mayores lo aprendieron distinto, presten MUCHA atención”.

Fueron muy importantes las reuniones con los padres y las muchas conversaciones informales que tuvimos por mensajes o por llamadas a toda hora. Una y otra vez explicitamos el desafío que teníamos por delante: “hacer escuela sin ir a la escuela”. También, tratamos de generar tranquilidad sobre nuestras expectativas de desempeño, centradas en los logros que cada chico o chica pudiera manifestar y no en criterios abstractos. Y sobre todo tratamos de comprometerlos contando con ellos para la tarea a realizar. Sin ese contrato previo hubiera sido más difícil generar **el clima de escuela y de cooperación entre adultos** que se requería para entusiasmar a

los chicos. A partir de estos acuerdos, complicidades y comprensiones mutuas, fue muy bien recibido nuestro mensaje recurrente en muchos celulares: “¿Cómo va Juli, Ame, Ro con las tareas? ¿Te parece que la/lo llame esta tarde para charlar? Si te parece que le vendría bien un poco de apoyo, avísame”.

Otra recomendación a las familias fue establecer franjas horarias flexibles, relativamente estables para que los chicos se habituaran a conectarse en ese lapso. También, para trabajar en forma individual con quienes precisaban algún apoyo adicional, acordábamos horarios con los padres antes de comunicarnos para que tuvieran oportunidad de predisponerse a trabajar con nosotras.

Y, por último, en referencia a este nuevo tipo de alianza con las familias, fueron necesarias algunas prácticas de borde, por su delicadeza. Nos referimos a la búsqueda de comunicación con algunos chicos que no se conectaban por ningún medio y que no lográbamos contactar con los números y direcciones informados a la escuela. En estos casos, lo más efectivo fue recurrir a otra familia que pudiera avisarles que nos queríamos comunicar con ellos. Pero debimos hacerlo con la mayor prudencia, para que esto no resultara una noticia en el grupo, cuidando al alumno y su vínculo con los pares, así como a su familia, cuyas situaciones particulares eran de lo más diversas.

La escuela, como expresa Angélica Graciano (2020), se erigió en este tiempo de pandemia, como la gran organizadora social, el lugar de referencia de la comunidad, donde plantear las necesidades y donde colaborar.

Nos llevamos de este año la imagen de un compañerismo nuevo con las familias de nuestros alumnos,

por trabajar codo a codo con muchas coincidencias para seguir muy pronto cada cual con su camino. Ellos llegaron a fin de año llevándose la memoria de una escuela entrometida en cenas, desayunos y meriendas; y nosotros quedándonos con el aprendizaje de una conversación más temprana, más abierta e interesada con las familias.

••• *Salud a la cofradía, trotacalle y trotamundos / todo nos falta en el mundo, todo menos la alegría* (Ariel Rot, “Canción para vagabundos”).

Así, reconocimos la escuela a partir de lo que Marcela Martínez (2020) denomina sus “virtuales”, es decir, sus potenciales, sus múltiples posibilidades. Y en ese mismo movimiento identificamos la escuela como territorio. No en el sentido de una locación, sino como una trama relacional. A la escuela la hacíamos los maestros con todos los miembros de la comunidad a partir de prácticas que nos vinculaban y nos sostenían a todos.

## Hacer la escuela 2: traer al centro lo que mandábamos al margen

••• *Por ahora, lo que hay que saber es que el dispositivo imaginado..., probablemente el más moderno del continente y el que mejor se adaptaba a las circunstancias, no había dado en los meses que llevaba funcionando, ningún resultado* (Saer, J.J., *La Pesquisa*, pág. 33).

Estar en la escuela podía ser entendido, también, como un compartir la vida con los niños y jóvenes, admirando cosas y sucesos, con el fin de “ampliar su visión del mundo y sus posibilidades de relación en él” (Contreras, 2010 pág.5). Desde este enfoque, lo admirado, si bien incluía los contenidos planificados, se extendía más allá de sus límites a todo lo que

suele suceder entre los compañeros, su relación con los docentes, su relación con el saber, con las normas y con sus familias. Las muchas interacciones de orden incidental, personal e institucional que podrían haber sido disruptivas en una clase escolar enfocada en tal o cual contenido, en el contexto de aislamiento se habían vuelto indispensables para dar cuerpo y sustancia a ese espacio que pretendíamos edificar para el despliegue de lo escolar.

En este sentido fue necesario dejar abierta la posibilidad de otros intercambios en los encuentros virtuales, permitir que los chicos mismos silenciaron sus micrófonos o los activaran a necesidad y que conversaran en el chat o dibujaran en el pizarrón; intentando, siempre que fuera posible que ellos mismos dejaran de hacerlo cuando resultara necesario y se dispusieran a prestar atención a una explicación, escucharan a sus compañeros y no distrajeran al conjunto. La reunión virtual debía ser una **oportunidad de encuentro** y no un canal de transmisión de informaciones. Si bien las herramientas del entorno nos permitían evitar desórdenes de todo tipo, cada vez que fuera posible preferíamos apelar a su colaboración tal como cuando pedíamos atención en el aula. Y toda vez que no fuera posible lograr una colaboración unánime, recurrimos a las herramientas del entorno explicitando los motivos que nos obligaban a hacerlo, solo en forma temporal.

A la vez, de acuerdo con el documento ministerial de la Ciudad de Buenos Aires referido al cuidado de las trayectorias educativas en contexto de aislamiento, generamos espacios explícitos para poner en común lo emocional, intercambiar formas de organizarse con las tareas, sentimientos provocados por el contexto de pandemia, otras situaciones propias de la vida grupal, los vínculos entre ellos y el uso del tiempo libre sin una planificación previa, sino con el solo propósito de dar lugar a la conversación cotidiana, para que algo de otro orden sucediera en nuestras reuniones.

### Hacer la escuela 3: instituir saberes del ser alumno en pandemia

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida, aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie). (Cortázar, Instrucciones para subir una escalera).

En la infinita nube de bytes ya quedaron eternizadas nuestras imágenes con mano en el mentón o voz fingida, preguntándonos ante un texto o ante una ecuación por pantalla compartida: “¿Qué significa esto?”, “¿Cómo lo resuelvo?”, “¿Qué hago primero?”, ofreciendo distintos **modelos de acción y resolución que orientaran el autoaprendizaje**. El trabajo con los saberes del alumno, acerca del quehacer del alumno, fue otro nodo central de la tarea. Más allá del que es indispensable propiciar en las aulas, sin el soporte grupal se hacía imperioso trabajarlos de manera explícita. Los chicos estaban “solos” en esto porque para formarlos no necesitaban tanto de un adulto sino mirar a los costados como en el aula para dar el primer paso, abrir una carpeta, sacar un lápiz, anotar en un cuaderno, leer esto o aquello.



## Referencias bibliográficas ■-----

- Allende, Isabel (2014). *El juego de Ripper*. Santiago de Chile, Plaza & Janés.
- Calvino, Italo (1995). *Las ciudades invisibles*. Barcelona, Minotauro, 2da. edición.
- Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- Cortázar, J. (1962). "Instrucciones para subir una escalera". En *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires, Minotauro.
- De Sousa Santos, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO, CABA.
- Graciano, Angélica (2020). "En esta pandemia la escuela es la gran organizadora social". <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizador-social/>
- Martínez, Marcela (2020) "Los virtuales de la Escuela", en Revista de aparición esporádica *IGNORANTES*. Especial Fin del Mundo. Publicación electrónica.
- Saer, Juan José (2006). *La pesquisa*. Buenos Aires, Seix Barral.
- Simmons, Marteen y Masschelein, Jan (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Skliar, Carlos (2020). *Mientras respiramos en la incertidumbre*. Buenos Aires, NOVEDUC.

El trabajo con los saberes del alumno tuvo, además, la peculiaridad de estar en gran medida ocupado en los **saberes del alumno virtual** que requerían de estrategias que en muchos casos eran desconocidas por los mayores y se lograban con horas de computadora y ensayos.

Una pirueta hábil en este punto fue sostener el entusiasmo y la capacidad resolutive de los chicos a través de **contratos mínimos**, pequeñas fracciones de tarea requeridas para la reunión siguiente. Tanto en el trabajo individualizado como en el trabajo con el grupo en conjunto, los contratos mínimos consolidaron la confianza mutua entre ellos y nosotros, la conciencia en ellos de nuestras expectativas y el énfasis en avanzar, sentirse capaces, intentar, más que en la perfección o adecuación de sus desempeños a alguna norma.

La metáfora de la escalera de Cortázar nos hablaba del camino en sí y de lo importante de los primeros pasos. En este desafío de ser alumnos en la pandemia ése era el principal logro, sin importar adónde llegaran escalón tras escalón.

## Conclusiones, ideas para seguir pensando

Como explica D. Contreras (2010) lo que sea la realidad educativa depende de la forma en que la miramos y nombramos como posibilidad; y dependiendo de cómo lo hagamos, nos abrimos a una nueva realidad en movimiento. Contreras se pregunta:

- Si aceptamos esta tensión constitutiva de lo educativo
- ¿cómo poner en juego una Didáctica, un saber pedagógico que no mire a la realidad educativa como la aplicación
- de un conjunto de prácticas planificadas, sino que se abra
- a lo que, en el acontecer, la va nutriendo? ¿Cómo rescatarle a la realidad de la educación aquello que la mueve,
- que le da una existencia más plena, más abierta a lo que
- puede ser? (pág..5).

Nuestras conclusiones no serán más que algunas ideas para seguir pensando.

Creemos que aprender de la educación en la virtualidad no es de ningún modo ponderarla. Pero reconocemos que después de ver con más nitidez algunas urgencias, no volveremos al aula siendo las mismas docentes que éramos.

Nos llevaremos de esta experiencia la conciencia de nuevas prioridades que sostienen el vínculo educativo y que ayudan a mirar la escuela con otra sensibilidad, más atenta a lo relacional, a lo que suceda entre nosotros y los alumnos, entre ellos y entre maestros, a la belleza escondida de esos saberes que nos toca compartir, al asombro de los chicos y chicas, a la pregunta silenciosa de sus padres y al valor de los ensayos hechos con cierta intrepidez, cierta osadía, sin tantas referencias. Al mismo tiempo, conservaremos algunos criterios del buen hacer, como las alianzas estratégicas con las familias, el trabajo explícito con lo afectivo, lo grupal y lo vincular, y el apoyo en pequeños contratos que permitan avanzar paso a paso.

Valorando el aporte de especialistas y tecnólogos creemos que el saber pedagógico que emerge de esta experiencia, como de otras tantas vividas por maestros y maestras de todas partes, conforma una referencia para el quehacer docente en el futuro próximo; y por eso, tiene tanta autoridad como cualquier prescripción didáctica o disciplinar. Sirva este artículo a modo de gestualidad orientada a poner en valor los "saberes maestros" en tanto palabra autorizada, facilitada por la iniciativa de la UTE, en torno de un tema, como el de educar en pandemia, en el que son nuestras palabras y maneras de nombrar las que deben abrirse camino para construir y recrear el mundo escolar. //



## Palabras clave

Política educativa.  
Financiamiento.  
Subsidios.  
Educación pública.  
Educación privada.  
Pandemia.

Education Primaria / Educación Superior / Sistema educativo

# ¿QUIÉN PAGA LA CUENTA?

## Los problemas de la pospandemia en las escuelas de CABA

Por Alejandro Fernández Landoni\*

La pandemia puso en manifiesto una gran cantidad de problemas del Sistema Educativo de la ciudad de Buenos Aires y agravó otros tantos. Mientras las desigualdades educativas se siguen ampliando, se vuelve necesario pensar escenarios de acción posible para configurar políticas públicas que eviten un colapso aún mayor. En este trabajo pondremos el foco en la posible migración de estudiantes de la educación privada a la pública y los problemas de financiamiento que esto puede implicar. Propondremos posibles escenarios y alternativas para que la cuenta no la terminen pagando los más postergados.

### Introducción

Según la UNESCO (2020) 1.500 millones de estudiantes y 63 millones de docentes se quedaron sin clases en 194 países. En la Argentina alrededor de 10 millones de estudiantes solo tuvieron dos semanas en el año de clases presenciales. Este escenario impensado hace un año trae consigo múltiples problemas.

Tal como se esperaba, la desigualdad se convirtió en un factor aún más determinante durante la pandemia. En el Informe Preliminar. *Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19* de agosto de 2020 (Ministerio de Educación, Argentina y Secretaría de Evaluación e Información Educativa) se muestra que la barrera tecnológica fue la principal dificultad para la comunicación de docentes y estudiantes.

Según datos oficiales, **3 de cada 10 de hogares no tiene acceso fijo a Internet**: 27% accede solo por celular y 3% no tiene Internet de ningún tipo. El **53% no cuenta con una**

\*Profesor de Educación Primaria, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como maestro de grado en la Escuela 9, D.E. 8, ° "Florentino Ameghino" y como profesor en los profesores de Nivel Inicial y Primario del Normal 1 y del Normal 3 de la Ciudad de Buenos Aires. Maestrando en "Políticas Públicas en Educación" en la UNIPE.

computadora liberada para uso educativo. No se sabe con seguridad, pero una gran cantidad de estudiantes están desconectados y no logran conectarse con sus docentes. La crisis actual encontró al sistema educativo con la guardia baja. En un escenario que prevé menores recursos, la educación presenta más necesidades. Para orientar mejor los recursos educativos es necesario saber cuáles son las necesidades más urgentes. No tenerlas en cuenta puede dejar la educación pública en terapia intensiva.

- No hay muchas certezas sobre el **regreso a la presencialidad**, pero sí tenemos en claro que será en **forma escalonada**. Lo que convertirá a las **vacantes escolares** en un **bien escaso**. Habrá que invertir en infraestructura escolar para adecuar las instalaciones de modo de garantizar la mayor recepción de estudiantes con condiciones sanitarias que eviten los contagios masivos. Adecuación de espacios, ampliación de establecimientos y sobre todo criterios claros para definir a quiénes vamos a priorizar para que retornen primero.
- El **déficit en tecnología y recursos digitales** se hizo evidente a medida que los países fueron declarando el cierre de sus escuelas. La crisis puso en evidencia la carencia de dispositivos y acceso a Internet por parte de los hogares de menores recursos.

- Habrá una gran **“competencia” por los ya mermados recursos públicos**. Se vuelven urgentes **criterios de justicia que prioricen la redistribución de recursos de modo que no se agranden las brechas sociales**, impidiendo que las clases favorecidas ejerzan (como lo vienen haciendo) una captura de la decisión pública (Castellani, 2018).
- Sea por el cierre de escuelas o por el empobrecimiento de las familias, habrá una demanda **inesperada de vacantes en escuelas públicas** por los alumnos que se pasen del circuito privado al estatal.

### Contagioso pero asintomático: la migración de estudiantes de la educación privada a la pública

La Ciudad de Buenos Aires no es ajena a esta situación. La alta tasa de privatización de la matrícula (50%, la más elevada del país) incuba un problema que puede explotar el año próximo. **Muchas instituciones** de educación privada **están al borde** de cerrar, si no es que no **lo hicieron ya**. La drástica reducción de ingresos por la falta de pago de las familias trae dificultades para pagar a los docentes y afrontar los gastos cotidianos. Por el lado de la demanda, su matrícula puede verse afectada una vez que vuelvan a abrir, ya que millones de familias han sufrido la crisis económica y no podrán pagar las cuotas. En relación con la primera infancia la situación es aún más crítica, dado el rol significativo que las instituciones privadas tienen en su cobertura. Esto no es un fenómeno aislado. En diversos países del continente, como **México, Perú, Chile o Ecuador** se reportan situaciones similares.

Los gobiernos deberían recopilar rápidamente datos sobre los posibles impactos del cierre de escuelas

privadas en el sector educativo y considerar qué respuesta política sería la más adecuada para su contexto.

Si bien algunos datos nos permiten anticipar esta migración, ante la imposibilidad legal de las escuelas privadas de revocar matrícula por falta de pago, los problemas alrededor de la escasez de vacantes en las escuelas estatales (o en las escuelas privadas de menor precio) se habrán de observar en el inicio del ciclo lectivo 2021.

El problema por ahora es contagioso pero asintomático. Pensemos cuatro posibles tratamientos antes de colapsar el Sistema.

### Escenarios posibles

**¿Qué pasará con las escuelas privadas que deban cerrar debido a que perdieron más del 70%** de recaudación? Y sobre todo, ¿qué va a pasar con los estudiantes que migren de la gestión privada a la pública, ya sea porque sus escuelas cerraron o porque sus familias ya no puedan pagar? En definitiva, ¿se saturará el Sistema público al absorber esa matrícula? Frente a esta disyuntiva se abren varias opciones:

#### 1) No hacer nada:

*A mi entender, inviable.*

El gobierno podría optar por no intervenir en la crisis que atraviesan los colegios privados. De este modo muchas escuelas cerrarían. Como consecuencias habría una fuerte migración de estudiantes hacia las escuelas públicas, que en algunos casos puede llevar a aulas saturadas, una disputa por las vacantes y tensión sobre el financiamiento.

#### 2) Subsidiar la demanda:

*En mi opinión, la más injusta.*

Otra opción es que el gobierno en vez de subsidiar a las escuelas, les otorgue directamente recursos a las familias para que sostengan a sus hijos en la escuela privada y no saturen la pública. Una especie de sistema de vouchers o de subsidio a la demanda. En esta línea se enmarca el **proyecto** que presentó a fines de agosto de 2020 el diputado Emiliano Yacobitti que propone descontar de ganancias los gastos destinados a educación. El mismo puede ser cuestionable en varios aspectos. Pensemos que el rango salarial de quienes pagan ganancias es de personas que envían a sus hijos a escuelas privadas subvencionadas. El proyecto implica aumentar, indirectamente, el presupuesto de la educación privada y desfinanciar la educación pública por una reducción en la recaudación. En definitiva, es un proyecto regresivo. Beneficia a las instituciones privadas y a quienes más ingresos tienen.

No sorprende la idea, sabiendo que viene de Emiliano Yacobitti, ahijado político del “Coti” Nosiglia y mano financiera de Martín Lousteau.

#### 3) Rescate:

*La que creo más probable.*

Una tercera vía es que el gobierno de la Ciudad “rescate” las escuelas privadas que **corran peligro de cerrar**. Se trataría de este modo de otro subsidio que se sumaría al que ya recibe la mayoría de los colegios privados de la jurisdicción. La discusión que surgiría, llegado el caso, es por qué aumentar la ayuda al sector privado en vez de priorizar el estatal, aún más necesitado de inversión.

Esta opción acepta varios matices:

- En primer lugar se podría rescatar únicamente las no subvencionadas o aquellas que cobren una cuota simbólica.
- Otra opción sería la cesión de créditos blandos a las instituciones. Sería una salida menos conflictiva a la crisis, aunque, aún con esa flexibilidad, es posible que varios establecimientos deban cerrar.

Si bien algunas de estas instituciones fueron incluidas en el ATP para el pago de salarios, se reportan casos de dificultades para el acceso y demoras o imposibilidad de cobrarlos. La Ciudad de Buenos Aires avanzó en esta línea al anunciar [\\$ 150 millones para 180 jardines maternos privados](#) con el programa [Apoyo económico para la primera infancia](#).

#### 4) Estatizarlas:

*La que más me agrada.*

Todas las escuelas de la Ciudad pertenecen al rango de escuelas públicas de gestión privada. Además, en forma de subsidios el Estado tiene cierta participación en su mantenimiento. Por tanto una opción sería estatizar todas aquellas que cierran o que despidan a su personal. De este modo se solucionaría la paradoja. La gran mayoría de los establecimientos en crisis son Jardines Maternos, establecimientos en donde el Estado tiene una oferta muy baja. Estatizar estas instituciones no solo está avalado por la [ley de expropiaciones 238](#) de la Ciudad de Buenos Aires, sino que además solucionaría un histórico problema de infraestructura en el Nivel Inicial.

#### El financiamiento educativo postpandemia

Sea cual fuere el escenario, cualquiera de las políticas que el gobierno lleve a cabo, va a requerir financiamiento. En tiempo de recursos escasos y arcas estatales semi-vacías,

una pregunta se vuelve clave para pensar las políticas educativas: **¿Quién va a pagar la cuenta?** Para pensar esta cuestión hace falta, ante todo, organizar y transparentar el cálculo que sostiene la mixtura de nuestro Sistema.

Como mencionamos antes, según cifras oficiales actualmente los estudiantes de escuelas privadas en la Ciudad representan el 50% del total mientras que en el resto del país el número promedio es de un 20%. A su vez, la mayor parte de los establecimientos privados de los niveles obligatorios de la CABA recibe algún tipo de subsidio estatal (71,2%).

Por tanto, una considerable parte del presupuesto educativo de la Ciudad de Buenos Aires está destinado a subsidiar escuelas de gestión privada. Cifra que crece año tras año. Estos subsidios cuentan con un marco normativo que los apoya. Por un lado el art. 65 de la [ley de Educación Nacional N° 26.206](#) establece que *“La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca”*. A su vez, de acuerdo con el art. 25 de la [Constitución de la Ciudad de Buenos Aires](#), *“La Ciudad puede realizar aportes al funcionamiento de establecimientos privados de enseñanza, de acuerdo con los criterios que fije la ley, dando prioridad a las instituciones que reciban a los alumnos de menores recursos”*.

De este modo no solo el Estado habilita la educación privada, sino que la incentiva mediante el otorgamiento de subsidios (que, claro está, provienen de los impuestos). En este sentido, el sistema de transferencias estatales al sector privado cobra significatividad a lo largo del tiempo como un mecanismo estatal institucionalizado que habilita la salida de las escuelas públicas gratuitas.



La normativa nos dispara algunas preguntas que tendremos que investigar: ¿de cuánto dinero estamos hablando? ¿Qué porcentaje del presupuesto representan estos subsidios? ¿Cumple el gobierno con los criterios objetivos de justicia social para distribuir los subsidios? ¿Cuáles serían los criterios de justicia social? ¿Son públicos? ¿Se actualizan año a año? ¿Quiénes los discuten? ¿Hay transparencia en estas discusiones? **¿Priorizan a los estudiantes de menores recursos?** Si no es así, ¿cuál es el criterio para asignar estos recursos?

Haciendo números podemos ver que en el año 2017 lo destinado a las escuelas privadas representó un 31,7% de lo destinado a la misma dirección de escuelas estatales. Este porcentaje se eleva al 35,7% tan solo tres años después. Si comparamos con el total del presupuesto educativo, y con el presupuesto total de la Ciudad, observamos que los subsidios tienden a crecer tanto en su valor real como nominal.

	2017	2018	2019	2020
Porcentaje de presupuesto a la educación privada por sobre el total destinado a Educación	31,7	33,6	33,6	35,7

Queda por saber lo importante *¿cumple el gobierno con los criterios objetivos de justicia social para distribuir los subsidios?*, *¿prioriza a los estudiantes de menores recursos?* La respuesta es no. Vamos a ver por qué.

Según un informe de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ, 2011) solo la mitad del aporte estatal a escuelas de gestión privada se asigna a las escuelas que reciben el 100% de aporte, que son

gratuitas o cobran una cuota simbólica. El distrito que menos subsidios recibe es el 21 (Villa Lugano, que a su vez es el que presenta un mayor índice de necesidades básicas insatisfechas).

Según los últimos **datos** brindados por el G.C.B.A. entre los colegios que más subsidios reciben encontramos casos de algunos que cobran cuotas de alto valor. Veamos algunos ejemplos.

- Para empezar, el colegio **ORT Argentina** cobra cuotas de alrededor de \$ 15 mil más otros gastos anuales de \$ 45 mil y recibe todos los meses un subsidio del 60% por parte del Estado. Según pudimos averiguar, esa escuela no recibe a los estudiantes de menores recursos.
- En mi barrio está el **Canada School** que recibe un subsidio mensual proveniente de nuestros impuestos del 40% de la cuota. Esto es llamativo porque considerando que les cobra a las familias cuotas cercanas a los \$ 20.000 mensuales más otros gastos anuales de alrededor de \$ 35.000, podríamos pensar que quienes mandan a sus hijos ahí no tienen dificultades económicas.
- En el barrio de Las Cañitas está ubicado el colegio **Esclavas del Sagrado Corazón** de Jesús y les cobra una cuota mensual de \$ 18 mil a sus estudiantes más otros gastos anuales de \$ 40 mil. Hasta acá todo bien, pero es por lo menos curioso que pese a esto se apropie de parte del presupuesto educativo recibiendo un 40% de subsidio. Sorprende también que todavía no haya habido organización por parte de las familias pidiendo salirse de ese subsidio, considerando que se vienen “tiempos difíciles” y que hay que “pagar las cosas por lo que valen”.

- El colegio **Colegio Hans Christian Andersen** se encuentra en el barrio de Belgrano. Su alta cuota (que rodea los \$ 15 mil más \$ 33 mil en gastos anuales) sumado a su excesiva rigurosidad para la selección del personal docente y de su alumnado hace que sea un colegio “exclusivo” (y excluyente). Al parecer sus autoridades no le dan mucha importancia a las leyes porque omitieron alevosamente la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires y la Ley de Educación Nacional al aceptar subsidios del 60% de la cuota.

Todos estos casos son la regla y no la excepción. Revisando las partidas presupuestarias de todos los colegios privados nos vamos a encontrar con una gran cantidad de casos como estos presentes en todos los barrios de la Ciudad.

Si acudimos a los números, encontraremos con que el Estado desinvierte en educación pública para garantizar la rentabilidad de lo que es realmente el negocio de la educación privada, donde tanto individuos como instituciones y la misma Iglesia se apropian de parte del Presupuesto de la Ciudad para beneficio propio. Esta política de subsidios a la educación de gestión privada contribuye a profundizar desigualdades educativas entre los sectores más pobres y ricos de la Ciudad.

En términos de financiamiento al sector privado, diversas investigaciones (Rivas, 2010; ACIJ, 2011; Morduchowicz e Iglesias, 2011; Narodowski, Moschetti y Gottau, 2017) denuncian problemas de arbitrariedad y eficiencia: por un lado, la designación de subsidios no utiliza los mecanismos habituales del Estado, como los concursos y licitaciones; por otro, como ya vimos, algunos establecimientos con alumnos del sector de mayor poder adquisitivo reciben



altos aportes estatales. La pospandemia es una oportunidad para establecer criterios objetivos de asignación presupuestaria, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional, lo que podría generar una distribución del presupuesto de un modo más justo.

En las escuelas del sur de la Ciudad faltan vacantes y las condiciones educativas son comparativamente mucho peores. En lugar de asegurar el acceso a una educación igual de quienes menos tienen, el Estado subsidia la elección de una escuela cara de las familias más pudientes, que por si fuera poco cuentan con la posibilidad de ir a escuelas de gestión estatal que en la zona norte cuentan con condiciones educativas comparativamente mejores. Es decir, **el Estado desinvierte en educación pública para garantizar la rentabilidad de lo que es realmente el negocio de la educación privada**, donde tanto individuos como instituciones y la misma Iglesia se apropian de parte del Presupuesto de la Ciudad para beneficio propio. En definitiva, **la política actual de subsidios a la educación de gestión privada contribuye a profundizar desigualdades educativas entre los sectores más pobres y ricos de la Ciudad.**

Antes de buscar financiamiento externo hay que ordenar la casa. Revisar la política de subsidios cobrará una vital importancia a la hora de reconstruir la educación después de la pandemia.

### **A modo de conclusión**

Hace ya varios años que en la ciudad de Buenos Aires y en el resto del país venimos sufriendo el pasaje de los sectores medios a las escuelas privadas. Esto no es gratuito. La fuga constante de familias hacia la educación privada tiene graves consecuencias sociales. Por un lado, un aumento sostenido de la segregación socioeconómica dentro del Sistema educativo. Las escuelas incorporan alumnos cada vez más parecidos a sí mismos, con menos diversidad social. Los estudiantes se encuentran cada vez más segregados

en circuitos educativos que ofrecen condiciones de aprendizaje, experiencias escolares y aprendizajes cada vez más desiguales.

Esta nueva distribución pone en cuestión el núcleo narrativo que acompañó al Sistema educativo desde su génesis: la cohesión social. A su vez genera las bases para una grieta cada vez más profunda, que les impide a los estudiantes aprender a vivir con el otro, comprendiendo las diferencias y construyendo a partir de las mismas. Si a esto le sumamos que cada vez más vivimos, trabajamos, compramos y jugamos en lugares diferentes, vamos a tener como resultado una democracia deteriorada.

¿Por qué? Una sociedad democrática no requiere que seamos todos iguales. Lo que sí requiere es que los ciudadanos compartan una vida común. Que las personas de todas las clases sociales y todos los estilos de vida se encuentren unos con otros. Porque esto nos enseña a respetar nuestras diferencias y hacer acuerdos comunes. De este modo, nos preocupamos y pensamos por el bien común.

Hay muchos lugares que pueden ser útiles para aprender a escribir sin errores de ortografía, para conocer las provincias argentinas, las tablas de multiplicar o el sistema solar: Internet, la casa, una biblioteca, una escuela privada. Pero hasta ahora solo eso posible aprender esos o cualquier otro contenido y hacerlo junto con otras personas diferentes, capaz de recibir a todos y todas para educar en y a pesar de sus diferencias. Ese territorio es la escuela pública.

Porque es un lugar de todos y para todos. Es un espacio que no selecciona por el color de piel, la religión o la condición social. No escoge a dedo a sus docentes por su postura ideológica. No es tampoco una guardería ni una empresa. No considera a sus estudiantes como clientes, ni cree que el aprendizaje consiste en llenar dos cuadernos en diez días.



Porque es un espacio donde es posible el encuentro de la diversidad, la edificación de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes. Porque es un lugar en donde se construye colectivamente el conocimiento y porque es un lugar en donde se llevan adelante prácticas orientadas hacia una sociedad más justa e igualitaria.

El futuro de la Argentina demanda un encuentro entre los diferentes, distintos entre sí por sus orígenes sociales, sus realidades cotidianas, sus necesidades, y sus visiones del mundo. El lugar perfecto para este encuentro es una escuela pública que no le cierre las puertas a nadie.

La pandemia puede ser una oportunidad para volver a poner las cuentas en orden y recuperar la escuela pública como lugar de construcción de democracia en donde nos encontremos con personas diferentes de nosotros. Discutimos mucho estos meses sobre lo que la escuela “no es” (un bar, una plaza, un cyber, etc.), pongámonos de acuerdo entre tod@s para pensar lo que la escuela “puede llegar a ser” en un futuro incierto y reconstruyamos junt@s el sistema educativo. //



#### Referencias bibliográficas ■

- Argentina. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - DiNIECE. **Anuario estadístico educativo**. 2016. Disponible.

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>

- Bottinelli, L., & Sleiman, C. (2015). *Educación privada. Aportes para la discusión sobre las subvenciones públicas*. Sociales en debate, (9).

- Castellani, A. (2018). “Lobbies y puertas giratorias: Los riesgos de la captura de la decisión pública”. Nueva Sociedad (276), 48-61.

- *Encuesta a docentes Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (SEIE-ME) (2020)*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Gottau, V.; Moschetti M. “El Sistema educativo argentino entre la privatización interna y la privatización abierta: trayectorias divergentes y desigualdades”. Cuadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 10, n. 26, 2015.

- Krüger, N.; Formichella, M. “Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el Nivel Medio”. *Perspectivas*, v. 6, n. 1, 2012.

- Ley, N. 26.206/2006. Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial*. Argentina, 28.

- Morduchowicz, A. e Iglesias, G. (2011). “Auge y avance de los subsidios estatales al financiamiento de las escuelas privadas en la Argentina”. En Perazza, R. (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina (131- 164)*. Buenos Aires, Aique.

- Rivas, A. (2010). “La ruta hacia la justicia y la transparencia de los aportes estatales a la educación de gestión privada”. Documento de Políticas Públicas, Recomendación (86).

- Sigal, M. (2010). *Subsidios estatales a las escuelas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires. Falta de transparencia y profundización de desigualdades educativas*.

## Palabras clave

Memoria.  
Pandemia.  
Transformación.  
Prácticas pedagógicas.  
Solidaridades.  
Identidades.  
Infancias.

Education Primaria / Educación Inicial

# Huellas de un tiempo distinto

Oportunidad para resignificar la **figura del patrono de la Escuela** como **médico sanitarista**

Por Natalia Rivas\*

*“El derecho a la salud es el más elemental de los derechos humanos que deben asegurar los gobiernos, como así también es de su competencia considerar y resolver las implicancias sociales y económicas que de él derivan.”*  
(Illia, 2000:199.)

## Introducción

Desde hace algunos años la escuela y todos los que formamos parte de ella revisamos permanentemente el contexto para ajustar las prácticas pedagógicas a los entornos que se presentan. Este año la pandemia nos coloca en una perspectiva distinta y desde la escuela entendemos que es una oportunidad para resignificar qué enseñamos y para qué.

Cuando decimos pandemia, nos referimos a “esta radical catástrofe provocada por la Covid-19” (Aleman, 2020). Al mismo tiempo, esta catástrofe nos permite la posibilidad de pensar la política, y por qué no, nuestras prácticas pedagógicas más allá de su solución sanitaria y de los terribles estragos que está padeciendo gran parte de la población mundial.

Cuando nos referimos a “más allá de una solución sanitaria”, pensamos en que los vínculos sociales hace tiempo que vienen erosionándose y que esta es una oportunidad para reconstruir una sociedad colaborativa, donde pensemos en lo mejor para todos y no en “sálvese quién pueda”. Desde la escuela, sabemos que es una gran oportunidad para resignificar cada contenido, para percibirnos como actores sociales que analizan, comprenden y transforman la sociedad. Como dice Gramsci, es una oportunidad para “apostar por la causa de la Emancipación”.

Este año, nuestra escuela debía celebrar el patrono, Arturo Umberto Illia y pensamos homenajear no solo su figura como político sino como referente de la medicina sanitarista de nuestro país. En ese sentido, propusimos a los alumnos investigar sobre la medicina sanitarista y dejar una huella histórica del momento de Pandemia que estamos transitando. Huellas de un tiempo distinto, que vimos como una oportunidad para que los alumnos puedan registrar --desde sus propias voces y miradas-- un momento único... para construir entre todos un archivo del presente que esperamos será memoria y parte de nuestra historia.



\*Profesora de Educación Primaria, Escuela Normal Superior N° 4, con especialidad Superior en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Técnica Pedagógica en Evaluación Educativa en la Dirección Nacional de Evaluación e Información de la Calidad Educativa en el Ministerio de Educación de la Nación.

## Tiempos distintos y oportunidades

Como se mencionó, las escuelas quedamos atravesadas por una coyuntura que nos obligó a repensar las prácticas. La agenda educativa de la Ciudad de Buenos Aires pensada para las clases presenciales casi no se flexibilizó y desde la escuela fuimos adaptando y transformando las actividades determinadas a priori de la pandemia, como una oportunidad para acompañar a la comunidad educativa y ofrecer espacios para repensar nuestras prácticas. En estos meses, la escuela conmemoraba al patrono Arturo Umberto Illia y nos propusimos repensar este acto para que la comunidad educativa dejara un registro del tiempo de pandemia que nos toca vivir.

Como toda construcción colectiva, el proyecto se amplió y enriqueció con valiosos recursos de los docentes. Cada docente se apropió de la propuesta y reflexionó junto a los alumnos sobre el impacto que la situación trajo aparejada. En general, pudimos observar distintos aspectos que se vieron reflejados en la reflexión junto a los alumnos:

- Aspecto económico y social: los docentes reflexionaron junto a los niños el impacto económico que se vio reflejado en la Ciudad desde distintos ángulos: comercios que cerraron, actividades productivas que se detuvieron, profesiones que se mantuvieron con el necesario cuidado de la salud
- Aspecto sanitario: los docentes resignificaron las políticas de salud, desde las medidas del presidente Arturo Illia (patrono de nuestra escuela) y repensando junto a los alumnos los alcances de las medidas tomadas en el gobierno actual para cuidar la salud de la población.

- Aspecto educativo: los docentes promovieron una actitud solidaria y cívica con propuestas vinculadas al bien común. En ese sentido, se convocó a los alumnos a promover la prevención del contagio y la idea de que cuidarnos también significa cuidar al otro.

A continuación, se presenta el desarrollo y el alcance de la propuesta pedagógica. Finalmente, se expresan algunas conclusiones sobre este registro del momento histórico que esperamos sea una fuente de información de cómo percibieron las infancias la pandemia.

### Desarrollo de la propuesta pedagógica

Nos inspiramos en la figura del expresidente Arturo Umberto Illia para homenajear no solo su figura como político sino como referente de la medicina sanitarista de nuestro país. En ese sentido, propusimos que los alumnos dejen huella histórica del momento de pandemia que estamos transitando.

La propuesta tuvo en cuenta las consideraciones del *Diseño Curricular* del G.C.BA., que indica ofrecer a los niños propuestas que fortalezcan la construcción de la ciudadanía. En este sentido, entendemos que los alumnos como ciudadanos son protagonistas de su propia historia y que comprometerlos a observar las transformaciones del momento histórico que transitan también les permite reflexionar sobre la capacidad de ser protagonistas activos de los cambios sociales.

En el *Diseño Curricular* (2000) se expresa que una de las finalidades de la educación general básica es: “brindar los saberes y las experiencias necesarios para que niños y adolescentes puedan intervenir progresivamente en los asuntos públicos y ejerzan

diferentes maneras de participación en una sociedad democrática”. En este sentido, el proyecto también tuvo como objetivo fortalecer “la promoción del pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo de los alumnos, incrementando su capacidad para conocerse y cambiar, conocer el mundo e influir en él”. (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. *Diseño Curricular*. Segundo ciclo, Tomo 1, pág. 42; Primer ciclo, pág. 37).

La propuesta tuvo un impacto muy positivo en la comunidad educativa, cada docente se apropió de la convocatoria y trabajó lo pedagógico desde distintos aspectos. En el segundo ciclo, los docentes se centraron en resaltar la opinión política de Arturo Umberto Illia sobre la salud como médico y presidente y en relacionar su pensamiento y gestión con las políticas actuales de salud en época de pandemia. En este sentido, se valoraron las opiniones y el trabajo de los agentes de salud. En el primer ciclo estuvieron más centrados en reflexionar sobre las transformaciones sociales y la capacidad de influir en las conductas positivas para el cuidado de la salud.

Luego, los alumnos realizaron producciones que compartieron de forma digital. Allí es donde pudimos registrar el compromiso de los padres que acompañaron a los alumnos en las grabaciones y el registro de las tareas, sobre todo de los más chicos.

Con el fin de organizar la muestra de producciones de los alumnos de la escuela propusimos dos tipos de actividades orientadas para cada ciclo.

Los alumnos de primer ciclo trabajaron con el lema “**Nosotros nos cuidamos**”, realizaron producciones con diferentes técnicas y explicaron cuáles son las medidas más importantes para prevenir el contagio



del COVID-19. Las producciones fueron videos, folletos informativos, dibujos e instructivos. En esta convocatoria, la idea fue resaltar la importancia de la prevención para promover el cuidado de la salud de la población. La vinculamos con nuestro patrono relacionándola con su desempeño como médico sanitarista.

Con las alumnas y los alumnos se trabajaron contenidos sobre el cuidado del cuerpo, el reconocimiento y la adopción de hábitos saludables, y su relación con la prevención de enfermedades, en este caso el Coronavirus (COVID-19). También los alumnos dibujaron y escribieron sobre las salidas recreativas permitidas y, acompañados por las familias, realizaron audiovisuales donde enseñaron a lavarse correctamente las manos; hubo escrituras con las medidas de prevención. Los alumnos más grandes investigaron sobre las políticas sanitarias de nuestro patrono.

También se trabajó de forma transversal. Desde Inglés, se transmitió la importancia de quedarnos en casa con dibujos y frases como “Stay at home”. Además, desde Plástica y Música, se convocó a los alumnos a describir cómo se veía la Ciudad con el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y cómo se sentían con respecto a esto. Desde Música se ofreció a los alumnos que canten una canción que los haga sentir mejor y desde Plástica los invitamos a usar en los dibujos colores que transmitan alegría.

En segundo ciclo los alumnos trabajaron bajo el lema “**La cuarentena en imágenes**”, seleccionaron imágenes que mostraran la transformación de la vida cotidiana durante el aislamiento. Además, acompañaron la imagen con un epígrafe o texto para explicar por qué la eligieron y qué quisieron transmitir y resguardar. Otros, compartieron una reflexión o comentario sobre cómo aparecía esa imagen antes de la pandemia y cuáles son los cambios que observaron. Finalmente, otro grupo expresó cómo transitó los cambios: sus vivencias y sensaciones.

Los alumnos presentaron dibujos, audios, fotos o collages donde observaron una actividad que cambió a partir de la cuarentena. También hubo videos que muestran cómo observaron los cambios a través de una ventana. Se sugirió que se trate de escenas donde los alumnos destacaran la transformación de los hábitos que se observan en época de pandemia para cuidar la salud. También trabajaron desde el área de Ciencias Sociales otras transformaciones que atravesó nuestra Ciudad, por ejemplo la incorporación de servicios públicos y el crecimiento urbanístico.

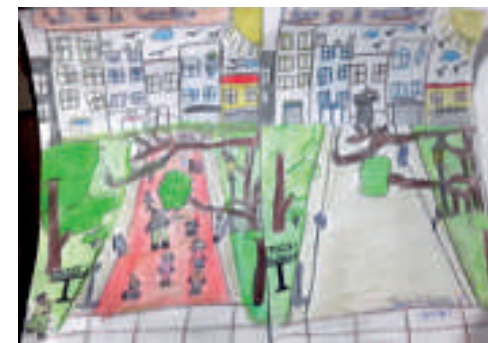
Algunas propuestas fueron: dibujos de gente caminando con barbijo, filas con distancia social, negocios atendiendo con las persianas bajas, pizarras de venta en puertas de restaurantes, una plaza vacía, un comercio que se transformó para poder trabajar, etc.

En el Marco del Acto del Patrono, se presentaron las producciones de los alumnos en una *Wix* creada para comunicar a la comunidad educativa sus palabras y sentimientos.

Finalmente, compartimos que en este proyecto los chicos nos transmitieron, entre otras cosas, la tristeza de no ver a sus amigos y maestros, pero también la alegría cuando cantaron una canción y escucharon a otros compañeros del grado cantarla. Tristeza, cuando mostraban con dibujos la ciudad vacía a través de una ventana desde sus casas y alegría cuando nos contaban sobre las “salidas permitidas” con sus padres. Nos mostraron a través de sus fotos y dibujos cómo los comercios sufrieron el impacto económico y las personas modificaron sus hábitos. Imágenes y sensaciones que quedarán impresas en la memoria de todos los que vivimos esta pandemia, pero más dolorosas cuando un niño y una familia atraviesan sufrimientos relacionados con lo económico y la salud.

### **A modo de conclusión**

Ante las dificultades del inesperado año escolar que nos



tocó transitar, la escuela y los docentes entendemos que los espacios hay que aprovecharlos para ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de contactarse con lo que estamos viviendo y de que sean promotores de una idea que como país nos convocó desde el primer momento: “cuidar la vida por sobre todas las cosas”. En ese sentido, nos enorgullece ver a los niños y niñas, familias y docentes interesados y comprometidos con un proyecto común.

Por otro lado, este año nos encuentra en un período inimaginable en el que no concurrimos de forma presencial a la escuela y esperamos que sea excepcional e irrepetible. Rápidamente tuvimos que pensar otra escuela y enseguida apareció la virtualidad como la forma de llegar a los alumnos.

Pero la virtualidad dejó en evidencia las desigualdades en la accesibilidad a la tecnología, entre otras cosas. En ese sentido, la escuela tuvo que recorrer un camino difícil para vincularse con cada alumno y con cada familia. Muchos conocemos los grupos de *wathsapp* que se incorporaron como la única alternativa, pero también hubo familias que no contaban con este recurso, allí se llegó de forma presencial a través de material impreso y con incontables llamadas telefónicas para ubicar a cada alumno. Con distintos recorridos la escuela superó el aislamiento porque creyó que para superar esta situación lo más

importante era demostrar solidaridad y encontrar otro destino. De esta forma, la escuela se encuentra en un presente donde ha creado distintas formas para dar respuestas al problema de la no presencialidad, porque entendemos que lo más importante en este contexto es llegar a las infancias y de esa forma también a las familias que atraviesan dificultades sociales y económicas potenciadas por la crisis sanitaria.

En este proyecto, el objetivo fue proponer como disparador al Patrono de nuestra escuela para reflexionar junto a la comunidad educativa sobre el momento histórico que atravesamos. En ese sentido, logramos dejar registros de las vivencias en las expresiones de los alumnos, un espacio para conversar con sus padres y maestros entendiéndolos como parte activa de la promoción de la salud. Además, nos propusimos generar autonomía y responsabilidad, sobre todo en este contexto de pandemia. Donde cuidarnos significa también cuidar al otro, promoviendo la solidaridad y el bien común. También, se convocó a conocer y analizar los cambios que estamos atravesando.

Desde la escuela sabemos lo valioso que es resignificar los aprendizajes. En este sentido, también pensamos en un nuevo pacto educativo (Meirieu, 2020), donde enseñamos y aprendemos a partir de las experiencias que vivimos, en un mundo que se transforma permanentemente. En un mundo en el

que elegimos ser actores o espectadores, donde la escuela debe alentar el diálogo y la reflexión sobre los problemas que atravesamos, conocer las realidades que atraviesan las familias para generar un espacio común y así evitar la fragmentación social.

Desde este proyecto nos propusimos fortalecer el tejido social, convocando a construir una mirada crítica sobre el momento que atravesamos, para entender que la historia se construye día a día y que analizar errores y aciertos del pasado nos comprometen a mejorar el futuro. De esa forma, entender que nuestra fortaleza es analizar lo que ocurre y ser solidarios porque esa es la forma de construir un mundo mejor. Deseamos que esto aliente a la reflexión posterior sobre las consecuencias de semejante crisis. Que se ve reflejada en el presente y, sin dudas, en el futuro. Esperamos que esto sea un pequeño aporte para alentar la capacidad de cambiar e influir de forma positiva en el mundo en el que vivimos.

En ese sentido entendemos “el acto pedagógico como una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo: aprender juntos gracias a la figura tutelar del profesor que, al mismo tiempo, crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad” (Meirieu, 2020). //

## Referencias bibliográficas

- Alemán Jorge (2020), *Pandemónium: notas sobre el desastre*. NED Ediciones.

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. *Diseño Curricular*. Primer Ciclo y Segundo Ciclo Tomo 1. 2000.

- Illia, Arturo. *El apóstol de los pobres*. Disponible en: <https://www.elhistoriador.com.ar/arturo-illia-el-apostol-de-los-pobres/>

- Instituto de Formación y Políticas Públicas. “Sanitarismo en tiempos de Illia”, 2018. Disponible en: <http://www.institutodeformacionpolitica.org/sanitarismo-en-tiempos-de-illia/>

- “El médico como un héroe: 12 personalidades de la salud en Argentina”. Disponible. en: <http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la-esuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes>

- Meirieu, Philippe (2020). “La escuela después”... ¿con la pedagogía de antes?”. Disponible en: <http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la-esuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes>

Palabras clave

Escuela pública.  
Brecha digital.  
Garantizar derechos.  
Inclusión.  
“Hacer sobre la marcha  
en pandemia”.

Education Primary

La educación en tiempos de pandemia

¿Construir el vínculo pedagógico desde el compromiso con los niños y las familias?

Por Analía Farías\*, Natalia Farías\*\*, Noelia Haedo\*\*\* y Johanna Hassan\*\*\*\*

## Introducción

A partir de mediados de marzo de 2020 las escuelas de la Ciudad, los Equipos de Conducción, los maestros y las maestras, los auxiliares y las auxiliares, los alumnos y las alumnas, y las familias comenzamos a escuchar que venía desde afuera un “enemigo” invisible que traería a nuestras puertas a la muerte. Entonces comenzamos las maestras y los maestros a hablar con nuestros alumnos de ello: de los virus, de la prevención, de no saludarse más con un afectuoso beso, como en estas tierras estamos acostumbrados. Nos frenamos en el encuentro con el otro, cuando entendemos que en realidad la patria es el otro, y esa socialización que está en la escuela, que se da en esta institución pública, es inigualable. Solo las y los que transitamos la escuela sabemos de esa tríada didáctica, sabemos de esos gestos cómplices entre los pibes, sabemos cuándo algún niño o niña está mal y escuchamos sus emociones o deses-

timamos con bellas palabras ese desánimo que trae desde su hogar y luego de ello sigue jugando con sus compañeros en ese patio con gran ruido, con maestras juntas mirando lo que hacen sus alumnos, o esos encuentros en la biblioteca escolar, o los actos a puertas abiertas con niños corriendo y padres ausentes o sumamente presentes.

Ya que la escuela es una institución de democratización, de inclusión e igualdad, es un espacio que garantiza la educación para todos y todas. Y hoy, con este hecho histórico de la pandemia, algo está cambiando en esta amada institución.

Tuvimos que omitir todos estos lugares, dejarlos de lado y ver el cómo hacer a partir de un decreto de necesidad y urgencia del Estado nacional, y luego de una emergencia sanitaria decretada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que poco a poco fue “destapando ollas” y dejando al descubierto todo lo desguzado que está el estado, el estado de CABA, uno de los tesoros más ricos de nuestro país, desguzado, ¿será que está así o será que se lo han llevado todo a cuentas off shore y ahora nos quieren dar cátedra de cómo enfrentar esta pandemia, a la cual le tenemos miedo?

\* Profesora Educación Inicial, Maestra Celadora;

\*\* Profesora de Educación Primaria, Vicedirectora;

\*\*\* Profesora de Educación Inicial, Maestra de Sección;

\*\*\*\* Profesora de Educación Inicial, Profesora de Educación Primaria, Maestra de Grado.



El miedo es un sentimiento que viene fluyendo desde el inicio de marzo, el miedo, la incertidumbre, el desgano, los ataques de pánico, el ánimo de los argentinos y argentinas ya venía cambiando, y esta pandemia supuestamente --según los medios de comunicación quieren escribir en sus editoriales-- nos viene a enseñar que tenemos que ser más solidarios.

Aunque pensamos que nuestro pueblo ya es solidario hace rato, ya se viene ayudando entre sí hace tiempo, les maestros ya vienen ayudando con amor a sus alumnos, de eso ya conocemos, lo sabemos hacer, nos ayudamos hace rato con los compañeros, porque no alcanza con los cargos que hemos tomado, porque no hemos cobrado, porque se enferman nuestros hijos, porque nos hemos separado, porque nos han acusado injustamente de algo con muy mala intención, porque han metido mano en nuestro Estatuto, pero nosotros y nosotras seguimos adelante.

### **Desarrollo. Hablando de “otros estados”**

El estado de ánimo sí entra en crisis, el estado de ánimo de todos y todas les ciudadanos de nuestro país se manifiesta, dice estar o no de acuerdo con la cuarentena según el “lado de la vereda” en el que se encuentren. Qué es lo que está pensando la gente en tiempos de pandemia es dinámico y variable. Hay quienes piensan en algunos líderes políticos y la necesidad que tienen de llenarse los bolsillos; algunos, los que más tienen, quieren seguir teniendo, y los que somos oprimidos, lo tenemos que seguir siendo, y “está bien que haya otros a los que oprimamos”; que “por qué la AUH (Asignación Universal por Hijo)”, “para qué”, “para que las señoras tengan más hijos que los mantengamos nosotros”, se suele escuchar decir...

Sin embargo, estamos aquellos otros que pensamos

que la patria es el otro y que estamos para acompañar, ayudar y dar nuestro apoyo solidario a los más necesitados para que se puedan reinventar y que no se caigan del Sistema ni queden en la calle. Es central darles las herramientas para que se defiendan en este mundo tan complejo y unirse a un colectivo para decir lo que piensan, se agrupen y realicen asambleas para hacer oír su voz y que los escuchen.

Porque la escuela es un lugar de democratización para todos y todas, en donde los ánimos hacen que las cosas sucedan, donde se forman equipos de trabajo y como en un tren todos vamos hacia adelante poniéndonos la camiseta de la escuela a la que pertenezcamos, puesto que de lo que todos estamos seguros y seguras es de querer “caer en la escuela pública” y defender el derecho social a la educación.

Por otra parte, la educación en tiempos de pandemia ha sido justamente reinventarse y ver cómo hacer, con qué recursos trabajar desde casa para crear ese tan necesario vínculo entre los y las maestras de las escuelas y garantizar la educación a nuestros niños, con justicia social, pensando en la realidad de cada uno de ellas y ellos y en sus familias. Pensar en la contención, en los ánimos, en el afecto que es indispensable en estos tiempos inéditos de emergencia sanitaria y es lo que necesitan nuestros y nuestras estudiantes para afrontar este presente plagado de incertidumbre.

Para los y las maestras también es un tiempo duro: dar clases desde casa, con la familia a cuestas, con los problemas de conectividad, con la falta de recursos para afrontar la realización de alguna actividad para nuestros y nuestras alumnos, con la emoción a flor de piel. Porque la sensibilidad del docente y su creatividad es el motor necesario para acompa-

ñar y crear los puentes necesarios entre la escuela y la familia, somos nosotros, los y las que integramos el Sistema educativo, y damos todo para que los chicos y chicas aprendan, se conecten y pasen a buscar su canasta nutritiva porque se sabe que la necesitan, sabemos de las carencias, de la lucha de cada una de las familias de cada comunidad, sabemos del esfuerzo realizado para que todo se pueda dar en armonía y buen clima.

Porque queremos que nuestros niños dejen de ser oprimidos y desarrollen las herramientas necesarias para insertarse en este sistema que los quiere fuera, lo necesario para ellos y ellas es que entiendan que poseen derechos inalienables y para ello hay que desarrollarse autónomamente y prepararse para elegir qué hacer y cómo crecer dentro del Sistema educativo.

Este tiempo de la escuela es un tiempo de incertidumbre, es un ir haciendo sobre la marcha. Las comunidades han demostrado la flexibilidad para afrontar estos tiempos de cambios de paradigma en cuanto a la historia de la educación, no es lo mismo la escuela de nuestros abuelos, inmigrantes venidos de Europa que llegaron a poblar nuestras tierras y trabajaron en oficios de sol a sol para dar respuesta a necesidades básicas. El tiempo de hoy es el de la inmediatez, la globalización, mostrarse en redes sociales, de *youtube*, de datos de Internet, de clases virtuales, todo nuevo para todos y todas. Un tiempo difícil.

Más allá de ello, las escuelas y les maestras hemos demostrado la creatividad, el amor, el afecto, el entusiasmo, el profesionalismo y la flexibilidad para afrontar las tareas diariamente, con las familias en casa, a veces participando de las mismas actividades propuestas, porque la escuela entusiasma, convoca y se hace con los maestros y las maestras y con los alum-



nos desde la presencialidad, lo del currículum oculto o la tradición escolar se da en la presencialidad, haberlo logrado en la virtualidad habla muy bien de la profesión docente, no del Sistema, sino de los que nos arremangamos y estamos codo a codo con nuestras y nuestros pibes. También los padres y las madres tuvieron que arremangarse y hacer lo que se hace en la escuela y es allí donde reside el valor que la sociedad le da a nuestra profesión; es complicado tener “los niños adentro” y contenerlos, no lo hace todo el mundo, lo hacen las personas que están nacidas bajo el amor de dar al otro y de crear el clima adecuado para entusiasmar a los niños y las niñas de este mundo globalizado.

Es revelador como sustento de lo expresado, compartir el registro con la voz de Alejandra, una maestra de grado de nuestra Ciudad, que dio clases en tiempos de pandemia, porque... **nunca dejamos de dar clases.** Alejandra amablemente respondió unas preguntas en relación con el tema y nos contó ¿cómo educó en tiempos de pandemia? Aquí va el testimonio de su experiencia pedagógica:

• - **¿Qué ha provocado la pandemia en la escuela pública?**

• *Creo que la pandemia en la escuela pública provocó una brecha aún más profunda entre los que tienen acceso a Internet y los que no. La escuela pública tiene la ventaja de poder reunir en el aula a alumnos de diferentes contextos sociales tratándolos como iguales; este año se vieron reflejadas esas diferencias.*

• - **¿Qué provocó en los niños y niñas, y en las familias?**

• *En muchos alumnos provocó tristeza, desconcierto, ansiedad. También sobrecarga, al tener las familias que ocuparse de la educación de sus hijos en mayor medida.*

• - **¿Qué provocó en el equipo docente? ¿Qué provocó en el equipo de conducción?**

• *En el equipo docente también provocó tristeza, desconcierto al tener que acostumbrarse a otra forma de trabajo desconocida hasta ahora. El equipo de conducción siempre nos preservó y acompañó, se los veía desconcertados, pero pudieron acompañarnos y contenernos tanto a nosotros y a nosotras, como a la comunidad educativa.*

• - **¿Se pudo lograr el tan esperado y nombrado vínculo? ¿Cómo lo lograron o no?**

• *Con muchos niños y niñas pude lograr un vínculo y sostenerlo a lo largo del año, con otros por distintas cuestiones no lo logré. Me apena mucho en esos casos en los que no pude llegar. Por suerte con la mayoría sí se logró una buena respuesta y comunicación con las familias.*

### **A modo de conclusión**

En síntesis, en relación con la educación en tiempos de pandemia, lo interesante es hablar de los verdaderos protagonistas de esta hazaña de dar amor por lo que hacen. Uno de los roles fundamentales de esta época es la tarea de los médicos y otro de los pilares fundamentales fuimos, somos y seremos los maestros y maestras de profesión, de vocación de servicio, los maestros que enseñan, resisten y sueñan con un mundo mejor donde la escuela sea para todos y todas.

Por tal motivo, los y las maestras de la Ciudad salimos a comprometernos en esa hazaña con las tizas, las preguntas de cómo hacerlo y ver cómo es la actividad de enseñar y aprender en este contexto, de encontrarse con el otro virtualmente, o no comunicarse, o hablar con la madre referente; es un hacer distinto, desde casa, tratando de encontrar el tiempo y el lugar para desarrollar e improvisar la tarea de todos los días en la presencialidad. Tuvimos reuniones de ciclo virtuales y logramos que todos y todas siguiéramos aprendiendo a hacer escuela en esta época tan particular, siempre siendo flexibles porque allí está lo nuestro: lo hu-



Imagen: Aixa Alcántara en “Los virtuales de la escuela” de Marcela Martínez, Revista Ignorantes

mano, lo afectivo, el compañerismo, el hacer que las cosas sucedan, según la palabra de Romero.

Con la gran participación de las familias, de los equipos de conducción, de los maestros por lo que tuvimos que cambiar: las tizas por computadoras, por celulares, por *tablets* e intentar ayudarnos entre todos y todas para que el vínculo con la escuela se diera en la realidad y no, como algunos escriben, sobre la escuela desde un despacho vacío de amor, solidaridad y humanismo.

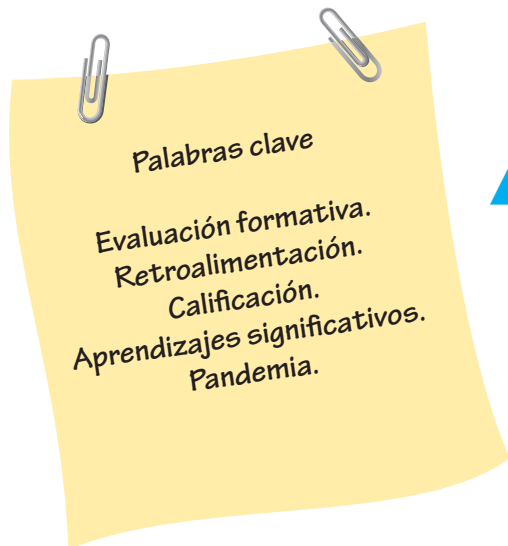
Nosotros, los maestros y maestras, sabemos y vamos a seguir haciendo que las cosas sucedan y que esos niños y niñas, como dice Eduardo Galeano, no sean unas botellas que hay que llenar, sino un fuego que hay que encender. Si seguimos parafraseando al autor uruguayo, también podemos decir que los maestros somos "un mar de fueguitos", que queremos fomentar en nuestros pibes y pibas desde la voluntad para que también tengan un futuro promisorio. Que los veamos más adelante interactuando socialmente con un pensamiento crítico y desde un

argumento válido que haga que nuestra sociedad sea cada vez más democrática, solidaria e inclusiva para y por todos; con el anhelo como institución educativa de formar a estudiantes y futuros ciudadanos para una sociedad democrática y para el otro/otra, porque creemos y quisimos "caer en la escuela pública". Que así sea.

Porque todos nosotros caímos orgullosamente en la escuela pública. /

#### Referencias bibliográficas ■

- Alesso, Sonia, "La solidaridad docente". <https://www.elcoheteealaluna.com/trashed-13/>
- Alesso, Sonia, "Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso", entrevista. <https://radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-es-fuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>
- Blejmar, Bernardo (2005). "Gestionar es hacer que las cosas sucedan".
- Brawer, Mara, "Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos". <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>
- CTERA. <https://www.ctera.org.ar/>
- Delegados de la Falcone, "Vínculo pedagógico y cuarentena". <https://falconesomostodes.blogspot.com/2020/04/vinculo-pedagogico-y-cuarentena.html>
- Duhalde, Miguel, "Teletrabajo docente". [https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%99Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%99Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)
- Galeano, Eduardo, "El Libro de los Abrazos".
- Galeano, Eduardo, "Un mar de fueguitos". <https://www.youtube.com/watch?v=zytP214pavA>
- Galeano, Eduardo, "Patatas arriba: la escuela del mundo al revés".
- G.C.B.A., Res. 2020/1577-GCABA-MEDGC.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Diseño Curricular. Primer Ciclo y Segundo Ciclo Tomo 1. 2000.
- Graciano, Angélica, "En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social". <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>
- "Hola, chiques": datos sobre uso del lenguaje inclusivo en la Argentina. <https://www.titulos.com.ar/general/hola-chiques-datos-sobre-uso-del-lenguaje-inclusivo-en-el-pais/13044850>
- Martínez, Marcela, "Los virtuales de la escuela". <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/VEP-audiovisual-Ficha-6-Las-virtudes-de-la-escuela-Marcela-Martinez.pdf>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos. "Reflexiones para un lenguaje Inclusivo".
- Principios rectores sobre la pandemia del COVID-19. <https://www.ei-ie-al.org/noticias/principios-rectores-sobre-la-pandemia-del-covid-19>
- Puigrós, Adriana, "La escuela. Plataforma de la patria". [https://drive.google.com/file/d/1Enbqcp\\_ds8keY95KS-3jnOSDUNrdT8U-k/view](https://drive.google.com/file/d/1Enbqcp_ds8keY95KS-3jnOSDUNrdT8U-k/view)
- Romero, Claudia (2008). "Hacer de una escuela una buena escuela".
- Ruiz, Carlos, "Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia". <https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>
- Recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud; Ley Nacional N° 27.541, N° 26.206 y su modificación; Decretos Nacionales de Necesidad y Urgencia Nros. 260/20, 297/20, 325/20 y 355/20, 408/20.
- Terigi, Flavia, Docentes conectados SUTIBA. <https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI&feature=youtu.be>



La evaluación en tiempos de pandemia

# Hacia una retroalimentación efectiva

Por Florencia Andrea Varela\*

## Introducción

El presente trabajo se enmarca en el XXV Congreso Pedagógico UTE 2020, "Educación pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia", el cual se propone fortalecer el diálogo en el colectivo docente, a través del intercambio de experiencias vividas en estos tiempos de reinención que nos impone este contexto tan singular de distanciamiento físico y obligatorio. Estos intercambios no solo potencian nuestros saberes y producen soberanía pedagógica, también permiten reflexionar sobre la práctica para mejorarla y conseguir avances en el aprendizaje de los estudiantes.

Este Congreso Pedagógico se lleva a cabo en un contexto de cuarentena que dejó en evidencia el rol de filiación social y cultural que la escuela cumple, como también las desigualdades presentes en el país.

Respecto al primer punto, C. Ruiz (2020) hace referencia a una desescolarización obligada de la sociedad, ya que considera que la matriz escolar compuesta por el conjunto de

tecnologías como maestros, el tiempo regulado, recursos pedagógicos, momentos compartidos, entre otras dimensiones, no pueden ser transferidas al hogar. Esto, según el autor, no hace más que poner en relieve el papel central de la escuela al permitir formarse con otros en un conjunto de interacciones que las videollamadas y reuniones por plataformas virtuales no pueden suplir.

En cuanto al segundo punto, B. Fratta (2020) marca cómo la destrucción del Plan Conectar Igualdad llevó a que haya menos equipos en las casas de los estudiantes y una nula conectividad comunitaria, lo que trajo como consecuencia que muchos estudiantes se hayan quedado fuera de la escuela. Frente a estas desigualdades que dificultan la continuidad pedagógica en la virtualidad y que se profundizan con la cuarentena obligatoria, la escuela aparece, como expresa A. Graciano (2020) como la gran organizadora social, ya que es el lugar de referencia de la comunidad donde se pueden plantear las necesidades y colaborar; porque allí los docentes están presentes como siempre buscando distintas formas de hacer frente a las situaciones complejas para seguir enseñando.

El contexto descrito hace aún más importante el intercambio para unir fuerzas en pos de encontrar un sentido y un



\*Profesora de Nivel Primario recibida en el Normal 1; en curso de finalizar, Licenciada y Profesora en Psicología en la UBA.

rumbo para que la escuela continúe presente y les estudiantes no pierdan lazos con ella. En este sentido, para sumar al diálogo entre docentes, en la presente ponencia se focalizará en el tema de evaluación en tiempo de pandemia buscando enlazar la teoría con la práctica. Para ello, se tomarán los autores F. Cabrera y R. Anijovich, buscando relacionar sus aportes con los discursos que circularon en los medios de comunicación y las vivencias personales como docente de grado.

## Desarrollo

El ciclo lectivo 2020 nos ha sorprendido con una etapa de aislamiento físico, preventivo y obligatorio que obligó a reinventar la escuela para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de la distancia y las complicaciones que esta trajo, no solo por lo novedoso y atípico de la situación, por lo repentino y veloz de los cambios, sino también por el agravamiento de las desigualdades. Como plantea B. De Sousa Santos (2020) “Cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros (...) Tales grupos componen lo que denomino «el sur». En mi opinión, el sur no designa un espacio geográfico, sino un espacio-tiempo político, social y cultural. Es una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual” (pág. 45).

En estos tiempos, las desigualdades se vieron traducidas en las diferencias de acceso a Internet, a dispositivos móviles o *netbooks* para poder estar comunicados; a las dispares situaciones edilicias que favorecen o no que les niños tengan un espacio adecuado para poder trabajar; en las diferentes posibilidades de acompañamiento de los adultos, ya sea por disponibilidad horaria como por conocimientos

necesarios para ayudar a los niños con sus dificultades. De esta forma, no es lo mismo un niño que cuenta con una mesa y espacio tranquilo para trabajar, que uno que vive en situación de amontonamiento y sin comodidades con un mueble como espacio de estudio. No es lo mismo un niño que debe enfrentarse solo ante la tarea que un niño que tiene el acompañamiento de un adulto que lo puede guiar más de cerca. Estas desigualdades traen como consecuencia diferencias en los logros de aprendizaje y, por consiguiente, un aumento en la brecha social.

Ante este panorama y a medida que la cuarentena se extendía en el tiempo, surgieron las dudas acerca de cómo se iba a evaluar y si este año iba a ser un “año perdido”. Frente a la presión a través de los medios de comunicación que en noticieros y en la prensa escrita daban vueltas sobre este tema sin cesar, el ministro de Educación Nicolás Trotta expresó: “No es momento de evaluar, sino de aprender y cuidarnos”, y agregó: “El momento de evaluar va a ser cuando volvamos a la escuela. Y no necesariamente lo que se hizo todas estas semanas o en estos meses que no se puede ir a clases. Tenemos que tener la garantía de que cada uno de ustedes pueda potenciar los aprendizajes”.

Estas declaraciones del Ministro en este contexto muestran una separación entre lo que sería: por un lado, la evaluación y por el otro, el aprender. Ante esto me pregunto: ¿Es posible no evaluar?, ¿se puede aprender prescindiendo de la evaluación?, si la evaluación acompaña todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿podemos postergarla a la vuelta presencial en las escuelas?, y por último, ¿se pueden potenciar los aprendizajes sin una evaluación formativa acompañada de una buena retroalimentación?

A su vez, el discurso mediático mezclaba dos cues-

tiones. Por un lado, la evaluación y por el otro, la posibilidad de acreditación del año para que este no esté “perdido”. Esto me lleva a otros interrogantes como: ¿lo que no se acredita es tiempo perdido? ¿Es lo mismo evaluar que acreditar?

Más tarde, el Consejo Federal de Educación determinó que “la evaluación, durante este período, será de carácter formativo y tendrá por propósito retroalimentar el proceso de aprendizaje, adaptar contenidos y hacer devoluciones orientativas a las y los estudiantes y a las familias” y que “no habrá calificaciones numéricas. La evaluación de los alumnos y alumnas en este período se centrará en el acompañamiento, seguimiento, registro y devolución a familias y estudiantes del proceso que está teniendo lugar”. A esto, el ministro Trotta agregó: “Llegado el momento vamos a tomar la decisión que tengamos que tomar, estamos pensando una evaluación valorativa que pueda analizar el vínculo entre las familias, el estudiante y sus docentes (...) Más que una evaluación de acreditación de saberes, la evaluación comprende ahora la situación socioeducativa de la familia, porque no depende del niño lo que pueda aprender a la distancia. Tenemos que ver cómo el alumno fue trabajando con el docente, cómo se generó el vínculo y esto será valorado y tenido en cuenta a la hora de evaluar”.

Nuevamente, estas decisiones tomadas por el CFE y las afirmaciones del Ministro abren otros interrogantes como: ¿una evaluación formativa es excluyente de una calificación numérica? ¿Se está evaluando a los alumnos o a las familias? ¿La evaluación no comprende siempre la situación socioeducativa de las familias? ¿Qué diferencia hay entre evaluar y valorar?

Hasta aquí he presentado las numerosas preguntas que me han surgido durante este período extraor-



dinario de cuarentena respecto al tema de la evaluación, estos interrogantes orientarán esta ponencia buscando no dar respuestas unívocas que revelen una verdad única, sino continuar el debate que se ha dado entre los docentes, y abrir a la reflexión sobre esta temática muchas veces relegada y que con la pandemia salió a la luz con mucha fuerza.

### **Evaluar para formar**

La preocupación acerca de si se iba a “perder el año escolar” apareció ligada a la posibilidad o no de evaluar en este contexto tan particular. La respuesta de Trotta marcaba un énfasis en la importancia de seguir aprendiendo, en vez que pensar en evaluar, tema que tendría que quedar para más adelante. Esto nos lleva a pensar si evaluar o aprender son dos acciones diferentes y aisladas, o si se dan de forma conjunta como parte de un mismo proceso. Elegir una u otra opción dependerá de la concepción de evaluación al que cada una adhiera.

Si tomamos en cuenta un enfoque tradicional, que toma la evaluación como una instancia final y externa a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y sirve únicamente para medir hasta qué punto se cumplieron los objetivos propuestos, tiene sentido pensar en dejar la discusión sobre la evaluación para más adelante y centrarnos en aprender como sería la propuesta de Trotta.

En cambio, si consideramos la evaluación con un enfoque más amplio y comprensivo, la misma se plantea como un proceso asociado a la formación. Como define F. Cabrera (2000), “La evaluación es un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación” (pág. 17).

De esta forma, desde el día uno los docentes estuvimos evaluando, es decir, recabando información por distintos medios para tomar decisiones sobre la marcha, en pos de guiar a los alumnos en sus aprendizajes a pesar de las particularidades presentes en este ciclo lectivo. En el andar, fuimos evaluando distintos aspectos: qué alumnos tienen la posibilidad de conectarse, con qué frecuencia y con qué medios, el manejo que tienen de la tecnología, qué actividades les convocan más que otras, qué dificultades presentaron en cada tarea, cuánto acompañamiento tienen en las casas, su capacidad de trabajar de forma autónoma, entre otras cuestiones. Esto permitió adaptar las propuestas y la forma de comunicación a cada caso particular, es decir, de no haber evaluado, no hubiese sido posible siquiera mantener el vínculo familia-escuela, y por ende, mucho menos poder pensar en continuar los aprendizajes a la distancia. Esto demostraría que, desde este enfoque de la evaluación, evaluar y formar se encuentran inexorablemente unidos.

Haber negado la existencia de la evaluación durante este tiempo diciendo que quedaría para más adelante implicó dos cuestiones importantes:

- Por un lado, invisibilizar gran parte del trabajo hecho por los docentes. Por ejemplo, las planillas de cálculo colaborativas donde se depositaba toda la información que se iba recabando para que todos los docentes pudieran tener acceso a los datos obtenidos de cada alumno; la digitalización de las planillas de alumnos para poder tener los datos personales y así lograr comunicarnos con las familias, lo cual muchas veces se dificultó por no contener --las mismas-- datos verídicos.
- Por el otro, reforzar el peso excesivo que nuestra sociedad le da a la nota por sobre el aprendizaje. En este punto, ante el anuncio del ministro Trotta, de que no habría calificación numérica, muchas familias preguntaron cuál era el sentido de seguir haciendo las tareas



si no iban a ser calificados. En esos casos fue necesario iniciar un diálogo resaltando la importancia de todas las devoluciones hechas hasta el momento que les permitían a los niños avanzar en sus aprendizajes, mostrando que dichas correcciones hechas con tanto esmero daban mucha más información que una nota. También implicó poner en foco la importancia de aprender, para poder pasar de hacer las tareas, cumplir y aprobar, a hacer las tareas para avanzar en la adquisición de aprendizajes significativos.

### Hacia una retroalimentación efectiva

Recién a mediados de mayo se planteó que no habría calificaciones numéricas, que la evaluación sería de carácter formativo con el propósito de retroalimentar el proceso de aprendizaje, adaptar contenidos y hacer devoluciones orientativas a los estudiantes y a las familias. Considero que a esas alturas, con el ciclo lectivo ya avanzado, no tuvo sentido hablar de una evaluación formativa, ya que la misma se plantea desde el inicio porque consiste en un proceso de acompañamiento a lo largo del aprendizaje, y no un informe orientativo que se da a las familias en el mes de junio como fue el caso.

Para poder hablar de una verdadera retroalimentación dentro del marco de una evaluación formativa, esta tiene que generar impacto para lograr modificaciones y mejoras, por lo cual no puede ocurrir al final de un ciclo como fue el primer cuatrimestre, ya que implica haber perdido un montón de tiempo valioso en el cual se pudo haber producido mejoras a partir de la devolución del docente.

Para que esta retroalimentación sea realmente un acompañamiento en relación con el aprendizaje, la

misma debe, como plantea R. Anijovich (2010), estar centrada en la tarea, en cómo los alumnos la resuelven, qué estrategias emplean, y en cuáles son sus fortalezas y debilidades. Este tipo de retroalimentación, que a través de la virtualidad implicó escribir mucho y dedicar gran cantidad de tiempo en cada corrección, llevó a una recarga de trabajo muy notoria. Lo que en papel o en la presencialidad no llevaría más que unos minutos, en la virtualidad se traduciría en mucho tiempo de corrección. Más de una vez me horrorizaba ver que había tardado una hora en corregir un trabajo y que en la casilla tenía otros más. Esto sumado a la falta de límites necesarios del teletrabajo para evitar que se menoscaben los derechos de los trabajadores, llevó a que muchos extendieran su horario laboral para poder terminar con las correcciones en tiempo y forma relegando así a la familia, las tareas hogareñas y hasta la salud en muchos casos.

La mayoría de las veces este esfuerzo descomunal por llevar a cabo retroalimentaciones útiles para los alumnos no era valorado por las familias y estudiantes, que ni siquiera contestaban a nuestra devolución. Esto generaba desaliento y frustración al sentir que se hacía una tarea costosa y fútil. Sin embargo, en pocos casos, sí se recibieron comentarios respecto de lo escrito dando cuenta de una lectura consciente de lo enviado por los docentes; y en muchos menos casos hubo una reentrega donde los estudiantes mejoraron sus producciones a partir de las indicaciones. Esto, a diferencia de lo anterior, daba mucha alegría, ya que eran indicios no solo de una mayor autonomía del alumno en su aprendizaje, sino también de avances en sus producciones.

Continuando con la evaluación formativa, lo que la define no es la existencia o ausencia de una nota como se ve reflejado en los discursos que circula-

ron. Por ejemplo, si a partir del trabajo conjunto estudiante-docente y de los criterios consensuados, se llega a una conclusión con una nota, la misma tendría sentido, ya que los alumnos saben de dónde salió ese número. En este caso, aun habiendo una calificación numérica, la evaluación fue formativa por la calidad de la retroalimentación tanto en contenido como en el momento oportuno que se llevó a cabo.

Por otro lado, puede ocurrir que no haya una calificación numérica, pero que la devolución dada no sirva de insumo para una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no es una evaluación formativa a pesar de la ausencia de una nota numérica. Esto último ocurrió en muchos casos en los que la famosa evaluación valorativa consistió únicamente en una retroalimentación focalizada en la autoestima destacando el esfuerzo con frases del tipo: "Valoro tu compromiso" o "Hiciste un gran trabajo". Esto, si bien es importante destacarlo, ya que permite en algunos casos influir en los aspectos emocionales buscando efectos positivos, no permitiría un avance en los trabajos en sí, tampoco generaría mayor autonomía; ya que este tipo de comentarios no dan oportunidades a los alumnos de que puedan empezar a identificar sus dificultades y fortalezas, y a partir de allí se planteen objetivos para su mejora y diseñen posibles caminos para lograrlos. Ni hablar de aquellos casos en que la devolución se limitó a explicitar si el niño entregó o no los trabajos y con qué frecuencia.

De esta forma, la calificación se encuentra fuertemente sobrevaluada, y la evaluación formativa malentendida y poco practicada. Tal vez, a fuerza de experimentar más con este tipo de retroalimentaciones tan valiosas para el aprendizaje, el acento empiece a estar puesto en aprender, más allá de que haya o no una nota al final del proceso. Así, el recorrido se

podría enriquecer a partir de conversaciones interesantes sobre lo que les alumnos están viviendo como sujetos activos de un aprendizaje significativo, en lugar de que ellos trabajen de forma pasiva presionados por recibir una nota que se traduce en un premio o en un castigo borrando todo el valor de lo aprendido. Si esto fuera así, nunca hubiese surgido la idea de un año perdido, ya que *haya o no calificación, o evaluaciones tradicionales, lo valioso es lo que se aprendió, y esto muchas veces no es estimable, ni medible y es algo que nos llevamos para siempre.*

### ¿A quién evaluamos?

Cuando los docentes nos juntamos a pensar en el formato que llevaría el informe de valoración surgió incomodidad, sentíamos que estábamos evaluando a las familias y sus posibilidades de acompañamiento a sus hijos, ya sea en cuanto a la tecnología de la cual disponen para la conexión, como el tiempo y el conocimiento disponibles para acompañarles en las tareas. También, surgió la idea de que si no se podía evaluar lo que el niño puede hacer sin ayuda, la evaluación no tenía valor o sentido, y en este caso no podíamos saber hasta qué punto el alumno era ayudado o no por alguien, por lo que algunos se oponían a la idea de evaluar, pensándola sinónimo de calificar. Asimismo, hacía ruido el hecho de valorar el vínculo construido entre las familias, los estudiantes y sus docentes, ya que este muchas veces no dependía de las personas en sí sino de sus condiciones socioeconómicas. Aquí surgía preocupación por evaluar en un contexto en el que las desigualdades se encuentran magnificadas. Sin embargo, estas diferencias siempre estuvieron y, por ende, también influyen en el aprendizaje de los alumnos en la presencialidad, aun así en esos momentos a pocos les generaba dudas la evaluación pretendiendo que se calificaba la actuación del alumno, como si esta no estuviera influida por su contexto.

### Reflexiones finales

Si bien todos coincidimos en que calificar en este tiempo de excepcionalidad implicaría desconocer y hasta pronunciar más las desigualdades, debemos revalorizar el rol de una verdadera evaluación formativa que acompañe y sostenga los aprendizajes, sobre todo de quienes más lo necesitan en estas condiciones de pandemia. Llevar a cabo este acompañamiento haciendo foco en una retroalimentación valiosa que potencie los aprendizajes fue muy difícil debido a varios factores: escasos recursos tecnológicos y conectividad, sobrecarga docente ante las condiciones que imprimió el teletrabajo y concepción tradicional de la evaluación que hace foco solo en la acreditación.

Sin embargo, el modo en que el tema de la evaluación quedó tantas veces en el centro de la discusión, nos abrió camino para pensar sobre la misma en un futuro cuando estemos de vuelta en las tan añoradas aulas. Es así que podríamos proponernos correr del enfoque tradicional de la evaluación para empezar a pensarla como un proceso formativo. Esto sin duda llevará tiempo y esfuerzo, pero a cambio dará sentido a las prácticas que se dan en el aula, ya que haría que los alumnos se esfuercen no para aprobar sino para aprender, y adquirir herramientas que sientan útiles y que les permitan, como planteó P. Vagnoni (2019) en su ponencia: “una mayor libertad real en la elección y la concreción de su destino, libertad real en función de disponer de herramientas y de haber transitado un proceso educativo de calidad”.

Dicho cambio de concepción acerca de la evaluación y del aprendizaje no depende únicamente de una voluntad individual y personal, sino de una revalorización del trabajo docente y una mayor inversión en educación. Esto permitiría que no haya necesidad de que los docentes estén sobrecargados de trabajo tomando muchos cargos para llegar a fin de mes, y puedan de esta forma disponer del tiempo necesario para reflexionar sobre sus prácticas y pensar en cambios profundos en la forma de evaluar. También, haría



viable formas de trabajo que implican dedicar mayor tiempo a cada alumne o una enseñanza más focalizada, imposible de pensar en aulas superpobladas.

Esta pandemia nos demostró lo mucho que falta para generar condiciones que permitan cumplir *con el derecho de todes les niñes de recibir una educación de calidad*, ya sean condiciones laborales, o de formación de les docentes, o de

políticas de inclusión para que las desigualdades dejen de intensificarse y de incidir negativamente en el aprendizaje de les estudiantes. Por ello, debemos continuar fortaleciéndonos a partir del intercambio como comunidad docente, y no quedarnos en la queja agobiante que paraliza. Hay que actuar y en esta línea empezar por una retroalimentación verdadera que fortalezca los aprendizajes y los vínculos docente-alumnes es un buen inicio. //

#### Referencias bibliográficas ■

---

- Anijovich, R. (2010). "La retroalimentación en la evaluación". En Anijovich, R.; Camilloni, A. y otros (comps.) (2010), *La evaluación significativa*, Buenos Aires, Paidós.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid, Síntesis Educación.
- Fratta, B. (2020). "La deuda digital en educación". Recuperado <https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>
- Graciano, A. (2020). *Entrevista a Angélica Graciano. (LATFEM )* Recuperado. <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>
- Ruiz, C. (2020). "Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia". Recuperado. <https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>
- Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Vagnoni, P. (2019). "La hipocresía de la educación neoliberal y los peligros de un falso progresismo", en XXIV Congreso Pedagógico 2019. "Educación pública en lucha. Lecturas y registros para la convivencia ciudadana", Buenos Aires, UTE.



## Palabras clave

Educación pública.  
Herramientas digitales.  
Desigualdades.  
Brechas. Continuidad  
pedagógica.  
Pandemia.  
COVID-19.

Education Primaria

## La escuela en época de pandemia

# PROTAGONISMO DE LOS DOCENTES, DESAFÍOS

Por Pedro Vicente Zandomeni\*

### Introducción

**H**oy la sociedad mundial está viviendo momentos difíciles, de incertidumbre, de inseguridad frente a la pandemia del COVID-19.

La escuela como institución educativa no está ajena a dicho flagelo. Las autoridades de nuestro país determinaron la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos como también se estableció una cuarentena social para disminuir la propagación del virus y el aumento de contagiados a fin de no colapsar el sistema sanitario. Esta situación significa para las escuelas y la comunidad educativa continuar con el desarrollo del ciclo lectivo a fin de garantizar la continuidad pedagógica. Frente a esta realidad la escuela y los docentes necesitamos replantearnos cuál es nuestra función y rol ante este panorama a fin de dar respuestas ante este nuevo contexto.

Los docentes como profesionales de la educación deberemos reinventarnos para afrontar una situación nueva de enseñanza-aprendizaje, no solo para los alumnos sino también para todos los que integramos la comunidad educativa sin olvidar nuestras responsabilidades y obligaciones frente a la educación pública.

\* Profesor de Enseñanza Primaria.

La escuela siempre ha enfrentado los nuevos desafíos, hoy nuevamente a través de la labor, la dedicación y el protagonismo de sus educadores juegan un papel primordial en la sociedad argentina.

### Desarrollo

Varias epidemias amenazaron la sanidad mundial y nacional, tres de ellas afectaron en forma importante a la Argentina: la propagación del cólera (1867-1868), la fiebre amarilla (1870-1871) y la gripe española (1918-1919).

La propagación del cólera se debió al consumo de aguas contaminadas, la falta de condiciones higiénicas y sanitarias de la Ciudad causada por los basurales, saladeros y calles inundadas que eran verdaderos focos de infección. Este panorama produjo en esos años una situación desesperante en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad.

En 1871, la fiebre amarilla arrasó con la ciudad de Buenos Aires y dejó un saldo aproximado de 14.000 muertos. Dado que la epidemia tuvo su foco de inicio en el barrio de San Telmo, las personas de clase adinerada se mudaron hacia el norte de la Ciudad. La principal causa de la epidemia era que la Ciudad avanzaba hacia su urbanización. El hacinamiento de personas y la poca limpieza fueron la perfecta combinación para que el mosquito que transmite esta en-



fermedad se reprodujera y contagiara de fiebre amarilla a gran parte de la población. Por la cantidad de muertos se produjo la creación del cementerio de la Chacarita.

La gripe española, pandemia que no nació en España, fue una de las más virulentas y devastadoras que surgió durante la Primera Guerra Mundial en Europa. Llegó a nuestro país entre 1918 y 1919 y provocó la muerte de casi 15.000 argentinos. En aquella época a los inmigrantes que llegaban con síntomas de esta enfermedad a nuestro país, se los llevaba a hacer cuarentena a la Isla Martín García.

Hoy, año 2020, la Argentina como el resto del mundo se enfrenta a una nueva pandemia: el COVID-19, dejando al desnudo varias falencias en nuestra sociedad tanto a nivel social, económico, cultural y educativo. Desde que el gobierno nacional y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires determinaron la suspensión de clases presenciales en las escuelas y un periodo de cuarentena, hubo medidas complementarias. Entre ellas, el sostenimiento de los comedores escolares a través de la distribución de bolsones alimentarios y el lanzamiento de un programa para el acompañamiento pedagógico a docentes, estudiantes y familias a los efectos de dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los hogares provocando un inmenso esfuerzo por parte de los docentes para continuar con su labor educativa y de contención en un contexto de aislamiento social. Esto implicó dificultades de conectividad en muchos casos, mayor carga horaria de trabajo para los docentes, asistencia alimentaria de los estudiantes con la entrega de canastas nutritivas escolares en CABA, cada quince días. Hubo, y aun a la fecha de elaboración de esta ponencia hay, incertidumbre, angustia, miedo, desolación y estrés por parte de toda la sociedad.

Esta nueva situación de producir contenidos virtuales para garantizar la continuidad pedagógica, el cuidado de las trayectorias escolares de los estudiantes para sostener el proceso educativo de forma remota, requiere mayor cantidad de tiempo que el que se dedicaba para la preparación de las clases presenciales. Además de la necesidad de disponer de una computadora y una adecuada conexión. Por otra parte, demanda estudiantes con dispositivos que tengan conectividad, algo que sabemos que no es así por la situación económica y social de muchas familias. Asentando de manera más profunda y haciendo más visible la desigualdad existente en nuestra sociedad.

También esto ha llevado a los docentes a una dedicación full time debido a las distintas disponibilidades de tiempo, no existen límites de horarios de consultas de estudiantes o familias dado que se producen a toda hora.

Otro factor a tener en cuenta es la reducción drástica del presupuesto destinado a educación en los últimos años, llevando a que los establecimientos educativos tengan problemas de infraestructura, falta de recursos materiales, físicos y humanos, como es la no entrega desde hace varios años de computadoras a los estudiantes.

Las nuevas tecnologías, si bien no reemplazan el papel de la escuela y al docente, resultan en estos momentos un recurso material fundamental para el acceso a la información y la producción de actividades, como también resulta imperioso dar respuesta a la necesidad de que todas las familias puedan acceder a una conectividad gratuita brindada por el Estado.

La escuela pública a lo largo de la historia ha enfrentado múltiples problemáticas y siempre ha salido

triumfante, hoy sus docentes deben afrontar nuevos desafíos, porque a pesar de que se suspendieron las clases presenciales, las clases comenzaron y desde la virtualidad ellos muestran su compromiso y profesionalidad día a día a través de la implementación de diversas estrategias. Estamos frente a un nuevo escenario que plantea múltiples desafíos, entre los cuales se encuentra un cambio de perspectiva que exige re-pensar la educación en su conjunto. Brindando a los docentes y alumnos las herramientas necesarias tanto en cuestiones de infraestructura como en capacitación para hacer frente a los retos educacionales en un futuro plagado de incertidumbre. Esto implicó el uso de las nuevas tecnologías y canales de comunicación por parte de los docentes y las familias como medio de comunicación y envío-devolución de actividades. Situación en la cual los docentes de nuestra escuela tuvieron que hacer usos de diferentes programas y aplicaciones en la elaboración de videos, captura de imágenes, adjuntar archivos, búsqueda de información relevante para la realización de actividades, visitas virtuales a museos y bibliotecas.

Los desafíos de enseñar independientemente de la modalidad son múltiples. La incorporación de las clases digitales a través de diferentes plataformas donde “se cuelgan” diversas propuestas y actividades para realizar desde los hogares, son algunos de los canales de comunicación que los docentes llevamos adelante frente a este ciclo lectivo. Desde nuestra institución educativa los canales que se emplean para el envío de actividades a nuestros alumnos/as son el blog de la escuela, videoconferencias, email, whatsapp, classroom. Aplicaciones para las que fue necesario que docentes, alumnos/as y familias recibieran una capacitación por parte de la facilitadora digital, implicando un desafío para toda la comunidad educativa.

Esta situación que puso de manifiesto la existencia de una marcada brecha digital que se plasma tanto en el acceso a las herramientas digitales --ya que muchos alumnos/as no cuentan con dicho recurso--, o de contar con el mismo no tienen acceso a una conexión de Internet en sus hogares, lo que dificulta que puedan recibir las actividades y las propuestas de trabajo planteadas por los docentes. Esto coloca en juego la creatividad y el compromiso por parte de los educadores para adaptar y reestructurar los contenidos que habían sido planificados para una modalidad presencial y que ahora deben ser repensados y re-planificados para enviarlos por diferentes medios de comunicación virtual, sin descuidar la calidad de los mismos, fortaleciendo el seguimiento de las trayectorias escolares de cada alumno/a.

Otro papel importante es el rol de las familias y de los/as alumnos/as frente a sus limitaciones, cumpliendo un papel fundamental en el acompañamiento y compromiso en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como en todo momento histórico complejo, la escuela pública como institución siempre ha estado presente con sus protagonistas para dar repuestas y brindar ayuda a toda su comunidad educativa. Nosotros como trabajadores de la educación seguiremos trabajando para lograr una verdadera transformación. Cada experiencia en términos pedagógicos, de organización y solidaridad que se despliegan en este momento, son vitales para repensar la escuela y el rol de cada uno frente a un nuevo panorama mundial.

### **A modo de conclusión**

En este momento histórico debemos reivindicar el papel de la educación en la transformación de la realidad social, en el batallar contra las desigualdades que en ella persisten.

Los docentes, principales actores frente a esta realidad, somos conscientes de esta época en la que vivimos, tenemos el compromiso, el esfuerzo, el trabajo, la dedicación y el

amor para buscar, reinventar nuestra labor y tarea pedagógica, y así brindar una educación de calidad atendiendo a la heterogeneidad y evitando toda desigualdad. Frente a este panorama tuvimos que rever la situación en que se encontraban las familias de nuestros alumnos, cuáles contaban con herramientas digitales y conexión de Internet para realizar las tareas, y a la vez ver de qué manera se llegaría a los alumnos/as que no tenían dicho recurso y qué estrategias se implementarían para que los mismos no queden excluidos.

Este proceso implicó un desafío para los docentes, familias, alumnos/as que necesitaron de capacitación para poder hacer uso de dicha tecnología y repensar cuáles serían los contenidos nodales en los que se desarrollarían las clases y actividades que los niños/as llevarían adelante. Sin olvidar a los/as alumnos/as con dificultades o derivados al E.O.E., aspecto que representaría pensar y trabajar estrategias en conjunto con el fin de que puedan desde la virtualidad llevar adelante su labor diaria.

Esta situación de pandemia trajo como consecuencia un desgaste físico y psíquico de los educadores, de las familias y alumnos/as, lo que implicó constantemente brindar motivación por parte de los equipos directivos de las instituciones educativas para poder sostener la tarea diaria.

Como profesionales de la educación sabemos cuáles son nuestras funciones y responsabilidades, pero a la vez no debemos olvidar el derecho de exigir a nuestros gobernantes que cumplan con sus funciones y obligaciones frente a la escuela pública. Una escuela que viene realizando su labor desde tiempos históricos transformándose a través de sus actores frente a las nuevas exigencias de la sociedad, para que cada ciudadano pueda hacer frente en el futuro a los nuevos requerimientos del mundo laboral, científico y tecnológico. /





#### Referencias bibliográficas

- Alesso, Sonia, “La solidaridad docente”.  
<https://www.elcohetelaluna.com/trashed-13/>
- Alesso, Sonia, “Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso”, entrevista.  
<https://radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>
- Brawer, Mara, “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”.  
<https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>
- Brown, Ana, “Tiempo espacio y autonomía”.  
<https://www.pagina12.com.ar/259870-tiempo-espacio-y-autonomia-algunas-ideas-sobre-la-educacion->
- Delegados de la Falcone, “Vínculo pedagógico y cuarentena”.  
<https://falconsomostodes.blogspot.com/2020/04/vinculo-pedagogico-y-cuarentena.html>
- Duhalde, Miguel, “Teletrabajo docente”.  
[https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)
- Fratta, Betina, “La deuda digital en educación”.  
<https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>
- IDEAL – CTA, “Aportes para el debate en el marco de la pandemia” (Videos Jorge Taiana, Raul Dellatorre, Gustavo Girado, Roberto Baradel y Hugo Yasky).  
[https://www.youtube.com/playlist?list=PLjTo5q9h4FT\\_P3Vd-coL6KuRLvIXtOg0TJ](https://www.youtube.com/playlist?list=PLjTo5q9h4FT_P3Vd-coL6KuRLvIXtOg0TJ)
- Martínez, Marcela, “Los virtuales de la escuela”.  
<http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>
- Puiggrós, Adriana, “La escuela. Plataforma de la patria”.  
<https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1SbnVHLSY38tzgQicltjA6kSaVbbLMZnD>
- Ruiz, Carlos, “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”.  
<https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>
- Sousa Santos, Boaventura de, “La cruel pedagogía del virus”.  
[http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf)
- Trotta, Nicolás, “Tener un ritmo frenético en las escuelas no garantiza los procesos de aprendizaje”.  
<https://www.ambito.com/nacional/nicolas-trotta/nicolas-trotta-tener-un-ritmo-frenetico-las-escuelas-no-garantiza-los-procesos-aprendizaje-n5096232>



## Palabras clave

Pandemia.  
Educación a distancia.  
Virtualidad.  
Rituales.  
Mutar.  
ESI.

Educación Primaria

# Ese hipervínculo: la Escuela Reinventar la escuela mediada por lo virtual

Por Emanuel Mauro Antunes Colombo\* y Fernanda Gabriela Puliafito\*\*

## Introducción

El presente artículo pretende ser una semblanza de los devenires que atraviesa hoy la vida escolar de Escuelas Primarias ante la premura de la educación a distancia. La única opción eficaz para protegernos es el distanciamiento social. Lejos de manejarse con certezas o pociones, solo se pretende compartir los miedos e incertidumbres que atraviesan a maestras y maestros del llano. Con la ilusión de que algún docente se sienta identificado con las dificultades de pensar la escuela desde los muros mentales del aula, pero sentados en el living de nuestras casas.

## Pandemia-Educación-Virtualidad-Rituales-Mutar

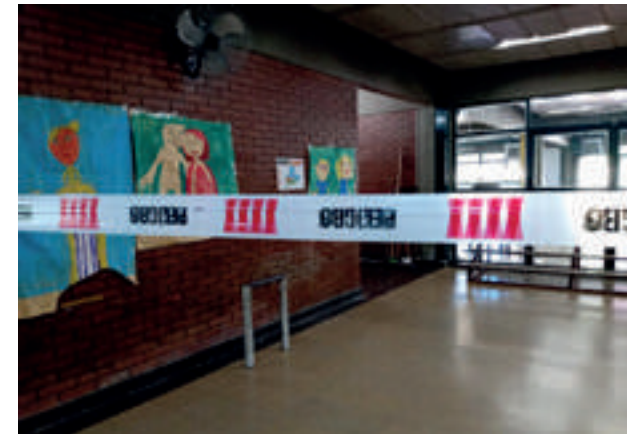
*"Test para el colono virtual" (fragmento).  
Escena 5. Hacer clic, solo si*

- 1. No mutar.*
- 2. Mutar cuando sólo es nuevo lo que hemos olvidado.*
- 3. Mutar si Dios es digital.*
- 4. Mutar si se piensa que el nuevo Dios nos va a salir mejor.*
- 5. Mutar [...] porque vale la pena la leyenda del futuro.*

(C. Solari, 1988.)

Hace años docentes de todos los niveles repetimos la remanida frase que la escuela debía cambiar, que un cambio radical era necesario. Algunos, poblamos los profesorados con esta idea fija en la cabeza. Algunos, más acalorados, incluso hablaron de derribarla, bajo el eslogan de construirla de nuevo. Lo poco que se ha avanzado en pos de ese ideal no fue subrepticio sino paulatino, tímido, hibridado. El mentando cambio que anhelamos no existió, o al menos no ha sacudido la gramática escolar. Lo instituyente se quedó a mitad de camino. Desde el inicio de la escuela moderna, que no es otra que la clásica, no hemos asistido a ninguna revolución, salvo su creación misma.

Fantasmagórica es la idea de que ahora sí la escuela va a cambiar. La escuela..., la imagen mental que se nos dibuja cada vez que alguien pronuncia la palabra escuela, se desvanece, se nos escurre. Un virus que llegó para obligarnos a mutar, así, como él también muta. A su misma velocidad. Nos encontramos ante la interrupción más prolongada de la educación presencial (Pineau, 2020). La epidemia de polio que tuvo como protagonistas de sus amenazas a poblaciones infantiles y embarazadas, permitió reestablecer las clases presenciales luego del receso invernal. Sin embargo, esta es la primera vez que la escuela se ve obligada a reinventarse tan vertiginosa y masivamente. Esta capa-



\* Profesor de Nivel Primario ENS N° 2 Mariano Acosta. Estudiante de Ciencias Políticas FCSOC. Maestro Secretario Esc. N° 26 D.E. 1°.

\*\* Licenciada en Educación UNQUI. Profesora de Nivel Primario ENS N° 2 Mariano Acosta. Maestra de grado Esc. N° 26 D.E. 6.

ciudad creadora la posiciona como, nos animamos a afirmar, la única institución estatal que no suspendió su función en ningún momento de la pandemia. Sin embargo, cómo no pensar que esta evidencia condicionará el futuro.

## Desarrollo

Ciento ochenta días al año, los docentes nos repetimos que el aprendizaje es colectivo. Que nadie, en ninguna civilización, conocida o imaginable, ha aprendido de manera solitaria. Ahí está el colosal desafío, eso es lo que nos sacude por dentro, nos llena de incertidumbre que es la forma más acabada, y frecuente, de sentir angustia. El desafío será encontrar el modo de lograr una colectivización real mediada por lo virtual.

La pregunta que nos acosa cada mañana antes de dar un clic en el ícono de *classroom* y entrar al aula es por qué nos genera tanta resistencia la educación a distancia. Si es, acaso, una resistencia al cambio embrionada en el costado reaccionario que todos llevamos dentro y especialmente los docentes, o, si realmente queremos defender, con los dientes, la magia de la escuela. Esa potencia vital, su capacidad transformadora, su nimbo de igualdad. Aunque, eso también, sea solo una ilusión. Una partecita, la más resistente, del mito fundante escolar.

Los momentos de crisis suelen servir para develar al menos algunas verdades. En este sentido, sería absurdo ponerse a pregonar, ahora, que el manual y el pizarrón seguían siendo tecnologías efectivas para enseñar a poblaciones escolares masivamente. Pero, la otra cara de la moneda es tan insuficiente como la anterior. Las TICs tampoco son el faro que iluminará el futuro. Dicen que en las crisis nacen los monstruos. Para los antiguos griegos, monstruosa era la característica que definía lo único, lo que no tenía un igual.

Sin embargo, tal vez, la cuestión de la educación a distancia venga para saldar la grieta entre los que aseveran como pitonisas que solo los niños/as que se apropien de conocimientos, contenidos, definiciones, y memoricen geografías completas, podrán desprenderse de biografías en la pobreza. Mientras que las escuelas para las elites enseñan habilidades como la programación. Es muy probable que el futuro no incline la balanza hacia el lado de aquellos que estén repletos de definiciones. Pero desconfiemos, también, antes de pensar que los que hoy se apropian más eficazmente de las clases a distancia son los *tecno-adaptados*; la única diferencia que sigue existiendo entre los niños es la de acceso a los recursos. Aunque todos llevemos guardapolvo blanco, parece ser, que como para los *inuit*, no todos los blancos son iguales.

La tarea más arriesgada que enfrentaba y enfrenta la escuela, y no el Sistema educativo, sino cada escuela con su comunidad, no reside solo en la redefinición de los contenidos y la creatividad en las didácticas a aplicar. Reside, con un peso insoslayable, en redibujar su prestigio frente a la sociedad. Prestigio que necesitamos repensar, redefinir, actualizar. Volver a tender vínculos que se han vuelto frágiles. Y allí nuevamente el abismo. La comunicación ya se había complejizado en el cara a cara, cómo lidiar, ahora, con un grupo de *WhatsApp*.

No podemos pensar la escuela más allá de un tiempo y un espacio que se cruzan, una coordenada que reúne a una población apretada, una muchedumbre dispuesta a contagiarse de eso que trae el otro, intoxicarse con los pensamientos ajenos. Contagio en latín quería decir “contacto”, contacto en el buen o en el mal sentido, según el contexto que le demos. Qué hay más apropiado para definir un aula. La escuela es una forma de ser con otros, en la promiscuidad.

En el aula crecemos individualmente, como si estuviéramos solos, pero inmersos en un colectivo humano; contorneados por el contacto con el otro. La escuela es el lugar donde el saber es compartido, no tiene productores individuales, ni dueños. Esa es la peligrosidad pujante de la escuela para quienes buscan adueñarse de las ideas y proponer certezas monolíticas.

A principios de abril de este año 2020, cuando aún no podíamos imaginar si el ASPO y la suspensión de las clases presenciales –y de la escuela tal cual la conocíamos– duraría quince o veinte días más, algunas escuelas ya se apresuraban a la concreción de actos escolares virtuales, la mayoría de ellos en el soporte *Padlet*. Nos referimos a las fechas del 24 de marzo y el 2 de abril. El pedido urgente de conocer los nombres de los abanderados para colgar en el blog de la escuela se veía tan absurdo como carente de creatividad para la adaptación al nuevo contexto.

Sociedades sin escuelas pueden existir, mal que duela a los docentes. Pero no pueden subsistir las sociedades sin educación, sin transmisión. Sin reproducción del sistema de valores y del acervo cultural. Sin embargo, sin escuelas perdemos y mucho. Videos, teleconferencias, grupos de *WhatsApp* no logran, al menos hoy, sustituir la *presencia* humana. La mirada del otro es la que nos significa como sujetos y, lo más importante, nos resignifica. La escuela permite al sujeto discente salir de la caverna. Ser otro, por un rato al menos, diferente del que le ha tocado ser en su hogar. No es necesario pensar en situaciones de extrema violencia doméstica para que ese rato de libertad, ese alejamiento momentáneo de los vínculos familiares que permite regresar a ellos cuatro u ocho horas más tarde, sea deseable. Aunque sabemos el riesgo al que nos enfrentamos cuando el bosque de Caperucita está en casa.

La escuela entonces se nos presenta como algo más amplio que la transmisión de saberes y contenidos. Aunque a la hora del encuentro virtual pareciera que lo único que prima es la corrección de tareas. Es que la virtualidad licua el rol docente, lo deja sin semillas, lánguido. La tarea consiste en encontrar, colegiadamente, el ariete que nos permita traspasar la pantalla de *netbooks* y celulares para acercar a los alumnos la pasión por el saber. Tal vez, la llave sea eso mismo que queremos hacer llegar por *delivery* a los niños, la pasión. En los momentos preliminares, pareció que lo único logrado fue disputarle al televisor horas de intervención frente a las infancias. Requirió de creatividad y de actitudes docentes que pudieran desafiar los límites mentales que pretendían transpolar la escuela que conocíamos a una pantalla de computadora. El recurso imprescindible, sin embargo, fue el mismo: la palabra. Acercar a los estudiantes nuestra palabra y habilitar la aparición de sus voces, hacer circular la rueda de la comunicación. Pensar actividades que les permitiera contar cómo transitaban el momento y escuchar a los otros, *encontrarse en sus palabras*. Buscar actividades que los invitaran a pensar en cuestiones concretas previas al encierro —por ejemplo, anécdotas vacacionales, de festejos— y permitirles a través de los contenidos imaginar un futuro mediato más ameno que el que hoy nos atraviesa. La ESI es el espacio indicado para este despliegue.

La escuela es ritual y ritualizante. Se aloja en el BU-E-NOS-DÍ-AS-SE-ÑO-RES-MA-ES-TROS, hasta en ese gesto doméstico de planchar el guardapolvo el domingo por la noche. Nos preparamos para entrar a clases, nos vestimos de alumnos o de profesores, según qué lado del subibaja nos toque ocupar a cada hora del día. A esta altura, ya hemos descubierto que la virtualidad no marida con los ritos, no sirve para simbolizar cuando un niño y docente se encuentran en ambos extremos de la pantalla, indistinguibles de lo íntimo, del espacio privado que amenaza mostrarse en *zoom*.

Byung-Chul Han en su último libro nos advierte sobre el riesgo que corremos ante la inminente desaparición de los rituales:

*“Las actuales imágenes digitales carecen de silencio y, por tanto, de música, e incluso de aroma. También el aroma es una forma de conclusión. Las imágenes sin silencio no hablan o narran, sino que hacen ruido. Frente a estas imágenes que «zumban» no se pueden cerrar los ojos. El ojo cerrado es dibujarse la conclusión. Hoy la percepción es incapaz de conclusión, pues hace zapping a través de una red digital sin fin. El rápido cambio de imágenes imposibilita cerrar los ojos, pues esto presupone una demora contemplativa. Las imágenes están construidas hoy de tal manera que no es posible cerrar los ojos. Entre ellas y el ojo se produce un contacto inmediato, que no admite ninguna distancia contemplativa” (Byung-Chul Han, 2020).*

No convertirnos en meros sujetos del rendimiento, quienes estamos a ambos extremos del tándem, estudiantes y docentes, parece depender de la posibilidad de encuentro que entablemos para poder contemplar, dar sentido y concluir.

La educación a distancia es un arma potente y fructífera en contextos de no obligatoriedad; donde puede fluir de manera asincrónica. Su desarrollo no surgió para sustituir las aulas de primaria, los espacios de juego, las salidas didácticas, las peleas, las reconciliaciones, los machetes, las negociaciones que habilitan jugar a los penales en los patios donde el juego de pelota libre sufre prohibiciones. En la virtualidad no aparecen estas pequeñas habilidades que tanto tienen que ver con el oficio del alumno. Nuevas triquiñuelas para la supervivencia del alumno a distancia comienzan a hacerse espacio en el teatro digital.

### **Conclusión. Soon/Zoom**

Hoy, empujados hacia la vuelta a la presencialidad en burbujas tan frágiles como la idea que de ellas tenemos, nos encontramos pensando, tratando de construir dispositivos que les permitan a los alumnos de séptimo despedirse de sus Escuelas Primarias. Un camino a medias, entre la presencialidad y el zoom que no nos permite mirarnos a los



ojos. Un espacio ritual que permita dar sentido al dolor causado por la finalización de su escolaridad primaria en este contexto y logre hacerlo más tolerable.

El protocolo y esquema diseñado por el G.C.B.A. coloca a la escuela en un lugar incómodo. Propone un distanciamiento cruel dentro de una Ciudad que no acompaña, que no se sensibiliza. El encuentro presencial se produce en una isla. Convencidos de que la distancia social es la medida más eficaz, nos preguntamos cómo explicarles a los estudiantes que esos cuidados que mantenemos dentro del edificio escolar no corren en plazas y locales gastronómicos. Difícil de comprender para niños/as que despedirán este ciclo lectivo sin abrazar a sus docentes.

Imaginar una vuelta a clases donde el “tomen distancia” sea el rector fundamental agota de solo imaginarlo. Cómo podremos enseñar los docentes a luchar, a protegernos de un enemigo invisible, cuando siempre hemos tratado de llevar a los alumnos más allá de las lecturas superficiales de la realidad, a descubrir dónde residen los poderes que la dibujan. Sentir que debo mantenerme alejada o alejado de compañeros de banco porque pueden perjudicarme, enfermarme, ponerme en riesgo, echa por tierra todo lo que a la escuela le ha llevado décadas construir. Cómo reconciliaremos estas incongruencias en el discurso sin quedar entrapados en una paradoja.

El ideal Lasalleano está de regreso —o nunca nos había abandonado por completo—. Se esconde detrás de nuestras mejores intenciones sanitarias. Ya no será necesario controlar que los cuerpos no se reúnan y alboroten. El castigo físico no se servirá de la vara, se encarnará en la separación de los cuerpos que por su propia preservación deberán mantenerse alejados. Hoy la celda se presenta en el mosaico que ofrece zoom creando la ilusión de llegar a todos a la

vez. Pero atención, este panóptico digital, por suerte, es una falacia.

Tal vez estemos atravesando la etapa de cambio más grande que nos toque vivir a la mayoría de las generaciones que compartimos este momento. Tener miedo a salir, hoy, se presenta como conducta racional. Nunca se nos hizo tan evidente que ni siquiera nuestros cuerpos nos pertenecen, nunca han sido más palpables las tenazas del biopoder.

*“El cuerpo, fantasma que no aparece sino en el espejismo de los espejos y, todavía, de una manera fragmentaria”* (Foucault, 1966). Hoy la fragmentación es digital. Docentes del globo enviando nuestras voces en formato podcast. Voces desnudas, arrancadas de nuestros cuerpos. Será la virtualidad una nueva utopía que sirve para esquivar nuestros cuerpos, sus dolores, sus ahogamientos, su finitud certera incubada por el calor de la pandemia. Siguiendo al autor, diremos que todas las utopías de evasión de los cuerpos nacieron del propio cuerpo y luego se volvieron contra él.

Es, en este sentido, que tuvimos que imaginar formas que permitan ritualizar. No se trata de subir un lindo Padlet al blog de la escuela con los nombres de los abanderados, y unas palabras alusivas —que probablemente nadie lea—. Lo que importa es lo previo, recuperar la idea de trabajar en una actividad que religue la escuela, que provoque la sensación de estar juntos —nuevamente— en un lugar al que pertenecemos. Un espacio colectivo que, incluso sin que los cuerpos estén cerca, sigue siendo colectivo. La escuela sigue, siguió, como lugar que da respuestas. Sosteniendo el lazo para franquear la incertidumbre. En este año, donde las diferencias entre sectores, instituciones y familias se profundizaron, cuando hay escuelas que lograron garantizar los

contenidos y otras que no tenían balsas para navegar el mar de la virtualidad, existe una noción que todos aprendimos y nos atraviesa: ¡Aprendimos a extrañar la escuela!

Cuando la pandemia termine, tendremos que recordar que el abrazo sigue siendo antihegemónico, que el contacto cara a cara es insustituible, que salir a la calle no es temerario. Salir, es salir a buscar a otros. Las libertades no enferman.

No sabemos cómo, no sabemos cuándo, pero el día en que volvamos a reunirnos en un patio con la bandera de por medio y nos miremos, algo bueno va a pasar. //

#### Referencias bibliográficas ■ -----

- Byung-Chul Han (2020). *La desaparición de los rituales*. España, Herder Editorial.
- Foucault, M. (1966). *El cuerpo utópico*. Página 12, 2010.
- La Salle, J. B. (s/f). *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza*.
- Los redonditos de ricota(1998). “Último bondi a Finestre” [CD]. Buenos Aires.
- Pineau, P. (2020). “El pasado en el presente”. En Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D.; Pineau, P (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, UNIPE.



## Palabras clave

Derecho a la salud.  
Derecho a la igualdad  
alimenticia.  
Alimentos de calidad.  
Políticas de cuidado.

Education Primaria / Equipos de Conducción

# CON LA COMIDA DE LES NIÑES, ¡NO!

Por Mónica Elizabeth Habib\* y Eleonora Erina Santos Schneiderman\*\*

*"Panza llena, corazón contento."  
"Barriga llena, no cría mal pensamiento."  
"Barriga harta, corazón contento."  
"Mens sana in corpore sano."*

## Introducción

En nuestro paso por las escuelas públicas de la Ciudad hemos aprendido mucho respecto de la comida y de las modificaciones en los menús de los comedores escolares, a lo largo de los últimos 30 años. Ahora en tiempos de pandemia nos preguntamos; qué pasó con estas modificaciones, ¿respondieron a cambios culturales en la alimentación de la población?, ¿ajustes presupuestarios?, ¿o a nueva legislación?

Desde las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, la escuela ha tenido que ocuparse como institución del Estado, de la tarea asistencial de entrega de las llamadas "Canastas Nutritivas"; tarea que realizaban exclusivamente las empresas concesionarias del servicio de comedores escolares.

Ahora se aunó el compromiso de las conducciones y docentes voluntarios de las Escuelas de CABA, quienes hemos sido involucrados en esta distribución, colaborando con las familias en pos de generar una instancia de acercamiento para seguir sosteniendo por un lado el vínculo y por otro, garantizando el Derecho a la Alimentación.

Nos preguntamos si las canastas denominadas "nutritivas" reemplazan el servicio de los comedores escolares de las escuelas públicas de la Ciudad y, si es así, ¿cómo fueron reemplazadas las proteínas de las carnes rojas, blancas y otros alimentos que difieren de los consumidos en los comedores escolares? Anticipamos nuestras conclusiones: que no fueron reemplazadas y estos paupérrimos bolsones no suplían el servicio que se daba de manera presencial.

## Desarrollo

### Memoria de los comedores de ayer

Desde tiempos remotos, sabemos que hay dos tipos de servicios en las escuelas del área Primaria, según si son de Jornada Simple: desayuno o merienda y se le agrega



\* Profesora de Enseñanza Primaria, Bibliotecaria de Instituciones Educativas, Maestra Secretaria.

\*\* Profesora de Enseñanza Primaria, especialización Superior en Políticas de Infancias, Maestra Secretaria.

Ambas estudiantes de la Escuela Pública en los niveles Primario, Secundario y Terciario. Actualmente ejercemos nuestra función en establecimientos públicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, militantes del derecho a la Educación pública de calidad y a la igualdad de oportunidades reales..

refrigerio si la familia pudo hacer el trámite *On line*, de la Beca Alimentaria. Y en las Escuelas de Jornada Completa y las intensificadas reciben, además del desayuno, el almuerzo.

El sujeto educando de los tiempos de nuestras infancias, en la década de los '80, estaba conformado por un amplio sector de la población de los estratos medios-medios bajos; la mayoría éramos hijxs que teníamos alguno de nuestros padres profesionales, empleados del sector público, comerciantes del barrio, pero todos éramos hijos de clase trabajadora y popular. Nuestras escuelas eran comunidades educativas organizadas. Con un fuerte trabajo puesto en lo social. Las asociaciones cooperadoras participaban activamente en los albores de la democracia, dentro de las escuelas, interviniendo también en cuestiones referentes a la alimentación. Éstas estaban en todos los detalles, complementaban aquellas carencias que se le escapaban a las empresas licitadas; hasta compraban sobres de jugo, así que en la mesa siempre había dos jarras, la de agua y la de jugo.

Preguntamos en uno de los grupos de whatsapp (de egresados del '91), si se acordaban nuestros compañeros qué comíamos en el comedor y recordamos que teníamos primer plato, segundo plato y postre!

Una vez a la semana, para acompañar el desayuno, nos daban facturas, pan de ricota y pan de salvado. La cooperadora compraba las latas de chocolate en polvo que distribuía una por grado. En esa época nos servían vasitos individuales, tipo los de yogurt de primeras marcas. Elaboramos este cuadro a modo de registro de lo que nuestros compañeros se iban acordando.

Recordamos los comedores de nuestras infancias con cariño y nostalgia, y somos testigos de que “me-

ENTRADA	PLATO PRINCIPAL	POSTRE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos empanadas, una de carne y otra de jamón y queso.</li> <li>- Dos fiambres enrollados y ensalada rusa con mayonesa.</li> <li>- Sopas.</li> <li>- Sopa de “Cabellos de Ángel”.</li> <li>- Unos cuadrados de acelga tipo soufflé.</li> <li>- Tarta de verduras.</li> <li>- Tarta de jamón y queso.</li> <li>- Huevos rellenos con ensalada de lechuga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filete de merluza a la marinera con puré de papas.</li> <li>- Pollo al horno con papas.</li> <li>- Pan de carne con ensalada de lechuga y tomate.</li> <li>- Pollo con puré de papa y zapallo (era mixto de verdad, mitad y mitad).</li> <li>- Escalope de pescado con puré de zapallo.</li> <li>- Milanesa con ensalada.</li> <li>- Zapallitos rellenos con carne.</li> <li>- Niños envueltos con arroz.</li> <li>- Fideos con estofado de pollo.</li> <li>- Fideos a la bolognesa. (También había versión moñitos con manteca y queso para los que no comían salsa.)</li> <li>- Albóndigas con arroz.</li> <li>- Guiso de lentejas con carne.</li> <li>- Polenta con estofado de carne o boloñesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gelatina.</li> <li>- Gelatina con frutas.</li> <li>- Frutas de estación.</li> <li>- Flan.</li> <li>- Postre de vainilla o chocolate.</li> <li>- Cucurucho con dulce repostero.</li> <li>- Alfajor “Guaymallén”.</li> <li>- Budín de pan.</li> <li>- Helado.</li> </ul>

núes, eran los de antes”..., en esto sí podemos decir que otro tiempo fue mejor. Entonces, ¿será que el sujeto de la escuela pública es el que cambió según el ideario de las políticas neoliberales?, ¿será que la escuela y lo público se convirtieron en el territorio de los sectores vulnerados?, ¿o es la misma concepción donde lo vulnerado se transforma en vulnerable porque prima la lógica individualista del “sálvese quien pueda” y “a mí nadie me dio nada, yo pude salir solo”? La realidad muestra que en los tiempos de nuestras infancias se invertía más dinero en la alimentación en los comedores escolares, traducido en los menús y en la calidad de los alimentos. Existía una concepción donde de la alimentación se desprendía un mejor desarrollo físico y cognitivo. No había desigualdades o injusticias alimentarias, en

contraposición a aquellos, que por diversas razones se iban a comer a sus casas. ¡Daba gusto comer en el comedor de la escuela! Era un espacio de socialización por excelencia.

### Memoria reciente de los comedores escolares

Hace algunos años se quiso implementar en los almuerzos de las escuelas de jornada completa “el guiso de trisoja”. El colectivo docente se había organizado para decirle a Macri, Jefe de Gobierno “pichulero”, porque empezaba a querer hacer recortes con la alimentación de los chicos y las chicas de las escuelas públicas y otras instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Recordamos las marchas con Eduardo López a la cabeza, yendo a concentrar a Av. de Mayo y Perú, allá por el 2008 el diputado porteño Pablo Failde presentó una acción de amparo, a fin de impedir que se suministraran alimentos de soja a niños de los comedores escolares y establecimientos pediátricos de la Ciudad porque no constituían una opción alimenticia y porque era “una violación del derecho a la vida, a la integridad física y a la alimentación de los alumnos” del distrito. Coincidentemente, el campo empezó a super producir soja, había que hacer negocios con el Estado. Suponemos que había que justificar la producción transgénica, erosiva del suelo, abusiva (se decía que hasta sembraban al costado de las rutas pasando los límites de las propiedades privadas de los terratenientes amigos del poder). Si bien el juez en su fallo, en este caso, confirmó que el guiso de trisoja era nutritivo, se estudió que los niños rechazaban el menú, por desconocer el alimento y por no ser parte de su cultura alimenticia.

Esta situación empezó a ser motivo de debate público. Nos hizo pensar en la posibilidad de escuchar más a los niños en sus gustos alimenticios, teniendo en cuenta también el Derecho a Ser Escuchados y el Derecho a ser Partícipes en las decisiones gubernamentales que implican a las infancias. Este guiso en su momento fue reemplazado por el pastel de papas.

Años más tarde, surgen nuevos hitos, “del pan individual a la rodaja de pan” y luego “el retiro de las paneras y del pan”. Si bien la OMS comenzó a alertar sobre la obesidad y el sedentarismo que con los años iba en aumento, y además con la excusa argumentativa de que los niños y las niñas no comían la comida porque se llenaban con pan, dejó de darse el pan individual para armar unas paneras con una rodaja por comensal en la mesa. Al tiempo, directamente se quitaron las paneras y comenzaron las denuncias públicas del “adiós a las paneras”, justificando esta acción con los lineamientos de la implementación de la Ley N° 3.704 de Alimentación Saludable, aunque nada de esto es lo que está plasmado en el texto de la misma. Las recomendacio-

nes del Ministerio de Salud no hablan de excluir el pan de la alimentación, pero sacarlo del menú escolar fue una excusa perfecta para hacer un recorte presupuestario acompañando un momento contextual de suba de precios de las harinas y cierres de panaderías. Algunos de los titulares de ese tiempo fueron:

#### **Eliminaron el pan del menú en las escuelas porteñas**

*“Chau paneras” es el nuevo programa de los comedores y dicen que tendrá más frutas y verduras. La medida causó repudio por considerarse como otro ajuste al sistema educativo. Publicado el 18 abril de 2018 por Fernando Zuker. LA COMUNA 7.*

#### **Polémica: los chicos ya no comerán pan en el menú escolar porteño**

*Para el gobierno forma parte de un plan de “alimentación saludable” pero los gremios denuncian una nueva forma de ajuste. Los comedores atienden a 120 mil niños y los concesionarios facturan \$10 millones diarios. 7 de abril de 2018 Por Alfonso de Villalobos/ @alfondevil. Tiempo Argentino Beta.*

Las Asociaciones Cooperadoras y los grupos de padres empezaron a organizarse y a redactar cartas para presentar en las Direcciones Escolares para ser elevadas ante las Supervisiones Distritales, quienes tampoco supieron cómo canalizar el reclamo. Para hacer ruido sobre la situación, manifestaban el descontento transmitido por los niños y las niñas. Era evidente el desconocimiento por parte de las Autoridades Ministeriales que la rodaja de pan se utilizaba para empujar la diversidad de guisos que se servían y se sirven en la actualidad prepandémica. Esta decisión nunca fue consultada. Como otras cuestiones que involucran a las infancias y a las políticas públicas que refieren a éstas.



El 29 de marzo de 2019 la Defensoría del Pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires publicó en su página web un Informe sobre el plan de alimentación escolar titulado “Chau paneras”. En su desarrollo expresa un relevamiento realizado por ese organismo en distintos comedores escolares; entrevistas a directores y vicedirectores de establecimientos educativos a raíz de las denuncias realizadas. Cabe destacar los siguientes párrafos:

*“El impacto negativo en la comunidad respecto de las modificaciones al menú escolar se debió en parte a que no se contemplaron las diferentes necesidades según distrito escolar, y a la poca o nula información que recibieron los padres y niños sobre las medidas tomadas, todo lo cual generó descontento. La falta de criterio nutricional adecuado a la hora de realizar reemplazos y el frecuente ajuste de raciones por parte de los concesionarios contratados, ocasionaron una merma en el gramaje final del plato y dieron un resultado negativo.”*

Los reclamos de los niños y las niñas se transmitían a los docentes que hacían turno de comedor y a los camareros de los Concesionarios. Los maestros a su vez, a las Conducciones. Éstas, a su vez, asesoraban a las familias sobre las nuevas medidas implementadas y les sugerían llegar en sus proclamas a instancias superiores y así los reclamos se hacían en las Supervisiones y se armaban manifestaciones de familias organizadas por Distrito.

En el D.E. 4, que es donde trabajamos, hubo varios mediodías de las Avenidas Patricios y Suárez, cortadas, organizadas conjuntamente por maestros y familias por esta movida. A este reclamo hubo oídos sordos, amén de que éstos también llegaron a las puertas del Ministerio de Educación ubicado en la Av. Paseo Colón.

*“A su vez, resulta contradictorio que se continúen ofreciendo milanesas pre-elaboradas, medallones de pescado, fiambre de pollo y galletitas dulces, entre otros, con alto proceso de industrialización, y que los cortes de carne utilizados continúen siendo grasos en su mayoría y de mala calidad.”*

Lo mencionado anteriormente por la Defensoría del Pueblo de la Ciudad pone de manifiesto las contradicciones argumentativas de la concepción de “Alimentación Saludable”. Evidenciamos que lo que ellos nominan milanesas (pollo, carne o pescado) son en realidad productos procesados e industrializados de hamburgueserías con alto contenido de grasas trans. La carne utilizada es roast beef que se incluye en los guisos, con alto contenido de nervios, que cuesta masticar y hasta son dejados al costado del plato.

No obstante este informe, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desoye los reclamos de los sindicatos, de las autoridades de las escuelas, de la comunidad educativa y principalmente de los NNyA.

### **La alimentación ofrecida por los comedores escolares en tiempos de pandemia**

Hoy nos encontramos en una situación excepcional y nos vemos en la obligación de hacer público nuestro sentir, nuestras vivencias. Estamos convencidas de que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires incumple con el Derecho a una Alimentación Saludable desligando la responsabilidad en las empresas licitadas por el mismo. Sabemos que éste es uno de los derechos básicos, que está incluido en la *Constitución de la Nación Argentina* en el artículo 75 inciso 22, incorporado en la reforma constitucional de 1994 y enunciado en la Declaración Universal de

Derechos Humanos de 1948, en su artículo 25, y finalmente en la *Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, en su artículo 20. Que el derecho a una alimentación saludable implica a su vez estar protegido del hambre, tener una alimentación adecuada y poseer una seguridad alimentaria.

Nos preguntamos por qué a medida que pasó el tiempo y después de tantos mandatos de gobiernos neoliberales, se bajaron tanto la calidad como la cantidad de los alimentos que se les brinda al sujeto educando, habitante de lo público. ¿Será que lo público se empezó a ver como gasto? ¿Será lo que sobra? Y por eso “las sobras” ¿son comida para los pobres?

Encontramos respuesta o guía en las palabras de Boaventura de Sousa Santos en “La cruel pedagogía del virus”, él manifiesta que: *“Esta versión del capitalismo sometió a todas las áreas sociales (especialmente a la salud, educación y seguridad social), al modelo de negocio de capital, es decir, las áreas de inversión privada que deben gestionarse para generar el máximo beneficio para los inversores. Este modelo deja de lado cualquier lógica de servicio público e ignora así los principios de ciudadanía y derechos humanos. Deja al Estado solo las áreas residuales, o a los clientes poco solventes (a menudo la mayoría de la población), les deja aquellas áreas que no generan ganancias”*

Vemos que en tiempos de pandemia el Estado de la Ciudad continúa sosteniendo la lógica del mercado, por encima de las políticas de cuidado, las que evidencian una vulneración de los derechos básicos, como ser el de la alimentación de los sectores populares, convirtiendo en clientes de segunda a los niños y las niñas de las escuelas públicas de la Ciudad. Es evidente que la mercadería no alcanza para cubrir



necesidades nutricionales básicas y que el G.C.B.A hubiera ahorrado mucho, si por una cuestión excepcional en tiempos de pandemia, se hubiera implementado la Tarjeta Alimentaria, para que en forma directa, el monto de dinero, sin intermediarios, hubiese sido entregado a las familias, y ellas decidiesen qué comprar según las necesidades del grupo familiar.

Si, por ejemplo, una familia con 3 niños cobrase un monto determinado por cada uno de sus hijos, sería quienes decidieran qué comprar, qué comer y cómo redistribuir ese ingreso. De la manera que lo viene haciendo el Gobierno de la Ciudad, obliga a esa familia a consumir 3 kg de garbanzo por mes.

En lo que va de la pandemia, ya pasados los 9 meses, la canasta des-nutritiva sigue siendo la misma, ¿Quién come 6 sobres de alimento a base de queso, que de por sí es incomible? ¿Qué alimentos son los que estarían reemplazando la carne, el pollo, el cerdo, el huevo o el pescado? Es decir, todo lo que los guisos de la presencialidad traen. La canasta des-nutritiva, por repetición de los productos que se otorgan, no se condice con la idea de alimentación saludable referida en la Ley. La misma fue demostrando que a medida que fue pasando el tiempo las verduras eran viejas, y casi en estado de descomposición.

La única modificación que se produjo en las últimas entregas fue la botella de aceite y el kilogramo de azúcar que se reparten una vez por mes. Si el Gobierno Nacional establece que la medida preventiva es el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio en cuarentena, ¿por qué el Gobierno de la Ciudad siguió insistiéndoles a las familias que circulen por las calles y sean amontonadas en largas filas en las escuelas? Esta medida pone en evidencia las políticas de **descuido** del G.C.A.B.A.

## Rol del Estado

Según nuestra Secretaria General, Angélica Graciano de UTE: *“En esta Pandemia la escuela es la gran organizadora social”*. Ella plantea que la CABA es un territorio donde la desigualdad queda evidenciada por la posibilidad o no de conexión. Además en este contexto, nosotras también vemos la desigualdad alimenticia, transformada en desigualdad de posibilidades, y la imposibilidad de adquirir una alimentación nutricionalmente equilibrada traducéndose a su vez en la imposibilidad de adquirir a través de ello un pleno desarrollo cognitivo y físico de nuestros NNy A.

Si bien el trabajo docente, en este tiempo de pandemia, se tuvo que reinventar para garantizar el vínculo pedagógico y su función social, también éste realizó la tarea de estar al frente de la distribución de las canastas des-nutritivas, de tal manera de tener un acercamiento con las familias para escucharlas en sus necesidades según cada realidad por la que estaban atravesando. Lo cual nos permitió pensar también en cuáles serían las soluciones para afrontar la situación de la mejor manera. Si la escuela es una organizadora del ámbito de lo social, y un espacio de referencia de cuidado de la comunidad, nosotrxs, los maestrxs, como colectivo, le sugerimos a los sindicatos que se hagan eco de nuestro pedido, acompañando el mismo con las **#TarjetasAlimentarias** o mejorando la calidad y la cantidad de los alimentos de las “canastas des-nutritivas”. Vimos cómo mediáticamente se hizo más eco de la distribución de las *PC, netbooks, tablets, conectividad* y se diluyó el tema de la alimentación, corriéndolo del debate público.

## Concluimos

En esta pandemia pudimos reflexionar sobre las desigualdades sociales, las necesidades de los sectores populares y los derechos vulnerados, que generan más desigualdad. Pudimos pensar en las disputas públicas que se dieron en torno a las políticas referidas a la forma de sostener la es-





cuela “conectada”, que mantuvieron el vínculo con las familias, apelando a la voluntad y a la solidaridad de la sociedad para conseguir la donación de dispositivos electrónicos, a modo asistencialista, sin apelar a un cambio radical en las políticas aplicadas.

Sin embargo, se nos hizo evidente que si las familias siguieron yendo a buscar mercadería fue porque la necesitaban, y si es que hay una necesidad, ¿por qué no favorecer esta posibilidad?



Carina Kaplan sostiene que “si los sectores más desfavorecidos no cuentan con el Estado, el sector privado no se va a ocupar de ellos” (...) porque tienen otra mirada más cercana a “la educación como lucro y mercancía” (...) pero si hablamos de alimentación y de educación, hablamos de políticas de Estado. No podemos permitir que se anteponga el derecho a la conectividad por sobre el derecho a la alimentación.

En CABA este gobierno desde su visión meritocrática, y su afán de capacitar a las Conducciones Escolares en Neurociencias y en contraposición a las palabras de la colega mencionada anteriormente, manifiesta que “el rendimiento académico no está dado por el cerebro, sino por la estructura

de oportunidades sociales” (...) “Lo que hay que igualar es la capacidad del Estado, mediante la escuela, de dar mejores aprendizajes a los que menos tienen. La desigualdad educativa es un problema de construcción de la desigualdad al interior del sistema educativo. Hay que mejorar las condiciones materiales y simbólicas con las que los niños atraviesan la escuela”. Para igualar las posibilidades de aprendizaje de los sectores con los cuales trabajamos, es importante entender que la alimentación es una de las políticas de Estado que se debe poner en debate, con la importancia que realmente se merece.

Si la comida genera desigualdad en la nutrición de los NNA, qué podemos pretender de las Escuelas en materia de igualador de posibilidades y oportunidades. La salud de la población vulnerada está en riesgo y las miradas de este Gobierno están puestas en la falta de calidad educativa. ¿Y si empezamos a cuestionar el modelo económico, las políticas sociales, y corremos el foco de discusión que subyace tras los esloganes de Gobierno neoliberal de CABA, para poder poner en debate el futuro de las nuevas generaciones? Se trata de mover algunas estructuras y poner en descubierto lo que sabemos en el interlineado.

Sabemos que en barriga sana no hay mal pensamiento. //

#### Referencias bibliográficas ■

<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/gabs.pdf>

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/familias/alimentacion-saludable/ley-de-alimentacion-saludable-en-la-escuela>

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/cuadernillo-ley-baja\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/cuadernillo-ley-baja_0.pdf)

Angélica Graciano, “En esta Pandemia la escuela es la gran organizadora social”. <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

[https://www.ellitoral.com/index.php/id\\_um/134195-kaplan-la-desigualdad-social-y-educativa-no-se-aloja-en-el-cerebro-una-mirada-critica-de-las-neurociencias-en-la-ensenanza](https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/134195-kaplan-la-desigualdad-social-y-educativa-no-se-aloja-en-el-cerebro-una-mirada-critica-de-las-neurociencias-en-la-ensenanza)

<https://www.eie.unse.edu.ar/cmseie/index.php/kaplan-quotla-educacion-debe-ser-un-derecho-y-no/>

[https://www.google.com/url?q=http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/GUIA\\_COMEDORES\\_ESCOLARES\\_0.pdf&sa=D&ust=1595090941299000&usg=AFQjCNEWDAj8FOKk1PE6rQRWbPPEHJcBJA](https://www.google.com/url?q=http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/GUIA_COMEDORES_ESCOLARES_0.pdf&sa=D&ust=1595090941299000&usg=AFQjCNEWDAj8FOKk1PE6rQRWbPPEHJcBJA)

<https://www.google.com/url?q=http://www.madrid.org/>

[dat\\_capital/deinteres/impresos\\_pdf/GuiaMenuEscolar.pdf&sa=D&ust=1595090941297000&usg=AFQjCNH-sI84-R8odfxc1-Bo0Zc9VBV13lw](dat_capital/deinteres/impresos_pdf/GuiaMenuEscolar.pdf&sa=D&ust=1595090941297000&usg=AFQjCNH-sI84-R8odfxc1-Bo0Zc9VBV13lw)

<http://www.defensoria.org.ar/noticias/informe-de-la-defensoria-sobre-el-plan-de-alimentacion-escolar-chau-paneras/>

<http://www.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2020/03/InformeAnual2019-1.pdf>

- Ley N°114.

- Ley N° 26.061.

## Palabras clave

Ludificación.  
Juego.  
Cooperación.  
Aprendizaje colaborativo.  
Prácticas del Lenguaje.  
Pandemia.  
Aislamiento social.

Educación Primaria

# “INVESTIGADORES DE LO OCULTO”

## una propuesta de ludificación para renovar las prácticas

Por Mauro Falduto\*

### Introducción (o qué es eso de ludificación)

En el presente trabajo nos centraremos en una propuesta surgida de la praxis áulica. En ella se buscó, con diverso grado de éxito, ludificar una secuencia del área de Prácticas del Lenguaje en un séptimo grado de una Escuela Primaria común del barrio de San Cristóbal.

En esta introducción se buscará clarificar algunos aspectos previos al desarrollo de la propuesta.

El primero de ellos es, claramente, qué es ludificar.

Si buscamos la palabra en el motor de búsqueda más famoso, nos arroja una definición sencilla pero ideal. “Utilización de algunos elementos y mecanismos propios de un juego, como la puntuación o el establecimiento de niveles que deben superarse, en un entorno no lúdico.” En líneas generales tomamos un entorno no lúdico como, por ejemplo, una clase o la suma de clases que componen una secuencia didáctica (pudiendo abrir el debate sobre si es o no un entorno no lúdico, pero esta discusión ameritaría otro desarrollo) y agregarle ciertos elementos que permitan “jugarla”.

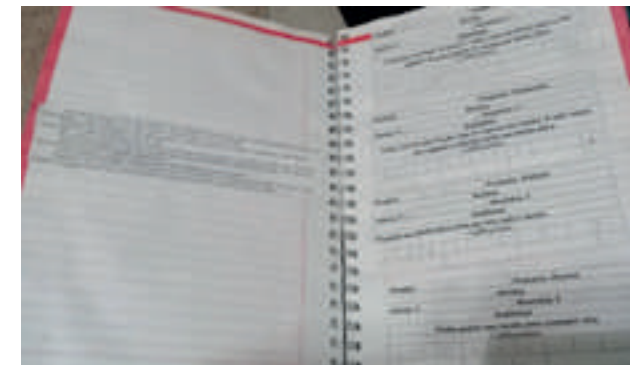
\*Hijo de la escuela pública. Egresado orgulloso del “Mariano Acosta”. Quince años como Maestro de grado. Le gustan los juegos de mesa y la puntualidad en los turnos de puerta.

¿Qué esperamos de nuestra propuesta? Que mientras se trabaja sobre los diferentes quehaceres que propone el *Diseño Curricular*, mientras se ingresa en diversos textos, o se evalúan los objetivos, se juegue.

Plantear un desafío lúdico que el grado debe resolver a la vez que realiza lo ya descripto. ¿Para qué semejante complicación? Los principales motivos serían, y lo fueron en el caso puntual que da origen a esta ponencia, motivar y generar estrategias grupales de resolución de un problema.

La motivación como gancho para atraer a los alumnos: a poder completar sus trabajos, a entregar sus producciones, a presentar sus borradores para ir puliéndolos juntos, etc.

La generación de estrategias grupales para resolver un problema pensada como una forma de empujar, o dicho más elegantemente, acompañar a los chicos/as a tener que pensar juntos, a tener que ayudarse entre sí, a tener que ver qué le pasa al otro, a la otra, etc., para poder ganar el juego. Podemos decir entonces que la ludificación busca construir una estructura, un juego, sobre la secuencia de contenidos que se propone para el grado. Donde circunstancias como: la entrega de un trabajo, la calificación propia y de los otros, la lectura de los textos, etc., pasan a generar consecuencias en el juego, pudiendo hacer que nos acerquemos a la victoria o a la derrota.



¿Es la ludificación una forma de mejorar la secuencia didáctica? No. No genera un aporte en sí misma al desenvolvimiento de dicha secuencia. No la hará mejor o peor en su entramado, en su selección de fuentes, en su propuesta de actividades o en su coherencia con el marco curricular.

Uno de los motivos de la presentación de esta propuesta al Congreso Pedagógico dentro de la línea: *“Prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una disciplina, desde enfoques curriculares y metodologías en contextos de pandemia. Materiales didácticos producidos para la enseñanza en este contexto y como registros pedagógicos”*, es poder indicar su existencia y dar el primer paso para pensar con otros cómo adaptarla al nuevo contexto de la pandemia y el aislamiento social. Esperando que en el intercambio con otros compañeros/as se pueda pensar en forma colectiva su viabilidad y pertinencia en un entorno dramáticamente modificado.

La utilidad de la ludificación pasa por motivar al alumnado (y tal vez al docente que, expectante, observa si sus alumnos lograrán ganar) a enfrentar dicha secuencia, a la vez que busca generar una conciencia de grupo, generando un aprendizaje colaborativo. Donde desarrollo una responsabilidad individual sobre lo que les sucede a todos, y a la vez entiendo que para que a mí me vaya bien, a todos les debe ir bien.

Estas dos últimas cuestiones, de lograrse en las escuelas, serían una gran forma de luchar contra el individualismo reinante en amplios sectores de la sociedad.

### **Desarrollo de la propuesta (o ¿y entonces qué hago?)**

Si usted, lector/a, ha leído hasta esta oración y no ha entendido nada, no se haga problema. No es tan grave. A partir de aquí comenzaremos a pensar sobre lo concreto, en cómo se fue desarrollando la propuesta, en lo que surgió de la trinchera áulica y a qué se apuesta que pueda ser pulido en espacios de reflexión colectiva como el presente Congreso Pedagógico para devolverlo a los salones de clases perfeccionado.

Comenzamos presentando la propuesta al grado: un ser antiguo y muy malvado será despertado por un grupo de sectarios si no lo evitamos. Su despertar significará el fin de la humanidad. Si los sectarios llegan a diez puntos antes del final del bimestre, ganan.

La propuesta se pensó para trabajar en la parte final del año y luego de que el grado haya sido expuesto a otras similares pero de menor complejidad. O sea, se pensó en una ludificación anual, dividida en cuatro temáticas diferentes, cada una desarrollada a lo largo de un bimestre y con una complejidad creciente.

Cada uno de los alumnos/as representará a un personaje, conocido como “investigador” (de allí el nombre de la propuesta). Este “investigador” padece una cantidad de heridas pero puede soportarlas antes de “perderse”, tiene una habilidad especial que puede ser usada cuando ellos lo decidan cuyos efectos son positivos.

Por ejemplo, a alguien le puede tocar ser una tarotista que soporta dos heridas y que puede volver a tirar el dado si un resultado no salió como se esperaba. Todos los personajes son diferentes, y sus habilidades combinadas pueden ayudar al grado a ganarle

a los sectarios. Pueden, y deben, ayudarse entre sí. Las tarjetas de “investigador” se reparten al azar al comenzar la secuencia.

¿Cómo ganan puntos los sectarios? Tienen dos formas. La primera es cuando el promedio de los trabajos presentados por los alumnos durante una semana es menor a seis. En ese caso, ganan un punto. Y la otra manera es cuando un personaje muere producto de sus heridas.

¿Y cómo se hiere a un personaje? Cada vez que un alumno/a no entrega uno de los trabajos recibe una herida. Así que ellos pueden manejar la cantidad de trabajos que pueden omitir entregar, sabiendo que pueden llegar a darles puntos a los sectarios.

Hasta aquí vemos cómo existe un desafío a superar durante la implementación de la secuencia. Todo el grado juega en conjunto contra ese “enemigo”. Y la posibilidad de vencer o ser derrotados se encuentra atada al promedio de calificaciones grupal y a la entrega de trabajos individuales. Como se planteó en la introducción, ludificar es implementar dinámicas lúdicas en territorios que no lo son.

Ahora que tenemos una base, agregaremos un par de vueltas más. Cada semana que los sectarios se llevan un punto, pasan cosas malas para todo el grupo. Por ejemplo: cuando alcanzan los 5 puntos, un personaje al azar recibe tres heridas. Lo que puede provocar que muera y los sectarios se lleven otro punto más. ¿Y los alumnos que entregan trabajos reciben algo? Sí, el juego reparte tarjetas positivas a aquellos alumnos que cumplen con los tiempos de entrega. Dichas tarjetas representan ítems que pueden usar para ayudar a otros o salvarse (algunas curan heridas, otras permiten volver a tirar el dado, etc). Las pueden usar durante todo el bimestre. Esta



es otra posibilidad para permitir el intercambio entre alumnos/as. Tal vez deban usar una tarjeta para ayudar a otro porque si ese compañero “muere” perjudica al conjunto.

Si pasadas las diez semanas de la secuencia la secta no alcanzó los diez puntos, el grado gana.

Se entrega a los alumnos todo el apartado “Reglas”, para que --como en todo juego-- tengan un reglamento para consultar. También se dan tarjetas de personajes, carátulas para la carpeta (donde se indica que comenzamos a trabajar la secuencia); cada tres semanas se les brinda un separador donde figuran las calificaciones con su promedio hasta el momento (para que puedan hacer un seguimiento de su desempeño); al finalizar la unidad se consigna la calificación obtenida. Todos estos papeles presentan ilustraciones relacionadas con el tema para dar un sentido de conjunto a toda la secuencia.

A la vez, se presenta un recorrido de lectura que temáticamente coincide con la propuesta lúdica.

Durante esas diez semanas los alumnos/as comenzarán leyendo cuentos policiales clásicos, pasarán a los misterios urbanos y terminarán con cuentos donde se hace presente lo paranormal, donde lo racional no alcanza para explicar qué pasó.

Entonces, por un lado, los alumnos se van sumergiendo en literatura donde los “investigadores” son protagonistas, realizando actividades de producción de textos a través de sucesivos borradores en los cuales el tema se halla presente; y por otro, van jugando a evitar la pérdida del mundo.

Claramente, las reglas del juego donde se penaliza la no entrega de trabajos en tiempo y forma, surgieron por la realidad particular de los séptimos grados para los que fue pensada la propuesta. Buscando motivar al alumnado de alguna manera para mejorar la estadística.

Toda la dinámica se encuentra inspirada en los relatos de H. P. Lovecraft, cuentista estadounidense considerado uno de los padres del género de terror moderno, así como en juegos de mesa y de rol basados en su obra.

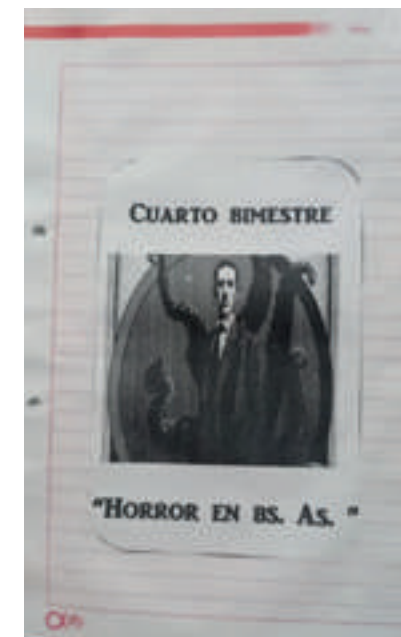
Ludificar una secuencia didáctica es más trabajo. Es otra cosa más que se debe hacer, pensar, planificar, preparar (desde las reglas hasta las fotocopias), llevar un registro de los personajes, de sus habilidades y heridas y evaluar. Por tanto, hay que tener ganas.

Por supuesto, la mayor motivación para el o la docente es ver cómo el grado se empieza a meter en el tema. Cómo empiezan a jugar, a buscar la forma de ganar. Cómo las miradas siguen atentas al dado que definirá azarosamente la suerte de un personaje. Es allí donde todo ese trabajo extra se vuelve más liviano.

En segundo lugar, podemos marcar que ese trabajo extra que se menciona, también permite recopilar datos estadísticos del grado, por lo menos en cuanto a la entrega de trabajos, las calificaciones generales, los promedios de cada actividad, que se podrían usar de insumos para un posterior trabajo de investigación sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esa tarea, muchas veces no contemplada por los docentes, nos entregaría herramientas para pensar líneas de acción tendientes a resolver las problemáticas del grupo.

En último lugar, este tipo de propuestas permite desarrollar en los alumnos/as un tipo de pensamiento estratégico que no es común en las aulas. Pensar, con ciertas reglas dadas, pasos integrados a un plan general para resolver algo.

Y lo más maravilloso de todo es que en ciertas ocasiones les pibes van más allá de lo planificado y trabajan con esas normas para lograr un resultado inesperado. En este caso, bien vale ilustrar con lo que Rodrigo, un alumno de séptimo, resolvió la primera vez que se aplicó esta ludificación.



Como habrán leído más arriba, cada personaje asignado tiene una habilidad especial. Y las tienen que usar para evitar que los sectarios sumen puntos. Rodrigo, en la séptima semana de implementación de la ludificación, vaya a saber cómo, encontró un resquicio en las reglas. Un error en el diseño del juego que había pasado desapercibido para el docente y el resto de sus compañeros. Él percibió que si combinaba dos habilidades de dos “investigadores” (el otro era justamente uno de los integrantes de su mesa) podía hacer que la secta sumara puntos. O sea, podría generar una derrota automática de todo el grupo. Y así lo hizo, convenció a Matías, el otro “investigador”, y juntos hicieron que todos perdieran. De más está decir que este suceso generó charlas con todo el grupo acerca del compromiso, de la necesidad de consensuar con los otros (que querían ganar) en vez de cortarse solo, de pensar en pos del bien común y no de una postura individual, etc.

Pero Rodrigo pudo ver algo donde todos los demás no veíamos nada. Y ese día nos explicó cómo iba a hacer que la secta ganara. Broncas aparte, fue grato ver su emoción al desgranar los pasos de su razonamiento.

### Conclusiones (o ¿y cómo salió todo eso?)

Para finalizar, las ludificaciones (esta o cualquier otra) no vienen a revolucionar la enseñanza, no vienen a traer la respuesta a los problemas pedagógicos dentro del Sistema. Su fin es mucho más modesto pero necesario, plantearlas nos permite introducir el juego en cualquier área. Nos permiten conocer más cosas de los alumnos de las que podríamos saber con solo una secuencia del contenido a trabajar. Nos abren una puerta para incentivar la motivación en el alumno.

Jugar es parte fundamental de la vida de toda persona, actividad que al paso de los años muchos abandonan. La escuela debe enseñar que el juego siempre es una oportunidad para aprender y para cruzarnos con otros.

Jugar no es condición suficiente para aprender. Siempre se deberá plantear un momento de reflexión posterior para llegar a alguna conclusión ligada a los conocimientos que se utilizan durante el juego.

Las ludificaciones permiten que el alumno se encuentre en plena actividad: debe tomar decisiones, discutir, plantear sus ideas, convencer al otro o aceptar que los argumentos de un tercero pueden

ser mejores, debe pensar a corto, mediano y largo plazo, estar atento a su propio personaje pero también a lo que está sucediendo a nivel áulico, modificar dicha planificación en el momento de presentarse imprevistos, etc.

El juego en sí mismo nos hace prestar más atención, nos motiva a seguirlo y a poder ganar.

En este tipo de propuestas se plantea un desafío colectivo. *O ganan todos o pierden (pueden perder juntos o en soledad, pero nunca ganar solos).*

La competitividad, válida en juegos donde hay un adversario que toma decisiones como uno, no se hace presente aquí. En esta propuesta el adversario es el juego, sus reglas, que avanza semana a semana dependiendo de las acciones que los chicos/as llevan a cabo

Los docentes tenemos la posibilidad de pensar estos dispositivos como si fueran un mecanismo de relojería, de meternos en una temática que nos atraía, de sentirnos artesanos, de divertirnos aún más con lo que hacemos.

Y, cosa que no es menor, nos permiten divertirnos aún más con nuestra tarea cotidiana. ▀

### Referencias bibliográficas

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*. Segundo Ciclo.

- Hunter, J. (2013). *World peace and other 4° grade achievements*. USA, Mariner.

- Piñeiro, M. y Gil, P. (1984). “Los juegos de simulación en la EGB: una investigación en el campo de las Ciencias Sociales”. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/671888.pdf>

- Segal, Analía (2011). *Juegos: serie estrategias en el aula 1 a 1*. Buenos Aires, Educ. ar S. E.

## Palabras clave

Emergencia sanitaria.  
Coordinación de equipos  
de trabajo.  
Virtualidad.  
Vínculo pedagógico.  
Lazo pedagógico.  
Contenidos nodales.  
Teletrabajo.

Education Primaria

# La Coordinación pedagógica en pandemia: NAVEGANDO ENTRE CERTEZAS E INCERTIDUMBRES

Por Mariela Ballesteros\*

## Introducción

A través de la imperiosa necesidad de repensarnos como Escuela en este contexto de educación en emergencia sanitaria, navegando entre lo conocido y lo desconocido, impensado e imprevisible... todos fuimos acomodándonos de diversas formas y maneras. Pero esto no fue casual, fue fruto de un trabajo conjunto, de reflexiones compartidas, de reinventaciones, de trabajo en equipo.

Como parte del equipo de Conducción de una Escuela primaria y como Coordinadora de ciclo, uno de los tantos y grandes desafíos fue la imperiosa necesidad de “cambiar la mirada” de “Coordinar las prácticas pedagógicas desde un lugar diferente” con la certeza de que el camino es el trabajo en equipo y de forma colaborativa, donde cada voz y mirada importa, influye y modifica a los demás, pero a sabiendas de que un aspecto desconocido y vertiginoso se vislumbraba adelante en nuestro camino.

Partimos de la diferenciación entre Educación en contexto de emergencia sanitaria y educación a distancia: que dista desde su concepción hasta su implementación.

\*Prof. de Educación Primaria. Prof. de Educación Inicial. Maestra secretaria titular, Escuela N° 27 D.E. 15 “Petronila Rodríguez”. Vicedirectora suplente, Escuela N° 27 D.E. 15.

Nos enfrentamos a encontrar un balance entre contemplar y empatizar con las situaciones particulares vivenciadas por los maestros y maestras como individuos y profesionales (escuchándolos, acompañándolos, proponiendo el acompañamiento grupal, entendiéndolos) y a la vez no perder de vista la necesidad de producir una propuesta que generara un acto educativo pedagógico en un contexto distinto del que estábamos acostumbrados.

Y concluimos en buscar nuevas estrategias como equipo de trabajo, consolidando esta nueva propuesta de la virtualidad y la distancia.

## Transitando lo desconocido

Iniciando el ciclo lectivo 2020, ya organizados en la escuela: pensando, planificando, coordinando el trabajo, al transcurrir unos pocos días de clases y encuentros..., nos vimos atravesados por una pandemia mundial que se desataba sin freno.

En medio del desconcierto y de las medidas preventivas tomadas por el Gobierno nacional para cuidarnos y prepararnos para lo que se avecinaba, recuerdo estar en la Escuela, reunida con todo el cuerpo docente, desconcertado, pero a sabiendas que debíamos dar respuesta ante la inminente suspensión de clases presenciales.





Una vez más nos pusimos la tarea al hombro y preparamos los primeros cuadernillos, tomados de las secuencias y proyectos que veníamos trabajando. En un principio la propuesta estaba ligada a mantener nuestros proyectos y planificaciones, con la incertidumbre de un posible regreso a la presencialidad, y con el único objetivo: sostener algunos pilares de nuestra cotidianidad y el vínculo pedagógico, lazo que se forja entre la escuela y los chicos.

Rápidamente comenzaron a aparecer propuestas del Ministerio de Educación: Seguimos educando, la plataforma educ.ar y los canales televisivos *Encuentro*, *Paka Paka* y *TV Pública*, y una serie de cuadernillos.

Nuestra gran pregunta: ¿Cómo seguir?

### La Coordinación: entre sensaciones, vivencias y realidades

Comenzamos entonces a intentar reunirnos. Poder generar encuentros de diálogo y trabajo era indispensable para acordar qué y cómo íbamos a planear el trabajo futuro.

La falta de dispositivos tecnológicos, en un principio para los maestros y las maestras, fue nuestro pri-

mer desafío. Muchas y muchos docentes suplentes no contaban con equipamiento entregado por el G.C.B.A., tras la falta de inversión y el desmantelamiento del Plan "Conectar Igualdad". Con lo cual, en los primeros días fue "intentar" pensar formas de conectarnos entre nosotras y nosotros. Algunas y algunos participaban a través de su teléfono celular, computadoras prestadas por colegas o familiares.

De estas primeras reuniones (que fueron bastantes) surgieron las primeras preguntas y los primeros problemas a resolver, siempre teniendo la idea irrenunciable que los mismos se tenían que abordar por medio del consenso, el diálogo y el acuerdo entre todo el equipo.

En este punto resulta pertinente separar en subgrupos las dificultades y así poder ordenarlas:

*En relación con la comunicación y la llegada a los y las alumnas y alumnos:*

- ¿Qué estrategias proponer para llegar a todas y todos?
- ¿Cuántas y cuáles eran las familias que no disponían de equipamiento y conectividad para establecer comunicación con la Escuela y sus maestras y maestros? (ya sea por falta de equipamiento, conectividad, espacios de conexión, disponibilidad horaria, etc.).
- ¿Cómo mantener el lazo pedagógico que evidentemente iba a ser diferente?
- ¿Cómo responder y contener a las familias que atravesaban diversas situaciones ante tanta angustia e incertidumbre?

- ¿Cómo se encontraban anímicamente estos niños y niñas ante lo desconocido?
- ¿Cómo se vinculan los niños con las tareas virtuales?, ¿cómo y qué los motiva?, ¿cómo se sostiene eso en el tiempo?
- ¿Cómo establecer una comunicación fluida con las familias ya que ante esta modalidad pasarían a ser parte mediadora entre las propuestas pedagógicas, las docentes y los docentes y los niños y las niñas?

*En relación con las y los docentes de las diferentes áreas:*

- ¿Cómo abordar el teletrabajo y el uso de los recursos digitales?
- ¿Qué les ocurría a los y las docentes a nivel personal y profesional con respecto a esta nueva realidad?
- ¿Debemos poner límites a los horarios laborales?, ¿de qué forma?
- ¿Qué sucede cuando aparece nuestra imagen en el contenido virtual? ¿Cómo nos sentimos ante esta nueva intromisión de "lo privado"?
- ¿Cómo abordamos la tecnología si no estamos preparados o capacitados para esto?
- ¿Cuántas horas me lleva preparar las clases virtuales?, ¿qué desafíos me presenta?



En relación con la adecuación de las propuestas, secuencia y proyectos a la nueva realidad:

- ¿Es lo mismo una secuencia para abordar de forma presencial, con todo el contexto escolar (docentes, compañeras y compañeros de grado, situaciones áulicas) a presentarla por DRIVE, PADLET, MAIL?
- ¿Los contenidos nodales se desarrollan de igual forma en presencialidad o virtualidad?
- ¿Qué hacemos con las planificaciones?, ¿cómo planificamos?, ¿las secuencias o proyectos deben ser iguales?
- ¿Qué experiencias son más viables y motivadoras?

En relación con la asistencia de canastas alimentarias:

- ¿Son los trabajadores y trabajadoras de la educación quienes tienen que organizar y llevar a cabo este operativo?

Si de algo estamos seguros es que nosotras y nosotros no elegimos trabajar en educación a distancia.

La educación a distancia desde su concepción, planificación, recursos y llegada a los y las estudiantes sería diferente.

Y de ahí partieron las angustias por parte de los docentes, las sensaciones de “no poder” “no saber”. Puedo citar varias escenas al respecto: “una docente, llorando, angustiada y con fobia a realizar videos explicando un tema”, “parte de la comunidad educativa, solicitando clases virtuales sincrónicas y docentes teniendo temor a exponer su privacidad o temor a no poder manejar ese tipo de encuentro”.

Con lo cual, la idea de la coordinación de equipos estuvo ligada (en un primer momento) a la contención, acompañar los procesos que atravesaban los docentes, sus dudas, imposibilidades y deseos...

Fue completamente necesario abordar estos temas. La condición de trabajo inevitablemente iba a cambiar... Prepararnos para esto era necesario, pero manteniendo el absoluto respeto de las y los docentes y no acelerando procesos.

¿Qué sucedía entonces con nuestra exposición, con nuestra privacidad?, ¿cómo cuidarnos?

Las respuestas a estos interrogantes solo podían surgir del trabajo conjunto y la reflexión. Esa fue siempre nuestra propuesta de la coordinación, de a poco y con tiempo fuimos hallando respuesta a cada uno de los interrogantes.

### **Manos a la obra... ¿Cómo nos fuimos apoyando para construir un camino de trabajo colaborativo conjunto?**

Como Conducción y coordinación, ante todo lo planteado anteriormente, fue necesario marcar límites (organizadores, que den seguridad y confianza) pero que partan de una escucha y de la comprensión y empatía.

Como primer paso fue necesario establecer una comunicación fluida con la comunidad y junto con todo el cuerpo docente: manifestando y poniendo en palabras las características de este “tiempo indeseado”, lleno de incertidumbre, donde atravesamos diversas situaciones adversas y también, donde los efectos del aislamiento conllevan inestabilidad emocional y manifestaciones de diferentes tipos. Teniendo como base la idea de que a nivel global circula la pérdida como hecho posible y tangible, aunque es muy significativa la idea de colaboración y objetivo común para afrontar todo ello.



El punto más importante del trabajo fue consolidar el equipo de trabajo realizando diferentes propuestas de las que veníamos acostumbrados. Las y los docentes acostumbraban a realizar trabajos interdisciplinarios y colaborativos, pero en este nuevo escenario debían repensarse y transformarse. Nos “tomamos nuestro tiempo” proponiendo reuniones de trabajo donde primara “reconocer y reconocernos como un equipo”: expresar miedos, inquietudes, dificultades y falta de conocimiento sobre algunos temas.

De ahí, la propuesta fue que “Nadie se sintiera obligado a hacer algo a lo cual no se sienta preparado” sino, por el contrario, “conformar equipo de apoyo a la tarea”, “apoyarnos en el otro o la otra para empezar a transitar el camino”. Hoy, más que nunca, podemos contar “las propuestas que funcionaron”, “¿cómo se llevaron a cabo? Desmitificar lo desconocido..., buscar el entusiasmo y placer a proponer algo diferente.... pero lo fundamental fue el acompañamiento, y no de uno o dos... y no solo de la Coordinación: “de todos y todas los que tenemos algo para enseñar y aprender o transitar juntos”.

- Como Conducción empezamos a solicitar que delimiten horarios laborales.
- En algunos casos fue necesario conversar con las familias al respecto (a través de reuniones virtuales o en entrega de canastas alimentarias) sobre el trabajo que veníamos haciendo y la necesidad de respetar los momentos de los y las docentes trabajadores y trabajadoras de la educación.
- Propusimos espacios de reflexión conjunta de diversos autores, pedagogos, educadores, que reflexionaban tanto sobre la pandemia en sí como el trabajo docente.

- Dejamos lugar en los espacios virtuales para compartir sentires, anécdotas y vivencias de otros y otras colegas.
- Siempre se incentivó el compartir herramientas tecnológicas.
- Se trabajó virtualmente con diferentes equipos interdisciplinarios para formar redes de contención ante las necesidades de los y las docentes: INTEC, Capacitación situada 2020 y 2019; EPVS; maestra de apoyo pedagógico, CEI, área programática del hospital.
- Y puntualmente con el aspecto pedagógico: la revisión y la reformulación de secuencias didácticas y proyectos fue un gran trabajo de idas y vueltas.

Si hay algo que tuvimos que modificar, es la forma de armar y pensar las secuencias didácticas y proyectos. Esta fue otra instancia de trabajo ardua y conjunta.

Volver a pensar ¿qué es lo que quiero que aprendan? Y el ¿cómo adquirirlo a la distancia? Fue elemental. Hoy mediados por la familia y la utilización de diferentes canales tecnológicos, mucho hizo que “las propuestas cambiaran”. La dinámica de implementación también. El “recorte de los contenidos” y sobre todo pensar mas que nada cómo impactan las actividades en los hogares (hoy partes de este contrato escolar) .

Si bien siempre se focalizó en los contenidos nodales, hoy se debe contemplar, además, las condiciones particulares de cada familia que recibe la propuesta.

Pero este trabajo no fue en vano: logramos pasar de aquellas primeras entregas de propuestas actividades por mail o en padlet a que las maestras y los maestros pudieran construir “aulas virtuales “y “encuentros sincrónicos por plataforma zoom (de todas las áreas, incluso talleres semanales de áreas curriculares).

Y sobre todo y lo más importante: generar el entusiasmo y la seguridad de los y las docentes ... No fue de un día para el otro, pero fue creciendo cada día más.

Fue difícil el camino pero realmente muy gratificante, hoy podemos registrar los avances y metas que superamos.

#### **A modo de conclusión Cambios y permanencias: “Lo que nos dejó este momento de pandemia”**

Si en algo coincidimos es que la escuela y los docentes son irremplazables. Lo que se produce en cada ámbito escolar es irreproducible: el encuentro con los y las docentes, el compartir recreos, momentos, charlas..., el compartir con un “otro”..., entre tantas y otras actividades.

Hoy nos reinventamos, hicimos y logramos puentes y lazos donde no existían..., “nos pensamos de nuevo” y hemos logrado hacer nuestra tarea a pesar de la adversidad.

Conformar equipos de trabajo, de contención, núcleos de aprendizaje colaborativo entre docentes, líneas de trabajo que ayuden a mejorar las prácticas pedagógicas y lazos pedagógicos en este contexto, y sobre todo el trabajo conjunto con toda la comunidad educativa, es la forma de enfrentar este nuevo desafío.

Desde la Coordinación el trabajo debe girar en torno a eso. Hoy mas que nunca tenemos que contener, sostener, asesorar, acompañar y construir en equipo.

No podemos decir que “vamos a volver, porque nunca nos fuimos”. Lo que volverá son los encuentros presenciales. La escuela no será la misma, las secuencias, la participación, las trayectorias escolares no serán las mismas. Pero es importante que **no lo sean** ya que de pensarlo así habilita la posibilidad de cambio: “algo tuvimos que aprender” de todo esto que nos pasó.

Creo que aprendimos mucho... a pesar de todavía estar atravesados por esta pandemia que no terminó.

Por todo esto, es importante saber que ante tanto desconcierto, incertidumbre y falta de respuestas, nosotras y nosotros, las y los docentes, dimos batalla y seguiremos pensando y reinventándonos. Porque sabemos hacerlo, porque somos profesionales de la educación, porque amamos nuestra tarea y somos comprometidos. //

## Referencias bibliográficas

- Alesso, Sonia, “La solidaridad docente”.

<https://www.elcohetealaluna.com/trashed-13/>

- Alesso, Sonia, “Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso”, entrevista.

<https://radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>

- Brawer, Mara, “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”.

<https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>

- Brown, Ana, “Tiempo espacio y autonomía”.

<https://www.pagina12.com.ar/259870-tiempo-espacio-y-autonomia-algunas-ideas-sobre-la-educacion->

- Duhalde, Miguel, “Teletrabajo docente”.

[https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)

- Graciano, Angélica, “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”.

<https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

- Martínez, Marcela, “Los virtuales de la escuela”.

<http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>

- Ruiz, Carlos, “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”.

<https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>



## Palabras clave

Lectura.  
Escritura.  
Vínculos.  
Proyecto.  
Comunicación.

Education Primaria / Educación Teatral

# Entre pantallas: del texto al video

Por Lara Olgianti\* y Maite Ximena Brunel\*\*

## Introducción

El proyecto “Entre pantallas: del texto al video” se realizó con 7mo. grado de la Escuela N° 11, D.E. 14. En el mismo se trabajaron tanto la oralidad como la lectura y la escritura a partir del abordaje de distintos textos de ciencia ficción. Luego de realizar textos intermedios que permitieran caracterizar a los personajes, los escenarios y el contexto propio de un cuento de ciencia ficción, se propuso la escritura de un cuento colectivo del género. Además se realizó un abordaje sobre las características del mismo.

Para la realización del cuento colectivo realizamos un documento compartido del cual todxs pudiesen participar.

Desde Teatro fue un desafío poder abordar los contenidos de la materia de manera virtual, ya que uno de los pilares fundamentales es la grupalidad, en tiempo y espacio. Toda la primera parte del año, el trabajo se abocó a la posibilidad de sostener el vín-

Durante este período de aislamiento social obligatorio, docentes y educandxs tuvimos que reinventarnos para dar continuidad a la tarea educativa y poder compartir momentos como lo hacíamos en el aula. Las clases nunca se suspendieron, acá estuvimos las profes, llevando la escuela a las casas de lxs chicxs. La conectividad no fue fácil, pero logramos sostener las clases y el vínculo. Y en este contexto continuamos trabajando con el proyecto que habíamos comenzado en la escuela: “Literatura de ciencia ficción”. Compartimos lecturas, realizamos intercambios entre lectorxs, actividades orientadas a la comprensión. Nuestro producto final era un cuento colectivo de este género. Paralelamente en las clases de teatro realizamos juegos para estimular la atención y escucha, trabajamos el desarrollo de la expresividad a partir del sonido de la voz, usamos y transformamos creativamente objetos de la casa, y la actuamos interpretando personajes de la narración. Finalmente, decidimos dar vida a los personajes creados en el cuento: elegimos muñecos de nuestras casas y les pusimos nuestras voces, decidimos qué música era mejor para ciertas escenas y lo filmamos en zoom. ¡Quedó buenísimo! Un trabajo realizado en colaboración de niñxs y adultas.

culo en videollamadas por *zoom*, para poder jugar y disfrutar del encuentro y la grupalidad.

Constantemente se presentaba la pregunta de cómo generar espacios donde los y las estudiantes desarrollaran la imaginación y la expresividad corporal,

sin estar todxs juntxs en una ronda, estando cada unx desde su casa, con las realidades cotidianas y en constante dispersión natural de un hogar.

Los temas que se fueron trabajando tuvieron relación con el trabajo de la escucha, atención y observación

\* Soy docente de Teatro, formada en la escuela ANDAMIO 90 (CABA), me especialicé en Educación por el Arte, realizando el postítulo docente del Instituto Vocacional de Arte; integro el grupo de Teatro Comunitario, LOS POMPAPETRIYASOS, como actriz y como docente de los talleres para niñxs y adolescentes.

\*\* Docente de Primaria, formada en la Escuela Normal Superior N° 4. postítulos en Educación Popular (Sagrado Corazón), Problemas Educativos Contemporáneos (CePA), Investigación Educativa (Joaquín V. González) y Licenciatura en Educación (UMET). Trabajo como docente desde hace 14 años en escuelas públicas y defendiendo la educación para todxs.



al otrx a partir de juegos, con la creación de personajes a partir de objetos cotidianos y con la expresividad de la voz.

Nuestro trabajo siempre fue en conjunto, articulando Teatro con Prácticas del Lenguaje. Cuando el cuento estuvo finalizado y pensamos en hacerlo video, fue una oportunidad para incorporar los contenidos del *Diseño Curricular* donde se propone la producción con otrxs.

### Encuadre institucional y grupal

La escuela se encuentra en el barrio Villa Crespo, en el límite con La Paternal y Chacarita. Es una institución pequeña cuya población fluctúa de acuerdo con las posibilidades laborales y habitacionales de las familias. El grupo con el cual se trabajó está compuesto actualmente por 15 niñxs. Durante la presencialidad, tuvo algunos ingresos y egresos por los motivos antedichos.

Desde el comienzo del aislamiento social preventivo obligatorio se trabajó con lxs educandxs desde la plataforma *edmodo* y realizando videollamadas de *zoom* a diario. Solo un niño no contaba con un *wifi* que le permitiera utilizar *zoom*. En este caso y para garantizar el acceso a la educación a todxs, se incorporó *whatsapp* como medio de comunicación para enviar y recibir tareas y realizar videollamadas con el fin de resolver dudas e intercambiar conocimientos y sensaciones. En los encuentros virtuales se trabajó compartiendo lecturas; realizando intercambios de lectorxs, preguntas sobre el contenido del texto para una mejor comprensión, textos intermedios y finales, y reflexiones sobre el lenguaje a raíz del análisis de las producciones.

Lxs chicxs, en general, se mostraron muy dispuestxs a trabajar. Escuchar que te lean es un gran placer (para muchxs) y a veces ya no se practica con lxs más grandes. Recuperar, a pesar del aislamiento al cual nos obligó la pandemia, el intercambio entre lectorxs fue fundamental. La posibilidad de volver a narrar lo sucedido en el cuento, de expresar las

emociones que nos transmite, de escuchar lo que entiende y siente otrx, es una actividad sumamente valiosa. También lo es poder reflexionar sobre las propias producciones para desarrollar las habilidades de lxs escritorxs.

Por otro lado es importante destacar que no estuvieron todxs lxs educandxs todos los días, pero que la presencia fue estable y la participación también.

### Descripción de la experiencia

Al comenzar las clases en la escuela, durante el período que fue presencial, habíamos comenzado en Prácticas del Lenguaje con el proyecto de lectura de literatura de ciencia ficción. Comencé contándoles que íbamos a estar abordando cuentos, novelas o historietas de este género. Les pregunté si conocían alguno y me respondieron que no, pero sí películas. Lxs chicxs contaron fragmentos de películas y empezamos a ver características que tenían en común algunas de ellas. Posteriormente leímos el cuento “La mañana verde” de Ray Bradbury. Realizamos intercambios entre lectorxs, preguntas que facilitaran la comprensión, la renarración de un episodio, la revisión de dicho escrito y a partir de ello, reflexiones sobre el lenguaje. Al haber cursado 6° grado conmigo, este grupo ya conocía esta forma de trabajar, por tanto fue una manera de repasar lo visto el año anterior. La revisión de los textos que llevamos a cabo se realiza sacando fotos de los mismos y proyectándolos en una pizarra blanca con un cañón. En este punto siempre es importante aclarar que la idea es que todxs aprendamos de todxs y no juzgar el trabajo de un compañerx. Esta actividad era una oportunidad para que cada estudiante aportase sus conocimientos y lo hacían con gusto. Primero, antes de la escritura, repasábamos qué hechos fundamentales no podían faltar en la renarración. Con el afiche a la vista, lxs chicxs generaban su escrito.

Luego, cada niñx revisaba su producción de acuerdo con ciertas pautas que habíamos establecido previamente: ma-



yúscula inicial y para sustantivos propios, verbos en pasado que llevan tilde, revisar la ortografía de palabras de uso frecuente, colocar coma cuando hace falta hacer una pausa o punto al cambiar de idea. La revisión no se realizaba inmediatamente luego de haber escrito el texto, ya que es común que una persona sepa qué quiso expresar y no le resulte fácil revisarlo.

Después pasábamos a la revisión conjunta. Primero nos abocábamos al contenido para ver si había que agregarle algún momento relevante. En una segunda instancia, la ortografía, ya que lxs chicxs observaban en seguida ese aspecto. Finalmente si hacía falta colocar signos de puntuación o reemplazar repeticiones. En ese trabajo nos encontrábamos cuando comenzó el aislamiento. ¿Cómo darle continuidad? ¿Era posible desde la virtualidad? En un primer momento me puse en contacto con las familias para saber las posibilidades que tenían lxs chicxs de conectarse a través de un dispositivo electrónico. Como mencioné al principio, solo un niño no contaba con ello. Entonces comenzamos a contactarnos por la plataforma *edmodo*, dado que cada niñx tenía su usuario y contraseña. Esta plataforma permite el envío de archivos y también la recepción. Pero, ¿cómo lograr un contacto más directo? Allí apareció *zoom*, aplicación que nos permitió vernos, hablar, comparar situaciones cotidianas y saberes. Sin embargo, para garantizar el acceso a la educación para todxs, con el alumno que no tenía la posibilidad de participar de estos encuentros nos pusimos en contacto por *whatsapp*.

Pero volvamos a donde nos habíamos quedado antes del aislamiento: ¿Era posible continuar con lo que veníamos trabajando o tendría que adaptar la planificación y el proyecto a las circunstancias actuales? Por un lado, *zoom* nos permitía compartir

lecturas e intercambios orales. ¿Y el trabajo de revisión? Allí notamos la opción de compartir pantalla. De ese modo pudimos darle continuidad a ese aspecto de Prácticas del Lenguaje.

Luego continuamos leyendo otros cuentos de Ray Bradbury como “El regalo” y parte de la historieta “El eternauta” de Oesterheld y Solano López. También abordamos textos informativos sobre el género y aquí retomamos las películas que mencionaron al principio para establecer si eran o no de ciencia ficción. Una vez caracterizado el género y habiendo realizado escrituras intermedias describiendo personajes y escenarios, nos dispusimos a realizar un cuento del género entre todxs. Para tal finalidad, armé un documento compartido en *drive*. Sin embargo, no todxs poseían *mail* y había que tener en cuenta al niño con el cual me conectaba por *whatsapp*. Para lograr la participación de todo el grupo, por un lado compartía en pantalla en *zoom* el archivo y así cada niñx podía aportar. Por otro lado, enviaba el texto que se iba produciendo por *whatsapp* o realizábamos videollamadas y así este pequeño también aportaba su creatividad.

Por supuesto que este cuento también fue una oportunidad para reflexionar sobre el lenguaje, aún más ya que iba a ser publicado en el blog de la escuela. [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vS1YI-vTuSkR8QQtncdFpl2lfrR4sJYH941boj8ChDY5\\_KJ3gm-7PifAPxSr7RNxV7Pe6cXSHETkGIYDzx/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vS1YI-vTuSkR8QQtncdFpl2lfrR4sJYH941boj8ChDY5_KJ3gm-7PifAPxSr7RNxV7Pe6cXSHETkGIYDzx/pub)

Cuando el cuento estuvo terminado, comenzó el trabajo de la puesta en escena. Nos organizamos primeramente repartiendo tareas, poniendo en común intereses en relación con los diferentes roles que se pueden ejercer. Esto permitió establecer un compromiso con el trabajo colectivo, dado que todxs formaban parte de un engranaje el cual funcionaba si

cada unx hacia su parte. Por supuesto, estaban los posibles incidentes de falta de conectividad, luz y demases, que se pudieron ir solucionando grupalmente estableciendo reemplazos para lograr que el ensayo y finalmente la grabación del video llegaran a su conclusión.

Entre los roles estaban las narradoras, lxs actores de voz, quienes movían a los personajes en cámara, musicalizador, encargada de carteles y títulos, incluso tuvieron que crear nuevos elementos de escenografía.

Fue un proceso creativo ambicioso, dado que en el momento de ensayos nos dimos cuenta de que lxs estudiantes debían leer haciendo un uso creativo de su voz, mover a los personajes, estar atentos a su momento de entrar y salir, encender y apagar micrófonos, etc. Y aun así, con todas estas complejidades, no solo se llegó a buen puerto, sino que el desarrollo se dio con total armonía, comprensión del contexto fluctuante y entusiasmo por lo que estábamos creando en conjunto.

Es importante destacar que para que el video pudiese ser subido a *youtube*, no colocamos nuestros nombres sino el de los personajes, narradoras o asistentes. También nos ocupamos de que no salieran nuestras caras sino solo los “muñecos- actores”. <https://www.youtube.com/watch?v=gVE5nLt6g0>

### Abordaje teórico y reflexión

“... Comentar lo que se está leyendo o confrontar diferentes interpretaciones posibles, recomendar o relatar lo que se ha leído, discutir sobre la consistencia de las acciones de tal o cual personaje o sobre lo previsible o sorpresivo que resulta un desenlace, compartir la emoción generada por un poema o el entusiasmo

despertado por un artículo que da respuesta a interrogantes previamente planteados en la clase... son quehaceres que no pueden prescindir de la comunicación oral..." (Diseño Curricular para la Escuela Primaria, 2004). Durante el período presencial, estos quehaceres fueron trabajados en el aula. Sin embargo, el aislamiento y la virtualidad no lograron arrebatarlos. Utilizando zoom logramos continuar trabajando Prácticas del Lenguaje.

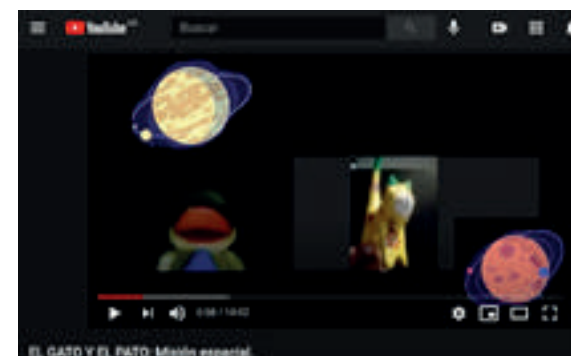
Quisiera detenerme en aquel momento en el cual retomamos los relatos que realizaron lxs educandxs de fragmentos de películas que consideraron de ciencia ficción. Al abordar un material teórico sobre el género, pudieron dar respuesta a si realmente aquellas narraciones pertenecían al mismo, utilizando como argumentos lo aprendido. Apropiarse de un concepto y utilizarlo para argumentar, permite poner en práctica el lenguaje, pero aún más, los conceptos y sostener argumentos sólidos.

Por otro lado, poder realizar producciones escritas implica un gran trabajo previo: leer textos del género e información sobre el mismo, realizar escrituras intermedias para lograr caracterizar personajes y entorno, hacer listas de situaciones propias de la ciencia ficción, entre otros. En otras palabras "...la escritura implica un largo proceso que se inicia con una planificación, continúa con la puesta en texto que, por lo general, demanda múltiples revisiones y la producción de sucesivos borradores hasta arribar a la versión que se considera aceptable para los propósitos previstos. Hace necesario, asimismo, promover una interacción constante entre lectura y escritura..." ("Progresiones de los aprendizajes", 2019). Además, en este caso, el proceso de escritura tuvo momentos en los cuales se solicitó un texto individual y, en otros, textos colectivos. De todos modos, ninguna escritura individual se traduce en pedirle al educandx que escriba solo y fuera de contexto, sino que, como se dice más arriba, este debe contar con el apoyo necesario para hacerlo. Este apoyo es todo ese trabajo de lectura y escrituras previas, como también intercambios orales.

"... Escribir con otros, someter a consideración de los compañeros un texto que se está produciendo, revisar en conjunto un escrito grupal o individual y discutir, por ejemplo, la necesidad de agregar tal o cual información o de sustituir determinada expresión por otra más adecuada a la situación... son quehaceres del escritor que sólo pueden llevarse a cabo conversando con los demás.." (Diseño Curricular para la Escuela Primaria, 2004). En definitiva, este es un trabajo que se realiza con otrx, nadie aprende solx. Y en este caso, a pesar del aislamiento, pudimos sostener este trabajo en equipo, que no fue fácil pero sí posible. Poder revisar el propio texto con compañerxs y aceptar sus sugerencias nos coloca en un lugar de aprendiz, pero a la vez, al sugerir cada unx modificaciones, podemos ponernos en el lugar de quien enseña. Es una manera de colocar el saber en el foco de la escena y, a la vez, brindar al estudiante la seguridad de que todxs sabemos algo y podemos transmitirlo.

"...Reflexionar sobre el lenguaje es entonces una actividad muy diferente de hacer análisis sintáctico o memorizar reglas ortográficas. La reflexión sobre el lenguaje tiene sentido en la medida en que está imbricada en las prácticas, en la medida en que surge en situaciones de producción o de interpretación y permite elaborar respuestas para los problemas enfrentados por el hablante oyente o por el lector-escritor..." (Diseño Curricular para la Escuela Primaria, 2004). Es esencial tener en cuenta esto último, ya que cuando el saber resuelve situaciones de escritura, tiene sentido. De lo contrario, será un conocimiento que se memorice durante algún tiempo y luego se olvide. Cuando revisamos el cuento colectivo cada niñx trajo sus conocimientos y los utilizó para este fin. No solo se trató de recordar reglas ortográficas y ponerlas en juego, sino de realizar múltiples lecturas para ver si una oración era clara o necesitaba algún signo de puntuación. Además, el cuento tiene muchos diálogos, por tanto fue necesario repasar qué signos debíamos colocar.

Particularizando en el quehacer teatral, no perdiendo de vista que la tarea se desarrolló en un contexto de aislamiento



to, lo cual no lo hace teatral, pero sí podemos tomar sus herramientas para crear en la situación dada, y comprender que está compuesto por un “...acontecimiento convivial, es la reunión, el encuentro de personas, el intercambio humano...” (Trozzo, 2015), en pos de la creación colectiva. La tarea como núcleo de las personas para poder contar algo, incorporando saberes provenientes del lenguaje artístico para que acontezca lo poético también. Y es en este diálogo de intercambio en donde todxs lxs integrantes nos potenciamos mutuamente. Porque partiendo de lo individual, el propio interés dentro de la tarea, aquello que los convocaba, se desarrolla y potencia por el intercambio grupal, y de él se obtiene como resultado un producto y sentido colectivo.

Teniendo la posibilidad de encontrarnos, ensayar y repensar, lxs estudiantes pudieron poner en práctica la diferencia entre “...la narración (algo que ya sucedió) y la actuación (algo que sucede), actuar personajes de la narración, mantener la concentración y permanencia de los roles durante la ficción, pudieron comprometerse con el trabajo colectivo, participando activamente en la gestión del proyecto, repartiendo roles y responsabilidades...” (Diseño Curricular para la Escuela Primaria, 2004).

### A modo de cierre

Consideramos que fue un trabajo muy enriquecedor, dado que logramos solucionar en equipo con lxs estudiantes las vicisitudes que podían presentarnos los dispositivos tecnológicos. En este sentido, sostener este encuentro diario fue una forma de estar presentes y compartir situaciones cotidianas y saberes. Cada vez que un niñx se ausentaba, un compañerx o la docente se ponía en contacto con él o ella para saber el porqué y, sobre todo, si tenía alguna dificultad en relación con el dispositivo que

venía usando. Tener en cuenta al otrx nos humaniza y transmitir ese valor a lxs estudiantes es un objetivo que nos propusimos.

Fue, sin duda, una experiencia nueva para todxs el tratar de seguir conectadxs, lograr una continuidad pedagógica con la tarea y el aprendizaje. Pero subimos la apuesta y nos animamos a ponerle voz y cuerpo a estos personajes e hicimos un video, en donde se dejó ver no solo un nivel de compromiso muy alto, sino también el deseo de llevar a cabo esa creación. Como dijo Philippe Meirieu: “... no hay aprendizaje sin deseo...” (Cuadernos de pedagogía N° 373, 2007). En el encuentro se hallaba el deseo mayor: el juego de dar vida a estos personajes que habían creado. Finalmente el proyecto que supimos conseguir, fue el motor que nos sostuvo en encuentro y diálogo constante para llevarlo a cabo. La tarea pedagógica se vio complejizada por la virtualidad y, sin embargo, las docentes nos adaptamos a esta nueva situación y logramos darle continuidad. Destacar el compromiso con el aprendizaje colectivo es un punto que nos interesa, ya que lxs educandxs tomaron la propuesta y no solo realizaron aprendizajes significativos sino que, además, la hicieron propia: pensar personajes y ponerles voz y cuerpo, crear un ambiente de ciencia ficción viviendo una realidad compatible con este género, es una actitud que superó nuestras expectativas. Poder dar lugar a la imaginación en un contexto de encierro, en donde el horizonte se vio limitado, es muy valioso y gratificante. Ratifica lo poderoso de encontrarse con otrxs.

Finalmente consideramos que a futuro todo lo aprendido en esta etapa nos fortalecerá como docentes y como personas. Por un lado, todo lo aprendido en relación con las TICs es importantísimo para poder trasladarlo al aula cuando volvamos a la presencialidad: los vínculos y los saberes no se pierden si no

podemos comunicarnos cara a cara. Además, el uso de un documento compartido para poder trabajar juntxs en un texto es una herramienta muy útil en las clases presenciales. También, la producción audiovisual suma una enorme riqueza a un trabajo escrito. Es interesante poder incorporarlo, hoy un lenguaje masivo y al alcance de cualquier dispositivo celular.

Como docentes estamos orgullosas del trabajo realizado por lxs niñxs, de los aprendizajes y del compromiso. Pero, sobre todo, de este encuentro diario que nos acercó aún más en tiempos difíciles. /

### Referencias bibliográficas ----- ■

- Cuadernos de pedagogía N° 373 (2007) Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/philippe-meirieu.pdf>
- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*. Segundo ciclo. Tomo II (2004), Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- “Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje” (2019), Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Trozzo, Ester (2015), *La vida en juego*, Colección de Pedagogía Teatral, Editorial Nueva Generación.



## Palabras clave

Rol docente.  
Clases virtuales.  
Condiciones laborales.  
Participación  
democrática.  
Pandemia.

Educación Primaria

# Del potencial creativo docente a la bajada ministerial:

## *sentires de una docente en pandemia*

Por Noelia Laino\*

### Introducción

Cuando me propuse escribir la presente ponencia, mi interés se centraba en el rol docente; en observar la pandemia como una oportunidad para revalorizar la profesión que amo, que tanto fue y es golpeada por los/as “formadores de opinión”, sustentados/as y sostenidos/as por un gobierno que sabe de educación lo que yo sé de chino mandarín. Hace años, más o menos trece, que escucho y observo cómo los/as docentes terminamos siendo los/as causantes de todos los problemas sociales y cómo, siendo los/as causantes, nos damos “el lujo” de hacer paros y protestar una y otra vez por salarios más dignos. Este discurso es tal, que hasta hemos escuchado la sugerencia de convocar a “voluntarios/as” durante las jornadas de paro. Como si esta profesión, mi profesión, pudiera ser desempeñada por cualquiera con un poquito de “amor hacia los/as niños/as” y verdadero sentimiento de “sacerdocio”. Como si las condiciones laborales –y ya no sólo las salariales–, no fueran parte del derecho a la educación.

Sin embargo, más allá de tanto discurso instalado, entiendo que es menester un repensar del rol docente; una ruptura de concepciones tradicionalistas y una construcción de nuevos

saberes. Comprendo que las prácticas basadas en la mera ejecución de normativas y la reproducción de saberes y conocimientos siguen instaladas en la actualidad. Realmente llegué a pensar que teníamos delante la gran oportunidad de ese debate y esa reflexión sobre nuestro rol, de desarmar esas prácticas más tradicionales y reconstruir nuevas maneras de habitar las escuelas. En palabras de Miguel Duhalde (2020): “(...) esta circunstancial manera de trabajar desde la casa tendría que convertirse en una gran posibilidad para tomar aún más conciencia sobre la importancia de contar siempre con las condiciones suficientes en cada situación de contexto, como así también, transformarse en una oportunidad para repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje tal como se venían haciendo. (...)”. Pero, como supo resumir un gran “no pensador” de nuestros tiempos: “pasaron cosas” y esa gran oportunidad se fue diluyendo ante nuestras miradas perplejas. La sensación es la de estar viendo una película, dormirse en ciertas escenas y despertar sin entender lo que sucede. ¿Cómo pasamos de esta gran oportunidad a una gran desilusión? ¿Cómo pasamos de construir una “escuela virtual” y sostenerla en el tiempo a enterarnos por televisión acerca de “actividades educativas no escolares de revinculación”? ¿Cómo pasamos de “dar clases” a “un año perdido en lo escolar”? Para responder a estos interrogantes, en párrafos siguientes me referiré, por un lado, a la oportunidad en pandemia, y, por otro, a las “bajadas” que rompieron la oportunidad, centradas en dos grandes cuestiones: la evaluación y la vuelta a la presencialidad.

\*Soy docente de Nivel Primario. Actualmente me desempeño en séptimo y sexto grado en la Escuela N° 18, D.E. 18. En 2017 obtuve mi Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas, de la UAI.



## Desarrollo

### La oportunidad: del problema a la construcción de las prácticas virtuales

Comencemos por teorizar. Podría afirmarse que hemos internalizado la idea de que una situación problemática es negativa. Solo por citar un ejemplo: cuando consultamos por las características de una escuela a la que deseamos ir a trabajar, la respuesta que menos deseamos es: “Esa escuela es muy problemática”. Ni hablar si el mote de “problemático” resulta ser para el grupo de estudiantes que tendremos. Paradójicamente, el problema es, en sí mismo, entendido como un problema. A lo largo del tiempo hemos construido la idea de que una escuela, un grupo, un/a estudiante, un/a docente, una persona, cuanto menos problemática, mejor. ¿Por qué? Porque el problema nos presenta un estado de perplejidad, de incomodidad. Un estado de “no saber” que se contradice con la imagen del “maestro sarmientista” que “todo lo sabe”. Parecería que las/os docentes no tendríamos la posibilidad de transitar dicha licencia. Sin embargo, podríamos considerar el problema como una posibilidad para preguntar, y, de esa manera, el “problema” deja de tener ese tinte negativo: la pregunta nos pone en movimiento, nos invita a investigar formas, a crear, a hacernos más preguntas y, por consiguiente, aprender (Silvia Dustchazky y Elina Aguirre, 2019). Entendido así, el presente de pandemia y aislamiento deviene en oportunidad. ¿Oportunidad de qué?

Desde el principio de la pandemia y del aislamiento social y obligatorio, se plantearon muchos problemas, que, según lo expuesto, podríamos denominar: “problemas-pregunta”. Considero que la mayoría de éstos eran preexistentes al contexto de pandemia. La gran diferencia es que, ahora, se visibilizaban y, al

hacerlo, se volvían más tangibles porque quedaban, justamente, expuestos. La gran mayoría de éstos, también, implicaban la necesidad de crear “algo” que, antes, no existía.

El “teletrabajo” presentó este verdadero desafío. En este sentido, se evidenció un verdadero potencial de creación en los docentes. La sensación fue la vivencia de ser partícipes de un tiempo en el que, más allá de las circunstancias, supimos construir la forma de llegar a cada hogar y continuar con la construcción de saberes. Sin importar la cantidad, sabíamos que estábamos dando todo para acompañar a cada estudiante. La prioridad era mantener el vínculo y, repasando lo realizado, en la mayoría de las situaciones se logró. Como expone Carlos Ruiz (2020), no “vale decir” que no estábamos preparadas/os. Entonces, salimos a dar nuestro mejor desempeño y esto, muchas veces, significó probar, equivocarnos y mejorar. Este ejercicio implicó repensarnos, reflexionar y, en el mejor de los casos, construir nuevos saberes para nuestra práctica.

Así fue como surgieron todo tipo de respuestas creativas, en el interior de las mismas escuelas. Nos grabamos para producir tutoriales. Algunos super extensos; otros, más acotados. Algunos con ingenio y, otros, más tradicionales. En la mayoría de estos tutoriales, nos observamos hablando y respondiéndonos solos/as, al mejor estilo “Dora, la exploradora” cuando preguntaba qué había en su mochila y dejaba un tiempo para que las/os niñas/os respondieran en sus casas. Pasamos horas, también, realizando estas grabaciones ya que, ahora, no sólo estábamos explicando para los/as estudiantes, sino que, también, teníamos la observación atenta de todos los integrantes de las familias.

Nuestras clases, en consecuencia, ya no quedaron

entre las paredes de las aulas: quedamos en exposición. Este hecho implicó salir de nuestra zona de confort y “surfear” las incomodidades con nuestras propias herramientas, con nuestro profesionalismo y nuestros saberes –también, con nuestros propios materiales–. Se nos presentó la gran oportunidad de poner en evidencia que no cualquiera con un poco de “amor por los/as niños/as” y sentimiento de “sacerdocio” puede “dar clase”, como se quiso instalar.

También, surgieron alternativas más “informáticas”. Entonces, hubo quienes se adentraron en el mundo de *Genially* y *Paddlet*. El *zoom* pasó a ser la herramienta por excelencia para las clases virtuales; con un sinfín de herramientas que, hasta el día de hoy, se siguen conociendo. En simultáneo se aprendieron estas y otras herramientas de informática. Lo bueno fue que, muchas de ellas, las aprendías por tus propios compañeros/as porque, a veces, las respuestas, también, están en las fórmulas más básicas: quienes más saben, enseñan a aquellos/as que menos saben. Sin embargo, dicha fórmula implica “correrse” de un lugar de “todo saber” instalado durante años. Tuvimos, entonces, la gran oportunidad para poner en evidencia la importancia de seguir capacitándonos, de intercambiar experiencias con nuestros/as propios/as compañeros/as. Tuvimos la gran oportunidad de aprender juntos/as.

Pero las respuestas no solo fueron en relación con lo pedagógico. También, se “escribieron” respuestas para que la escuela no falte en aquellos hogares más vulnerables. Las canastas alimenticias que tanto se promocionan no son suficientes, pero, además, fueron menos suficientes en este contexto. Ante esta situación, nacieron grupos de docentes que se juntaron en las escuelas o en otros lugares y que, con ayuda barrial y/o de amistades y conocidos, lograron juntar, mes a mes, “bolsones de comida” para las fa-

milias de los colegios. Muchos/as docentes dieron clase de cómo poner en el centro de la escena a quienes, sistémicamente, están en los bordes. Muchos/as docentes siguieron dando clase y mantuvieron la “escuela abierta” para evitar más hambre. En este sentido, tuvimos la oportunidad de observar la importancia de lo colectivo: nos mueve y ese movimiento implica un hacer; muchas veces ese hacer es con aciertos y errores, pero, en ambos casos, ese hacer nos permite aprender de la experiencia. En consecuencia, lo colectivo siempre implica construcción.

En resumen, y retomando las ideas expresadas en los primeros párrafos: se evidenció un verdadero potencial de creación en los docentes. La escuela “virtual” se creó. Nació del ingenio de cada institución, en el interior de cada institución. Las decisiones sobre cómo mantener y sostener los aprendizajes, y cómo organizar los espacios virtuales, surgieron de los equipos de conducción y de los docentes. Seguramente, muchos/as fueron acompañados/as por las supervisiones. Esto no significa que haya sido fácil y que se vivió una panacea. Estas palabras no implican que la escuela ya no abrirá sus puertas. Lo que se pretende poner en cuestión es que el centro de la innovación y la mejora de ciertas prácticas fue la escuela: conducción, estudiantes, docentes y familias; en diálogo e intercambio continuo. Todo lo cual supone otra nueva oportunidad que nos dio este contexto: evidenciar la necesidad de espacios y tiempos, entre docentes y conducciones, para juntarnos a reflexionar, para intercambiar, para aprender y, así, construir. Manuel Becerra, en una entrevista para “Paso al Frente” (2019), lo resumió de manera brillante: “los docentes necesitamos tiempos para juntarnos a ‘flashear’ ”. Si los/as docentes somos “investigadores” dentro del aula como propone Stenhouse (2003): ¿De qué vale un espacio de “mejora institucional” cuando te indican qué temas tenés que abordar? Esta situación es preexistente a la pandemia –como tantas otras–, porque hace años que recortan estos tiempos de encuentro y los pocos que quedaron los llenan de “bajadas”. Hace años que este gobierno intenta aniquilar

lo que el contexto de pandemia puso sobre la mesa, y que podríamos identificar como algunos de los pilares para la mejora de la educación: espacio para repensarnos juntos/as, construcción colectiva y creación. Este Congreso está lleno de experiencias que se nutren de estos tres pilares.

### La oportunidad que se rompió en la “bajada”

Hasta aquí, los problema-preguntas que se plantearon dan cuenta de la capacidad de resolución que existe dentro de cada institución, cuando la participación es verdadera y posibilita la escucha de todas las voces que componen a la comunidad educativa –lo cual no significa “vivir en eterno cabildeo” pero sí repensar los espacios de construcción mencionados–. Lo siguiente intenta ser un análisis del “pasaron cosas”. Para lo cual, tomaré como punto de inicio de la debacle la decisión de realizar los “informes valorativos” de los procesos que se estaban llevando a cabo hasta ese momento –nos situaremos en los meses de junio/julio–. Desde este punto, hasta la finalización del ciclo lectivo, a las ya conocidas dificultades para construir la “escuela virtual” se sumó una “catarata” de bajadas ministeriales que, en mi opinión, entorpecieron, ensombrecieron e hicieron retroceder los pequeños logros que se podían rescatar de la experiencia virtual. En los siguientes párrafos se tomarán algunos ejemplos de dichas directivas y se intentará justificar cómo imposibilitaron la continuación de las prácticas virtuales.

En primer lugar, como se enunció anteriormente: la decisión unilateral –como todas– es escribir informes para entregar a las familias. Sinceramente, al principio me pareció una idea maravillosa, vista de la siguiente manera: finalmente, tendríamos la posibilidad de construir una herramienta de evaluación significativa y acorde con el contexto. Esta herramienta bien podría haber reemplazado a los obsoletos boletines que ya ni responden a las nuevas metodologías pedagógicas que, supuestamente, se reflejan en las prácticas diarias. En este punto, se escucharon diferentes posicionamientos y propuestas sobre cómo y qué evaluar. Realmente, un mo-



mento enriquecedor para crecer en materia educativa: grillas de evaluación; devolución según los objetivos propuestos en las secuencias y/o proyectos, entre otras herramientas. Sin embargo, mientras se palpaba esta posibilidad, la directiva fue otra: un informe narrado sobre los resultados obtenidos hasta el momento. Luego de algunos días, a esta decisión se le agregó la discusión sobre si el informe debía ser individual o grupal. Por tanto, muchas escuelas lo hicieron de manera individual y, otras, de manera grupal. En otras palabras, para las respuestas innovadoras que se dieron desde la escuela, las decisiones fueron las tradicionales: el informe narrado.

Como si fuera poco, dicho “informe valorativo” se modificó durante la segunda parte del año y se transformó en un informe bimestral y, finalmente y como una mayoría esperaba: calificativo. Ambas decisiones dejan varias cuestiones al descubierto, pero las más relevantes, a mi entender son: por un lado, pedir un informe bimestral demuestra la falta de conocimiento que se tiene sobre la modificación de los tiempos de aprendizaje y enseñanza que se necesitaron para la virtualidad. En este sentido, Inés Dussel (2020) comparó los “tiempos virtuales” para la consecución de las actividades como los tiempos para recibir una respuesta de una carta: uno/a puede enviar ciertas preguntas, pero las respuestas a las mismas llegarán a los días –o semanas, según cada estudiante–. Contemplar los “tiempos virtuales” también supuso comprender que cada hogar y cada familia necesitaba sus propios tiempos y organización, con lo cual, las fechas de entrega, muchas veces, eran relativas y flexibles. Por tanto, solicitar un informe bimestral, a mitad del bimestre, pone al descubierto este desconocimiento.

Por otro lado, la disparatada decisión de que dicho informe sea, para fin del ciclo lectivo, una ca-

lificación. Mucho se ha dicho sobre esta directiva, empero, me dedicaré a subrayar dos cuestiones fundamentales en relación con la misma. Primero, desconoce por completo que en el trabajo virtual los/as docentes hemos perdido una herramienta que para la evaluación es fundamental: la observación. ¿Cómo acompañar a las/los estudiantes en su proceso de aprendizaje sin la posibilidad de observar qué hacen, cómo y con quién? Por supuesto que la falta de dicha herramienta implicó la búsqueda de otras formas, quizás más pequeñas y/o sencillas que posibiliten una “observación” de los avances en los procesos de enseñanza y aprendizaje: a través de los trabajos escritos y los encuentros virtuales, pero imposible reemplazar a la observación presencial. Segundo, la necesidad de la calificación final supone la necesidad social de recompensar a quienes pudieron y sancionar a quienes no. Aquí, la discusión es sumamente extensa y amerita una ponencia aparte, pero la calificación es parte del sistema meritocrático que constantemente se instala y que solo tiene por objeto reconocer a “los mejores”. ¿Cómo calificar el proceso de un/a estudiante que no tuvo conectividad porque su familia no podía pagar los abonos del celular, o a ese estudiante que está solo todo día porque los adultos están trabajando? Podría seguir preguntando, sin embargo, la idea gira en torno a una simple pregunta: ¿para qué calificar?

Finalmente, otra de las decisiones unilaterales que a mi entender opacaron el proceso que se venía gestando con la virtualidad fue: la vuelta a la presencialidad con “actividades educativas no escolares”. En este sentido, paradójicamente, no hay sentido. Los/as docentes, las conducciones y las supervisiones nos enteramos por televisión de las medidas que se adoptarían, un viernes por la noche. El ninguneo y el avasallamiento se concretizó. Lamentablemente, como suele suceder desde hace años, para esta

decisión no solo no hubo convocatoria, sino que, además, no hubo un centavo de inversión. Los ministerios contaron con más de siete meses para preparar la vuelta a la presencialidad, empero, eligieron hacerlo de manera improvisada e inconsulta. La sensación, hasta el día de hoy, no tiene una palabra con la que pueda definirla. Los ministerios borraron de “un manotazo” todo lo que se había construido, pues nuevas ideas quedaron instaladas: “la vuelta a las clases”; “un año escolar perdido”; “los chicos no tuvieron clases”, entre otros grandes titulares de nuestros “tan necesarios” medios de (in)comunicación. No se trata de necedad por parte de quienes cuestionamos la vuelta a la presencialidad: nuestro lugar es la escuela; la virtualidad no reemplaza lo que se podría haber realizado en un ciclo lectivo “normal”. El cuestionamiento es hacia las formas, hacia la falta de convocatoria para definir acciones que solo quienes viven el cotidiano escolar conocemos. El cuestionamiento es hacia la falta de participación democrática.

### **Conclusión: se te “cayeron” un par de derechos**

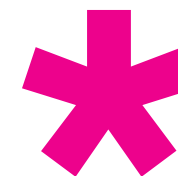
Axel Rivas (2007), junto a otros autores, explican que el derecho a la educación se compone de un conjunto específico de derechos y, por tanto, es necesario hablar de “derechos educativos”. En su análisis diferencia veintitrés derechos educativos, contenidos en cinco capítulos a los que denomina las “5C” –basándose en el esquema analítico de Tomaszewski (2004)–: *condiciones, cobertura, contextualización, calidad y ciudadanía*. Al desentrañar y explicar cada capítulo, nombra dos derechos que, según lo expuesto, forman parte del derecho a la educación: “derecho a la educación con condiciones laborales adecuadas, dignas y justas para todos/as los/as docentes”; y “derecho a la participación democrática en todas las instancias de la educación, tanto a nivel macropo-



lítico como dentro de las instituciones educativas”. Finalmente, expone: “(...) *El mensaje de fondo es que el derecho a la educación no está garantizado si cada uno de estos derechos no se cumple. Los cinco capítulos o ejes del derecho a la educación muestran la integralidad del proceso educativo: si falta o se incumple uno de ellos afecta al conjunto de los derechos y lesiona un componente dentro de un sistema (...)*”. Seleccioné los dos derechos nombrados en particular, de los otros tantos que podría haber seleccionado, porque considero que exponen la gravedad de la situación educativa que hoy vivenciamos: sin condiciones laborales dignas, justas y adecuadas, y sin participación democrática, el derecho a la educación se vulnera. Por supuesto que se vulnera de otras tantas maneras más, pero éstas, generalmente, se dan por garantizadas y no es así.

Por supuesto que, al igual que otras situaciones anteriormente descritas, la situación de las condiciones laborales y de la participación democrática son preexistentes a la pandemia. Nuevamente, como intenté hacerlo a lo largo de los párrafos, se deja en evidencia la gran oportunidad que se ha perdido. Seguimos en un sistema que nos quiere como meros ejecutores; que le teme a la organización de la comunidad educativa; le teme a lo colectivo. Seguimos en un sistema que nos prefiere como “maestros sarmientistas”: instruyendo y no construyendo con los/as estudiantes. Seguimos en un sistema que no nos escucha, no nos ve, no

nos considera: hasta los peluqueros armaron sus propios protocolos. Seguimos en un sistema que premia al que puede y que excluye al que no. Seguimos en un sistema que sigue colocando a quienes más lo necesitan en los bordes y no en el centro. Seguimos en un sistema que atrasa porque se fundó a fines del siglo XIX. Seguimos en un sistema que concibe la educación como un servicio y no como un derecho. Y si el contexto de pandemia no pudo romper con estas grandes concepciones, entonces, estoy completamente segura que la vuelta a la escuela presencial será más cruel porque tiene el gustito de sabernos creadores pero coartados/as. La “Ministra” lo expuso claramente en sus últimas declaraciones que se sostienen en un “eco que viene por derecha” más envalentonado que nunca. ¿Cómo volveremos a habitar nuestras escuelas? ¿Cómo volveremos a la presencialidad? Pues con la certeza de que, si bien estamos cansados/as de vernos obligados/as a repetir recetas y representaciones sistémicas clásicas sobre nuestro rol, estamos agotados/as y qué tiene esto último de positivo: el agotado agota lo previsible, lo reconocido. “(...) *Mientras el cansado ya no puede llevar nada más a cabo, salvo recorrer una y otra vez las coordenadas previstas, el agotado no puede seguir llevando a cabo lo que venía realizando. El agotamiento anuncia, si sabemos verlo, un comienzo (...)*” (Silvia Dustchazky y Elina Aguirre, 2019). Bienvenida será, entonces –si sabemos aprovecharla– la nueva presencialidad. //



#### Referencias bibliográficas ■

- Aguerrondo, I. (2005). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires, Troquel.

- Duhalde, M. (2020). “Teletrabajo docente”. [https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)

- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2019). *Des-Armando Escuelas*. Buenos Aires, Noveduc.

- Dussel, I. (2020) “*La escuela en pantuflas*”.

<https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

- Rivas, A., Batiuk, V., Composto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Veleda, C. y Vera, A. (2013). *El Desafío del Derecho a la Educación en Argentina*. CIPPEC/UNICEF.

- Ruiz, C. (2020). “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”.

<https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata S.L.

- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la Justicia Educativa. Criterios de redistribución y reconocimientos para la educación argentina*. CIPPEC/UNICEF.

Palabras clave / ideas fuerza

Aprendizajes en cuarentena.  
Lo grupal en el aprendizaje.  
La expresión de las infancias  
en aislamiento.  
La literatura como  
facilitador de la expresión.

Education Primaria

La expresión de les niñes en cuarentena

EST

## HISTORIETAS CON RODOLFO WALSH

Por Paula Pugliese\*

### Introducción

Dentro del contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO, decreto 297/20) ocurrido en ciclo lectivo 2020, docentes y estudiantes de 6to. A de la Escuela Benjamín Matienzo necesitamos en la inmediatez continuar con las actividades escolares sin la posibilidad de encuentros presenciales tanto en el aula. Comenzamos a realizar reuniones virtuales buscando opciones para continuar con la promoción de la lectura, las propuestas de escritura y la utilización de las nuevas tecnologías para continuar con las secuencias pedagógicas.

Los chicos y las chicas tenían una serie de títulos para leer del género policial argentino. Varios eran cuentos de Rodolfo Walsh. En la plataforma Edmodo y en los encuentros por Meet, hubo diversas propuestas para elaborar una revista digital del grado con cada una de las reversiones en historieta de los cuentos de Rodolfo Walsh. Cada historieta contenía parte del cuento original del autor y el final alternativo que cada alumno y alumna había escrito.

Viendo el interés que mostraban a partir de cada producción, se pusieron sobre la mesa varios aspectos a destacar: la literatura, tanto en la lectura como en la escritura, acerca un lenguaje de fantasía que potencia la creatividad, el trabajo de reescritura hace del proceso de escritura una revisión individual y colaborativa. En contexto de confinamiento, la producción creativa y colaborativa es el motor del aprendizaje, donde los contenidos curriculares atraviesan la tarea de forma transversal. La expresión escrita y en dibujos digitales de cada historieta, en este contexto, pasó a ser unos de los pocos momentos donde los niños y niñas socializaban sus pensamientos, sus miradas, su voz. La producción creativa pasó a ser un hecho democratizador, la expresión y lo grupal pasaron a cobrar la relevancia de un contenido pedagógico.

En cada espacio de diálogo docente, formación, reuniones en las escuelas, los y las docentes reconocimos que nuestro rol en la cuarentena estaba en ser garantes de los derechos los niños y niñas. Su bienestar emocional no podía escindirse de la labor pedagógica.

### Desarrollo

#### Producción y expresión

*“La reflexión educativa ya ha señalado que el sentimiento de pertenecer a una comunidad interpretativa es el mecanismo básico para aprender a disfrutar de formas literarias más elaboradas.(...) se trata de crear espacios de lectura compartida en las aulas como lugar privilegiado para disfrutar con los demás y construir sentido entre todos los lectores. Llevar a cabo estas actividades ayuda de inmediato a la comprensión de las obras y proporciona un aprendizaje inestimable de estrategias lectoras, ya que cada niño tiene la oportunidad de ver la forma en que operan los demás para entenderlas.”*

Teresa Colomer.  
Andar entre Libros. La lectura literaria en la escuela.

La creatividad de les niñes no solo para la producción de la narración personal, la reescritura, la indagación de las características del género literario, la utilización de programas de dibujo, sino para compartir con la comunidad sus creaciones. Compartir

Profesora de Nivel Primario recibida en el Colegio Mariano Acosta, actualmente está finalizando el Postítulo de Políticas de la Infancia dictado por la Secretaría de Educación de la UTE en convenio con la UMET. Se formó en prácticas de educación popular. Escuela Primaria N° 20, Benjamín Matienzo.

con la comunidad en contexto de pandemia requirió una organización grupal que puso el foco en el deseo colectivo de encontrarse con otros y de hacer valer la voz de los niños.

En un mundo que se desmorona, la nueva educación debe venir de la mano de un paradigma crítico, con memoria popular, humanista, vinculado al contexto y sin adultocentrismo. A 30 años de la *Convención sobre los derechos del niño* (1989), Convención que desde entonces protege los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, sentimos que no alcanza con que los adultos garanticen los derechos para una Niñez Digna. Hace falta la participación de los niños en la garantía de derechos.

Pensar la niñez expresándose implica un desafío político creativo y heroico. Es un aporte a la emergencia de una “nueva normalidad” que incluya su voz, un pensamiento niño, una reinención niña, donde las nuevas generaciones se apropian del presente en sentido integral. Una imagen muy opuesta a las calles sin niños y niñas de los primeros meses de la cuarentena.

¿Cómo fomentar el diálogo entre estudiantes? ¿Cómo atravesar las devoluciones de las maestras con observaciones entre pares? ¿Cómo sostener, en la virtualidad y en la producción pedagógica, el GRUPO? Son algunas de las preguntas que acompañaban cada contenido curricular de Prácticas del Lenguaje. Preguntas que nos podríamos haber hecho años anteriores pero que hoy cobran otra intensidad. El lugar del grupo en la tarea de aprendizaje revivió la pregunta fundamental sobre cómo aprendemos.

La práctica del lenguaje dialectizaba permanentemente con la mirada de los niños y las niñas como sujetos de derecho, buscando dar al uso del lenguaje un sentido colectivo, grupal, que le otorgue a los estudiantes la VOZ. Nos interesó que cada herramienta, que cada acto pedagógico, sea también un acto de empoderamiento de las niñas en cuarentena. Lo vincular pasó a cobrar sustancial importancia,

quizás en la presencialidad lo vincular aparece cuando hay que aplicar algún protocolo de emergencia, o para acompañar alguna trayectoria escolar específica o en algún “Día de ESI”. Con la cuarentena, lo vincular ocupaba de forma transversal cada propuesta didáctica dando lugar a la importancia de lo comunitario, de lo grupal como motor de aprendizaje.

### La ESI transversal

En una de las propuestas de reflexión de la escritura, se les pide a los y las estudiantes que realicen críticas a las producciones de sus compañeros y compañeras. Fue gigante el interés y el esfuerzo que realizaron en esta tarea. Se les pedía que valoren algunos aspectos de la historieta, propios del género o de la coherencia o usos del dibujo en las historietas de sus compañeros y compañeras. Fueron varios y varias las que realizaron tablas haciendo una devolución de cada aspecto a cada una de las historietas. Esta producción motivó la emulación entre pares, dándole al trabajo de reescritura un gran sentido. La autocritica grupal propició el aprendizaje eficaz.

Fuimos construyendo un proyecto pedagógico donde el contexto era un territorio global en pandemia y lo grupal y comunitario lograban transmitir que no todo lo social enferma.

Algunos lineamientos de ESI logran atravesar muchas de las inquietudes pedagógicas que surgieron con fuerza durante el ciclo lectivo en confinamiento:

- **La literatura y el dibujo en las historietas facilitó la expresión de sentimientos y emociones.** La obra de cuentos policiales de Rodolfo Walsh atrapó con mucha intriga y misterio, generando un espíritu creativo a la generación de diversas hipótesis poniéndose en los zapatos del detective buscando resolver el delito. El trabajo creativo con el dibujo de las historietas, animarse a utilizar nuevos programas, recomendando mutuamente entre compañeros herramientas tecnológicas.



La viñeta pertenece a una alumna de 6to. A, Esc. N° 20, D.E. 7, en Historietas con final alternativo del cuento “Tres portugueses y un paraguas”, de Rodolfo Walsh. (El link de la versión digital figura en Referencias bibliográficas.)

- El derecho a sentirse respetado y bien tratado.

La aceptación de las diferencias en el marco del respeto por el otro surgió en el trabajo de reescritura de los finales alternativos y en la escritura de críticas literarias sobre las historietas de sus compañeros. Ejercitaron su capacidad para argumentar y defender los propios puntos de vista, entrando en diálogo con las producciones de sus pares, reflexionando sobre su propia práctica de la escritura, reescribiendo.

- La construcción de vínculos solidarios, de respeto mutuo, de afecto, se fortalecieron desde la escritura de críticas literarias sobre las obras de los compañeros y compañeras. Realizaron un trabajo extenso que superó ampliamente la consigna de la maestra, motorizadas por poner una palabra cariñosa y positiva a las producciones de cada uno de los compañeros. Alcanzaron a construir muchos conceptos sobre el lenguaje impulsados por la empatía hacia el aprendizaje con el otro.

Pensar la transversalidad de los lineamientos ESI en cada área nos ayuda a afrontar un aprendizaje cuando los contextos se ponen hostiles, donde necesitamos un motor mayor al objetivo de “pasar de grado”.

## Conclusiones

Durante las clases virtuales se puso en evidencia lo social en el aprendizaje, expuso lo fundamental de atravesar nuestras prácticas docentes con una mirada humanista, respetuosa de los procesos de subjetivación, comprendiendo que dar lugar a lo vincular en el aprendizaje es también dar lugar a lo distinto, a la contradicción y a la resolución de problemas.

Entre docentes multiplicamos el diálogo sobre las reflexiones de la práctica en pandemia. Ante la falta de análisis pedagógicos que guíen la emergente situación, nos sentimos “habilitados” a reflexionar sobre cómo construir conocimiento, siempre surgía con énfasis el aspecto emocional y social. Los sentimientos, el diálogo entre pares, la interacción grupal se valorizó como contenido.

La apropiación por parte de los estudiantes de los núcleos de aprendizaje prioritarios se retroalimentaba en las formas de encuentro. La construcción de un objeto de estudio era solo una excusa para el encuentro, para expresar una opinión, una idea, una emoción entre pares.

El rol docente durante la pandemia se fortaleció en esa escucha de las niñeces, pasamos a ser los adultos que podían oírles, reconocerles, valorarles, hacerles una devolución sobre su experiencia. Atravesadas por la pandemia nos preguntamos sobre la nueva normalidad, sobre el lugar de las niñeces en ese retorno a la escuela. ¿Podremos volver a escindir la construcción de conocimiento con la construcción de grupo? ¿O podremos asumir una nueva escuela atravesada por la ESI en cada rincón del Diseño Curricular, de las trayectorias escolares, hasta del mismo edificio escuela?

En síntesis, muchos interrogantes sobre el sujeto que aprende, el lugar de las niñeces, lo vincular y lo grupal dentro de lo pedagógico, el contexto global como territorio hostil, la expresión y la producción como transformación de la realidad.

La reflexión sobre la práctica nos posiciona ante la escuela que deseamos, dialogando con experiencias y pensamientos latinoamericanos donde el lugar del educando, la autocrítica, el contexto y la transformación construyen una educación para la libertad. //

## Referencias bibliográficas

- Colomer T. (2005). *Andar entre Libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Enlace con producción en el aula virtual.  
<https://escuela20de7.blogspot.com/p/6-a.html>



## Palabras clave

Derechos y desigualdades.  
Virtualidad, encuentros,  
sentidos, tareas.  
Tarea docente.  
Vínculos pedagógicos.

Educación Primaria

# Sostener el vínculo pedagógico un nuevo desafío

Por Élica Mabel López\*

## Introducción. La nueva realidad

La situación de contexto que hoy tenemos, produjo, entre otras cosas, la drástica transformación de la jornada educativa y laboral, debido a la suspensión de las clases presenciales y a las restricciones propias de la cuarentena sanitaria vigente. El paso vertiginoso al modo virtual para el acompañamiento pedagógico, sumado a las situaciones generales de angustia y preocupación por la pandemia, generaron episodios de cierto estrés que aquejaron tanto a docentes y directivos como a estudiantes y familias

Dice Flavia Terigi: *“Vivimos tiempos extraordinarios, no es posible el encuentro presencial. Esta realidad no es una burbuja, es algo que afecta al mundo. ¿Por qué son tiempos extraordinarios? Porque vivimos una desescalada de los sistemas escolares”.*

Los chicos que deberían estar en la escuela, no están. La escuela es un lugar de encuentro, pero a la vez, no ir a la escuela es política de cuidado y esto resulta contradictorio. Ante esta nueva realidad surgen interrogantes:

Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora de Lengua y Literatura. Maestra Especializada en Educación de Jóvenes y Adultos.

- ¿Es posible pensar en abarcar todos los contenidos que seleccionamos en la planificación inicial, antes de la pandemia?
- ¿Cómo sostenemos el vínculo pedagógico con todos los alumnos?
- ¿Cómo hacemos para acercarnos a los que se encuentran más alejados? ¿Es posible en época de distanciamiento incluir a todos?

... entre otras preocupaciones.

## Desarrollo

### Sostener el vínculo pedagógico: un nuevo desafío

Hacer escuela en esta nueva realidad no es proclamar la igualdad de oportunidades, sino luchar por la igualdad del derecho a la educación.

En los últimos tiempos, se ha reiterado una y otra vez: «la educación a distancia aumenta las desigualdades», y esto hace referencia a las condiciones materiales, sociales, culturales y psicológicas de las familias. Por supuesto, esto no significa que la escuela, en su forma tradicional, ya haya logrado reducir las desigualdades de manera muy significativa –¡estamos lejos de ello!– ni que hubiera sido preferible



la ausencia de toda «continuidad pedagógica», con el pretexto de no avalar las desigualdades.

Pero debemos reconocer que no todo lo que pasa en época de distanciamiento es nuevo, son profundizaciones de cosas que ya conocíamos, que se despliegan en la virtualidad. Se escucha que se profundiza la desigualdad, pero la desigualdad estaba presente desde antes, lo visible ahora es el riesgo de que se profundice.

La «educación a distancia» puso muy rápidamente en primer plano cuestiones que, si bien eran bien conocidas, se revelaron, a veces cruelmente, a todo el personal docente.

En efecto, cuando el alumno no está presente y la interacción pedagógica es, de hecho, particularmente acotada por la distancia, podemos ver cuán serio es transformar nuestros «objetivos» en «prerrequisitos». No debemos olvidar que la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía y la autosuficiencia no pueden ser requisitos previos para entrar en una actividad docente, sino que son los objetivos mismos de esa actividad, inseparablemente ligados a la adquisición de conocimientos. Hacerlos requisitos previos significa reservar la actividad pedagógica a los que ya están «educados».

Por consiguiente, en todos los niveles de la enseñanza, corresponde al maestro movilizar al alumno, apoyar sus esfuerzos, determinar el nivel de autonomía que puede alcanzar y permitirle adoptar una visión lo más exigente posible de su aprendizaje y producción. Hemos descubierto que cuando la relación pedagógica se vuelve aleatoria, descontextualizada, y fuera de la institución escolar, les pedimos a los alumnos que desplieguen habilidades que es nuestra responsabilidad ayudarles a adquirir.

Pero también hemos redescubierto, en este período de encierro, otra lección de educación a distancia sistematizada. Ante un alumno en grandes dificultades, de poco sirve aumentar la presión e imponer siempre «más de lo mismo», con la secreta esperanza de que finalmente ceda y alcance, al final, el objetivo buscado. No es que el empeño pedagógico sea siempre inútil: es sin duda necesario para los alumnos ya movilizados y aplicados; en cambio, es totalmente contraproducente para los alumnos que están bloqueados y con los que hay que dar un rodeo, identificar los puntos de resistencia y localizar los puntos de apoyo para proponer no «más de lo mismo» sino «algo más». Se trata de un trabajo de experto, una habilidad profesional específica del docente que analiza, en el contexto de una fina interacción, las reacciones a sus propuestas y logra comprometerse en una actividad, con una disposición para ayudar a superar un obstáculo. En el distanciamiento descubrimos que enseñar es una tarea especializada, no cualquiera la puede hacer.

Ahora bien, como han testimoniado muchos docentes, esta postura pedagógica es particularmente complicada, requiere captar información difícil de percibir a distancia y propiciar un encuentro constructivo.

Por eso no solo hay que «dar más a los que tienen menos», sino «dar mejor»: un entorno planificado y cultural de mayor calidad, situaciones más ricas y estimulantes, grupos de trabajo de un tamaño que permita la mejor realización posible de las actividades propuestas, y capaces de ofrecer conocimientos movilizados, haciendo al mismo tiempo sus expectativas suficientemente explícitas para no excluir a quienes no estén espontáneamente en convivencia con ellos.

Este acompañamiento pedagógico nos lleva a reflexionar sobre cómo se está sosteniendo dicho acompañamiento, en qué condiciones y con qué recursos.

Ahora bien, si pensamos que en la virtualidad es posible transferir las clases que en un comienzo habíamos pensado para la presencialidad al modo virtual, nos equivocamos. Por el contrario, a esta situación hace referencia Miguel Duhalde cuando dice:

*“...esta circunstancial manera de trabajar desde la casa tendría que convertirse en una gran posibilidad para tomar aún más conciencia sobre la importancia de contar siempre con las condiciones suficientes en cada situación de contexto, como así también, transformarse en una oportunidad para repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.”*

*En esta nueva situación, se ha hecho más evidente que producir contenidos virtuales requiere mayor cantidad de tiempo que el que habitualmente se dedica para la preparación de las clases presenciales. Como así también la necesidad de disponer como mínimo de una computadora y una adecuada conexión; también exige de estudiantes con dispositivos que tengan conectividad, algo que no puede darse por supuesto. En muchos casos, faltan espacios y tiempos propios para poder trabajar de manera concentrada en los hogares...”*

Los medios tecnológicos resultan valorables si se los entiende como herramientas para el acceso a la información y la producción de ciertos tipos de conocimientos. Pero de ninguna manera pueden reemplazar el papel de la escuela, los docentes y del Estado, más allá de reconocer la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el presente y el porvenir.

En realidad, todo esto plantea el mismo problema: ¿nos contentaremos, en la «escuela después», con promover, con las manos en el corazón, la «igualdad de oportunidades», sin preocuparnos demasiado por las condiciones necesarias para «aprovechar la oportunidad», o sabremos poner en marcha todo lo posible para garantizar la «igualdad de derecho de acceso a la educación»?

Esto requiere un cambio de paradigma que exige políticas radicalmente diferentes en cuanto a la diversidad social en las escuelas. Se trata de un verdadero cambio al que estamos llamados y que debería permitir crear verdaderos lazos de confianza entre las escuelas y las familias más alejadas: ¿daremos por fin a los profesores el tiempo y los recursos necesarios para ello? No lo sabemos, sí sabemos es que esto representa una inversión financiera importante. Quizás la crisis actual nos permita comprender que esta inversión representaría de hecho un ahorro considerable, dado el costo social del fracaso escolar.

En esa tensión que hoy se da entre la necesidad de acompañamiento pedagógico y las condiciones de trabajo que existen para poder hacerlo, es el lugar donde nos situamos los docentes en este momento.

Con estas realidades, la sociedad aprendió algunas cosas: en la escuela no solamente se enseña, se pone en valor que la escuela es un lugar de encuentro, donde se aprende a estar con el otro, a convivir con el que es diferente. Enseñar es una tarea especializada, requiere de un profesional, y *disponer de tecnología no es disponer de didáctica*. Contar con dispositivo y conectividad no garantiza el aprendizaje en este nuevo contexto.

Asegurar la «continuidad pedagógica» no es una simple yuxtaposición de intervenciones individuales, por muy afinadas que sean, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo: aprender juntos gracias a la figura tutelar del docente que, al mismo

tiempo, crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. Esta dialéctica entre lo colectivo y el individuo, el descubrimiento de lo que une a los alumnos y lo que específica a cada uno de ellos, es, de hecho, lo que crea un vínculo pedagógico.

No se pretende tener un pensamiento extremista y decir que esto sea total y definitivamente imposible con la tecnología digital, pero no podemos dejar de reconocer que las herramientas digitales que se manejan hoy se basan en su mayor parte en una lógica individual y técnica, y que estamos luchando, sin la formación adecuada, para utilizarlas para construir verdaderos colectivos. Además, temo que los intereses financieros en juego sean tan fuertes que nos conduzcan a pensar en una concepción comercial de la educación en la que nuestros estudiantes, cada uno frente a su propia pantalla y en mutua indiferencia, consuman software en lugar de compartir conocimientos.

Por eso espero que recordemos que la «educación en casa» no es, no puede ser, la escuela: porque, precisamente, la escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que da a todos y todas las posibilidades de acceder a conocimientos «infinitamente compartibles», es decir, capaces de hacernos percibir que, a pesar de nuestras diferencias, todos estamos llamados a participar en la construcción de lo común...

En este marco, no debemos olvidar que tenemos educación en el hogar comandada por la escuela. Los docentes asignamos, recibimos, corregimos tareas, programamos encuentros, enviamos audios, videos, tratando de sostener una relación pedagógica con alumnos que, en muchos casos, acabamos de conocer, con quienes tratamos de sostener la conversación escolar, el vínculo.

Esta situación genera muchas preocupaciones de distinto orden; primero, preocupan los desconectados, los que no pueden, no quieren o no saben cómo llegar al docente, y esto



nos lleva a pensar que es necesario mejorar el piso tecnológico de la escuela y el conocimiento.

Segundo, no todo se puede enseñar *on line*, algunos contenidos son complejos y requieren la presencialidad, es necesario distinguirlos.

Tercero, las situaciones de enseñanza-aprendizaje que requieren apoyo necesitan una intervención específica.

Cuarto, debemos priorizar contenidos, pero ¿con qué criterios? Seleccionando aquellos que generan preguntas, ganas de aprender; que después de un encuentro, los alumnxs tengan ganas de seguir hablando de algo que sea significativo, algo que les marcó la diferencia de ese día. Si a un alumx, una vez por día le pasa algo interesante, provocado por la escuela, generado por una tarea, un video, una historia que les hicimos leer, una conversación en el grupo, algo potente en ese contexto, podemos decir misión cumplida.

Por último, cuando pensemos en la acreditación y la evaluación, lo importante es identificar en qué punto de su aprendizaje cada chicx se encuentra y cómo ayudarlo para que avance. Debemos convertir la evaluación en una mirada del proceso de nuestros alumnos. Preocuparnos por profundizar la capacidad de mirar las preguntas de los chicos, las respuestas, las resoluciones, qué logran como índice de lo que están pudiendo aprender.

La educación es un encuentro y en ese encuentro hay señales de lo que les pasa. En las propuestas, dedicar tiempo en la clase al contacto con ellos, no producir sobrecarga ni desaliento para no perderlos.

### Docente, puente con un proyecto

Si pensamos en la vuelta, y consideramos la escuela como un lugar de encuentro, habiendo pasado por esta experiencia excepcional, debemos compartir esas experiencias con los otros, darnos la posibilidad de elaborar y compartir vivencias.

Los docentes tendemos puentes pero no de cualquier manera, entendemos que para llegar al otro y crear un vínculo es necesario tener un proyecto, con objetivos claros, con la mirada puesta en lo pedagógico, como solo puede hacerlo un especialista y por supuesto contar con los medios necesarios para lograrlo.

Sabemos que la escuela y los docentes son irremplazables, como dice Paulo Freire, “... la educación puede formar ciudadanos y ciudadanas dispuestos a cambiar el mundo...”, por eso es tan mágico formar parte de ese cambio.

### Conclusiones

En numerosos medios se trata de establecer algunos marcadores para «el mundo después de la pandemia», la cuestión de la Escuela es todavía muy poco discutida. No es un dato menor y debería estar sobre la mesa de discusión, con todos los actores que intervienen, porque no podemos descartar lo que los profesores están experimentando hoy. Pero también, porque solo habrá un «mundo después», diferente del anterior, si la Escuela toma parte en su construcción.

Nunca se ha hablado tanto de solidaridad: ¿vamos a promover una verdadera pedagogía de la cooperación? Nunca se ha hablado tanto del bien común: ¿nos vamos a dar cuenta de que, para tomar con-

ciencia del bien común, no todas las prácticas pedagógicas son iguales? Nunca se ha hablado tanto de la necesidad de cuidar de los demás: ¿vamos a hacer de la ayuda mutua un valor fundamental de nuestra escuela y reemplazar la competencia? Nunca se ha dicho tanto que nuestro futuro solo puede pensarse en términos de la dimensión de nuestra «Patria»: ¿haremos por fin de la Patria un lugar para todxs?

Son muchos los interrogantes que todavía nos hacemos, caminamos sobre una realidad incierta, pero desde nuestro lugar, como educadores, sabemos hacia dónde queremos ir. La única certeza que tenemos es que no dejaremos de alzar nuestras voces, cada vez más fuertes para proclamar que la educación no es un privilegio de pocos sino un derecho de todxs. ▀

### Referencias bibliográficas ----- ▀

- Duhalde, Miguel, 14/02/2020 “Teletrabajo docente”. Blog Worlds of Education. Recuperado. [https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid, Siglo XXI. 11ª edición.
- Terigi, Flavia. “Docentes conectados / SUTEBA”. Disponible. <https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI&feature=youtu.be>



## Palabras clave

Pandemia.  
Tecnologías digitales.  
Docentes.  
Escuelas primarias,  
San Luis.

Educación Primaria / Escuelas Rurales

# De pandemia, tecnologías digitales y maestras primarias rurales puntanas

Primeras aproximaciones a las tensiones en estas formas otras de “hacer” escuela en la provincia de San Luis, Argentina.

Por Lucila Dughera\*

## Introducción

Desde hace más de siete meses, nuestras vidas se han visto interrumpidas. La pandemia desatada por el COVID-19 nos ha impuesto componer una nueva normalidad. En este escenario, la educación formal no ha quedado exenta. Así, en pos de sostener y lograr la continuidad pedagógica, los diferentes actores educativos, especialmente docentes y estudiantes, junto con algunas instituciones, han ensayado algunas otras formas de “hacer” escuela. En dichas experiencias, las tecnologías digitales (TD) e Internet han tenido un papel significativo. Aquí, lejos de posicionarnos en determinismos tecnológicos o sociales, nos interesa ensayar una lectura de lo acontecido desde una mirada constructivista. Específicamente, entendemos que la posibilidad de sostener y continuar con esas formas otras de hacer escuela se gestionan en un proceso de co-construcción entre actores educativos y tecnologías digitales e Internet.

En este escrito, nos proponemos analizar algunas de las relaciones problema-solución experimentadas, a partir del aislamiento, social, preventivo y obligatorio (ASPO), por maestras rurales de escuelas primarias de la provincia de San Luis, Argentina. Para ello, en un primer momento, recuperamos la propuesta de desagregación en capas o niveles (infraestructura de conectividad, hardware, software y contenidos) desarrollada en otros escritos (Dughera, 2015). Luego, a partir de dicha descripción, nos concentramos en una de las problemáticas señaladas como centrales en estas formas otras de “hacer” escuela, la proximidad mediada por TD e Internet. En cuanto a esta se plantean las dificultades vivenciadas acerca de cómo construir presencia en lo virtual y, al mismo tiempo, tejer una comunidad de aprendizaje.

Con todo, este escrito se estructura en tres secciones. En la primera, se recupera la propuesta de desagregación en capas o niveles, junto con la noción de relaciones problema-solución. En la segunda, re-

cuperamos las voces de nuestras entrevistadas a la luz de dicha propuesta teórico-metodológica. Específicamente, nos adentramos en aquellos aspectos que tensionaron el cómo construir el tan necesario “nosotros”. Finalmente, en la tercera, se comparten algunas posibles conclusiones y los diversos interrogantes que han surgido del acto del (re)pensar la escuela.

## Una posible propuesta

La propuesta de desagregación en capas o niveles emerge en contraposición a los análisis que tácitamente entienden la incorporación y el uso de TD como un ente monolítico. Esta, en primer lugar, permite captar las características disímiles de cada uno de los niveles propuestos y, en segundo lugar, identificar diferencialmente los actores y las redes que se generan en cada una de ellas. Empecemos entonces por presentar la primera de las capas, infraestructura de conectividad. En esta, se ubican “cables subma-

\*Profesora para la Enseñanza Primaria (Normal 1), Lic. en Sociología (UBA), Mg. en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQUI) y Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora del CONICET y docente en la Facultad de Ciencias Sociales - UBA y Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ).

Nota de la autora: Algunas ideas de este escrito se presentaron de manera preliminar en Dughera, Lucila (2020), “El quehacer del tutor virtual. Posibles problematizaciones desde el espacio autobiográfico”, en Revista Gestión de las Personas y Tecnología, Universidad Santiago de Chile.

rios, satélites y antenas que permiten a los flujos de información digital circular por algún lado. Y en última instancia, ese algún lado se refiere a una serie de artefactos sumamente costosos que solo pueden ser instalados, mantenidos y renovados con enormes sumas de capital” (Zukerfeld, 2009:25). En la segunda de las capas, la del hardware, se alude a las tecnologías digitales que permiten almacenar, procesar y transmitir la información digitalizada, como notebooks, computadoras de escritorio, celulares, entre otros.

Por su parte, ya adentrándonos en el mundo de la información digital se halla la tercera de las capas, la de software. Esta capa “está conformada por códigos digitales, protocolos y todo el software necesario para hacer funcionar la infraestructura de la red [o, en otras palabras, es el software que hace funcionar el hardware]” (Vercelli, 2006:33). La última refiere a los contenidos. Estos son entendidos como “aquellos materiales y recursos digitales que sirven para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Brunner, 2003:65). Así pues, algunos pueden ser producidos por los propios docentes, pero también por los Estados o terceros, como ser empresas privadas o fundaciones. Aquí, se observa la preeminencia de los Estados, en cualquiera de sus niveles, con sus correspondientes portales educativos. A grandes rasgos, es posible señalar que la mayoría de los recursos educativos digitales son producidos por los propios Estados o por empresas privadas, contratadas por el mismo.

Dicha propuesta analítica, se complementa con el concepto de relaciones problema-solución de la construcción social de la tecnología (CST). Se entiende que “los problemas y las relaciones de corres-

pondencia problema-solución no son immanentes a las tecnologías y artefactos sino construcciones socio-técnicas. La relación problema-solución condiciona el conjunto de prácticas sociales e institucionales, en particular: las valorizaciones, las dinámicas de aprendizaje y la generación de formas organizacionales” (Santos y Thomas, 2012, p. 117). En efecto, aquello que se concibe como problema no necesariamente es compartido o vivenciado como tal por el resto de los actores. Más aún, a veces, aquello que se ha advertido como solución para un grupo, resulta un problema para otro. Aunque lo dicho pueda parecer una obviedad, lo cierto es que, en general, los ajustes implementados no solo no contemplan estos diferentes posicionamientos, sino que tienden a estandarizar las soluciones propuestas, como una suerte de “recetas magistrales”.

En síntesis, hemos presentado rápidamente los diferentes componentes que de mínima se requieren para intentar sostener la continuidad pedagógica en tiempos de la pandemia de COVID-19. A continuación, a partir de dicha propuesta, describimos cómo han sido experimentados estos ensayos por las docentes de escuelas primarias rurales de San Luis, Argentina.

### **De pandemia, tecnologías digitales y algunas ausencias/presencias**

En esta sección, presentamos las voces de nuestras entrevistadas, maestras rurales de escuelas primarias de la provincia de San Luis, a la luz de la propuesta de desagregación en cuatro capas o niveles (infraestructura de conectividad, hardware, software y contenidos).

En relación con la capa de infraestructura de conectividad, todas las docentes han mencionado que sus escuelas cuentan con *wifi*. Esta es brindada por el estado provincial a través de la Autopista de la Sociedad de la Información. Más aún, y dado que generalmente trabajan con poblaciones de bajos recursos, una de ellas señala “*nosotros dejamos habilitado el wifi para que los chicos puedan usar. Hay gente que vive lejos y se acerca porque es la única forma de tomar conexión*”. Claro que, si bien este es un aspecto destacable, uno de los problemas que han identificado con la pandemia de COVID-19 reside en que en los hogares desafortunadamente “*dicha conexión no llega y para poder dar clase ahora, les propuse usar Whatsapp porque no les consume datos*”. La falta de conectividad en los hogares de las y los estudiantes ha sido lamentablemente a lo largo y ancho de nuestro país uno de los grandes problemas que han experimentado los diferentes actores educativos y que requieren ser saldados de manera urgente ya que sin dicha conectividad la posibilidad de realizar las actividades planificadas, gestionar espacios sincrónicos y/o una plataforma con recursos educativos resultan inviables.

En cuanto al *hardware*, el panorama resulta heterogéneo. Es decir, algunas mencionaron “*mis estudiantes tienen las computadoras que antes entregaba el gobierno*”. En tanto, otras señalaron que a sus escuelas no llegaron dichos equipamientos. Con lo cual, “*los chicos solo tienen los celulares de algunos de sus papás o, a veces, de sus hermanos mayores*”. Más aún, una alude tener “*un caso que no tienen ningún tipo de dispositivo*”. En este caso, optó por acercarse hasta la tranquera de su casa y dejarle las actividades allí.

Ya metiéndonos en las capas hechas de pura in-

formación digital<sup>1</sup>, todas las maestras comparten que el *software* que más utilizan es el procesador de textos. No obstante, aquí, interesa enfatizar que algunas en sus expresiones dejan entrever que dicho uso se debe a una elección “forzada”, por llamarla de alguna manera. En sus propias palabras, “no puedo estar proponiéndoles muchas más cosas por la falta o limitada conectividad. Me encantaría que puedan usar programas para aprender a programar, pero resulta imposible”. En tanto, otras parecerían considerar dicho software como la mejor opción.

Por último, en relación con los contenidos, la mayoría de las docentes señala el tiempo extra y el trabajo de búsqueda y exploración que les implica armar dichos materiales. En este sentido, enfatizan que “la provincia tiene mucho desarrollado, pero a veces igual tenés que adaptarlo”.

A partir de las relaciones problema-solución presentadas, nos interesa recuperar, por lo menos, dos cuestiones. En primer lugar, parecería que cuando la situación educativa se ve mediada por tecnologías digitales e Internet de mínima se pondrían a jugar, tal como proponen Moreno, Díaz y Jenó (2017), dos tipos de criterios: pedagógicos y técnicos gráficos. Específicamente, “producir una plataforma virtual implica el desarrollo de un proyecto que requiere de la adecuada organización y planificación de un conjunto de etapas, fases, actividades y/o tareas que conlleven al desarrollo de escenarios de aprendizaje virtual, guardando los lineamientos y estándares pedagógicos, tecnológicos, organizacionales y estructurales que permitan flexibilidad y movilidad de los contenidos, y actividades de aprendizaje a través de una plataforma web de educación” (Moreno, Díaz y Jenó, 2017: 181).

En diálogo con lo anterior, la segunda de las cuestiones

que nos interesa enfatizar reside en las múltiples traducciones<sup>2</sup> que se despliegan y reponen para poder sostener y dar continuidad pedagógica en tiempos de aislamiento. Es decir, para realizar dicho quehacer no alcanza con detentar conocimientos diversos, sino también implica, entre tantos otros, conocer las diferentes características de cada uno de los soportes en los que se objetiva dicho quehacer. Con lo cual, al variopinto abanico de saberes y habilidades que ya más o menos conocíamos, se agrega en este contexto algunos saberes otros, aquellos vinculados con las tecnologías digitales y los vínculos mediados por estas.

Tal como hemos intentado describir, las maestras han atravesado diferentes problemas (falta de conectividad o una conectividad lenta y débil, ausencia o limitación en los equipos, dificultad con los programas, gran cantidad de tiempo en el desarrollo de contenidos, entre otros). En efecto, han ensayado diversas soluciones que les han permitido sostener y dar continuidad pedagógica. Sin embargo, hay un aspecto que entendemos transversal y permite anudar las diferentes capas, este reside en cómo construir “presencia cercana” y alcanzar el tanpreciado y necesario **nosotros** en tiempos de incertidumbre y malestar. En palabras de una de las docentes, “poder estar juntxs y no estar juntxs, al mismo tiempo”. De manera provisoria, entendemos dicha “presencia cercana” como el punto de equilibrio entre un acompañar y sostener cuidadoso el recorrido singular y autónomo que transitan nuestros estudiantes y ese tejer **un nosotros como comunidad de aprendizaje**. En dicha intersección, entendemos que hay por lo menos tres aspectos acoplándose: el tono en la comunicación; el juego entre lo textual e hipertextual; y la corporeidad en lo virtual.

Dicho esto, cabe reponer que, frente a las limitaciones de



<sup>1</sup> Si bien en este escrito no presentamos ni nos adentramos en las características intrínsecas de dichas tecnologías, vale la pena señalar que las tecnologías digitales tienen una materialidad diferente de las analógicas. Con lo cual, se objetivan en soportes diferenciales, y los actores que forman parte de sus procesos de producción, circulación y transmisión difieren.

<sup>2</sup> Se entiende por traducción “la transformación de una forma de conocimientos en otra (...). Lejos de tratarse de una operación simple, esta transformación supone un proceso complejo” (Liadat, 2018, p. 28).

infraestructura de conectividad y hardware aludidas, las protagonistas de este escrito les propusieron a sus estudiantes (aulas de multigrado) usar como plataforma de mediación pedagógica Whatsapp. En este sentido, cabe señalar que, como cualquier red social, plataforma o política de incorporación de tecnologías digitales, dicha red social está diseñada para habilitar ciertos usos y no otros. Específicamente, si bien esta red permitió sostener y dar continuidad pedagógica, sus objetivos están anclados en una dimensión comercial y privativa. Es decir, no tiene en su génesis la pregunta por lo pedagógico. Con lo cual, a la luz de las diversas exploraciones que se gestaron a partir de la pandemia COVID-19 se torna imperioso seguir precisando tanto los usos efectuados como la dimensión objetiva de dichas plataformas.

A continuación, describimos aquellos aspectos de esta forma de “presencia cercana” que han sido señalados como tensionantes en los oficios del lazo virtual. El primero de ellos consiste en el tipo de comunicación, y más especialmente en el tono de esta.

A la luz de las voces recogidas, identificamos que un primer punto consiste en las formas de establecer una comunicación<sup>3</sup> cotidiana con los estudiantes ya que, además de la mediación tecnológica, se encontraron con una segunda, la de lxs padres. La presencia de dichos actores ha sido un aspecto que lejos de posibilitar vínculos más estrechos han tensionado tanto al quehacer de lxs propios estudiantes como de los docentes. A partir de esto, muchas de

las maestras han optado por poner un día de encuentro sincrónico, “*Nos reunimos a una hora tal día y compartimos*”. Si bien esto les permite “*sentirnos más cerca*”, no alcanza para charlar, intercambiar dudas, etc. En efecto, y en pos de saldar algunas de dichas incertidumbres, las comunicaciones comenzaron a ser unx a unx. Es decir, “*me sentía la maestra particular de cada unx de ellxs*”. Dicho punto resulta muy significativo ya que no solo dificulta la posibilidad de construirse como comunidad de práctica, sino que insume un tiempo que, en ocasiones, excede por mucho la jornada de trabajo.

En línea con las limitaciones para identificar desde el comienzo de la pandemia cuáles eran las mejores formas de comunicación posible, han señalado las dificultades en el tono. En otras palabras, el encontrar esa tonalidad propia. En este sentido, los relatos dejan entrever que, además de las explicaciones personales por audio, también enviaban junto con estas emojis, palabras cariñosas o de cuidado como forma de intentar tener y reponer algo del gesto amoroso a la distancia. Tal como hemos aludido en otros escritos, con “*la comunicación asincrónica<sup>4</sup> había algunos aspectos del acto pedagógico que se escurren. (...) todo aquello que habilita, enmarca y enriquece al diálogo, comúnmente denominado paralingüístico, queda en cierta manera por fuera*” (Dughera, 2020).

Luego, el segundo aspecto que entendemos integra esta forma de construcción de “presencia cercana” reside en los contenidos propuestos. Específicamente, entendemos como necesario cierto “pivoteo”

constante entre lo textual y lo hipertextual. Claro que aquí nuestras maestras se han enfrentado con una limitación que las excede: la disponibilidad o no de Internet en los hogares de cada unx de lxs estudiantes. En efecto, las propuestas pedagógicas diseñadas han tomado muy en consideración si había o no acceso a Internet. Por ello, tal como lo hemos señalado anteriormente, los contenidos que intercambiaban con sus estudiantes consistían principalmente en textos planos. Aunque, tal como algunas mencionaron, “*a veces les mando algún videito, o actividades on line, pero no siempre*”.

El último de los aspectos que conforma esto que hemos dado en llamar de manera provisoria “presencia cercana” consiste en “ese ponerle el cuerpo” o en las formas de materialización de lo corpóreo en lo virtual. Es decir, cómo poner a jugar el cuerpo en general y los diferentes sentidos en particular que se despliegan en ese espacio-tiempo del aula, sin estar allí. Para ello, además de encontrarse de manera sincrónica y sostener las comunicaciones unx a unx, han compuesto piezas en las que intentan articular lo visual, auditivo y kinestésico. Sin embargo, y tal como reponen varias de ellas, “a estos contenidos solo acceden muy pocxs de mis estudiantes porque no tienen conectividad”. Cuestión que por su tonalidad es posible de señalar como decepcionante. Este punto, no solo denota la centralidad de la conectividad, sino que es vital si queremos que lxs estudiantes transiten trayectorias enriquecidas.

En resumen, la construcción de la “presencia cerca-

3 “Guitert y Giménez (2002) analizan las condiciones que tiene que tener la comunicación on line para poder trabajar conjuntamente de manera eficaz. En todo momento la comunicación debe ser frecuente, rápida, que favorezca y dinamice el funcionamiento y la tarea del grupo. Al mismo tiempo, la exposición de las ideas debe ser clara, para poderlas compartir y evaluar de modo conjunto” (Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo, M<sup>a</sup> C., 2005, p.164).

4 Aquí, cabe recordar, tal como propone Díaz (2010 en Moreno, Jenó y Díaz, 2017), que este tipo de comunicación, además de ser constante, requiere ser retroalimentada con diversos tipos de recursos (auditivos, visuales y kinestésicos).



na” en los espacios y tiempos mediados por tecnologías digitales e Internet en pandemia, se han visto tensionados según las maestras en dos direcciones. La necesidad de construir cercanía en la virtualidad y, en el mismo movimiento, tejer un nosotros que exceda y, a la vez, recupere las preguntas e inquietudes, que mencionan en los audios particulares los diferentes estudiantes, para la construcción de una comunidad de aprendizaje. En efecto, a partir de los relatos que tan generosamente las compañeras docentes de escuelas públicas de San Luis han compartido, entendemos que dicho desafío es intrínseco al quehacer del oficio del lazo en lo virtual.

### Palabras finales

La pandemia COVID-19 nos ha impuesto ensayar algunas otras formas de “hacer” escuela. Así, en este escrito, hemos presentado, a partir de la propuesta de desagregación en capas o niveles, junto con el concepto de relaciones problema-solución, aquellos

aspectos señalados como tal por maestras primarias de escuelas rurales de la provincia de San Luis, Argentina.

A la luz de dichos relatos, aquí nos interesa enfatizar algunas cuestiones que entendemos como centrales. En primer lugar, en cuanto a la capa de infraestructura de conectividad y de hardware, se torna imperiosa la necesidad de que todos los estudiantes y los docentes puedan tener acceso. Allí, juegan un papel central tanto el Estado nacional como provincial. Más aún, consideramos vital que las políticas públicas de incorporación de tecnologías digitales contemplen en sus diseños dichas capas como necesarias de ser saldadas. Dichas cuestiones, tal como ya lo hemos planteado, resultan condicionantes al momento de vehiculizar las capas hechas de pura información digital, *software* y contenidos.

En suma, han quedado una diversidad de interrogantes sin responder. Así, se considera necesario en

principio identificar a nivel de todo el país cuáles han sido las relaciones problema-solución experimentadas por docentes de otras provincias. En segundo lugar, precisar cuáles son las categorías que conforman a esta propuesta provisoria de “presencia cercana”.

Para finalizar, creo que de lo que se trata una vez más es de co-construir espacios y tiempos potentes que, desde el oficio del lazo virtual, o de estas formas otras de “hacer” escuela, convoquen a los diferentes actores de la comunidad educativa a construir un nosotros. Más aún, la pandemia COVID-19 nos ha impuesto explorar, reponer y ensayar una diversidad de experiencias de lo escolar. Puede entonces que uno de los desafíos, además de saldar de manera urgente las deudas pendientes a las que hemos aludido, consista en sistematizar este mientras tanto de lo escolar para que, cuando volvamos a las aulas o a los diferentes ensayos de lo escolar, tengamos más recursos con los que realizar dichos transitaros. //

### Referencias bibliográficas

- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Ed. Visor.

- Dughera, L. (2015). “Una propuesta posible acerca de cómo analizar la incorporación de planes ‘una computadora, un alumno’ en la institución educativa”. En Lago Martínez, S. (comp.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp. 83-108). Buenos Aires, Teseo.

- Liaudat, S. (2018). “Del uso indígena al comercio mundial de la stevia. Conocimientos, regulaciones y explotación capitalista” (Tesis de maestría). Bernal, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional

- Moreno-Muñoz, C. F., Díaz-Orellana, X. A., & Jeno-Hernán-

dez, F. E. (2017). “El análisis de la plataforma virtual ‘Reko’ de la Universidad Tecnológica Metropolitana del estado de Chile, desde la mirada de expertos y docentes”. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(1), pp. 176-206. Recuperado.

<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/1785>

- Santos, G. M., & Thomas, H. (2012). “Inoculaciones y procesiones y cuarentenas. Configuraciones sociotécnicas de las viruelas en América Latina: funcionamiento y circulación de saberes entre Europa, África y América en el siglo XVIII”. *Redes*, 18 (34), pp. 113-142.

- Valverde Berrocoso, J. & Garrido Arroyo, M<sup>a</sup> C. (2005). “La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad”, *Revista Latinoamericana de Tecnología*

*Educativa (RELATEC)*, 4 (1), pp. 153-167.

[http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.htm](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm)

- Vercelli, A. (2006). “Aprender la Libertad: el diseño del entorno educativo y la producción colaborativa de los contenidos básicos comunes”.

<http://www.aprenderlalibertad.org/aprenderlalibertad.pdf>

- Zukerfeld, M. (2009). “Todo lo que usted quiso saber sobre Internet pero nunca se atrevió a googlear”. Edición *Hipersociología*.

- Zukerfeld, M. (2010). “Capitalismo y conocimiento”. Tesis doctoral.

<http://capitalismoyconocimiento.wordpress.com/>

## Palabras clave

Educación.  
Derecho.  
Desigualdad.  
Virtualidad.  
Pandemia.

Educación Primaria

# LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO

## desigualdades de acceso a la educación en tiempos de pandemia

Por Lucila Rodríguez Bosio\*

*“Un pueblo culto nunca podrá ser esclavizado.”*

Manuel Belgrano.

### Introducción

El cierre de las escuelas primarias, secundarias y las universidades fue una de las primeras medidas que tomó el Gobierno nacional argentino para evitar la propagación del coronavirus. En un primer momento este cierre trajo alivio pero también desafíos implícitos en la contingencia. ¿Cuán preparados estaban, estudiantes y docentes, para zambullirse en la educación a distancia? ¿Qué aprendimos en esta etapa de aprendizaje virtual? ¿Cuánto quedará de la estela tecnológica cuando pase el temblor? ¿Qué sucederá con los niños que no pudieron por falta de equipos o de conectividad acceder a la educación? ¿Quién será el responsable de esta falta de garantía a los derechos del niño?

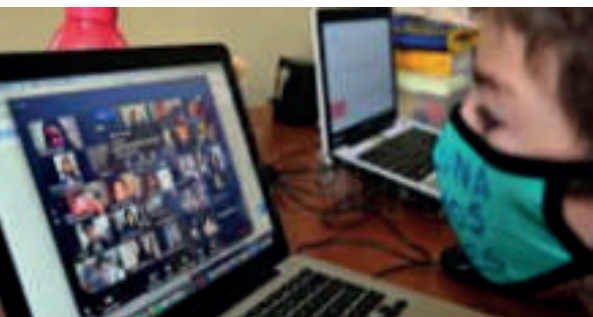
### Desarrollo

#### La realidad de la pandemia en educación

Con el cierre físico de la escuela pero la continuidad del trabajo en forma virtual los trabajadores de la educación nos vimos forzados a cambiar rotundamente nuestra metodología de trabajo. Una clase virtual lleva bastante tiempo de

preparación previa, materiales diseñados específicamente; comenzamos a producir textos y actividades impresas de nuestra autoría, a armar videos para que los alumnos puedan comprender las actividades en la distancia, y todo esto con la familia en casa. Muchos de nosotros con hijos que también demandaban nuestra atención. La corrección virtual de las actividades también es un punto por considerar cuando pensamos en el tiempo que demanda dicha actividad.

En esta nueva situación, se ha hecho más evidente que producir contenidos virtuales requiere mayor cantidad de tiempo que el que habitualmente se dedica para la preparación de las clases presenciales. Como también, la necesidad de disponer como mínimo de una computadora y una adecuada conexión; exige de estudiantes con dispositivos que tengan conectividad, algo que no puede darse por supuesto. En muchos casos, faltan espacios y tiempos propios para poder trabajar de manera concentrada en los hogares. Ni hablar de los problemas de salud ocasionados por la sobreexposición a las pantallas. A su vez, se observa que se ha desorganizado considerablemente el horario habitual que está regulado y establecido por los estatutos docentes, y se ha pasado a una tácita dedicación a tiempo completo debido a las distintas disponibilidades de tiempo que tienen los sujetos en las actuales condiciones: consultas de estudian-



\* Nació el 11 de mayo de 1984 en la Ciudad de Buenos Aires. Estudió el profesorado para la enseñanza en el Nivel Primario en una escuela Normal de la misma Ciudad. Ejerce como docente en escuelas públicas primarias desde el 2006 en CABA.

tes y padres a toda hora, múltiples directivas y proliferación de mensajes y requerimientos por diferentes medios.

Con el paso del tiempo se comenzó a instaurar las teleconferencias como una modalidad de acercamiento a los niños. Pero qué pasa con aquellos que no pueden acceder a los encuentros por falta de equipamiento o de conectividad, cómo continuar en el presente contexto pregonando y luchando por la igualdad de oportunidades para todos si no les dan a aquellos alumnos desde el Gobierno de la Ciudad una respuesta y una atención que logre garantizar sus derechos de acceso a la educación pública. Sigo cuestionándome acerca de estos encuentros... ya que más de la mitad de mis alumnos no pueden conectarse y esto se convierte en una posibilidad exclusiva para unos pocos.

Desde nuestro rol docente nos preguntamos: ¿Qué condiciones tendría que brindar el Gobierno de la Ciudad para generar y sostener un proyecto educativo, cultural y social inclusivo durante la cuarentena? ¿Quién garantiza el derecho social y humano a la Educación para nuestros niños? ¿Cómo hacemos para no contribuir a la profundización de las desigualdades con aquellos estudiantes que no tienen las mismas condiciones sociales y de comunicación?

### ***Escuela virtual - ¿Educación a distancia?***

Nosotros sabemos que la escuela no se reemplaza. Hay que saber diferenciar que la escuela cerca de los hogares no significa la escuela en casa, es decir educación a distancia no es lo mismo que una educación que por el contexto de una pandemia se hace transitoriamente virtual.

Los docentes tenemos bien en claro que educar no se trata solo de impartir contenidos, parte del conocimiento por construir tiene que ver con la experiencia y los vínculos en sociedad pedagógica que son indisolubles en el proceso de enseñanza aprendizaje. El aprendizaje se construye con otros, a través del encuentro, es un proceso colectivo. Las

tareas compartidas, las reflexiones y las conclusiones que se dan en un aula son fundamentales en el desarrollo de nuestra tarea, enriquecen y nutren el conocimiento. No es posible este proceso en soledad.

Las clases se están pensando para ser dictadas en forma virtual y eso conlleva una manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como centro la autonomía de los estudiantes. Una clase virtual lleva bastante tiempo de preparación previa, materiales diseñados específicamente, depende de estudiantes que se hagan responsables de sus propios aprendizajes y de una retroalimentación precisa, acotada y constante del docente a cargo.

En este momento tan particular de aislamiento y de mucha incertidumbre, lo que debe mantenerse es el lazo. La función pedagógica es ese lazo que vincula la escuela con los chicos. Las clases se recuperarán, los aprendizajes se podrán hacer y continuar más adelante, pero lo que no puede romperse es el lazo pedagógico, especialmente con los sectores más vulnerables. Hoy más que nunca debemos pensar en sostener el vínculo y motivar a aquellos que no pudieron estar conectados. De no ser así, la descolarización está muy cerca.

Los medios tecnológicos resultan valorables si se los entiende como herramientas para el acceso a la información y la producción de ciertos tipos de conocimientos. Pero de ninguna manera pueden reemplazar el papel de la escuela y del Estado, más allá de reconocer la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el presente y el porvenir.

Tanto el que brinda un conocimiento como aquel que lo recibe siente que hay un para qué, que hay un mañana, la escuela siempre fue la gran mostradora y garantizadora de ese mañana. Por esto y por muchas razones más, es que la escuela no puede convertirse en una educación a distancia. Como advierte Adriana Puiggrós, *“La educación es lo con-*



trario de la ausencia de futuro, dado que está tejida con el deseo y la voluntad humanos de superar el abismo que separa el hoy del mañana”.

### La enseñanza es una tarea especializada

Escuchamos muchas veces en este contexto decir a las familias: “yo no soy docente, no sé cómo explicarle”. Ante esta frase notamos que la sociedad se está dando cuenta de que la tarea diaria docente requiere de una preparación, de una especialización. Somos trabajadores que nos formamos y estudiamos para poder realizar nuestra tarea, el trabajo docente no es una tarea que cualquiera puede realizar (como hasta hace un año expresaban en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). El trabajo docente: es la enseñanza, tarea especializada, pero también la asistencia, lugares de encuentro, conocer a alumnos, vínculos.

Reconocer la complejidad del trabajo docente, su carácter político y su naturaleza institucional y colectiva significa reconocer la especialización de nuestra tarea. Como sostiene Flavia Terigi:

“esta conceptualización es solidaria de concebir a la educación como un derecho, lo que supone entender a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura, y respecto del cual cabe a los Estados responsabilidad principal; supone también concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora” (Terigi, 2011).

En la docencia se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. Podemos caracterizar a les

docentes en una doble función de expertos: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertes en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos.

En relación con la especialidad en las intervenciones pedagógicas, señalamos que la escuela es también un lugar donde se produce saber y les docentes son también productores, aunque estos procesos de producción de saber se refieren a la transmisión. La tarea de maestros y profesores ofrece cotidianamente situaciones de gran presión, en las que el accionar docente supone articular en tiempos mínimos un cierto enfoque de la situación y la toma de decisiones con pocas alternativas probadas de acción.

### Brecha tecnológica

Como dice Betina Fratta:

“La tarea de docentes de todos los niveles y modalidades, de facilitadorxs y equipos de conducción, ha mutado ante la necesidad de sostener los vínculos pedagógicos. Lxs docentes están dando un ejemplo de responsabilidad comunitaria, porque seguimos desplegando tareas educativas desde el día 1 de la cuarentena. En muchísimos casos hay acciones docentes previas que actúan como una red de contención, y ese cambio no ha sido tan brutal. Ahí tenemos las aulas de Edmodo y los blogs que eran, ya antes de la pandemia, recursos de utilización regular. Tenemos una gran cantidad de docentes habituados al acceso, uso y/o producción de recursos digitales. Y tenemos una gran cantidad del estudiantado alfabetizado digitalmente, es decir, en condiciones de participar de entornos virtuales de aprendizaje, con un poco más o un poco menos de necesidad de reposición de algunos saberes digitales.

Sin embargo, a partir del 2015 se rompieron irremediablemente los esfuerzos de inclusión digital previos, que en gran medida habían sido realizados como respuesta a una política nacional que con el “Plan Conectar Igualdad” obligó al distrito más rico del país a no quedarse rezagado en la materia. El correlato en CABA de la destrucción de “Conectar” a nivel nacional significó menos computadoras en las casas de nuestros estudiantes y docentes, nula conectividad comunitaria. El distrito más importante del país abandonó su política de conectividad y de distribución de equipos en las escuelas públicas, con lo que se puede interpretar la poca importancia que tiene y tuvo la educación pública para las actuales autoridades políticas de CABA.

En el contexto de la cuarentena tenemos estudiantes que sencillamente se cayeron de la escuela, ajuste tecnológico mediante. Así de crudo. Familias de nuestros barrios populares que o bien cuentan con alguna netbook de algún niño de 5to. a 7mo. grado, pero no tienen conectividad (en C.A.B.A. el 69,9% de los hogares cuentan con acceso a Internet)”.

O bien, no tienen más que uno o dos celulares por familia, a los que con mucho esfuerzo le cargan datos que son consumidos velozmente al intentar navegar un blog, edmodo, o descargar un contenido.

Entonces, como venimos sosteniendo lxs docentes, necesitamos dispositivos para todos les estudiantes y docentes, liberación de datos y wifi para la navegación de los sitios de uso histórico en las comunidades educativas.

“El atraso tecnológico de la educación pública es notable —señala Adriana Puiggrós—. Y debe subrayarse la coincidencia de que los gobiernos progresistas invierten en tecnología educativa, en



• tanto los neoliberales restringen los fondos al respecto, al tiempo que favorecen el ingreso de las empresas en ese campo. Al mismo tiempo, el uso intensivo de la tecnología es –en este período excepcional– un privilegio, lo cual vuelve a poner sobre el tapete el peligro de la profundización de la desigualdad.”

### **Papel socializador de la escuela**

En años anteriores se fue poniendo foco en el contenido dejando de dar importancia al papel socializador de la escuela que ahora se está valorando. Los tiempos institucionales, los nombres, las tareas compartidas son fundamentales en el desarrollo social y personal.

El objetivo principal de la educación es potenciar al máximo el desarrollo integral de los alumnos atendiendo así a las diferentes dimensiones del desarrollo: motor, afectivo, cognitiva, comunicativa y social. Es necesario educar no solo en lo académico sino también educar en lo personal y social. Así pues la educación persigue dos finalidades básicas: por un lado, la formación orientada hacia la socialización y la formación en valores, normas y actitudes para desarrollarse en sociedad; por otro, la formación cognitiva o académica orientada a la capacitación.

Cuando hablamos de la escuela como institución socializadora, nos estamos refiriendo a la dimensión social del niño. Uno de los grandes fines de la educación es integrarlo socialmente en la comunidad en la que está, así como prepararlo para desenvolverse en la misma. La escuela como institución proporciona, a través de las funciones de socialización, oportunidades de adquirir y consolidar el sentido del “yo” o autoestima, de integrarse como parte de la comunidad escolar y de mantener relaciones sociales en diferentes niveles de convivencia.

Entonces podemos decir que la escuela es un lugar de encuentro, no solo se enseña. Esta forma de ver el papel

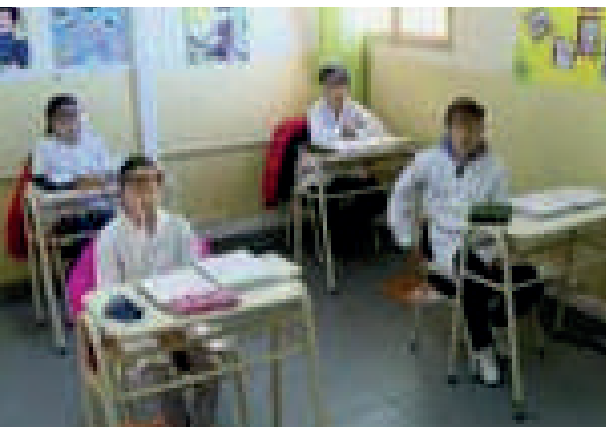
de esta institución hace que se ponga en valor como lugar donde se aprende a estar con otros, a vivir con otros de diferentes culturas y creencias. El lugar social de la infancia por excelencia es la escuela, los niños salen del núcleo primario y se encuentran con otros adultos y pares con quienes comparten su vida. Por ella se produce un éxodo de la casa, hoy los niños y las familias están sintiendo esta falta de contacto social tanto con otros adultos y pares y valorizando el papel de la escuela en este sentido.

### **Conclusiones**

Sin desconocer las situaciones de cada familia y las dificultades de acceso a la tecnología y a la conectividad, la escuela en los hogares aspira a la continuidad pedagógica, a la permanencia de los vínculos entre los docentes y los estudiantes. El desafío actual es cómo lograr que esta permanencia no sea una acentuación de las desigualdades de oportunidades. El esfuerzo docente por la continuidad pedagógica no quita el seguir luchando para que se acorte la brecha de desigualdad, responsabilidad del Gobierno de CABA.

Estudiar sin clases presenciales es todo un desafío. El 44% de los alumnos que asisten a escuelas estatales no cuentan con dispositivos electrónicos para hacer las tareas y solo el 69% cuenta con conectividad, lo cual indica una cantidad muy baja y alarmante. Frente a una situación inesperada, la respuesta del sistema educativo fue muy buena, muy por encima de nuestras posibilidades los docentes nos comprometimos y respondimos rápidamente con cuadernillos, plataformas, videos, encuentros y diseños de diversos recursos. Asimismo, usamos dispositivos y conectividad pagada por nosotros mismos, logrando altos niveles de contacto con los alumnos. Pero la pandemia también aumenta y visibiliza las enormes brechas educacionales respecto de la población más vulnerable: los desconectados y los abandonados por falta de recursos. Son los más perjudicados por la vieja y la nueva normalidad.





En la pandemia las diferencias se remarcan, las brechas se profundizan, entre aquellos que pueden acceder en las debidas condiciones a la dinámica de la virtualidad y aquellos que no pueden hacerlo, ya sea por problemas de conectividad como por posibilidades de organizar debidamente el trabajo escolar en los tiempos y espacios físicos de su hogar, pero, sobre todo, por encontrarse unos cuantos pasos atrás en términos de un capital cultural y una internalización de los requerimientos educativos que les permita seguir de modo adecuado las exigencias de la virtualidad.

El coronavirus no hace más que evidenciar lo consabido pero frecuentemente olvidado en tiempos de normalidad: no todos partimos de las mismas posiciones y condiciones económicas y culturales, por lo cual debemos trabajar de modos diferenciados, intensificando esfuerzos y acentuando estrategias específicas con aquellos que se encuentran en situaciones de rezago.

En una sociedad como la de CABA, que históricamente naturaliza la infancia pobre, la escuela se transforma en un territorio de esperanza. Pero no es una pedagogía de la esperanza que espera sino que se trata de un compromiso ético que intenta llegar a cada niño o niña, a cada familia. Es muy triste saber que hay estudiantes que tal vez no vuelvan a la escuela tras la pandemia, saber que se les estará vedado el derecho a aprender a leer y escribir. Porque la lectura y la escritura les hace dignos y libres.

Es de suma importancia reconocer el trabajo docente en esta experiencia inédita que con su trabajo luchan cotidianamente por la igualdad social y la justicia educativa. Les maestros son quienes se han puesto al hombro la tarea que parecía imposible. En palabras de Carina Kaplan, “EL MAESTRO torna posible lo imposible, contra viento y marea.”



#### Referencias bibliográficas

- Alesso, Sonia, “La solidaridad docente”.
- Brawer, Mara, “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”.
- Cortiñas, Nora y Adolfo Pérez Esquivel, “Denunciaremos el crimen en la Villa frente a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos”.
- Duhalde, Miguel y Angélica Graciano, 4º Encuentro de Formación Sindical para delegadxs: “EL TRABAJO DOCENTE EN CUARENTENA”.
- Duhalde, Miguel, “Teletrabajo docente”.
- Fratta; Betina, “La deuda digital en educación”.

## Palabras clave

Amor.  
Unión.  
Amistad.  
Trabajo compartido.  
Lucha.  
Zoom.  
Pandemia mundial.

Educación Primaria

# Memorias de la Señora Lau en tiempos de zoom

Por Laurencia Azul Bozzo\*

## Empezando por el principio, marzo 2020

Habla el presidente Alberto Fernández, hay expectativa, confío mucho en él, asumió en diciembre, pienso... siempre va a ser mejor que los que se fueron, lo escuchamos atentamente, se dicta la cuarentena obligatoria.

Empezaron a llover memes, las compartimos, nos reímos, voy al chino, compro de más, así no salgo en 15 días, esto va a pasar rápido pienso, agradezco que mis amigos me dan su clave de Netflix, ahora sí que voy a ver las series que tengo pendientes.

Hablo con mi paralela, hacemos un buen equipo, ya trabajamos el año anterior, y agradecí al santo de les maestras que me tocó una compañera comprometida, tenemos varias diferencias políticas, pero las llevamos con bastante diplomacia, sabemos que el año es largo.

Y ahí empieza esta historia, extraña, única, dolorosa, que se alargó en el tiempo, que no sabemos cuándo ni cómo es el final, y que hace que esté acá sentada escribiendo.

\* Profesora para la Enseñanza Primaria. Maestra de 5to. grado.

## ¿Cómo era el nombre y el apellido de todes?

Soy maestra de quinto grado A y B, son casi 40, recién nos estamos conociendo, y de pronto estoy frente a la computadora haciendo una lista de todos y todas, algunos los tengo de vista, a los más inquietos los conozco por el nombre, por el recreo, por el comedor, porque son los de vianda.

Pero ahora estoy en mi casa, y se me hizo una laguna, cuáles eran del A y del B. Luisiana y Ludmila, una tiene flequillito largo, ¿te acordás? La otra es la más callada.

No tuvimos tiempo ni de traernos las listas, esto es como un rompecabezas, la señora Dani que los tuvo el año pasado nos ayuda a armarlas, creo que lo logramos, hay muchos nenes y nenas nuevas, me falta una nena, ya la voy a encontrar.

Y así logramos un *Drive* completito, con *mails* de las madres o padres, costó bastante pero ahora les puedo decir que lo logramos.

## ¿Cómo llegamos hasta ellos?

Menos mal que soy de usar el *Edmodo*, ya habíamos abierto uno, así que nos pusimos a recuperar claves, armar un



"Así me ve Olivia."



instructivo de cómo entrar, y abrirle a todos y todas uno. Empezamos a mandar actividades a la escuela, el director las sube al docs. ¿Las completarán? ¿Entenderán las actividades?

También intentamos la plataforma *Mi Escuela...*, no crean que no, fue imposible, subí todo 15 veces, se borraba, se perdía, aparecía, se volvía a perder. Listo, nos pusimos firmes, volvemos al Edmodo y ya nadie nos mueve.

Como ya estábamos llegando al 24 de marzo, empiezo a trabajar con cuentos censurados. Qué raro es no poder ir al parque de la Memoria, qué difícil poder transmitirles la emoción que me da esta fecha, no es lo mismo que cuando yo les leo estos cuentos, cuando los trabajamos en clase, empiezo a pensar cómo se los podría leer, hago un vivo de Instagram con mi amiga Romi, para ver si se ve, si se escucha, yo hasta ahora creía que los vivos los hacían los famosos nomás.

Es momento de hacer zoom, dicen que cuando lo descargás te entran virus, que te sacan los datos, decido arriesgarme, ya pasó un tiempo y es necesario empezar a pensar cómo los vemos, nos escriben en el Edmodo que nos extrañan, que nos quieren, ellos también están necesitando el contacto con sus seños.

El primer encuentro es medio aburrido, son pocos. ¿Por qué no ponen la cámara, así les vemos las caritas? Alguno la prende, están tímidos, los saludamos recontentas. Votamos un nombre para nuestro grupo ATR Quinto. ¡Ahora sí! Creo que lo vamos a lograr.

### Llegó el primer caso de COVID

Ya pasó la novedad, la cuarentena se fue alargando, vi varias series, se me están agotando las ideas de qué cocinar, tengo una hija adolescente que se va poniendo de mal humor, nos turnamos con la compu, ella no tiene, nunca más le dieron una desde cuarto grado.

Mi celular suena sin parar, los grupos de whatsapp se reproducen, ya tengo tantos que tengo miedo de mandar algo equivocado, mi celular no da más, espero que dure hasta que termine la pandemia.

Me escribe la mamá de Bauti, porque a esta altura ya todas las mamás tienen nuestros celulares, ya que la cadena de mails, el Edmodo, los docs no llegan a todes, también mandamos las tareas por celular, y vamos a la escuela a imprimirlas y a dejarlas para que cuando las familias retiran los bolsones se las puedan llevar a les chicos y chicas que no tienen ninguna de esas opciones.

Bauti tiene COVID, está internado, la mamá también tiene y está aislada con él, me quedo muy mal, hasta ahora no conocía a nadie con coronavirus, los hermanos que también son alumnos de nuestra escuela quedaron solos en la casa, nos ponemos en contacto con uno de los grupos de les maestres y empezamos urgente a organizarnos, juntamos plata por transferencia, descubro mercado pago y una compañera, maestra de los hermanos de Bauti, hace las compras y otra se las lleva a San Martín.

Hablo todos los días con él y su mamá, me impresiona que es tan chiquito y le falta el aire. Se pone muy contento cuando hablamos, le hablo de Boca que es fanático, se ríe y me agradece.

Está mejor, pasaron como diez días, les dan el alta. La alegría es de todes, estalla el grupo de la 22 de sticker y caritas felices.

### Y pasan los meses

Habla Alberto, vienen las filminas, me convenzo que falta para volver. El pico no llega, se empieza a hablar del regreso a las clases presenciales después de las vacaciones de invierno, ahora sí que siento que la situación se va a poner más difícil, las familias se empiezan a enfermar, les maestres también, seguimos haciendo lo que podemos, en casa Luna, mi niña adolescente, está agotada, mi compañero que sale a trabajar, las radios son esenciales. Llevamos todas las semanas mercadería al comedor del barrio que a esta altura está repleto, también de pasada le dejo a mi mamá y a Gera, su marido, que son mayores. A la compañera de Luna se le prendió fuego la casa, perdieron todo, juntamos de todo, y no sé por qué uno empieza a sentir culpa, a sentir que nada alcanza.

Las familias están desesperadas, en lo de Cande se comieron la última gallina, la mamá se viene desde muy lejos a buscar la canasta, le dejo unos libros que le van a gustar, le armo actividades y las imprimo en el cole cuando no hay nadie.

Los audios se van poniendo cada vez más llenos de amor, el amor va y viene, los saludos, los corazones, las caritas.

Llegamos así a agosto, si me lo hubieran dicho en marzo no lo hubiera creído, ahora sí que la ciudad en donde vivo se va poniendo más hostil que antes, nosotres les maestres ya estamos acostumbrados, son muchos años de maltrato y denostación, pero ahora queda tan claro el desprecio a les niñas, a las familias que me da tristeza y desilusión.



Y les compañeras y compañeros van cesando de sus cargos, Lucía tiene a la familia con COVID y se quedó sin trabajo, sin sueldo, no sabemos hasta cuándo.

Pero nosotras seguimos, no nos damos por vencidas, se van sumando algunos chicos que consiguieron dispositivos, el día de las infancias hicimos un picnic virtual, nos disfrazamos, cantamos, comimos lo que teníamos, Simón toca con la guitarra un tema de Nirvana, nos pusimos de fondo lugares donde nos gustaría estar, Viky dijo que casi parecía un picnic de verdad, terminamos felices.

¡Llegó nuestro día! Una mamá me escribió y me pidió la dirección de mi casa, sin compromiso, y el 11 me trajo una bolsa llena de dibujos y regalitos, lo que más me emocionó es que nos hicieron un video con todos los chicos y chicas ¡mandándonos saludos! Hasta los que no se pueden conectar, los vi tan grandes, tan llenos de sueños, y ahí se me ocurrieron un montón de nuevas actividades más para hacer con ellas y ellos, ahí es cuando te das cuenta de que nunca podés bajar los brazos ni rendirte ante tanto egoísmo.

### Casi que llega la primavera

La llegada de la primavera siempre fue distinta a esta, a mí me gusta mucho salir, no paro, siempre tengo alguna amiga para visitar, con mi familia salimos, paseamos, nos encanta tomar cafecito. Todos los domingos mi mamá y Gera vienen a almorzar, pero ahora me conformo con que los 29 me hacen ñoquis y me los pasan por la ventana de su casa; a veces ya empiezo a pensar que ni las fiestas vamos a poder pasar con ellos.

Los meses se hacen largos y la vuelta a la escuela es imposible, los chicos y chicas lo saben, se conectan mucho más, escriben todo el tiempo, mandan mensajes, dibujos, fotos, el libro que estamos leyendo “El espejo africano” abre múltiples ideas, de esclavitud, de igualdad, de derechos, ellos

hacen reflexiones que me dejan pensando tanto, la tienen tan clara, me emocionan todos los días.

La mamá de Oli me escribe y me dice que la nena le cuenta lo que vemos y que no puede creer cómo lo manifiesta y aprende, me encanta, pero a la vez esa sensación de los que quedan afuera, de los que ni siquiera tienen la oportunidad de nuestros encuentros virtuales..., no pueden sentir lo mismo que Oli.

Tomando la idea del espejo van mandando fotos de sus objetos preferidos, explican porque es tan especial, salen ideas hermosas, recuerdos, son tan creativos, me hacen reír.

### La lucha esta vez la seguimos desde casa

Acá estamos, en nuestras casas, les maestros también les están pasando mal, estamos adentro, sabemos que no es el momento de salir a las calles, uno se siente impotente, nos escribimos, los chat no paran nunca, cada conferencia de prensa, cada declaración que duele en el alma, nos llegan mails como que nada pasa, como que se preocupan por nosotros, no les creemos, ni les vamos a creer nunca.

Hacemos reuniones por zoom, asambleas, escuchamos atentamente a todos, agradezco tanto tener compañeras y compañeros tan valientes, con ideas tan claras, que nos dan las fuerzas para seguir luchando, como podemos, desde adentro, con amor, el que siempre tenemos desde que decidimos ser maestros, ese que se necesita tanto para estos tiempos de pandemia, ese que se necesita siempre para sostener la escuela virtual o presencial, pero que nunca nos falta.

### Cerrando estas reflexiones en tiempos en que nada sabemos

Terminando estas humildes reflexiones de una maestra que le toca escuchar, contener, querer y enseñar, desde la



“Algunas de las reflexiones de los niños en nuestro Edmodo de ATR quinto.”



distancia, desde la virtualidad, desde encuentros lejanos que nadie había imaginado hace unos meses, pensando en todos esos chicos y chicas que no se pueden conectar desde hace tantos meses, que no pueden escuchar la voz de sus compañeros, ni las nuestras, que no pudieron escuchar cómo les leía esos cuentos prohibidos, que no pudieron cantar los cumpleaños, ni ver las mascotas cuando las mostramos frente a la compu, que no pudieron jugar al “Dígalo con mímica”, ni al “Pictionary” virtual, los que se perdieron nuestro picnic, y nuestras jornadas de ESI, los que están en sus casas sin tener ningún contacto con nosotras, con sus amigos, con la escuela que hoy nos toca transitar, pensando que hubiera sido tan sencillo que esos niños y niñas no se hubieran perdido nuestros encuentros, solo si se hubiera respetado sus derechos, solo si hubieran

tenido su computadora y la conectividad, se podría haber evitado tanta soledad, tanto desamparo.

También pienso en esta ciudad que nos toca vivir, esta ciudad de exclusión y desigualdad, esta ciudad llena de lindos bares, veredas hermosas, parques para correr y marchas pidiendo libertad, pero sin lugar para chicos y chicas que quieren aprender, que quieren escuchar, que tienen mucho para decir.

Estoy segura de que alguna vez estos niños van a tener lugar para hablar, lugar para contar sus sueños y ese día ya no va a haber lugar para los otros, para los que los dejaron callados. //



### Referencias bibliográficas

- Alesso, Sonia. “Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso”, entrevista. <https://radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>
- Enseñando a escribir en el Segundo ciclo. Desarrollo curricular. Lengua. 4º y 5º grado.
- G.C.B.A. *Diseño Curricular*.
- Graciano, Angélica, , “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”. <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>
- Lengua. Documento de trabajo N° 5. Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar.

Palabras clave

Pandemia.  
Educación a distancia.  
Propósitos pedagógicos.  
Actos escolares  
virtuales.

Education Primaria

# MUDANDO LA ESCUELA A CASA

## Repensar sentidos y adaptaciones en función del contexto

Por Cintia Gisela Ferrera\*

### La pandemia y la consecuente educación a distancia

El viernes 13 de marzo de 2020 se reúne por última vez toda la escuela junta. Se despide con un “hasta luego” y buenos deseos para un fin de semana de descanso. Paradójicamente, la última clase fue una de las primeras: de esas en las que es momento de aprender nombres, de reconocer caras, de comenzar diagnósticos para replantear y planificar el año por delante.

Para ese entonces, ya se respiraba incertidumbre y temor. Los medios de comunicación bombardeaban con la situación epidemiológica de Europa. El COVID-19 había sido declarado pandemia y ya se había detectado el primer caso en la Argentina.

El lunes posterior se procede a la suspensión de clases y se sugiere a los docentes el armado de un cuadernillo de actividades para que los alumnos vayan completando en lo que se preveía un breve lapso de tiempo.

El 20 de marzo comienza en nuestro país el Período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio con el objeto de contener la pandemia. Se buscaba evitar la propagación acelerada del virus que pudiera hacer colapsar el sistema

sanitario tan deteriorado de por sí, y dar tiempo a los responsables de gestionar y proveer de todos los elementos y recursos humanos necesarios a los hospitales. Estábamos retrasando lo que inevitablemente sucedería y preparándonos para enfrentarlo de una manera más acorde.

Lo que sigue en adelante es historia ya conocida por todos

En aquel momento, se esperaba un retorno a las aulas en 15 días. Con el transcurso del tiempo, y en base a cómo se iba evolucionando epidemiológicamente, se pudo intuir que la vuelta a clases no iba a ser posible, por lo menos en un período cercano. Docentes, equipos de conducción y supervisores empezaron a gestar y a diseñar a los tumbos lo que sería la nueva modalidad para sostener la educación a distancia.

Aquellos modos de vincularse **docente-familia-escuela**, los espacios y los tiempos de cada uno, se volvieron difusos; algunos límites se fueron trastocando. Los canales oficiales de comunicación se desdibujaron y nos fuimos metiendo de a poco unos en casa de otros.

El rol docente, la comunicación oficial, la privacidad, fueron corridos de foco. Nos encontramos hablando con familias desde nuestro teléfono personal, mandando o recibiendo *whatsapp* a cualquier hora, dejando de lado el cumplimiento



\* Profesora de Nivel Primario. Docente titular de la Escuela N° 22, D.E. 20.

del horario escolar, generando lazos por redes sociales y mudando el aula de sitio.

Pocas son las instituciones públicas que manejan de manera eficiente un canal formal como es el *blog* escolar u otras plataformas educativas, como medio para recibir y enviar tareas, dudas, consultas o simplemente conformar un espacio de desahogo y contacto vincular. La mayoría lo hizo usando canales que se consideraban privados y que, hasta aquel momento, utilizarlos con alumnos era hasta pasible de una sanción.

En primer lugar, como todo docente sabe, la prioridad fue contactar a cada uno de los alumnos y sostener el vínculo. Conforme avanzaban los días nos íbamos haciendo a la idea de que esto no era suficiente y que debíamos buscar la manera de enseñar y aprender en este contexto.

La tarea no fue tan sencilla como se proclamó públicamente. La “mudanza” de la escuela a casa fue y es de lo más compleja. Hasta las familias con mejores condiciones materiales y culturales encontraron sus limitaciones en tiempos, organización y falta de orientación didáctica y pedagógica: es claro que conocer un tema no implica saber transmitirlo.

Ni hablar de las familias de la clase más postergada. Aquí las dificultades se triplicaron: la falta de conectividad, de dispositivos tecnológicos, la crisis económica que apremia y la enfermedad que golpeó en primer lugar y de manera más cruel a esta comunidad (se sabe que la situación habitacional no posibilita la distancia social prudencial, y la falta de acceso a servicios básicos no permite asegurar la hi-

giene necesaria para el caso), fueron obstáculos que impidieron un vínculo pedagógico cotidiano.

Todos, absolutamente, tuvieron dificultades para sostener esta educación a distancia y fue difícil para el docente retener al alumnado.

Paralelamente a esta situación de estrés y angustia agotadora, se recibieron notificaciones, indicaciones y directivas de lo más contradictorias y cambiantes por parte de las autoridades, las cuales solo eran retransmisoras de órdenes que venían incluso de cargos más altos: *Dar prioridad al vínculo familia-escuela, pero indicar qué temas se están enseñando de cada área. No presionar a las familias, pero insistir en que deben entregar las actividades. Admitir que la comunidad no tiene conectividad, pero sostener X encuentros semanales sincrónicos. Llenar planillas con contenidos logrados, a pesar de tener poca devolución. Y así otras tantas más.*

Indicaciones que ponen en jaque todo lo que se sabe del proceso de enseñanza- aprendizaje. Aquellas planillas daban por hecho que enseñar es lo mismo que aprender. Que enseñar es enviar un video, una secuencia, una actividad, un audio. Que la participación de una pequeña parte del curso asegura que un contenido fue adquirido por todo el grado.

Mara Brawer, diputada nacional del Frente de Todos, se refirió a este punto: *“Quienes transitamos los ámbitos escolares, sabemos bien que educar no se trata solo de impartir contenidos. Especialmente en el Nivel Inicial, Primario y Secundario, parte del conocimiento a construir tiene que ver con la experiencia y los vínculos en sociedad, indisolubles en el proceso pedagógico.”*<sup>1</sup>

Se pidió jerarquizar contenidos, que igual constituyeron una cantidad inabarcable para el contexto. Se sostuvieron prácticas que por su complejidad no pueden ser derivadas a otra persona adulta no docente o no pueden dejarse libradas a la autonomía del niño.

Podemos decir que por debajo del *speech* de la comprensión, la adaptación, y el reconocimiento, se pretendió mudar la escuela a la casa, como si eso fuera acaso posible.

En este escrito se pretende poner esta idea en discusión y proponer una alternativa viable.

¿Es posible sostener las mismas prácticas de la presencialidad? ¿La escuela es trasladable al espacio virtual?

En este sentido, Brawer dice: *“La escuela no se reemplaza. La escuela cerca de los hogares no significa la escuela en casa. Educación a distancia no es lo mismo que una educación transitoriamente virtual.”*<sup>2</sup>

Sabemos que el aprendizaje se construye con otro. Que no es posible el proceso estando solos, que unos se nutren de otros.

Lo más honesto y coherente con la realidad es: *“delimitar el objetivo educativo y contextualizarlo. Asumir el confinamiento y mitigar los efectos negativos que el aislamiento de los niños y adolescentes conlleva, en vez de hacer como si nada sucediera. Trabajar para que, en la medida de lo posible, los adultos puedan mantenerlos conectados y curiosos con su entorno social y cultural, hasta que esta si-*

1 BRAWER, M. (26/04/2020). “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”, en Puenteaéreo. <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>

2 Ibid.



tuación de emergencia sanitaria finalice.”<sup>3</sup>

En sintonía con la “escuela en casa”, los actos virtuales fueron fieles representantes de lo que esta “mudanza” conlleva. Se han presentado extensos videos de quince minutos que comenzaban con palabras del maestro a cargo, Himno Nacional Argentino y números que implicaban un recopiado de dibujos descontextualizados y hasta niños disfrazados desde sus casas. ¿No es acaso un acto escolar de estas características un rito exclusivo de la presencialidad? ¿Hasta qué punto se puede ceder a las exigencias incoherentes? Pareciera que es necesario dar muestras del trabajo que se está haciendo, dar muestras de productividad. Aquí no hay ningún sentido pedagógico.

A pesar de estar en desacuerdo, sabemos que inevitablemente terminamos cediendo a algunas de estas presiones. Aun así, debería tenerse presente qué cosas no negociar. Es fundamental encontrar el propósito pedagógico, resignificar este tipo de tareas que son impuestas desde el sinsentido.

El debate acerca del propósito pedagógico de los actos escolares no es algo nuevo. El lugar tradicional de las efemérides, las fechas descontextualizadas, “los numeritos” han estado en el banquillo desde hace un tiempo.

Ya lo escribía Perla Zelmanovich en su libro *Efemérides, entre el mito y la historia*, cuando problematizaba acerca del sentido único, cerrado y universal de las efemérides, lo que hace difícil sostenerlas como algo propio. La autora plantea el siguiente interrogante como disparador: “¿Qué tenemos que ver nosotros y la realidad que nos toca vivir con aquellos acontecimientos que las efemérides recrean? Antes de lanzarnos a revisar qué enseñar y cómo hacerlo, será necesario abrir un paréntesis en la tarea, hacer un alto en el camino para

■ poder formularnos dichos interrogantes. Será posible, entonces, que aquél sentido ‘congelado’, perdurable y con una universalidad supuesta, pueda adquirir una cualidad más abierta, que dé lugar a diferentes significaciones.”<sup>4</sup>

Con estas ideas presentes se piensa el acto del 12 de octubre en la escuela donde me desempeño como maestra de grado.

### Acto escolar en pandemia, una propuesta posible

Resonaba en nosotros la necesidad de dar algún sentido al acto virtual: que constituya un aprendizaje real, que pueda resignificarse en el hoy.

Inicialmente se pensó acerca de la situación coyuntural de los pueblos originarios en plena pandemia. Se leyeron algunos artículos periodísticos muy interesantes que daban cuenta de la profundización de su vulnerabilidad: según Amnistía, el COVID agravó sus limitaciones para acceder a alimentos y agua.<sup>5</sup>

Somos docentes de primer grado, y debíamos remontar mucho hacia atrás para lograr un entendimiento real por parte de los niños, tampoco era la edad adecuada, no tenían ningún recorrido hecho al respecto, por lo que desestimamos este enfoque.

Siguiendo con la idea de la pandemia, la realidad que monopolizó todo, pensamos en las imágenes que aparecieron al principio del aislamiento: animales que se asomaron a las ciudades, algunos incluso que se creían extintos. Se habló de un respiro del planeta, expertos aseguraban que la calidad del aire había mejorado. Instantáneamente relacionamos esto con la cosmovisión del pueblo originario: el respeto por la naturaleza.

3 Ibid.

4 ZELMANOVICH, P. (2010). “Efemérides en la escuela: ¿Qué tengo que ver yo con esto?”, *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires, Paidós. 5 (10/09/2020). “La pandemia profundizó la vulnerabilidad de los pueblos originarios” En El auditor info.

[https://elauditor.info/actualidad/la-pandemia-profundizo-la-vulnerabilidad-de-los-pueblos-originarios\\_a5f2dc93b6b53fc3c339071ea](https://elauditor.info/actualidad/la-pandemia-profundizo-la-vulnerabilidad-de-los-pueblos-originarios_a5f2dc93b6b53fc3c339071ea)



### La pandemia profundizó la vulnerabilidad de los pueblos originarios

Según Amnistía, el COVID agravó las limitaciones para acceder a alimentos, falta de agua y dificultades para cobrar el IFE. Las expectativas sobre el relevamiento de tierras y la necesidad de un revisionismo histórico que reconozca a sus ancestros.

VIERNES 10 DE AGOSTO DE 2020 11:20





Abriendo un poco más el panorama actual, analizamos los próximos desafíos que tenemos como humanidad, el futuro que nos depara la postpandemia. Pensamos en la cantidad de niños que quedarán por debajo de la línea de pobreza, en la falta de trabajo, y en la necesidad de construir y de salir en comunidad... todo esto nos retrotraía permanentemente a los pueblos.

Se inició así una profunda investigación acerca de la cosmovisión indígena, y es ahí donde nos topamos con el “VIVIR BIEN, BUEN VIVIR”.

En resumidas palabras, Vivir Bien o Buen Vivir es la vida en plenitud. Es saber vivir en armonía y equilibrio. En armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia. Y ese justamente es el camino y el horizonte de la comunidad; implica primero saber vivir y luego convivir. No se puede Vivir Bien si los demás viven mal, o si se daña la Madre Naturaleza. Vivir Bien significa comprender que el deterioro de una especie es el deterioro del conjunto.

Sentimos que era la respuesta que necesitábamos ante tanta desesperanza, un camino posible en estos tiempos donde todo se pone en perspectiva y se repiensa.

El Buen Vivir es tan poderoso y extendido que aparece como modo de vida en todas las comunidades y que incluso forma parte de la Constitución nacional de Bolivia y Ecuador.

Aparecía una posible respuesta a la pregunta de Zelmanovich: *“¿Qué tenemos que ver nosotros y la realidad que nos toca vivir con aquellos acontecimientos que las efemérides recrean?”*

Finalizada esta fundamental etapa de investigación, nos propusimos llevar adelante una adaptación, una trasposi-

ción didáctica que nos permita enseñarlo a niños de primer grado.

Finalmente, el acto no es más que una recopilación de toda esta secuencia que transcurrió a la distancia, bien planificada, sostenida en el tiempo para lograr aprendizaje, y bien comunicada para otros miembros de la escuela.

Recorrimos varias etapas: entre encuentros sincrónicos, y asincrónicos, donde la información discurría por medio de videos, audios y documentales. La palabra escrita estuvo relegada por el esfuerzo y la dificultad que conllevan la lectura y escritura de ideas tan extensas y profundas en niños que aún no se apropiaban del sistema y que puede conducirnos a un propósito erróneo de la tarea, en perder el foco.

Las primeras actividades fueron un sondeo de ideas previas acerca de qué era para los alumnos y su familia vivir bien. Se analizaron las ideas de cada uno y se debatió sobre la manera en que estas condiciones que nos hacen vivir bien fueron jerarquizadas: qué se pone en valor para cada uno.

En una segunda instancia se introdujo a los pueblos originarios en este escenario. Se puso en contexto y se hizo referencia a la vida antes de la colonización y después.

Se repasaron los conceptos más importantes y aptos de comprensión para la edad de los niños acerca del “Vivir bien, buen vivir”.

Se pusieron en debate, ejemplificamos y problematizamos. Sacamos conclusiones, pensamos qué de esto podemos traer al escenario de hoy y realizamos un video que es la síntesis de todo este trabajo en donde la cultura indígena se puso a dialogar con los problemas que enfrentamos hoy y que enfrentaremos cuando esta pandemia termine.

## A modo de conclusión

El acto virtual que se presentó<sup>6</sup>, escapó a las formalidades del ritual presencial. Si se piensa en realizar una muestra que tanto padres y alumnos deseen sentarse a ver, debemos quitarle la solemnidad y la formalidad que solo puede sostenerse en lo presencial. El Himno Nacional y las palabras alusivas quedarán para otro momento. Nos importa el mensaje que queremos dar y el sentido pedagógico tanto para quienes lo miran como para quienes lo llevan adelante. Esta instancia en la que se delimitó el objetivo pedagógico y se contextualizó, es trasladable a cualquier otra situación que se dio en las escuelas (en tanto instituciones, no edificios).

■ Tal como indica Ana Braun en su nota de opinión publicada en el diario *Página 12*: “No, no vamos a rendir igual. Un buen punto de inicio es pensar primero qué queremos y podemos hacer con los estudiantes en cada contexto: hay que superar el paradigma de la productividad a ultranza. Ni docentes ni estudiantes pueden rendir al máximo en esta situación de excepción. Eso no significa reducir contenidos o simplificarlos, sino jerarquizarlos de otra manera.”<sup>7</sup>

No es posible llevar situaciones de la presencialidad a esta instancia, sin un replanteo y una adaptación a esta coyuntura. Ante obligaciones ineludibles, debemos priorizar la función pedagógica, otorgar sentido, tomar decisiones.

Hagamos que nuestras propuestas didácticas en esta virtualidad transitoria sean valiosas. //

6 Puede visualizarse el acto aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=2-eJ6EaPzyc&feature=youtu.be>

7 BRAUN, A. (16/04/2020). “Tiempo, espacio y autonomía: algunas ideas sobre la educación”.

*Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/259870-tiempo-espacio-y-autonomia-algunas-ideas-sobre-la-educacion->



## Referencias bibliográficas

- ARANDA, D. (13/07/2020). “Coronavirus, pueblos originarios y un genocidio sin reparación”. *Página 12*.

<https://www.pagina12.com.ar/278153-coronavirus-pueblos-originarios-y-un-genocidio-sin-reparacio>

- BOAVENTURA DE SOUSA, S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.

[http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf)

- DUHALDE, M. (14/04/2020). “Teletrabajo docente”. *Worlds of Education*.

[https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detalle/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detalle/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)

- DUHALDE, M. y GRACIANO, A. (27/06/2020). “El trabajo docente en cuarentena”. 4º encuentro de Formación Sindical para delegadxs.

<https://www.youtube.com/watch?v=o50-BqFr8Pg&feature=youtu.be>

- Entrevista a Sonia Alesso (17/04/2020). *Recuperando el aire*. Radio Gráfica.

<https://radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>

- FRATTA, B. (17/04/2020). “La deuda digital en educación”. UTE.

<https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>

- HUANACUNI, F. (2011). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI.

- RUIZ, C. (17/04/2020). “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”. UTE.

<https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

ZELMANOVICH, P. (2010). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires. Paidós.

Palabras clave

Derecho-Educación.  
Plena educación inclusive.  
Recursos.  
Políticas educativas.

Education Primaria

## Perspectivas sociológicas en los procesos de escolarización

# EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Por Paola Roxana Llamas\*



### Trayectorias escolares

#### Introducción

El concepto de trayectoria ha tenido un gran impacto en el campo educativo, su presencia es notoria tanto en la producción teórica como en el ordenamiento normativo que orienta las políticas del sector. Sin embargo, se trata de una categoría compleja que sustenta amplias discusiones conceptuales y que ha tenido un uso extendido en diversas disciplinas vinculadas a las ciencias sociales. La misma ha sido aplicada al estudio de temáticas tales como migraciones, movilidad social, escolarización y acceso al mundo del trabajo, entre otras. En este sentido, la idea de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico metodológico amplio que, más allá de la temática particular abordada, centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo.

El concepto permite focalizar el complejo entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible. En los estudios sobre trabajo, de lo que se trata, por ejemplo, es de centrar la atención en las trayectorias laborales observando cómo éstas se entrelazan, conjugan y articulan con otros campos de la vida social, como el contexto familiar, las estrategias económicas desplegadas o las trayectorias de formación. Así, rechazando toda explicación unilineal basada en un punto o acontecimiento originario, el concep-

to de trayectoria permite el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en la vida de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas que los enmarcan. Por tanto, el análisis de las trayectorias no pretende poner el énfasis ni en el condicionamiento social ni en el voluntarismo de los sujetos, sino que intenta lograr una compleja articulación entre ambos niveles. En el campo educativo, la articulación de diferentes niveles de análisis resulta potente. Desde esta perspectiva, las trayectorias escolares pueden comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo. Así, se rehúsan a reducir la mirada o a aislar las esferas objetivas y subjetivas, abriendo paso a concepciones dialécticas, es decir relacionales, entre los condicionamientos externos. Por tanto, el intento es poner en interacción “los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares”. Como puede vislumbrarse, estudiar las trayectorias escolares obliga a centrar la mirada específicamente en el lugar que adquiere la institución/escuela en esta producción. En esta línea, algunos estudios sociológicos incorporan la dimensión institucional

\* Todos mis estudios, Inicial, Primaria, Secundaria y Terciario, fueron realizados en la Escuela Pública. Llevo trabajando en la docencia ya casi 11 años. Los primeros dos años en gestión privada y luego en la Escuela Pública.



en el análisis de las trayectorias. Los hallazgos de una investigación sobre la articulación entre educación y trabajo confirman los “quiebres” producidos por un dispositivo de apoyo a la inserción laboral en la trayectoria de una muestra de jóvenes estudiados. En estos hallazgos se constata que existen múltiples mediaciones que intervienen entre lo estructural y lo subjetivo, y que éstas pueden ampliar las oportunidades de los sujetos. Desde esta perspectiva se le atribuye un papel relevante a las instituciones y dispositivos en la construcción de las trayectorias.

### Desarrollo

¿Por qué se agravan las dificultades en las trayectorias en la Escuela Primaria? ¿Es posible generar propuestas de enseñanza inclusiva?

La educación es sin duda una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas, pero no es suficiente. Pese a los esfuerzos realizados, los sistemas educativos no están logrando compensar las desigualdades de origen de los estudiantes ni ser una palanca de movilidad social. La exclusión en educación es un fenómeno de gran magnitud que no solo afecta a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan tempranamente, sino también a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género o procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida, o a quienes no logran resultados de aprendizaje satisfactorios porque reciben una educación de menor calidad.

Existe en la actualidad un amplio consenso respecto a que el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos, que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igual-

dad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho a la educación.

Para que los principios de equidad, justicia e igualdad social que sustentan la educación inclusiva se traduzcan realmente en igualdad de derechos, oportunidades y participación en la educación, la escuela inclusiva debe empezar por no establecer ningún requisito de admisión ni criterio de selección. No obstante, para garantizar la equidad educativa, es decir, para proporcionarle a cada alumno lo que necesita para aprender, se necesita mucho más que una escuela de puertas abiertas. Este enfoque propone dar más flexibilidad al currículum para que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje. En ocasiones, la rigidez de la propuesta curricular -que no contempla las diferencias en los modos de aprender, de expresar el conocimiento y de implicarse en el propio aprendizaje- impide que todos los alumnos alcancen los objetivos propuestos. El reconocimiento de estas diferencias vuelve necesario la creación de espacios donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender desde sus preferencias, posibilidades y limitaciones, y de acceder, participar e implicarse en el propio aprendizaje. La dificultad para acceder al conocimiento reside más en la interacción de los alumnos con materiales didácticos inflexibles que en sus propias capacidades. Por eso es necesario que la enseñanza se plantee desde un enfoque en el que el docente pueda hacer modificaciones en función de las necesidades específicas de sus alumnos; es decir, personalizar la propuesta didáctica y ofrecer distintas alternativas, modelos y metodologías para que cada alumno pueda progresar. Así, en la educación inclusiva el foco se desplaza del alumno a los materiales y recursos didácticos en particular, y al Diseño Curricular, en general. Por otra parte, además de beneficiar al estudiante que tiene alguna dificultad específica, esta mayor flexibilidad curricular permite que cada alumno elija la opción con la que se siente más cómodo para aprender.





Resulta imposible hablar de educación inclusiva sin hacer referencia a las barreras para el acceso a la participación y al aprendizaje que impiden que los conocimientos sean accesibles a todos los estudiantes. Además de los obstáculos que suponen las condiciones edilicias que impiden el acceso físico, existen barreras culturales, actitudinales y didácticas que parten de las culturas escolares, las creencias docentes, la falta de variedad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas y la utilización de un currículo poco flexible, entre otras. Para superar los obstáculos que los diferentes contextos presentan para el acceso a la participación y al conocimiento de cada estudiante, es necesario tener en cuenta y respetar las diferencias individuales, de modo que el aprendizaje parta del estado real del desarrollo de cada alumno para, así, provocar su transformación.

#### **A modo de conclusión**

En la actualidad se encuentran en curso numerosas iniciativas valiosas orientadas al cumplimiento de los derechos educativos de las poblaciones vulneradas. En ellas se cuestiona la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular, y sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumergidos los sujetos. Sin embargo, tales iniciativas no son suficientes: la restitución a gran escala del derecho a la educación requiere transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular, de lo contrario, la escuela seguirá produciendo candidatos a programa de aceleración, de (re)ingreso, etc.

La búsqueda de soluciones a las dificultades que tenemos para concretar los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes de los grupos más vulnerados, ha ido instalando en el discurso educativo la necesidad de explorar nuevos formatos en la escolaridad. Son frecuentes las apelaciones a reorganización interna de las instituciones, a la flexibilización de tiempos y espacio, a la creación de nuevas funciones en el ámbito institucional. Estas apelaciones parecen fundamentales en la expectativa de que la modifi-

cación en las estructuras organizativas de las instituciones educativas hace posible las transformaciones en el ámbito de las prácticas.

El conjunto de reglas, ordenamientos, regímenes, etc., que configuran la escuela tal como la conocemos, ha operado no solo en la forma que toma la organización escolar, sino también en el tipo de saberes producidos para operar en esa organización. La presenciabilidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y también a una producción de saberes bajo aquellos principios. Este asunto debería producirnos algún tipo de alarma respecto de la factibilidad de las alternativas que diseñemos; alentarnos a afrontar de manera sistemática los desafíos que se plantean a la hora de concretar alternativas con algún poder instituyente.

En este punto, cabe advertir un nudo del problema que enfrentamos a la hora de pretender cambiar las condiciones de la escolarización: la gran distancia que puede constatar-se entre la proliferación de modelos organizacionales y la escasez de modelos pedagógicos.

Habiendo expuesto hasta aquí e intentando querer hacer un análisis y pensar a la luz de los textos que se nos presentan, es que reflexionamos acerca de lo que dice L. Botinelli cuando plantea la idea relativamente nueva acerca de que la educativo permite superar la pobreza, donde se pensó a la educación desde donde todos y todas pueden partir desde el mismo punto de partida. Esta premisa nos trae más preguntas que respuestas: ¿es realmente así? ¿La Escuela Primaria no debería articular con la Escuela Secundaria para que el fracaso en otros niveles sea menor y la deserción casi nula o nula? ¿La Escuela Primaria necesariamente debe trabajar aislada de lo que luego le sucederá al niño o niña en otras instituciones escolares en un futuro? ¿No estaremos ante un cambio de paradigma? ¿Estas nuevas infancias de niños y niñas muy cerca de la tecnología realmente están

cerca? ¿Los dispositivos que realiza la Escuela Primaria no deberían ser contemplados en la Escuela Secundaria para una mejor trayectoria del alumnado? Tal vez la respuesta a todos estos cuestionamientos sea la respuesta o la premisa de Flavia Terigi cuando nos habla acerca de “las dificultades para traducir la legislación en políticas educativas y más aún en prácticas pedagógicas”, o cuando propone que muchas veces el saber pedagógico no es suficiente para dar respuestas y encauzar las trayectorias. De todas maneras, no dejamos de ser optimistas y seguimos revisando nuestras prácticas, aunque muchas veces no sean suficientes, sabiendo que muchas veces es parte de la “voluntad de la docente o el docente ” que el niño o la niña no se encuentre empantanado, buscando alternativas. Otra pregunta que surge es: ¿también en las trayectorias secundarias buscan alternativas que modifiquen o busquen modificar la realidad de los niños y las niñas? Más allá de la obligatoriedad que contempla: incorporar, retener y asegurar aprendizajes significativos, ¿realmente las escuelas tanto primaria o secundaria lo logran?

Pensamos nuestras prácticas y muchas veces sabemos que las escuelas con engranajes viejos tal vez hayan ca-

ducado para estas nuevas generaciones, no tenemos respuestas certeras de cómo serían aquellas escuelas que contemplen las nuevas niñeces, pero si sabemos que muchas de nuestras prácticas no alcanzan. Aún así nos gustaría poder encontrar respuestas y ser partícipes de nuevas reformas que contemplen todas las variables y que puedan llevarse a cabo sin dificultades. Fomentando desde el primer día de clase un aprendizaje profundo. Donde se trata de buscar espacios de trabajo compartido entre docentes, generar acuerdos de evaluación y promoción, coordinar la secuenciación de contenidos y la coherencia de estrategias. Al mismo tiempo, desarrollar mecanismos para acompañar más de cerca a alumnos o grupos de alumnos en situaciones complejas o con menor rendimiento, pensando estrategias de intervención didáctica junto a los docentes. Sabemos que no todos los niños arrancan desde el mismo punto de partida, pero las TRAYECTORIAS ESCOLARES deberían garantizar diferentes puntos de llegada, en relación con los contenidos mínimos, para poder garantizar una mayor igualdad y lograr que todas las niñas y los niños tengan igualdad de oportunidades frente al mundo que el día de mañana les tocará vivir. //



**Trayectorias escolares**

## Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”. HISTEDBR (42), 3-13.
- Bottinelli, L. (2017). “Educación y pobreza. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina”. Sociedad (37).
- Terigi, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa y Hernández, Laura (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021 (pp. 71-87).

Palabras clave:

Pandemia.  
Educación sin presencialidad.  
Deuda digital.  
Brechas.  
Derecho a la educación.

# LA DEUDA DIGITAL en educación

Por Élica Mabel López\*

## El cambio de realidades

**D**urante este año, la situación de pandemia nos ha puesto frente a una nueva realidad. Si bien los docentes siempre reflexionamos sobre nuestras prácticas y en el esfuerzo por mejorarlas nos embarcamos en nuevas capacitaciones, nuevas experiencias y bibliografía, nada de esto nos preparó lo suficiente para enfrentar el nuevo desafío que significó llevar las clases más allá de los muros del aula y de la escuela.

A las preocupaciones y objetivos de siempre sobre cómo crear las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte efectivo y enriquecedor para todos, se le sumó el contexto de encierro y la ardua tarea de la educación sin la presencialidad.

En este nuevo escenario, surgieron nuevos retos: achicar las distancias, crear un espacio que albergue a todos, sin distinción, sosteniendo a los que más necesitaron/necesitan un acompañamiento.

Educar en tiempos de COVID-19 en CABA fue desafío nuevo. Al no tener la posibilidad de vernos personalmente, debimos agotar todos los recursos para que nadie se quedara afuera y todos se sintieran parte de la misma comunidad de aprendizaje. En esta realidad, sentimos que desde el Sistema existe una gran deuda digital en educación, que provoca una brecha entre nuestras y nuestros estudiantes.

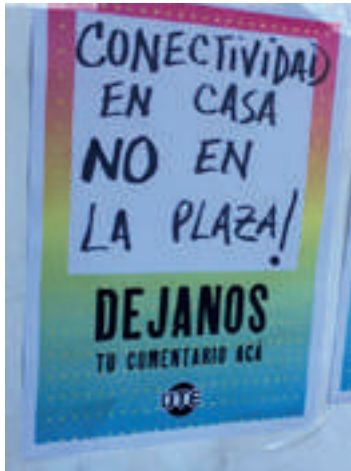
Esta brecha separa indefectiblemente a los que (medios tecnológicos mediante) pueden acceder a los contenidos, de quienes no. Y no se trata aquí de metodologías ni intenciones, es mucho más simple: no cuentan con una computadora ni conexión a Internet. Tampoco tienen el acompañamiento, que fuera de la escuela, sin el docente cerca, hizo que fuera realmente difícil sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto, sentimos que las declaraciones de intenciones generales de las prácticas no fueron realmente aplicadas. Cuando hablamos de «formación para la autonomía», «derechos del niño», «personalización del aprendizaje», «co-construcción de prácticas», etc., estos conceptos, sistemáticamente se dejaron de lado o se maquillaron para entrar también en una especie de realidad virtual, donde parecía que todo estaba bien.

Pero por muy difícil que resultara la situación, los y las docentes se sumaron al nuevo desafío, como dice Bettina Fratta: *“los docentes están dando un ejemplo de responsabilidad comunitaria, porque seguimos desplegando tareas educativas desde el día uno de la cuarentena”*.

## Una nueva mirada

En este punto, fue imposible no detenerse a pensar de qué manera se podían subsanar, en la medida de lo posible, las diferencias y fue entonces cuando caímos en la realidad de



\* Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora de Lengua y Literatura. Maestra Especializada en Educación de Jóvenes y Adultos.



que, como dice Flavia Terigi: “... Surge la preocupación por los que no se pueden conectar o que se conectan poco, pero esta situación no es lejana a la preocupación por las inasistencias cuando concurríamos a clase y que no siempre es voluntad de los chicos, sino consecuencia de las difíciles situaciones en las que viven...”. Otra preocupación que surgió fue cómo asegurar que todos avancen al mismo ritmo, idea que también estaba presente en las clases presenciales. Algunos problemas que ya teníamos se hicieron visibles, y vuelve a surgir la misma brecha que tratábamos de achicar, y por qué no hacer desaparecer, cuando estábamos en la escuela, pero esta vez la vimos más cruda y más injusta que nunca.

Pero no bajamos los brazos. La primera vía de comunicación con los alumnos fueron los mails, los cuales no siempre llegaron a sus destinatarios porque algunas direcciones estaban fuera de servicio o mal escritas. A los que tenían la suerte de recibir los correos, se les sumaba otro obstáculo: cómo descargar los archivos, completarlos o copiarlos; algunos intentaron imprimirlos, pero el costo era muy alto, razón por la cual, se les sugería bajar los archivos y copiar las actividades. Enviar un correo con archivos adjuntos resultó todo un reto para algunos padres y un nuevo aprendizaje.

Los cuadernillos que se entregaron aliviaron la tarea, porque eso les permitió, a una gran mayoría, contar con el material de lectura y escritura. A esto solo había que sumarle las consignas, y aunque fue un pequeño avance, la realidad mostró que nada reemplaza al docente. Un cuadernillo sin nadie que acompañe, deja de tener valor; los niños que están solos y no se pueden encontrar con sus docentes, no pueden acceder al contenido, aunque lo tengan en sus manos.

Como dice Mara Brawer: “El aprendizaje se construye con otros, a través del encuentro. El proceso es colectivo. Los tiempos institucionales, los nombres, las tareas compartidas son fundamentales en el desarrollo social y personal. Las mi-

radas y las experiencias de los otros complejizan y nutren el conocimiento, no es posible este proceso en soledad. Los sujetos de la escuela son sujetos de experiencia. Es decir; alumnos fuera de la escuela son alumnos fuera del sistema...”

Otros alumnos fueron a la escuela a buscar la tarea impresa, y luego de quince días, volvían a entregarla personalmente, porque les resultaba imposible comunicarse por otro medio, sin teléfonos, sin computadoras, sin Internet.

A pesar de vincularnos por correo, por EDMODO, y a través del papel, seguíamos sin encontrarnos con algunos chicos y chicas, a estas alturas ya podemos decir familias, porque en este proceso ya no estábamos solos, las familias cumplían un papel importante en esta tarea de acompañar.

Sumamos grupos de Whats App, para garantizar la llegada a los que todavía estaban perdidos, y el blog que reunía a toda la escuela.

A medida que pasaba el tiempo, las familias, las historias y las particularidades de cada persona detrás de la pantalla fueron creciendo. Qué ironía, ahora que estábamos separados físicamente, necesitábamos compartir realidades, buenas noticias y por qué no, alguna tristeza.

Llegamos finalmente a la reunión Meet, ¡qué alegría! Vernos, escucharnos, podemos compartir una clase... los chicos, las chicas y las madres, los padres vivían el momento con el mismo entusiasmo. Así fuimos trazando rutas, puentes de encuentros con las familias, aprendimos a escucharnos y tratamos de encontrar la manera de estar comunicados.

Llegaron las propuestas desde los diferentes sectores de los Ministerios de Educación, logueos en plataformas, aplicaciones, con propuestas que podían resultar interesantes; todo sumaba a la hora de producir el encuentro, pero sin dispositivos básicos ni la conectividad para el acceso, es una realidad que todavía quedaba lejos.



Y en este mientras tanto pensamos que teníamos que tomar decisiones en este contexto hasta poder volver a la escuela y generar un vínculo educativo-pedagógico. Decidimos darle tanto peso a los contenidos como al lazo con nuestros alumnos, en los encuentros dedicar tiempo, energía, actividades a la construcción de ese lazo. Esta es una decisión que podíamos elegir tomar.

Ante esta situación extraordinaria no pudimos dejar de repensar el rol de la escuela. Como dice Angélica Graciano: “*en esta pandemia la escuela es la gran organizadora social*”, y es en este momento, más que nunca, cuando la institución debe garantizar que no se pierda el vínculo con la escuela, el vínculo pedagógico, conocer cuáles son las necesidades, y si se pueden armar redes solidarias. En esta pandemia la escuela es la gran organizadora social, sin dudas, es el lugar de referencia de la comunidad, donde se pueden plantear las necesidades, donde se puede colaborar.

Sin embargo, no debemos desdibujar su rol fundamental que es enseñar, dice Mara Brawer: “... *La escuela no se reemplaza. La escuela cerca de los hogares no significa la escuela en casa. Educación a distancia no es lo mismo que una educación transitoriamente virtual...*”. Quienes transitamos los ámbitos escolares, sabemos bien que educar no

se trata solo de impartir contenidos. Especialmente en el Nivel Inicial, Primario y Secundario, parte del conocimiento a construir tiene que ver con la experiencia y los vínculos en sociedad, indisolubles en el proceso pedagógico.

### Docentes virtuales

La pandemia en la espalda nos sobrecarga de incertidumbre, pero sabemos que siempre algo es posible. La cuestión es dar forma a los posibles, claro. Atravesamos una coyuntura no contemplada en ningún plan de contingencia, pero los docentes nos adaptamos, nos reinventamos para poder garantizar un mayor alcance y no negar a nadie su derecho a la educación.

No importa si es por correo, por mensajes de voz o de texto, por EDMODO, blog, encuentros virtuales o a través del papel, lo importante es que los docentes están para acompañar a los alumnos desde donde ellos puedan encontrarlos. Porque a pesar de todo, aun en la distancia, sin recursos, la tarea docente sigue siendo poner todo su esfuerzo para seguir comunicados, con el único fin de que sus alumnos sigan aprendiendo. //

### Referencias bibliográficas

- Brawer, Mara. 26 de abril 2020. “El esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”. Periódico. Columna. Redacción. #PUEN-TEAEREO. Recuperado de: <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>
- Fratta, Bettina, programa INTEC. 17 de abril 2020. “La deuda digital en educación”. Publicaciones Reflexiones y Debates. Página de UTE . Recuperado de: <https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>
- Graciano, Angélica, 14 de abril 2020. “En esta pandemia la escuela es la gran organizadora social”. Columna. Nota, entrevista. LAT-FEM. Recuperado de <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>
- Terigi Flavia, “Docentes conectados / SUTEBA”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI&feature=youtu.be>

## Palabras clave

Pandemia.  
Emergencia sanitaria.  
Malestar docente.  
Trabajo docente.  
Escuela.  
Enseñanza-aprendizaje.  
Responsabilidades  
y compromisos.

Educación Primaria

# Seño... ¿Y las clases cuando empiezan?

## Un registro de situaciones vividas intensamente

Por Vanina Lorena Martino\*

### Introducción

En este contexto de pandemia y cuarentena, nosotros, docentes, tenemos la oportunidad de ser convocados por la nueva edición del Congreso Pedagógico 2020 UTE- CTERA, para intercambiar a la distancia experiencias y registros pedagógicos sobre nuestras prácticas y luchas cotidianas.

El presente trabajo expresa el esfuerzo realizado por cada docente y escuela en la situación de emergencia sanitaria que atraviesa el mundo rotundamente. Se nos humedecieron las tizas, despegaron las láminas, el delantal está amarillo y el borrador se perdió. En el medio de ese silencio melancólico de cada escuela lo único que nos quedo fue una tecla, nuestra llave de entrada a un mundo desconocido, un botón que para muchos fue una puerta de entrada, un reencuentro, y para otros, un punto final.

Decía el maestro y dirigente tucumano Isauro Arancibia, fundador de CTERA, asesinado el 24 de marzo de 1976 por la dictadura militar: “No hay maestra o maestro cierto y auténtico que no esté comprometi-

do con su pueblo”. Este legado histórico acompaña también hoy el accionar diario de miles de docentes de todo el país.

### Desarrollo

#### Año 2020, un nuevo escenario que llegó para mover nuestras estructuras

Llegó la pandemia, haciéndonos replantear nuestra carrera, conocimientos y convicciones. Tuvimos que considerar otros objetivos y contenidos, revisamos la creencia de que solo es válido el papel en mano, la carpeta y el pizarrón, repensar los modos de la presencia en nuestra tarea en todas sus dimensiones. Muchos sienten la presión de dar un paso al costado, sin posibilidad de construir alternativas. Al mismo tiempo nos encontramos con las capacidades tecnológicas diversas de muchos docentes, quienes pueden realizar planes digitales y probar aplicaciones para incluir todo tipo de contenidos, rearmando cada una de las actividades.

Esta diferencia marcada angustió a muchos y elevó a otros, generó malestares donde la exposición fue

la protagonista. Se produjeron distanciamientos entre generaciones y también necesidad de construcción de acuerdos. La emergencia sanitaria llegó y la opción que nos quedó fue la adaptación, aunque implique cambiar nuestros planes o un sentimiento de perder el control de cada trabajo. El impacto fue tal en nuestra labor que nos sentimos incompletos con la tarea realizada. Lo que comenzó con quince días de aislamiento, se convirtió en cambio durante el año, pero, frente a cada una de las dificultades que se nos han presentado, procuramos generar alternativas. Realizamos múltiples actividades para poder llegar, pero aun así seguimos sintiendo que no alcanza y escuchamos un reclamo insistente, marcando la disconformidad de esta situación, humillándonos políticamente con opiniones personales y poniendo en tela de juicio nuestra imagen, nuestro sueldo y si somos o no necesarios.

Es indiscutible el cambio de sentidos y de prioridades en varios rubros, en todo el mundo, con protocolos a seguir para llevar a cabo diferentes actividades, cambio en horarios, trabajos desde hogares, ventas por internet, oficinas estatales proveedoras de servicios esenciales como luz, gas, internet y agua que funcionan de otros modos para poder seguir la marcha, las que se justifican totalmente si el servicio no

\* Mi nombre es Vanina Lorena Martino, tengo 42 años y elijo la profesión de docente en educación primaria en el Distrito Escolar 21 desde el año 2003, hace ya 17 años. Me gustan los desafíos y repensar nuevas formas de enseñar a diferentes grupos. Soy también profesora de educación preescolar.

funciona con la emergencia sanitaria y es entendible totalmente. Profesionales y políticos que se reúnen por conferencias desde sus hogares para tomar decisiones determinantes en el país, incluido el dictado de normas y leyes. Todo lo organizado para cuidar la salud de cada persona y no reproducir el virus.

Sin embargo, en educación y en CABA se pone en duda si está bien o mal cambiar las modalidades y cumplir protocolos, se debate si lo mejor es cuidar la salud de los niños y comunidad docente o si en realidad es más importante la revinculación, ¿será que el virus a la escuela no entra? La situación impulsó a muchos que opinaran sobre el tema, dieran anuncios no formales y generaran debates abiertos y con poca información sobre si las y los docentes estamos haciendo bien nuestra tarea. Se fue generando que el malestar creciera y dejaran de considerarse todas las funciones que siguió haciendo la escuela y cada uno de los docentes. El hecho de realizar nuestra tarea a la distancia es una forma de proteger a cada niño y a su familia. Como docentes y adultos responsables priorizamos las necesidades y tratamos de organizar cada colegio para que la educación no cayera, aunque pese a todo el esfuerzo, la sociedad vive esto con disconformidad. Tal vez seremos juzgados y evaluados por trabajar desde casa, entonces la pregunta constante ¿CUANDO EMPIEZAN LAS CLASES? resulta de las políticas y los medios de comunicación entre otros factores que quieren invisibilizar el trabajo docente y de las familias por la educación.

### **Recordando algunos deberes de las y los docentes**

- - *Sustentar y educar a los alumnos con principios democráticos y en la forma de gobierno instituida en nuestra Constitución Nacional y en las leyes dadas en su consecuencia.*

Faltaron muchas herramientas hubo una pausa en muchos aspectos, pero la escuela estuvo de pie, ayudando en medio de la emergencia sanitaria, fue la institución que organizó actividades de los estudiantes, sin abrir las puertas. Se organizó de un día para el otro sin ninguna capacitación o experiencia previa, para seguir proponiendo rutinas, explicar temas, acompañar a las familias, recibir información sobre la situación y necesidades de cada uno de sus alumnos.

Este año, la construcción de acuerdos y el respeto por las leyes fundamentales, fue tarea de cada día y con ello todo un proceso de formación ciudadana y de aprendizajes solidarios y democráticos.

- - *Respetar y hacer respetar los símbolos Nacionales, desarrollar en los alumnos un acendrado amor a la Patria, inculcándoles el respeto a los derechos humanos y el sentido de justicia.*

Teniendo en cuenta las fechas patrias rearmamos actos escolares, esta vez en formato de videos, lo que implicó realizar grabaciones, recolectar material, pedir fotos significativas, recolectar las respectivas autorizaciones, editar el material agregando música y efectos, logrando actos realmente emotivos.

- - *Observar una conducta acorde con los principios de la moral y buenas costumbres y con las normas de la ética en un comportamiento Social.*

Recolectamos en forma inmediata información para crear grupos de WhatsApp, difundiendo nuestro número telefónico personal a cada familia, dando posibilidad de recibir mensajes y llamadas sin límite de horario, ni cantidad posible de archivos e imágenes que nos envían para corrección y consulta, contemplando necesidades de cada uno con el objetivo de

generar vínculos y redes sociales entre ellos.

Repartimos cuadernillos, tareas corregidas, fichas para completar datos, papeles para que los padres pudieran obtener su beneficio, teniendo presente la situación de emergencia sanitaria, tomando cada uno de los recaudos necesarios para cuidar a la población, haciendo participar en estas actividades a personal de la escuela. Se implementaron políticas de cuidado para garantizar a cada familia una continuidad. Esta vez los niños no asistieron a la escuela, la escuela asistió a los niños.

- - *Desempeñar digna, eficaz y lealmente las funciones inherentes a su cargo*

Abrimos las puertas de nuestras casas a través de plataformas para recibir a un grupo numeroso de niños y familias que nos están mirando y escuchando. Nuestro hogar, el lugar de convivencia natural de cada uno pasó a ser el escenario principal en la continuidad de las trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La obligación de quedarnos en casa convirtió nuestros espacios familiares en aulas. Visibilizando el cuidado y conductas de compromiso social, donde el valor que cobró singular relevancia es la solidaridad y la cooperación.

Trabajamos con alumnos desconocidos que vimos durante quince días, para después avanzar como si todo fuera normal, rearmando un vínculo y un nuevo registro de sus caras y necesidades, tratando de achicar distancias y hacerlos sentir cerca cada día de la cuarentena y más. Preparamos actividades diversas contemplando cada uno de los posibles niveles, teniendo en cuenta que el actual contexto implica la multiplicación de las dificultades para realizar diferentes labores, en cierto horario y formato, respondemos en forma individual a cada pregunta y



enseñamos a familiares a enseñar distintas áreas escolares.

Apuntamos a la participación de adultos en cada propuesta, explicando las actividades primero a cada padre /madre para que puedan transmitirlo a sus hijos. Indicamos pautas, horarios y modales para que nadie se ofenda por recibir mensajes, en este momento desbordante de ansiedades, de pedidos y de críticas. Organizamos el material en formato digital y en papel impreso, armado cuadernillos y seleccionando material significativo, para poder así, llegar a todos. Sabemos que la educación virtual se presenta como mejor alternativa y que se adapta para continuar el proceso de enseñanza aprendizaje, pero sabemos también que implica tener dispositivos, contar con servicio de internet y disponer de un espacio sin interrupciones para realizarla.

Se articularon también desde lo lúdico y lo recreativo diferentes áreas de aprendizajes como la educación plástica, musical, tecnológica y deportes. Diseñamos propuestas que generaron participación de las familias para encontrarse en un espacio divertido, donde no hay un esfuerzo por comprender una tarea escrita. Ofrecimos un ejercicio de placer, el armar un juego para jugar, tocar un instrumento, visitar un museo o una muestra de manera virtual, preparar una receta o la búsqueda de materiales, teniendo en cuenta los recursos disponibles en cada hogar.

Entregamos alimentos y productos de limpieza de manera constante, organizando esas tardes para que cada uno se lleve productos de necesidad básica, cuidando que alcanzara para todos, manteniendo un protocolo de acción. Contra reloj docentes y profesores acordamos un trabajo en equipo para organizar cada una de nuestras clases dictada por Zoom, activamos todos los recursos disponibles para que la escuela llegara a cada hogar.

Trabajamos junto con maestras de apoyo, recuperación y MATE, organizando actividades para los grupos de niños que tienen alguna dificultad en el aprendizaje, se diseñaron

cuadernillos adaptados para acompañarlos en este proceso. Asistimos a las entregas de canastas para entregar material en mano y recibir trabajos propuestos, dándole sentido y valor a las devoluciones además del reparto de alimentos y productos de limpieza.

Contuvimos emocionalmente a familias afectadas por la pandemia, la falta de trabajo, de dinero, las discusiones familiares que en el encierro se encuentran a flor de piel también nos fueron confiadas para buscar posibles caminos y soluciones. Nos relacionamos y comprometimos a la distancia.

Trabajamos con la biblioteca virtual recibiendo ayuda de la maestra bibliotecaria, quien buscó cada material y sugirió diferentes títulos, todos significativos. Difundimos textos de lectura para niños y adultos con el fin de trabajar en familia, leer por placer o buscar información para trabajos. Este aporte fue positivo y tuvo aceptación ya que parte del material mostraba imágenes atrayentes e interesantes.

• - Reconocer la jurisdicción técnica administrativa y la jurisdicción disciplinaria, así como la vía jerárquica

Confeccionamos registros, de una manera totalmente distinta a la que habitualmente hacemos, ya que no contamos con la presencia física de cada niño. Pese a la distancia nos organizamos para tener toda la información necesaria y actualizada.

Completamos informes individuales de cada niño/a, donde debimos identificarlos/las para poder registrar avances, logros y contenidos que cada uno seguirá trabajando el próximo año, para después entregar a las familias.

Participamos de reuniones de personal donde desde lejos acordamos todos los pasos a seguir mientras todos hablamos a la vez, pero que necesitamos para compartir nuestras experiencias, para canalizar emociones y para re-



**“No hay maestra o maestro  
cierto y auténtico que no esté  
comprometido con su pueblo”**

Francisco Isaura Arancibia



encontrarnos con nuestros compañeros/as; aprendimos sobre la marcha funciones tecnológicas para una mejor comunicación.

Por Zoom programamos reuniones de padres para organizar el recorrido, aclarar dudas que nosotros también teníamos, escuchamos la situación de cada uno, evitando roces entre ellos por diferentes formas de pensar y accionar, mediamos ante distintas decisiones grupales a tomar y explicamos en detalle cada paso que íbamos a dar.

• - Ampliar su cultura y mantener su actualización docente y su preparación técnica y/o pedagógica.

Recibimos capacitaciones de áreas específicas también desde casa y asistimos a reuniones de personal en nuestro horario laboral, corregimos trabajos en forma virtual como también escrita y asistimos a entregas de alimentos para entregar tareas y ver a las familias.

Destinamos nuestra conectividad y dinero a cada clase programada. Tuvimos la emergencia de apropiarnos de la aplicación Zoom que nadie nos enseñó para mantener la actividad continua de nuestros chicos/as.

Grabamos videos explicativos para introducir o desarrollar nuestras clases y los compartimos con todas las familias más allá de la vergüenza que nos diera, porque no somos expertos en el tema, pero sirvieron, fueron el apoyo para resolver cada propuesta.

Llegamos al final del año en estos tiempos de cuidados y seguimos en nuestros puestos de trabajo, podemos afirmar que cada uno de nuestros deberes fue cumplido. Tenemos la solidaridad y el compromiso de este momento.

### ¿Sera que las clases nunca terminaron?

*No somos héroes, no somos apóstoles,  
somos trabajadores de la educación conscientes  
de la época en que vivimos.  
Somos obstinadamente docentes ...*

Isauro Arancibia

Como educadores y transformadores, comprometidos con la Escuela Pública, en medio de las quejas, miedos e incertidumbre actuamos aquí y ahora, con lo que teníamos a disposición buscando la mejor manera de llegar, buscamos estrategias de adaptación y autonomía generando una red de acciones que sostuvieron y cuidaron a la población. Cumpliendo con todos nuestros deberes.

La función docente fue durante el año 2020, imprescindible para cada una de las familias, sabemos que dejar un niño en la escuela es para un padre/madre poder ir a trabajar, que ese niño coma, que se relacione, que juegue y que aprenda, sin embargo, las medidas llevadas a cabo fueron la mejor opción, nos organizamos como institución de cuidado.

La pandemia y la cuarentena reflejaron que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien en común.

Personalmente me cuesta describir las caras de los niños y niñas en cada conferencia realizada, añoramos abrazarnos y besarnos, compartir una charla o un juego; cobraron un valor invaluable para cada uno/a la necesidad del encuentro y de dialogo con pares y docentes, donde la ansiedad generó ruidos, que hablaran todos a la vez y costara escucharse, que se indiquen una y otra vez silenciar o activar micrófonos, con el fin de poder entendernos, le otor-

gó más significado a cada clase programada. En las que además de trabajar un contenido se aprendieron sobre la marcha, comandos digitales para lograr comunicarnos.

Resurgió el sentimiento de amor hacia la escuela, el lugar físico en el que todos pasamos de cuatro a ocho horas diarias todos los días de la semana, donde se aprende, se trabaja, se charla, se juega, se generan lazos y que ahora se resume en expresiones de necesitarlo y extrañarlo. Situación que nos ha emocionado reiteradamente y confirmado que cada propuesta ofrecida fue significativa y realmente indispensable para el encuentro de todos y todas. La demostración de tanto afecto fue el combustible para seguir.

El transcurso de este año nos dejó una nueva escuela con la que tendremos que familiarizarnos mucho más, una institución no tradicional, que genere desde la igualdad debates, independencia y redes sociales... ¡Será nuestro trabajo!

*La escuela como institución social, transmisora y constructora de valores, debe replantear su función y contribuir junto con otras instituciones de la sociedad, a la formación de conciencias, la elaboración del conocimiento y su distribución igualitaria, mediante prácticas equitativas y democráticas ...*

Freire (1997)

### Referencias bibliográficas -----

- Alesso, Sonia: "La solidaridad docente"
- Alesso, Sonia: "Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso", entrevista.
- El espectador: "El 26,7 % de los colombianos cree que la situación económica del hogar será peor en un año"
- Estatuto docente/deberes y derechos

### Palabras clave

Confort.  
Incertidumbre.  
Desafíos.  
Trabajo cooperativo.  
Creatividad.  
Comunicación.  
Estudiantes protagonistas.  
Año 100% de aprendizaje.

/// Educación Primaria /// Equipo de Conducción ///

# ¡¡JUNTxs A LA AVENTURA!!

## Crónica y recuperación de una construcción institucional

Por Nora Yolanda Mónica Martuccio\*

### Introducción

Desde el rol del Directora de una escuela pública, a lo largo de este ciclo lectivo 2020, tan particular e histórico, participo del presente Congreso con el propósito de compartir con los colegas una experiencia única, sorprendente, tan inexplicable como motivadora, permitiendo desplegar mi creatividad e innovación en beneficio de la comunidad educativa que gestiono en equipo desde hace ya tres años.

A lo largo de nuestra historia personal, ya sea a través de lecturas, por estudio, curiosidad o por una formación profesional hemos recibido información sobre las distintas pandemias que afectaron a la humanidad, siendo las mismas tema de conversación con familias, amigos, en exposiciones académicas o simplemente forman parte de nuestra cultura general: fiebre amarilla, gripe porcina, entre otras tantas que se llevaron millones de muertes.

Durante estos tres años a través del PE fuimos trabajando la transformación del trabajo en equipo, la cooperación y la colaboración tan necesaria para alcanzar metas, pero, cuanto

más importante cuando hablamos de educación, inclusión y equidad educativa, así cada unx pudo apropiarse de las prácticas necesarias para alcanzar nuestros propósitos.

En cada encuentro pedagógico, reuniones de ciclo, lectura de diferentes textos, en el contexto presencial, el grupo de actores institucionales reflexionábamos a diario sobre la importancia del trabajo en equipo, referido a la multiplicación de los resultados, cuando la tarea tiene dicho encuadre.

### Desarrollo

**Y esta historia comienza así....**

Hasta el 2019 las pandemias eran algo lejano, de otro mundo, por qué no pensar en la literatura ....

Pero casi mágicamente en marzo de 2020, en Argentina se presentaba el primer caso de una enfermedad a la que llamaron la COVID-19, originada posiblemente en China por un murciélago (tal vez un invento) y otras tantas versiones daban explicaciones de la causa de cientos de miles de víctimas.

A medida que pasaba el tiempo, observábamos las decisiones del primer mundo y las tomábamos para combatir la pandemia y, a diferencia de las anteriores, no la leíamos en los libros, enciclopedias o en google; comenzábamos



\* Orgullosamente docente de escuela pública. Muchos años garantizando el derecho a la educación de cada uno de lxs niñxs que acompañé en los diferentes niveles (Inicial - Primaria - Adultos/adolescentes) y continúo hoy, más que nunca, como maestra en función directiva de escuela primaria.

a ser protagonistas de una nueva historia, que por supuesto, las próximas generaciones podrán leerlas en los libros y contarlas como algo tan lejano como imposible.

Entre abrazos, besos, aulas repletas, risas y canciones, de repente llegó el confinamiento: un decreto determinaba que las escuelas se cerraban y todo se volvió silencio, la extrañeza reemplazaba a la cotidianidad, la incertidumbre a lo conocido e instalado, cada segundo se hacía eterno y cada día desconocido... estábamos en una realidad difícil de asumir.

El confinamiento se fue apropiando de nuestra condición humana, de seres sociales pasamos a ser individuos conectados a través de pantallas, dispositivos diversos y a toda hora, transformándose la escuela en teletrabajo. La vida hogareña desaparecía lentamente, la incertidumbre del mañana sumado a la preocupación por la situación económica presentaba un panorama desalentador.

Como dice Jorge Aleman:  
“Todo provocó extrañeza”...

Cada día fue un nuevo desafío intentando acercar lo lejano, pero eso tuvo un costo, la extensión de la jornada laboral, afectando subjetividades y generando un nivel de estrés que aumentaba a lo largo de lo que inicialmente serían quince días... Comenzó así un peregrinaje hacia lo desconocido, junto al equipo docente nos planteamos interrogantes como: ¿a quiénes enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿es posible enseñar?

Sonia Alesso hace referencia a la importancia del vínculo pedagógico, ese lazo que se forja entre la escuela y los chicos en medio de la convulsión individual y colectiva y hacia allá fuimos en busca de

recuperar la construcción de la relación indisoluble en el proceso pedagógico.

Nos propusimos concretar la comunicación con los adultos responsables quienes son puentes entre los niños y la escuela, asumiendo el compromiso, como siempre, pero en un contexto diferente, ahora la comunicación dependía de ellos, apareciendo así el abanico de familias que encontramos en la presencialidad: las que se ocupan, las que no, las que delegan, las que abandonan, las que acompañan, las que se desentienden... .

### **Creatividad en acción**

Hacia allá fuimos en busca de cada una de ellas, con cada obstáculo se agudizaba la desesperación por no lograrlo, pero era necesario entender que era un proceso, como toda comunicación lleva tiempo y búsqueda de estrategias .

Con un dispositivo y todos los contactos de la comunidad educativa a través de WhatsApp, de a poco, dedicando mucho tiempo, con paciencia y perseverancia, con creciente confianza se sumaban a los grupos de difusión: madre, padre, tutor, encargado.

Llegó ese día cuando todos los actores estábamos comunicados, unos más dispuestos que otros. Docentes, familias, directivos y autoridades distritales, juntos aunando esfuerzos en una nueva forma de aprender, enseñar y evaluar, teníamos la oportunidad, casi sin darnos cuenta, de repensar la forma de educar de una nueva escuela.

Otro punto que se puso en descubierto fue que mientras el sistema educativo proponía plataformas digitales y aulas virtuales, no entendía que miles de niños no tenían acceso ni a dispositivos dignos, ni a

conectividad, para garantizar una educación de calidad, equitativa y justa.

Apenas las familias en su mayoría contaban con un celular, en uso para adultos, dos o tres hijos de diferentes niveles educativos, lo que implicaba mayor carga horaria con respecto a su uso, este panorama evidenciaba la desigualdad, pero como todo apasionado por lo que hacíamos, finalmente pudimos lograr la meta de tener a todos conectados, familias y estudiantes, ya que la prioridad era promover y sostener los vínculos como punto de partida esencial para alcanzar las metas del resto de las dimensiones. Por fin éramos una escuela *watsapera*.

Mientras tanto el sistema en conjunto buscaba respuestas y lo que hoy era mañana dejaba de serlo, en síntesis lejos estábamos de las certezas pero de repente apareció en escena una de las preguntas a responder: ¿qué enseñar? Los contenidos a priorizar durante la emergencia COVID -19, fueron una de las certezas que contribuyó a organizar la dimensión enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Encuentros con docentes hasta pasada la media noche, reuniones eternas con Supervisión cuya intencionalidad siempre fue contener y acompañar la tarea pedagógica, pero que en forma constante presentaba modificaciones y desorientaba principalmente a quienes gestionamos las escuelas.

### **Vamos aclarando el panorama**

Toda una comunidad fue dejando de a poco la angustia, a medida que se apropiaba de herramientas que facilitaban el logro de los objetivos, paulatinamente y con responsabilidad todos fuimos aprendiendo desde la Supervisión a poder filtrar información que obstaculizaba el alcance de los objetivos,



los directivos a gestionar la escuela mancomunadamente con los docentes haciendo uso de las TIC.

Con la tecnología que disponíamos, esencial para acercarnos a los estudiantes, a través de encuentros virtuales, se organizaban en sus hogares, ambientando espacios de estudio y las familias sumándose para concretar la propuesta pedagógica a pesar de la dificultad de comprender que su tarea no era enseñar sino acompañar a hacer, respetando el error y no ocultándolo. Poco a poco se fue encuadrando la tarea y cada vez esa pileta en la que alguna vez nadamos con tanta naturalidad se iba llenando con cada experiencia que sumaba el colectivo.

Lo que sumó a fortalecer los vínculos fue tener un dispositivo con whatsapp donde toda la comunidad estaba conectada, permitiendo contactos con esta Dirección quien acompañaba, sugería, invitaba, contenía y fortalecía aquello que era lo más importante: las emociones y los vínculos.

## Conclusiones

Hoy, a la distancia, dejamos los malos momentos para quedarnos con los logros y con los aprendizajes, la perseverancia, el compromiso, el profesionalismo y el amor por la tarea de cada docente, que en forma permanente hacía lo imposible y más, con esa creatividad que nos caracteriza; fuimos siempre en busca de facilitar y de poner en práctica aquello que garantizara aprendizajes significativos para lxs estudiantes, en realidad para todxs.

Se logró comprender finalmente que es necesario enseñar a las infancias y garantizar los aprendizajes a cada una de ellas, se convivió con sus diferentes realidades, el que está solo, el acompañado, la infancia vulnerada, la adultizada, la abandonada ...

De esta manera logramos, desde lo pedagógico, organizar los grupos flexibles confeccionando el talle de camiseta que

a cada uno le corresponde y no una misma talla para todos, comprendiendo además que no solamente le enseñamos al estudiante sino a su familia, es decir que con cada niño que aprende hay al lado una madre, un padre, abuelos, personas responsables que también deben aprender ciertas cuestiones para lograr la formación integral del estudiante.

Esto se evidenció en los destinatarios de algunas de las propuestas pedagógicas en los actos escolares; tomaré como ejemplo el Día de la Diversidad cultural, donde la gran diversidad de culturas que conforman mi comunidad tuvieron la oportunidad de hacer conocer sus costumbres, hábitos, tradiciones, promoviendo así el ser y el hacer de cada grupo étnico que integra la comunidad educativa que dirijo.

Finalmente logramos en palabras de Mara Brawer “el esfuerzo de la virtualidad para volver a reencontrarnos“, con mucho, pero mucho esfuerzo, forjamos con nuestros estudiantes y la comunidad toda, una relación de amor y solidaridad que se volvió cada vez más fuerte, fruto de haber vivido alegrías, tristezas, buenos deseos, lecturas, poesías, recetas, canciones, lágrimas por pérdidas, porque la muerte nos tocó de cerca, pero siempre, como nos enseñó alguna vez Paulo Freire “con la bandera de la pedagogía en alto” porque no somos héroes sino profesionales de la educación. Así orgullosamente pusimos en práctica la solidaridad y la pasión de ser MAESTRXS.

Así todxs, juntxs a la aventura!!!

## Referencias bibliográficas

- Alemán, Jorge: *Pandemónium. Notas sobre el desastre*. Ned Ediciones, 2020. [https://5516f8eb-0fc3-4659-b67d-cd-dba60e0ad8.filesusr.com/ugd/1aa553\\_3b4143c4687c4641b5e0de-9929c422bc.pdf](https://5516f8eb-0fc3-4659-b67d-cd-dba60e0ad8.filesusr.com/ugd/1aa553_3b4143c4687c4641b5e0de-9929c422bc.pdf)
- Alesso, Sonia: “La solidaridad docente”. <https://www.elcoheteealaluna.com/trashed-13/>
- Alesso, Sonia: “Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso”, entrevista. <https://radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>
- Brown, Ana: “Tiempo espacio y autonomía”. <https://www.pagina12.com.ar/259870-tiempo-espacio-y-autonomia-algunas-ideas-sobre-la-educacion->
- Graciano, Angélica: “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”. <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>
- Martínez, Marcela: “Los virtuales de la escuela”. <http://reeditorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>
- Reportes de la coyuntura, *Coyuntura ante la pandemia COVID 19*. <https://www.ei-ie-al.org/noticias/comite-regional-de-la-ieal-analisis-coyuntura-latinoamericana-ante-pandemia-del-covid-19>
- Principios rectores sobre la pandemia del COVID-19. <https://www.ei-ie-al.org/noticias/principios-rectores-sobre-la-pandemia-del-covid-19>

## Palabras clave

Freire.  
Inclusión.  
Pandemia.  
Conectividad.  
Neoliberalismo.

Educación Primaria

# Reflexionando en torno a Freire en tiempos de pandemia

Por César Fernando Lenci\*

## Introducción

**V**ienes 13 de marzo de 2020, 16:20 horas, se termina la segunda semana de clases. Nos retiramos preocupados de la escuela, mirándonos y preguntándonos qué sucederá en los próximos días. Los medios piden medidas urgentes, inmediatas. Las familias asustadas, los y las docentes también. Esa misma noche, se anuncia la suspensión de las clases presenciales para los y las estudiantes.

El lunes tuvimos que asistir los docentes a la escuela para organizar la tarea que se venía y ni sabíamos cómo iba a ser. Juntamos fichas, papeles, libros, la netbook, todo lo que pudimos. La angustia crecía. Nos retiramos expectantes por los anuncios inminentes que se avecinaban. Un par de días después, el Presidente Alberto Fernández comunicó que se ordenaba un aislamiento social preventivo y obligatorio con el fin de proteger la salud pública frente a la propagación del coronavirus, para cuidarnos todos y todas debíamos quedarnos en nuestros domicilios, tratando de realizar los movimientos mínimos e indispensables para sobrevivir. En el marco de esta pandemia, se determinó que

la mejor forma que tenemos para evitar la propagación del virus es el aislamiento.

¿La escuela dejó de ser escuela? ¿El concepto de clase tal como la conocemos, no existe más? ¿Se agrandaron las desigualdades entre nuestros y nuestras estudiantes? ¿La escuela es un dispositivo igualador para la sociedad? ¿Qué acciones realizaron los anteriores gobiernos para distribuir dispositivos que permitan la conectividad de los alumnos? ¿Qué hizo el estado nacional frente a esta situación? ¿Y el gobierno de la ciudad? Son algunos interrogantes que surgen al pensar un poco en esta situación que estamos viviendo y, aunque responderlos excedería, ampliamente, el objetivo del trabajo propuesto, se intentará abordarlos desde una perspectiva tomando algunos aportes de la obra de Paulo Freire.

El planteo que desarrollamos intenta dar cuenta de cómo el neoliberalismo, mediante sus propuestas políticas, pretende desintegrar y negar la idea de la educación como un derecho social, que debe estar garantizado para todos los individuos por igual a través de un aparato institucional como es la escuela pública y los diferentes planes de inclusión, en este caso, el de brindar dispositivos que permitan no agrandar la brecha educativa.

\* Profesor de Enseñanza Primaria egresado del Normal N° 10 en el año 2003. Trabajando en escuelas públicas de gestión estatal desde el año 2004. Licenciado en Ciencias de la Educación de la UNSAM. Recibido en el año 2020.



## Antecedentes y desarrollo

En el año 2001, el país se encontraba en un contexto de crisis social que excluía a miles de adolescentes y jóvenes del sistema educativo promoviendo la desigualdad social y educativa. La exclusión educativa y el fracaso escolar impedían garantizar para los jóvenes, especialmente a los que pertenecen a sectores más pobres y vulnerables, el derecho a la educación. Un derecho social que se expresa en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, en condiciones de calidad y equidad.

Los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner repusieron la idea de la igualdad impulsando distintas políticas sociales. El 11 de enero de 2006 se promulga la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo, que establece una meta: alcanzar el 6% del PBI destinado a Educación. Esta ley marca un punto de inflexión en las políticas de inversión educativa y vuelve a poner en el centro la responsabilidad del Estado en el sostenimiento del sistema educativo, a contrapelo de las políticas de desinversión del ciclo neoliberal inaugurado en 1976.

En diciembre de 2010, finalmente, la meta es alcanzada. El resultado de esta política se tradujo rápidamente en una significativa mejora salarial de los trabajadores de la educación de todo el país, luego de años de congelamiento y ajuste, en la ampliación de las plantas funcionales de las escuelas, con la creación de miles de nuevos cargos y horas cátedra, y en la inversión inédita en infraestructura escolar.

El 6 de abril de 2010, Cristina Fernández de Kirchner lanza el programa Conectar Igualdad, que tiene como premisa la inclusión digital con alcance federal, para lo cual busca proporcionar una computadora a alumnos, alumnas y docentes de educación secundaria de escuelas públicas y de institutos de formación docente. El programa implicó la entrega de 3 millones de netbooks en el período 2010-2012. Durante cinco años el Plan Conectar Igualdad entregó más

de cinco millones de computadoras a alumnxs de escuelas públicas de todo el país. A fines del año 2014, todxs lxs alumnxs de las escuelas secundarias de gestión estatal contaban con una computadora. De ese modo, se ilustra la enorme contribución del Plan en términos de achicamiento de la brecha digital.

Luego, desde el 2015, desde que asumió el gobierno de Cambiemos, el programa fue bastardeado. Finalmente, el 03 de mayo de 2018, se confirmó un nuevo mazazo a la educación y a la inclusión por parte del gobierno de Mauricio Macri. A través de un decreto, dio de baja el programa Conectar Igualdad. No se entregaron más computadoras.

Fueron cuatro años, en los cuales, se amplió la brecha digital y las desigualdades se acrecentaron. Lxs alumnxs de bajos recursos no pudieron acceder a sus netbooks. Situación que confirmó lo que se sospechaba con el arribo de la pandemia y la necesidad imperiosa de seguir las clases a distancia. Solo en CABA, quedaron más de seis mil alumnxs sin poder conectarse dada la falta de dispositivos, dada la inacción del Gobierno de la Ciudad, que responde a Cambiemos hace más de doce años.

Ante esta vulneración del derecho a la educación nos interesa considerar que el año que viene, 2021, se cumplen cien años del nacimiento de uno de los pensadores latinoamericanos más significativos para la educación del siglo XX, Paulo Freire. Creemos que siempre es una buena ocasión para volver a acercarnos a su obra y tener a flor de piel algunos de sus pensamientos.

Siempre, cuando hablamos de educación, tenemos que tener una concepción que no abarque solamente el acto académico dentro del aula, del edificio de la escuela. La educación es mucho más que eso. En medio de la pandemia, el aula, tal como la conocíamos, se evaporó en dos semanas de iniciado el ciclo lectivo y se tuvieron que crear espacios nuevos, innovadores, distintos. Consideramos



que la educación es un acto social, humano y ético. En definitiva, “*es un acto de amor, un acto de valor*” (Freire, 1982:67).

Siguiendo algunas concepciones de la educación que podríamos llamar reproductivistas, aquellas que consideran a la escuela como una de las responsables de reproducir las condiciones de desigualdad de la sociedad. Sin embargo, para otras, será el lugar de resistencia, el lugar donde se puede lograr una sociedad más justa para todos.

Este año había que resistir poniendo ingenio y creatividad ante esta nueva situación. Lxs docentes tuvieron que reinventar su trabajo, una vez más. Armaron aulas en sus casas; convirtieron sus paredes, en pizarrones; y tuvieron que “salir a buscar” a todxs lxs alumnxs que quedaban en el camino. Como siempre lxs docentes enmarcaron la educación como un acto de amor por el otro, en el cual pusieron pasión para no dejar a nadie a la deriva a pesar de las dificultades tecnológicas y de desidia por parte del gobierno de la ciudad al no facilitarles los insumos necesarios para lograr la conectividad:

• *Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista.* (Freire, 1997:65)

El desafío del sistema educativo es crecer en calidad, a la par de una escuela abierta para todos, que incluya y brinde posibilidades a todos dentro de un marco de equidad, igualdad y solidaridades para lograr revertir las desigualdades.

Tomando los aportes de Paulo Freire podemos se-

ñalar que el aprendizaje propone una liberación y la superación de las desigualdades, ambas se realizan en comunión; no hay, no es posible una liberación individual. Para que una persona se libere tiene que ser capaz de construir una visión crítica del mundo circundante. Ello es posible mediante la necesaria recreación del mundo en interacción y construcción con otros, por lo tanto, “*nadie educa a nadie, nadie se educa solo, todos nos educamos en comunión*” (Santandreu, 2017).

Siempre es necesario pensar en el otro, buscarlo, no dejarlo a la deriva. Uno de los mayores desafíos fue lograr que todxs los niñxs escolarizadxs pudieran contar con conectividad. Se hicieron seguimientos, búsquedas por parte de los y las docentes y las conducciones para conseguir los aparatos necesarios. Hasta desde el sindicato de mayor representatividad se realizó una colecta de dispositivos para repartirlos a lxs alumnxs desconectadxs. Pero, desde el Gobierno de la Ciudad, una vez más, lxs funcionarixs se ubicaron en las antípodas de la empatía. La respuesta, en vez de facilitar los instrumentos requeridos, fue intentar que lxs más pobres, lxs más necesitadxs tuvieran que ir a las escuelas para que funcionaran como cybers, mostrando de esa manera una faceta cruel: exponerlxs a la posibilidad de contagiarse, tratar despectivamente a lxs docentes y su rol; considerar que una clase equivale solamente a poner a un niñx dos horas solx frente a una computadora.

### Conclusiones

Sin duda, creemos que la educación es un derecho síntesis, sin el cual no será posible la concreción de ningún otro derecho. Materializar el precepto universal y constitucional que la consagra como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, es el deber ser de una sociedad autónoma, justa y demo-

crática. Tal como lo declaró la UNESCO en el 2008 y lo hicieron los gobiernos kirchneristas, la mejor inversión que pueden hacer los países en vía de desarrollo es en la educación de sus habitantes.

El gobierno de CABA siempre promulga la idea de construir un nuevo consenso basado en las leyes de mercado. Desde esta postura neoliberal, el derecho a la educación se resignifica como derecho. Quedando sujeto a posibilidades individuales y meritocráticas.

La desregulación por parte del Estado traería aparejada una profundización en la desigualdad social pues el Estado, al no involucrarse, permite que las leyes de mercado controlen el acceso, la permanencia, el éxito y la circulación de conocimiento en la educación siendo claramente beneficiada la clase dominante que detenta el poder económico. Nos preguntábamos si las desigualdades educativas durante la pandemia se agrandaron o siguieron siendo las ya existentes. No solo se multiplicaron y obligaron a muchxs alumnxs a no poder seguir con los aprendizajes debido a la falta de suministros que no otorgó el gobierno de la Ciudad, sino que se van a seguir agrandando. El gobierno de la Ciudad determinó para el año que viene, según el presupuesto sugerido, para el área solo el 17,81% de los fondos totales. Para poder tener un punto de comparación, en el año 2010 era del 27%. Este recorte, una vez más, afectará becas, obras, recursos. También si se analizan los datos de conectividad y posesión de dispositivos entre lxs alumnxs de escuelas de gestión privada con las de gestión estatal la diferencia es alarmante.

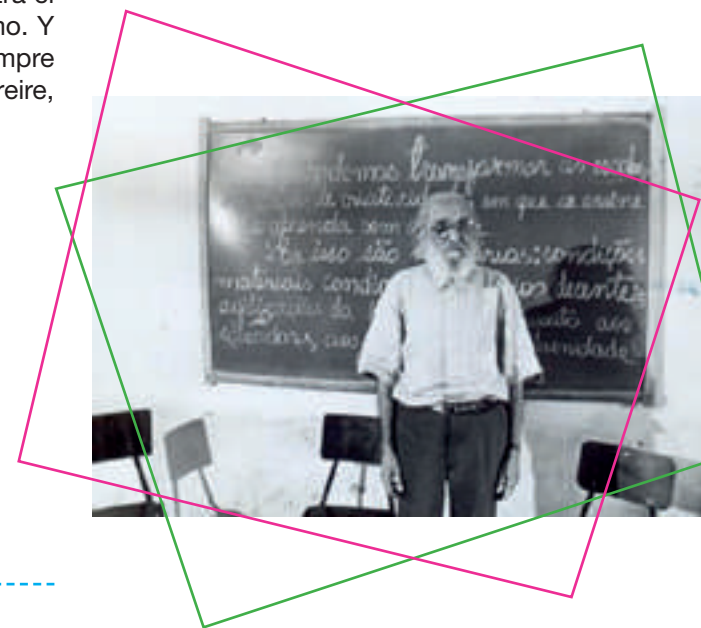
El pensamiento neoliberal fomenta la competencia como instrumento de progreso llevando a los actores sociales hacia el individualismo destruyendo la



cooperación y reconduciéndolos hacia el darwinismo social. Importa la "salvación" individual, no colectiva. De esta manera, la educación de calidad, en los hechos, pasaría a ser solamente para las minorías de elite y analizada como mercancía y no como derecho. Se llega así a una sociedad dualizada en ganadores y perdedores, en la cual los ciudadanos son reemplazados por consumidores y las desigualdades sociales por tanto, se acentúan. Desde la perspectiva de Freire, se expresa esta sociedad dualizada en opresores y oprimidos; esta división da cuenta de la brecha en las relaciones sociales y su propuesta pedagógica busca la democratización en la educación así como en todos los niveles de la sociedad. En el mismo sentido, consideramos que la escuela pública debe unirnos, debe formarnos como

sociedad. "La buena escuela pública hace de las dinámicas cohesivas un eje integrador de su práctica institucional." (Gagliano, 2013).

Todxs juntxs debemos acompañar y traccionar el rol del Estado, para que nadie nunca más deje de mirar a su lado. Porque si algo, realmente, debería contagiarnos esta pandemia, es transformarnos como personas, como colectivos, como humanidad. Esta pandemia no es solo contra el virus del Covid, es contra el egoísmo del neoliberalismo. Y tener en claro, que el mundo se puede transformar siempre dado que: "El mundo no es, el mundo está siendo" (Freire, 2012:100). //



## Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Gagliano, R. (2013). *El desafío de una nueva ética educativa*. En Revista 30 años de democracia, UNIFE.
- Santandreu, A. (2017). A contracorriente: un diálogo entre Marx y Freire a propósito de la práctica. *Revista Kavilando*, 9(1), 267-275.
- Sitio web consultado:  
<https://www.buenosaires.gob.ar/buenosaires2020/informacion-presupuestaria>

## Palabras clave

COVID-19.  
Escuela.  
Alumnos/as.  
Familias.  
Herramientas tecnológicas.  
Tiempo.  
Estado.  
Docentes.

Educación Primaria

# CRÓNICA 20 PAUSA, PAUSA 20

Por Flor del Rocío Armas Asmad\*

## Introducción

Todo año inicia con mucha esperanza, fe que todo será mejor que el año que pasó. Cuando inició esta pandemia y al prolongarse, se escucharon muchas voces decir *“este es un año perdido”, “borremos el año 20”*. Y por mi mente pasaban algunas historias infantiles en donde el tiempo se detenía como una pausa, una pausa prolongada para el personaje principal, mientras en su entorno había mucha acción. Es así que surge este título en donde todo pareciera una pausa, más alrededor, en la vida de muchos y en mi vida misma trascurrían, transcurren muchas vivencias imposibles de olvidar.

En mi experiencia como docente de escuela primaria, y posiblemente como muchos colegas más, estoy transitando un momento histórico en donde el escenario principal dejó de ser el de las cuatro paredes de mi aula, de mi escuela, para ubicarlo en la sala de mi casa y muchas veces en mi habitación. En donde me olvido de la hora, ya que no tengo un timbre, una señal sonora que me advierta que termi-

nó mi hora de clase, que terminó mi jornada, que es hora de irme a casa con mi familia, porque ya estoy dentro de ella, ya estoy con mi familia. Y que a pesar de que estoy con mis dos hijas bajo el mismo techo, muchas veces no podemos compartir un desayuno, un almuerzo, simplemente porque el tiempo pasa.

Tuve que adaptarme, pensar nuevas estrategias para lograr que mis alumnos/as se apropien de los contenidos. Cambié el pizarrón y las tizas por una computadora y por el celular que siempre está sonando. Más de una vez debo detenerme a borrar los mensajes ya que no queda más memoria. Tuve que aceptar que estas herramientas son necesarias y que son la vía de la comunicación virtual que canalizan la mayor parte de nuestros vínculos. Por eso, no me debo olvidar también de los enchufes, de los alargues por las dudas que se me descarguen los dispositivos tecnológicos, de mi inseparable mate. Mi guardapolvo blanco que justo me había comprado uno, y ahora está colgado esperando ser usado.

Increíble, ya pasaron tres estaciones y a pesar de que paso varias horas preparando las actividades de las clases, me emociono cuando llega el día que tengo que ver a mis queridos alumnos y alumnas en esas clases virtuales. Una pantalla nos separa y parece que poco a poco nos estamos acostumbrando

do que así sea. Sé que algo de mi ser va quedando en ellos ya que aún en mi soledad, cuando terminan nuestros encuentros virtuales, cada carita, cada sonrisa se refleja en mi mente. Sé que tanto ellos como yo estamos siendo parte de una historia que pareciera una pausa, pero no, no es así, ya que estamos vivos, con ganas de seguir adelante, con ganas de seguir aprendiendo, añorando el día de nuestro reencuentro.

## Desarrollo

Estamos siendo parte de la historia que quedará plasmada no solo en las páginas de un libro o por qué mejor no decir, en el mundo virtual, sino también en nuestras memorias y en las memorias de nuevas vidas que nacieron en esta década, que posiblemente crezcan pensando que esto es lo normal, naturalizando lo que para los que somos conscientes aún nos parece que estamos viviendo un sueño extraño. El tan sólo remontarnos a aquel miércoles 11 de marzo cuando avisaron en las escuelas que los docentes teníamos que turnarnos para ir y que los alumnos no deberían asistir hasta cuando se les avisara. Ese mismo miércoles no se izó la bandera, ni se hizo el saludo, no hubo formación, ritual que está instituido en todas las escuelas. “Algo” ya se había gestado en el viejo continente o en los países

\* Licenciatura en Pedagogía en Primeras Infancias y Alfabetización. Postítulo “Actualización Académica en Educación Ambiental”. Profesorado de E.G.B I y II con Especialización Superior en Integración de Personas con NEE. D.E.6. Profesora de Nivel Primario. E.G.B. I y II, realizado en la Escuela normal Superior N° 11.

asiáticos, no se sabe bien, “algo” ya estaba cobrando vidas y con pasos agigantados ese “algo” estaba entrando a nuestro continente, a nuestro país, a nuestras vidas.

Los medios de comunicación nos hicieron conocer que se llamaba y se llama COVID-19, más conocido como coronavirus, y que de alguna u otra forma estaba en todo nuestro planeta causando pánico, tristeza, llevándose a nuestros amigos, familias, a nuestros seres queridos o no. Supuestamente eran unos días que ni docentes ni alumnos asistiríamos a las escuelas, pero a partir del 16 de marzo se decretó la cuarentena, que luego se transformó en Aislamiento Social Preventivo Obligatorio y ya llevamos ocho meses en nuestras casas.

Pero esto no significó que, desde nuestro rol docente, no continuáramos realizando nuestro trabajo en el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros/as alumnos/as; y en el quehacer cotidiano entendimos que nosotros también estábamos aprendiendo.

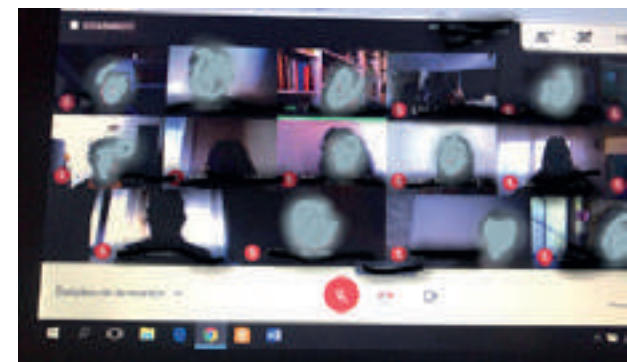
Las planificaciones que ya estaban preparadas para comenzar con este año lectivo, tuvieron que ser modificadas de un momento a otro. Pero ¿cómo llegar a nuestros alumnos/as desde la distancia? era la gran pregunta. Inmediatamente reinventamos metodologías de enseñanza. Empezamos a armar los grupos de whatsapp que en un principio estaba vedado para los docentes, a crear mails alternativos para que las familias pudieran recibir y subir las actividades propuestas que sus hijos/as habían desarrollado, a usar las páginas blogs que anteriormente esperaba algún trabajo para que de cuando en cuando se publicara, nos vimos en la necesidad de usar edmodo que hasta ese entonces pocos grados lo usaban, a realizar video llamadas para contactarnos tanto con nuestros colegas como con las familias.

Trasparamos la frontera del aula y sin darnos cuenta, con las clases virtuales, irrumpimos en los hogares de nuestros estudiantes. La comunicación virtual se convirtió en la

vía más factible, por no decir principal para estar cerca de nuestros alumnos/as.

Estamos empezando el mes de noviembre y lo relatado hasta el momento parece haber transcurrido sin ningún obstáculo o consecuencia. Lamentablemente como docente en ejercicio y como una de las protagonistas, debo decir que a mi juicio no fue así, no es así. Ya que, en este tiempo de pandemia, las familias de nuestros alumnos/as pasaron a ser puentes directos haciendo posible nuestra enseñanza. Si bien hay muchas familias comprometidas en acompañar a sus hijos e hijas, poniendo lo mejor de sí, sin las herramientas pedagógicas para hacerlo, con otras preocupaciones y obligaciones en mente, con una paciencia que a veces no fue ni es la suficiente, muchas de ellas con varios hijos/as, niños/as que no siempre estuvieron ni están predispuestos a sentarse frente a una computadora, ni con la misma atención que pondría en el aula frente a su maestra/o. Sabemos que no es lo mismo ayudar a los hijos/as a hacer las tareas en un contexto normal, que en esta coyuntura que se ha vuelto mucho más compleja. Hubo, hay otras familias que no tuvieron, no tienen el tiempo o voluntad de realizar este acompañamiento y es aquí donde como docente se siente la impotencia, la tristeza de no poder ayudar a nuestro alumno/a, temiendo que todo esto provoque el desinterés, el abandono escolar. Fueron, son muchas las respuestas que se han recibido por parte de las familias como por ejemplo “no soy maestra, así que no sé cómo ayudarlo”, “no tengo tiempo para hacer las tareas con el/ella”, “mi hijo, no quiere hacer nada, ¿qué quiere que haga?”, “llego del trabajo muy cansada y no tengo tiempo”.

Si bien desde la escuela y como docente no pretendo que las familias sean los/as maestros/as de sus hijos/as, o que nos sustituyan, sí que sean los educadores en valores, respeto, responsabilidad que los/as niños/as necesitan en estos momentos. Mi madre siempre decía “la educación empieza en casa, luego en la escuela...”. Recordemos que la institución familia también tiene responsabilidades para con



Si bien es una clase virtual real, los rostros y nombres han sido alterados resguardando la integridad de los alumnos/as



sus hijos/as. Es así que el artículo 7°- Responsabilidad Familiar, de la Ley Nacional 26.061 “Ley de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes” establece:

*“La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías. El padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos. Los Organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones”.*

## Desde el Estado

No debemos olvidar que es obligación y responsabilidad del gobierno garantizar este derecho inalienable como es el Derecho a la Educación. En 1884, se sancionó Ley N°1420, que fue la piedra basal del sistema educativo nacional, en donde se estableció una educación gratuita, laica y obligatoria, la misma que se consolidó en el art. 14 de la Constitución Nacional, estableciendo el derecho de todos los habitantes de la Nación de enseñar y aprender.

Ya en este siglo, se sancionaron en nuestro país tanto a nivel nacional como provincial distintas leyes protegiendo el derecho a la educación de nuestra niñez, como la Ley Nacional 26.061 “Ley de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes”, en donde en el artículo 15 entre otros refiere al derecho de la educación. La Ley Nacional de Educación 26.206, cuyos contenidos están orientados a resolver los problemas de fragmentación y

desigualdad que afectan al sistema educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena. Asimismo en su artículo 3, establece que *“la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa...”*. La Ley de CABA 114 “Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes” en el artículo 29 refiere entre otros *“...la igualdad de condiciones de acceso, permanencia, (...) en el sistema educativo, instrumentando las medidas necesarias para su retención en el mismo...”*. La Ley 898 establece *“La obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones”*, en el artículo 2°, dice: *“El Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires debe adecuar progresivamente, (...), los servicios educativos necesarios para la extensión de la educación obligatoria, (...) proviendo los equipamientos requeridos para garantizar el efectivo cumplimiento de la misma...”*.

Son muchas las leyes que avalan y reconocen el derecho a la educación de nuestros niños y niñas, pero también es real que este derecho no es del todo respetado y esas garantías que tanto enaltecen a esas leyes son quebrantadas, y lamentablemente, en estos tiempos en donde se pregona la equidad, justicia social, igualdad de derechos y oportunidades, es cuando se ve más latente la brecha de la desigualdad en nuestros alumnos/as. Tiempos tecnológicos en donde el gobierno con sus políticas públicas debería garantizar que todos/as nuestros/as niños/as tengan una continuidad educativa; sobre todo en este contexto que se vive, tener un dispositivo tecnológico es importante, por no decir esencial, pero simplemente no lo tienen.

Es así que la enseñanza en entornos virtuales visibiliza las diferentes realidades sociales ya que muchos/as estudiantes quedan por fuera del derecho a la educación. Estas desigualdades ponen en agenda que el acceso a servicios de internet, la tenencia de dispositivos tecnológicos, deben ser para todos/as.

Sabemos bien que el uso de las nuevas tecnologías en educación es una herramienta esencial que se ha incorporado de una forma acelerada no solamente en nuestro sistema sino en todos los ámbitos de nuestro quehacer cotidiano. Es increíble que en pleno siglo XXI, siglo tecnologizado, muchos de nuestros alumno/as no tengan un dispositivo tecnológico. Es aquí en donde se observan las falencias de este sistema educativo.

## Docentes

Sin embargo esto no nos detuvo y continuamos con lo que llaman trabajo, profesión, vocación y yo digo “amor a nuestros niños/as”, ya que además de preparar las actividades, clases, tanto escritas como virtuales para nuestros alumnos y alumnas, recibir las actividades a cualquier hora del día para luego revisarlas, terminando muchas veces a altas horas de la noche, realizar reuniones con las familias fuera del horario escolar, entre otras tareas, muchas escuelas conformaron grupos solidarios para juntar celulares y darles esa herramienta, hoy tan importante, a nuestros alumnos.

No obstante, estuvimos en zozobra en varias oportunidades ya que a pesar de las noticias que daban cuenta de que este virus está aún latente, desde el sistema mismo que nos acoge —quien debería elaborar medidas de contención y recuperación, planificar respuestas rápidas, coherentes y acordes a la pandemia a fin de controlarla y minimizar su impacto



en la salud y los medios de subsistencia de las sociedades, así como en el derecho de los niños a una educación de calidad, teniendo en cuenta los derechos y el interés de todos los actores de una institución educativa— nos pedían que volviéramos a las aulas, sin considerar la salud, la seguridad y el bienestar del conjunto estudiantil, de los docentes y sus familias. Muchos fueron los intentos, hasta nos propusieron enseñar en los parques. Sabemos que “proteger la salud, la seguridad y el bienestar del colectivo estudiantil, del profesorado y del personal de apoyo educativo debe ser la principal prioridad. Para ello deben introducirse medidas específicas de protección y seguridad para todos y todas. Estas medidas deberían incluir el suministro de agua y servicios de saneamiento, entornos de enseñanza y aprendizaje seguros y saludables, y equipos de protección personal, como mascarillas, entre otros elementos”. Así también considerar la responsabilidad civil que nos compete como institución educativa y tal como lo establece el Código Civil en su artículo número 1115. “La responsabilidad de los padres cesa cuando el hijo ha sido colocado en un establecimiento de cualquier clase, y se encuentra de una manera permanente bajo la vigilancia y autoridad de otra persona”. Y en el artículo 1116 expresa que “Los padres no serán responsables de los daños causados por los hechos de sus hijos, si probaren que les ha sido imposible impedirlos. Esta imposibilidad no resultará de la mera circunstancia de haber sucedido el hecho fuera de su presencia, si apareciese que ellos no habían tenido una vigilancia activa sobre sus hijos”.

Sabemos que en este contexto de pandemia y cuarentena y en todo momento, resulta importante fortalecer los diálogos con las familias y alumnos/as y que el derecho a la educación de nuestros niños/as es fundamental, pero también sabemos que es un proceso que no ha terminado en ningún lugar del mundo y que no solo hay un costo social y económico, que impacta con mucha crudeza en los sectores más vulnerables sino que también hay un costo de vida, no solo de nuestros/as alumnos/as, sino también la vida de las familias y las nuestras.

La educación de todos y todas en esta ciudad la sostenemos los y las docentes, y la seguimos pensando en aquellos y aquellas que son parte fundamental de todo sistema educativo: nuestros alumnos y alumnas. Por eso, las y los trabajadores con el trabajo en las aulas, reales y virtuales, ante el gobierno de CABA que nos desmerece, desvaloriza y descuida, seguimos generando el lazo pedagógico que nuestras comunidades educativas se merecen.

### Conclusiones

Por todo lo expuesto, la educación a distancia nos advierte que tenemos el compromiso de sostener y luchar por el derecho a la educación pública y gratuita para todos y todas los/las que formamos parte del sistema. Somos quienes tenemos que transitar estos espacios, apoyarnos mutuamente con solidaridad, compromiso, acompañamiento y sobre todo con una mirada cuidadosa hacia aquellos/as que no están logrando continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En vistas de esta situación sin precedentes, es evidente que la crisis provocada por el COVID-19 se ha convertido en una crisis educativa. En los distintos medios de comunicación observamos que los gobiernos de todo el mundo están dando respuestas rápidas, coherentes y acordes a la pandemia a fin de controlarla y minimizar su impacto en la salud y los medios de subsistencia de las sociedades, así como en el derecho de los niños, los jóvenes y los adultos a una educación de calidad.

Parece que, en nuestro país, a pesar que hay políticas educativas diseñadas a hacer valer el derecho a la educación, no son suficientes. Por lo tanto, es preciso que nuestro sistema educativo analice en dónde están las falencias de estas políticas para revisarlas, considerando que nuestros niños y niñas son el presente y el futuro de nuestra patria. ▀

### Referencias bibliográficas

- Principios rectores sobre la pandemia del COVID-19 <https://www.ei-ie-al.org/noticias/principios-rectores-sobre-la-pandemia-del-covid-19>
- Ley 1420
- Ley Nacional 26.061 “Ley de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes”.
- La Ley Nacional de Educación 26.206.
- La Ley de CABA 114 “Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes”
- La Ley 898 “La obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones”.
- Código Civil

## Palabras clave

Pandemia.  
Desigualdad social.  
Conectividad.  
Educación popular.  
Derecho a la educación.

Education Primaria

# La escuela en tiempo de pandemia

Por Pablo Rodríguez\* y Soledad Aiger\*\*



## Introducción. Pandemia y desigualdad

Como maestros y maestras de la escuela pública estamos comprometidos con la comunidad de la que formamos parte. Por eso elegimos trabajar este tema porque nos resistimos a la desigualdad social que se produce en los barrios populares y en el barrio de La Boca en especial, por las políticas de exclusión y expulsión que aplica el gobierno de la ciudad de Buenos Aires, que aumenta más la brecha entre los y las que más y menos tienen.

En época de pandemia, esa desigualdad social se incrementó de una manera alarmante, provocando que muchos niños no pudieron conectarse para seguir vinculándose con sus docentes y con la escuela y la falta de acceso al alimento por la pérdida del trabajo de la familia.

La hipótesis inicial, desde la suspensión de las clases presenciales al decretarse el aislamiento, fue seguir trabajando con las familias y con cada niño para continuar el ciclo lectivo, pero nos encontramos con una realidad totalmente distinta a la necesaria —familias sin acceso a la tecnología o sin conectividad— y tuvimos que replantearnos la estrategia para poder llegar a la mayor cantidad de niños. Al mismo tiempo que no se nos consultó sobre las problemáticas ni se resolvieron las demandas, continuaron presionando

desde lo burocrático con decretos e imposiciones y con presiones mediáticas.

## Desarrollo

### Barrio de La Boca y su historia

Nuestra escuela primaria se encuentra en el barrio de La Boca, en la calle Necochea. Antiguamente zona de cantinas, restaurantes y lugares que formaban parte de una cultura que estaba relacionada con el puerto y la inmigración. Esa mezcla de culturas que forjó la identidad de nuestro barrio, actualmente devastado por las políticas neoliberales y el abandono de mucho tiempo, convirtió una parte del barrio con características diferentes a las que tenía La Boca de antaño.

### La Boca hoy

Derechos vulnerados, falta de vivienda digna, hacinamiento, peligro de derrumbe, de incendios, falta de derechos básicos. Todos estos derechos sobre los que vienen trabajando y organizando las demandas la multisectorial La Boca Resiste y Propone. (Lbryp). La multisectorial viene luchando para que las familias del barrio puedan acceder a una vivienda digna, a la educación, a la salud y a todos los derechos consagrados.

\* Maestro de grado en la escuela primaria n° 14 del barrio de La Boca. Delegado de UTE-CTERA.

\*\* Profesora de Educación Primaria DE 4.

En el llamado “Bajo” de La Boca se encuentra un gran asentamiento, al cual el GCBA intenta desterrar amparado en la ley del “Distrito de las Artes” y expulsar a cientos de vecinos y vecinas generando el paso final del proceso de gentrificación, que según Ruth Glass (1963) es el proceso por el cual *“los antiguos distritos centrales populares son profundamente transformados por la llegada de nuevos habitantes pertenecientes a las clases media y alta”*, por lo que el barrio se viene preparando hace años. No solo allí, sino en los cientos de conventillos y casas de inquilinatos, a través de desalojos, a fin de realizar grandes negocios inmobiliarios.

Los/as alumnos/as no solo provienen del barrio, sino que una parte de la población escolar proviene de la Isla Maciel y Dock Sud, barrios cercanos que quedan cruzando el puente sobre el Riachuelo hacia la provincia de Bs. As. Barrios con características muy similares y con la misma vulneración de derechos.

En este contexto constantemente nos planteamos con qué condiciones contamos para enseñar-aprender. Este desafío no solo es importante, sino que requiere de nuestro esfuerzo para transformar esa educación tradicional planteada en otro contexto y otras condiciones, en una propuesta de presente y futuro que sea posible a nuestra comunidad, teniendo siempre presente a la idea de educación popular como la enunciaba Paulo Freire (1970): *enseñar no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su producción o construcción*. Por eso es que desde la educación popular concebimos el aprendizaje como una tarea creadora. Por ello la educación es diálogo, comunicación entre las personas, que no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, económico y político.

### **Escuela y desigualdad**

En el marco de esta pandemia las necesidades se agravaron. La escuela que funciona como albergue de todas las problemáticas y que resiste a través de lo social, de lo vin-

cular, del abrazo cotidiano, de la palabra, se ha visto afectada directamente. Esta comunicación necesaria, que ya no es posible al no asistir a la escuela debido al aislamiento, solamente puede ser llevada a cabo a través de las redes u otros canales de comunicación virtual.

Nos encontramos con serias dificultades que tienen que ver con el acceso a Internet por problemas de conectividad. La mayoría de las familias y niños tienen problemas para acceder porque no tienen computadoras, ni wifi, ni datos por el alto costo y la falta de ingresos. Además, no tienen las herramientas tecnológicas para acceder al manejo de correos electrónicos, Word, WhatsApp y de otras plataformas, lo que dificulta obtener la tarea enviada por los/las docentes y sostener el intercambio necesario.

Esta desigualdad de condiciones, que no es nueva, hace más grande la brecha entre quienes tiene acceso y quienes no.

Esta problemática es consecuencia del deterioro del Plan Sarmiento, el cambio en el sistema de conexión y la paulatina merma en la entrega de equipamientos, la falta de inversión y el desinterés por la comunidad educativa de parte del Ministerio de Educación de CABA.

### **Pedagogía de la creatividad**

El derecho a la educación se encuentra consagrado en distintos instrumentos internacionales de derechos humanos de jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22 de la CN), entre los que corresponde destacar la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13), la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (arts. 23 y 29) y la Convención Americana de Derechos Humanos (art. 26). Asimismo, las bases de la educación en derechos humanos están expuestas con claridad en el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos



<https://www.youtube.com/watch?v=li-k0HdOhp6Y>

Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o Protocolo de San Salvador (1988) en cuanto establece en su art. 13.

Como trabajadores de la educación fomentamos este derecho y ante el imprevisto de la pandemia sostenemos la escuela a través de diferentes propuestas, ayudando, conteniendo, comprendiendo las dificultades. Buscamos diferentes recursos, como libros en pdf, fotos, audios, links, juegos, videos, documentales, “Seguimos educando” en PakaPaka y TV Pública. Actividades como “Trabalenguas” “Poesías” “Canciones” “Cuentos” a través de videos grabados por los docentes con los que logramos que niños y familias participen activamente en un ida y vuelta divertido y afectuoso y trabajar con lectura, escritura, oralidad, expresión poniendo en práctica la creatividad de todos y todas son formas de mantener el vínculo y el aprendizaje.

A su vez que niños y familias puedan apropiarse de nuestra historia y realizar audios, videos y fotos participando activamente en fechas patrias u otras efemérides y proyectos, dan cuenta del vínculo importantísimo entre la escuela y las familias a través de sus docentes y la importancia de la apropiación de nuestra cultura y de nuestros derechos para poder garantizarlos.

No solo trabajamos subiendo actividades al blog de la escuela, única propuesta desde Educación, sino que tomamos herramientas propias consensuadas con las familias, como grupos de WhatsApp y clases o encuentros por Meet.

Trabajamos las jornadas de la ESI con cuentos y videos que daban cuenta de las problemáticas de violencia de género, discriminación y el cuidado por parte de los adultos, generando espacios de debate con niños y familias en reuniones en la plataforma Google Meet. El proyecto por el 150 aniversario del barrio de La Boca lo trabajamos reconociendo la historia de nuestro barrio a través de la música, pinturas, relatos orales y escritos, grabamos videos donde contamos

nuestra pertenencia y realizamos maquetas de los conventillos y de otros lugares reconocidos; y en el día del derecho al juego, a través de la poesía creamos una canción “Te invito a jugar” y un video resaltando la importancia del juego. También realizamos actividades lúdicas con diferentes propuestas.

<https://www.youtube.com/watch?v=lik0HdOhp6Y>

Finalmente logramos trabajar los contenidos e incluso ampliarlos y mantener con esfuerzo no solo el trayecto educativo sino el vínculo afectivo y contenedor que tiene la escuela, resistiendo estas políticas excluyentes, poniendo todo de nosotros como comunidad educativa.

### **Conclusiones. Sosteniendo derechos**

El derecho a la vivienda es el derecho fundante de todos los demás, las familias no tienen espacio para cumplir un aislamiento, viven hacinados con falta de agua, luz, alimento, elementos de limpieza personal, no tienen espacio físico ni emocional para que los niños puedan realizar la tarea.

En esas condiciones es muy difícil poder garantizar el derecho a la educación, condiciones que al gobierno de CABA no le interesan y nos exigen obligaciones imposibles de implementar. En este contexto, nuestra tarea debe ser la de contener, llevar tranquilidad, acompañar, ayudar a los niños y familias a resistir. Que se puedan cuidar y darles esperanza a través de propuestas y actividades que puedan realizar con ganas y con placer. Y que sepan que los maestros estamos presentes.

La educación es un derecho y para que sea de calidad debe haber igualdad en el acceso a ella.

Por eso, la importancia de la educación es insoslayable: “... en atención a que permite compensar o revertir condiciones de origen disímiles, la educación constituye un fuerte factor de movilidad social ascendente. Es que, independientemente



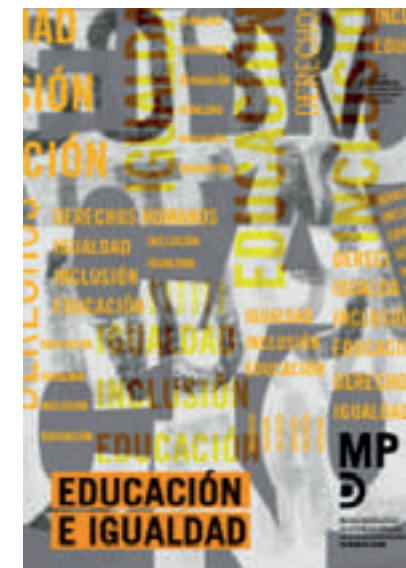
del origen social y cultural de los niños, niñas y adolescentes, el sistema educativo debe generar condiciones para que todos los sujetos tengan potencialmente igualdad de oportunidades”.

La necesidad de contar con herramientas como equipamientos, conectividad y asesoramiento para su uso es fundamental en estos tiempos.

El derecho a la salud lo entendemos de acuerdo al concepto de salud de la OMS, que no solo tiene que ver con

la emergencia y el cuidado ante este virus peligroso, sino que está dada por un conjunto de factores y derechos que vienen siendo vulnerados. Esperamos que, ante esta nueva situación, se generen los cambios necesarios para que todos podamos vivir dignamente.

Es el Estado el que debe garantizar estos derechos, para que no ocurran estas desigualdades ante una pandemia ni durante una “nueva normalidad”. //



## Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1997), *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI. P. 47 (cursivas nuestras)

- Glas, R. (1963): Gentrification. Tutte le Città come Disneyland?

- Artículos académicos para OFFE, (1992:49)

Juzgado CaytCABA n° 20, “asesoría tutelar CaytCABA n° 1 y otros c/ gcba y otros s/ amparo”, expte. n° 34839/2017-0, sentencia de marzo de 2019.

- Ley 2110 – Ley de Educación Sexual Integral. Disponible.

<http://cdh.defensoria.org.ar/ley-2110-ley-de-educacion-sexual-integral/>

- Ministerio Público de la Defensa, Educación e igualdad. Disponible. <https://www.mpdefensa.gob.ar/publicaciones/revista-institucional-nro23>

- Ministerio de Salud de la Nación, Enlaces de interés.

<https://www.argentina.gob.ar/salud/coronavirus-COVID-19/enlaces-de-interes>

- Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, Plan Sarmiento.

<https://www.buenosaires.gob.ar/sarmientoba>

- Multisectorial La Boca Resiste y Propone.

<https://www.facebook.com/La-Boca-Resiste-Y-Propone-Lbrp-1522981001352806/>

- OMS.

<https://www.who.int/es/>

Palabras clave

Justicia social.  
Pedagogía.  
Comunidad.  
Trayectoria.

/// Educación Primaria /// Sistema Educativo ///

# Desigualdades sociales, desigualdades educativas

Por Vanesa Belsbacher\* y Cristina Núñez\*\*

*A la idea de umbrales de Bourdieu, se vincula lo que Giddens señala como fronteras que definen una región: éstas pueden ser simbólicas y poseer marcadores físicos.*

Fernández (2008:3)

En este escrito nos interesa pensar en cuánto la trayectoria escolar de un estudiante está determinada por el lugar donde se encuentra la escuela, por las circunstancias de vida, por las experiencias pedagógicas. ¿Podemos decir que la función de la escuela es sólo la de reproducción social? Y entonces nos proponemos repensar las pedagogías y los espacios educativos por los que atraviesan hoy los alumnos de la escuela primaria pública de los sectores más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para abordar la cuestión de la justicia social es importante repensar las desigualdades, especialmente las educativas. Analizar y profundizar sobre algunos conceptos nos llevará a reflexionar sobre el rol docente y nuestras prácticas, especialmente las oportunidades que el sistema educativo brinda a las infancias y las diferentes alternativas que se pueden pensar para estos contextos actuales.

Queremos la posibilidad de transformar la realidad social, necesitamos una educación realmente justa en el cual el sistema educativo que debe dar lugar a una pedagogía entramada con las necesidades propias de cada espacio, desarrolle su carácter de popular, crítica, transformadora y decolonial.

## Desarrollo

Este escrito está basado en nuestras trayectorias por las escuelas. Esos compromisos y huellas nos han invitado a repensar esas trayectorias escolares donde fuimos y somos partícipes. Estas experiencias nos generan algunos interrogantes. ¿La trayectoria escolar de un estudiante está determinada por el lugar en donde se encuentra la escuela y sus características socioeconómicas? ¿Por la propuesta pedagógica que se le propone? ¿O por ambos? Estos planteos nos conectan con las desigualdades sociales y educativas que atraviesan nuestros alumnos. Ellos están viviendo momentos complejos, niños en situaciones de vulnerabilidad no mirados, familias alcanzadas por la crisis social y económica, madres adolescentes y otras realidades que las atraviesan. Situaciones que se visualizan fuertemente en las instituciones educativas. Existen marcadores físicos



\* Docente de la Esc. N° 5, D.E 1. Diplomatura Superior en Construcción Ciudadana. Actualización Académica en el Abordaje de la Diversidad desde un Enfoque Intercultural en las Instituciones Educativas.

\*\* Docente en la Esc. N° 10 D.E. 2 maestra de ciclo en primaria de jóvenes y adultos. Especialización Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

con sus singularidades que pertenecen al contexto donde viven los alumnos (del barrio de Retiro y Soldati), quienes los expresan de las siguientes maneras:

“Perdone profe, llegué tarde porque estaba muy oscuro, no había luz”

“Ahora los pasillos son más peligrosos que antes”

“No pude asistir ayer porque la lluvia desbordó los pozos de los baños”

“La lluvia mojó todo lo que tenemos porque hay muchas goteras, tenía mi ropa mojada”

“Seño, tengo sueño porque anoche hubo allanamiento y corridas en el barrio”

Es un desafío sostener los tiempos pedagógicos dentro del aula con las realidades mencionadas; muchas veces las instituciones son el único espacio para disfrutar con uno mismo y con los otros, es lo que desdramatiza la cotidianidad de nuestros estudiantes. Al reconocer esta brecha, sabemos que nos encontramos ante una circunstancia que no cumple con la idea de justicia social, entendida según Connel (1997:2): “requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas”.

No se trata de victimizar a los sujetos, en todo caso se trata de interpretar las realidades que delimitan los cordones imaginarios donde viven, para contrarrestar aquellas categorías estigmatizantes que son construcciones sociales de las que el mismo entorno se va apropiando y reproduciendo. Quitarles etiquetas con las que son mencionados socialmente “no le da la cabeza para estudiar, no tienen futuro, de un padre obrero se espera un hijo obrero, si nace pobre no tendrá acceso a la universidad o terciario y quizás nunca termine el secundario”. Por eso es importante que ellos en diversos espacios por los cuales transitan tomen la palabra, que generen un pensamiento crítico que a futuro les otorgará otro sentido a las voces. “Es en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor capacidad de re-

producción y a la vez de transformación” dice Kaplan (2005: 83). Los docentes tienen la posibilidad de brindarles otra mirada de la vida, mostrar que sí es posible alcanzar nuevas metas, que sí se puede pensar en nuevas generaciones con títulos terciarios o universitarios. Estos estudiantes proyectan un futuro prometedor, la posibilidad de cambio de vida, de oportunidades sin importar cuánto tiempo les pueda llevar ese meta de culminar la escolaridad primaria, luego el nivel secundario y para alcanzar una carrera de nivel superior o de grado.

Los docentes de la Ciudad desempeñamos un rol importante al promover los programas que acompañan estas diferentes realidades, son oportunidades que pueden marcar un cambio en la vida de los estudiantes. En relación Connel (1997: 10) nos menciona “Que los estudiantes tengan acceso sistemático a los programas que les faciliten la comprensión de la realidad económica y política, de forma que puedan actuar individual o colectivamente para mejorar sus circunstancias”.

Para poder entender lo que pasa en estos lugares, poder marcarlo en un contexto histórico y político, para profundizar el tema de la justicia social que mencionamos, debemos reconocer la expansión del discurso neoliberal apoyado en el universo mercantil, que va a impactar sobre los mundos y las posibilidades de todos. Entender que el neoliberalismo logra imponer sus políticas antidemocráticas mientras desintegra cada vez más el acceso a la educación pública. Por medio de su discurso, hoy más que nunca, intenta crear un nuevo marco cultural vacío de justicia social. Para este discurso la desigualdad y la discriminación forman parte de la acción social sin la necesaria acción del gobierno.

Se trata de restablecer la hegemonía burguesa mediante una estructura político-económica y cultural. Mediante lo que Gentilli (1997:120) nombra como dualidad, integrados-excluidos, ganadores-perdedores, dentro de una normalidad que justifica la meritocracia y el individualismo. Una ideolo-



gía que tiene como bandera estas nociones, deja de lado los derechos sociales y políticos, subordinando la política a las lógicas del mercado, como la única forma de regular la sociedad. El Estado pasa a tener intervenciones del orden autoritario y antidemocrático, en un proceso de despolitización que desprecia la conquista democrática de las mayorías. Es un Estado fuerte que ejerce violencia para mantener el orden del mercado. Violencia que a diario nos encontramos los docentes ante muchas acciones del gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

### Conclusión

Creemos que el sistema educativo debe reconocer y dar lugar a una pedagogía crítica, una pedagogía popular y a una pedagogía del sur. Para ello debemos construir un proyecto educativo pensado en la comunidad, esta *común unidad* de los sujetos que formamos parte de las escuelas. En este sentido Díaz (2010: 221) señala que la pedagogía es: “una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y apuestas didácticas”.

El sentido común construye estereotipos que muchas veces se asientan en los prejuicios. Puiggrós (1994:48) nos menciona que toda pedagogía viene a mediar entre los sujetos políticos y sociales que integran la sociedad y el habitus que se pretende transmitir. El mismo figura como regulador del proceso de enseñanza- aprendizaje. Por lo que es necesario repensar lo que queremos transmitir y a partir de eso construir nuevos vínculos pedagógicos, nuevas metodologías, nuevos modelos académicos y políticos.

Para comenzar a proyectar un plan de acción que sea contrahegemónico, de participación ciudadana y para que se articule con las necesidades de la comunidad es importante dar lugar a una *justicia curricular*. Ese proyecto tiene que abarcar variedades que produzcan más igualdad en el conjunto de las relaciones que tienen vínculo directo con el sistema educativo. En la actualidad esta falta de equidad se evidencia en los recortes educativos que realizó el gobierno neoliberal de la ciudad autónoma desde el inicio de su gestión. Este liberalismo conservador refundó nuestro sistema escolar, fue despectivo de lo nacional y lo latinoamericano desde su origen, fundando su interés en el mercado, implementando programas que desarticulan, dispersan y buscan deshacerse del sistema escolar, no le interesa

ni la soberanía, ni la Nación, ni los ciudadanos. No se hace cargo de ninguna demanda social, excepto cuando se ve obligado a ello para conservar el poder.

Poner en práctica y desarrollar este proyecto nos permite acompañar las trayectorias educativas, caminar juntas por estos espacios brindando la posibilidad de una transformación individual y colectiva, configurar lugares de recuperación y la valorización de experiencias pedagógicas significativas y emancipatorias. El acto de educar reafirma la condición de sujetos de derechos que se apropien de sus caminos y destinos, estas acciones atraviesan diferentes realidades dándoles la voz como una expresión de la pedagogía democrática.

El objetivo es construir, entre todos, nuevos espacios donde la palabra tenga relevancia dentro de la comunidad en donde estos sujetos que se forman no refuercen la marginalidad sino por el contrario, puedan ser nodos comunitarios para combatir la estigmatización y los prejuicios existentes hacia los mismos. //

### Referencias bibliográficas

- Connell, R. (1997) *La Justicia Curricular* (Cap. IV).

- Díaz, J. (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. *Revista Tábula Rasa*. Bogotá. N° 13: 217-233, julio-diciembre

- Gentili, Pablo (1997) “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en Apple, Michael W., Tadeu Da Silva, Tomaz, y Gentili, Pablo: *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Editorial Losada, pág. 130.

- Kaplan, C. (2005): “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿Cuestión de genes o de oportunidades?” En Llomovate y Kaplan (coords). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Capítulo 6. Buenos Aires, Argentina. Editorial Noveduc

- Fernández, M. B (2008). *Espacios educativos: De la arquitectura escolar a la cartografía cultural*. Anexo. Propuesta de capacitación docente de la Dirección de Educación Superior de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

- Puiggrós, A. (1994). “La educación como campo problemático”. En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (pp. 41), Buenos Aires, Rei, Ideas, Aique



## Palabras clave

Aislamiento preventivo.  
Espacios pedagógicos.  
Profesión docente.

Educación Primaria

# Reinventarse para Defender el Derecho a la Educación

## La profesión docente y los espacios pedagógicos en tiempos de pandemia

Por Juan Romero\*

### 1. Introducción

Este texto se propone demostrar la importancia de la labor y la lucha docente para defender el derecho a la educación de los niños y las niñas. Se trata de poner sobre la mesa lo esencial de la presencialidad y el encuentro con otros para construir más y mejores saberes, pero también de revalorizar la figura del docente en la escena pedagógica, exponiendo los embates que recibe la profesión y el sistema educativo en general.

Los trabajadores de la educación nos vemos en una encerrona en la cual se nos acusa de mediocres, haraganes y fracasados, al tiempo que se maximizan nuestras cargas laborales, no se nos provee de materiales idóneos para llevar a cabo las tareas, se desconocen acuerdos paritarios firmados y se borran —o al menos difuminan— los límites de los espacios y tiempos de trabajo y la vida personal.

No obstante, la escuela pública “enseña, resiste y sueña” y a pesar del panorama tenebroso, se piensa y se reinventa con mucho amor propio y espíritu de superación, buscando crear comunidad y sostener el acompañamiento en el

\* Maestro suplente en 2do grado DE 6°. Ingreso a la docencia año 2016.

aprendizaje de cada uno de los alumnos que les toca “caer en la escuela pública” (Mauricio Macri, 2017).

### 2. Desarrollo

#### 2.1. Contexto

La siguiente experiencia se realizó en un segundo grado de una escuela del sur de la CABA, cuya población es heterogénea como tantas otras. Un grupo numeroso de treinta alumnos, que se conforma casi en su totalidad a partir de la fusión de dos primeros grados de la misma institución. Dos niños comienzan el año en promoción acompañada.

El aula se encuentra deteriorada y resulta pequeña en relación con la cantidad de personas que la transitamos. Los recreos se realizaban —antes del inicio del ASPO— en un pasillo y además el aula está en un tercer piso.

Desde comienzo de año el grado mostró gran interés por el uso de computadoras para realizar actividades. Se había anunciado un proyecto en el área de Prácticas del Lenguaje con el uso de los dispositivos electrónicos, sin soslayar que no contamos con un gabinete digital propio en el aula y que teníamos que superar la dificultad de coordinar el uso



de veinticinco dispositivos con todo el primer ciclo, siete divisiones (1°A, 1°B, 1°C, 2°A, 2°B, 3°A y 3°C) que suman ciento sesenta y dos alumnos.

En cuanto al contexto digital podemos decir que, según el primer relevamiento desde el inicio del teletrabajo, sólo seis alumnos contaban con computadoras en su casa, las cuales se veían afectadas al uso de otros miembros del grupo familiar.

## **2.2. Propuestas procedentes de la educación a distancia en tiempos de pandemia. Diálogo entre la acción y la reflexión**

Cuando comenzó el ASPO decretado por el Presidente de la Nación, allá por marzo de este año, todos nos vimos sorprendidos y desconcertados ante esta inédita medida. En la escuela nos reunimos el lunes inmediato al anuncio del mandatario y, extrañados, acordamos las acciones provisorias de contingencia para continuar con nuestras responsabilidades.

En cuanto a lo pedagógico, se resolvió enviar tareas para quince días e ir evaluando el desarrollo de la situación. Lo que comenzó en quince días, se transformó en un mes y luego en todo el ciclo lectivo.

Después del primer mes de teletrabajo, empezamos a notar en los alumnos y familias diferencias en la recepción y la respuesta a las actividades propuestas. Muy poca comunicación a través de los correos electrónicos oficiales y casi caso omiso a los tiempos pautados para entrega. Nadie creía que este contexto se extendería tanto. Y tampoco pudimos analizar un sistema de trabajo a distancia que requiere competencias digitales y mucho tiempo de acompañamiento en la realización de las tareas de los niños –en este caso, niños muy pequeños-. Resultó un desafío al cual, en un principio, casi nadie pudo afrontar con éxito.

## **Relevamiento del estado de situación para la continuidad pedagógica**

Cuando entendimos que este periodo se extendería mucho más de lo previsto, implementamos novedosas y variadas estrategias para empezar a pensar nuevos dispositivos escolares.

La comunicación principal con la escuela pasó a ser la aplicación Whatsapp. Lo que en otros tiempos hubiese sido tomado como un canal de comunicación informal y erróneo para la planificación institucional, pasó a ser el lugar de comunicación por excelencia, dado que la conducción debía sostener canales de comunicación distintos a los del correo electrónico oficial para poder llevar un orden sin que se sature la casilla, pudiendo sostener conversaciones con la plantilla docente de una manera un poco más llevadera, sin ser la que hubiesen preferido. Este canal fue ganando terreno poco a poco, al punto de utilizarse en cualquier día y horario.

También creamos nuevas casillas de correo electrónico para centralizar la comunicación del grupo con el maestro de grado. Este punto es importante, ya que muchos docentes habilitaron sus contactos personales ante la situación de emergencia, la necesidad de sostener el contacto y el desconocimiento de otras posibilidades.

Ante la falta de respuesta por correo electrónico, comenzamos con los llamados telefónicos desde líneas telefónicas que no eran de la escuela. ¿De qué otra forma podríamos comunicarnos con las familias si no responden los correos, no podemos asistir a la escuela por el ASPO y el GCBA no nos brinda herramientas auxiliares al tiempo que nos presionan para que contactemos a todas las familias? Estas decisiones no suenan ideales, pero en medio de la vorágine, la gran mayoría adoptó esta postura.

Además, establecimos espacios físicos fijos en nuestros hogares para el trabajo y el encuentro virtual con la comunidad escolar, utilizando nuestro patrimonio para solventar los gastos de internet y dispositivos electrónicos. Este conjunto de acciones nos permitió elaborar un primer relevamiento de la situación, sostener el contacto con las familias y nos brindó elementos para comenzar a reconfigurar el dispositivo escolar. Siento que estas palabras de Mara Brawer resumen el contexto y el criterio que guio nuestras decisiones, ya que el espacio escuela pasó a ser digital, llevando a ese terreno cuestiones esenciales propias de la presencialidad: “En medio de esta convulsión individual y colectiva, es absolutamente necesario sostener algunos pilares de nuestra cotidianidad y quienes trabajamos en educación sabemos de la importancia de la prevalencia del vínculo pedagógico, ese lazo que se forja entre la escuela y los chicos.” (Brawer, 2020).

## **Efecto Pandemia. Visibilización de la precariedad del sistema educativo y de las condiciones de trabajo**

Las medidas mencionadas en el apartado anterior colaboraron en la profundización del corrimiento de los límites de la vida laboral y la vida personal, convirtiéndose la tarea docente en una labor constante e ininterrumpida. Consultas y peticiones que llegan a cualquier día y horario, espacios de trabajo reducidos y no idóneos que se mezclan con la vida cotidiana terminaron poniéndonos en una encrucijada en la que no podíamos separar el trabajo de la vida personal y hogareña.

En cuanto a mi experiencia personal, fui padre de una hermosa nena que llamamos Azucena en junio de este año. Si bien la organización familiar se basaba en que durante el horario escolar la madre se

ocuparía de la recién nacida, ¿cómo ser indiferente a los llantos y necesidades de tus seres amados que se encuentran en el cuarto contiguo? Cedimos metros cuadrados de nuestra casa (que no son muchos) para improvisar estaciones de trabajo que se mezclaban con pañales, baberos y biberones.

Si bien tomé recaudos para no ceder mis contactos personales y fuera del horario escolar no respondía consultas, no todos pudieron hacer lo mismo. Es el caso de mi compañera docente paralela, que brindó su número de teléfono y correo electrónico personal ante la necesidad imperiosa de continuar con el acompañamiento de su grupo y no contar con otros recursos o no prever —quién pudiera hacerlo— esta situación de la mejor manera. Ella recibía y respondía consultas en casi cualquier día y horario. Nos acusan de haraganes, pero esta mujer vivió todo el año para la escuela y se brindó completamente por su grupo, a tal punto que llegó a un cuadro de estrés que le produjo una parálisis facial. Sin embargo, el GCBA no reconoció su cuadro como inhabilitante y mi compañera debió seguir llevando a cabo su tarea a pesar de la complicación física y la presión de sostener encuentros virtuales, exponiendo a los niños a una imagen desmejorada de su maestra, hecho que no hizo más que exhibir la precariedad y la insensibilidad del sistema educativo del distrito más rico del país. Este caso particular refleja la descripción general que hace Miguel Duhalde respecto del Teletrabajo Docente:

“En esta nueva situación, se ha hecho más evidente que producir contenidos virtuales requiere mayor cantidad de tiempo que el que habitualmente se dedica para la preparación de las clases presenciales. Como así también la necesidad de disponer como mínimo de una computadora y una adecuada conexión; también exige de estudiantes con dispositivos que tengan conectividad, algo que no puede darse por supuesto. En muchos casos, faltan espacios y tiempos propios para poder trabajar de manera concentrada en los hogares. Ni hablar de los problemas de

salud ocasionados por la sobreexposición a las pantallas que ya venía padeciendo toda la sociedad, y que ahora se agudiza. A su vez, se observa que se ha desorganizado considerablemente el horario habitual que está regulado y establecido por los estatutos docentes, y se ha pasado a una tácita dedicación full time debido a las distintas disponibilidades de tiempo que tienen los sujetos en las actuales condiciones: consultas de estudiantes y padres a toda hora, múltiples directivas y proliferación de mensajes y requerimientos por diferentes medios. Todo esto, en un contexto de arrastre en el que durante los últimos cuatro años de gobierno macrista se había reducido drásticamente el presupuesto en educación. En el marco de dicho ajuste, el Instituto Nacional de Formación Docente pasó a contar con un 65% menos de recursos, y, como consecuencia de ello, se habían eliminado los postítulos en entornos virtuales que hoy hubieran sido de gran utilidad, y se dismanteló el Plan Conectar Igualdad dejando gran cantidad de equipos sin entregar y otro tanto sin la debida actualización por el despido de los técnicos llevados a cabo durante el gobierno anterior” (Duhalde, 2020)

### Reinvención del dispositivo escolar

Así las cosas, hubo que afrontar la situación con determinación y coraje, buscando siempre llegar a las familias y poder acompañarlos en estos momentos tan llenos de vicisitudes y miedos. En ese sentido resolvimos capacitarnos. Entre otras aplicaciones que los docentes tuvimos que aprender a dominar se encuentran Gmail, Google Drive, Hojas de cálculo, Google Classroom, YouTube, Edmodo, Padlet, Whatsapp, Line, Zoom, Google Meet, Paint, Instagram, blogs, campus virtuales, programas de edición de audio y video, etc.

Readecuamos planificaciones. Contenidos y encuentros: atendiendo y entendiendo las necesidades y las posibilidades de las familias, y en sintonía con las sugerencias de trabajo como los cuadernillos “Aprender en casa” del



GCBA, que resultaron muy útiles; sin embargo, al no estar garantizados los equipos y la conectividad para todos los alumnos, perdimos muchas veces la posibilidad de conocer realmente qué saben los niños ya que recibimos tareas escritas sin acceder al intercambio durante el proceso de trabajo. Se trató de optimizar los escasos espacios de concurrencia al cual podían asistir a la vez la mayoría de las familias y reducir la cantidad de tareas, dada la superposición de las clases con los horarios laborales de los adultos responsables de los alumnos, quienes fueron facilitadores de los materiales y encuentros escolares.

*Reconfiguramos la forma de dar clase:* dado el diametral cambio de contexto en la situación de enseñanza debimos aprender a establecer la autoridad, promover los valores democráticos y alentar a la participación sin la magia del encuentro presencial. Cuando digo magia no me refiero a algo inexplicable ni fortuito, me refiero a la capacidad de poder generar un vínculo afectivo con todos y cada uno de los alumnos, dentro de una atmósfera de confianza que permita a los niños, dentro de lo posible, expresarse libremente, encontrando en el docente una figura a la cual recurrir ante la duda y el desconcierto, la necesidad de ayuda o simplemente para compartir el día a día valorando los recorridos y los esfuerzos cotidianos.

*Como escuela nos convertimos en un equipo de trabajo digital:* reuniones, intercambios, capacitaciones, armado de proyectos, clases virtuales. Todo a través del uso de internet, cada uno aportando sus conocimientos, nutriendo al otro con sus habilidades y experiencias. En este punto la escuela se apoyó sobre sí misma para sobrellevar este arduo desafío, demostrando el compromiso y la pasión por la educación y la defensa del derecho de los niños a su acceso.

### **El trabajo con los niños**

En el caso de segundo grado se organizó un cronograma de clases semanales para cada asignatura. Se trató de enviar una actividad por semana, junto a un video explicativo. Luego en el encuentro a través de Zoom, se realizaron las puestas en común y el desarrollo de las actividades.

Con esta modalidad la participación continua creció paulatinamente del 40% al 95%. Pudo notarse cómo el nivel de los intercambios se elevaba y progresaba la dinámica de las clases cada vez más ricas en participación y concreción de objetivos y logros planificados previamente. Bajo mi percepción, el producto más destacable resultó ser el que realizamos para el acto del 17 de agosto. Entre otros trabajos, hay un video de los niños disfrazados de soldados, damas antiguas y todos los personajes de época cantando cada uno desde su hogar la canción “Zambita del 17 de agosto” de Sebastián Monk. Fue un gran trabajo colectivo en el que participamos muchos docentes y familias, todos comprometidos en lograr un acto memorable, dando lo mejor al servicio del proyecto.

### **3. Conclusiones**

#### **La importancia de la labor y la lucha docente para defender el derecho a la educación**

Las prácticas anteriormente propuestas fueron claves en los estudiantes para que poco a poco vayan modificando ciertas conductas con respecto a la modalidad virtual, que nos permitieron acercarnos a ellos y defender y honrar los espacios buscando siempre mejorar la calidad educativa. Sin duda el esfuerzo, el compromiso y la vocación docente sostuvieron el sistema educativo desde las bases, haciendo escuela, adaptándose a los cambios y resistiendo

los embates que se le presentaron.

#### **Lo esencial de la presencialidad**

La escuela funciona como moderador democrático de la escena. Si bien los contenidos pueden compararse de manera remota, es el encuentro presencial el que nos iguala en condiciones, ya que compartimos el mismo lugar y el mismo momento, no nos separa una conexión de internet costosa que puede ser mejor o peor, no nos separa una computadora o un celular, no nos separa que una pared no esté revocada y la del compañero sea lujosa, no nos separan los distintos tiempos de aprendizaje. La escuela iguala y pone a prueba los valores democráticos cuando se comparten los espacios y se intercambian las distintas formas de interpretar y vivir el contexto y la situación escolar. Por supuesto que no podemos pretender que esta inédita modalidad digital brinde los mismos frutos que el dispositivo presencial. En palabras de Mara Brawer:

“Ahora bien, la propuesta de la virtualidad es transitoria y viable sólo en el marco de este contexto de emergencia sanitaria nacional. Es decir, hoy es prioridad, pero bajo ningún aspecto debe confundirse, como se escucha y se lee, con una modalidad posible para la escuela de enseñanza obligatoria. Los discursos neoliberales que ponderan la tecnología y la educación de plataformas y prescinden de la figura del docente en el aula, caen por su propio peso. La escuela no se reemplaza. La escuela cerca de los hogares no significa la escuela en casa. Educación a distancia no es lo mismo que una educación transitoriamente virtual. (...) El aprendizaje se construye con otros, a través del encuentro. El proceso es colectivo. Los tiempos institucionales, los nombres, las tareas compartidas son fundamentales en el desarrollo social y personal. Las miradas



... y las experiencias de los otros complejizan y nutren el conocimiento, no es posible este proceso en soledad. Los sujetos de la escuela son sujetos de experiencia. Es decir; alumnos fuera de la escuela son alumnos fuera del sistema.” (Brawer, 2020)

### Revalorización de la figura del docente

La educación pública debe ser de excelencia, garantizarlo es obligación del Estado. Mientras el GCBA sigue subvencionando el funcionamiento de escuelas confesionales y delega en privados y religiosos el rol central de la educación, el presupuesto para el área educativa ha disminuido sistemáticamente a través de los 13 años de gobierno del mismo signo político. (Fratta, 2020)

Se vigoriza el sector privado al mismo tiempo que se abandona y reduce progresivamente el sector público. Año tras año se reduce el presupuesto en Educación, pero al mismo tiempo, cada vez aumentan más las exigencias laborales y se reducen las remuneraciones, al punto de no cumplirse el cobro de aumentos paritarios firmados. A esto se le suman los

discursos violentos hacia los educadores que se instalan en la sociedad. Desde la investidura presidencial se ha dicho que “caer en la escuela pública” es mala suerte, es la opción de aquellos a los que no les queda otra. En consonancia la mismísima Ministra de Educación de CABA —que no es docente, y no conoce de primera mano la realidad áulica— ataca sin ningún tipo de tapujo el prestigio y la integridad de los trabajadores de la educación endilgando atributos de ignorancia, pobreza y vejez. (Acuña, 2020). El Estado construye una quimera, nos envían a sostenerla y si fracasa es nuestra culpa. En estas condiciones, el fracaso sólo lo evita el inconmensurable esfuerzo de las personas que componen las instituciones educativas que, trabajando en conjunto con las familias, se aferran a los ideales democráticos y no se resignan al conformismo, al individualismo y al sálvese quien pueda. La escuela pública es para la sociedad el último bastión del pueblo para desarrollar pensamiento crítico, construir comunidad y enaltecer la idea del bien común que tan olvidada se encuentra. ¿Será por esto que es continuamente atacada? Estoy convencido de que es así.

Este año de trabajo puso de relieve en la sociedad la complejidad de la tarea docente, es necesario capitalizar esta visibilización y tomar los mejores recursos desarrollados en este tiempo para reconfigurar estrategias buscando siempre mejorar la práctica y facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Es necesario dejar en claro que no alcanza con el sacrificio de los que sostenemos la escuela pública. Es imprescindible exigir una enérgica reforma que involucre mucha inversión y que apunte a la excelencia del sistema educativo, con profesionales de jerarquía, bien remunerados, con capacitación continua de calidad, condiciones de trabajo dignas, vacantes, materiales y equipos para todos los alumnos, y de esta manera concreta materializar el acceso de todos los niños y niñas a la educación. Es hora de que el Estado se haga cargo de garantizar una buena educación a todos los porteños, sin demora y sin distinción. //

### Referencias bibliográficas

- Brawer, Mara (2020), Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”. <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>
- Duhalde, Miguel (2020). “Teletrabajo docente”- [https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)
- Fratta, Bettina. (2020). “La deuda digital en educación”. <https://ute.org.ar/la-deuda-di->

[gital-en-educacion/](https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/)

- Acuña, Soledad. 2020. Disertación. [https://www.clarin.com/politica/video-eligen-carrera-docente-tercera-cuarta-opcion-luego-fracasado-carreras-dijo-soledad-acuna-critica-adoctrinamiento-aulas\\_3\\_d51wc99DR.html](https://www.clarin.com/politica/video-eligen-carrera-docente-tercera-cuarta-opcion-luego-fracasado-carreras-dijo-soledad-acuna-critica-adoctrinamiento-aulas_3_d51wc99DR.html)
- Macri, Mauricio. 2017. Discurso presidencial 21 de marzo 2017. <https://www.pagina12.com.ar/27018-caer-en-la-educacion-publica>

## Palabras clave

Institucionalidad escolar.  
Educación y pandemia.  
Rol docente.  
Vivencias y experiencias.

Education Primaria / Equipo de Conducción

# La virtualidad como fundamentación de la institucionalidad escolar

## Una vez más, la escuela al hombro

Por Carlos Ezequiel Teran\*

### Introducción

En estos meses, primero de virtualidad obligatoria y luego de virtualidad consentida y con sentido (gracias al esfuerzo de cada docente en capacitarse, buscar información y herramientas, y reinventarse), comprobamos la importancia suprema de la presencialidad, del “encuentro institucional” en todas sus dimensiones (física, pedagógica, afectiva, social, psicológica, cultural, etc.) La virtualidad puso de relieve el valor de la presencialidad, la relevancia del encuentro cara a cara, *in situ*, revitalizando el rol docente y el ámbito escolar.

La distancia virtual no solo impide el contacto físico y el desarrollo eficiente de los afectos, sino que también dificulta cierta verificación o acreditación de la aprehensión por parte de los estudiantes de los contenidos trabajados. En otras palabras, una evaluación de carácter continua (como estamos acostumbrados en la presencialidad) resulta muy difícil cuando las actividades que entregan los chiques están correctamente realizadas, sin errores y con la clara participación de las familias. Evaluar y otorgar una calificación en función de estos trabajos se torna injusto e irreal.

\* Profesor de Enseñanza Primaria otorgado por E.N.S. N° 7. Maestro de grado Esc. 7 DE 2. Maestro Secretario Esc. 5 DE 2.

Por ello, en este período en el cual no hemos podido transitar el ámbito enriquecedor de la presencialidad, que solo se puede desarrollar dentro de la institución escolar, se nos pide (desde las esferas superiores) que realicemos una “valoración pedagógica” de carácter general, teniendo en cuenta determinados aspectos (contacto con la escuela, asistencia a los encuentros sincrónicos y cumplimiento de las tareas). Entonces, se elaboró una valoración grupal por grado, es decir de carácter muy general, la cual termina resultando ambigua y alcanzando, tal vez, el nivel de irrelevante. Sin embargo, la confección de esta “valoración pedagógica” es una buena oportunidad para pensar y reflexionar sobre el carácter y los modos de calificación tradicional que realizamos durante la presencialidad. Quizás para reivindicarlos o tal vez para establecer complementos.

### Desarrollo

En la tarea diaria como maestro de grado, actividad que realizo desde el año 2002, es la primera vez que nos vemos obligados como colectivo docente (por necesidad y por compartir experiencias que enriquezcan nuestra profesión) a reflexionar y hacer la distinción entre presencialidad y virtualidad en el ámbito educativo, lo cual demuestra la magnitud del cambio que debimos asumir en nuestro actuar durante este 2020, a partir de la pandemia mundial provocada por

el COVID-19. Esto también se vislumbra concretamente en muchos documentos que firmo actualmente como maestro secretario, en los cuales cotidianamente debo agregar la leyenda aclaratoria: “Sin presencialidad por COVID-19”. Cabe aclarar que, durante esta pandemia, la primera mitad del año me desempeñé como maestro de grado y la segunda mitad como maestro secretario. Si bien el cargo lo gané por concurso allá por marzo de 2020, recién pude realizar la toma efectiva a mitad de año, debido a la incertidumbre y demora en la organización de los actos virtuales, provocada por la suspensión de las clases presenciales y de todo encuentro presencial como consecuencia del inicio del período de aislamiento obligatorio. Por lo tanto, he atravesado esta nueva manera de desempeño en la educación, primero en un cargo de ejecución y luego en conducción, lo cual favoreció mi trabajo, sobre todo, en el cargo de maestro secretario ya que conocía las vicisitudes de dar clases en pandemia y aislamiento social, en contraposición con las clases presenciales habituales, y hoy tan añoradas.

Durante la presencialidad, el encuentro cara a cara es moneda corriente, en él descubrimos y analizamos las circunstancias e interacciones que se dan en todo el ámbito escolar de un modo más profundo, concreto, subjetivo e intersubjetivo. Como docentes a cargo del grado, podemos inferir, anticipar, corroborar o comprobar diversas y cotidianas situaciones del ámbito educativo de manera espontánea. A lo largo del día escolar, los niños viven, en el marco de la institucionalidad escolar, diversos momentos altamente enriquecedores y vivenciales, tanto dentro como fuera del edificio escolar, difícilmente reemplazables. Sumándole el trabajo en un amplio abanico de áreas del conocimiento en las cuales se desarrollan diversas actividades, relacionadas tanto con las ciencias duras como con las ciencias blandas; y siempre dentro de un marco democrático, estimulando la participación y el respeto.

Pero esta época de pandemia y aislamiento social a nivel mundial, nos obligó a hacer escuela en nuestros hogares,

un arduo trabajo de adaptación y reinención por parte de los docentes, así como también un mayor compromiso y participación de las familias. Cada docente debió informarse y capacitarse sobre diversos programas y plataformas educativas, organizar un espacio en su hogar, proveerse de las herramientas tecnológicas, tanto a nivel del hardware como del software, digitalizar la información, navegar en las redes buscando la mejor manera de acercar los contenidos a sus alumnos, de modo que les resulten estimulantes e interesantes, y un sinfín de etcéteras. He pasado por todo este intrincado proceso como maestro de grado, fui testigo y asesoré a los docentes que tuve que coordinar como maestro secretario en función de mi experiencia y del camino ya transitado durante la primera mitad del año. Al comenzar en este nuevo rol, les comenté que una de las ventajas con las que ellos contaban era que yo entendía la complejidad de la situación y que no iba a sobrecargarlos con tareas sin sentido, sino que nos íbamos a focalizar en buscar las mejores maneras de lograr que los niños se apropien de los contenidos priorizados, y que para ello les iba a compartir todo lo positivo y negativo de mi experiencia para lograr los mejores resultados.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos que se pondrán y detallarán a continuación, la virtualidad resulta insuficiente y escasa. Los modos y maneras de desarrollar y construir conocimientos por parte de los estudiantes junto con sus docentes que nos permite la presencialidad, son inconmensurables e inabarcables desde la virtualidad. Por eso, en este presente trabajo, se plantea esta experiencia de virtualidad como fundamentación de la institucionalidad escolar. La virtualidad puso de relieve la importancia central de la presencialidad en el marco de la institución escolar. ¿Pero... por qué?

A partir de mi experiencia, pude reafirmar la importancia de la institucionalidad escolar y su marco presencial, ya que la virtualidad tiene un mayor nivel de mediatización que complejiza y dificulta el encuentro y entendimiento mutuo,



sobre todo a nivel grupal. El intento de educación a partir de la dependencia de una conexión de red a Internet entorpece el encuentro, complejiza la comunicación y obliga al planteo de otras y nuevas maneras de intercambio, sincrónicas y asincrónicas poco utilizadas con anterioridad. Pero, sobre todo los encuentros sincrónicos son los que resultan, a mi modo de ver, los menos eficientes. Debido a que las conexiones se cortan o son intermitentes, algunos niños se pierden parcialmente los diálogos y las explicaciones, y cada vez que retoman la conexión el docente tiene que repetir y realizar las aclaraciones pertinentes, se mezclan los sonidos ambientales y muchas veces resulta difícil entender lo que plantean tanto los docentes como los estudiantes. Paradójicamente, para mejorar la comunicación, en diferentes oportunidades buscamos evitar los diálogos y les pedimos a los chicos que presenten un determinado cartel con algunas palabras preestablecidas en la pantalla, para evitar que todos hablen a la vez y de esta manera agilizar los tiempos, pero tampoco resulta eficiente porque a muchos no les funciona la cámara o por la conexión a Internet quedan con su imagen congelada, o se tienen que comunicar por el chat de la plataforma, lo cual para niños de 2do o 3er grado no es tan simple.

Estas situaciones engorrosas a lo largo del año se han dado de manera continua y las viví en carne propia como maestro de grado, y también acompañando a los docentes en sus clases virtuales en mi rol de coordinador. Por ejemplo, en muchas ocasiones debí tomar la posta de la clase y continuar con la explicación o actividad que se estaba realizando, debido a que al docente se le cortó la conexión a Internet o la luz. Otra de las estrategias que llevamos adelante para lograr una mayor eficacia en el contacto y la relación entre niños y docentes, mejorando la participación y el aprendizaje, fue subdividir

a los grupos, pero por otro lado, esto aumentaba la cantidad de horas que como coordinador debía estar acompañando a los docentes en sus clases, sumando las clases de los profesores de las materias especiales. Incluso junto con los docentes tomamos la decisión de trabajar en pequeños grupos y tener encuentros virtuales con grupos de 2 o 3 niños en particular, que eran quienes presentaban mayores dificultades al momento de interactuar en un grupo mayor. Además, varios docentes, para tener un mejor acompañamiento de los niños y colaborar con las familias, decidieron comunicarse telefónicamente o mediante whatsapp y videollamadas, ofreciendo su número telefónico personal para un mejor contacto que favoreciera el aprendizaje de los niños y aliviara la tarea familiar. Todo ello resultaba sumamente agotador y difícil de organizar para que no se superpusieran las horas o para realizar las reuniones con las familias, con los docentes, con el equipo de conducción, con los equipos multidisciplinares que acompañan a algunos niños, con los capacitadores, en nuestro distrito en el área de matemática.... En muchas ocasiones me vi participando de dos encuentros sincrónicos al mismo tiempo, lo cual resultaba muy estresante y agotador.

No obstante, con las actividades asincrónicas, también surgieron dificultades y obstáculos en la transmisión del mensaje: docente-alumno-docente. Siempre nos surgían preguntas relacionadas con el camino que siguió el o la estudiante para resolver, por ejemplo, una situación problemática; y ante el pedido de argumentación, lejos de ser inmediato, la respuesta demoraba días. Resulta muy compleja la interacción durante el proceso entre los niños y los docentes.

El proceso de corrección y devolución también se ralentizaba por todas las acciones que conlleva: in-

greso a la plataforma, búsqueda, descarga, apertura, lectura, edición, guardado y envío del archivo, destinando un excesivo tiempo y generando un cansancio y desgaste mayor que el habitual en las aulas. Mientras que en la presencialidad este proceso es inmediato, continuo y colaborativo, implicando la participación de muchos compañeros.

La institución escolar durante la presencialidad, especialmente educa y practica valores y acciones democráticas de manera cotidiana, exaltando la subjetividad, la participación, la construcción y una actitud crítica, sobre todo frente a las injusticias y las desigualdades arbitrarias y latentes que surgen en la dinámica escolar. Estas prácticas resultan cotidianas y eficientes en el marco de una institucionalidad escolar guiada por una prédica y un actuar democráticos. Pero en el ámbito de la virtualidad todas estas acciones resultan menoscabadas. La reflexión grupal es prácticamente imposible y muchos niños sienten vergüenza al momento de participar, por lo que implica la situación de activar el micrófono y ser observado y escuchado a través de una pantalla, entonces prefieren el silencio y así no surgen los enriquecedores intercambios que se generan en la presencialidad, los cuales permiten abordar diversas situaciones que tienen que ver con lo actitudinal, y la relación con los otros.

Finalmente, las evaluaciones continuas y de proceso, como finales y la acreditación de saberes de modo tradicional o tal como se vienen realizando en las diversas instituciones escolares, resultan prácticamente imposibles durante la virtualidad. La mayoría de las acciones que realizamos en la presencialidad sustentadas en el acompañamiento continuo del docente, que nos permite conocer las ideas de los niños, observar sus progresos, presentarles nuevos desafíos, incentivarlos a la participación en gru-



pos y exponer sus aportes, se ven desvirtuadas por esta virtualidad. Todo esto, deja expuesta la ineficacia, en estos tiempos, de las calificaciones tradicionales o tal cual se realizaban comúnmente y nos invita a repensar las maneras de evaluar y calificar. Toman fuerza así las valoraciones pedagógicas, a las cuales claramente les falta un amplio recorrido institucional para ser aceptadas y apreciadas a nivel social y por la comunidad educativa en general, por su ambigüedad, su nivel de generalización, desconocimiento y falta de consenso entre los docentes.

Finalmente, es importante destacar que se ha tomado nota sobre las valoraciones pedagógicas, buscando darles una mayor relevancia, y en esta segunda mitad del año se ha decidido utilizar determinadas calificaciones conceptuales que les permitan, tanto a los chicos como a los docentes y sus familias, reconocer el compromiso y esfuerzo realizado a lo largo de este año tan atípico y dificultoso para todos.

### Conclusiones

Contrariamente al planteo desde ciertos sectores, muchas veces en oposición a la Escuela Pública, y fundamentalmente a través de los medios de comunicación masivos, que se expresan sobre el presente ciclo lectivo diciendo que: “Estos meses de educación se perdieron”, quedó demostrado a nivel socioeducativo que todo este período sirvió para promover, conocer y desarrollar nuevas herra-

amientas didáctico-pedagógicas en entornos digitales, mediante diversas plataformas y variados formatos; para poner en práctica la capacidad adaptativa de nuestro sistema escolar y su alto grado de compromiso con la comunidad; y para revalorizar el lugar y rol de la institución escolar en su conjunto.

Por otro lado, sobre lo que aún debemos plantearnos una reflexión y análisis profundo tiene que ver con los modos de evaluar y calificar. Si bien este tema ha sido y es objeto de debates y controversias a lo largo de la historia de la educación, en este año de virtualidad quedó evidenciada su importancia, relevancia y necesidad, partiendo de una simple pregunta: ¿cómo podemos acreditar los conocimientos? ¿Cuál sería una manera relativamente eficiente? ¿Oralmente? ¿Multiple choice? ¿Cuestionarios o trabajos prácticos? ¿De qué manera realizar la retroalimentación? ¿Cómo trabajar sobre el error cuando tu entorno te corrige y no permite que te equivoques? Todos estos interrogantes quedan abiertos y solo podrán ser respondidos a través del tiempo y de las futuras experiencias que nos siga imponiendo esta pandemia. Pero lo que sí nos deja claramente marcado el año atravesado, es que, por más esfuerzo, compromiso, variedad, alternativas e incentivos que propongamos, nada reemplaza a la institucionalidad escolar.

¡Viva la Escuela Pública!



## Palabras clave

ESI.  
Niñas-madre.  
Literatura infantil.  
Perspectiva de género.  
Pandemia.

Education Primaria Biblioteca

La literatura en perspectiva de género como **pedagogía de la libertad**

## *la rebelión de Wendy*

Por María Paula Morayta\* y Julieta Aluch\*\*

La escuela es el ámbito de enseñanza por excelencia, es por tanto el espacio medular donde deben enseñarse y aprenderse los contenidos para la educación sexual integral de los niños, niñas y niños, en el marco del pleno ejercicio de los derechos humanos en general y de los derechos de niños, niñas y adolescentes en particular.

En las diferentes sociedades y culturas, las tareas domésticas, y más aún las responsabilidades asignadas a varones y mujeres, responden a estereotipos que la sociedad impone. Incluir la perspectiva de género como parte de la propuesta de trabajo en educación sexual integral articulada con la literatura implica la posibilidad de generar cambios en los patrones socioculturales estereotipados y de eliminar prácticas basadas en relaciones machistas y patriarcales en nuestros niños, niñas y niños. Desde esta perspectiva, la literatura infantil no escapa a la reproducción de patrones de comportamiento diferenciados para hombres y mujeres, estereotipos de identidad, de acciones y modos de expresión y comunicación.

En primera instancia, eliminar la literatura infantil machista y patriarcal pareciera ser una decisión adecuada, sin embargo, un análisis más profundo nos permite arribar a la conclusión de que podría pensarse, más que en eliminarla, por el contrario, en potenciarla. Descartar la literatura por su contenido, se ubica dentro de los actos de censura y se corre el riesgo de desestimar el valor artístico y estético de grandes obras. Por el contrario, al utilizar obras literarias como recurso para el aprendizaje, poniendo en perspectiva el contenido y el contexto en que fue escrita, potenciamos su valor en todos los aspectos educacionales posibles.

### Introducción

El presente trabajo intenta analizar y potenciar la perspectiva de género en reconocidas obras de literatura infantil, frecuentemente utilizadas en las escuelas y promovidas por editoriales de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

Desde esta propuesta de análisis se intenta articular dos áreas que se potencian en el acto de encuentro del lector con la obra, permitiendo resignificar los parámetros sociales en los que el lector está inmerso y ampliar su propia visión del mundo.

\* Maestra de grado y Bibliotecaria Escolar en la Escuela N° 21 DE N° 10 con 24 años de antigüedad en la docencia. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.

\*\* Maestra de grado en la Escuela 21 DE N° 10 con 16 años de antigüedad en la docencia.

La literatura es un valioso recurso en la enseñanza por su capacidad de generar pensamiento crítico y reflexivo, mientras que, a la vez, permite el goce y disfrute de la obra literaria en sí misma. Es misión fundamental de la escuela poner en conjunción estos dos espacios, al servicio de aprendizajes valiosos en los alumnos y alumnas tanto en términos de educación sexual integral como de las prácticas del lenguaje y la literatura.

Este análisis se basa en la articulación pedagógica que se evidencia en las producciones escritas que ponen de manifiesto la misión de la escuela, la intencionalidad pedagógica de la enseñanza y el valor de los aprendizajes alcanzados. El trabajo docente en este sentido se desarrolla alrededor de 3 ejes: el primero, la selección de los textos literarios, teniendo en cuenta los criterios puestos en juego al tomar la decisión de incluir una obra o desestimarla; el segundo, la selección de los contenidos de ESI que atravesarán la propuesta pedagógica; y el tercero, los contenidos de prácticas del lenguaje, en relación a la producción escrita estética enriquecida con recursos literarios propios del arte de escribir.

Es aquí donde cobra relevancia la tarea específica del maestro de grado, enriquecido por la articulación con las y los bibliotecarias y bibliotecarios escolares.

## Desarrollo

Primeramente, se abordará la delimitación de los conceptos claves literatura y educación sexual integral para contextualizar este análisis.

*¿Qué es la literatura infantil?*

Podemos definirla con las palabras de Pedro C. Cerillo Torremocha (2014):

“La literatura infantil y juvenil (LIJ) es, ante todo y sobre todo, literatura. Si se le añade «infantil» o «juvenil», es

por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria. Pero la LIJ no es ni puede ser solo la que es escrita deliberadamente para niños; es también aquella que, sin tener a los niños como destinatarios únicos o principales, ellos la han hecho suya con el paso del tiempo”.

Es importante lograr lectores y lectoras que puedan desarrollar un pensamiento crítico. La escuela debe cumplir un papel fundamental en el proceso de desarrollo de pensamiento de los y las estudiantes, pues ella es una ventana abierta a los procesos de reflexión y criticidad que permiten hacer del estudiante un ser crítico o/a, con capacidades para decidir, opinar, puntualizar y dar opciones de resolución de problemas en relación al tema o contenido que se debata.

La lectura con perspectiva de género nos permite construir una visión crítica sobre los relatos de la cultura dominante, así como también promover la creación de miradas diferentes sobre esos relatos y la difusión de narrativas contrahegemónicas, capaces de incidir en la superación de ideologías patriarcales.

*¿Qué es educación sexual integral?*

La educación sexual integral es un derecho de chicos y chicas de todas las escuelas del país, en sus tres niveles: inicial, primaria, secundaria, sean privadas o estatales, confesionales o laicas, plasmado en la Ley Nacional N° 16.150, que obliga al Estado nacional y a los estados provinciales a garantizar su acceso, a partir de la sanción en 2006 y con la creación del Programa de Educación Sexual Integral para su implementación.

La Educación Sexual Integral (ESI) es un espacio de enseñanza-aprendizaje que debe promover los saberes ne-



cesarios para que los niños, niñas y adolescentes puedan tomar decisiones responsables y críticas en relación a sus derechos, al cuidado de su cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad. Los contenidos de la ESI son ejes que atraviesan las distintas áreas y están organizados según las etapas de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral refieren a propuestas educativas orientadas a la formación armónica y permanente de las personas, a la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados, a la promoción de actitudes responsables ante la sexualidad, a prevenir los problemas relacionados con la salud en general y a procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones. Es importante destacar que en primaria la ESI introduce el conocimiento de diferentes modos de organizar la vida social en distintos contextos y tiempos, problematizando los roles de género y las relaciones entre mujeres y varones en la organización familiar.

La vida cotidiana escolar ofrece diferentes oportunidades para trabajar actitudes, prácticas y saberes vinculados a los derechos humanos, orientados a la convivencia social y al desarrollo de competencias para la prevención del maltrato infantil, abuso sexual y trata de niños y niñas. Por otra parte, la ESI debe ser incorporada transversalmente a todas las áreas curriculares de la enseñanza con tratamiento específico de sus contenidos.

#### *Desarrollo del proyecto pedagógico*

Proponemos la lectura de la novela Peter Pan de J.M. Barrie acompañada de una secuencia didáctica que incluya la perspectiva de género, cuya duración será la adecuada al contexto en el que sería implementada y cuyo objetivo puntual será la deconstrucción de los estereotipos de género, a partir del debate, la reflexión y elaboración de reescrituras.

A este proceso lo llamaremos “La rebelión de Wendy”.

#### **“La rebelión de Wendy” y las prácticas del lenguaje:**

Discutir frecuentemente sobre lo que se está leyendo permite que los chicos y las chicas vayan tomando conciencia de que los textos admiten más de una interpretación y que vayan descubriendo que en algunos casos dos interpretaciones diferentes pueden ser compatibles, en tanto que en otros resultan contradictorias y responden a distintas visiones del mundo que es necesario revisar.

Según propone el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Ciudad son contenidos del área:

- Hipotetizar acerca de los pensamientos e intenciones que orientan las acciones de los personajes. Interrogarse sobre los cambios que sufren a lo largo de la novela. Descubrir las características de los personajes a partir del relato.
- Conocer personajes muy diversos: desde los personajes planos hasta los personajes estereotipados que se proponen en esta novela.
- Identificar roles asignados a cada personaje según su género y argumentar oralmente. Las representaciones binómicas de los géneros imponen, tanto a mujeres como a hombres, limitaciones en su crecimiento personal, diseñan subjetividades contrapuestas y excluyentes que atraviesan la propia vida en su totalidad.

Aquí vemos cómo los propósitos propios de la lengua se entrelazan con los propósitos de la ESI. Leer, escuchar, hipotetizar, analizar y reflexionar sobre los discursos narrativos, los contextos en los que toman dimensión esos discursos, la creación y reproducción de estereotipos o (lo que a este trabajo interesa) la deconstrucción de los estereotipos



a partir de la apropiación dialéctica del lenguaje, es lo que tracciona cambios estructurales en el pensamiento colectivo. Es en la creatividad del docente, orientada por la intencionalidad pedagógica, que al escribir nuevos escenarios, nuevas hipótesis, en forma de “un nuevo capítulo de Peter Pan” estos cambios pueden empezar a tomar visos de posibilidad en el entramado social. “La rebelión de Wendy”, es la oportunidad, de repensar el substrato prejuicioso subyacente a la trama de una novela clásica, inspirada en el pensamiento de su “época”, de su estructura emergente, de las condiciones que hacen a su legitimación. Pensar cuáles serían las reacciones tanto de Peter como de los niños que habitan en “El País de Nunca Jamás”, es el puntapié para empezar a cuestionar nuestras propias reacciones.

### Conclusiones

En primera instancia concluimos que la literatura clásica, cargada de estereotipos, hay que abordarla desde una perspectiva de género. Observamos que “El síndrome de Peter Pan: los hombres que nunca crecieron” es cómo precisamente la sociedad empuja a que cada vez haya más hombres incapaces de ser adultos funcionales y de tener relaciones sanas con sus iguales. Es por ello que es im-

prescindible romper con la cultura patriarcal desde pequeños, enseñando a nuestros hijos, como madres y padres, a nuestros chicas y chicos, como maestros, que deben hacer las tareas domésticas en concordancia con sus hermanas, porque son iguales y deben responsabilizarse de su parte.

Las reflexiones surgidas, evidenciadas en las producciones escritas, ponen de manifiesto la importancia del abordaje de estas novelas desde una perspectiva de género, así como desde la intencionalidad pedagógica de la enseñanza. La lectura de un cuento, novela o texto cualquiera sea, con la intencionalidad puesta en la enseñanza para el logro de aprendizajes, con la intervención del docente, con las actividades debidamente planificadas, al servicio de los objetivos perseguidos con ellas, promueve aprendizajes socialmente significativos, únicos y valiosos para los alumnos y alumnas.

La selección de las obras literarias, deben responder a criterios universales como la edad, el tema, el nivel, el valor literario, pero también debe ser puesto en la balanza su potencial para el aprendizaje de ciertos contenidos irrenunciables, como los de ESI. El trabajo articulado en pareja pedagógica de les maestres de grado y bibliotecaríes cumple un rol fundamental en este punto del proceso de enseñanza. //



### Referencias bibliográficas

- **Biblios: revista de bibliotecología y ciencias de la información.** Lima: Julio Santillán Aldana, vol. 3, núm. 11, enero-marzo, 2002.

<https://www.redalyc.org/pdf/161/16111303.pdf>

Gerrillo Torremocha, Pedro César. **Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura.**

[http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Literatura%20infantil%20y%20juvenil%20\(LIJ\)](http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Literatura%20infantil%20y%20juvenil%20(LIJ))

- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019.

- *Educación sexual y literatura: propuestas de trabajo.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2007.

- *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.

- *Rebelión feminista: Literatura de género.*  
<https://rebellionfeminista.org/>

## Palabras clave

Manuel Belgrano.  
Corazón.  
Integridad.  
Precursor de Ideas.  
Hombre político.  
Legado.

Education Primaria / Inicial / Media

# Belgrano

## El hombre más allá de la creación de la bandera

Por Viviana Miriam Correale\* y Ludmila Stankiewitsch\*\*



### Introducción

El 20 de junio se celebra en la República Argentina el Día de la Bandera, en conmemoración a su creador: Manuel Belgrano, fallecido ese mismo día en el año 1820. Su figura es una de las más emblemáticas en el altar de los padres de la Patria argentinos.

Manuel José Joaquín del Corazón de Jesús Belgrano nació en Buenos Aires el 3 de junio de 1770, hijo de don Domingo Belgrano Pérez, de origen italiano, y de doña Josefa González. Cursó sus estudios en el Colegio de San Carlos y obtuvo su grado en Filosofía. Marchó luego a España, para estudiar en las universidades de Salamanca y Valladolid, donde obtuvo su diploma de abogado, además de cultivar su intelecto con distintos idiomas y lecturas de economía y política. Llegó a Europa en plena Revolución Francesa y vivió intensamente el clima de las efusivas ideas de la época.

Recurrir al pensamiento de uno de nuestros padres fundadores, uno de los primeros que pensó estas tierras, a las que soñó distintas, prósperas y justas, nos lleva a preguntarnos: ¿cómo llega este criollo, hijo de un comerciante genovés y una mujer de familia de antiguo arraigo en la ciudad, a ser el creador de nuestro pabellón nacional? ¿Quiénes in-

fluyeron en sus pensamientos, sus acciones y sus modos de llevar a cabo una vida dedicada al servicio de la Patria y sus conciudadanos? ¿Cómo surge una personalidad de intachable integridad y de firmes convicciones patrióticas? ¿Cuáles fueron las fuentes que inspiraron y nutrieron sus pensamientos, acciones y modos de llevar a cabo su intento existir? ¿Qué circunstancias llevan a un hombre de letras a asumir un cargo de militar? ¿Qué experiencias de vida atravesó hasta llegar a aquel trascendental 27 de febrero de 1812 a orillas del río Paraná y cómo lo marcó este hecho? ¿Fue éste su primer acto de “desobediencia”? ¿A quiénes se enfrentó, sin desistir de sus ideales, en medio de los distintos intereses y la incertidumbre política con los que se aspiraba a formar una Nación? ¿Quiénes fueron las mujeres de sociedad, políticas y guerreras, que han tenido un gran peso a lo largo de su camino personal y militar? ¿Cómo un miembro ilustrado de la elite porteña con ideas revolucionarias y progresistas, culmina sus días en medio de una ingrata pobreza material?

En estos días de tanta discusión y poco debate, se hace necesario recurrir a aquellos que pensaron el país antes que nosotros. Estamos convencidas de que el Gral. Manuel Belgrano es un digno representante de la Patria, no sólo por ser recordado como el creador de la bandera, sino por su ac-

\* Prof. para la Enseñanza Primaria (ENS N° 4). Postítulo “Especialización Superior en Gestión Educativa”. Lic. en Ciencias de la Educación y Lic. en Psicopedagogía (ambos títulos por la Universidad Nacional de Morón). Maestra de grado en instituciones privadas y públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora de Lengua y Literatura en la Escuela de Comercio D.E. 7.

\*\* Prof. en Educación primaria (ISFD N° 50). Prof. en Formación continua y educación para adultos (ISFD Del Piero). Lic. en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Morón). Profesora en enseñanza primaria en instituciones privadas y públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

tuación visionaria, relevante y fundamental en el destino de nuestro país. Debido a esto, elegimos hacernos preguntas para intentar conocerlo y empaparnos de su historia propiciando el acercamiento a su vasta experiencia de vida, intentando así comenzar a transitar el camino que nos permita saldar la deuda pendiente que tenemos con la forma de recordar su accionar. Nuestro objetivo, entonces, es poner en superficie algunos de sus aportes que sustentan la base de nuestra Nación.

## Desarrollo

¿Cómo llega este criollo, hijo de un comerciante genovés y una mujer de familia de antiguo arraigo en la ciudad, a ser el creador de nuestro pabellón nacional?

### Familia

Para Manuel Belgrano, el círculo familiar representó una parte fundamental de su vida. Es un aspecto a destacar porque en muchas figuras de la historia no es sencillo advertir el mismo sentimiento de afecto que unía a los Belgrano, una familia que continuaría unida hasta la muerte del último de los hermanos. Sin duda, Josefa y Domenico habrán tenido suficiente injerencia para que este rasgo fuera tan notable.

Los Belgrano tuvieron dieciséis hijos y planificaron con cuidado el destino de cada uno: la profesión de los varones, el matrimonio de las mujeres, de acuerdo a los cánones y costumbres de la época. A Belgrano le tocó dirigir los negocios familiares, y viajó a España para conocerlos y relacionarse adecuadamente. Era una gran responsabilidad, pero los padres tenían plena confianza en sus aptitudes.

### Formación

¿Quiénes influyeron en sus pensamientos, sus acciones y sus modos de llevar a cabo una vida dedicada al servicio de la Patria y sus conciudadanos? ¿Cómo surge una per-

sonalidad de intachable integridad y de firmes convicciones patrióticas? ¿Cuáles fueron las fuentes que inspiraron y nutrieron sus pensamientos, acciones y modos de llevar a cabo su intenso existir?

Qué interesante es pensar que el creador de nuestro mayor símbolo patrio es hijo de inmigrantes, es una marca de origen de nuestro pueblo. La posición económica de Domingo, su padre, posibilita que su hijo se eduque en el Real Colegio de San Carlos (hoy Colegio Nacional Buenos Aires) Luego viaja a España, estudiando leyes en la Universidad de Salamanca, una de las más antiguas de Europa. Es decir que Belgrano vivenció la época de la Revolución Francesa, proceso histórico que lo impactará e influirá en su manera de pensar.

En 1794, vuelve a Buenos Aires como secretario del Consulado. Con sólo veinticuatro años, Manuel tiene una buena posición y un cargo importante dentro del sistema colonial; desde allí defenderá las ideas de libre comercio y del estímulo a la producción local. Influido por los “fisiócratas”, que sostenían que la riqueza principal de los países venía de la tierra, en oposición a los “mercantilistas”, que proponían que lo principal era la posesión de oro y plata, Belgrano estimula la agricultura planteando que de allí surgía el comercio, la industria y la ilustración.

### Su acción política

¿Qué circunstancias llevan a un hombre de letras, intelectual, a asumir un cargo militar poniendo a prueba su coraje, entereza y visión de unidad para su ejército? ¿Cuáles fueron sus ideas acerca de los derechos de los habitantes de nuestro suelo, considerando a todos sin distinción de etnias, género o clase social? ¿Qué experiencias atravesó hasta llegar a aquel trascendental día del 27 de febrero de 1812 a orillas del río Paraná y cómo lo marcó este hecho? ¿Fue éste su primer acto de “desobediencia”? ¿A quiénes se enfrentó, sin desistir de sus ideales, en medio de intere-



ses e incertidumbre política con los que se aspiraba a formar una Nación? ¿Quiénes fueron las mujeres de sociedad, políticas y guerreras, que tuvieron un gran peso a lo largo de su camino personal y militar? ¿Cómo un miembro ilustrado de la elite porteña con ideas revolucionarias y progresistas, culmina sus días en medio de una ingrata pobreza material?

Manuel Belgrano vivió en una época y en un territorio en el que la idea de construcción de un país despertaba ansiedad, anhelo, resistencia, desacuerdos, deseos de lucha... sus ideas no descansaban: soberanía, educación, derecho, pueblos originarios, entre otros temas, ocupaban sus días. Él se encargó de dedicarles tiempo y sus escritos han quedado hasta la actualidad como una muestra de su clara visión de la situación que atravesaba el país, con propuestas innovadoras que pretendían un hacer, un llevar a cabo, un construir para la Patria. Nada lo detuvo, hasta asumió el desafío de ocupar cargos militares cada vez que el gobierno necesitó de sus dotes de mando, su capacidad de organización, su entereza y valentía.

Se interesó por el derecho a la igualdad de todos los ciudadanos, especialmente la de los pueblos originarios. Conoció junto a su ejército las provincias que formaban el entonces Virreinato del Río de la Plata, recorrió su geografía, conoció costumbres, problemáticas y sus formas de vida.

*Su preocupación por los pueblos originarios*

La integración indígena formó parte de su agenda, elogió la educación de los indios pampas por el amor a sus niños y a su correcta organización gracias a la jefatura del cacique. Pensó y difundió sus ideas con la creación de una Escuela de Comercio y de una Escuela Práctica de Agricultores, instituciones

que favorecerían la situación educativa, económica y social de los campesinos y los aborígenes y fortalecerían la patria gracias al fomento de la industria y del comercio. Es notable que ambas actividades continúen siendo prioridad en la agenda política del país como pilares del crecimiento económico de la región. Años más tarde, durante su campaña a Paraguay, redactó el Reglamento para el Régimen Político y Administrativo y Reforma de los Treinta Pueblos de las Misiones sentando posición sobre derechos y obligaciones de los nativos. Libertad, propiedad sobre sus tierras, excepción de impuestos por un lapso de tiempo, acceso a empleos civiles, militares, eclesiásticos formaron parte de un escrito pensado con empatía y respeto por la persona.

El sueño de una América unida despertó en Belgrano la idea de proponer a un rey Inca para gobernar una Nación incipiente. Tener un rey y una dinastía con linaje americano posibilitaría lograr la emancipación de todo el continente. Su propuesta no fue tenida en cuenta en aquellos debates de 1816, pero demuestra hasta qué punto valoró nuestro Prócer el legado de los pueblos originarios americanos como legítimos representantes de nuestro suelo.

*La inclusión y el fomento de un circuito económico virtuoso*

Sabemos que Belgrano producía asombro por sus ideas, las cuales expresaba con total vehemencia y claros conocimientos frente a auditorios que contrariaban sus dichos (burócratas, comerciantes, gobierno de turno). Citamos su exposición del año 1796 cuando refería una Nación de hombres industriosos y con principios que lleven adelante un comercio que posibilite la felicidad a los ciudadanos ya que en ella se encuentra la verdadera riqueza. *“Qué más digno objeto de la atención del hombre que la felicidad de sus*

*semejantes; que esta se adquiere en un país cuando se atiende a sus circunstancias y se examinan bien los medios de hacerlo prosperar, poniendo en ejecución las ideas más bien especuladas, nadie duda”.* (“Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor”). En tiempos donde la empatía está en carencia, las palabras de nuestro prócer resuenan con más claridad, invitando a la reflexión colectiva.

Argentina cuenta hoy como ayer, con un inmenso potencial en diversos rubros. Esto ha permitido que el país se posicione como uno de los mayores exportadores a nivel mundial en sectores como el agroindustrial y el alimenticio.

*Visión de la educación*

En 1798, redactó lo que podemos considerar el primer proyecto de enseñanza estatal, gratuita y obligatoria en el que planteaba que era imposible mejorar las costumbres y *“ahuyentar los vicios”* sin educación, y proponía que los cabildos creasen y mantuviesen con sus fondos escuelas *“en todas las parroquias de sus respectivas jurisdicciones, y muy particularmente en la campaña”*. Y al hacerlo sostenía que era *“de justicia”* retribuir de este modo la contribución que, con sus impuestos, hacía la población para el sostenimiento del Estado. Frente a este digno reconocimiento y valoración a la tarea docente por parte de Belgrano, es inevitable replantearnos por qué nuestra labor sigue estando cuestionada y puesta en tela de juicio por una gran parte de la sociedad. La tarea docente se lleva a cabo desde un compromiso social y emocional muy intenso, además de académico y responsable por el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Toda la obra de Manuel Belgrano tiene una impron-



ta pedagógica, como relata Adriana Puiggrós: “*imaginó un país de gente laboriosa, que cultivará la tierra, explotará las minas y producirá manufacturas. Fundó la Sociedad Patriótica, Literaria y Económica, proyecto que vinculaba el progreso económico con el estímulo a la educación*”. Durante sus campañas militares, la Primera Junta le encomendó la creación de cuatro escuelas. El prócer dictó un Reglamento para las Escuelas del Norte, en el que establecía que estas instituciones debían ser estatales y administradas por los ayuntamientos; también dispuso que en las puertas de ingreso al establecimiento escolar debían estar los emblemas de la Asamblea Nacional Constituyente del año 1813. Este hecho es de gran significación simbólica porque las diferencias de las escuelas parroquiales y de las viejas “escuelas del Rey” y se constituían, entonces, en las “Escuelas del Nuevo Estado”.

En relación a la profesionalización docente y al financiamiento del sistema escolar, advierte que el gobernador de los pueblos debía hacerse cargo de los salarios docentes y aportar económicamente para el acceso de los niños pobres a las escuelas. Los docentes se harían cargo de su función a través de una convocatoria pública. Adquiere singular vigencia este dato histórico debido a que, lamentablemente, el reclamo continúa siendo el mismo: un salario digno que recupere el poder adquisitivo acorde a los índices de inflación y mayor presupuesto educativo para que las escuelas estén dotadas de todos los recursos necesarios para garantizar el ingreso y la permanencia de todos los estudiantes sin distinción de clases sociales.

#### *Su mirada hacia el género femenino*

Belgrano defendía el lugar de las mujeres en la sociedad, interpellando inclusive a los hombres de Mayo a través de su periódico. Sabía que tenían que educarse y educar, alejarse de la ignorancia, atender la vida familiar y participar de la vida pública sin descuidar su “vocación innata”: la crianza de los hijos. Se ocupó de la educación de las niñas. Propuso

la creación de escuelas gratuitas y promovió la enseñanza del tejido y del hilado para “combatir en ellas la ociosidad, hacerlas útiles en su hogar, y permitirles ganarse la vida en forma decorosa y provechosa”. Si bien la escuela mixta no estuvo en sus planes, sabemos que, para esos tiempos, sus ideas eran de vanguardia.

Nuestro prócer fue un adelantado en promover un nuevo rol para la mujer, distinto a aquel en el que las encasillaba la sociedad de la época: el matrimonio y la crianza de los hijos. A pesar de esto, a la mujer argentina le costó más de un siglo comenzar a posicionarse en espacios en igualdad de oportunidades y derechos con los hombres. Hoy podemos afirmar que ámbitos políticos, empresariales, gubernamentales y del mercado laboral, son espacios de acceso también para la mujer, pudiendo llevar adelante tareas en cualquier esfera social.

En cuanto a la capacidad heroica de las mujeres que lucharon por la independencia de nuestro territorio, fue el único militar en nombrarlas capitanas de su ejército: Juana Azurduy, María Remedios del Valle y Martina Silva de Gurruchaga fueron reconocidas por Belgrano y, siglos más tarde, homenajeadas por la historia latinoamericana. Tal vez por ese reconocimiento al rol de las mujeres en los asuntos de la Patria fue que las damas potosinas le obsequiaron a Belgrano la “Tarja de Potosí”, una extraordinaria joya de plata y oro macizo extraídas del Cerro Rico y dedicada al “Protector del Continente Americano”. En su parte superior “La Tarja” tiene la figura de un rey Inca, como símbolo del proyecto americanista de Belgrano.

Sin duda, Belgrano estaba más que preocupado por las condiciones de vida de las mujeres de su tiempo, pero además estaba convencido del rol cultural que ellas debían desempeñar en la sociedad. Muy poco se dice sobre su mirada del género femenino y su visión por las mujeres. Hoy sería justo que se señalara también que fue el primer defensor de los derechos de la mujer en el Río de la Plata ya



María Remedios del Valle



Juan Bautista Tupac Amaru

que abogó para que estas crezcan y cuenten con la independencia y los derechos de cualquier ciudadano libre. La existencia de la ideología patriarcal devalúa e invisibiliza a las mujeres a través del lenguaje y promueve un pensamiento que mantiene y reproduce su exclusión al someterlas al cumplimiento de sus roles “naturales”. La lucha se sigue asumiendo en pleno siglo XXI. Sabemos que el cambio cultural empezó, pero falta mucho aún por deconstruir para dar lugar al nacimiento de una sociedad más justa y equitativa, como Belgrano soñó.

#### *Militar y creador*



Si bien proponemos reconocer al hombre Manuel Belgrano, más allá de su visionaria decisión de crear una insignia que nos represente como Nación, no debemos dejar de recordarlo como comandante de las tropas destacadas en Rosario. En febrero de 1812, solicitó al Primer Triunvirato que se instituyera una escarapela para identificar a las tropas patriotas. Los colores celeste y blanco de la escarapela fueron los que finalmente se plasmaron en la bandera nacional que se izó por primera vez a orillas del Río Paraná, en Rosario, el 27 de febrero de 1812. El Triunvirato no aprobó este acto y le envió una fuerte admonición, que Belgrano recibió recién después de haber hecho bendecir y jurar la bandera en Jujuy el 25 de mayo de 1812. Pronto, nuestro Prócer demostraría lo visionario de su pensamiento y desde 1813 el nuevo emblema sería embanderado sin recriminaciones. Tras la declaración de nuestra Independencia del 9 de julio de 1816 en Tucumán, la bandera fue adoptada como símbolo el 20 de julio de 1816 por el Congreso.

A lo largo de su vida, demostró desinterés en cuanto a las cuestiones de dinero para su uso personal, proviniendo de una familia acomodada, y recibiendo premios; entre otros, por los triunfos de Tucumán y Salta, la Asamblea del Año XIII le otorgó a Belgrano 40.000 pesos oro que destinó a la construcción de cuatro escuelas públicas ubicadas en Tarija, Jujuy, Tucumán y Santiago del Estero. Belgrano redactó

un moderno reglamento para estas escuelas que decía, por ejemplo, en su artículo primero que el maestro de escuela debe ser bien remunerado por ser su tarea de las más importantes de las que se puedan ejercer. Pero, lamentablemente, el dinero donado por Belgrano fue destinado por el Triunvirato y los gobiernos sucesivos a otras cuestiones y las escuelas nunca se construyeron.

#### *Paso a la inmortalidad*

Belgrano murió en la pobreza el 20 de junio de 1820, atacado por una agobiante enfermedad en una Buenos Aires asolada por la guerra civil que llegó a tener ese día tres gobernadores distintos. “*Pienso en la eternidad, adonde voy, y en la tierra querida que dejo...*”, comentó antes de morir. Sólo algunos parientes y dos o tres amigos acompañaron sus restos. El *Despertador Teofilantrópico* fue el único periódico que se ocupó de la muerte de Belgrano. Para los demás no fue noticia.

Hoy más que nunca, en esta Argentina que se debate entre proyectos políticos que antagonizan y polemizan en democracia, es responsabilidad de todos recuperar la herencia de hombres como él y es tiempo de otorgar el valor profundo que su obra y su vida merecen.

#### **Conclusión**

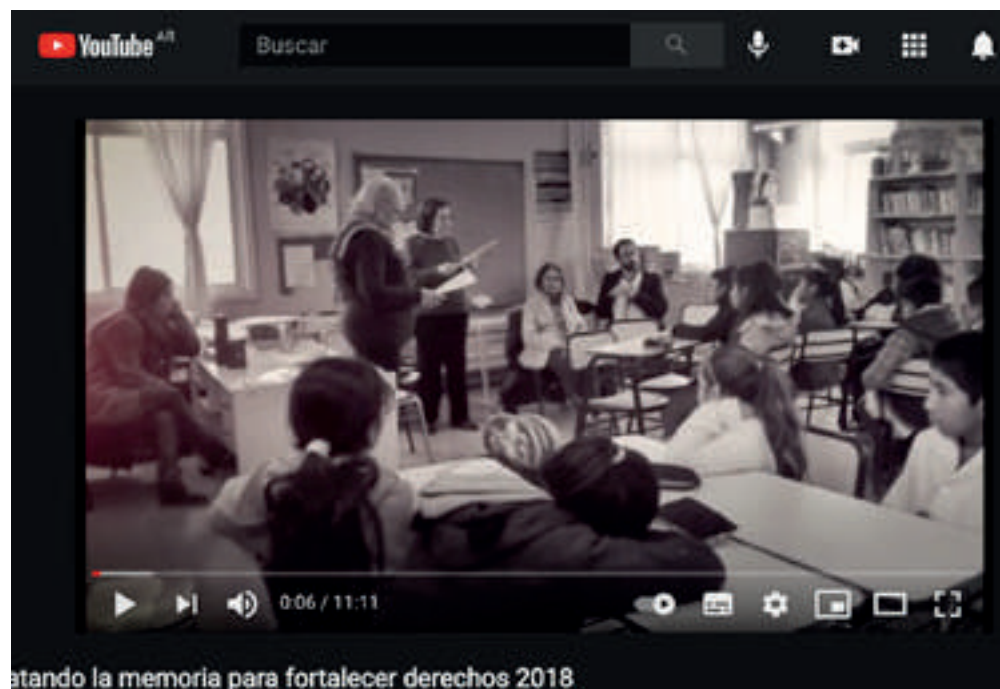
Repensar al hombre Manuel Belgrano e intentar reconstruir sus concepciones sobre la educación, la patria, la ciudadanía, la guerra, el comercio, permiten disipar la bruma del mito y enfrentarse a problemas planteados en la revolución de Mayo —y aún vigentes— sobre la vida en la hoy llamada sociedad argentina.

Hombre talentoso, con buena formación universitaria y con ideas adelantadas para su tiempo, muchas veces visionarias. También un patriota que, a la hora de la revolución, no vaciló en sacrificar sus gustos intelectuales, y servir como

militar y diplomático. Sobre todo, fue un hombre probo, que era rico cuando inició su carrera política y muy pobre cuando murió.

Sus ideas, revolucionarias y de avanzada para la época, ponían el foco en cuestiones que la mayoría ignoraba, y que tanto tienen que ver con la agenda de hoy. Por eso, reflexionar sobre el sentido que adquiere su legado en estos tiempos nos compromete a velar por el bien común, dejando los intereses personales a un lado, para continuar aportando en la construcción de una gran Nación.

Por todo lo expuesto están más vigentes que nunca las palabras de Manuel Belgrano: *“Se ha dicho, y dicho muy bien, que el estudio del pasado enseña cómo debe manejarse el hombre en lo presente y porvenir”, porque desengañémonos, la base de nuestras operaciones siempre es la misma, aunque las circunstancias alguna vez la desfiguren*” (Autobiografía, pág. 7). //



## Referencias bibliográficas

- Balmaceda, Daniel: *Belgrano, el Gran Patriota Argentino*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Belgrano, Manuel: Autobiografía. Buenos Aires, Carlos Pérez Editor.
- Belgrano, Manuel: “Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor”. Archivo General de la Nación, Documentos Escritos, 7-2620. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/agricultura\\_industria\\_y\\_comercio.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/agricultura_industria_y_comercio.pdf)
- Coll, Fernando: “Belgrano y los pueblos originarios. El Reglamento de los 30 Pueblos de las Misiones”. Disponible en <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2020/06/20/belgrano-y-los-pueblos-originarios-el-reglamento-de-los-30-pueblos-de-las-misiones/>
- Ministerio de Cultura: “Belgrano: su visión sobre el rol de la mujer y los pueblos originarios”. Disponible en <https://www.cultura.gob.ar/manuel-belgrano-su-vision-sobre-el-rol-de-la-mujer-y-los-pueblos-origi-9085/>
- Ministerio del Interior: *Manuel Belgrano. Bicentenario de su fallecimiento (1820-2020)*. Agricultura, Industria y Comercio. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/agricultura\\_industria\\_y\\_comercio.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/agricultura_industria_y_comercio.pdf)
- Pigna, Felipe: “Manuel Belgrano sobre la educación, la industria y el trabajo, por Felipe Pigna (Fragmento del libro *Manuel Belgrano. Vida y pensamiento de un revolucionario*)”. Disponible en <https://www.elhistoriador.com.ar/manuel-belgrano-sobre-la-educacion-la-industria-y-el-trabajo-por-felipe-pigna-fragmento-del-libro-manuel-belgrano-vida-y-pensamiento-de-un-revolucionario/>
- Pigna, Felipe: “Belgrano y la creación de la bandera”. Disponible en <https://www.elhistoriador.com.ar/belgrano-y-la-creacion-de-la-bandera/>
- Puiggrós, Adriana: *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna, 2006.



# Vanessa Talavera

estamos con vos, con tus sueños  
y tus luchas

**V**anesa, maestra de la escuela pública, paso por varias escuelas de distritos como el quinto y el diecinueve, compañera querida y reconocida por sus pares.

La firme convicción de que la escuela es un lugar de transformación, de oportunidades se puede leer en cada línea de su trabajo que presentó en este Congreso Pedagógico con el claro objetivo de interpelar a cada lector/a en su quehacer cotidiano, en llegar más allá de lo establecido por un statu quo, rompiendo los sentidos comunes y lo conocido.

Creemos que le faltó tiempo para recorrer, para seguir construyendo esa escuela que tanto quería y con la que con todas sus fuerzas lograba esos pequeños cambios que prometen una sociedad más justa. Vanesa dejó su huella en el profesorado N°11 de Lanús, en el que participaba activamente y en el que ya había demostrado que para ella la educación era una herramienta fundamental para la transformación social

Un femicidio que nos duele, que nos atraviesa, que nos deja sin aliento, pero no nos doblega, nos da fuerza para seguir exigiendo justicia por Vanesa.

Natalia Militi  
Secretaria de Nivel Primario

Pablo Francisco  
Secretario de CyMat



**V**anesa se sintió convocada por el XXV Congreso Pedagógico de UTE. Transcribimos un fragmento de su ponencia de agosto 2020:

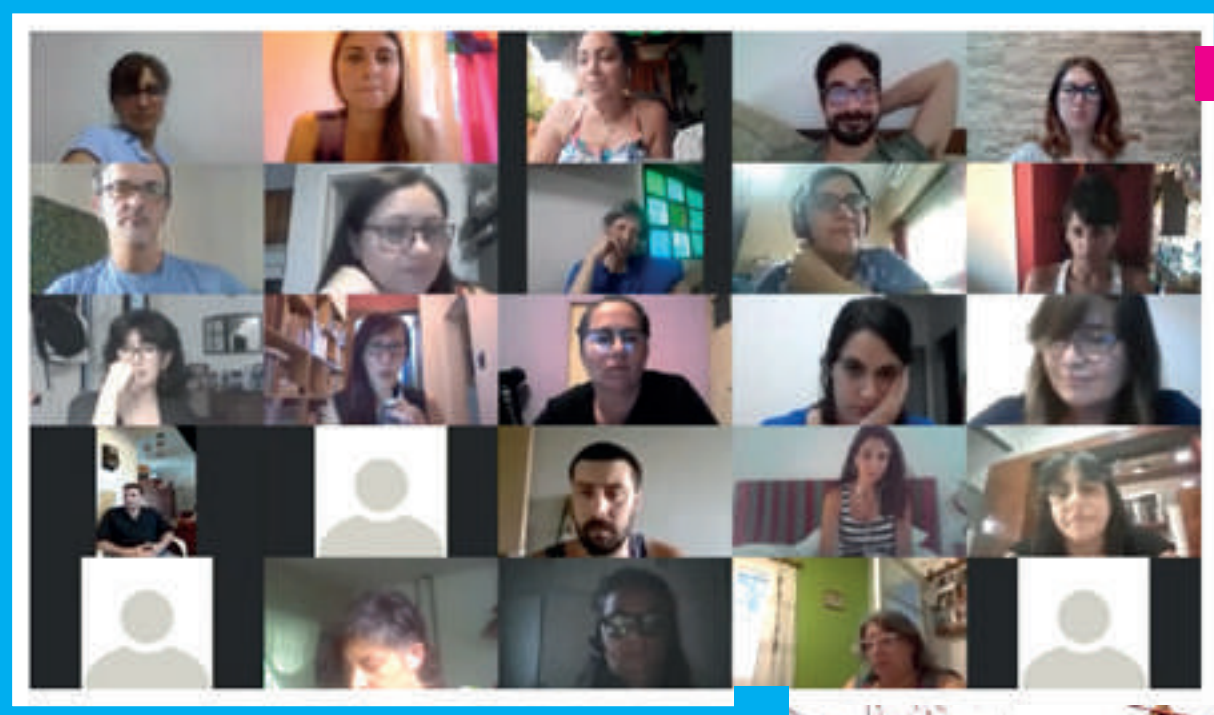
*“Cuando la escuela enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos como consecuencia del descrédito social del que son objeto, entonces se presenta un mundo distinto a los estudiantes, como en el caso de Albert Camus que proveniente de un hogar indigente, huérfano desde pequeño, de familia analfabeta, pudo abrirse camino en el mundo de las letras. Si me permiten quisiera hablar de mi propia experiencia como alumna y docente, terminé la primaria de adultos y me inscribí en el secundario donde gracias al apoyo de mis profesores pude terminarlo en tres años, apenas me dieron el diploma salí literalmente corriendo al profesora-*

*do sin saber con qué me iba a encontrar, también tuve muchos y buenos profesores como mi querida profesora Greco que nunca dejó de creer en mí, y gracias a ellos pude llegar muy orgullosa de estar donde estoy hoy. Sin el apoyo de mis docentes no podría haberlo logrado ya que provenía de una familia muy carenciada donde nadie podía sentarse a hacer una tarea conmigo, ni apoyarme para que pudiera terminar mi carrera. Por eso creo firmemente que se puede presentar un futuro diferente para esos niños que son quienes más lo necesitan.”*

Vanesa no pudo finalizar su escrito, fue asesinada...

<https://ute.org.ar/justicia-por-vanesa-basta-de-femicidios/>





Experiencias  
de investigación

## Palabras clave

Historia de la Educación Especial.  
Derecho a la educación.  
"Maestras de Recuperación".  
Escuelas de Recuperación.  
Maestra de Apoyo Pedagógico (MAPED).  
Escuelas Integrales Interdisciplinarias.  
Proyecto pedagógico.

Education Superior / Diplomatura

## Educación Especial

# Urdimbre, Trama y Entretejido

desde una historia de Escuela...

Por María Teresa Vercesi\* y Guadalupe Storni\*\*

### A modo de presentación

*"Calcular los riesgos, sí, pero no cerrar la puerta a lo incalculable, es decir al porvenir y al extranjero, he aquí la doble ley de la hospitalidad."*

Jacques Derrida

Nuestro trabajo se inscribe en el campo de los estudios en Historia de la Educación Especial, muy escasos por cierto, recorriendo los antecedentes y la progresiva construcción de la Modalidad en la Ciudad de Bs. As., identificándonos con las palabras del dr. Pablo Pineau acerca de la deuda -que él mismo reconoce con la Educación Especial- en la investigación académica sobre la Historia de la Educación Argentina.

Así, entonces, comenzamos a pensar en nuestra propia deuda con la historia de la Educación Espe-

cial en la Ciudad de Bs. As. a la cual conocemos desde la propia experiencia singular, y a partir de los servicios que se organizaron en los diferentes periodos de gobierno de la educación, escribiéndola..., redactándola..., transmitiéndola...

Es por esto que la convocatoria sobre las escrituras, que destaca como modalidad de participación el XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA 2020, Educación Pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia, es una oportunidad que nos permite pensar --con compañeros y compañeras-- el camino que vamos a recorrer.

Explorando los antecedentes, podemos identificar la reiteración o recurrencia de un cierto tipo de circunstancias relativas a la ubicación de los espacios educativos y al emplazamiento de los edificios escolares destinados a brindar la escolarización, al mismo tiempo que se organiza la progresiva institucio-

nalidad de la propia Modalidad.

Constatamos entonces la persistente y difícil lucha de quienes somos parte de la Educación Especial como comunidad educativa, para impulsar la creación de espacios y edificios, como expresión de la garantía del derecho a la educación... Hemos pasado desde habitar espacios vacíos, en desuso, espacios lejanos, casi inhabitables o pensados para otros usos..., hasta llegar al logro de la construcción de una escuela propia, como refleja la historia de la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 4 y que recorremos en este trabajo.

Conocer ese itinerario, nos permite comprender material y simbólicamente el lugar asignado a la Educación Especial --hasta el reconocimiento logrado como Modalidad en el Sistema Educativo, en la Ley 5.206/14 de la Ciudad-- como contexto de pertenencia de la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 4.

\* Docente Educación Especial jubilada. Profesora de la "Diplomatura Universitaria de Educación Especial en Políticas de Formación y Carrera Docente".

\*\* Vicedirectora EII N° 4 D.E. 4, Profesora de la "Diplomatura Universitaria de Educación Especial en Políticas de Formación y Carrera Docente".

Las autoras manifiestan su agradecimiento: "a nuestros/as colaboradores/as, Pablo Imen, Angélica

Graciano, Sonia Laborde y Camilo Rivera, por los aportes en la búsqueda de fuentes y en las sucesivas revisiones del texto. Especialmente expresamos nuestro agradecimiento a la arq. Flavia Rinaldi por su esfuerzo constante en la búsqueda de la documentación del proyecto y los aportes desde la "Arquitectura Escolar".

1968	• Por Decreto N° 2071 del 04 de 1968, se crea la Escuela N° 21 dependiente de la Dirección de Enseñanza Secundaria de la Provincia de Tucumán.
1969	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 1.
1971	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 2, N° 3 y N° 4.
1972	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 5.
1973	• Se crea la Dirección de Enseñanza Especial, a partir de la creación de la Dirección de Educación en el ámbito de la UDELTA (en 1973).
1974	• Por Decreto N° 1777 del 10 de octubre de 1974 se crea la Escuela de Recuperación N° 6 en el marco del Sistema de Escuelas de Recuperación N° 1 en el marco del Sistema de Escuelas de Recuperación N° 1 en el marco del Sistema de Escuelas de Recuperación N° 1, y a la que se le otorga el carácter de Escuela de Recuperación N° 7.
1976	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 8, N° 9 y N° 10.
1978	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 11 y N° 12.
1979	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 13, N° 14 y N° 15.
1980	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 16.
1981	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 17.
1982	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 18.
1983	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 19.
1984	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 20.
1985	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 21.
1986	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 22.
1987	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 23.
1988	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 24.
1989	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 25.
1990	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 26.
1991	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 27.
1992	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 28.
1993	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 29.
1994	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 30.
1995	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 31.
1996	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 32.
1997	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 33.
1998	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 34.
1999	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 35.
2000	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 36.
2001	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 37.
2002	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 38.
2003	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 39.
2004	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 40.
2005	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 41.
2006	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 42.
2007	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 43.
2008	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 44.
2009	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 45.
2010	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 46.
2011	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 47.
2012	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 48.
2013	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 49.
2014	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 50.
2015	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 51.
2016	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 52.
2017	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 53.
2018	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 54.
2019	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 55.
2020	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 56.
2021	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 57.
2022	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 58.
2023	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 59.
2024	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 60.

1968	• Por Decreto N° 2071 del 04 de 1968, se crea la Escuela N° 21 dependiente de la Dirección de Enseñanza Secundaria de la Provincia de Tucumán.
1969	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 1.
1971	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 2, N° 3 y N° 4.
1972	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 5.
1973	• Se crea la Dirección de Enseñanza Especial, a partir de la creación de la Dirección de Educación en el ámbito de la UDELTA (en 1973).
1974	• Por Decreto N° 1777 del 10 de octubre de 1974 se crea la Escuela de Recuperación N° 6 en el marco del Sistema de Escuelas de Recuperación N° 1 en el marco del Sistema de Escuelas de Recuperación N° 1 en el marco del Sistema de Escuelas de Recuperación N° 1, y a la que se le otorga el carácter de Escuela de Recuperación N° 7.
1976	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 8, N° 9 y N° 10.
1978	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 11 y N° 12.
1979	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 13, N° 14 y N° 15.
1980	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 16.
1981	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 17.
1982	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 18.
1983	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 19.
1984	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 20.
1985	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 21.
1986	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 22.
1987	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 23.
1988	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 24.
1989	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 25.
1990	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 26.
1991	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 27.
1992	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 28.
1993	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 29.
1994	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 30.
1995	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 31.
1996	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 32.
1997	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 33.
1998	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 34.
1999	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 35.
2000	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 36.
2001	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 37.
2002	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 38.
2003	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 39.
2004	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 40.
2005	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 41.
2006	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 42.
2007	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 43.
2008	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 44.
2009	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 45.
2010	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 46.
2011	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 47.
2012	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 48.
2013	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 49.
2014	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 50.
2015	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 51.
2016	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 52.
2017	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 53.
2018	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 54.
2019	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 55.
2020	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 56.
2021	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 57.
2022	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 58.
2023	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 59.
2024	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 60.

1968	• Por Decreto N° 2071 del 04 de 1968, se crea la Escuela N° 21 dependiente de la Dirección de Enseñanza Secundaria de la Provincia de Tucumán.
1969	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 1.
1971	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 2, N° 3 y N° 4.
1972	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 5.
1973	• Se crea la Dirección de Enseñanza Especial, a partir de la creación de la Dirección de Educación en el ámbito de la UDELTA (en 1973).
1974	• Por Decreto N° 1777 del 10 de octubre de 1974 se crea la Escuela de Recuperación N° 6 en el marco del Sistema de Escuelas de Recuperación N° 1 en el marco del Sistema de Escuelas de Recuperación N° 1 en el marco del Sistema de Escuelas de Recuperación N° 1, y a la que se le otorga el carácter de Escuela de Recuperación N° 7.
1976	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 8, N° 9 y N° 10.
1978	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 11 y N° 12.
1979	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 13, N° 14 y N° 15.
1980	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 16.
1981	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 17.
1982	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 18.
1983	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 19.
1984	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 20.
1985	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 21.
1986	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 22.
1987	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 23.
1988	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 24.
1989	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 25.
1990	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 26.
1991	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 27.
1992	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 28.
1993	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 29.
1994	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 30.
1995	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 31.
1996	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 32.
1997	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 33.
1998	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 34.
1999	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 35.
2000	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 36.
2001	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 37.
2002	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 38.
2003	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 39.
2004	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 40.
2005	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 41.
2006	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 42.
2007	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 43.
2008	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 44.
2009	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 45.
2010	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 46.
2011	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 47.
2012	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 48.
2013	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 49.
2014	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 50.
2015	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 51.
2016	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 52.
2017	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 53.
2018	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 54.
2019	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 55.
2020	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 56.
2021	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 57.
2022	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 58.
2023	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 59.
2024	• Se crea la Escuela de Recuperación N° 60.



A continuación detallamos brevemente los antecedentes:

**La Urdimbre**

En el año 2019, a raíz de la celebración de la creación de la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 4, se recordaba:

*“Hace 50 años, la señorita Nilda Intrieri, maestra de la Escuela N° 21 DE 4, presentó un proyecto de Escuela para aquellos niños y niñas que tenían dificultades para aprender, nacía así la primera escuela de recuperación como una prueba piloto”.*

■ Nuevamente es Pablo Pineau quien nos provoca una reflexión cuando expone que Sarmiento describe dos historias: una, a través de la niñez que pre-configura la imagen del “alumno esperado” en Recuerdos de Provincia y una segunda historia a través de la niñez que pre-configura la imagen del “díscolo”, en Facundo.

■ *“Según Sarmiento el Facundo reaccionaba frente a las amenazas del maestro, era especulador, desafiante. En su infancia se escribe el destino del Caudillo. Si Sarmiento era el niño que se instaló en el orden de la cultura por su conexión con la cultura letrada y se sujetó a ella, Facundo ‘es el hombre de la naturaleza’, el ‘tipo de la barbarie primitiva’ que ‘no conoce sujeción alguna’, y que se mantuvo por tanto en el orden de la naturaleza, prolongando los*

rasgos de la infancia en la adultez”. *“El Facundo niño que escapaba de la escuela luego de desafiar al maestro y el Sarmiento que enseñaba a leer a sus compañeros en la Escuela de la Patria, fueron las identidades de infancias prediseñadas y estereotipadas...”* (S. Carli, 2000/2001, p.19.)

■ ¿Cuánto pesan estas pre-configuraciones históricamente cristalizadas en las concepciones actuales acerca de los sujetos de la educación en un sistema de segmentaciones, derivado de demarcaciones acumuladas sobre los sujetos de la infancia?

■ Por otro lado, aunque al mismo tiempo, desde la lectura de Liliana Sinisi quien documenta el nacimiento de las “Escuelas de Recuperación” en la Ciudad de



Buenos Aires a fines de la década de 1960 en su investigación doctoral, tomando la voz de los actores escolares de esos años y las tensiones históricas, nos abocamos a tomar en cuenta las condiciones de época.

### Contexto sociohistórico

En Argentina, en junio de 1966, tiene lugar el golpe de Estado cívico-militar-religioso autodenominado Revolución Argentina cuyo proyecto era la refundación de la Argentina sobre nuevas bases políticas, culturales y sociales.

Días después del golpe, Onganía interviene por decreto las universidades nacionales quitándole autonomía y colocándolas bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación; los estudiantes y profesores resisten la medida ocupando algunas facultades y son echados a los golpes, detenidos, reprimidos, torturados y asesinados salvajemente en lo que hoy se conoce como “La noche de los bastones largos”.

Dos años después, en 1968, el mundo también se manifestaba: el mayo francés, la masacre de Tlatelolco, la guerra de Vietnam, y los asesinatos de estudiantes en la Argentina dan lugar al Rosariazo y tiempo después, el movimiento sindical tras Agustín Tosco en contra de las políticas privatizadoras junto a las manifestaciones de las CGT dan lugar a la pueblada que conocemos como el Cordobazo.

Es en el año 1969 que se crea la primera escuela de Recuperación N° 4, D.E. 4:

*“sobre la producción de circuitos escolares diferenciados entre la educación común y la educación especial que no significa (...) que lo que ocurre dentro de esas escuelas sea la consumación de la segregación y la exclusión”, sino....*

*“...buenas prácticas docentes e institucionales transformando ese supuesto depósito en espacios donde los niños son alojados y valorados”. (Sinisi, 2013, p.6.)*

Y en este recorrido histórico hacemos una pausa para re-preguntarnos... *“¿cuáles fueron las condiciones de producción de la enunciación?”*; es decir, en este clima de época marcado por las luchas sociales para recuperar las democracias, las libertades y el trabajo, nos preguntamos si el surgimiento de esta nueva forma de escolaridad ¿no está colocando al significante *“recuperación”*, en el discurso pedagógico, como clave del discurso libertario?

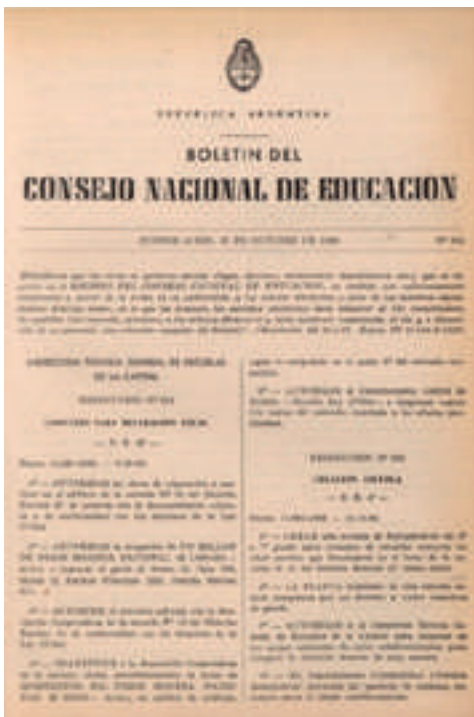
Vale retomar el punto de partida para plantear como hipótesis de trabajo que la escuela de recuperación conquista un espacio y recupera —como una clara acción política— la palabra y la voz de quienes no fueron escuchados en el contexto de prácticas pedagógicas distantes de las trayectorias escolares reales.

Es así que un 15 de octubre de 1969 y en base a una original propuesta de aprendizaje diseñada por la sra. Nilda Intrieri, comenzó a funcionar la Escuela de Recuperación N° 4 por Resolución N° 925/69 del Consejo Nacional de Educación.

Es Nilda Intrieri, docente de la escuela N° 21 D.E. 4 y licenciada en Psicología quien, en el año 1969, luego de una muy rica experiencia en el Hospital Estévez con Asambleas y a partir de las enseñanzas del dr. Grimson, propone la creación de otro espacio. Una escuela más cercana a las situaciones escolares y de aprendizaje que observaba en escuelas de la zona sur de la Ciudad donde comenzaba a desempeñarse como maestra.

La Inspección Técnica del Distrito Escolar N° 4 a cargo de Adolfo Coll retoma un proyecto que había presentado Intrieri con anterioridad, y le solicita que lo amplíe proponiéndole que lo piense en términos más amplios que el anterior, es decir, le propone crear una nueva escuela con características de *“recuperación”* dirigida a los niños que manifiestan dificultades en el aprendizaje.

Esta nueva oportunidad le permite incorporar al proyecto





otro aspecto que no estaba contemplado en el anterior, que esa escuela funcione tomando formatos del modelo de comunidad terapéutica, en donde las asambleas establecían un encuadre que otorgaba el derecho a cuestionar y ser escuchado, y que posibilitaban, además, incluir la mirada del otro y tener un espacio para esa mirada con el objetivo de alcanzar calidad de vida y vivir mejor.

Sinisi contextualiza esta situación ya que es en años de dictadura cívico militar (precisamente con el golpe de Estado de junio de 1966 que derrocó al presidente constitucional Arturo Illia imponiéndose de facto la autodenominada “Revolución Argentina” bajo el gobierno de Onganía) cuando, paradójicamente, la aprobación del proyecto proponía al interior de la escuela modalidades democratizantes y de respeto hacia la singularidad, y no prácticas civilizatorias... de los irregulares.

En la historia de la educación argentina, no es nuevo este proceso de “hibridación”... en el sistema, por ejemplo, lo representó el ideario asistencialista y disciplinador de los gobiernos conservadores y la relación con los postulados de la pedagogía escolanovista desde los primeros años del siglo XX y que aún se inscribieron en los años 1960/1970.

Sin embargo, es el paradigma de la homogeneidad representado por el gobierno de facto desde el que se pretendió eliminar la diversidad, y “lo diferente” se registra en términos de anormalidad... de lo patológico.

Sinisi cita en su investigación las palabras de un Director de una Escuela de Recuperación en 1975, con activa participación en el sistema y en la Dirección de Educación Especial:

*“... la intención de este intendente (brigadier O. Cacchiatore) era que se crearan entre una y dos escuelas por distrito, de este modo, una vez armado el circuito que sacara de las escuelas comunes a los niños ‘no deseados’, se*

*consolidaría el proyecto que bajo el nombre de ‘recuperación’ justificará la existencia de escuelas ‘depósitos’ para los niños que no se ajustaban a las pautas de normalización escolar.”*

## La Trama

Tanto desde el espacio físico destinado al trabajo de las “Maestras de Recuperación” en las Escuelas Primarias, como desde la configuración de un pretendido circuito de Escuelas de Recuperación distribuidas en los Distritos, se puede reconstruir cómo la política educativa pensó la Educación Especial.

Así es que en las Escuelas Primarias los lugares asignados, para la Maestra Recuperadora, hoy Maestra de Apoyo Pedagógico (MAPED), a veces no existían o estaban bajo una escalera, en algún espacio dentro de la Biblioteca Escolar o en “ese lugar” que no se usaba o que se usaba de archivo.

Las Escuelas de Recuperación pasaron por algo similar, por ejemplo se las ubicaba en Escuelas de Distrito desactivadas por diversos motivos; por ejemplo, falta de matrícula por ser las que quedaban lejos de viviendas familiares o en zonas peligrosas.

El derrotero de la Escuela de Recuperación N° 4 (EII N° 4 D.E. 4 desde la sanción de la ley 5.206/14), es un ejemplo:

- En octubre de 1969 inicia sus actividades en el antiguo edificio de la Escuela N° 16 D.E. 4 en Aristóbulo del Valle N° 1290, siendo su primera Directora la prof. Intrieri. Funcionaba solo en el turno tarde y en 1982, por el peligro de derrumbe y la precariedad de la edificación, directivos y docentes se movilizan en la búsqueda de un nuevo edificio en la zona para los 200 alumnos de la escuela. Al no encontrar un edificio cercano, deciden su traslado al Distrito N° 3.

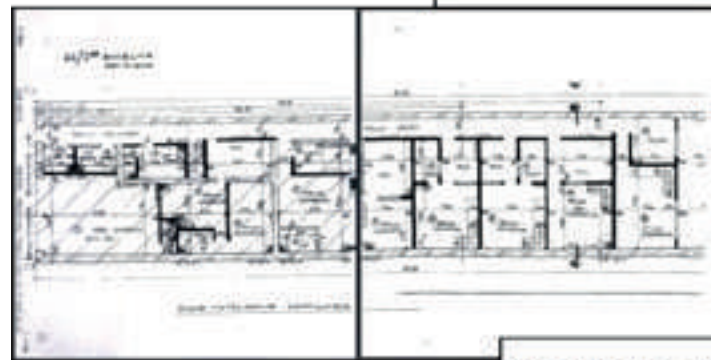
- Desde 1982 hasta 2007, comparte con la Escuela de Recuperación N° 3 un edificio en Piedras 1430. Funcionaba la Escuela N° 3 de Recuperación en turno mañana y la Escuela de Recuperación N° 4 en turno tarde. Este edificio había sido desocupado por la mudanza de la Escuela Primaria N° 18 D.E. 3.
- Ante el desarraigo y la imposibilidad de las familias de participar de la vida escolar, en 1999 comenzaron la búsqueda del edificio propio. La Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, en su presupuesto para el año 2000 aprobó una partida de \$200.000 para comenzar la construcción de un edificio escolar destinado a la Escuela de Recuperación N° 4, saldando de este modo parte de la deuda que la Ciudad tiene con la zona Sur y en particular con el barrio de La Boca. En un momento el predio elegido estaba en la calle Ministro Brin y Olavarría, donde funcionaba el antiguo Mercado Municipal "Solís", pero el propietario desiste de la operación de compra-venta.

Más tarde, directivos, docentes y familias solicitan la propuesta de compra del terreno en la Av. Brown 638...

Finalmente comenzó a construirse en Av. Brown 473 y Arzobispo Espinosa desde la Dirección General de Infraestructura Escolar del Ministerio de Educación de la Ciudad, siendo Jefa de Proyectos, la arq. Flavia



Propuesta de la inmobiliaria



Planes de lotes que fueron desestimados según criterios y normativa básica de arquitectura escolar por tener una superficie mucho menor a la planificada.

Rinaldi; el proyectista, arq. Javier Ferraro y equipo. El inicio del proyecto fue hacia 2004, en paralelo a los proyectos del “Polo Educativo Casa Amarilla”. Estas obras se proponen con financiamiento del BID, a través de una partida del Ministerio de Educación de Nación. Sin embargo, no se efectivizó esta línea de financiamiento y se ejecutó con presupuesto propio de la Ciudad. De las tres escuelas del “Polo”, la EII N° 4 fue la primera en construirse dado que resultó más ágil de gestionar en términos del “terreno”.

Es un proyecto bastante simple, lineal, con aulas hacia Arzobispo Espinosa y en crujía, con una circulación hacia el parque, donde está emplazada la Casa Amarilla propiamente dicha.

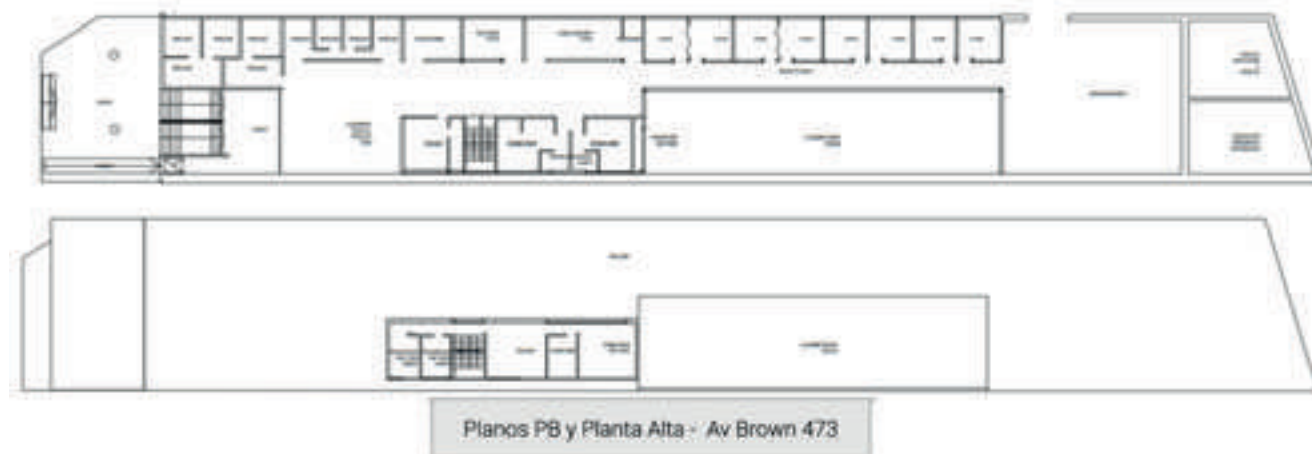
Es una arquitectura de lenguaje contemporáneo que no resulta encuadrada en lo que se denominan “estilos arquitectónicos”.

Se buscaba en esos años un lenguaje nuevo para marcar con cierta identidad a las escuelas que se crean con financiamiento de Nación y, aunque no recibieron ese financiamiento, la Escuela Infantil N° 7 D.E. 4 y la Escuela Secundaria EEM N° 3 D.E. 4 de Casa Amarilla (más cerca de la cancha de Boca) “se ven familiares”.

“El proyecto de este edificio fue bastante particular porque el terreno era una ‘tira’ larga y flaca y teníamos que lograr conservar la medianera pero también generar patios que permitieran el juego y el esparcimiento de los alumnos con menos congestión...”



Fotos de 2009 (dos años después de su creación). Los fotos permiten conocer mejor el diseño original.



Planos PB y Planta Alta - Av Brown 473



“Al ser una escuela de recuperación, su objetivo era acompañar a los alumnos que podrían tener algunas dificultades para avanzar o mantenerse a ritmo en la escuela, entonces no teníamos que generar grandes aulas, sino espacios más reducidos para un acompañamiento más personalizado...”

“Y, en línea con el lenguaje, la expresión de la arquitectura, era importante que pudiera ser luminosa y colorida para que estimulara los sentidos y pudieran absorber mejor el conocimiento.” Entrevista a la arq. F. Rinaldi, 16/11/20.

Si observamos los planos de la escuela, la Planta Baja tiene una secuencia de aulas, un SUM (hacia el fondo) con otras instalaciones hacia la izquierda, y hacia la derecha está el ingreso y la recepción... el “área de recepción” de la escuela y, sobre lo que sería el “Parque de la Casa Amarilla”, están los servicios.

En la Planta Alta, se proyectaron los servicios sanitarios para el personal, un *office* y la sala de máquinas. Respecto de los códigos de edificación, por normas de accesibilidad son posteriores, eso explica que no hay ascensor para acceder al primer piso y ya no se planificó vivienda para casero, casera.

En el año 2007 se inaugura el edificio, creándose la Escuela de Recuperación N° 4 en su Distrito, que invita a su recorrido.

## El Entretejido

### El Edificio y la Institución

En este trabajo nos preguntamos -de modo complementario- qué tanto pueden aportar los estudios de arquitectura escolar como una vía de acceso a la investigación en historia de la Educación Especial.

Pensamos en la arquitectura escolar para revisar su pertinencia como vía de entrada a investigaciones acerca de la generación de modelos educativos y de códigos identitarios en las construcciones escolares y para ello recurrimos a la información sobre la obra pública de una oficina técnica: la Dirección de Infraestructura Escolar, en el MEGCBA.

Focalizamos en el edificio escolar ya que la construcción de escuelas, históricamente, se inscribe en un contexto de visualización de ámbitos del Estado y de regulaciones normativas que reconocen a las escuelas como instituciones privilegiadas de la sociedad, haciendo de la construcción de edificios escolares ejes prioritarios de gestión y bases de una redefinición de sus estructuras institucionales, asistiendo a reediciones del debate del período de constitución del Estado nacional: la construcción de la identidad nacional y la posibilidad de ascenso social que supuso la educación común, gratuita, laica y obligatoria a través de la ley 1.420 de 1884.

En estudios sobre arquitectura escolar hasta mitad del siglo XX en nuestro país, se muestra cómo a partir fundamentalmente del proyecto y la construcción de edificios escolares, la arquitectura y sus expertos e intelectuales incidieron en los debates del período en torno a laicidad educativa, la Escuela Nueva, escuelas mixtas, escuelas complementarias e higiene escolar. En sus idearios confluyeron el compromiso con la consolidación del Estado y una idea de sociedad desde modelos europeos y locales.

Respecto de lo analizado sobre nuestra escuela, creada ya iniciado el siglo XXI, encontramos amalgamas semejantes entre el proyecto arquitectónico y la institución, aunque desde una perspectiva más ligada al sujeto de la educación.

“(...) no teníamos que generar grandes aulas, sino espacios más reducidos para un acompañamiento más personalizado...”

“(...) era importante que pudiera ser luminosa y colorida para que estimulara los sentidos y pudieran ‘absorber mejor el conocimiento’.”

Estas concepciones están presentes en el equipo de proyectistas pero ¿cómo se amalgama con la institución?

Arias y Sierra nos dirán que en la propuesta de pensar instituciones en apertura y reconocimiento de avances de derechos, habría habilitaciones necesarias a considerar:

- Una política institucional de la ternura recupera dos habilidades: la empatía y el miramiento; por un lado este miramiento, entendido como la posibilidad de “mirar con amoroso interés a quien se reconoce como ajeno y distinto de uno mismo” y, por otro lado, la ternura nos permite “la construcción de sujetos esperanzadamente deseantes”.
- Instituciones que propongan construir marcos de encuentro disponibles para el contacto con el sujeto, recuperando las significaciones que lo relacional tiene como forma de instituir subjetividad deseante, accesos reales y reconocimiento hacia lugares como derecho.

En contextos institucionales de prácticas, discursos y textualidades heterogéneas, no basta con pensar la accesibilidad como una mera cuestión de acceso a la oferta. Sino que es necesario salir a estructurar dispositivos diversos. Estructurar dispositivos de proximidad que promuevan la cultura del encuentro, donde se reparta y distribuya lo común. Y que en las





Escuela en Construcción  
Junio 2006



La escuela desde el 2006 (cuando se terminó el cambio de nombre en la escuela)



En el año del reconocimiento e integración de la escuela integral con la institución. Aprobación de la Ley 5.206 en el Distrito Escolar 23



responsabilidades de construcción del diseño de la política se pueda identificar tanto las necesidades del sujeto como sus expectativas para con el servicio.

Espacios institucionales como alternativas en apertura para pensar la intervención con otros, poniendo a circular nuevas narrativas y sostenes institucionales reparadores, de subjetividad entramada y, a su vez, de reconocer que este modo de pensar la institución podría coadyuvar de forma sinérgica en el mejoramiento de indicadores de corresponsabilidad, adscripción a tratamientos, legitimidad y accesibilidades que garanticen derechos de quienes sistemáticamente se encuentran postergados por una matriz social desigual y profundamente injusta. Ante esto, la hospitalidad exige inventar. Es la invención la que permitirá la configuración de dispositivos en apertura. Una invención que permita repensar el diseño de las estrategias institucionales que nos posibiliten condiciones para garantizar que el sujeto pueda decir,

proponer un modo de habitar una institución que identifique y atienda sus necesidades singulares. Hacerse un lugar. Visibilizar. Elegir en el marco de lo común.

Por eso es tan significativo el cambio de designación a Escuelas Integrales Interdisciplinarias en el año 2012, cuando la política educativa y las leyes de educación nacional y la ley 5.206 en Ciudad, se fundan en los Derechos Humanos como paradigma... es cuando podemos hablar de equipos interdisciplinarios, cuando pudimos demandar cambios en las políticas de formación docente... y podemos concluir que un nuevo marco político está presente en nuestras vidas, en nuestro trabajo... lejos quedó esa parte de la historia cuando los boletines figuraban como pertenecientes a una escuela distrital con designación de Educación Especial, y la acreditación de terminalidad de Primaria figuraba otorgado por el Distrito Escolar 23.

### Para cerrar...

En palabras de Nilda Intriери:

“... en un principio el problema fue dónde...” “sabíamos qué queríamos hacer... cómo lo queríamos hacer...” “empezábamos a ver por qué estábamos ahí... qué era recuperar...” “que en ningún momento nuestra idea era marginar alumnos... sino que era darles un ámbito donde se viera por qué no aprendían... qué posibilidades de aprender tenían...” “ese primer momento fue un momento de descubrimiento... de asombro... de aprendizaje... un momento de emociones muy fuertes...” “como abrir una caja de sorpresas...”.

Durante ese tiempo del “dónde” hubo un “mientras” que permitió plasmar un proyecto pedagógico novedoso para quienes no tenían voz. //

## Referencias bibliográficas

- Arias, A y Sierra, N. (2019). "La accesibilidad en los tiempos actuales. Apuntes para pensar el vínculo entre los sujetos y las instituciones". Margen N° 92.
- Bourdieu, P. (2000). "El racismo de la inteligencia". En: *Cuestiones de Sociología*. Madrid, Istmo, pp. 261-265.
- Carli, S. (2000/2001). "Niñez, modernidad e instrucción pública en la Argentina. La mirada de Sarmiento". En: *Anuario n° 3*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cheli, M. V. (2013). "La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la provincia de Buenos Aires (1880-1952)". Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata, La Plata.
- LA ESCUELA NUEVA. Memoria e Historia de la Educación Argentina.  
[http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia\\_investigacion/1910\\_1930/ideas\\_pedagogicas/escuela.php](http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1910_1930/ideas_pedagogicas/escuela.php)
- Ferrari, A. J. (1932). "Enseñanza de los niños retardados. Creación del Grado Diferencial". *Revista el Monitor de la Educación Común*, pp 128-132.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Giorgi, G. (2014-2015). "En los pliegues de la planificación del ongiato: el comunitarismo como política estatal (1966-1970)".  
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/20066>
- Kaplan, C. V. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el caso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- Molinari, Victoria. (2019). "Historia de las concepciones de inteligencia en la Argentina (1900-1946)". Tesis de Doctorado. Departamento de Historia. FFyL-UBA.
- Normas APA (7ma. edición).  
<https://normas-apa.org/>
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo Sensible. Estudios sobre estética escolar*. (1870-1945). Ed. Teseo.
- Pineau, P; Serra, S.; Southwell, M. (ed.) (2017). "La Educación de las Sensibilidades en la Argentina Moderna". *Estudios sobre Estética Escolar II*. Ed. Biblos.
- Pineau, P. (2020). Conversatorio: "Relaciones entre Infancia y Educación Especial. Las tramas inconclusas de la Historia". 16 de julio de 2020. Diplomatura Universitaria de Educación Especial en Políticas de Formación y Carrera Docente. UMET-UTE.  
<https://www.youtube.com/watch?v=2snIW2YbaOs&t=1329s>  
<https://www.youtube.com/watch?v=2snIW2YbaOs&t=1329s>  
<https://www.youtube.com/watch?v=2snIW2YbaOs&t=1329s>
- Sinisi, Liliana (2013). "Entre la comunidad terapéutica y la asamblea escolar. Historia y experiencias paradójicas de las Escuelas de Recuperación". En: *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. X. N°10. Publicación del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam, pp 41-46.

## Documentos ministeriales y Leyes

- Boletín del Consejo Nacional de Educación N° 524. República Argentina. 15 de octubre de 1969.
- Ley N° 24.049/1992. Transferencia a las provincias, a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, de los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Excepciones.
- Ley de Educación Nacional 26.206/2006. República Argentina.
- Ley 5.206/2014 de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.

## Estatuto Docente

- Ordenanza 40.593/86 y sus modificatorias. Reglamentada por Decreto 611/86 y sus modificaciones. Ministerio de Educación. Dirección General de Personal Docente y no Docente. 2017

## Palabras clave

Trayectorias estudiantiles.  
Educación secundaria.  
Posición pública docente.  
Construcción sindical.  
Formación docente.

Education Superior / Diplomatura

# TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES, DOCENTES Y SINDICALES

Por Mariana P. Battaglini Cassano,\* Axel Horn\*\* y Mercedes Rabanal\*\*\*

*“Como quien dice: anhelo, / vivo, amo /  
Hagamos / otros dioses / menos grandes, /  
menos lejanos, /  
y otras imperiosas necesidades / nuestras, /  
otros sueños / sin dolor y sin muerte /  
inventemos / la vida / nuevamente.”*

Susana Thénon, “Fundación”. (Extracto.)

## Introducción

**R**inventar pedagogías en este contexto de crisis parece una tarea difícil de llevar a cabo, teniendo en cuenta las condiciones humanas que nos impone la pandemia. No obstante, como maestros y maestras del pueblo sabemos que es necesario seguir apostando al futuro, a la transformación y a la construcción colectiva. Desde la Diplomatura en Educación Secundaria y Trayectorias Estudiantiles nos hemos propuesto profundizar el análisis de los procesos de escolarización de jóvenes, adolescentes y adultos desde el enfoque de sus trayectorias estudiantiles. En esta apuesta nos hemos espejado también en nuestras propias trayectorias sindicales: atados a nuestros propios procesos materiales e intelectuales, a los devenires de la clase trabajadora en su conjunto, de la cual formamos parte y forman parte también en su mayoría nuestros estudiantes.

El mandato fundacional de la escuela secundaria que permeó y definió su organización, su régimen académico y el destino de gran cantidad de jóvenes era de matriz excluyente: no todos ni todas debían acceder al Nivel Medio, puesto que estaba reservado a los hijos de las elites y a los sectores medios, profesionales.

Luego de un proceso de décadas de transformaciones sucesivas tendientes a incorporar a los sectores populares a la educación pública, se cristalizan en gran medida estos debates con la sanción de la LEN (2006) y en las consecutivas resoluciones del Consejo Federal que indican la obligatoriedad del Nivel Medio y diversas medidas y líneas de acción por parte de los Gobiernos para lograrlo. Esto implica, a su vez, que las instituciones se transformen.

Entendemos que esta implementación no está completa, que el acceso, la permanencia, el egreso y la certificación no están garantizados: en muchas ocasiones no se corresponde la trayectoria real de los y las estudiantes con las trayectorias teóricas, y se produce un desajuste entre lo que sucede efectivamente y lo que el Sistema propone, dejando a muchos/as en situaciones de exclusión y de falta de acompañamiento.

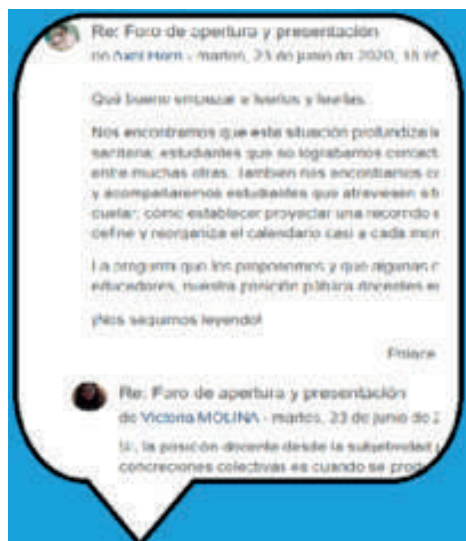
\* Profesora de Lengua y Literatura en escuelas públicas de CABA, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Delegada en el Comercial 9 D.E. 11.

\*\* Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesor adjunto de Psicología Genética de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

\*\*\* Profesora de Lengua y Literatura en escuelas públicas de CABA, egresada del ISP “Dr. Joaquín V. González”, militante de la Educación Popular. Delegada EEM 4 D.E. 21.

Los y las trabajadores/as de la educación tenemos mucho para aportar en este sentido, dado que la transformación con que las normas federales regulan las jurisdicciones se trabajan a nivel local y en cada escuela. El lugar de los y las educadores es fundamental para su implementación. Por eso la necesaria formación que hace el sindicato, para que los y las docentes den un debate pedagógico y político a la altura de las circunstancias.

En el devenir de esta Diplomatura junto a los y las cursantes hemos hecho una revisión de enfoques, prácticas y conceptos clave para (re)pensar la educación secundaria y las trayectorias estudiantiles, lo conquistado en el plano normativo –antes enunciado–, como también los obstáculos y limitantes con que nos topamos para poder garantizar una escuela que incluya de manera equitativa a todos y todas. Transitar este espacio de formación docente nos permitió un interesante intercambio de saberes pedagógicos y didácticos, visualizar el estado de situación real en que se desarrolla la educación secundaria de las y los adolescentes, jóvenes y adultos, que posibilitó construir de forma sistemática conocimiento colectivo entre docentes, para pensar alternativas y/o proyectos que habiliten y aseguren experiencias de aprendizaje valiosas y positivas para las y los estudiantes, como también trayectorias educativas continuas y completas. A continuación recuperaremos parte del recorrido realizado, con debates e intervenciones dados en el seno de la Diplomatura entre los y las cursantes. También se presentan fragmentos escritos en los foros por los y las cursantes, entendemos que la producción de conocimiento se realiza en el intercambio colectivo de reflexiones de compañeros y compañeras que trabajan cotidianamente en las escuelas. No es posible comprender e intervenir en el mundo educativo si se desconocen las voces y perspectivas de los trabajadores y las trabajadoras de la educación.



## Desarrollo

### **La posición pública docente: una posición de transformación y disputa**

Pensar la *posición docente*<sup>1</sup> es plantear que lo que define fuertemente la práctica docente se produce en el mismo acto educativo y, aunque no es totalmente anterior a él, en parte se pretende configurar y aun re-configurar desde las políticas públicas vigentes.

Es una posición subjetiva y colectiva que se produce en el devenir histórico y coyuntural, a partir de un recorrido, una historia personal –que no está por fuera de la historia social y política– constituyéndose desde la propia subjetividad pero también en el seno de y construyendo a la historia colectiva.

Por esto, plantear que la posición “pública” docente es el lugar ante la sociedad en la disputa entre lo que se asume y lo que se prescribe como tal, es tener en cuenta que el trabajo docente es un ejercicio colectivo enorme y que no hay manera de ejercer el lugar de enseñar si no se está “autorizado” y si no se interpreta, desde el marco de las políticas públicas que lo constituyen, generando contradicciones y disputas por el re-posicionamiento público que el colectivo docente demanda. Por esto mismo, no sería posible pensar que se puedan replicar esas posiciones en cualquier momento y sin modificación. Hablar de *posición pública docente* es poner en el centro de la tarea pedagógica el actuar en una realidad social dinámica en la que las posiciones se reconstruyen o permanecen en disputas y en las que sus formas y maneras de sostenerla cambian fuertemente.

La sanción de la LEN en el 2006 –con las posteriores resoluciones del CFE– supuso un cambio de paradigma en el modo de pensar la educación, la escuela y las trayectorias educativas: el horizonte de una escuela para todos y todas como posibilidad, derecho y deseo fue conquistado en la

<sup>1</sup> Concepto extraído de M. Southwell y A. Vassiliades. Ver bibliografía.



normativa. No obstante, en una extensa y continua disputa de sentidos aún hoy no es hegemónica la idea y la concreción de una educación inclusiva, equitativa, estando en una puja constante con la meritocracia y desigualdad socio-educativa que el neoliberalismo continuamente busca imponer por distintos mecanismos.

Desde la Diplomatura, espacio colectivo de reflexión y construcción de conocimiento, se da la posibilidad de fortalecer un pensamiento contrahegemónico que nos permita ir hacia diferentes niveles de concreción de “justicia educativa”, por ejemplo, considerando el modo en que desplegar una pedagogía de la inclusión.

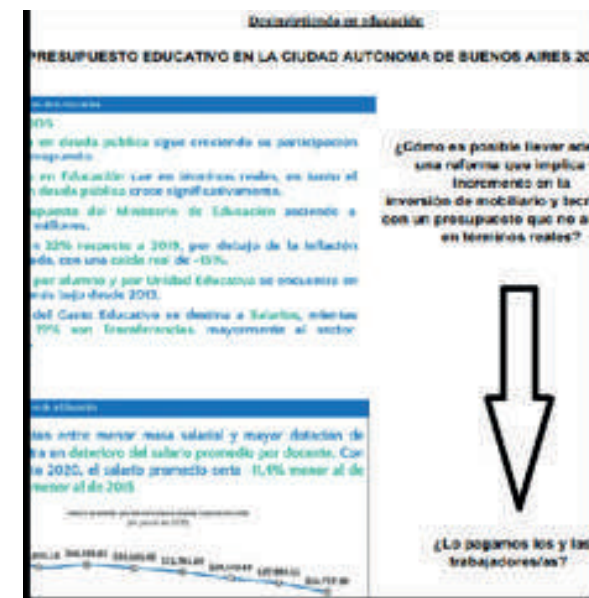
Volver sobre nuestras prácticas y tender una mirada crítica hacia el trabajo docente deviene esencial para promover transformaciones tanto en la propia individualidad, como a nivel colectivo, ya que muchos de nosotros/as tuvimos la experiencia de y fuimos formados/as para desarrollar nuestras prácticas desde una concepción monocrónica de la enseñanza/aprendizaje, junto con el presupuesto de la homogeneización de los y las estudiantes.

*Como docentes, sin embargo, debemos desarrollar estrategias y herramientas que permitan fortalecer el vínculo estudiante/escuela habitando nuevos espacios de intercambios. La pandemia nos pone en tensión, nos enfrenta a situaciones complejas y a la vez nos invita a profundizar sobre nuestro rol. ¿Cómo articular los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la virtualidad? Sin embargo, esta pregunta debe estar presente siempre en nuestra tarea. Debemos tener una mirada crítica de nuestra acción y estar atentas/os a las transformaciones que nos invitan a (re)pensarnos. Como docentes debemos desplegar las herramientas que posibiliten que se*

*cumpla el derecho a la educación de todos y todas, un derecho que implica no solo habitar las aulas, las escuelas, las redes sociales, sino habilitar espacios de escucha, de intercambio y de diálogo. Habitar y habilitar espacios de construcción conjunta. La pandemia refleja el compromiso frente a los/as estudiantes, nos invita a (re) pensar una educación que tenga en cuenta contextos, derechos y deseos. Humanizar las aulas, humanizar los encuentros presenciales o virtuales, visualizar al otro/a con los cuales nos vamos construyendo cada día, sean espacios físicos o virtuales (...) ¿Cómo construir conocimientos, cómo construir junto a los y las estudiantes un saber significativo? Estar siendo en cada palabra, en cada encuentro y sobre todo basarnos en una pedagogía que habilite y no excluya, una pedagogía que debe poner en tensión las desigualdades, que trabaje pensando a la educación como derecho e invite a mirar(-nos), recorrer nuevos caminos reconociendo a quienes tenemos en las aulas (virtuales o presenciales) Se puede estar presentes en espacios físicos estando ausentes y podemos en la ausencia de la presencialidad construir vínculos y conocimientos<sup>2</sup>.*

Asumir una posición de compromiso hacia la propia tarea e intervenir ante las inequidades presentes en nuestras aulas y en nuestras escuelas es el desafío que tenemos ante nosotros/as para no reproducir la selectividad y los distintos modos de expulsión y exclusión con que aún hoy la educación secundaria opera fuertemente: “Como trabajadores/as de la educación nuestro esfuerzo tiene que estar orientado a pensar cómo podemos hacer que aprendan, qué queremos que aprendan, qué es posible que aprendan y cómo”<sup>3</sup>.

Sin embargo, no hay que perder de vista que esto no puede cifrarse en el accionar individual o en el voluntarismo,



2 Grinberg, D. (2020). Comentario en el “Foro de Apertura y Presentación” de la Diplomatura en Educación Secundaria y Trayectorias Estudiantiles (material inédito). 23 de junio.

3 García Ferrelli, M. P. (2020). Comentario en el “Foro de Apertura y Presentación” de la Diplomatura en Educación Secundaria y Trayectorias Estudiantiles (material inédito). 24 de junio.

sino que debe ser una política de Estado que tiene la responsabilidad de garantizar en sentido pleno el derecho a la educación para todos y todas:

*Frente a estas contradicciones reniego de posiciones que, sin quererlo, dejan librado el derecho a la educación a la buena voluntad, el esfuerzo, los recursos y las condiciones de docentes y estudiantes. Es el Estado a través de políticas públicas el que debe ser garante de ese derecho, así como es indispensable que nuestros estudiantes tengan garantizados un sinfín de otros derechos para poder aprender. Y creo que es nuestra tarea, en la disputa de sentido por la posición docente, luchar para que ello ocurra<sup>4</sup>.*

### **Construcción sindical y construcción escolar**

Durante los últimos cuatro años (2016-2019), la avanzada neoliberal arremetió sin cesar contra la escuela pública y los sindicatos. Esto fue evidente tanto en política presupuestaria, en la participación central que logró el sector privado como en el ideario impulsado desde la oficialidad: meritocracia, emprendedorismo, calidad, evaluación como herramienta de control, profesionalización entendida instrumentalmente, liderazgo, etc. El Estado se corrió de su rol fundamental fijado por la LEN como garante y responsable indelegable del derecho personal y social a la educación. Con el objetivo claro de avanzar en mercantilización y privatización, se insistió tanto en las políticas desplegadas como en los mensajes dirigidos a la sociedad en los medios masivos de comunicación en presentar a la escuela estatal como ineficaz, a las y los docentes como responsables del fracaso y a la evaluación como la solución a todos

los problemas educativos. La formación docente no estuvo ajena a este proceso y las ofertas se limitaron y circunscribieron a estas ideas.

En este contexto, nuestro sindicato de base UTE (Unión de Trabajadores de la Educación) que en articulación con la UMET (Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo) viene desarrollando una experiencia sumamente significativa en formación docente, formación sindical y formación sindical-docente, impulsa la apertura de esta Diplomatura en Educación Secundaria y Trayectorias Estudiantiles. Esta experiencia termina de concretarse (inscripción, cursada y finalización de su primera cohorte) en el 2020, el año de la pandemia, de la no presencialidad pero también el primer año de un Gobierno del cual se pretende que tenga otra orientación política diferente. Muchas de estas expectativas y estos eventos desafortunados se han visto reflejados en los debates y las intervenciones de los compañeros y compañeras que cursaron, que conformamos el equipo docente o que intervinieron ocasionalmente.

El enfoque de las trayectorias, corolario de un largo recorrido del campo educativo, viene aportando al sistema educativo y a las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y tiene aún mucho para dar al interior de cada institución, en la implementación de políticas públicas y en el ejercicio de la docencia entendidos estos como co-garantes de los derechos.

*(...) pienso a la noción de 'trayectoria' clave para pensar nuestra labor; asimismo considero necesaria la existencia de espacios de formación donde lxs laborantes podamos discutir nuestras prácticas desde una mirada sindical, y creo que*

*esta universidad es un espacio propicio. Coincido con las posturas precedentes, la pandemia ha lanzado una serie de desafíos patentes: las desigualdades se agudizan, las políticas públicas se revelan urgentes, la presencialidad tiene un valor insustituible, nuestro laburo es pedagógico en tanto organizador de los vínculos sociales. Sin embargo, ayer discutía con un amigo docente sobre la idea de 'fracaso': ¿este es --en término educativos-- un año perdido, un fracaso? y lo que surgió fue la necesidad de repensar el corte que esta situación impuso al continuum que traíamos, la fisura en la normalidad. Más allá de las iniciales (y a tientas) respuestas que las instituciones pudimos dar, es clave pensar que la evaluación no la tenemos que hacer ahora sino en varios años, y que hoy es el momento a aprovechar para replantear los supuestos y realidades del panorama educativo (realidades y supuestos que nos interpelan fuertemente). Este 2020 puso sobre el tapete una serie de desigualdades muchas veces tapada por la labor extraordinaria de lxs docentes: alcanza con pensar en la dispar disponibilidad de dispositivos y conectividad, así como en la formación docente para emprender una tarea virtual..., ante esto, ¿cómo actuaremos mirando hacia adelante? Difícil derribar en lo inmediato el capitalismo, necesario repensar las desigualdades que debe dejar de reproducir el sistema educativo.<sup>5</sup>*

Esta intervención realizada en uno de los foros de discusión por parte de uno de los compañeros que cursaron la Diplomatura es una muestra de la pertinencia de los debates que el enfoque plantea y del meritorio aporte desde el punto de vista sindical. Es frecuente que debido al ataque mediático y a la mi-

4 Battaferano, P. (2020). Comentario en el "Foro de Apertura y Presentación" de la Diplomatura en Educación Secundaria y Trayectorias Estudiantiles (material inédito). 24 de junio.

5 Battaferano, P. (2020). Comentario en el "Foro de Apertura y Presentación" de la Diplomatura en Educación Secundaria y Trayectorias Estudiantiles (material inédito). 24 de junio.

rada neoliberal que ya mencionamos se intente desprestigiar a los sindicatos y a la mirada que ellos proponen. Por supuesto, es *vox populi* que “un mundo sin sindicatos es el sueño del patrón”. Ni siquiera tratándose del gremio docente --trabajadores de la palabra, de la reflexión, del pensamiento crítico--, cabe en la meritocrática visión de la patronal que seamos los y las trabajadoras quienes aportemos a los debates y a la construcción de políticas. Pero nuestras historias de lucha y construcción en las aulas y en las academias nos sostienen y habilitan.

*“(…) Se nos invita a reflexionar sobre cómo garantizar la continuidad pedagógica, y creo que antes de ello es preciso preguntarnos continuidad de qué. Considero que es continuidad de la presencia de la escuela en la vida de nuestros estudiantes y familias, continuidad en la garantía de sus derechos a estudiar y a aprender, reforzando más que nunca la escucha, la contención, el acompañamiento y el respeto por las trayectorias. No es fácil, sin duda. Y en los reclamos de CTERA a nivel nacional como los de UTE en particular en CABA lo ponen sobre la mesa. La pandemia reveló la necesidad de más Estado y más Estado es también más escuela, la única institución con la que concretamente muchas familias cuentan: las y los docentes estamos comprometidos, pero no podemos ser los fusibles, necesitamos apoyo, contención, reconocimiento, recursos, reglas claras para trabajar.”<sup>6</sup>*

En este otro aporte se visibilizan varios de los conceptos que venimos planteando en relación con el Estado, la posición pública docente, las políticas públicas y las organizaciones sindicales. Las expectativas, aún en este contexto de excepcionalidad, son de fortalecernos en lo colectivo y de seguir levantando las banderas históricas y las nuevas. La inclusión vista desde el enfoque de las trayectorias nos lleva al vínculo con cada familia, al compromiso docente

y a la necesaria construcción de nuevas gramáticas, que sustentadas por toda la normativa (LEN y resoluciones del CFE, Ley de ESI, Ley de financiamiento educativo, etc.) darán a los y las docentes el marco necesario.

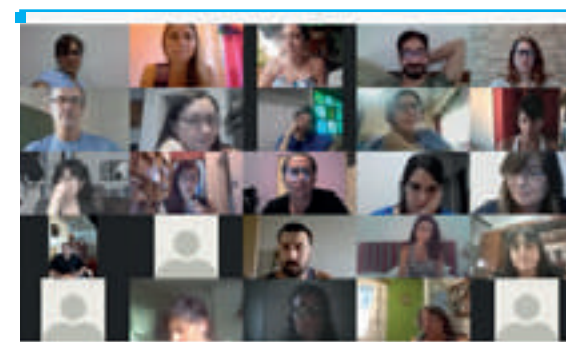
Por último, puede plantearse que las trayectorias estudiantiles y las condiciones que las posibilitan en muchas ocasiones se articulan con las condiciones en que los y las docentes garantizan el derecho a la educación. Las prácticas docentes que se llevaron adelante en el contexto de pandemia estuvieron ante dificultades de conectividad, de adecuar las propias casas para convertirlas en aula, etc. Si bien esto pone de manifiesto que la posición pública docente ante una situación humanitaria crítica construyó espacios pedagógicos, también permite pensar que las trayectorias estudiantiles y las condiciones en que las y los docentes acompañan, tienden puentes, promueven aprendizajes, no están escindidas.

## Conclusiones

### **La escritura dialógica como práctica de construcción colectiva de saber pedagógico-didáctico**

A lo largo de los cuatro Seminarios de la Diplomatura nos dimos la oportunidad de reflexionar con los y las docentes cursantes sobre la educación secundaria en el presente, a partir de conceptos clave para (re)pensar las trayectorias estudiantiles tales como “aprendizaje monocrónico”, “homogeneización”, “cronologías de aprendizaje”, “gramática escolar”, “régimen académico”; y de compartir y narrar experiencias educativas que traducen en acciones concretas la garantía del derecho a la educación para todos y todas en y más allá de la obligatoriedad.

En cada uno de los foros, los conversatorios y los trabajos de acreditación de los seminarios, se fue entretejiendo una voz colectiva gracias a las participaciones e intercambios



Clase de cierre vía zoom con los y las cursantes, 27/11/2020.

6 García Ferrelli, M. P. (2020). Comentario en el “Foro de la Clase 1” del Seminario I de la Diplomatura en Educación Secundaria y Trayectorias Estudiantiles (material inédito). 2 de julio.



Un breve recorrido por la Diplomatura: video de cierre.

<https://www.youtube.com/watch?v=9fMCwFg1KEU&feature=youtu.be>



Material producido por el equipo pedagógico de la Diplomatura en Educación Secundaria y Trayectorias Estudiantiles (UTE - UMET).

con un riguroso y sistemático trabajo conceptual y analítico, que recababa en las propias experiencias de aula y de vida, en los estudios de casos presentados, tanto como en la bibliografía y en el saber pedagógico-didáctico acumulado. Es así que en esta dialogicidad escrita, todo un cúmulo de saberes, conocimientos y experiencias --muchas veces disperso y asistemático por la propia dinámica en que transcurre nuestra profesión docente-- tuvo la posibilidad de decirse, compartirse, pensarse y organizarse para enriquecer nuestras prácticas y el horizonte por el que seguir reescribiendo la educación secundaria.

Como dice Gianni Rodari, “El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”

7 Rodari, G. (2008). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

## Referencias bibliográficas

- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Sbur-latti, S. (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 7, N° 4*. Recuperado el 18 de enero de 2020.

<http://rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pd%20f%205>

- Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S. y Duahlde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina* - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.

- Southwell, M y Vassiliades, A. (2014, diciembre). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI N° 11, pp. 1-25. Recuperado el 02 de diciembre de 2019. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf>.

- Terigi, F. (2008, junio). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa N° 29*, Año 15, Vol 1, pp. 63-71. Argentina, FLACSO.

- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. *Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010*. Conferencia llevada a cabo en

el Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa. Recuperado el 08 de noviembre de 2019.

[http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_flavia\\_terigi\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares\\_.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf).

- Terigi, F. (2011, junio). “Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual”. *Revista Quehacer Educativo*, pp. 15-22. Recuperado el 10 de junio de 2017.

[https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autoriz\\_ado.pdf](https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autoriz_ado.pdf).



Palabras clave  
Educación secundaria.  
Educación pública.  
Brecha digital.  
Democratización de la educación.  
Soberanía pedagógica.  
Acompañamiento pedagógico.  
Vínculo pedagógico.  
Participación.  
Asamblea pedagógica.  
Grupalidad.  
Construcción colectiva.

/ Educación Superior / Escuelas Normales / Educación Secundaria /

Noviembre 2020

# EL WHATSAPP TIENE CLASES

Por Gabriela Ulloa\*

Este trabajo es el relato de una búsqueda sobre cómo dar clases en tiempos de pandemia y qué clases dar. Es el relato de cómo reinventamos la pedagogía sin ir a la escuela. Ya que la brecha digital visibilizó la desigualdad educativa de manera feroz, ¿qué rol deberían ocupar la escuela y los docentes en este momento?

*“No tenemos clases, profe, lo único que hacemos es entregar Trabajos Prácticos.”*

## Introducción

Durante las primeras semanas de aislamiento le pregunté a una estudiante cómo le estaba yendo en las clases..., me contestó: “No tenemos clases, profe, lo único que hacemos es entregar Trabajos Prácticos”. Me dejó pensando... Eso de mandar Trabajos Prácticos de la materia por *mail* tal vez había que pensarlo un poco mejor... ¿Qué es una clase? ¿Una explicación? ¿Encontrarse con los amigos? ¿Qué tiene que suceder para que haya una clase? ¿En las clases se aprende? ¿Qué se aprende

en las clases? Qué de todo lo que sucede en una clase se puede llevar al formato virtual. ¿Se pueden hacer asambleas pedagógicas? ¿Se puede llevar el trabajo con la grupalidad? ¿Cómo traducir lo importante de una clase en una propuesta a distancia?

## Contexto del relato

De acuerdo con el eje del trabajo que es el de relatar una práctica de enseñanza en contexto de pandemia, este escrito relata la búsqueda de cómo es dar clases en tiempos de pandemia y qué clases. Cuando se declaró el aislamiento en el país y la suspensión de clases presenciales, en las escuelas donde trabajo me dijeron que arme Trabajos Prácticos y que consiga los *mails* de los estudiantes/familias y se los envíe.

Trabajo en una escuela Secundaria Pública de la Ciudad de Buenos Aires muy reconocida por su organización comunitaria y social, “El Acosta”. En el año 2001 se cayeron los techos y gracias a la gestión comunitaria de su Rectora, Raquel Papalardo, se logró poner en valor la escuela y llegar a ser sede de la “Noche de los museos”. Su política de gestión comunitaria de “Puertas abiertas” y su trabajo en red con otras instituciones del barrio hicieron una tradición de participación social y política de nuestra escuela. Sus estudiantes son jóvenes adolescentes y también son participativos, deportistas, críticos, militantes. Su Centro de Estudiantes es muy grande y es vanguardia en muchas de luchas de los movimientos secundarios.

## PRIMER MOMENTO: Inventamos o erramos

En ese momento me encontré con el primer obstáculo. Cómo diseñar una propuesta sin conocer al grupo y qué actividades mandarles teniendo en

\*Profesora de Escuelas Medias Públicas. Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Escuelas Medias por la Universidad de Buenos Aires. Trabajé en Escuelas de Adultos y en Bachilleratos populares. Me especialicé en Educación permanente de Jóvenes y Adultos.

cuenta que no mediaría el diálogo “para llegar a la consigna”, ni habría momento de discusión y construcción grupal sobre la materia.

No pude resolver la forma de hacerlo, y apurada por los tiempos “institucionales”, burocráticos, decidí enviar un Trabajo Práctico clásico por *mail*, de lectura y escritura. Leer tres páginas de un texto introductorio a la Filosofía y responder cinco preguntas.



La situación era de mucha incertidumbre, la preocupación por mis viejos y mis hijos, la sorpresa por el fenómeno social, sumado a mis relativos conocimientos sobre educación a distancia me tenían paralizada. Pero aunque no sabía “cómo” me daba cuenta de que mandar trabajos prácticos por mail no cumplía con las expectativas que yo tenía sobre acompañamiento pedagógico.

## SEGUNDO MOMENTO: Soberanía pedagógica vs. Escuela burocrática

Conversando con algunos colegas y escuchando a mi hija me di cuenta de que me faltaba demasiada información. ¿Quiénes eran esos estudiantes? ¿Cómo estaban atravesando esta situación? ¿Cómo se llevaban como grupo? ¿Tenían medios tecnológicos para poder trabajar desde la casa? Es así como confeccioné el segundo Trabajo Práctico:

*Hola chiques, para este trabajo van a necesitar hacer grupos. Es decir, tendrán que **dividirse en grupos de 4 ó 5 personas** (puede ser de tres y también de 6); lo importante es que se sientan cómodos para charlar, discutir, acordar y responder sobre:*

1. ¿Qué piensan de las medidas políticas y sociales que se están tomando para superar el coronavirus?
2. ¿Cómo se sienten con el tema del aislamiento social?
3. ¿Qué cosas nuevas aprendieron?

4. ¿Qué cosas cambiaron en su vida y en su casa?
5. ¿Qué gestos de solidaridad están teniendo?
6. ¿Cómo se están organizando con las tareas de la escuela?  
¿Qué lugar les dan?
7. ¿Qué preocupaciones tienen?

Esta propuesta me permitía conocer a los estudiantes y por otro lado sacarlos (¿sacarnos?) del trabajo individual.

En la devolución de los trabajos grupales me encontré con esta información:

- En general los grupos están de acuerdo con las medidas tomadas, dicen que fueron “a tiempo”. los estudiantes las cumplen y son críticos para quienes no las cumplen.
- En relación con los aprendizajes, hablan de la comida que aprendieron a cocinar, de la higiene (de la preocupación por el lavado de manos y la mercadería que compran), de la tecnología (aprendieron a trabajar con la compu, a hacer tramites), de las actitudes de convivencia (mejoraron la comunicación con sus familias, para estar con sus hermanes y también los “problemas que tienen por estar en la casa que antes no se daban cuenta porque no estaban nunca”).
- En relación con la escuela, en general hay dificultades para hacer los trabajos a distancia “sin tener clases”, mencionan estar aburridos y algo estresados con tantos trabajos. Algunos no se logran organizar y otros se sacan todas las tareas lo antes posible.
- Entre las preocupaciones, están la salud de los familiares y el trabajo de les xadres. Muchas manifiestan tener ganas de conseguir algún trabajo para poder ayudar en la casa y eso los preocupa. En relación con la escuela, tienen la preocupación de repetir o perder el año.

La devolución que obtuve fue interesante y algo me llamó



la atención...Todes les chiques del curso entregaron ese trabajo... ¿Fue por interés? ¿Porque era en grupo? ¿Porque no era difícil? ¿Por una mezcla de todo? Lo importante es que había obtenido con esa decisión pedagógica varios datos: quiénes eran, comprobé que podían conformar grupos grandes, obtuve información sobre cómo se estaban organizando con la escuela y cuáles eran las principales dificultades. Y algo importante: ese era un curso que tenía la capacidad de incluir a todes sus integrantes en pequeños grupos.

### **TERCER MOMENTO: Es con Todes. Experiencia con el Zoom**

Después de algunas discusiones, cartas de padres y recaudos, la escuela aprobó el uso de *Zoom* para dar clases. Les invité en el horario de la materia e hicimos varios encuentros, La dinámica era de charla y de consultas sobre los trabajos prácticos. Pero a lo largo del mes de mayo me di cuenta de que esta modalidad presentaba una gran dificultad: no estaban todes y no alcanzaban a recuperar lo que había pasado en los encuentros.

Me di cuenta de que sin quererlo había armado una propuesta de clases que era solo para algunas; estaba aumentando la desigualdad. Había un grupo que participaba de las clases y respondía a las preguntas, pero otro grupo no se conectaba. No podía continuar trabajando de esa manera, aunque con el grupo que tenía conexión hubiera encontrado una dinámica de trabajo interesante.

Como plantea Angélica Graciano, “La Ciudad Buenos Aires es un territorio con mucha desigualdad y hay sectores de la población que tienen computadora y conexión, ahí no hay problema y hay sectores que no, donde no llegan las computadoras del gobierno de la Ciudad tampoco, porque el plan Sarmiento se discontinuó”. En este sentido, además de decirlo, porque existe un blindaje mediático sobre ese tema, pensar una propuesta de educación a distancia solo

se transformaría en mayor desigualdad producto de la enorme brecha digital existente.

### **CUARTO MOMENTO: “-Vamos a tener clase por whatsapp. -De una, profe”**

La semana siguiente armé un grupo de whatsapp y les mandé la invitación a la clase. “El viernes a las 13 vamos a tener clase por acá”, les dije. “De una, profe”, me contestaron.

Ese día a las 13 en punto me saque una selfie saludando y comenzó el torbellino de hola, holis, manitos, caritas, infinitos *emojis* y *gifs*. Les conté que la idea era trabajar sobre la Ley 1.420 y el contexto histórico y social de la época. Hasta las 14.30 hs.

Les compartí foto de la Ley y de un fragmento de Beatriz Sarlo... y les dije: “la idea es que armen grupos”. “Nos tomamos unos 5 minutos para eso, cuando los tengan por favor pongan los nombres acá”. Salió muy bien, les chiques armaron los grupos y trabajaron con una consigna cada grupo. A las 14hs arrancamos la puesta en común por grupo. El debate se extendió un poco, diez minutos después del horario acordado les dije que íbamos a continuar el viernes siguiente.

Durante la semana insistí en la invitación. Viernes 13 clase de Educación y Sociedad. Terminamos con la guía de trabajo y nos pusimos de acuerdo con los trabajos que faltaban. En ese espacio completamos los TP y las intervenciones en el blog. Fue una clase en donde hubo mucho intercambio entre ellos, me gustó que se decían que se extrañaban, contaban anécdotas (y se peleaban), tenía algo de clase.

### **QUINTO MOMENTO: Cuando la no información genera daño. Las dificultades**

Con el correr del tiempo y los días de aislamiento sostener la tarea comenzaba a ser más difícil, la incertidumbre sobre



el año y la escuela era grande. Durante el mes de junio hubo estudiantes, profes y familiares enfermos. Aumentaban las familias sin ingresos y las familias que iban a buscar los “bolsones” a la escuela cada vez eran más.

Una tarde en la tele... titular: “Nadie repite el año”, siguieron videos de TIK TOK, invadieron las redes, la escuela y nuestro ánimo. Los docentes nos enojamos y tardamos varios días en recibir la Resolución, hablar entre nosotres y organizar reuniones de tutoría para explicar esa noticia. Explicamos: “Chiques, ojo con esa noticia, quiere decir que pasas de año pero la tenés previa, ¿entienden? Van a cursar el año que viene las trece materias de cuarto, junto con las que no hayan terminado este año”. “¡¡No dejen de entregar los trabajos!!” Lamentablemente, era tarde, la política de informar a los medios antes que a las escuelas genera un daño terrible a nuestras comunidades y dificultan nuestro trabajo.

Al volver de las vacaciones de invierno los rumores en relación con la vuelta a la presencialidad invadían las escuelas de miedos y nos desconcentraban de lo importante: acompañar (acompañarnos) en momentos difíciles.

Lectura de Resoluciones, Reuniones de Consejo, de referentes, de área, Asambleas en la escuela, en el sindicato para poder pensar y organizarnos entre nosotres. Cómo cuidar la salud de los nuestros y de todos los que formamos parte de la escuela, ¿Cómo proteger a la escuela pública de las campañas del Jefe de Gobierno? ¿Cómo protegernos de los intereses económicos de la Ciudad? ¿Cómo llenar de sentido la tarea educativa cuando la Ministra de Educación habla como habla de nosotres, los trabajadores de la educación?

## **SEXTO MOMENTO: Apostando. La Salida es colectiva**

La salida es colectiva quiere decir que es con otros. No quiere decir que con eso se soluciona todo, tampoco quiere decir que se resuelvan todos los problemas. Solo es un camino, una forma de resolver las dificultades. Esta pequeña aclaración tiene que ver con las decisiones pedagógicas elegidas. Les cuento: en el contexto mencionado, en el mes de setiembre de 2020, solo el 25 % de los grupos participaba de las clases por *whatsapp* y solo ese porcentaje se comunicaba conmigo. Era entendible, mucho tiempo de aislamiento (para los jóvenes fue más que para los adultos) y el “trabajo sobre la pérdida de sentido de hacer los trabajos” (nadie repite) también estaba haciendo lo suyo.

Había que hacer un nuevo contrato pedagógico, con que todos tuvieran la posibilidad de participar no alcanzaba. Se necesitaba un nuevo encuadre... Pensando en esa dificultad se me ocurrió distribuir al grupo en cuatro grupos, en cuatro colores. La distribución era arbitraria, la distribución no la armé por cercanía ni por amistad, solo por color.

El nuevo contrato pedagógico apostaba a la grupalidad, al desarrollo de la grupalidad. Así fue como empecé a trabajar por videollamada, por color, al iniciar la clase les daba la consigna y luego los llamaba por color para charlar sobre el tema.

Con este nuevo encuadre conseguí tres cosas: Comunicarme más con los estudiantes, que participen más estudiantes por “tener que atender la llamada” y que se generen compromisos grupales. Ya no era elección individual la de participar sino que había una necesidad grupal que hacía que los estudiantes tuvieran que aportar grupalmente y que se generara

un compromiso hacia adentro de los grupos.

Los resultados fueron distintos, desde amigos nuevos hasta tener que intervenir para que se dejaran de pelear. Desarrollar la grupalidad no es “lo mejor que hay”, es la apuesta a una forma de construcción, de pensar con otros, una apuesta a la educación.

Cuando se trabaja en grupo, se aprende a escuchar, a buscar puntos de acuerdo, a entender a otros, a argumentar, a organizar una entrega, a poner sobre la mesa distintas perspectivas sobre algo.

Es decir, cuando un docente elige trabajar de esta forma elige poner estas ideas en valor por sobre otras. Tal vez haya quien no trabaje, también quien buchonee a su compañera, quien trate de sacar ventaja, quien se abuse del trabajo de otros. También puede suceder que el grupo se entere de que una compañera no está bien y busque ayuda, puede pasar que dos personas (que están desde primer año en la misma división) tengan la posibilidad de conocerse, puede pasar que construyan una mirada mucho más amplia sobre la figura de Sarmiento que la que hubieran tenido viendo un video solos. Apuestas...

### **Pensando sobre esta experiencia...**

Entonces... ¿se puede dar clases por *whatsapp*? La verdad no lo sé, pero esta estrategia me permitió “cumplir” con algunas de las ideas para una clase:

- que puedan participar todos, aunque decidan no hacerlo, pero que esté la posibilidad,
- que haya un tiempo y un espacio compartido de trabajo, un encuadre,
- que haya diálogo, intercambio, debate,
- que se pueda trabajar con otros,



- que se pueda introducir un tema, se desarrolle y que se le dé alguna conclusión.

Sentí que había encontrado una estrategia que podía servir, incluso quienes no podían participar en ese momento podían recuperar lo trabajado en otro momento. Como los intercambios quedan en el teléfono (incluso permiten pasar asistencia), también está la posibilidad de escribir un mensaje a un estudiante que no se está conectando y llamarlo de una manera bastante simple y orientarlo para que ingrese al grupo.

Dar clases por *whatsapp* es una propuesta para quienes pensamos que el rol posible de la escuela es el de acompañamiento pedagógico, sostener el vínculo con los estudiantes. Quienes no nos dejamos obnubilar por luces de colores o globos porque sabemos qué consecuencias traen. Estas estrategias van en oposición a las ideas neoliberales en educación que proponen dar los contenidos a través de plataformas digitales y evaluar el rendimiento de los estu-

diantes para no “perder clases”. En el marco de esta pandemia hay quienes están haciendo grandes negocios con las plataformas digitales y venden espejitos de colores sobre sus productos, intentando hacer negocio con la escuela pública.

Necesitamos valorar las propuestas pedagógicas hechas en la escuela para generar prácticas no hegemónicas, para no alienarse, para resistir al neoliberalismo y también para presentar una alternativa.

Creo necesario denunciar esas políticas en este momento y tomar posición alrededor de cómo hacer de la escuela un espacio de igualdad de oportunidades y un lugar con el que se puede contar en este momento de crisis social, económica y sanitaria. /

**¡Viva la escuela pública! ¡  
Viva los trabajadores de la educación!**



#### Referencias bibliográficas ■

- Duhalde, Miguel y Graciano, Angélica, 4° encuentro de Formación Sindical para delegados: “EL TRABAJO DOCENTE EN CUARENTENA”.  
<https://www.youtube.com/watch?v=o50-BqFr8Pg&feature=youtu.be>
- Graciano, A. (2020). “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”.  
<https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>
- Ley 1.420, de Educación común, gratuita y obligatoria. Promulgada en 1884. Argentina.
- Ley 26.206/2006, de Educación Nacional. Argentina.

- Papalardo, Raquel; Houlston, María Isabel. “El patrimonio público como oportunidad de conciencia pedagógica y la necesidad de la memoria institucional. Experiencias del Mariano Acosta y reflexiones entre las políticas públicas educativas, los actores de la sociedad civil desde la escuela y la defensa del patrimonio escolar”, en XXIV Congreso Pedagógico UTE 2019.
- Ruiz, C. (2020). “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”.  
<https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

Palabras clave

Tecnologías de la Información  
y la Comunicación.  
Brecha digital.  
Alfabetización digital.  
Teletrabajo.  
Big Data.  
Gobierno Abierto.

/ Educación Superior / Diplomatura /

Del verbo leer y escribir a la

# Big Data

Por Irene Bibiana Tomé\* y Camilo Rivera\*\*



## Introducción

La lectura y la escritura son prácticas culturales atravesadas por la historicidad, tejidas en la singularidad de cada sociedad, entramadas en las dinámicas situadas y construidas con rituales propios de cada región.

Así, la humanidad ha dejado huella y patrimonio, e inscripto una memoria colectiva para que las generaciones futuras accedan a conocimientos plausibles de ser transmitidos.

Leer el mundo es comprender y apropiarse del modo en que la sociedad establece relaciones simbólicas, esto permite afiliarse a una genealogía cultural, a una comunidad de lectores y escritores plenos; y es la puerta de entrada al ejercicio de ciudadanía.

En esta época la red de redes (Internet) ha llevado a millones de personas a migrar desde el papel hacia otro soporte, el de los dispositivos digitales, y por este medio hacen

■ efectivos diversos actos comunicacionales.

Nuestra intención es comenzar a transitar un recorrido que nos lleve a problematizar, conceptualizar y analizar acerca de la escritura y la transmisión de la cultura escrita, en esta ocasión pensada desde la perspectiva de la digitalización y del impacto cultural que ésta conlleva, no solo en el ámbito social sino específicamente en el espacio de trabajo docente.

## Desarrollo

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) trasmutaron radicalmente e imprimieron una impronta propia en los intercambios culturales y sociales.

Tal es así, que se produjeron nuevas configuraciones creativas, productivas, se transformaron los modos de distribución y acceso, se modeló una nueva forma de participación

\* Prof. para la Enseñanza Primaria (ENS N° 3), Lic. en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico (UMET), Lic en Pedagogía (UMET en curso), Especialista en Políticas de Infancia (Normal N° 2), Diplomados Superiores en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares; Lectura, Escritura y Educación; y en Gestión de Instituciones Educativas (FLACSO).

\*\* Prof. Enseñanza Media y Superior en Historia (UBA). Licenciado en Historia (UBA). Doctorando en Historia (UTDT). Especialista Superior en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (Escuela de Maestros).

colectiva e individual, e incluso, se organizaron plataformas virtuales<sup>1</sup> para sortear en “click” las distancias con expresiones artísticas/deportivas (cine, series, museos de arte, bibliotecas y libros, conciertos, eventos deportivos, etcétera), educativas (educación a distancia de grado, cursos, diplomaturas, seminarios, etcétera) o de consumo (compras por *e-commerce*, por ejemplo), entre otras.

En esta línea, comprendemos que estas tecnologías son un medio y mediadoras de intercambios y afectan todos los sentidos de relaciones ya sea desde lo meramente humano (Aplicaciones para buscar citas, Redes Sociales, Búsqueda de personal, Trámites, etcétera) hasta el aporte de nuevas narrativas y tipo de lenguaje propio (abreviaturas, reemplazo de letras, *emotición o emojis*, *GIF*, *stickers*, otros).

A nivel comunicacional presentan una lógica singular para emitir y recibir mensajes, así como también para crear contenidos.

Es de observar la producción de un tejido que entrama y enlaza la cultura, la comunicación, las tecnologías, la sociedad, la ciudadanía y las políticas que se comienzan a costurar ante esta nueva realidad, pero también cómo el mercado participa y se comporta en estas interrelaciones.

Si bien este proceso es actual, se puede visualizar que estas transformaciones han ido ocurriendo y consolidándose en las actividades vinculadas al consumo, a la cotidianidad de los sujetos, a las prácticas institucionales y a los modos de organización culturales.

En definitiva, de lo que estamos hablando es acerca de los cambios culturales que devienen a partir del desarrollo y la promoción de las Tecnologías de la Información y la Comu-

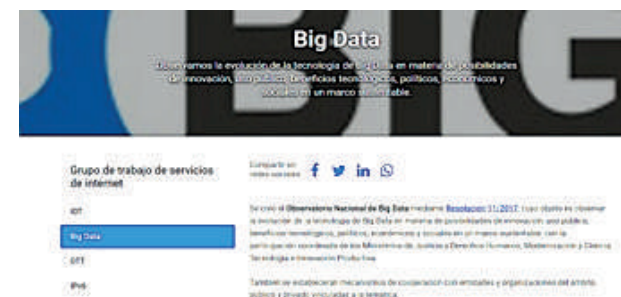
nicación (TICs), poniendo la clave específicamente en el advenimiento de la red de redes (Internet). Por eso, la cultura digital es la cultura de la información, de un conocimiento que se hace público y digital, y que debe asumirse como un bien público.

En las instituciones escolares, las plataformas han irrumpido sin que quizás fueran notadas al principio. Primero fueron las comunicaciones por correo electrónico y sucesivamente se fueron agregando otras que requieren de conocimiento específico para dar respuesta a los múltiples requerimientos de los organismos oficiales. Esta demanda ha impactado en los modos de tramitar la cotidianidad del trabajo administrativo en la escuela, ya que la exploración, contacto y conocimiento efectivo para resolver los intercambios en la virtualidad no siempre fueron acompañados de la formación y capacitación suficiente.

La contracara de las bondades de la cultura digital y electrónica es la brecha digital, ya que desenmascara la desigualdad social, es decir, no toda la sociedad (ciertos sectores socioeconómicos, la ruralidad con respecto a las grandes urbes, tipo de conexión e infraestructura, el monopolio de las plataformas globales, entre otras) accede del mismo modo a estos bienes y servicios digitales, ya que desenmascara la desigualdad social.

La comunidad virtual que accede a la información a través de Internet se ha convertido en una sociedad del conocimiento, o sea, hay un acceso inmediato a la acumulación de datos e información, a la difusión de contenidos, a la circulación de experiencias, estudios, educación, hallazgos y a la colaboración, cooperación e interacción de grupos y usuarios que ocurre instantáneamente. Ahora bien, hay una gran cantidad de personasatravesados/as por variables so-

<sup>1</sup> Una plataforma virtual es un sistema que contiene aplicaciones (en el mismo entorno) a las cuales se puede acceder a través de Internet. En general requieren de un nombre de usuario y de una contraseña para poder utilizar los distintos servicios (prepagos) que brinda (por ejemplo, Campus virtual, Netflix, Spotify, otras). También se puede acceder a las plataformas y solo mirar, pero para interactuar será necesario contar con los permisos de usuario en el caso de que sean pagas.



Disponible en:  
<https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-publica/argentina-en-ogp>

cioeconómicas y culturales, y por ende, condicionados/as en la utilización de estas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Además ese impacto, ya sea por ausencia y/o carencia de acceso, se produce una brecha social (desconexión y exclusión), que se traduce en digital y definitivamente en la desigualdad de oportunidades, lo que llevará a diferenciar a grupos poblacionales y/o comunidades sin acceso a los medios de circulación de conocimiento e información que las tecnologías proveen.

En este sentido, la brecha digital no es solo un problema de conectividad o infraestructura, lo que refleja la desigualdad es la apropiación de habilidades y conocimientos con respecto a las TICs y allí el rol del Estado y de las políticas públicas que garanticen la enseñanza, la educación, la formación y la capacitación de toda la sociedad en su conjunto es lo único que puede revertir la desigualdad.

Otro componente para evaluar es qué dispositivo se utiliza (computadora de escritorio, tableta, celular), cómo se utiliza, con qué frecuencia y con qué fin, dado que no es lo mismo acceder a Internet para buscar información, investigar, leer los diarios, interactuar en las redes sociales, jugar, aprender un idioma, ocio, comunicativos, u otros usos.

La responsabilidad del Estado es generar políticas que coadyuven y tiendan a cerrar la brecha digital, para ello será necesario que expertos de múltiples disciplinas puedan aportar miradas, pareceres y opiniones que impriman una visión global de esta problemática, y por tanto, se pueda abordar integralmente.

En este contexto, el de la actual pandemia de COVID-19, Angélica Graciano (2020) define que la escuela continúa asumiendo un rol de organizador so-

cial. Hoy la escuela es un espacio de expresión de la voz de las comunidad -en singular, se ha detectado la falta de accesibilidad a dispositivos digitales de los estudiantes/familias y de conectividad a Internet-, podemos decir que allí se produce y confluyen una diversidad de atenciones -de atender con intención- que abarcan desde el sostén del vínculo escuela-estudiantes, la relación pedagógica, la vacunación de la gripe y también la entrega de alimentos; es decir, es un organizador de la vida comunitaria y se producen respuestas intersectoriales. La escuela es entonces un lugar de encuentro y de expresión, de escucha y de acción solidaria, pero también es la denuncia de la desigualdad tecnológica y de evidencia de la brecha digital que afecta a la comunidad educativa.

Para continuar desentrañando esta relación con las tecnologías de la información y la comunicación, recuperamos la palabras de Emilia Ferreiro (2001): *“El mundo laboral está cada vez más informatizado, y la escuela (nuestra escuela pública, gratuita y obligatoria, esa gran utopía democrática del siglo XIX) está, en los países periféricos, cada vez más empobrecida, desactualizada, y con maestros mal capacitados y peor pagados.”*

Esta afirmación nos lleva a pensar en un mundo fragmentado, en el que unos acceden a las TICs, mientras que otros (muchos más de los que creemos) quedan desconectados del sistema de red de redes.

A su vez, nos invita a pensar para quién y para qué está enseñando la escuela en el aquí y ahora.

Entendemos que en la escuela es fundamental recuperar las múltiples experiencias, contactos y exploración de cada grupo humano, esas mismas que se producen en el escenario familiar o en núcleos

comunitarios y que se relacionan con la lengua, el lenguaje y las TICs. En simultaneidad, es dable notar que las instituciones escolares no cuentan con la infraestructura y la conectividad adecuada para el desarrollo de actividades relacionadas con las TICs y que muchos docentes no han recibido la capacitación y la formación que se requiere para abordar estas temáticas, o no son usuarios habituales de tecnología.

Ahora bien, para despejar, consideramos que enseñar a leer y escribir es tan importante como enseñar a trabajar sobre formatos digitales, en ambos casos implica mediación y amorosidad, un acto generoso intergeneracional que promete retroalimentación.

En esa línea, se considera que la afiliación a la matriz social requiere la incorporación de todos los ciudadanos a la cultura escrita y en este caso también a la cultura digital y a la sociedad de la información.

Entonces decimos que la alfabetización digital se desarrolla como un proceso de construcción intersubjetivo (en el encuentro con el otro) e intrasubjetivo (en el propio desarrollo, ensayo y error, manipulación, exploración, contactos), que implica la adquisición de conocimientos prácticos (utilización de dispositivos, plataformas, aplicaciones, navegadores, páginas web, etcétera) y sociales (interacciones y mediaciones), que sintoniza con la dinámica comunitaria de la circulación de la información, que está atravesada por el continuo movimiento de la evolución cultural, histórica, tecnológica y social de la humanidad.

Se considera que la formación de ciudadanos/as libres, críticos, y socialmente responsables, que conozcan sus derechos y los ejerzan, requiere que se produzca el encuentro con el mundo letrado, pero



también es una demanda de la actualidad que haya un encuentro con el mundo digital y electrónico.<sup>2</sup>

En este sentido, construimos la idea de la alfabetización digital desde un enfoque que promueve la democratización del conocimiento, que incorpora e incluye a los sujetos para formar parte de los practicantes de la cultura/conocimiento/información digital convocándolos a comprometerse en situaciones de usuario que trasciendan las paredes del aula o de la escuela.

La reflexión de Emilia Ferreiro (2001) acerca de este mundo cambiante: *“Está claro que estar ‘alfabetizado para seguir en el circuito escolar’ no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen cuidadosamente entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle; alfabetizado para el periódico; alfabetizado para libros informativos; alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea); etc. Pero eso es reconocer que la alfabetización escolar y la alfabetización necesaria para la vida ciudadana, el trabajo progresivamente automatizado y el uso del tiempo libre, son cosas independientes. Y eso es grave. Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién alfabetiza?”*

La pregunta es: ¿Para qué y para quién alfabetizar? La apuesta sigue siendo formar a ciudadanos/as, y con esta idea no cabe duda de que la forma es a través de un encuentro con el otro, en el que acontezca la enseñanza y el aprendizaje, donde el conocimiento y la información se ofrezcan en igualdad de oportunidades. La escuela puede alfabetizar digitalmente, acercar a los mundos: los de adentro, los de afuera, los de cada uno, los de la sociedad de la información y en ese entretreído se va costurando una mirada hacia la ampliación y diversidad, desde un lugar donde primen mundos comunes y con referencias compartidas. Como refiere Sandra Carli (2000), en la escuela hay todavía un lugar de resguardo de la infancia y un cuidado que no se da en otros espacios.

2 Hoy es fundamental poder manipular e interactuar de modo eficaz y eficientemente en las redes de cajeros electrónicos, realizar trámites en línea, poder encontrar las páginas oficiales para realizar denuncias, realizar compras en línea, entre otros.

## El uso de datos y las plataformas de educación en tiempos de COVID-19

La crisis sanitaria aceleró el advenimiento de cambios tecnológicos que llegaron para quedarse, no solo en materia económica como producto de las nuevas formas de: comerciar, adquirir y consumir, sino también en el mundo laboral (como modalidad *home office* o teletrabajo), sanitario y educativo.

En este marco, los Estados se han visto en la necesidad de diseñar e incorporar nuevas tecnologías ciudadanas, en aras de garantizar una infraestructura de la gestión de lo público en función de los enormes cambios relacionales que se están operando hacia el interior de nuestras sociedades como producto de la pandemia. Esta situación inédita nos enfrenta también a otros aspectos problemáticos de gran relevancia como: el acceso a la conectividad de la comunidad, la brecha digital a nivel social, riesgos de pérdidas de privacidad al conocerse todos o muchos aspectos de la vida privada, brechas de seguridad, ciberataques, robos de identidades digitales, filtraciones masivas de datos.

La clave de la transformación digital es de carácter central en materia de las políticas públicas ya que en este contexto es fundamental que se accionen de forma eficaz y eficiente y al mismo tiempo que sean ejecutadas a corto plazo.

En el ámbito educativo, la docencia ha incursionado en muy breve tiempo en diversas plataformas para poder garantizar el derecho social a la educación y continuar -aun virtualmente- sosteniendo la escolaridad y el vínculo con los /as estudiantes.

Ahora bien, ¿cómo se insertan las tecnologías educativas y el uso de datos en este contexto?, leemos a continuación un fragmento de B. Williamson y A. Hogan (2020): “1.4 Recogida de datos y propiedad”:



Disponible en:  
<https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-publica/ssetic/grupo-de-trabajo/big-data>

“Este crecimiento de las tecnologías de la educación, en especial la rápida respuesta a la COVID-19, no ha conseguido resolver los notables problemas y retos asociados a la adopción a gran escala de la formación en línea. A este respecto, destaca la gran inquietud existente por la recogida y la propiedad de los datos. Cada plataforma digital y cada servicio en línea individual tiene capacidad propia para controlar, almacenar y analizar con gran detalle el uso que hace el alumnado, sus resultados y sus interacciones. Aunque la industria de las tecnologías de la educación interpreta esta posibilidad como una importante oportunidad para mejorar y personalizar el aprendizaje, también plantea una preocupación real por el potencial mal uso de los datos. La recogida y el uso de los datos digitales del alumnado suscita preguntas sobre la confidencialidad, el consentimiento, la propiedad, los sesgos o el carácter abierto (Sellar & Hogan, 2019). A pesar de que al entrar, las personas usuarias dan activamente su consentimiento para compartir sus datos a través de formularios en línea, no suelen ser conscientes de que también se recogen datos sobre sus interacciones en las plataformas. Esto hace que para las personas que usan este tipo de servicios digitales resulte difícil entender exactamente qué datos van a compartir y para qué fines (Willis, Slade & Prinsloo, 2016).

(...) En general, las soluciones planteadas ante la COVID-19 acentúan la privatización de la escuela y dejan sin respuesta o ignoran los problemas comentados hasta ahora. Algunas organizaciones, como Privacy International, ya han expresado su inquietud porque la adopción y distribución acelerada de las tecnologías de la educación se esté produciendo sin haber hecho ningún análisis de riesgos

serio. Señalan que el 80 % de las herramientas tecnológicas educativas revisadas en 2019 por Common Sense —un organismo estadounidense sin ánimo de lucro que evalúa las tecnologías de la educación— no cumplía sus requisitos mínimos de seguridad. (Privacy International)

“Existe una preocupación real y tangible por la seguridad del alumnado que está usando un amplio abanico de productos tecnológicos educativos como ‘solución’ a la crisis de la COVID-19.”

### Aproximación a la tecnología de análisis de grandes volúmenes de datos: Big Data

“Big data tiene una o más de las siguientes características: alto volumen, alta velocidad o alta variedad. La inteligencia artificial (IA), la tecnología móvil, social e Internet de las cosas (IoT) están impulsando la complejidad de los datos a través de nuevas formas y fuentes de datos. Por ejemplo, los grandes datos provienen de sensores, dispositivos, video/audio, redes, archivos de registro, aplicaciones transaccionales, web y redes sociales, gran parte de ellos generados en tiempo real y a gran escala. “El análisis de big data permite a analistas, investigadores y usuarios de negocios tomar decisiones mejores y más rápidas utilizando datos que antes eran inaccesibles o inutilizables. Las empresas pueden utilizar técnicas analíticas avanzadas, como análisis de texto, aprendizaje automático, análisis predictivo, minería de datos, estadísticas y procesamiento del lenguaje natural para obtener nuevos conocimientos de fuentes de datos previamente sin explotar de forma independiente o junto con los datos empresariales existentes.”<sup>3</sup>

La vinculación entre Gobierno Abierto y Big Data se produce por la necesidad que tienen las administraciones públicas de gestionar y analizar grandes volúmenes de datos.

La gestión y el análisis se hace mediante dos herramientas: la tecnología Big Data y los procesos intelectuales que implican el recurso humano: clasificación, actualización, control de la calidad de la información, arquitectura de la información, utilización de la presentación de los datos, conservación, análisis de información, etcétera.

Abrir el gobierno es un fundamento de la transparencia en la gestión y ayuda a consolidar la democracia. Implica también abrir los datos gubernamentales a la ciudadanía y además gestionar una gran cantidad de datos para la toma de decisiones, facilitar la colaboración y la participación ciudadana. Los beneficios del gobierno abierto se localizan en diferentes ámbitos: político, social y económico.

Para que los gobiernos sean abiertos, requieren un sistema de Información, en el cual se destacan tres componentes: Tecnología de la Información y Comunicación, Los procesos de gestión de la información y Los profesionales de la información.

Las TICs ofrecen unas estructuras (redes de telecomunicaciones, software y hardware) para la recopilación de datos, información y documentos para su tratamiento, su recuperación y su intercambio. La tecnología funciona si detrás hay profesionales que la adaptan a unos contextos y la ponen en funcionamiento.

<sup>3</sup> Disponible en: <https://www.ibm.com/analytics/hadoop/big-data-analytics>

La base de fundamentos del Gobierno Abierto se enumeran a continuación: a) la transparencia en la gestión de los responsables políticos y administrativos; b) la rendición de cuentas por parte de los responsables de las administraciones públicas, sobre cómo gestionan los recursos económicos; c) la participación de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones y diseño de políticas públicas; d) la colaboración, por un lado, entre las administraciones públicas para hacer una gestión más eficaz y agilizar los procesos burocráticos, y, por otro, entre éstas y los ciudadanos para ayudar a definir la agenda política; e) la tecnología (abierta) para facilitar la participación y la colaboración, gestionar la documentación, la información y los datos generados, facilitar los flujos de información, el acceso y el intercambio, f) innovación en el proceso de gestión para hacerlo eficiente y facilitar la participación de los ciudadanos y la colaboración entre administraciones, y entre éstas y los ciudadanos, para innovar como base del desarrollo territorial sostenible.

Para apoyar estos fundamentos hay tres aspectos a remarcar: el acceso y el suministro de información; la accesibilidad; y los datos abiertos (el open data).

Nuestro país, la Argentina, forma parte de la Alianza para el Gobierno Abierto (OGP- Open Government Partnership, por sus siglas en inglés) desde 2012.

Desde octubre de 2019, y por el plazo de un año, la Argentina desempeña la co-presidencia de la Alianza. Desde esta posición nuestro país busca apuntalar reformas de Gobierno Abierto a nivel global y profundizar la cooperación entre países con las más de 3.000 organizaciones de sociedad civil que forman parte de OGP.

4 “Cadena de Bloques” (Blockchain en inglés) es un registro único en el que la información que se agrupa en bloques es distribuida en varios nodos de una red. La información almacenada es inmodificable, no se puede perder ni eliminar, por eso se habla del estándar de confiabilidad, transparencia y seguridad que provee esta tecnología. Generalmente se la asocia al uso de “criptomoneda” (dinero digital) pero tiene otros usos, además de las transacciones.

5 Es el aprendizaje que realizan automáticamente las máquinas, en este caso las computadoras, es decir, analizan los datos y los automatizan de manera tal que no hay intervención humana. Es una de las ramas que constituyen el estudio de la Inteligencia Artificial.

Además, acompañando los desarrollos globales de los últimos años, se impulsará un enfoque de Estado Abierto a fin de promover la adopción de los principios de transparencia y participación en instituciones de diferentes poderes públicos. También se promoverá el desarrollo de compromisos en los planes de acción que pongan en valor la agenda de inclusión. Finalmente, se lanzará una Red de Líderes que contribuyan al intercambio de experiencias y la implementación de reformas sustantivas en áreas clave de la Alianza. De este modo, se facilitarán los procesos de toma de decisiones en base al análisis de datos en la Administración Pública Nacional. A su vez, se prevé la incorporación de nuevas herramientas de gestión que permitan transformar ese gran volumen de datos en conocimiento y en aprendizaje retroalimentado, y la promoción del desarrollo de entornos colaborativos que garanticen (gracias a tecnologías como: *Blockchain*<sup>4</sup>, *Big Data*, *Machine Learning*<sup>5</sup> e Inteligencia Artificial) los cuatro pilares del paradigma del Gobierno Abierto: transparencia, participación ciudadana, rendición de cuentas e innovación tecnológica.

### A modo de conclusión

Una de las evidencias más potentes que ha dejado este tiempo de pandemia de COVID-19, es que la brecha digital se traduce en brecha y desigualdad educativa, dejando en ese acto a cientos de jóvenes y niños/as desconectados de un Sistema que exige, en la actualidad, además del acceso a los dispositivos, el aprendizaje y la enseñanza de saberes, conocimientos, transmisiones, exploraciones y manipulaciones eficaces y competentes de un mundo cada vez más virtualizado en el marco de la globalización.

---

La Alianza para el Gobierno Abierto (OGP, por sus siglas en inglés) es una iniciativa multilateral que busca asegurar compromisos concretos de los gobiernos para promover la transparencia, luchar contra la corrupción y mejorar los servicios públicos. Argentina forma parte de OGP desde 2012. Desde entonces ha desarrollado cuatro planes de acción, resultado de procesos de cocreación junto a la sociedad civil. El enlace oficial o Punto de Contacto ante OGP se ubica en la Dirección Nacional de Gobierno Abierto de la Subsecretaría de Gobierno Abierto y País Digital (Secretaría de Innovación Pública, Jefatura de Gabinete de Ministros).

---

Frente a esta realidad, la diferencia y el plus lo realizan los/as docentes que han sostenido el vínculo pedagógico y la experiencia escolar a como dé lugar, como dice Patricia Redondo (2003)<sup>6</sup> con obstinación, ya que “probablemente, enseñar represente un gesto obstinado, casi apasionado, muchas veces invisible, pero que necesita y requiere de más y mejores políticas de redistribución y reconocimiento”.

El desafío de esta época es la accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación y es el Estado quien debe garantizar este derecho para el pleno ejercicio de la ciudadanía, a través de los organismos y empresas que brindan el servicio a Internet y de la distribución de dispositivos para los/as estudiantes y docentes.

6 Redondo, P (2003). “Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación“. En Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.), Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis, Buenos Aires, FCE.

La presencialidad se volvió virtual pero el tejido de la trama escolar sigue vivo en cada mensaje, correo y reunión en la que se conecten docentes y estudiantes, porque el aula y la escuela están allí, donde hay encuentro pedagógico, donde se enseña y se aprende, donde los lazos de la comunitariedad se costuran, ahora mediados por la tecnología.

En esa línea, es fundamental que como trabajadores/as de la educación valoremos y sopesemos qué ocurre en el mundo y qué cambios se producen en los vínculos sociales, laborales y culturales a partir de la Cuarta Revolución Industrial, qué implica la irrupción de la tecnología de Big Data y cómo se vincula con la vida ciudadana. /



Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-publica/argentina-en-ogg>

## Referencias bibliográficas

- Carli, S. (2000). “Los niños: un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela”. En entrevista realizada por María Andrea Dakessian, María José Sabelli, *Revista La Obra*, Buenos Aires.

- Ferreiro, E. (2001). “Leer y escribir en un mundo cambiante”. Conferencia presentada en el 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores, en Buenos Aires, en mayo de 2000. Publicada en Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, FCE.

- Fischer, Hervé (2005). “Educación y cibertecnologías”. Conferencia dictada en la “Especialización en Educación, Lenguajes y Medios” de la Escuela de la Universidad de San Martín, Provincia de Buenos Aires, el 27 de abril de 2005.

- Graciano, A. (2020). “En esta pandemia la escuela es la gran organizadora social”. En entrevista para LAFTEM.

<https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

- Malvicino, A., Yoguel, G. (2015). *Big Data: avances recientes a Nivel Internacional y Perspectivas de Desarrollo Local*. Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia Tecnología e Innovación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, agosto de 2015.

<https://www.argentina.gob.ar/ciencia/publicaciones/estudios/big-data-avances-recientes-nivel-internacional-y-perspectivas-para-el-desarrollo-local>

- II Pronunciamento latinoamericano por una educación para todos. II Encuentro de Firmantes del Pronunciamento Latinoamericano y I Encuentro Presencial de Comunidad Educativa. Buenos Aires, 8-11 septiembre 2010.

- Williamson, B.; Hogan, A. (2020). “La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19”. En *Investigaciones de la Internacional de la Educación*. Universidad de Edimburgo, Reino Unido.



## Palabras clave

Pueblos originarios.  
Memorias.  
Madre Tierra.  
Liberación.  
Dignidad.  
Soberanía.  
Voz del tiempo.

Education Superior / Sistema Educativo

Educación, pensamientos, oralidad

# en tiempos de pandemia Volver a la raíz

Por Amalia Vargas\*

En este contexto de pandemia y cuarentena resulta fundamental fortalecer los diálogos que hemos en algunos casos olvidado y dejado de lado, por mirar a Europa y no mirar nuestra Latinoamérica, nuestras raíces. Retomando el título de este XXV Congreso Pedagógico, creo que el tiempo de reinventar nuevas pedagogías, sin dejar nuestros conocimientos previos, como es el pensamiento comunitario, diría desde el pensamiento **Pacha**. Los trabajadores de la educación somos conscientes de la destrucción que dejaron las políticas neoliberales en educación y en el medio ambiente, este momento nos invita a dar una vuelta a la espiral del conocimiento, sin tapar nada, sin borrar, sino es el tiempo de integrar, el conocimiento guardado en nuestras memorias.

## El *yachay*, el conocimiento en la escuela en tiempos de pandemia

Volvamos a la minga<sup>1</sup> de pensamientos, a la minga de la palabra, que entreteje conocimiento, entre docentes, entre compañeros, entre la familia. La importancia del encuentro entre niños, jóvenes y adultos dentro del *muyu*/círculo de la palabra.

Hay una necesidad del otro de expresarse, pues tiene la palabra pero no la suelta, porque no le damos el tiempo necesario, nos está faltando escuchar en estos momentos de encierro, vemos solo que llega información, de aquí de allá, detengámonos un momento.

¿Dónde está el tiempo de expresión? ¿Dónde está el silencio para mi palabra? A veces no damos el tiempo necesario para escuchar. Me pregunto como niño, como adolescente, “solo debo escuchar o vamos a conversar”.

Del otro lado de la pantalla está el que no tiene palabra, está solo observando pero su palabra está escrita a través de su cuerpo, escrita a través de su sonrisa, de su mirada (en su imagen del *zoom*), o tal vez en esa pantalla negra que solo dice un nombre el cual no puedo ver, pero sí percibir en el timbre de su voz, en su actitud de participar o no, en su silencio, en los ruidos de fondo que no le permiten concentrarse.

<sup>1</sup> La minga, el trabajo comunal al interior de las comunidades, de los ayllu, pasa a la etapa colonial y a la etapa republicana y es prácticamente la única que sobrevive hasta el día de hoy de un modo muy parecido al que tenía en la etapa prehispánica, es decir incluye a la gente que vive en una misma población, si son parientes o no, no importa; interesa que vivan todos juntos, que estén relacionados. En algunos casos por parentesco biológico, o parentesco por rituales, pero lo importante es que sean vecinos. En este sistema no circula dinero, funciona en la medida en que todos estén de acuerdo. Entonces la minga sigue subsistiendo como el trabajo de ayuda entre los vecinos de una misma población, inclusive subsiste el nombre pues se la llama minga.

\* Lic. en Culturas Tradicionales, Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA). Maestría en Cultura y Sociedad, con orientación en Sistema de Creencias Pueblos Indígenas, dictada por convenio CAEA, IUNA CONICET-2011. Profesorado en Danzas Tradicionales Argentinas (IUNA). Licenciada en Artes

Visuales, con orientación en Pintura, Grabado y Arte Impreso (IUNA). Investigadora de costumbres, ceremonias y rituales en la Cosmovisión Andina.

Esa es la lectura de la palabra que también debemos aprender a leer, a escuchar con los ojos, a escuchar con el cuerpo. Debemos volver a otros tiempos, para tomar esos conocimientos, como nos han enseñado los abuelos a leer el lenguaje de los árboles, el lenguaje del río, el lenguaje de las nubes, el lenguaje de la luna, sus fases, y el lenguaje de la tierra seca, húmeda, árida, que nos cuenta..., nos está diciendo algo que debemos aprender a interpretar, a observar. A observar esa naturaleza que está frente a nuestros ojos. ¿Cómo nos paramos frente a ella? ¿Le prestamos atención? ¿Estamos escuchando hoy?

Tal vez alguno diga ¿para qué? Para que aprendas a darte cuenta solo cuándo lloverá, el tiempo que tardan las nubes en llegar, si hay o no hay vientos, sin necesidad de estar pendiente de la TV o de un celular, para percibir todo lo que te rodea y a veces no vemos nada, por estar atados a una pantallita, son los espejitos de colores modernos.

Debemos observar más e intercambiar. ¿Escucho a mi propio cuerpo y a mi espíritu? o solo cuando aparece algún síntoma ya de urgencia.

Hoy muchas familias no pudieron trabajar, entonces se está volviendo a la huerta, a la huerta comunitaria, tal vez a la huerta de las macetas, del balcón; es tiempo de sembrar las semillas, pero semillas que crecen en todas las estaciones como la semillas de la palabra las semillas del *munay*/amor.

### ¿Qué significa la semilla del *yachay*?

Significa la semilla del conocimiento o sabiduría. ¿Qué significa trabajar con *yachay* y *munay*? Significa trabajar con sabiduría y amor, pero un amor con voluntad de hacer, no solo trabajar con el pen-

samiento teórico, la deducción y la reflexión, también trabajar con las manos, es la manera de que el conocimiento quede afirmado en el cuerpo, para que mi relación sea con la totalidad y así se fije con intensidad mi aprendizaje.

Que la palabra atravesase el espíritu, atravesase el cuerpo y quede guardado en la memoria del alma. Esta es la semilla de Educación/conocimientos, es la que hoy debemos sembrar para que en un futuro podamos aplicar nuevamente a otros tiempos, a otros espacios, que no sea un aprendizaje guardado, sino activo, puesto en práctica, en un contexto donde haya libertad de salir a las calles sin taparnos las bocas, sin tapar los pensamientos, sin tapar los sentimientos, sin tapar la creatividad. Es el tiempo todo adentrarnos en nuestra propia madriguera para conocernos a nosotros mismos y para volver hacia afuera con mayor conciencia planetaria, poder aplicarlo desde todas las materias y perspectivas, porque la naturaleza atraviesa todas las materias, y poder compartir con mayor conciencia Pacha (Vargas, 2019.)

### ¿Qué es *Pacha*?

Pacha es tiempo, espacio, pacha es universo o lugar. Ser hombre pacha o mujer pacha es ser una persona con cocimiento, integral, es el que conoce y respeta la naturaleza.

Si entendemos a la Pacha que nos rodea, podremos entender el conocimiento y de aquí a futuras generaciones recuperar lo que se ha estado olvidando, que es esta relación con la naturaleza, las plantas, las flores, los pájaros. Escuchar el viento y escuchar la lluvia que nos oxigena. Sentir el perfume de las flores, interpretar y decodificar el canto de las aves. ¿Qué ave es la que canta la mañana. ¿Qué ave es la

que canta la noche. ¿Qué ave es la que canta en la madrugada. ¿Qué flores abren a la mañana, qué flores abrirán a la noche y por qué se abren en ese tiempo.

Todo tiene su tiempo, todo tiene su espacio, porque todo está en conexión con la vibración de la pacha, porque todo está organizado con las energías de la Tierra del uku pacha, de la tierra de abajo del *kaypacha*, de esta tierra en la que vivimos todo del *hanan pacha*, de la tierra que está arriba de nosotros... todas esas son, mundo de los insectos, mundo del tiempo. Entonces podemos pensar en una escuela de proceso integral donde todo esté unido y relacionado a la vez con nuestros ciclo de vida.

Este tiempo de pandemia nos invita a reconocer a las mujeres y hombres que están en este proceso de gran trabajo que es el de Educar, que no solo hacen parte del sistema educativo sino que están en todas las instituciones escolares de América Latina forjando y tejiendo en su canasto de sabiduría. Nombraré nuestras formas de conocimiento. Debemos pasar por la Chakana, calendario y el puente de conocimiento, donde ahí recolectamos según nuestros tiempos los conocimientos, desde que nacemos hasta que envejecemos, todo el tiempo vamos aprendiendo y enseñando.

Este tiempo 2020 es de formación hacia nosotros mismos, pasar por la chakana/puente y ser Recolectors, Sembradors, con experiencias, el que enseña, pero desde el saber recolectado en estos tiempos y de otros tiempos. ¿Quiénes son los sembradores? Sembradors: son los que se dedican a compartir, a dejar una sabiduría en niños y grandes, en escuelas, en instituciones, en comunidades. Hoy el docente es el sembrador y recolector de todas las formas posibles de educar por un bien común, para que a nadie le falte nada y todos lleguen juntos, al final del ciclo

## Es tiempo de volver a la palabra

Los abuelos y abuelas se manifiestan preocupados dicen “el ser humano, hemos perdido la comunicación con los seres espirituales, invadiendo muchos hábitat donde estaban ellos”. Hemos perdido el respeto al valor de la palabra. Y ya no creemos en nadie por tantas mentiras que circulan. Pandemia, los abuelos en los territorios le llaman *Plandemia*, hay otras teorías en las comunidades, porque estas epidemias y otras ya las han vivido, y hoy se duda qué será realmente esto que nos pasó y pasa todavía.

Es tiempo de Pachakuti, de volver a la raíz como era antes, antes el hombre respetaba al otro y su palabra era ley; volver es tiempo del ñaupaq pacha, de volver a la raíz. Dentro de la cosmovisión andina Ñaupaq pacha significa el pasado y está delante de tus ojos (porque es lo que conocemos, lo vivido), y el futuro estaría atrás (porque no lo puedo ver).

Entonces diríamos que la idea de volver no es retroceder sino tomar los conocimientos de lo que ya vivimos en nuestros territorios, para dar un salto y fortalecer los valores como respeto, reciprocidad, solidaridad, es también volver a conectarse cada uno con sus raíces, volver cada uno a su eje, su matriz y volver al equilibrio que necesitamos todos un *sumak kawsay/buen vivir*. El pasado es el presente, así lo ve la cosmovisión andina; nos invitan a ver que lo pasado está cargado de conocimiento, del cual podemos tomar ejemplo..., aprender hablando, conversando y observándonos, no solo mirar la espalda del otro (Vargas, 2019).

¿Perdemos el tiempo dialogando, ordenando las ideas? Hay que perder el tiempo para darse tiempo y poder crear y recrear. Perder el tiempo es darse el tiempo para compartir las preferencias. Es importante organizar las clases, junto con los niños, zona de libertad para los niños y niñas, que todos ellos puedan sentir responsabilidad de lo que han elegido hacer durante ese tiempo, así nace su responsabilidad. Perder el tiempo para crecer en este tiempo de Pandemia, de-

cidimos caminar al ritmo de nuestros pasos pequeñitos, el de nuestros estudiantes, todo ello nos ayuda a conocernos más, a vivir todo el tiempo el aquí y ahora, nuestro presente. ¿Qué harás el año que viene si seguimos la onda virtual? Uy qué pasará...

Entonces no es perder tiempo, es disminuir la marcha porque la velocidad se aprende con lentitud (Zavalloni, 2014) y con paciencia desde el buen vivir, caminar todos juntos, que nadie se quedés atrás, que todos caminemos juntos, para llegar unidos y que no falte nadie.

El *sumak kawsay/buen vivir* en las escuelas es necesario para entender la importancia del otro y tener pensamiento comunitario, además de tener una visión holística a largo plazo, porque no se basa solo en el conocimiento de las letras y números, con contenidos que están fueran de la realidad (copiados del exterior).

La educación tiene un rol decisivo para concretar el buen vivir al constituir una vivencia pedagógica y cotidiana de una sociedad, no se puede deslindar de la responsabilidad del desarrollo de la ciencia y la tecnología que es posible lograr en la educación argentina con conciencia.

El *sumak kawsay/buen vivir* en educación conlleva descolonizar la educación que tiene como fundamento la supuesta civilización del conocimiento, las retóricas del mejoramiento de la calidad de vida, la historia, la visión del futuro; esta educación que ha permanecido desde la Colonia de sumisión y humillación, momento donde se empezó a clasificar al hombre por color, por raza, por su valor como mano de obra y donde se implantó la creencia de creer que todo lo que viene de afuera es lo mejor, tal como lo plantea Quijano (2014), al punto de lograr que sigamos a la cola de los países llamados del primer mundo, por cuanto en la educación argentina muchas veces no se repiensa desde lo territorial, y se sigue reproduciendo la colonialidad del poder, se sigue copiando y repitiendo metodologías, tecnologías, modelos pedagógicos, capacitaciones, modos de equipar,



evaluaciones, que no tienen que ver con nuestros contextos, territorios (Morochó, 2012).

¿Creemos en nuestra educación? ¿En quién creemos? Los abuelos dicen hoy “no le creemos ni a nuestro propio pensamiento y sueños”. Debemos recuperar la comunicación con nosotros, no reprimirnos, primero y principal; debemos recuperar la creencia en uno mismo, en nosotros mismos, para poder compartir más conocimientos de la naturaleza desde la biología, desde el lenguaje, desde el arte, por todos estos medios podemos expresar todo lo que hoy atravesamos. Un hermano mapuche Nawelpan dijo que lamenta que actualmente ese kimün/conocimiento “se perdió”, se perdió el conocimiento, “hemos perdido sabiduría”. Por otro lado, la hermana María Quiñelen dijo que en los últimos meses vio diversas señales de la naturaleza que desde el mundo mapuche se interpretaban como un peligro, refiere: la luna roja de enero, floreció la quila, avisaron las hormigas, casi no floreció el canelo, hubo mucho *meulen* (remolinos). Finalmente, la pūñenelche fue enfática en recordar “nuestro pueblo resistió a un genocidio”, sostuvo que, de este modo, los actuales mapuches somos sobrevivientes, “hemos resistido pestes y pandemias por siglos”. Debemos escuchar estos mensajes para poder tener una relación más fluida y en armonía desde la Educación y su contexto.

### Qué me dejó la pandemia (experiencias)

Soy docente de arte y danzas, desde mi especificidad aplico más en la corporalidad de mis alumnos a su sentir pensamiento, en cada clase generalmente fuimos rescatando nuestros corazones del momento vivido. Es decir, lo que nuestro sonqo/corazón nos dice, nos trasmite.

Las preguntas que trabajamos en las clases fueron: ¿Qué sentís cuando te contamos historias? ¿Qué sentís cuando pintás un árbol, una flor o una semilla luego de conocer su origen ancestral, desde un mito o su ley de origen? ¿Qué te moviliza en tu mundo interno? Los mitos leyendas que compartimos son las que contaron diferentes abuelos entrevistados de comunidades indígenas-originarias con enseñanza, sabiduría, para aplicarlas en la vida cotidiana (valores, técnicas, formas de manejar situaciones). Hasta cómo cuidar las semillas y abejas. Desde ahí estuvimos narrando mitos de América y el mundo con los de Secundaria; con los estudiantes de Primaria recorrimos desde el norte, sur, desde el este al oeste, con los cuentos de territorios ancestrales.

En esta etapa de aprendizaje en contexto de pandemia trabajamos las fortalezas para un tiempo mejor que está por venir. Entonces en este 2020 retomamos el mito con poder de visión futura y de cambios. Como señala Choquehuanca (2011), una de las razones principales que ha permitido al mundo mirar con perplejidad la irrupción de culturas que solamente existían en “el folklore” es la reivindicación de la identidad, no solo la dignidad. Hecho que el mismo autor lo presenta como una diferencia con las miradas socialistas. El mito social se transformó en el faro que permitió la resistencia y luego condujo y alimentó esta impresionante transformación cultural y política. Como argumenta Bautista, el mito es un referente de verdad que se basa en el conocimiento originario. “*Todas las certidumbres no descansan en el vacío sino en certezas previas y fundantes de toda certidumbre posterior*” (Bautista, 2011: 99). Según Choquehuanca: “*Sabíamos que nuestro arribo iba a llegar, sabíamos que vamos a volver a ese camino de equilibrio, no podíamos estar en la oscuridad todo el tiempo, sabíamos que vamos a volver, vamos a gobernar nosotros mismos*” (Choquehuanca,

2011:79). Nunca se puede permanecer eternamente en la oscuridad, el pachakuti de luz, tiempo de volver al taypi/centro, tiempos de buenos cambios, de buenas energías. ¿Cómo estamos leyendo los cambios? ¿Cómo estoy escuchando?

### Una Escuela Necesaria 2021

Esta experiencia compleja pero a la vez creativa nos invita a valorar y reencontrarnos desde otras formas. Nos invita a buscar una forma que nos complemente en todos los aspectos en la escuela, en el trabajo, porque todos queremos vivir bien, en armonía para no enfermarnos. Ojalá que pueda repensarse en una futura escuela con conciencia social, en donde los maestros adoptemos el buen vivir, no solo como tema académico y metodológico, sino como forma de vida en el continuo interaprendizaje. Teniendo en cuenta algunos de estos puntos:

- Que se proponga una pedagogía innovadora en función de la realidad nacional y de las necesidades de los argentinos, desde La Quiaca a Tierra del Fuego, que las escuelas no solo sean espacios para el aprendizaje, sino para el ejercicio de derechos, de práctica de la democracia, de las libertades y participación social.
- La vida y el trabajo, sin aceptar nunca la explotación y opresión como proyecto de vida para nuestros niños y jóvenes.
- Todos los niños y niñas, los jóvenes del campo, comunidades originarias y la ciudad, atendiendo las necesidades locales y con equidad en las oportunidades.
- Intercultural, que la escuela se convierta en el punto de convivencia, conocimiento, respeto mutuo entre el niño indígena, negro y mestizo, sin discriminación de ninguna clase.

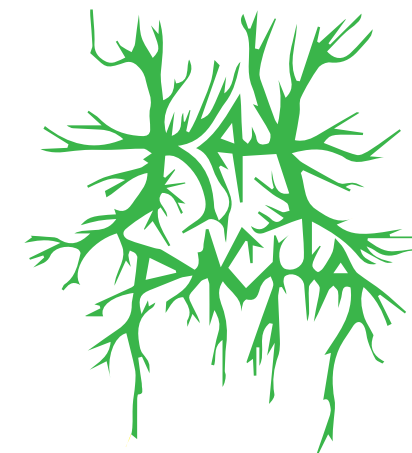


- Que se rescate lo histórico-cultural, verdadera historia de los pueblos en Argentina, el valor de sus enseñanzas y herencias para preservar nuestro valor cultural, proyectarnos hacia un desarrollo social que rescate el Arte, Matemática, Astronomía, la literatura ancestral de nuestros pueblos.
- Que se trabaje desde la práctica y no nos quedemos en el idealismo, o solos en grandes títulos y en teorías, sino que la construyamos juntos, que seamos el cambio a partir de ahora.

### A modo de conclusión

En esta época de una larga cuarentena, solo nos queda analizar y repensar qué metodologías volver a retroalimentar, y cuáles otras descartar o seguir resignificando. La pandemia ha sacado a la luz muchas vetas, grietas, que no tomamos en cuenta, podemos tomarlas como trágico pero podemos también pulir esas vetas y hacerlas brillar para que esta educación que se quebró, cual vasija frágil, vuelva a relucir, con sus grietas pero más fuertes, y con su propia luz.

El análisis de la realidad educativa nacional evidenció la necesidad de avanzar hacia un cambio en la educación y, por ende, la construcción de la nueva escuela, una escuela que responda al cambio, a la idea de transformar las condiciones de vida de los pueblos, de los ciudadanos de Argentina y sus periferias que tanto lo necesitan. Necesitamos una escuela que emancipe el pensamiento en la forja de seres humanos reflexivos, críticos y transformadores, que los involucre en un proceso educativo ligado a la problemática social, política nacional e internacional, que los transforme, reconociéndose como actores y protagonistas del cambio social, y a los docentes que dirigimos estos procesos como formadores de hombres y mujeres libres, democráticos y con conciencia social desde una América profunda que está despertando. Y que todos vayamos juntos, que nadie se quede atrás y nadie se quede afuera (Choquehuanca, 2011), entendiendo que solo somos un eslabón que estamos para fortalecer al futuro de este país. No olvidemos quiénes somos y que traemos cada uno en su memoria corporal la sabiduría ancestral de su linaje. /



### Referencias bibliográficas

- Bautista, R. (2011). "Hacia una constitución del sentido significativo del vivir bien". En Farah, I. y Vasapollo, L. (eds). Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista? La Paz, CIDES-UMSA/Sapienza/Oxfam.
- Choquehuanca, D. (2011). Vivir Bien. Diplomacia para la Vida. La Paz, Bolivia. Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Dávalos, Pablo (2008). El sumak kawsay (buen vivir) y las censuras del desarrollo. Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). Quito, Registro Oficial N° 417.
- Mayorga, Fernando (2007). Acerca del Estado Plurinacional, Cochabamba.
- Morocho, Mariano (2012). Sumak kawsay/ Buen vivir. Educación en el Estado Plurinacional de Ecuador. En Educación y buen vivir UNICEF.
- Quijano, Anibal (2014.) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO, Buenos Aires.
- Vargas, Amalia (2019). "Pueblos originarios. Reconstruyendo la historia para una convivencia ciudadana e intercultural". En XXIV Congreso Pedagógico UTE 2019.
- Zavalloni, Gianfranco. Pedagogía del caracol, por una educación no violenta y lenta. Barcelona.

## Palabras clave

Escuelas de reingreso.  
Subjetividad.  
Igualdad de oportunidades.  
Trayectos educativos.  
Justicia curricular.

Education Superior / Education Secundaria

# Anita y la docencia, una historia de amor y desamor

Discusiones y preguntas desde un registro de experiencia pedagógica,  
la educación como derecho social

Por Mercedes Silvana Godoy\*

*“Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica.”*

Paulo Freire

## Introducción

Comenzaré relatando mi propia experiencia como modo de presentación de este trabajo. La misma me permitirá ir trazando un recorrido, una trayectoria, que finalmente se transformará en la columna vertebral del presente escrito. Y no es la autorreferencia lo que importa en sí, sino la analogía que existe entre esta historia personal particular con la historia de millones de niños, niñas y adolescentes de nuestro país que transitan por la educación pública.

\* Profesora de EGB y polimodal en Biología. Profesora activa de Educación Media y Superior de Ciencias Biológicas en CABA. Biología y Ciencias de la Vida y de la Tierra en la Escuela De Reingreso, E.E.M N°5 D.E 19. (CABA). Finalizando la licenciatura en Educación, Políticas Públicas y del Campo Pedagógico en la UMET (falta defender la tesis). Diplomatura en Relaciones Sindicales y del Trabajo.

Este escrito se basa en mis experiencias vividas, no solo como estudiante sino como docente en ejercicio. Atravesada por diferentes problemáticas escolares y desde la experiencia como una estudiante “pobre” con derechos vitales vulnerados, como es el agua potable y la luz eléctrica, lo que para muchos es algo impensado para mí fue una realidad durante 20 años de mi vida. Lo cierto es que esta situación no fue un obstáculo a la hora de llevar adelante mi recorrido como estudiante dentro del sistema educativo (aunque claramente podría haber sido un determinante). Sumado a esta observación, actualmente sigo mi formación profesional, por lo que puedo afirmar que la educación pública siempre me ha salvado en todos los aspectos y en muchas oportunidades a lo largo de la vida. Sin embargo, esta afirmación no hace que considere que sea perfecta ni que no cuestione las innumerables falencias que aún sostiene la estructura escolar.

Este trabajo está basado en críticas que tengo hacia el sistema educativo y el dispositivo escuela, que en sus comienzos fueron exclusivos, elitistas y usados por el capitalismo para la dominación, también como condición para pertenecer a ciertos grupos sociales.

Esa escuela hoy debe escribir una historia diferente. Porque ese dispositivo debe o al menos debería ser inclusivo y para todos, como lo establece la LEN (Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006), sin embargo, esa misma escuela no logra albergar a todos, lo que también requiere de alternativas educativas que contemplen las subjetividades de los estudiantes que a ella asisten.

En la actualidad hay alternativas educativas novedosas a nivel nacional, pero como nos vamos a enfocar en la Ciudad de Buenos Aires, también hay otros espacios educativos que rompen con la hegemonía de esa escuela tradicional, como son los bachilleratos populares y las escuelas de Reingreso, C.B.O, entre otros (a nivel local). Pero las políticas educativas y el mismo Sistema no les dan espacio, negándoles la legitimidad de manera directa o indirecta a través de múltiples acciones o decisiones.

Como docentes debemos exigir y luchar por esas alternativas como la solución a la exclusión de muchos chicos que no pueden sostener el formato tradicional por múltiples causas, y exigir su legitimación, actualización, acompañamiento y universalización.

lización. Porque esas mismas alternativas terminan de incluir a los estudiantes que el mismo Sistema va dejando fuera de la escuela, ya sea por las subjetividades propias de los estudiantes o por muchos otros factores que pueden ser sociales, históricos, económicos, identitarios, etc.

Para ir cerrando esta parte me gustaría dar las gracias a este espacio que nos abren a los docentes para enriquecer nuestro trabajo en las aulas y a la vez acompañarnos y aprender de las experiencias de todxs, dándoles visibilidad a cada una de ellas. Y que éstas a su vez también ayuden a los que recién comienzan, que muchas veces están llenos de inquietudes y que no saben cómo afrontar o resolver las mismas.

Por todo lo relatado hasta aquí, es indispensable tomar conciencia de la importancia de nuestra tarea como trabajadores de la educación y asumir que desde nuestro minúsculo pero a la vez enriquecido espacio no vamos a cambiar el mundo, pero vamos a cambiar a las personas que van a cambiar ese mundo. ¡Espero que disfruten de la lectura!

## Desarrollo

Era un día más de mi trabajo como docente de Escuela Secundaria en la ciudad de Buenos Aires, la cual transitamos a diario de escuela en escuela para llegar a horario y muchas veces en esas corridas perdemos la noción del tiempo y hasta nos olvidamos por andar corriendo que tenemos familia. Ese día fui a dar clases Reingreso como todos los lunes en el sur de la Ciudad. Fue en el año 2017, un año muy difícil para todos no solo por lo social sino también por la situación económica y estructural de nuestro país en ese momento; y en el cual en el sur de la Ciudad Buenos Aires siempre se siente un poco más y aún

más en las escuelas, que son siempre cables a tierra de muchos pibes.

En ese contexto y lugar conocí a Ana, una estudiante como tantas en estas escuelas, llena de sueños rotos, frustraciones reiteradas y con una vida familiar compleja; Anita como le decíamos, con una voz muy bajita y dulce, en la que se entremezclaban su timidez con su dulzura al hablar, llena de fortaleza y convicciones, tantas como “fracasos” escolares.

Esa joven solidaria, buena compañera, adorable, responsable, aunque también muy tímida (lo que no le impedía ayudar a todo aquel que lo necesitaba), siempre lucía una sonrisa en su rostro que la caracterizaba. Asistía a diario a la escuela sin faltar nunca a ninguna materia y con un desempeño extraordinario en todas y llena de cualidades, por lo que los profesores de cuarto año coincidimos en que fuera la abanderada.

Ese día tenía clases de Ciencia de la Vida y de la Tierra en cuarto año, últimas horas del turno vespertino, una materia del área de las Ciencias Naturales, bastante complicada de enseñar no solo por el horario sino también por los programas y una cuestión de correlatividades. Por mi parte trataba que cada clase fuera interesante para que los estudiantes no se durmieran en sus bancos, como pasaba muchas noches, porque venían del trabajo directo a la escuela, y el cansancio los alcanzaba en medio de la clase, por lo cual siempre intentaba generar debates, que no es fácil en estas poblaciones que casi no hablan por el miedo al fracaso que ha marcado la trayectoria de su vida escolar a su corta edad. Debatimos sobre las implicancias de la Biotecnología e ingeniería genética, si vacunas sí o vacunas no; si aborto sí o aborto no; lo ético, lo científico y las creencias y prejuicios que nunca faltan; si todos teníamos acceso

igualitario a la salud, a la educación, etc. Cada clase era muy participativa y discutida, donde cada uno daba su opinión y en parte de esta opinión se involucraban desde sus creencias hasta su vida misma. En esos encuentros también nos conocíamos y a veces los usábamos de terapia áulica. Allí fue donde Anita nos contó su vida y su enojo con la ciencia por dejarla huérfana a los 9 años sin salvar a su mamá de un destino final ya marcado; dejándola sola con su papá en una casa alquilada en la cual ella desde muy chiquita se encargaba de los quehaceres domésticos diarios y todo el día lo pasaba encerrada después de que regresaba de la escuela haciendo cosas y cada tanto miraba por una ventana muy chiquita de su casa cómo los demás niños del barrio jugaban mientras ella limpiaba, cocinaba, lavaba ropa y esperaba a su papá que volviera de trabajar; y así fueron sus días hasta que comenzó la secundaria y su vida continuaba igual.

Cuando comenzó la secundaria, fue llena de expectativas --nos contaba--, las cuales fueron acabando una por una, año tras año, repitencia tras repitencia, ni una amiga pudo hacer porque la cambiaban de turno hasta que la dejaron sin vacante por ser muy grande para estar en con los más chicos que ingresaban (12 a 14 años). Ahí fue cuando poco a poco se le derrumbaron sus sueños, entre ellos el sueño de terminar la secundaria y estudiar maestra de integración/Educación Especial.

En esa clase Anita se desahogó frente a toda el aula sobre su frustrada experiencia pasando por educación secundaria, sus compañeros asentían con la cabeza. En ese momento, viendo las reacciones de la mayoría de los estudiantes del curso y la expresión de tristeza en sus rostros, me llené de interrogantes. ¡Pobre Anita! pensaba, pobres pibes, una queriendo llenarlos de contenidos que quizás poco les sirvan

para su realidad diaria y a la vez despojándolos de un derecho que tanto costó conseguir, como es la secundaria pública y obligatoria, y a su vez esa misma escuela los marca y los hace creer que no lo merecen, que no están preparados para estar ahí y, sobre todas las cosas, ni siquiera contemplar que para el pobre, el sin derecho, el vulnerado, terminar la secundaria es un sueño, mientras para el resto es parte de una cotidianidad. Estos niños, estas Anitas, que no quieren más que tener un título secundario, algunos para estudiar una carrera docente, querer formar parte -nada más y nada menos- de ese sistema cruel y desigual llamado sistema educativo, y como si fuera poco, ayudar a los “diferentes”, a los “especiales” como son rotulados algunos estudiantes.

Ese día terminó la clase y me volví muda a mi casa, llena de interrogantes y sin respuestas a tanta injusticia, pensando que poco hacemos los profesores de Media por nuestros pibes, la falta de empatía y desconocimiento total de sus realidades diarias a la hora de evaluar y solo basarnos en un desempeño, sin poner tantas cosas en la mira y cuestionándome mucho todo hasta ese día.

Sin embargo, Anita con todo el sufrimiento que arrastraba, tenía la particularidad y la convicción de querer terminar la Secundaria sin importar lo que le costara, y llegar así al terciario, recibirse y que su hijo cuando fuera a la escuela dijera orgulloso que era hijo de una maestra.

Y así transcurrían los días, las clases, los trabajos prácticos, los debates e intercambiamos charlas, nos cruzábamos en el comedor y me preguntaba por el estudio terciario, cómo inscribirse y si era difícil, incluso si yo pensaba que ella iba a poder con ese universo de conocimiento que tantas amargas le había dado.

Allá por los primeros días de octubre Anita se ausentó por primera vez a clases, como charlábamos a diario no me pareció nada raro considerando la cantidad de dificultades que tenía, no solo económicas sino familiares, laborales, etc.

Pasadas varias clases, Anita seguía sin volver a ninguna materia, se perdió de un día para el otro. Fueron tres semanas sin que nadie supiera de ella. Ahí fue cuando comenzó mi preocupación, porque le faltaban dos meses de clases para finalizar su secundaria tan soñada; más aún que haya abandonado con todas las materias aprobadas y a tan poco para finalizar el año.

Pregunté y nadie sabía nada de ella, conseguí un contacto para comunicarme con ella, todos me manifestaban que estaban sorprendidos porque había faltado tanto sin aviso y que seguramente le había pasado algo.

Llegué a mi casa y le mandé un mensaje por WhatsApp, porque la llamaba y no respondía. El mensaje tampoco se entregaba, le envié un mensaje informal y amigable preguntando qué pasaba que no iba a la escuela faltándole muy poco para que terminara no solo las clases sino para que ya terminara su secundario que había luchado tanto tiempo por alcanzar.

Esa madrugada me llegó un audio de WhatsApp de Anita, el cual decía: *“¿Hola profe cómo está?, perdón que me haya perdido, pero te quería contar que mi papá se quedó sin trabajo y él me ayudaba para que siga estudiando. Él es un hombre grande y no le es fácil conseguirlo así que salí yo y un amigo me ofreció trabajar de ayudante de albañil. Así que te cuento que estoy trabajando de ayudante de albañil y mi papá cuida mi nene, vuelvo muy tarde y cansada de trabajar por eso no estoy yendo a la escuela. Gracias por pre-*

*ocuparte. Te mando un beso”.* ¿Ayudante de albañil?, me pregunté reiteradas veces, llena de prejuicios; ¡que vida!, me dolía más saber eso, que pensar que estaba abandonando la escuela para poder comer. Se me heló la sangre por un momento, por mi garganta pasaba una y otra vez saliva para no romper en llanto en mi casa sin poder explicar las causas de la angustia que la situación me producía, y así pasé esa noche y a las 7 de la mañana me fui a trabajar a otra escuela, sin encontrar explicación, ni respuestas a tanta desidia.

Al otro día la llamé por teléfono, hablamos y la convencimos para que finalizara sus estudios con la ayuda de todo el personal de la escuela expectante. Hasta que finalizaron las clases estaba trabajando de ayudante de albañil, entregó todos los trabajos prácticos, aprobó las materias, terminaron las clases y terminó la secundaria.

En las Escuelas de Reingreso casi el total de la matrícula son “Anitas”, independientemente del género; son estudiantes con subjetividades que exceden lo pedagógico y para lo cual las escuelas tradicionales no están preparadas, su manera de denotar esas dificultades es dejando pibes fuera de ella. ¿Justificaciones muchas?, ¿soluciones?, reiteradas repitencias, hasta que tienen cierta edad y son “grandes” para estar con pibes de primer o segundo año; grandes para el aula, pero chicos para el trabajo y para el acceso a escuelas de adultos. En medio de este dilema, están ellos y ellas, los sin derechos, los pobres, los del “sur”; pibes adorables, admirables, llenos de virtudes, pero vulnerados desde que nacieron. Aun así no se entregan y le dan batalla en un sistema educativo para pocos, porque cuando el hambre entra por la puerta, la justicia social y los derechos salen por la ventana.



Niños/as que trabajan, niños/as padres y/o madres, jefes de familia, judicializados en muchos casos. Quizá quienes esto leen se estarán preguntando por qué los llamo niños, siendo adolescentes de 16-17 años en su mayoría, será porque los que somos padres y tenemos hijos de esa edad sabemos que aún son niños para muchas cosas y actúan muchas veces como tales, hasta para dar y recibir afecto.

Anita me mostró otro horizonte a construir, ¿podríamos haber hecho más? Seguramente. Sin embargo, recibió su diploma, no solo cumplió su sueño de terminar la secundaria, sino que también se inscribió en el terciario.

El final de esta historia aún no está escrito, pero se escribe a diario, alguien que hizo tanto para lograr un objetivo tan común para muchos, para los privilegiados, no hay dudas de que ese final será feliz y de que tendré una colega con una gran historia de amor y lucha que contar.

En un mundo con privilegios para pocos, cuando nos encontramos con estos héroes invisibilizados como Anita, nos demuestran una vez más que estamos muy lejos de una educación para todos con igualdad de oportunidades. Al igual que Anita, espero que algún día no exista un escritorio al frente para el profesor y sí una silla para trasladar, y nos sentemos a la par de cada uno de nuestros estudiantes, porque siempre que haya alguien al frente y no a la par seguirán existiendo las jerarquías, los privilegios y las desigualdades.

## Conclusiones

En las últimas décadas se han establecido acciones en materia educativa, renovadas visiones, énfasis y soluciones institucionales para las problemáticas educativas que se manifiestan, orientadas en función de una presencia política del Estado como garante del derecho social a la educación.

En nuestro país varias leyes fueron poniendo énfasis en la ampliación de las matrículas en los diferentes niveles edu-

cativos a partir del cambio de mirada hacia los sectores marginados/excluidos.

Esta paulatina ampliación de derechos determinó que en 2006 se estableciera la obligatoriedad de la escuela secundaria a nivel nacional, con el precedente que ya era ley en la Ciudad de Buenos Aires desde 2002 (Ley N° 898): *“Ex-tiéndese en el ámbito del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones. La obligatoriedad comienza desde los cinco (5) años de edad y se extiende como mínimo hasta completar los trece (13) años de escolaridad”*. Extendiendo la obligatoriedad hasta la finalización del nivel secundario, en todas sus modalidades y orientaciones. Es así que, cuatro años antes de la sanción de Ley Nacional de Educación (2006), en la que se define la obligatoriedad de Nivel para todo el país, en CABA se diseñan políticas educativas que tienen como foco la inclusión educativa con el fin de garantizar la terminalidad de los estudios secundarios. A partir de esas políticas se diseñan y se implementan programas de promoción y apoyo a la escolaridad y una serie de acciones de asistencia técnica y pedagógica tendientes a la retención de los alumnos en las escuelas. Una de esas políticas fue “las Escuelas de Reingreso”, en las que el formato escolar de las escuelas secundarias tradicionales fue cuestionado para dar paso a una estructura educativa más ligada a las biografías de los jóvenes. Éstas fueron creadas en el 2004, en el marco de la política educativa que se llevó a cabo en la jurisdicción denominada campaña Deserción Cero y fueron ubicadas en los barrios en los que se concentraban mayores índices de abandono y repitencia escolar.

Las políticas educativas han ubicado la escuela secundaria como una institución con legitimidad para albergar e integrar a un rango etario determinado (13-18 años), y a las poblaciones anteriormente marginadas a un espacio público más amplio, aunque diferenciado y atravesado por profundas desigualdades. En ese proceso de masificación incon-



clusa de la escuela secundaria argentina, la sanción de la obligatoriedad en 2006 abrió la oportunidad histórica de modificar la matriz organizacional del Nivel en procura de su universalización. Operando en el marco de las condiciones de escolarización de la escuela secundaria convencional, parece diluirse el propósito transformador de una propuesta alternativa e innovadora como son las Escuelas de Reingreso. Éstas recibieron a los estudiantes que otras escuelas habían excluido; les ofrecieron un espacio educativo acorde con sus necesidades, respetando y acompañando sus historias personales y brindándoles una nueva oportunidad de encarar un nuevo proyecto de vida, en principio como estudiantes, aunque con recursos limitados.

Las Escuelas de Reingreso atravesaron un tiempo de búsqueda y de definición en su grupo de estudiantes. También los docentes fuimos atravesados por esta forma distinta de ver el aprendizaje, la construcción del conocimiento que cuestiona y tensiona el estilo de la escuela sarmientina.

En Reingreso la construcción y la obtención de conocimiento queda en manos y con los tiempos del estudiante, que con el acompañamiento docente desde distintas figuras y mediante clases personalizadas logran avanzar nivel tras nivel, materia por materia. Estas escuelas fueron planificadas para atender las necesidades de los jóvenes que la escuela tradicional fue excluyendo; se pensó en otro formato que irrumpiera en la estructura rígida del secundario dando una mirada subjetiva y no tan hegemónica como era habitual en estos espacios, también fueron parte de decisiones políticas tendientes a dar cuenta de demandas puntuales que fueron necesarias desde una política focalizada y que quedaron en este plano al no profundizar, extender y universalizar este formato.

El éxito de las Escuelas de Reingreso a nivel inclusión reside en su Currículum contrahegemónico. La construcción del mismo representa la mejor oportunidad para que la sociedad, sus instituciones, movimientos sociales, docentes y miembros de las comunidades educativas, colaboren con su construcción, para que este tenga un carácter eminentemente democrático. Es fundamental educar en democracia, no solo para que la educación sea vivenciada como un proceso democrático de construcción, sino también, prefigurando el futuro de los educandos, de manera que logren ser ciudadanos democráticos, participando en la vida pública, luchando por sus derechos, cumpliendo sus deberes familiares, institucionales y sociales, e incidiendo en transformar el tejido social e institucional y la sociedad misma.

Más allá de los conocimientos que queremos que adquieran, tenemos como objetivo promover la construcción de ciudadanos y ciudadanas, dicho de otra forma, y desde nuestra visión, que sean buenas personas y felices.

Cuando las reformas educativas y las transformaciones curriculares simplemente han sido impuestos, sin responder a procesos de concertación amplia de la sociedad y de sus culturas diversas, su destino es el fracaso.

De manera particularmente relevante, cuando los docentes simplemente somos instrumentos de las reformas y transformaciones curriculares, tal actitud antidemocrática se constituye en la semilla de su propio fracaso en la práctica. Nuestra historia está repleta de tales fracasos y la deserción y exclusión/descolarización es el ejemplo de ello.

Después de lo manifestado, me pregunto: ¿es inevitable la desigualdad?, ¿la injusticia social y educa-

tiva es una especie de destino ya marcado?, si ya tenemos una ley que debería dar garantías, ¿por qué a nuestros estudiantes les siguen vulnerando su derecho a aprender?

A diario nos desayunamos con el discurso, que cada día va cobrando más fuerza en el pensamiento social, que argumenta: hay cualidades en los individuos como inteligencias”, “talentos”, “genes”, “facultades innatas”, “dones”, entre otros, para justificar la base de las desigualdades sociales; esta especie de neodarwinismo social cuya ecuación simbólica plantea que los mejores y los más brillantes son los que triunfan, mientras que los “inferiores” fracasan debido a “una supuesta propia naturaleza”. Quienes a diario transitamos las aulas sabemos que estos actos de nominación y clasificación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por ende, auto-delimite sus expectativas y estructure sus trayectorias; y en medio de estos discursos nos encontramos a Anita y a sus compañeros de las escuelas de Reingreso de CABA; los excluidos, los marginados, “los pobres”, los convencidos de que la escuela no es un lugar para ellos, y que son los suficientemente “burros” (como ellos se nominan) para estar ahí y que nunca van a lograr culminar su secundaria, algo tan naturalizado para pocos y tan lejano para muchos.

Cuando tipificamos a nuestros alumnos en el dualismo “pobres”/ “no pobres”, no es un mero acto clasificatorio que opera como instrumento de conocimiento descriptivo del otro, sino que, más bien, opera como categoría socio-política de taxonomización y exclusión de la escuela. Convencemos a nuestros pibes de que el fracaso escolar es hereditario y lo perciben como tal.

Una manera muy particular de nombrar a los alumnos en el inicio de su escolarización, y que cada vez

se vuelve más habitual, es el de “pobre”. Cabe recalcar que nombrar o nominar a un sujeto jamás es un acto inocente, sobre todo si ese acto surge desde una instancia jerárquica superior, de una figura respetada, legitimada y autorizada socialmente como es la figura del docente, que sigue representando por acción u omisión un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación. Al etiquetarlo como “pobre”, lo cierto es que la condición de pobreza puede ser tratada como nota esencial del alumno y operar como una marca de calidad negativa en el estudiante. La pobreza no siempre unifica, generalmente hiere, marca, excluye y separa.


Para ir cerrando... Para concretar el proyecto de una escuela para todos, los docentes mediante el trabajo cotidiano y particular en estos contextos marcados por la exclusión, la falta de igualdad de oportunidades y la desigualdad educativa puesta en marcha desde el mismo Estado local, privando a los estudiantes de acceso y derechos garantizados por la Constitución y por leyes de educación, seguimos empeñados en elaborar un saber al servicio de un proyecto educativo inclusivo y equitativo, con el fin

de lograr una escuela secundaria que garantice a nuestros estudiantes los conocimientos necesarios para su desempeño dentro de la sociedad.

No se trata necesariamente de enseñar lo mismo y de la misma manera a todos, sino de lograr un acceso común a los conocimientos considerados significativos, para que los jóvenes de estos sectores salgan con las capacidades necesarias para igualar sus posibilidades en el comienzo de los estudios superiores, en la inserción laboral y en el ejercicio de la ciudadanía.

Hoy les docentes, como también las escuelas, tenemos que responder a múltiples demandas: enseñar bien a los alumnos, cuidarlos, contenerlos, alimentarlos, acompañar a las familias, organizar a la comunidad, detectar abusos, ampliar la participación social, entre otras funciones que nos hacen pensar en el nuevo rol de los maestros y en la redefinición de la escuela como institución, además de repensar su organización.

Hoy tenemos nuevos desafíos y la escuela es un lugar de enseñanza más integral. No se cuestionan las nuevas demandas sino la falta de respuestas para que los docentes podamos enseñar en condiciones adecuadas y adaptadas a la realidad de nuestros estudiantes.

En las escuelas de sectores vulnerables, a diario nos encontramos con situaciones complejas y sin respuestas, que no sea la desaprobación, repitencia y exclusión de los estudiantes del sistema educativo, por solo el hecho de que tienen que trabajar para comer y vestirse; que más allá de las leyes, que son importantes y necesarias, también es un emergente las respuestas a dichas problemáticas desde la adecuación de la currícula hasta las excepcionalidades para casos particulares, trayectorias escolares alternativas e innovadoras que subsanen estas deficiencias y que tengan continuidad y actualizaciones. “No se puede desescolarizar a un pibe por no tener para comer o porque falte para salir a buscar su subsistencia” (Godoy, S., 2020). No olvidemos que la educación es un acto de amor, por tanto, también un acto de valor. 

#### Referencias bibliográficas ■

- Alucín, Silvia (2013). “El saber y la construcción de una pedagogía local frente al desafío de la inclusión educativa”.

- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso”, en Tiramonti, G. (dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, Rosario, Homo Sapiens.

- Brincoli, B.; Scarvino, C.; Toscano García, A.; Aldana Morrone, A.; Terigi, F. Dossier “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”.

- Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid, Morata. Cap. 4: “La justicia curricular”.

- Freire, Paulo (1967). La educación como práctica de la libertad (Educação como prática da liberdade). Editorial Siglo XXI.

- Galeano, E. (1998). “Patatas arriba, La escuela del mundo al revés”. Editorial Siglo XXI.

- Giroux, Henry A. (1997). “Los Profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”. Editorial Paidós.

Kaplan, Carina (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿Cuestión de genes o de oportunidades? En: Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coords.). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Ed. Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico. Novedades Educativas, Buenos Aires.

- Passeron, Jean Claude y Bordieu, Pierre (2009), Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Madrid, Siglo Veintiuno editores.

Palabras clave

Escuela. Familia.  
Virtualidad.  
Desafíos.  
Educación  
Sexual Integral (ESI).

# ESI

Por Guido Nicolás Álvarez\*,  
Nazarena Fernández\*\* y  
Analía Verónica Moreno\*\*\*

\* Lic. en Ciencia Política. Maestrando en Políticas Educativas (UTDT).

\*\* Estudiante del Profesorado Universitario en Letras de la UNSAM; ejerce actualmente como docente de apoyo en la Asociación Siglo XXI.

\*\*\* Profesora de Educación Superior en Filosofía FC 492.574 (I.S.P.J.V.G).

Education Superior / Educación Secundaria

## Educación Sexual Integral tensiones y desafíos para su enseñanza en entornos virtuales

En el presente trabajo partimos de un registro de experiencia de enseñanza de Educación Sexual Integral (ESI) que encontramos relevante para ilustrar una tensión de carácter general: la inversión de la alianza escuela-familia en favor de la familia en tiempos en que la educación tiende a forzar su razón desde el Estado hacia el mercado. A su vez, proponemos que tal tensión supone un desafío aún mayor para la labor docente en tiempos de virtualidad. Finalmente, presentamos informes de carácter cuantitativo que muestran retrocesos sociales en aquello que la enseñanza de la ESI busca corregir, lo que añadiría otro desafío para la misma.

### I. Registro de experiencia

En este escrito tomaremos un registro de experiencia para problematizar el binomio familia-escuela atravesado por el contexto pandémico, particularmente haremos mención a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) y sus efectos. Revelaremos una experiencia sucedida en la coyuntura actual, en una institución de CABA de nivel secundario, desde allí repensaremos lo anteriormente expuesto.

Los encuentros virtuales vía la plataforma Zoom son las he-

rramientas de contacto con las que contamos para sostener el vínculo con los estudiantes, autoridades y colegas; las jornadas ESI no se escapan a esta modalidad y se desarrollarán a través de esta plataforma. En una reunión organizada por las autoridades de la escuela con el título “Jornadas ESI” fueron convocadas cinco profesoras para trabajar la temática, cada una debía hacerse cargo de un curso del Nivel Medio. En dicho encuentro se expondría el tema central de la jornada, por eso, la importancia de la participación en la reunión previa a la jornada con lxs estudiantes.

En el encuentro virtual, las autoridades informaron que el tema a trabajar era “las emociones” y expresaron la importancia del tema en este contexto. Una colega sugirió el abordaje de violencia de género argumentando el crecimiento exponencial de los casos de femicidios producto del ASPO donde en algunos casos las mujeres han quedado confinadas con sus agresores. También sostuvo que la temática de violencia de género se ajustaba a la función que la ley exige. Las autoridades desacreditaron el pedido de la profesora sosteniendo que las familias están dentro de las clases de sus hijxs, la escuela se proyecta en una pantalla y no podemos generar situaciones incómodas hablando de temas que pueden generar conflicto en los hogares.



La respuesta por parte de las autoridades fue contundente y no hubo espacio para réplica, el tema de la jornada ESI no estaba en discusión, solo había que ajustarse a las emociones que provoca el aislamiento en los adolescentes y convertir las experiencias en un conversatorio superficial, o bien, en un juego que los entretenga al menos una hora.

## **II. Primer desafío: la inversión de la alianza Escuela-Familia**

Del registro anterior nos interesa destacar particularmente la respuesta de las autoridades. La misma no propuso un recaudo pedagógico a la propuesta de la docente de su institución ni negó la importancia de la misma sino que dictaminó que no se haría frente a la posibilidad de que ésta despierte una incomodidad en las familias. Entendemos que tal situación, como plantean algunos pedagogs, puede ser subsumida al interior de la inversión de la alianza Escuela-Familia. Esto es, como ejemplo de la inversión en los términos de la relación en el tradicional dispositivo de la Escuela moderna en favor del segundo.

La formación de la Escuela durante el siglo XVII exigió justificar el desplazamiento de los hijos de un hogar a una escuela y de la educación por otros que no son sus progenitores. Surgió entonces la problematización respecto de cómo dar sustento a la “cesión de la patria potestad”. Y esto fue resuelto con la figura de homo aparentes: la escuela opera como “padre”. Los docentes ocupan el lugar de elxs. Supone un contrato por el cual la familia cede a sus hijxs a las instituciones escolares a cambio de educación. Los educadores existen porque saben cómo educar. Se formaba así la alianza Escuela- Familia.

Ahora bien, qué significa “alianza”. El término no refiere contrato entre iguales sino como un encuentro entre otros asimétricos: uno le “da la mano” a otro. Además es compulsivo, no voluntario. La escuela eligió a la familia. Pero la obligación es para ambas partes: la familia puede reclamar

cuando la escuela no cumple con el saber cómo educar, con el educar al niñx mejor que la propia familia; en contraparte, cualquier conflicto va a ser dirimido a favor de la escuela. Los contenidos, saberes, valores al entrar en conflicto con las familias se resolverían siempre a favor de la escuela. Se aprendería lo que la escuela dice que hay que aprender. La familia no negocia con la escuela, sino que se ajusta. Un buen ejemplo de esto lo hemos visto en nuestra historia con la Ley nacional 1.420 y posterior ruptura de relaciones diplomáticas de la Argentina con el Vaticano. Como se observa, la laicización de la educación genera un conflicto, pero se dirime a favor de la escuela.

Así, la alianza surge bajo la condición de sociedades con atributos de estatidad. Su asimetría se logró con el poder policía estatal y su capacidad de control de la “cuestión social”. Es decir, con una sumatoria de obligatoriedad legal y un discurso sobre lo escolar que muestra los beneficios de la escuela. La escuela se transforma así en hábito y hasta un derecho reivindicado por sí mismo y su obligatoriedad pasará a considerarse como natural.

Ahora bien, la crisis del petróleo en 1971 y la subsiguiente retracción de las economías nacionales produjo en el Estado crisis de déficit fiscal e incapacidad de financiamiento de la gran masa poblacional que durante mediados de siglo XX habían accedido a la educación. Se generó entonces una contradicción: aumenta la demanda por educación al tiempo que cae la capacidad de financiamiento. Eso generó en efecto una crisis de legitimidad ulterior (Habermas, 1975). Frente a tal crisis de legitimación, el Estado cedió el lugar al mercado para la asignación de recursos. Este marco implicó un cambio en la alianza Escuela-Familia que en su forma originaria implicaba un Estado capaz de regular las relaciones sociales. En la actualidad, frente a un conflicto ya no está claro cómo va a dirimirse. Lo que parecería observarse es que hay una tendencia a la inversión: las escuelas adaptándose a los requerimientos de las familias. Esto es lo que observamos en el registro de experiencia realizado.

En este sentido podríamos observar una “mercantilización de la escuela” (Diez Gutiérrez, 2010). Es decir, el marco según el cual una escuela es buena si satisface la demanda de los progenitores, si no hay conflicto. Los docentes negocian, conceden, ya no en función de un objetivo pedagógico sino para eludir el conflicto posible con las familias. Los docentes no pueden establecer un criterio propio, ofrecen una respuesta al cliente: actores que deben ser satisfechos bajo el peligro de que la insatisfacción sea ingobernable por la propia escuela. Y en este sentido decimos “conceder” y no “acordar”, ya que nos referimos a dejar de hacer algo por miedo a represalias, a eventuales conflictos. Lo que se pierde en esta negociación es el criterio pedagógico, frente al criterio de minimizar el conflicto, eludirlo.

### **III. Segundo desafío: violencias sociales en tiempos de aislamiento**

En el marco de la emergencia sanitaria causada por el coronavirus (COVID-19) a nivel mundial gran parte de los gobiernos nacionales establecieron el distanciamiento social, preventivo y obligatorio como medida principal para mitigar el aumento potencial de contagios, lo cual no obstante cumplir exponencialmente con tal objetivo, conlleva una serie de impactos sociales y económicos que afectan principalmente a niñas, niños, adolescentes y mujeres (UNICEF, 2020).

Conforme surge en la encuesta realizada por UNICEF (2020) en abril del corriente, sobre un total representativo de 6,1 millones de hogares, un 1% se vio involucrado en situaciones de violencia familiar durante el confinamiento, un 74% de los casos involucraron a mujeres y en un 51% a niñas y niños. En relación con ello se refleja un aumento del 40% de llamadas a las líneas de contención por violencia de género y familiar. No obstante la reducción del resto de los delitos y los fortalecimientos de los programas de prevención de violencia de género y el hogar por parte del gobierno nacional, durante la cuarentena los femicidios continúan e incluso superan los índices detectados antes del impacto

de la pandemia: al menos 15 cada 20 días (Villalba, 2020).

A su vez, consideramos determinantes los resultados obtenidos también por la encuesta mencionada llevada a cabo por UNICEF (2020), en relación con la sobrecarga de tareas de cuidado percibida por las mujeres durante el periodo de confinamiento: un 51% considera que tareas como la limpieza de la casa, la preparación de las comidas, el cuidado de los niños y la ayuda en las tareas escolares se vieron desproporcionadamente relegadas a sus personas.

A partir de los datos mencionados, es posible dimensionar cómo el aislamiento impacta de manera directa en mujeres, niños, niñas y adolescentes que como apropiadamente menciona UNICEF (2020): “son las víctimas ocultas del coronavirus” (pág.2). De manera consecuente a tal profundización de las brechas de inequidad existe un aumento de las situaciones exponenciales ante la violencia intrafamiliar, lo cual demuestra la necesidad urgente, ya reclamada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el marco de la Sala de Coordinación y Respuesta Oportuna e Integrada a la crisis con relación a la pandemia del COVID-19, de integrar una perspectiva de género en las medidas tomadas por la emergencia sanitaria que logre contener y resolver tales efectos.

Ante ello consideramos central el cumplimiento de la ley 26.150 que garantiza el dictado del Programa de Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todo el país (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009), ya que la misma permitiría contener a través de una educación gradual y adecuada a cada edad, con base en la igualdad de género y en los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. El acceso a herramientas que permitan prevenir situaciones de abuso, identificar situaciones de violencia y lograr comunicarlas, cuidar la intimidad propia y la de los demás y conocer los derechos resulta menester en la situación vivencial actual en la que la vulnerabilidad de las ya

mencionadas “víctimas ocultas de la pandemia” se ve profundizada.

Paralelamente, se deben contemplar los efectos económicos que contrajo la pandemia ya que, según los registros tomados por UNICEF (2020) en el mes de abril, hay 15 millones de personas que informaron percibir una reducción en sus ingresos laborales a partir de la declaración de la cuarentena. Esto deja entrever las desigualdades estructurales y la necesidad de contar con un dispositivo tecnológico para poder sostener un vínculo pedagógico.

Ya que, no obstante contar con una serie de medidas del Gobierno nacional en relación con el refuerzo económico de los hogares mediante, por ejemplo, el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) en continuidad de la Asignación Universal por Hijo (AUH), UNICEF (2020) informa que en tales perceptores el porcentaje

de afectación económica por la pandemia aumenta a un 70%. Entendemos que este panorama compromete de manera directa el acceso a un aprendizaje remoto que amplíe el acceso y el ejercicio de derechos de niñas, niños y adolescentes.

### Reflexiones finales

En vistas de lo expuesto, podemos esbozar cierta complejidad potenciada por el marco de la emergencia sanitaria. La implementación de la ESI es un problema que atraviesa a toda la comunidad educativa, la ruptura de la presencialidad es un factor determinante en la autonomía de los docentes a la hora de trabajar adecuadamente el marco normativo de la ESI.

De todas maneras, cabe aclarar, que en el contexto de presencialidad los docentes también son invita-

dos forzosamente a dar temas desvinculados de la ESI por parte de las instituciones privadas.

Es decir que las profundas limitaciones que actualmente se encuentran expuestas con mayor vigor por el contexto de aislamiento no deben sus causas unilateralmente a las nuevas condiciones tecnológicas en las que nos vemos sumidos.

El espacio áulico como escenario social limitado a la presencia de los estudiantes y los docentes permitía un despliegue cómplice de la amplitud de los contenidos de la ESI. Sin embargo, al verse quebrantado el vínculo privado como consecuencia de la virtualidad, nos vemos enfrentados en más de una ocasión a la mirada sancionadora de las familias que en este contexto fue constituyéndose como uno más de los sujetos sociales que forman parte de las aulas. //

### Referencias bibliográficas

- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2010). “La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación”. En: *“Mercantilización de la educación”*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Número 32. Coordinadora: Teresa García Gómez. España.

- Habermas, J. (1975). *Crisis de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (2020). “Enseñanza y aprendizaje en tiempos de aislamiento” (informe preliminar 1). <http://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/OISTE-ASPO1-informe-preliminar-1.pdf>

- UNICEF Argentina (2020). “Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana” (primera edición).

<https://www.unicef.org/argentina/informes/encuesta-rapida-covid-19-informe-de-resultados>

- Villalba, G. P. (2020). “La violencia contra la mujer y la respuesta del Estado frente a la pandemia”. Argentina, Sistema Argentino de Información Jurídica.

<http://www.saij.gob.ar/gisela-paola-villalba-violencia-contra-mujer-respuesta-estado-frente-pandemia-dacf200085-2020-05-05/123456789-0abc-defg5800-02fcanirtcod?q=%20titulo%253A%20La%20AND%20titulo%253A%20violencia>

## Palabras clave

Virtualidad.  
Ruralidad.  
Desigualdad.  
Diálogo.  
Colectivo.  
Transformación.

*“Lo que es igual para todos,  
no interesa a nadie.”*

Carlos Skliar

*“El territorio no es una locación, es una  
trama relacional. No se sabe cuál es el  
territorio de una escuela. El territorio de  
una escuela se define por las relaciones  
que es capaz de desplegar.”*

Marcela Martínez

\* Profesor en Psicología. Estudiante de la Licenciatura en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico (UMET). Profesor Consejero en UMET (CABA). Docente en UNCAUS (Corrientes), en el Profesorado Pueblos de América (V. 21-24) y Ex- Coordinador Pedagógico Rural del Agrupamiento N° 86.143, Loreto, Santiago del Estero.

\*\* Profesora para la Enseñanza Primaria (ENS N° 2 Mariano Acosta). Estudiante de la Licenciatura en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico (UMET). Especialista Superior en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y Educación (Escuela de Maestros), Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO).

Education Superior / Escuelas Rurales / Diplomatura

Entramado de

# CAMINOS, ENERGÍA Y AGUA

Escuela rural en contexto de pandemia

Por Sergio Sequeira\* y Fanny Alejandra Romero\*\*

## Introducción

Este trabajo de indagación se basa en tres ejes, los vinculamos con el camino, la luz y el agua por ser tres necesidades básicas del territorio, la comunidad y la escuela en contexto rural. En situación de pandemia se visibiliza no solo la falta de conectividad y equipos sino la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación. Nuestro punto de partida es poner en común lo vivido, el camino lo relacionamos con el trayecto, el recorrido y las dificultades que uno encuentra en el mismo; la luz representando la energía potencial de lxs docentes y alumnxs para continuar a pesar de las dificultades; y el agua que fluye en los vínculos en comunidad.

## Desarrollo

### I. La conectividad en medio del campo

Las dificultades de conectividad se acrecientan para dar clases por Internet en medio del campo. Historias de esfuerzos de docentes, estudiantes y familia santiagueñas para sostener la educación lejos del mundo urbano/digital. Dicen que la tecnología vino para quedarse. Y en momentos como estos, ya no es lo mismo tener o no Internet,

datos móviles, un celular con cámara, una computadora o una *tablet*. No, no da lo mismo estar conectadxs que (des)conectadxs, al atravesar el camino nos encontramos con estas primeras dificultades.

En la localidad de Loreto (Sgo. del Estero) de hoy y siempre, ser estudiante que asiste a una escuela de zona urbana o rural tampoco es lo mismo. Nunca lo fue. Pero en momentos límites como estos, acceder o no acceder a contenidos educativos, marca quiénes están dentro del sistema educativo y quiénes no. Es decir, quiénes están pudiendo acceder a un derecho y quiénes quedan fuera, aisladxs y (des)conectadxs. La educación rural y educación a distancia con sus múltiples complejidades, en contextos desiguales, forma una dupla brecha territorial más brecha digital, atentando contra el discurso neoliberal, que la educación no se detiene.

En la escuela rural el vínculo entre la escuela y familia es visible porque hay un valor en la institución que reconocen, es la bisagra que los conecta con otras realidades. La escuela es el espacio de socialización de la zona, del paraje, del kilómetro, es el encuentro con y de la comunidad. En el 2020 se han sumado muchas historias, experiencias de esfuerzo que se van tejiendo entre quienes luchan cada día en medio



del campo para seguir aprendiendo y enseñando sin pisar el aula y a la distancia. No es sencillo. ¿Existen condiciones de igualdad de oportunidades en contexto de ruralidad?

## II. Referentes conceptuales

Los textos de Pineau, Puiggrós y Foucault fueron disparadores para pensar en la escuela como templo de saber, el control del cuerpo, el higienismo y del panóptico a la pantalla. La escuela de 1880 era el templo del saber donde se buscaba homogeneizar a lxs ciudadanxs, aquel que no estaba escolarizadx era degradadx. Sedimentaron rituales, la entrada a la escuela es uno de los rituales donde al atravesar el peristilo lxs niñxs pasan de hijxs a ser alumnxs, suena el timbre o campana y se inicia el silencio para organizarse en fila, del más bajo al más alto. Del patio al aula se movilizan y agrupan por edades. La medición del tiempo pasa a ser el control de la maquinaria y lxs alumnxs son los engranajes. Lxs autores mencionados nos hicieron cuestionar la escuela que transitamos y tomamos distancia para pensar qué sucede en otras regiones, qué sucede en situación de ruralidad. El discurso hegemónico nos ubica en la escuela urbana centrándose en las tecnologías digitales y sin pensar en las necesidades de otros territorios.

Reconocer la escuela como un espacio privilegiado de debate sobre temas de agenda de la política educativa permite incluir en él cuestiones como la ruptura del imaginario del ascenso social a través de la educación entrecruzado con las nuevas demandas de capacitación que impone el mercado, la modificación de las condiciones laborales, la situación de vulnerabilidad de importantes sectores de la población y el rol del Estado en cuanto a su capacidad para suturar diferencias sociales y construir redes simbólicas. En este marco, resulta ineludible la consideración en la agenda educativa de la interpelación al currículo escolar y a las formas de organización institucional.

1 Tyack, D. y Cuban, L. (2001) "En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas", 2da. edición en español. México, Fondo de Cultura Económica, Capítulo 4 (pp. 167-214).

Partir del reconocimiento de las situaciones y problemáticas particulares amerita tener en cuenta distintas variables, como la normativa específica para la modalidad, los acuerdos federales de alcance nacional, las normativas y políticas jurisdiccionales así también la singularidad de cada institución: su historia; el lugar en la comunidad; las características del trabajo docente y directivo; las historias personales y grupales; la repercusión de las propuestas de política educativa a las que debe atenderse; los estilos de gestión; los modos de comunicación, la población que atiende, los espacios, tiempos y recursos, las tareas y los resultados, las demandas y las respuestas, etc.

La transformación de la escuela como derecho implica una revisión de una serie de prácticas institucionales y modos de organizar el aprendizaje, que están automatizadas por las docentes y los docentes, prácticas que fueron aprendidas y naturalizadas a lo largo de la biografía escolar y profesional y que se constituyen hoy en la propia gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001)<sup>1</sup>. Reglas de funcionamiento de la escuela, un propio lenguaje, una estructura que tiene efectos sobre los sujetos de la institución y sobre sus trayectorias (Terigi, 2007). En la escuela hoy se están inventando nuevas maneras de hacer escuela (Tyack y Cuban, 2001).

Se identifica el pase vertiginoso de las aulas al trabajo remoto que puso a las tecnologías digitales en el centro de la agenda educativa y pública en nuevas formas. Si bien también se diseñaron respuestas analógicas para sostener la continuidad pedagógica, los legítimos reclamos de docentes y familias apuntaron a la respuesta digital como una forma de poner en pie de igualdad a lxs niñxs. En palabras de Dussel, Pulfer y Ferrante (2020, p. 353): "en el ambiente flotaba, aun en las diferentes situaciones, una convicción compartida: a todos debía alcanzar la solución digital; la educación mediada por tecnología, como aspiración a la igualdad, buscaba ser una recreación de la rutina escolar sin escuela".



"Hay que subir a los árboles más altos para poder captar la señal" (Valentín, estudiante de Secundaria de Sauce Solo, Loreto, Santiago del Estero, Argentina).

Comprender estas dimensiones de análisis en un contexto determinado es fundamental para poder avanzar en la definición de un modelo pedagógico que oriente las prácticas de toda la institución y garantice el derecho a la educación.

### III. Metodología

Para la investigación tuvimos en cuenta el enfoque cualitativo, considerando el contexto de pandemia en el que se desarrolla. Ante la imposibilidad de reunirnos personalmente para realizar el análisis de las experiencias, lo realizamos en un documento compartido y a través de videoconferencias.

Los objetivos fueron que lxs participantes de estas narrativas sean tres docentes y un alumno de la provincia de Santiago del Estero, la comunicación fue a través de mensajería instantánea, el origen de unx de lxs indagadores es de Loreto (Santiago del Estero) y facilita el acceso a esta información.

Para el abordaje de la temática elegimos conceptos que sean reiterativos y poco frecuentes en los relatos. Mientras que resaltaron la falta de conectividad o equipos, centrando la temática en el uso de medios tecnológicos en contexto de pandemia, se nombraron levemente las problemáticas más instauradas o normalizadas, como la falta de infraestructura en caminos para transitar las grandes distancias, la falta de una red de electricidad en la carga de baterías y la provisión de agua potable para los parajes lejanos.

### IV. Resultados

*"Un relato es siempre una apertura de sentidos, es una invitación, un texto que puede ser construido e interpretado de muchas maneras."*

(Greco, 2011, p. 40).

Algunos relatos que grafican ciertas tensiones y efectos que alojan las trayectorias educativas de lxs estudiantes situados en el contexto rural, dejan ver aristas de las nuevas formas de las prácticas pedagógicas en este tiempo de excepcionalidad.

Las conversaciones virtuales, a través de mensajería instantánea, videollamadas, o redes sociales, mantenidas con los diferentes actores de la comunidad educativa --estudiantes, docentes y familias-- revelan las condiciones que les toca transitar en contexto de pandemia; éstas evidencian la alteración de educar virtualmente en territorios vulnerables, un territorio que sigue soportando muchos embates, lo que demanda a lxs docentes amoldarse a tales transformaciones. Las palabras de Valentín<sup>2</sup> ilustran la escena: *"No hay una antena receptora en zonas cercanas a nuestro domicilio. (...) Hay que subir a los árboles más altos para poder captar señal".* Él es un estudiante de Nivel Medio de Santiago del Estero y nos hace remarcar la falta de infraestructura: *transportes, sistemas de telecomunicaciones, redes de distribución de agua potable y de energía: "se dificulta (...) llegar hasta la ciudad de Loreto para hacer cargas virtuales o comprar pack de Internet y así poder tener conexión".* Sostener la educación a distancia entre quienes no tienen acceso a dispositivos móviles --muchas veces cuentan con un solo celular para toda la familia-- con escasa o nula/inexistente señal de Internet es realmente muy complejo.

Otro tema también importante, las escuelas de ruralidad cuentan con escasos recursos tecnológicos, esto se suma



2 Estudiante de Secundaria de Sauce Solo, Loreto (Santiago del Estero, Argentina).

a la necesaria formación y acompañamiento que deberían tener lxs docentes para utilizar la tecnología disponible en estos contextos y así planificar sus clases. Judith<sup>3</sup>, docente del Agrupamiento San Juan, cuando se refiere al avance tecnológico comenta: “a lo largo de estos años, en materia de educación, y me refiero a Educación en la ruralidad, específicamente, seguimos atrasados, relegados al sistema”. El lugar central que ocupó el debate por el acceso a tecnologías digitales durante la pandemia como puerto hacia la igualdad sigue en manifiesto.

En el actual escenario, reflexionamos sobre la enseñanza y aprendizaje en torno a las tecnologías digitales: “Las clases virtuales exigieron buscar formas de repensar las prácticas pedagógicas, las herramientas tecnológicas nos proveen de una amplia gama de posibilidades, posibilidades que se ven acortadas en contextos vulnerables, como es la educación rural.” Camila Villa<sup>4</sup> reflexiona sobre el espacio virtual y el espacio físico, y también nos hace pensar sobre el material ofrecido a nivel nacional, encontramos situaciones que no se contextualizan con la ruralidad, esto hace que lxs docentes tengan que adaptar esos contenidos. Camila explica cómo trabaja con lxs alumnxs “a través de lecturas con el andamiaje del docente. Se dicta una sola guía de actividades por semana y se trabaja sobre eso”. ¿Qué pasa con el acompañamiento a las instituciones educativas desde las jurisdicciones? No es suficiente con enviar las cartillas a docentes, estudiantes y familias. Cuadernillos descontextualizados para la realidad de los territorios. Lxs docentes siguen siendo lxs eternxs traductores de los Diseños curriculares, los NAP, jornadas.

¿Cuándo llegará el momento del verdadero acompañamiento a las escuelas, de la contención que necesitan para seguir educando? Es el momento de poder generar un es-

pacio de construcción y articulación de los Agrupamientos rurales. Un espacio para pensar, reflexionar, proponer, contener.

En el contexto actual es importante considerar ¿qué sucede con aquellxs alumnxs que no pueden contactarse? ¿Deberíamos preparar un plan de contingencia a nivel jurisdiccional para aquellxs alumnxs que no presentaron evidencias durante todo el año debido a diferentes factores? ¿Cómo se lleva adelante la reconexión a nivel emocional con esxs alumnxs? ¿La virtualidad permite la socialización que ofrecía la escuela presencial? Sin duda quedan muchas preguntas sin responder, pero es nuestro deber empezar el camino para descubrir las respuestas.

Volver a la Escuela es volver al encuentro compartido, al encuentro comunitario. Otra escuela es posible, otro currículum real es posible, a partir de la inclusión de experiencias que entrelazan las voces y susurros del contexto con los contenidos escolarizados en vistas a descubrir los matices singulares del espacio sociocultural, valorando, reconociendo y recreando su diversidad y complejidad. En palabras de Angélica Graciano: “En esta pandemia la escuela es la gran organizadora social, es el lugar de referencia de la comunidad, donde se pueden plantear las necesidades, donde se puede colaborar” (Graciano, A., 2020). Lo que sucede en Loreto, lo podemos ver replicado en otras escuelas rurales, en otras provincias, en los barrios vulnerables de la Ciudad de Buenos. Nuestro rol es abrir los ojos, nuestros ojos y descubrir las voces acalladas que podemos registrar. En estos tiempos que transcurrimos por el ASPO, seguimos anhelando y esperando volver a la Escuela con las condiciones que siempre luchamos: energía eléctrica, agua, caminos transitables. Ese deseo de volver a transitar ese lugar de encuentro con las herramientas que siempre nos faltaron y que hoy



3 Profesora en Lengua de Agrupamiento San Juan, Loreto (Santiago del Estero, Argentina).

4 Profesora de Biología del Agrupamiento N° 86.143, Loreto (Santiago del Estero, Argentina).



se hacen más visibles. Como expresa Marisol<sup>5</sup>, la comunidad se encuentra en conflicto en la búsqueda para que los niños logren comprender el tema propuesto en las actividades, están entre: “decirle al docente que los niños no pudieron hacer las actividades enviadas porque no tuvieron acceso, o llegarse hasta el domicilio de algún vecino que le pueda brindar las actividades (en caso de que esto ocurriera se está faltando al pedido de aislamiento)”. Pero también quizá sería necesario que consideremos, con más énfasis, la fertilidad del propio lugar de vida de lxs estudiantes y sus familias, así como la riqueza de sus experiencias. Estas son recreaciones culturales y sociales de sujetos singulares atravesados por una multiplicidad de matices que nos hacen pensar y pensarnos de ese modo, como escenario desde el cual visibilizar otros horizontes, alternativas de cambios que muden configuraciones existentes. En esa construcción, y por qué no deconstrucción, las convicciones docentes de escuelas rurales pueden construirse en arena de debate en vistas a la reconstrucción del propio escenario de vida.

Pensar en los pesares que transitamos lxs docentes, lxs estudiantes, las familias. Pesares que siempre estuvieron presentes en el caminar pero que se hicieron más latentes en este contexto de ASPO. Escuela en contexto rural: ¿Qué se sabe? ¿Qué se ignora? ¿Qué se legitima como saber valioso? ¿Qué se deslegitima? ¿Desde qué lugar pensamos las propuestas de continuidad pedagógica? ¿Cuánto estamos excluyendo? ¿Brindamos el Derecho a la Educación? ¿Cuándo el Sistema educativo nos brindará el verdadero acompañamiento y contención?

## Conclusiones. Camino-Destino

*Yo nunca elegí caminos / Porque no me fijo metas /  
Siempre que creo que avanzo / Tan solo andar me interesa /  
Y allá en viejo horizonte /  
Presiento que alguien me espera.  
(...)*

*Hay quien camina con norte /  
Como el que lo hace sin rumbo /  
Quizás se pierda el primero / Pero jamás el segundo.  
Peteco Carabajal, “Camino al amor”.*

*Cuando salí de Santiago / Todo el camino lloré /  
Lloré sin saber por qué /  
Pero sí les aseguro  
/ que mi corazón es duro/ pero aquel día aflojé.  
Julio A. Jerez, “Añoranzas”.*

Cuando hablamos del camino, lo hacemos entendiendo que es el recorrido que se transita hacia otro lugar.

El camino está. Aprender a caminar por caminos turbulentos, pero que a la vez los conoces y te apropias. Te acostumbras a transitar el camino de tierra, arenoso, lo aceptas, *es lo que hay, es lo que tenemos*. A veces en ese camino estás solx, caés solx. Son caminos tan extensos, que al recurrir por ayuda a una familia cercana hay un gran tramo de un lugar a otro, el levantarte y andar solo a pedir auxilio es a la vez doloroso, ¿tanta desigualdad puede haber para personas que estamos en el mismo mundo? ¿Es necesario convivir con eso? ¿Es necesario aceptarlo? Cuánta desigualdad marcan los caminos. El transitar por esos caminos, recordando la frase de Skliar (2003) cuando algo es igual para todxs, no lo ves como diferente; el/la maestro/maestra termina acomodándose a caminar por ese camino polvoriento, de ripio y salitroso. Esta dificultad de caminar solx se termina transformando en el transitar estas necesidades juntxs.

<sup>5</sup> Integrante de la Comunidad San Vicente, Loreto (Santiago del Estero, Argentina).



Esa necesidad la haces tuya, lxs docentes se ponen todo al hombro. Son lxs estudiantes que te llevan a ese lugar de encuentro. El camino unx lo conoce a través de lxs mismxs lugareños, Cuando llega alguien nuevo, es algo que se va pasando del local al nuevo, es la guía del extranjero, del otrx. El camino siempre es igual, con las mismas problemáticas, pero juntxs lo transitamos. Al llegar o al irnos --lxs alumnos y docentes-- lo hacemos todxs juntxs: un grupito caminando, otrxs en bici o en moto. Ir caminando a la par.

Por eso cerramos este eje con un fragmento del relato de Judith donde propone trabajar entre lxs docentes *“en cuanto perfeccionamiento y cuestiones institucionales, para preparar estrategias y abordajes al momento de regresar y retomar las actividades en el aula, con nuestros alumnos”*. Nunca dejamos que alguien camine solx, siempre nos vamos acompañando juntxs, transitar los caminos es eso, saber que hay un otrx que va a estar ahí predispuetx a acompañarte.

## Luz-Energía

*Me han dicho que es el amor / el que ilumina el vivir /  
y puede con un adiós / oscurecer el existir.*

*Con sus virtudes en rey / nos puede un día transformar /  
con sus pasiones también / en una cruz nos puede atar. (...)*

Peteco Carbaja, “Luz de amor”

*Intro.* Al pensar en la necesidad de luz, de energía, pensamos en lxs estudiantes, en su capacidad de realizar un trabajo y producir cambios.

*Avance y retroceso.* No se dejaron vencer ante la falta de conectividad, algunxs se las ingeniaron para buscar la señal desde lo alto de un árbol, en la ciudad sería una situación molesta o se podría surgir un chiste sobre hacer la parabólica; pero en la ruralidad esa necesidad de comunicarse, de poder realizar las actividades y persistir en la búsqueda de señal hace que esa gracia se diluya y nos muestre una realidad que impacta.

*Giro.* Esa capacidad de hacer funcionar las cosas a pesar de las desigualdades, salvar las diferencias, hace que lxs alumnxs puedan leer esa realidad y también cuestionar: ¿cómo hacer una tarea desde un celular?, ¿cuánto tiempo de descarga?, ¿cuánto tiempo para desarrollarla? ¿y si hay hermanos?, ¿cuándo estudiar en casa en la dualidad hijo-alumno? ¿Prendemos la lamparita y dejamos que suceda un cambio?

*Vuelta entera.* Cuando se dice que los cuadernillos son descontextualizados para las propuestas en ruralidad es porque se dejan de lado las propias experiencias-manifestaciones y se envían a las sombras lo local. Las escuelas rurales quedan desplazadas o no reciben la misma atención que las demás. En el campo de la sombra se encuentra lo desplazado, lo excluido, lo oculto, aquello que no goza de visibilidad. Posibilidades: a través de la memoria colectiva, el diálogo intercultural, el mejoramiento de la calidad de vida en un marco de dignidad y justicia.

*Zapateo y zarandeo.* Las experiencias de lxs estudiantes, docentes y comunidad van pisando fuerte, al igual que sus eternos reclamos de equidad e igualdad. Buscando siempre las condiciones necesarias de un mejor bienestar. Aprender desde casa fue un gran zarandeo para los estudiantes y familias, dar vueltas en el mismo lugar, muchas veces sin encontrar salidas. Zapatear con fuerza y levantar tierra para hacerse escuchar, pero solo un momento ya que el baile debe continuar y los quehaceres del campo también.

*Giro y coronación.* La escuela no va a dar trabajo a lxs desempleadxs del sistema. La escuela no puede dar de comer a lxs que padecen hambre, ofreciendo una respuesta definitiva, duradera y estructural. Pero sí puede, si se lo propone, si lo desea, si lo hace desde una comunidad educativa amplia y abierta, si diseña un proyecto crítico e inteligente, transformar la cultura. Sí puede desatar dinamismos de lucha. Sí puede ayudar a desestimar, desarmar, desnaturalizar las lógicas de fragmentación y exclusión del neolibe-





"Hay que subir a los árboles más altos para poder captar la señal" (Valentín, estudiante de Secundaria de Sauce Solo, Loreto, Santiago del Estero, Argentina).

ralismo-capitalismo que se vive en cada cuerpo, en cada relación, en cada cotidiano. Sí puede ayudar a construir nuevas identidades personales, grupales, sociales. Solo la escuela no puede. En redes, en movimientos, sí que se puede lograr la transformación.

### Agua-Flujo

(...) Llegará gente del campo / traerá noticias del monte,  
si llovió perlas azules, / si el santo vela sus nombres.  
Sabedores siderales / del tiempo y la vida misma,  
cultores y fuente nueva / de lo que viene a la vista.

Marcelo Mitre y Raly Barrionuevo, "La gente del campo".

Dentro de los debates sobre tecnologías digitales y educación suscitados durante la pandemia, la pregunta por "lo vincular" ocupó un lugar central como sostén de las experiencias educativas.

Para tener en cuenta y partir de estas definiciones, proponemos: cauce es un concepto que deriva de calix, un voca-

blo latino que puede traducirse como "conducto de agua". Puede decirse que el cauce es el lugar físico donde fluye el agua en su curso, entre las orillas o riberas. Pensar a la comunidad como un cauce que promueve que fluyan las relaciones, la cultura, las creencias, los proyectos. ¿Quiénes forman parte de la comunidad, quiénes son los que permiten la vinculación y la circulación de su cultura? Esta respuesta es fácil de contestar: son todxs y cada unx de los que forman parte del territorio (familia, estudiantes, docentes). Pero es necesario profundizar si todxs nos vemos como parte de ese movimiento: "de tan familiar, la realidad se vuelve estática. Como si no pudiéramos transformar cuestiones que aparecen ya instaladas para siempre" (Abregú, 2018).

No podemos contentarnos con describir una situación en ruralidad, tenemos que volver a pensar en nuestras funciones: ¿qué escuela queremos?, ¿qué ciudadanos necesita el pueblo, la región?, ¿qué es lo que necesita la comunidad en donde vivo y trabajo?, ¿con qué construcción de sentido nos identificamos para continuar nuestro trabajo? /

### Referencias bibliográficas

- Duschatzky, L. (2020). Las escuelas como ventanas: sigamos por el camino del acompañamiento amoroso. Secretaría de Educación Municipal MGP. Recuperado septiembre 29. <https://www.youtube.com/watch?v=-DqDvBUmPyM&feature=youtu.be>
- Graciano, A. (2020) "En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social" <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>
- "Hacer Escuela" (2018), en colaboración con Victoria Abregú "Pensar la escuela rural a mediano plazo: el trabajo en equipo". OEI, Buenos Aires.
- Martínez, M. (2020). "Los virtuales de la escuela". <http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>
- Pineau, P. (2013). "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' ". En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (1ª ed., 5ª reimpr., pp. 27-52). Paidós.
- Puiggrós, A. (1994). "La educación como campo problemático". En *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (pp. 41), Buenos Aires, Rei, Ideas, Aique.
- Puiggrós, A. (2015). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Colihue.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós Sarmiento: Educación pública, Iglesia y mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Colihue.
- Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28-30 de mayo.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001), "En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas", 2da. edición en español. México, Fondo de Cultura Económica.

# ANEXO

## 1. Nuestro deseo es volver a la escuela

Internet se ha convertido, en la actualidad, en una herramienta indispensable en la vida de las personas. Para los jóvenes sería difícil concebir un mundo sin conectividad; un mundo sin “estar conectados”. Este maravilloso invento tecnológico permite educarnos, conocer, disfrutar, comunicarnos, etc. Muchos de nosotros pasamos el día navegando, participando en las redes sociales, viendo videos... estas prácticas ya forman parte de nuestras vidas y es muy difícil dejarlas de lado. El aspecto negativo o el inconveniente que coloca trabas a la accesibilidad, se pone de manifiesto en zonas en las que vivimos nosotros, en el área rural, monte adentro. Factores como la falta de señal, recursos energéticos para la recarga de baterías de celulares, computadoras, recurso económico (un determinante muy importante para estos días), son algunos de los ingredientes que hoy dificultan la accesibilidad a la propuesta de las clases virtuales por los que atravesamos un problema sanitario tan grave.

La falta de señal es el principal escollo para la escuela virtual. Sin esta es muy difícil “bajar” o descargar los contenidos y actividades que los distintos profesores, en sus respectivas áreas, nos envían, vía whatsapp. No hay una antena receptora en zonas cercanas a nuestro domicilio. La más próxima se encuentra a una distancia de aproximadamente 30 kilómetros del paraje Pozo Ciego. Hay que subir a los árboles más altos para poder captar señal y así descargar las actividades enviadas.

Otro obstáculo por el cual no podemos dar con las tareas, es el hecho de que nuestros padres o familiares no cuentan con un servicio telefónico con abono mensual por medio del cual se provee de datos móviles y otras facilidades. Ante las medidas tomadas por el gobierno nacional debido al COVID-19 que prohíbe la

circulación y traslado, se dificulta en gran manera llegar hasta la ciudad de Loreto para hacer cargas virtuales o comprar pack de internet y así poder tener conexión.

En oportunidades, los contenidos son enviados en formatos como PDF que se hacen difíciles de descargar o en otras nos solicitan buscar información en Google y esto resulta, muchas veces, imposible. A esto se le suman los días de lluvia en los cuales se torna muy dificultoso salir en búsqueda de las plantas altas para captar la señal.

La empresa con mayor alcance o llegada a la zona es Personal; aunque igualmente presenta muchos inconvenientes, los cuales fueron denunciados en reiteradas oportunidades en la Casa Central de la Empresa, pero estos reclamos no fueron tomados en cuenta. Los problemas persisten.

Es el deseo de nosotros, los alumnos rurales en tiempos de cuarentena, que esta situación pase pronto y todo se normalice para poder regresar a las aulas y recibir una buena enseñanza que se adecue a nuestras circunstancias.

Valentin,

estudiante de secundaria, Sauce Solo, Loreto, Sgo del Estero.

## 2. Preparemos estrategias y abordajes para el regreso

A pesar del avance tecnológico que hemos venido teniendo a lo largo de estos años en materia de educación, y me refiero a Educación en la ruralidad, específicamente, seguimos atrasados, relegados al sistema. Podrá la tecnología acercarse a los hogares, con la colocación de una antena de internet, que tiene mayor

alcance y mejor definición, pero nunca es el internet del hogar y con la rapidez y resolución del que en los celulares o en las computadoras de nuestras casas podemos tener. Eso hace que nuestros alumnos de interior, aún hoy, año 2020, sigan subiendo a los techos de sus ranchos o a las ramas más altas de los árboles, para descargar un archivo que les mandamos los profesores, enviar una foto o poder estar conectado “on line” para participar de una clase virtual. Amén de eso, se habla de confort y comodidad del hogar para que un estudiante aprenda...

Además, se están dejando de lado otros factores, no podemos asegurar que ese estudiante tiene el estómago lleno para poder asimilar esos contenidos, cuando la escuela es y ha sido, su principal contención; no hablo solo del aspecto educativo. Para finalizar, surge también el desborde en cuanto tareas del docente, se nos pide “trabajar” en nuestros horarios, pero dadas estas cuestiones excepcionales nos convertimos en docentes full time, porque un alumno logra conectividad a la 1 a.m y te envía un mensaje pidiendo que le corrija... pero uno, y los cinco, diez o veinte restantes, no lo logran, siguen sin poder conectarse, y si, para uno no es efectivo este sistema, no desmerezco el trabajo y el esfuerzo que se viene haciendo y qué se está haciendo, pero si uno, un alumno queda fuera, no ha valido ciento por ciento el intento.

Ante esto, propongo y sostengo fuertemente la idea de trabajar entre los docentes en cuanto perfeccionamiento y cuestiones institucionales, para preparar estrategias y abordajes al momento de regresar y retomar las actividades en el aula, con nuestros alumnos.

Judit,

profesora en Lengua,  
Agrupamiento San Juan, Loreto, Sgo del Estero.

### 3. Repensar las prácticas pedagógicas

Las clases virtuales exigieron buscar formas de repensar las prácticas pedagógicas, las herramientas tecnológicas nos proveen de una amplia gama de posibilidades, posibilidades que se ven acortadas en contextos vulnerables, como es la educación rural.

En contexto de ruralidad, el único medio de contacto posible fue y es la plataforma de WhatsApp, en muchos casos imposible para determinados alumnos que viven situaciones socioeconómicas desfavorables.

A través de WhatsApp se llevan a cabo las clases virtuales que muchas veces se ven afectadas por la falta de conectividad por momentos o de luz eléctrica, por la presencia de un único dispositivo móvil para una familia que tiene varios adolescentes en etapa escolar, donde resulta imprescindible dividir los tiempos de asistencia a clases.

Se trabaja con los alumnos a través de lecturas con el andamiaje del docente. Se dicta una sola guía de actividades por semana y se trabaja sobre eso, luego los alumnos envían sus evidencias a través de fotos o audios.

Camila Villa,  
profesora de Biología,  
Agrupamiento N° 86.143, Loreto, Sgo. del Estero.

### 4. Tecnología, ventajas, desventajas. Desigualdades

Para las familias que vivimos en la ruralidad donde nuestra realidad diaria es distinta de la de las ciudades, vivimos estos tiempos de aislamiento social preventivo con preocupación por diversos factores. como la economía, la falta de transportes (lo cual dificulta nuestro traslado hasta Loreto, el lugar más cercano para satisfacer nuestras necesidades básicas), y la educación de nuestros niños y jóvenes, la cual a diario nos genera dudas y temores al ver que envían las actividades escolares por intermedio de grupos de whatsApp (medio de comunicación "más accesible"), el cual como toda tecnología tiene sus **ventajas** y desventajas. Señalando como ventaja más importante --podemos decir-- el **bajo costo que tiene el acceso a esta red social** y la gran **desventaja** que nos acecha hoy en día: la falta de antenas para obtener una buena conexión a la red móvil; haciendo en ocasiones que esto logre dificultar la descarga de algún contenido en pdf o algún otro programa o archivo multimedia. Es importante destacar que esto ocurre en los mejores de los casos. También debemos resaltar que algunas familias lamentablemente no cuentan con al menos un celular que posea esta aplicación, por lo cual directamente se les imposibilita el acceso a las actividades educativas y solo tienen dos opciones: 1) **quedarse de brazos cruzados y el día del regreso a clases decirle al docente que los niños no pudieron hacer las actividades enviadas porque no tuvieron acceso** (logrando de esta manera un gran atraso en la educación del niño); o 2) **llegarse hasta el domicilio de algún vecino que le pueda brindar las actividades** (en caso de que esto ocurriera, **se está faltando al pedido de aislamiento**).

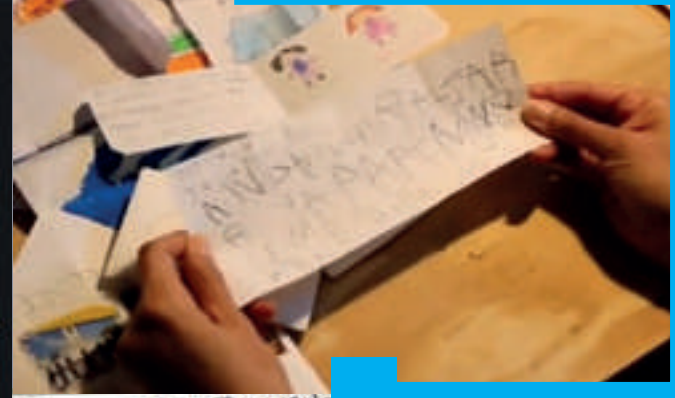
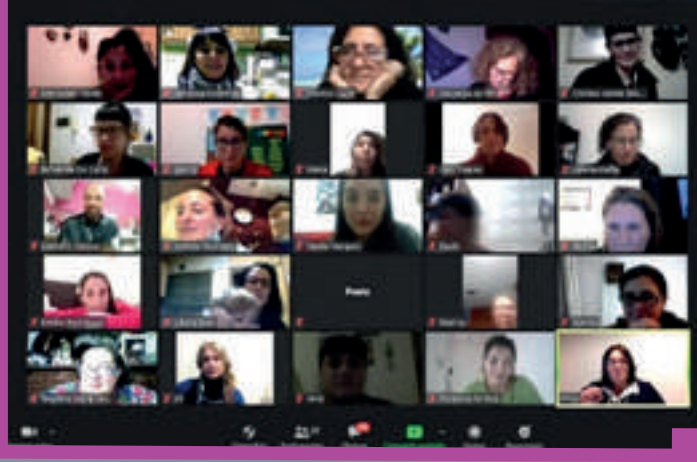
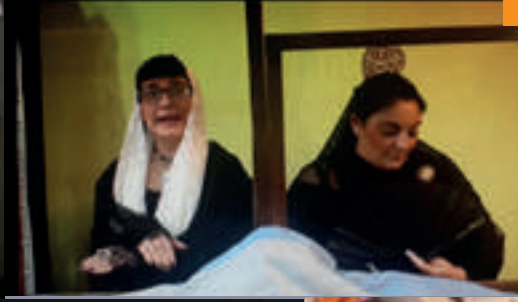
Otra gran preocupación que esto genera es que al mandar los contenidos y actividades de manera virtual

los docentes hacen su mayor esfuerzo para explicar y lograr que la información enviada sea comprendida pero igual en **ocasiones no sabemos**.

Cómo ayudar a que los niños logren comprender el tema propuesto en las actividades. Ya que los más grandes, en sus tiempos de educación no tuvieron la oportunidad de tener las herramientas de estudio que hoy se poseen y tampoco los contenidos eran los mismos o parecidos, por lo que no tienen el conocimiento necesario en muchos contenidos que hoy en día se enseñan y se sienten frustrados al tener que decir que no saben o al verse obligados a "molestar" a alguien que sí tuvo la oportunidad de instruirse en una educación superior (resaltando que las personas que pudieron ausentarse de sus hogares para acceder a otro nivel de educación son muy pocos), sabiendo que en oportunidades esta persona que es el "auxilio" más cercano en estos casos está ocupada realizando sus propias actividades y que por generosidad propia decide tender una mano en esta difícil situación y hace de "maestro particular" para de esta manera intentar que la situación sea más llevadera. Hoy todos rogamos que este aislamiento llegue a su fin y cada uno pueda regresar a sus actividades normales y los niños (nuestros futuros hombres y mujeres de la sociedad) puedan continuar su educación en óptimas condiciones y de ellos surjan los próximos profesionales para los diferentes ámbitos que nuestra sociedad requiera.

Mavisol,  
Comunidad San Vicente, Loreto, Sgo. del Estero.





Compromisos pedagógicos en el hacer escuela

## Palabras clave

Sujetos de derechos.  
Perspectiva de género.  
Cisheteronormatividad.  
Deseos.  
Cuidados.

/// Educación Inicial /// Educación Superior ///

# QUE LA PANDEMIA NO AÍGLE A LA ESI

La construcción de la cisheterosexualidad,  
cambio de mirada y variaciones heteronormativas

Por Julieta Repetto\*

# ESI

A pesar de la pandemia, la escuela debe seguir siendo garante de derechos. En los tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio, donde lxs docentes no estamos físicamente en las salas ni en las aulas, seguimos transmitiendo mediante las propuestas que hacemos llegar a las casas distintas actividades con creencias, valores o ideas que es necesario problematizar. Es mi intención poder pasar las propuestas pedagógicas por una lupa con perspectiva de género y llegar a analizar en qué paradigmas están ancladas. ¿Cómo podemos garantizar desde el Nivel Inicial el derecho a la identidad de género? ¿Cómo podemos abrir paso a todos los deseos que escapan de las lógicas heterosexuales? ¿Cómo podemos ampliar el horizonte cultural incluso desde las propuestas que armamos? Todo esto se vuelve aún más complejo cuando, además, estamos detrás de una pantalla.

Para comenzar a pensar en esta sintonía, me referiré a la ponencia de Valeria Flores en el XX Congreso Pedagógico UTE - 2015, titulada “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño”, donde la autora nos invita a pensar al régimen cisheterosexual como generador de daño. En sus palabras: “*Se habla del daño, de una forma del daño. Se habla de la violencia, de un modo*

*de la violencia. Se habla del crimen, de un tipo de crimen. Sin embargo, de lo que casi no se habla es de cómo la heterosexualidad, ese régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas. Cómo la pedagogía informal e institucionalizada de la heterosexualidad produce cuerpos dañados de niñas, niños y niñas al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género, la que es administrada por la ley binaria de la masculinidad y la feminidad que impone modelos hegemónicos de identidad sexual y de género”.*

Durante el aislamiento social preventivo y obligatorio, lxs docentes hacemos un esfuerzo inmenso por construir el vínculo con ese grupo que apenas llegamos a conocer en marzo, mes del cual parecen distanciarnos siglos. Con el correr de los días armamos un sinfín de propuestas para poder garantizar su acceso a la educación. Nos guiamos por los contenidos básicos de cada sala para armar actividades que puedan llegar a realizarse en las casas. **¿Cómo aparece el género en las propuestas que planteamos?** debería ser una pregunta que atravesase las planificaciones que con tanto esmero vamos diagramando. ¿Qué paradigmas las sostienen? ¿Hay alguna que abra la puerta a mundos no hegemónicos en función de los deseos?

\*Soy docente de Nivel Inicial, Técnica en Recreación y Especialista Superior en Educación Sexual Integral. Me desempeño hace 15 años tanto en Educación Formal como No Formal. Desde el 2017 también soy docente en el Nivel Superior. Soy activista lesbiana, tengo una terraza llena de plantas nativas a las que visitan mariposas y pájaros.

## Resulta urgente un cambio de mirada

No alcanza con pensar una actividad en la jornada de ESI dada por el calendario, para asumir que estamos trabajando “LA ESI”. Tal como expresa Romina Lapenta en su ponencia en el XXIV Congreso Pedagógico UTE - 2019: *“me di cuenta de que el encuadre según una ley no da cuenta de un proceso de apropiación de parte de los docentes de manera significativa”*. La ESI es una perspectiva que se supone atraviesa, tiñe, encuadra, empapa, enmarca todas las propuestas que llevamos a cabo. Sin un cambio de mirada general que nos permita abordar la ESI transversalmente, solo nos escudamos tras un par de jornadas que nos quitan cargo y culpa, pero que en términos materiales poco modifican la realidad normativa del régimen cisheterosexual que tanto asfixia desde la primera infancia. En el Nivel Inicial, gracias a la Ley de Educación Sexual Integral y a la lucha por defenderla por parte del Movimiento Feminista y el LGBT, pareciera que el colectivo docente en su mayoría construyó como piso común que los colores no pertenecen a ningún género, que hay múltiples configuraciones familiares, que las nenas pueden jugar a la pelota y los nenes llorar. Sin embargo, aún recae sobre la infancia una *supuesta inocencia*<sup>1</sup> que obstaculiza la libertad en el momento de la construcción de los deseos. Si bien hay grandes esfuerzos en que palabras como **autonomía**, **bienestar**, **derechos** alcancen un peso en la práctica, aún no se las vincula con la construcción identitaria al momento de hablar de Nivel Inicial. Esto nos hace pensar en Gayle Rubin cuando explica cómo la sexualidad está organizada en sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos mientras que castigan y suprimen a otros cuerpos y/o actividades.

1 [https://rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/Chonguitas-\\_M masculinidades\\_de\\_ninias.pdf](https://rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/Chonguitas-_M masculinidades_de_ninias.pdf)

2 Retomando las palabras de Valeria Flores, la heteronormatividad es una conceptualización acuñada desde estas teorías para dar cuenta de cómo la heterosexualidad se instituye en la sexualidad privilegiada porque pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro ideal o moral. De este modo, la norma heterosexual opera por la presunción, activa en mil formas, de que el deseo sexual es o debería ser heterosexual. Una de las formas de imposición de este tipo de sexualidad es la producción del silencio u ocultamiento de todas aquellas manifestaciones que no se encuadran dentro de la norma. En este proceso de implantación de una sexualidad normativa, conocimiento va a significar, en primer lugar, conocimiento de la sexualidad “normal” e ignorancia, ignorancia de las sexualidades “desviadas”, “anormales”, “perversas” (Flores, 2015).

Rubin muestra mediante una pirámide erótica cómo en las sociedades occidentales hay una valoración jerárquica de las conductas sexuales. En la cúspide, se encuentra la sexualidad reproductiva entre un cisvarón y una cismujer, unidxs por un matrimonio monógamo. Luego, siguen las parejas heterosexuales monógamas y reproductivas que no están casadas; y por debajo, las parejas heterosexuales monógamas que no están casadas ni tienen hijos. Quienes tienen estos vínculos gozan de una serie de beneficios económicos, jurídicos y sociales frente a quienes no. Socialmente se presupone su normalidad y goce de salud mental, y luego una serie de derechos que se les atribuyen. Los beneficios comienzan a cesar a medida que se desciende en la escala y aparecen los prejuicios para personas cuya conducta sexual varía ampliamente de la cima de la pirámide. Estas personas se encuentran “socialmente sujetas a la presunción de enfermedad mental, a la ausencia de respetabilidad, criminalidad, restricciones a su movilidad física, a la ausencia de apoyo institucional y sanciones económicas” (1989:137). Así se revela el carácter regulatorio de la sexualidad, generando discusiones para fomentar una sexualidad más democrática, donde los criterios normativos particulares que la rigen se transformen, de modo que se juzguen los actos sexuales por la forma en que se tratan quienes se vinculan, por la presencia o ausencia de coerción y por la cantidad y la calidad de placeres que aporta<sup>2</sup>. Vinculándolo al Nivel Inicial: ¿Qué ideas o creencias sostienen las prácticas y discursos docentes hacia las infancias? ¿Cuáles de ellas reproducen las lógicas de los beneficios y castigos? ¿Cómo se conjugan con los derechos y con la ESI?





## El Nivel Inicial como semillero de normas

Expondré algunas escenas propias del Nivel que presencié a lo largo de los años, incluso de manera reiterada, para que podamos notar la sutileza y la fuerza con las cuales estas enseñanzas se transmiten desde la temprana edad. Poder pensar que toda educación es sexual nos habilita a hacer el esfuerzo de detenernos en cada rincón de nuestras acciones, dichos, gestos, miradas, para percibir qué es lo que estamos enseñando como esperable y correcto.

- **Situación 1:** Horario de salida del Jardín. Llega la mamá de un nene (2 años). La maestra le dice: *“Mateo tiene novia... hoy jugó todo el día con Lucía”*.
- **Situación 2:** Patio del Jardín. Ramiro y Joaquín (tres años) corren de la mano. Luego se sientan, se miran y sonríen. La maestra le dice a la celadora *“¡Son amigos inseparables!”*

La particularidad de estas dos escenas es que pueden pasar totalmente desapercibidas. No hay una alarma que suene cuando suceden. Pasan sin pena ni gloria al oído de las personas adultas, pero construyendo con firmeza subjetividades encuadradas en el régimen heterosexual. Se construyen los deseos, se moldean en ese encuadre. Lo esperable es la heterosexualidad. El resto será, con suerte, lo aceptado. La heteronorma se construye así desde el Nivel Inicial con el discurso tanto a las familias como a lxs niñxs. Asumir el tipo de vínculo que hay entre dos niñxs según los géneros de ambxs es un acto normativo. Se esperan, desean y celebran los vínculos heterosexuales. Se construyen. Se les ponen palabras.

Se asume que las infancias los van a volver carne. *“¿Tenés novio?”* es una pregunta hacia una nena. Repleto de cuentos de princesas que esperan su príncipe azul. Pero

si esa nena expresa que otra nena es su novia, se asume que es muy pequeña para entender de noviazgos y deseos. El lesbianismo no es una opción. Es “tema de adultxs”. La heterosexualidad tiene un peso, una forma, un nombre, una palabra desde la primera infancia. Cualquier otra expresión generará incomodidad, ruido, resquemor. Se vuelve “algo que explicar”, “un tema incómodo”, “una palabra no dicha”.

- **Situación 3:** Docente toma dos bebotes, uno tiene pene y el otro vulva. Al repartirlos dice: *“¿Quién quiere a la nena y quién al nene?”*
- **Situación 4:** En la sala está pegada la lámina del material de ESI, de Nación, llamada “Así es nuestro cuerpo”, en donde hay dos cuerpos de niñxs, y están asignados sus géneros en función de sus cuerpos. A la vez, como preguntas disparadoras, dice: *“¿Qué tienen de similar y de diferentes los cuerpos de nenas que de nenes?”*<sup>3</sup>

En ambos casos se trabaja “la ESI”. En el primero, ambos muñecos tienen genitalidad. En el segundo, se usan las láminas de los materiales distribuidos por Nación, desde los lineamientos del Programa. Sin embargo, la enseñanza brindada en relación con la sexualidad es que quien tenga vulva será niña, y quien tenga pene será niño, lo que refuerza la cadena normativa sexo-género-deseo que produce la cisheterosexualidad obligatoria. Además, estas propuestas no condicen con la Ley de Identidad de Género N° 26.743<sup>4</sup> vigente en nuestro país. En el mejor de los casos dentro del Nivel Inicial, si algún niñx se autopercibe de un género que no es el que le fue asignado al nacer, su docente “respetará” la identidad autopercebida. Pero para nada será una norma general, sino más bien, un caso particular.

Un mito que Britzman describe, y Valeria Flores retoma en su ponencia del 2015, es que los y las niños/as son *“todavía muy pequeños/as”* para comprender el lesbianismo u ho-

3 [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/lamina\\_asi\\_es.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/lamina_asi_es.pdf)

4 Disponible en [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_26.743\\_de\\_identidad\\_de\\_genero.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_26.743_de_identidad_de_genero.pdf)





mosexualidad, pero ya tienen clara la idea de lo que implica el amor entre un cis-varón y una cis-mujer. Es fundamental que el Nivel Inicial, siendo el primer eslabón del sistema educativo formal, por donde las infancias comienzan a socializar, empiece a repensar que es ahí donde se comienzan a construir los vínculos e identidades tanto deseados como esperables, se construyen cuáles se van a aceptar y cuáles condenar, cuáles la sociedad aplaude y cuáles oculta. Y la manera más eficaz de hacerlo es poniendo la lupa sobre las acciones cotidianas, los comentarios que pasan desapercibidos, las miradas que acompañan o condenan, las charlas entre colegas cuando hay niños/as cerca. Y, a la vez, pensar:

- ¿Qué prejuicios tenemos en relación con los vínculos no cisheterosexuales? ¿Qué les permitimos desear a las infancias?
- ¿Qué deseamos que deseen?
- ¿Qué preferimos que no deseen?
- ¿Cómo podemos entrenar nuestra mirada para que esas violencias que se llevan puestos los derechos de las infancias sean vistas?
- ¿Cómo leemos las performatividades?
- ¿Qué pasa cuando aquello que vemos no lo podemos comprender como una existencia o conducta válida de existir?

### **Dos propuestas con perspectiva de género: variaciones heteronormativas**

Pasaron el 25 de mayo y el 9 de julio. Ambas efemérides fueron trabajadas por las salas de 4 y 5 años. Algunos colegios incluso armaron actos escolares virtualmente. Algunas maestras eligieron tomar a las luchadoras que construyeron

nuestra historia, abordando las fechas patrias con perspectiva de género. Al mencionar a Juana Azurduy, se dice que tuvo un marido con quien luchó. Si pensamos en Remedios del Valle, asociamos que su marido y sus hijos también iban a la guerra. De esta manera, al contar su historia, se nombran sus vínculos sexoafectivos y familiares.

Tomemos a María Elena Walsh como ejemplo comparativo, para observar las diferencias en los abordajes. Este es el año de María Elena Walsh, ya que cumpliría 90. Hace 15 años que falleció. Su legado cultural y su rol con las infancias es innegable. Muchos, muchísimos jardines empezaron el año celebrándola, recordándola, conmemorándola. Se armaron unidades con sus canciones, pensando escenarios para sus poemas disparatados y sus personajes intrépidos recorrieron las salas. Su cara y su arte llenaron en un inicio cada Jardín, para luego trasladarse a las plataformas que en los inicios del ASPO empezábamos a armar. ¿Cuántas veces dijimos que es lesbiana? ¿Nombramos a Leda Valladares como su primer pareja, con quien compuso temas de nuestro norte argentino? ¿Decimos que compartió el final de sus años con Sara Facio, una fotógrafa reconocida a nivel mundial?

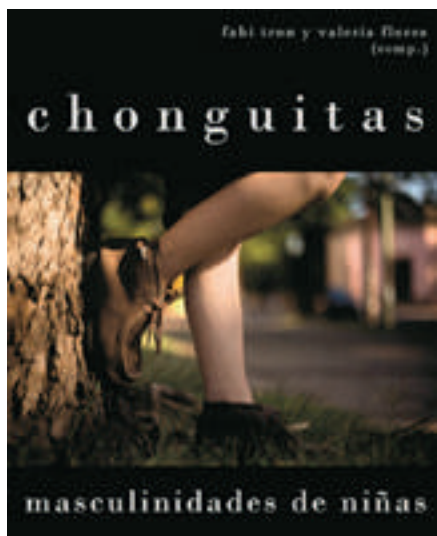
Podemos notar la fluidez con la que la heterosexualidad se muestra, y lo difícil que se hace abrirle camino a otras experiencias. Si María Elena hubiera sido heterosexual, ¿su compañero sería parte del relato?

### **A modo de conclusión**

El ASPO generó que entremos a las casas de las familias. Que nuestra propia casa se vuelva escenario. Hablando con colegas registramos que hubo un incremento en el miedo al “qué dirán las familias al vernos en escena”. Todas las actividades pasaron a ser repensadas también en función de lo que las personas adultas podían pensar al respecto. Estamos atravesando un momento de gran control y vigilancia. La sensación de “estar siendo observados y juzgados” en



El dúo Leda y María (Leda Valladares y María Elena Walsh) en una presentación para la televisión francesa en 1952.



relación con lo que proponemos, decimos, pensamos o hacemos se hizo más fuerte. Lamentablemente los derechos de las infancias muchas veces no van de la mano con las intenciones de lxs adultxs. Además, si a las familias “no les gusta” algo que lx docente dice, puede dejar de conectar al niñx y se pierde el vínculo, sobre todo en el Nivel Inicial. Intentamos que la alianza familia-escuela se vuelva lo más fuerte posible, y el temor a su ruptura genera efectos en nuestras planificaciones también. Es un momento donde las instituciones educativas estamos yendo con extrema cautela y cuidado. Pero este andar debería ser sin dejar de garantizar los derechos de las infancias. Es nuestro deber que ellas estén dentro del encuadre de cuidado y la perspectiva de derechos.

Me interesa germinar algunas preguntas, cómo poder generar imágenes que habiliten deseos, cómo ser referentes que abran posibilidades de existencia, y cómo ampliar el horizonte cultural. Es necesario comenzar a generar un terreno

fértil para que todos los deseos puedan crecer sin miedo, sin pedir permiso, sin sentir incomodidad, sin ser “un tema incómodo”. Cómo hacerlo durante la pandemia puede ser una primera gran pregunta, que después traslademos a las salas.

De algo estoy segura: la salida es colectiva. Es tejiendo redes entre pares, es discutiendo dudas con colegas, compartiendo experiencias, haciendo preguntas. Reinventar la pedagogía para que sea un mar de posibilidades, para que las infancias se fortalezcan y encuentren un espacio que con ternura amplíe el campo de posibilidades. Que se construya una memoria colectiva en donde ya no implique “respetar al disidente”, sino que rompa con las otredades. Que las enuncie como posibilidad. Que se vuelvan reales. Que este año sea una oportunidad para repensar nuestras prácticas pedagógicas, nuestros silencios (cishetero)normativos, nuestras alianzas erótico-afectivas y nuestros deseos políticos. //

#### Referencias bibliográficas ■

- Flores, Valeria (2015). “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño”. XX Congreso Pedagógico UTE.

- Flores, V. y Tron, F. (comp.) (2013). *Chonguitas, Masculinidades de niñas*. Mondonga Dark, Neuquén.  
<https://rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/Chonguitas- Masculinidades de ninias.pdf>

- Lapenta, R. (2019). “ESI: Reflexionando sobre el cambio de paradigma”, XXIV Congreso Pedagógico UTE.

- Ley de Identidad de Género.

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_26.743\\_de\\_identidad\\_de\\_genero.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_26.743_de_identidad_de_genero.pdf)

- Rubin, G. (1989). *Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad*. Biblioteca virtual de Ciencias Sociales, disponible en: [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe)

Palabras clave

Escribir y narrar.  
Reflexión sobre la práctica.  
Tejido socio-tierno-afectivo.

/// Educación Inicial /// Educación Superior ///

## Proyecto Cartas Tejer vínculos con tinta y tiempo

Por Elia González Guerra\*

*“Nos rebelamos con y desde las palabras. Uno de los modos que en nuestra labor educativa encontramos para dar a conocer nuestra tarea y nuestra perspectiva de lucha. Porque somos tiernas y amorosas, pero ante todo estamos comprometidas con los cambios por venir y por la construcción de mundos más justos con infancias dignas y respetadas. Esta es nuestra militancia.”*  
En “Manifiesto Maestras Jardineras”

### Inicio

El 16 de marzo llegamos a un Jardín sin niños. Hacia tan solo dos semanas que habíamos iniciado el ciclo lectivo. Una semana después se decretó que no habría clases presenciales y se nos propuso al cuerpo docente iniciar un trabajo nombrado “continuidad pedagógica”. A partir de esto crecieron interrogantes: no solo qué es y qué significa la continuidad pedagógica sino también cómo se reconfi-

\*Maestra Jardinera. Profesora del campo de prácticas del Profesorado de Nivel Inicial. Investigadora - Centro Cultural de la Cooperación - Candidata a Magister - Problemáticas Sociales Infanto Juveniles (UBA) - Psicóloga Clínica Infanto - Juvenil (USACH).

gura el rol docente en la modalidad virtual, y muy principalmente **qué implica para quienes nos desempeñamos como docentes de Nivel Inicial continuar con la tarea pedagógica.**

Dentro del Nivel Inicial marzo es sinónimo de periodo de inicio. Es, por supuesto, un tiempo/espacio muy privilegiado puesto que es donde comenzamos a construir el nosotros que nos albergará durante todo el año. Los encuentros son múltiples, los niños entre sí, cada docente con cada niño en particular, con el grupo en general y con cada una de las familias. Este tiempo se trata sobre todo de tejer con calidez y respeto la red que acogerá a cada niño y su familia.

Ni entonces ni ahora, ya avanzado este año de pandemia, me ha sido posible pensarme maestra jardinera sin poner el cuerpo, por lo cual ya aquella primera semana de aislamiento armé con mucho esmero videos (que por supuesto filmé muchas veces ya que amplio era mi desconocimiento respecto a la construcción de material audiovisual) con el propósito de iniciar un ida y vuelta, un intercambio primero que luego creciera y se convirtiera en lugar tierno donde ofrecer oportunidades de construir vínculo. Pero no había casi respuesta.



Lo que vino después fue preguntarme, si no hay respuestas ¿están llegando las propuestas? ¿Está llegando ese saludo para los niños de sala Violeta acompañado de un cuento y una propuesta de armado de personajes? Como suele ocurrir con los signos de interrogación..., esta pregunta dio lugar a muchas otras ¿Qué tipo de encuentros mediados por la virtualidad podía ofrecer? ¿Cómo se configuran esos encuentros cuando no hay señal? ¿Y si los datos solo alcanzan para los mensajes de whatsapp? ¿Cómo hacer cuando no hay un celular o el que existe debe ser compartido por muchas personas? ¿Y si además de datos, hay problemas en las familias para sostener el techo y no hay trabajo? ¿Se puede enseñar a quien no tiene para comer?

A esta altura, hay sobrado consenso respecto a lo que dejó en evidencia esta emergencia sanitaria: más que **procesos de enseñanza aprendizaje, lo que se logró visualizar con contundencia es la enorme vulneración del derecho a la educación de los niños**. La autoridad competente propuso sostener las propuestas a través de la virtualidad sin garantizar cuestiones básicas: conectividad y dispositivos que garantizaran el acceso a las mismas.

### Desarrollo

Poder pensar desde la posibilidad, aun frente a condiciones tan abrumadoras, fue urgente. Por supuesto que las condiciones previas de trabajo mucho distaban de ser las ideales, por lo cual ya habíamos construido experiencia al respecto. Hablo aquí en plural, porque *disueñar*<sup>1</sup> y elaborar propuestas político-pedagógicas emancipadoras es algo que aprendí a hacer y a pensar junto a otros.

La potencia de coincidir para reflexionar conjuntamente sobre un registro de lo que ha pasado en la sala o en el patio es a todas luces un ejercicio que traza un bucle virtuoso que va de lo *pensado* a lo *realizado*. En el camino sobrevuelan

lecturas de maestros y maestras de otros tiempos (que nos han legado los valiosos registros de su saber-hacer basado en las características e inquietudes de los diversos grupos que han acompañado y que, por lo mismo, nunca pierden vigencia) abriendo todo un abanico de posibilidades que se debaten y revisan minuciosamente. Luego el movimiento vuelve sobre lo *pensado* para revisarlo y sobre lo *realizado* para ajustar o modificar y –así– volver a echar a andar el círculo espiralado que no se cierra sino más bien se despliega en muchos otros rulos y formas.

En estos encuentros suelen abundar las preguntas y las notas al margen, las recomendaciones de lecturas y por supuesto --claro está-- algo que no falta es la presencia del firme sentimiento de pertenencia. Es potencia pura la que trae consigo el encuentro, y es contra ella que muchas veces atenta la imposibilidad de trabajar en equipo dentro de las escuelas. “Cada maestro con su librito” reza el refrán, pero lo cierto es que ese librito encuentra su correlato en un espacio/tiempo debidamente compartimentado donde no hay quien que nos acompañe, nos mire desde afuera y nos convida una sensata retroalimentación sobre la tarea que llevamos adelante. Se termina construyendo así una identidad profesional escindida del -nunca mejor llamado- cuerpo docente, donde se refuerza la individualidad, la soledad, y la desesperanza. El colectivo abriga, ampara y otorga sentido al hacer y el hielo del neoliberalismo lo sabe.

Construir espacios/tiempos de intercambio de experiencias se vuelve esencial para desafiar el modelo aprendido de que la academia es la productora de conocimiento por excelencia (aun cuando mucho desconoce de los territorios, sus protagonistas y particularidades) pero, sobre todo, porque estos espacios y tiempos construidos colectivamente son acciones concretas que resisten a los embates de un modelo que nos quiere obedientes y agotados. Insensibles reproductores de un manual.

<sup>1</sup> La idea de di-sueñar la tomamos prestada de Calvo Muñoz (2017), quien nos invita a diseñar prácticas, espacios y tiempos de acuerdo con los propios sueños y deseos.





En estas condiciones de trabajo, escribir es la fisura/intersticio por donde comenzar a compartir no solo las dudas, las inquietudes, las preguntas sino también los más diversos modos de ser y estar docente en una sala o aula. Sumar referencias, relatos reales de maestros en su trabajo cotidiano no hace otra cosa que aportar a una verdad casi siempre velada: no hay una única manera de ser una “buena” docente. Poder explorar el amplio espectro de los modos de trabajar de colegas comprometidos con una educación que bregue por niñeces dignas, libres, capaces y deseantes es abrirnos a un mundo de posibilidades e inspiración.

Al repasar las posibilidades de subvertir la norma que posee el registro de la propia práctica y la potencia que alberga el acto de compartirla, aparecen más claros los motivos por los cuales se sostiene este sistema de restringidas convenciones respecto al ser/estar docentes. Implícitamente se (nos) instala una densa bruma de encadenadas burocracias y *administratividades* que nos dificulta --o directamente no nos permite-- llevar adelante esta tarea dentro de cada establecimiento educativo de manera sostenida.

El desafío se puede sintetizar entonces en **reinventar el rol docente por fuera de las convenciones restringidas y para esto necesitamos tiempo, paciencia y creatividad**, puesto que lo que nos toca construir son pautas para trabajar con aquello que ha sido sistemáticamente construido como invisible, ininteligible o descartable, es decir, como realidades suprimidas, silenciadas o marginadas (Boaventura de Sousa, 2009).

Podemos ver trazada esta genealogía de la presunta imposibilidad de escribir y las acciones conjuntas para erradicar este paradigma plasmado en el trabajo de Alicia Bibiana Celes, “Querer escribir. Desafío para un equipo docente”. En un primer borrador, que la autora se encarga de retomar al inicio del escrito, ya se vislumbra el protagonismo

del colectivo en la tarea de abordar la hoja en blanco. “Escribir que no es otra cosa que inscribirse en un común, en un “con otros”; tal vez ese proceso sea más importante que el resultado mismo de la escritura” (Celes, 2016). A lo largo del relato la autora volverá repetidas veces sobre el hecho de que conquistar ese espacio en blanco y poblarlo con las experiencias, reflexiones y aprendizajes es una experiencia transformadora sobre todo cuando se la transita en conjunto. Lo interesante aquí es que este modo colectivo no lo inscribe como certeza o dogma sino como criterio validado en la experiencia y que no excluye la posibilidad --y muchas veces la necesidad-- de hacerse un lugar para inscribir allí --también-- la propia historia.

Al respecto Celes (2016) nos convida: Es verdad que “es duro construir historias en las que vivir”. La historia que había construido, era una historia pensada como herencia individual y personal, es que cuando una es hija de “analfabetos-campesinos”, la relación con la escritura, se vuelve resistencial. En mi caso, el proyecto “Cartas”<sup>2</sup> es el enhebrado de distintas maneras de ser y estar en el mundo.

Como una trenza, en el ejercicio voy cruzando tres de estas: ser hija de inmigrantes es la primera. Crecí viendo cómo llegaban mes a mes sobres con hermosas estampillas que hacían que mamá pasara largo rato sentada en silencio, concentrada y escribiendo sobre un papel fino y delicado como su letra.

Ser maestra en un Jardín público donde asisten muchas familias migrantes es la segunda. Mientras escribo estas letras repaso lo transitado en conjunto con las familias y el mayor conocimiento mutuo que tenemos ahora. Siento que compartimos un entendimiento de la distancia y los afectos que trasciende la inmediatez de verse cada fin de semana. Me animo a hipotetizar que eso fue lo que se nos jugó en el momento de inaugurar un tiempo alternativo en



2 En el microdocumental propuesto y producido por el Centro Cultural de la Cooperación, se observa una síntesis de esta experiencia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-EgizHkyJ4I&t=3s>

el cual hacer ir y venir los mensajes.

Por último, pero no menos importante, ser una trabajadora de la educación convencida de que resistir puede --y debe-- ser también desde la ternura del encuentro genuino entre dos orillas. “La subjetividad se constituye con otros y ese lugar de encuentro es la escuela” escuché decir a Miguel Duhalde (2020), y sus palabras cobraron sentido en la medida que podía ir más allá de las paredes del pequeño Jardín del Polo Piedrabuena y sentir que la escuela podía empezar a desplegarse en márgenes poco explorados.

Escribiendo ahora estas líneas --y entonces en mi cuaderno-- pude darme cuenta de que había algo del orden de la afectividad y la temporalidad de estos tiempos *pandémicos* que afectaba profundamente el movimiento con el que una propuesta era enviada y el recorrido que realizaba hasta que retornaba. Y que eso podía traducirlo, más que preocupación, en acción.

Escribir y enviar una carta por mano, con estampillas, destinatario y remitente no fue solo un contenido de indagación del medio, fue la posibilidad de habilitar un primer intercambio cargado de ternura y amorosidad, no solo para con les niñas sino para sus madres que con mucha emoción recibieron el objeto-carta en la entrega de bolsones de la primera semana de mayo. “¿Cuáles son las responsabilidades que tenemos las y los trabajadores y las trabajadoras de la educación?”, se preguntaba Angelica Graciano (2020) al poco andar del aislamiento social preventivo y obligatorio y ya en ese mismo abril afirmaba: --Y bueno, en este momento es garantizar que no se pierda el vínculo con la escuela, el vínculo pedagógico...

La carta apareció en el espacio vital de les niñas, en su cotidianidad. Era un objeto real en un primer momento donde todavía no le encontrábamos la vuelta a lo virtual, era también una manera de decir-sin decir: “estoy acá cerca aun cuando no podamos vernos”. Ofrecer *oportunidades para tejer vínculo*<sup>3</sup> fue el nombre que pudimos ponerle colectivamente con tres colegas a este ejercicio cotidiano que hemos sostenido durante todo este proceso. Fue escribiendo a muchas manos sobre esta práctica que notamos que algo que empezamos haciendo muy intuitivamente, poco a poco se fue consolidando conforme avanzaban las semanas. Concluimos en que no tenía comparación con el ser/estar en la sala pero que algo de la experiencia/saber de acompañar procesos de inicios diversos nos jugaba a favor ante la sostenida incertidumbre que nos rondaba por aquellos días.

Sin lugar a duda, uno de los momentos más felices de este año fue cuando, en la siguiente entrega de bolsón, llegaron una a una las madres con los sobres y las estampillas elaboradas por cada niña. La respuesta había llegado y era contundente: les niñas también estaban cerca. En este proyecto, el escribir tomó otra forma: la forma de un abrazo.

Pese a lo hermoso de este intercambio, la experiencia no pudo repetirse puesto que las autoridades determinaron nuevos lineamientos en el protocolo del manejo de los materiales y ya no fue posible continuar con el intercambio. Aun cuando podía haberme desanimado, la dosis de energía y amor que --sigo encontrando-- en esos sobres con papel rayado de cuaderno me impulsaron para repensar la propuesta y hacer un nuevo intento. Algo se había inaugurado con el intercambio epistolar. Con el transcurrir de las semanas, los mensajes de texto y las llamadas

telefónicas habilitaron el paso al whatsapp y ahí se empezó a contar otro capítulo de la historia.

De los registros de estos inicios encuentro: *Una novedad positiva de este periodo ha sido la posibilidad de sostener video-encuentros quincenales con más de la mitad de les niñas. Esto ha implicado una construcción de nuevos procedimientos, avisar los lunes a la familia que es semana de video llamada y pedirles colaboración en la coordinación de horarios y días. También me ocupó muy especialmente de registrar lo que ocurre en cada encuentro y al finalizar el mismo envió una captura de imagen del mismo como cierre y agradecimiento por el espacio compartido. Hoy sucedió que intercambiamos mensajes con Florencia (mamá de Facundo) al finalizar el encuentro y a partir de la foto. Facu me manda audios, me sigue contando del tiburón del que conversamos y luego me dice “chau seño te quiero mucho”. Yo le mando de vuelta otro audio donde le cuento que yo también lo quiero y que le mando un “abrazote gigante y lleno de sol como el día de hoy”. Ante esto, Florencia me responde por escrito: “Facu me dice: mándale un corazón, jajajaja” y yo también le mando risas de esas escritas pero sentidas. Me divierte y sorprende su manejo de los emoticones.*

Traigo aquí este episodio, entre muchos, porque en estos pequeños y cotidianos intercambios se instaló el mundo de posibilidades de trabajo conjunto que llevamos adelante durante todo este tiempo. Tal como dijera Boaventura de Sousa (2020): el distanciamiento es físico, pero no social.

3 El artículo completo se encuentra disponible en: <https://www.marcha.org.ar/continuidad-pedagogica-en-el-nivel-inicial-o-de-como-tejer-vinculo-con-nines-pequenas-a-la-distancia/>

## Conclusiones

*Mi escritura se mueve entre el análisis conceptual y la digresión personal.*

*¿Pero por qué llamar a lo personal una digresión?  
¿Por qué lo personal a menudo entra en la escritura como si nos desviara del curso apropiado?*

Ahmed (2006).

Este pequeño recorte que aquí convido, resume un poco la aventura que se desarrolla entre un territorio, el mapa que lo definía, pero que quedó obsoleto el 20 de marzo, incertidumbres, posibilidades, cuadernos escritos hasta los bordes, cartas, estampillas, video-encuentros con niños y también con colegas y un puñado de imágenes que fui recreando para armar este texto que da cuenta de lo observado, lo reflexionado y sobre todo lo sentido.

Preguntar/me/nos qué implica --para quienes nos desempeñamos como docentes de Nivel Inicial-- continuar con la tarea pedagógica en el contexto de aislamiento físico, movilizó muchos cimientos que solemos naturalizar en nuestra labor diaria en presencialidad. Muy especialmente en mi caso, me supuso el ejercicio de hacer nacer una nueva forma. Una forma ya no pulcra, acabada, estática y estética como a la academia le gusta presumir, sino una forma dinámica en permanente ebullición. Por momentos, es cierto, apabulla por su nivel de novedad pero también conmueve y provoca con la fuerza y la vitalidad con la que nos muestra fisuras e intersticios por donde continuar ensayando y construyendo.

Veintiún cartas conformaron el gesto inicial que luego devino en múltiples posibilidades de construir vínculo con los niños de sala Violeta. Las letras lograron acortar la distancia entre esas veintiún familias, el Jardín y yo. No es una fórmula, ni una receta, es lo que nos sucedió a un grupo reducido de personas en pandemia o es lo que hicimos que sucediera.

A veces en estos contextos, algunas fracciones de la academia suelen invitarnos a claudicar ante la posibilidad que nace de la incertidumbre y nos propone un lugar de sospechosos privilegios y certezas. Busca tentarnos con la posibilidad de construir conocimiento absoluto que finalmente no es más que producción de teorías prescriptivas de la realidad.

El cúmulo de experiencias atravesadas durante este atípico contexto y el compromiso de registrarlas y compartirlas, puede entenderse también como una manera de resistir a los intentos hegemónicos que buscan instalar modos de ser y hacer unívocos. Preservar este ejercicio de hacer nacer nuevas formas, puesto que esta contingencia desar mó muchas de las coordenadas de nuestro saber-hacer, es también consonante con acompañar a las niñas y comenzar a desinstalar el adultocentrismo.

En definitiva, **para la gente nueva que llega a este mundo, todo-siempre es novedoso y susceptible de ser abordado de muchos y diversos modos** y es algo que con el correr de los años olvidamos. La pandemia (nos) funciona aquí como caleidoscopio desde donde volver a mirar la realidad y conmovernos con las preguntas que suelen acompañar a las niñas: ¿Qué? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Con quién?

En esta urgencia de registrar, reflexionar y compartir/nos también tenemos que hacer lugar para la denuncia y la demanda. Así como Virginia Wolf deja en evidencia que no es posible abordar la cuestión de las mujeres y la ficción sin plantear la cuestión previa de si la mujer tiene espacio para escribir y dinero para mantenerse mientras lo hace, es que nos extiende la siguiente pregunta/invitación:

¿Nos es posible a les docentes abordar la cuestión de la reflexión sobre la práctica sin plantear la cuestión previa de que --muy a pesar de ser básico para nuestro trabajo-- las autoridades no garantizan el espacio/tiempo y una remuneración para sostener dicho proceso de escritura?



No es antojadizo que la demanda sea lograr **condiciones para poder escribir**, puesto que “no es que podemos decir lo que podemos pensar, sino que podemos pensar lo que podemos decir” (Benveniste, 1977). Escribir nos habilita nombrar el mundo y en ese acto darle existencia a escenas históricamente omitidas, silenciadas o descartadas. Lo ausente no es vacío, es también algo construido que podemos desaprender.

Compartir/nos registros de los pequeños y cotidianos momentos pandémicos que combaten la domesticación del rol docente, es una manera de dar entidad a la “habitación propia” que necesitamos para hacer crecer esta arista clave de nuestro trabajo.

En relación con el trabajo docente en cuarentena quiero retomar y terminar con una idea potente que

expuso Miguel Duhalde (2020) respecto al rol que desempeñamos. A finales de junio de 2020 expuso que no habría un después de la pandemia y un retorno al trabajo porque en realidad nunca hemos dejamos la tarea docente. Esto toma especial vigencia y relevancia a la luz de los nuevos protocolos de “revinculación”. Sin embargo, la idea que sintetiza lo expuesto hasta aquí es la de la paradoja que se desprende de todo lo realizado: “trabajamos a la distancia para evitar la distancia”.

El aislamiento físico propició muchos encuentros entre colegas. Equipos docentes pudieron reunirse completos y periódicamente desafiando la incompatibilidad horaria que en presencialidad hacía que siempre se lamentara alguna ausencia. También nos dispuso de una manera distinta en el vínculo con las familias (más que nunca protagonistas en tanto

mediadoras) y el contacto se volvió por momentos diario y muy próximo.

**Estar cerca a la distancia** es algo que no existía en los marcos teóricos y que se nos planteaba casi como una imposibilidad metodológica. Sin embargo, hicimos crecer diversidad de coordenadas donde coincidir. Por supuesto que entremedio no faltaron germinaciones fallidas, pero, así como están esos brotecitos que crecen entre las baldosas y ¡además! dan flor, también existen experiencias que empiezan con una carta que se riega con tiempo y paciencia y que terminan en letras como estas.

En este escrito viaja mi deseo de ser parte y aporte del tejido socio-tierno-afectivo que crece en las orillas desde donde son leídas estas líneas. Gracias por acompañarme hasta aquí y recibirme allí. //

## Referencias bibliográficas ■

- Ahmed, S. (2006). *Fenomenología Queer*. Madrid, Bellaterra.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI.
- Boaventura de Sousa, S. (2009). *Una epistemología del sur*.
- Boaventura de Sousa, S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*.
- Calvo Muñoz, Carlos (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes (de la educación informal a la escuela autoorganizada)*. Chile, La Serena, Editorial Universitaria de La Serena.
- Celes, A. (2016). “Querer escribir. Desafío para un equipo docente”. XXI Congreso Pedagógico UTE. *Escuela crítica y emancipación. Registros pedagógicos y su potencia transformadora de la educación pública*.
- Duhalde, M. & Graciano, A. (2020). *El trabajo docente en cuarentena*. 4° encuentro de Formación Sindical para delegadxs.
- Graciano, A. (2020). “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”. <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>
- Manifiesto de maestras jardineras en defensa de la Educación Inicial (2017). <https://www.anred.org/2017/10/10/manifiesto-de-maestras-jardineras-en-defensa-de-la-educacion-inicial/>



Palabras clave

COVID-19.  
Neoliberalismo.  
Socialdemocracia.  
Sindicalismo docente.

Education Inicial

**Políticas educativas de shock** de la Ciudad de Buenos Aires ante la emergencia sanitaria. **Hacia la conformación de**

## **UN NUEVO PARADIGMA SINDICAL**

Por María Sol Zapata\*

**E**n el presente trabajo me propongo analizar las políticas educativas implementadas por la gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires frente a la pandemia del COVID-19, la mayoría de ellas recetas típicas del modelo neoliberal que viene generando una deficiencia estructural del Ministerio desde hace más de trece años, bajo el gobierno de Cambiemos y parte de la gestión de Tellerman. Otras de las políticas que también analizaré son de corte socialdemócrata, que están siendo implementadas por Cambiemos aprovechando la excepcionalidad de la pandemia con el aval --por acción u omisión-- del Ministerio de Educación de la Nación. Eventualmente tomaré como ejemplo políticas de otras jurisdicciones del país para compararlas con las de la Ciudad.

La primera hipótesis de la que parto es que la crisis sanitaria actual es un escenario privilegiado para una nueva avanzada de la derecha en el Ministerio. Los medios de comunicación han instalado la idea de que los maestros no somos esenciales en esta crisis, que tenemos poco o nada para aportar. Algunos discursos oficiales han contribuido en esa línea argumentando que “la crisis

económica actual justifica recortar en áreas que no son imprescindibles”, inclusive desde la legislatura porteña, la cual aprobó la Ley de Emergencia Sanitaria incumpliendo un acuerdo salarial firmado en el mes de marzo. Pese a esto, los maestros demostramos una vez más, como dice la secretaria general de nuestro sindicato, Angélica Graciano, que “la escuela es la gran organizadora en esta pandemia”.

La segunda hipótesis de este trabajo es que, como consecuencia a la embestida de la derecha en el Ministerio, los planes de lucha que históricamente fueron exitosos para conquistar derechos en educación, hoy no están siendo efectivos y como educadores debemos pensar nuevas estrategias de organización, así como diversas tácticas de lucha. En pocas palabras, la situación epidemiológica actual nos exige pensar un nuevo paradigma sindical. Sobre esto reflexionaré a lo largo del trabajo, intentando esbozar algunos “hilos” de los cuales tirar, siendo esta una búsqueda que recién comienza y en la que todos los educadores debemos comprometernos de manera colectiva.

\*Profesora de Educación Inicial. Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial (UNSAM) y la Licenciatura en Trabajo Social (UBA). Actualmente se desempeña como docente de Nivel Inicial en el D.E. 9 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Ataque centralizado y medidas educativas de shock

Es llamativo que en los meses que llevamos de aislamiento social preventivo y obligatorio, período en el que naturalmente todo se encuentra detenido, las políticas de ajuste y los cambios estructurales que implementa el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires avanzan a una velocidad pocas veces vista. La catástrofe sanitaria pareciera actuar como un catalizador --o una oportunidad quizás-- para arremeter contra derechos e instituciones que en un período ordinario hubiesen sido difíciles de cuestionar y, de intentar avanzar sobre ellas, la resistencia de la comunidad educativa no se habría hecho esperar. Pero ahora, en este nuevo escenario donde la incertidumbre pareciera ser la norma, también nuestra capacidad de reacción parece estar adormecida. Los maestros nos encontramos paralizados: mientras pensamos en nuevos modos de dar nuestras clases virtuales, el Ministerio deja caer un ataque, y cuando nos preparamos para ofrecer una tímida ofensiva al ataque, nos lanzan otro. No nos dejan reponernos: nos someten a lo que Naomi Klein denominó la “doctrina del shock”.

“Los creyentes de la doctrina del shock están convencidos de que solamente una gran ruptura --como una inundación, una guerra o un ataque terrorista-- puede generar el tipo de tapiz en blanco, limpio y amplio que ansían. En esos períodos maleables, cuando no tenemos un norte psicológico y estamos físicamente exiliados de nuestros hogares, los artistas de lo real sumergen sus manos en la materia dócil y dan principio a su labor de remodelación del mundo” (Klein, 2008).

El mentor de la doctrina del shock fue Milton Friedman, un economista de la escuela austriaca, y la puso en práctica durante la catástrofe producida por el huracán Katrina en el año 2005. En las aguas que inundaban la costa de Nueva Orleans, Friedman vio la oportunidad perfecta para implementar una nueva reforma escolar protagonizada por las

‘escuelas chárter’. Según Klein, “la idea radical de Friedman consistía en que, en lugar de gastar una parte de los miles de millones de dólares destinados a la reconstrucción y la mejora del sistema de educación pública de Nueva Orleans, el gobierno entregase cheques escolares a las familias, para que éstas pudieran dirigirse a las escuelas privadas” (Klein, 2008). La sociedad comenzaba a avalar esta iniciativa mientras los educadores denunciaban el peligro a viva voz: el Katrina había logrado en un día lo que los reformadores escolares de Luisiana no pudieron lograr tras varios años intentándolo.

Si pensamos en la cantidad de recortes presupuestarios, la modificación en las operatorias de cada uno de los programas y, sobre todo, la compatibilidad de las reformas entre sí, donde cada nueva “reformulación” educativa encastra perfectamente con las otras políticas públicas, se aprecia claramente una planificación estratégica para destruir la educación pública de corte nacionalista y popular. Con profundo temor advierto que el propósito de esta gestión es aprovechar la pandemia para deslegitimar la función social de la educación pública, promoviendo a futuro las corrientes de desescolarización. Analicemos en profundidad las políticas públicas implementadas por el Ministerio de Educación de la Ciudad y por su par, el Ministerio de Educación de la Nación.

### La pandemia como una oportunidad: la reforma educativa de Juntos por el Cambio

#### 1. El problema de la (des) conectividad

Al comenzar el aislamiento social, el primer problema con el que nos encontramos los trabajadores de la educación a la hora de pensar una propuesta pedagógica mediada por la tecnología fue, obviamente, la falta de recursos tecnológicos. De la noche a la mañana los maestros y las maestras tuvimos que familiarizarnos con un sinfín de recursos virtuales que no habíamos utilizado con anterioridad. Hemos tenido que aprender a editar videos, apropiarnos de nuevas



herramientas tecnológicas, atender el celular a todas horas. Si bien la Ley Nacional de Educación y la actualización de los profesorados de formación docente promovieron la alfabetización digital y el uso de las tecnologías de la información, la brecha digital aún continúa siendo un problema. Los programas 1 a 1 fueron muy exitosos en toda la región latinoamericana y especialmente lo fue en nuestro país el programa Conectar Igualdad, replicado en la Ciudad de Buenos Aires con el “Plan Sarmiento”. Sin embargo, dichos programas fueron discontinuados durante los años del gobierno macrista (2015-2019), en los que docentes y alumnos dejaron de recibir sus computadoras.

Durante la pandemia el Ministerio de la Ciudad no ofreció ninguna solución a la falta de conectividad y, de su par de Nación, únicamente se anunció la creación del “Plan PC Docente” en conjunto con el Banco Nación. Dicho programa permitió a los docentes de todo el país acceder a un préstamo a tasa bonificada y adquirir una computadora personal, pudiendo elegir entre un breve catálogo de equipos de distintos costos y prestaciones. Sin embargo, el plan se agotó rápidamente, quedando la mayor parte de los docentes sin acceso a la financiación de las computadoras. Aquí tuvo que hacerse presente la solidaridad entre compañeros, los préstamos de equipos de conectividad y las denuncias de los sindicatos para que se garantizaran los equipos y el servicio de acceso a internet.

Misma situación sufren los estudiantes, ya que muchos de ellos no cuentan con tecnología en sus hogares y el Ministerio de la Ciudad se negó a repartir equipos en comodato. Después de meses del aislamiento propusieron “abrir gabinetes tecnológicos” en los edificios escolares, es decir, convertir a las escuelas en cybers en el pico más alto de contagios. Considero importante señalar la importancia de una política centralizada a nivel nacional en la cual se contemplan las especificidades jurisdiccionales pero se brinde un criterio unificado como Nación. La Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) en su artículo 5° proclama que “e/

*Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales”.*

Después de meses de actuar de forma dubitativa ante cada nuevo avance de su par de la Ciudad y sin un criterio epidemiológico contundente, el Ministerio nacional permitió, a menos de dos meses de finalizar el período escolar, que la Ciudad de Buenos Aires abriera los establecimientos educativos, decisión tomada de forma unilateral, con la confección de protocolos que no cumplen con ningún criterio pedagógico razonable y ante la denuncia de todos los sindicatos docentes.

## **2. Los recortes presupuestarios**

### *a. Congelamiento salarial, aguinaldo en cuotas*

Con posterioridad al problema de la desconectividad, el siguiente gran foco conflictivo entre el Ministerio y los educadores fue salarial. El Poder Ejecutivo Nacional por decreto de necesidad y urgencia dictaminó el pago en cuotas del sueldo anual complementario para los haberes estatales de jerarquía, dando pie al Ministerio de la Ciudad a adherir a dicha medida.

El Gobierno de la Ciudad también incumplió un acuerdo firmado en el mes de marzo y congeló los salarios de los docentes decretando la emergencia sanitaria en la legislatura porteña. Mientras los sindicatos apelaron a la justicia, los maestros continuamos trabajando con el sueldo congelado, sosteniendo un lazo de comunicación cada vez más débil, preocupados por el bienestar de nuestros estudiantes y sus familias. Si bien el pago de salarios es una responsabilidad del Ministerio educativo de cada provincia, existen antecedentes en los cuales Nación asumió la responsabilidad de intervenir jurisdiccionalmente para destrabar conflictos salariales que obstaculizaban el normal desarrollo de las clases. Un caso emblemático fue el viaje de Néstor Carlos



Kirchner a Entre Ríos en el año 2003. A dos días de haber asumido la presidencia de la Nación, el expresidente tomó la responsabilidad en primera persona y firmó un acuerdo con los sindicatos y el ejecutivo provincial. Es inevitable establecer un paralelismo entre aquel recuerdo del 2003 y la presente situación que los docentes de innumerables provincias del país atraviesan, sobre todo en Chubut donde nuestros compañeros educadores se encuentran sin cobrar sus salarios con un atraso de tres meses.

*b. Subejecución del presupuesto. Ceses, despidos encubiertos, falta de políticas de contención para docentes suplentes*

Mención aparte merecen los ceses de docentes durante la pandemia, los cuales no solo se quedaron sin salario sino también sin la cobertura de su obra social. Frente a las innumerables denuncias de los sindicatos docentes, son muchos los maestros suplentes que deben atravesar la pandemia con la angustia y la incertidumbre de no saber hasta cuándo van a estar desempleados. La situación reviste especial gravedad en la junta de Curriculares --modalidad que no fue convocada a los actos de ingreso en diciembre de 2019-- y en la de Media, Nivel que incluso tiene en vigencia listados atrasados. Entre los docentes que no pudieron tomar cargo y los que lo tomaron y fueron cesados una vez que comenzaron a implementarse los actos virtuales, si bien no contamos aún con números oficiales, se estiman en decenas de miles. Además, el gobierno de la Ciudad no diseñó ninguna política de contención para los docentes imposibilitados de tomar cargo por la suspensión de los actos públicos. La provincia de Buenos Aires, en cambio, con un presupuesto significativamente menor que el de la Ciudad, creó el Programa de Incorporación Especial de Docentes y Auxiliares Suplentes (PIEDAS) para todos los docentes

bonaerenses que se hubieran desempeñado como suplentes durante el año anterior. Los maestros amparados bajo el PIEDAS recibieron un ingreso equivalente a un Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) durante todos los meses que duró el aislamiento.

*c. Supresión de los actos públicos transparentes y del estatuto que los regula*

En los últimos años el macrismo también ha deteriorado la transparencia de los actos públicos con la creación de la Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (COREAP), dependiente de la Subsecretaría de Carrera Docente. Esta Comisión fue desplazando paulatinamente a las Juntas de Clasificación y a los supervisores de área, incumpliendo nuestro estatuto de manera sistemática.

Por otra parte, los actos públicos virtuales que comenzaron en el mes de junio y finalizaron a principios de noviembre de 2020 no fueron transparentes ya que funcionaban como un sistema cerrado al cual el maestro se “postulaba” sin poder ver quiénes eran los otros docentes que se postulaban con él. Personalmente me recuerdan el circuito de contratación de una empresa privada, en el cual el aspirante “aplica” a los puestos que le interesan, envía su “currículum” y luego recibe una “respuesta”. Como la postulación es asincrónica, en el caso de no tomar el cargo, el docente se entera con la llegada de una triste notificación en su cuenta de correo BUE. También hubo cientos de denuncias por irregularidades durante los actos: toma de posesión de docentes que no estaban en los listados vigentes, cargos que se modificaban luego de ser publicados, docentes con licencias que nunca fueron reemplazados. A la vez, la cantidad de cargos ofrecidos en cada uno de los actos virtuales fue muy baja comparada con la cantidad de docentes que se postulaban, algo paradójal

teniendo en cuenta que solo este año el Gobierno porteño recibió más de 25.000 denuncias por faltas de vacantes en la escuela pública. Los maestros no tenemos trabajo mientras miles de familias no obtienen vacante para sus hijos.

*d. Pauperización de la formación y capacitación docente. El avance de la UNICABA y el caso de Escuela de Maestros.*

En paralelo a la pauperización laboral, es notable cómo el Ministerio avanza sobre la formación docente continua y sobre la formación docente inicial. En el caso de esta última, el Gobierno no perdió el tiempo para impulsar nuevamente la UNICABA, proyecto que ya había sido aprobado por la legislatura porteña. Durante el mes de septiembre un grupo de funcionarios del Ministerio --encabezados por Mariano Palamidessi, el designado rector de la UNICABA-- mantuvo una reunión con el Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE). En dicha reunión comunicaron a los rectores de los 29 institutos de formación docente su decisión de implementar a partir del año 2021 un profesorado de Primaria experimental, con cupo reducido, el cual competiría con los profesorados no universitarios que funcionan en la actualidad. Esta situación desató inmediatamente un estado de alerta en los profesorados, donde se tuvieron que armar asambleas virtuales y tomar decisiones en conjunto con la Coordinadora de Estudiantes Terciarios (CET).

Al mismo tiempo los maestros notamos un vaciamiento significativo en Escuela de Maestros, donde cada bimestre hubo menos oferta disponible y se agotaron los cupos de los cursos a las pocas horas de haber sido publicados. A fines del año 2019 el Ministerio desvinculó a un gran número de capacitadores y redujo la cantidad de personal de Situada.



Para “justificar” este recorte ante el resto de la comunidad docente, el Ministerio ingeniosamente duplicó la acreditación de horas cátedra de los cursos dictados. De esta manera –y sin necesidad de modificar el estatuto– todos los cursos pasaron a otorgar el doble de puntaje que el año anterior. También a lo largo del 2020 el Ministerio fue reduciendo la cantidad de cursos simultáneos a los que los docentes nos podíamos inscribir, pasando de tres cursos en el primer bimestre a dos en el segundo bimestre, y finalmente a uno solo en el tercer bimestre. Cada día los maestros de la Ciudad nos íbamos enterando de una nueva mala noticia, acrecentando la angustia y la indignación.

### Los falsos profetas de la educación asoman

Llegando a la mitad de este escrito, creo que es necesario incorporar las políticas educativas mencionadas a un análisis coyuntural –que sin lugar a duda es la inesperada irrupción de la pandemia y la gestión de la nueva cartera nacional encabezada por Nicolás Trotta– y al análisis estructural; es decir, la tendencia ideológica del macrismo que comenzó hace más de once años y que continúa hasta el presente.

Un detalle relevante para analizar el vínculo que han tenido ambos Ministerios en esta crisis fue la precipitada salida de la viceministra de educación nacional, la doctora Adriana Puiggrós, quien presentó su renuncia a fines de agosto de 2020, a tan solo ocho meses de asumir el cargo. Si bien desde el Ministerio no se brindó ningún tipo de explicación sobre su renuncia, lo que trascendió en los medios de comunicación fueron sus diferencias con el Ministro acerca de los tests de evaluación internacionales. Al respecto, en un libro que considero muy esclarecedor –escrito sobre el final del período de gobierno de Mauricio Macri–, Puiggrós señala: *“La principal vara con la que se mide a los niños, adolescentes, jóvenes y docentes, el test PISA, es fabricada por la empresa Pearson, cuyos treinta mil empleados trabajan en todo el mundo para sostenerla como empresa líder en el mercado educativo mundial [...] El resultado es como una foto,*

*una instantánea en un momento particular, como efecto de la cual el alumno (e indirectamente el docente) quedan clasificados. No se tienen en cuenta la particularidad de la situación ni el proceso que han seguido. El tiempo es hoy, aquí y ahora”* (Puiggrós, 2019).

“El tiempo es hoy, aquí y ahora” es un lema característico de la socialdemocracia progresista que viene influyendo cada vez más en las Ciencias Sociales y, como no podría ser de otro modo, también incursiona en educación. La socialdemocracia tiene varios puntos en común con el neoliberalismo tardío y está representada por un amplio arco de corrientes pedagógicas europeas que los maestros conocemos, como lo son los métodos Montessori, Waldorf o Reggio Emilia que se ofrecen en el mercado educativo privado, pasando por una rama del pensamiento crítico de la educación popular, hasta llegar a las posturas más extremas de desescolarización como el “Pansophia Project” que lidera Mariano Narodowski. Todas estas corrientes tienen en común el desprecio por el sentimiento nacional, el amedrentamiento a la enseñanza geopolítica en las escuelas y la promoción de las bondades de la globalización.

Insisto en esto: la socialdemocracia y el neoliberalismo son dos caras de la misma moneda. Así lo explica Adriana Puiggrós, *“no puede desconocerse la influencia del pensamiento crítico europeo post Mayo Francés y posmarxista en la intelectualidad latinoamericana, pero deben señalarse dos tendencias, cuyas diferencias tienen importancia para propuestas pedagógicas democrático-populares. Una de ellas se identificó con la socialdemocracia europea combinando esa postura con el rechazo del nacionalismo popular latinoamericano, y con el avance del neoliberalismo pasó a constituir la nueva derecha intelectual en la región”* (Puiggrós, 2019).

Los exponentes del neoliberalismo utilizan la apertura de las escuelas para atacar a los sindicatos que nos oponemos a volver a las clases, acusándonos de no querer trabajar y de utilizar a los estudiantes como rehenes. Las posturas



socialdemócratas, por su parte, argumentan que la escuela moderna está caducada y que ya no puede dar respuesta a la hiper estimulación a la que se encuentran expuestos los niños y jóvenes del siglo XXI. La pandemia es para ellos una excelente oportunidad para promocionar la educación a distancia en todos los niveles educativos y no están dispuestos a desperdiciarla.

Analicemos ahora una de las convocatorias pedagógicas del Ministerio de Educación porteño durante la pandemia. En la imagen se observa un flyer que los docentes de la Ciudad recibimos en nuestras cuentas BUE durante el mes de agosto. En el flyer se comunica un ciclo de charlas llamado “Educación en tiempos de pandemia”, una especie de panel que contaba con la exposición de la ministra de Educación, Soledad Acuña, y tres especialistas en educación. En esta primera entrega, el panel contó con la presencia de Mariano Narodowski, primer ministro de Educación del macrismo durante el período 2007-2009, año en el cual renunció al cargo luego del escándalo por las escuchas ilegales. Narodowski es un fiel exponente de la corriente de desescolarización de Iván Illich, y lo demuestra en varios de sus libros, principalmente en *Un mundo sin adultos* (2016). Continuando con Puiggrós, “un hecho tan asombroso como lamentable es la coincidencia del planteo de Illich con la Escuela Austriaca de Economía (nota de la autora: misma escuela en la que se había formado Friedman, creador de las escuelas chárter en Nueva Orleans). Esta última extrema su liberalismo económico a todas las áreas, alcanzando un hiperindividualismo que resulta en la disgregación completa de lo social. Anarco-capitalistas, los fundadores del neoliberalismo ubican a la educación entre la libertad y el totalitarismo rechazando toda acepción del contrato social, excepto aquel voluntario entre individuos” (Puiggrós, 2019).

Me propuse investigar sobre el “*Pansophia Project*”, del cual Narodowski es miembro fundador, por lo que navegué por Internet hasta encontrar la página web oficial del proyecto. En el punto noveno de su manifiesto, escrito en un coloquio futurista y distópico, se puede leer: “*Pansophia Project instala una divergencia y propone una deriva. La divergencia: las escuelas no son para siempre aunque se reproduzcan en su faz menos vital. La deriva: el futuro no es conspirable porque es indeterminado, aunque peligros acechen y caminos de perspectiva se abran*”.

En una entrevista concedida al diario El Economista en julio del 2019, Narodowski declaraba: “*el proyecto COOL (Communities of Online Learning) de Nueva Zelanda permite que las familias decidan desde un principio si van a mandar a sus hijos a una escuela analógica –la de siempre– o si los chicos van a tener una educación digital desde el jardín de infantes hasta el último año de la escuela secundaria. Es muy novedoso porque el sistema educativo, con financiamiento estatal, permite a las familias elegir entre escolarizar a sus hijos o no escolarizarlos*” (diario El Economista, 2019). Las similitudes que encuentro con la propuesta de las escuelas chárter de Friedman son francamente alevosas.

Es probable que Narodowski, el pedagogo emblemático del macrismo, y otros exponentes de la desescolarización intenten prolongar la educación a distancia más allá de la pandemia. Quedará en nosotros, los maestros y maestras de la Patria, defender a la escuela como su plataforma primada y alertar que “*la propuesta de la virtualidad es transitoria y viable sólo en el marco de este contexto de emergencia sanitaria nacional [...] Los discursos neoliberales que ponderan la tecnología y la educación de plataformas y prescinden de la figura del docente en el aula, caen por su propio peso. La escuela no se reemplaza*” (Brawer, 2020).

## **A modo de cierre: las bases y los dirigentes frente a los nuevos desafíos sindicales**

### **1. Articular una coalición gremial de carácter transitorio para resistir la ofensiva del Ministerio**

Frente a esta ofensiva centralizada del Ministerio de la Ciudad, los educadores organizados debemos llevar adelante un plan de lucha contundente. En su ponencia del XXIV Congreso Pedagógico UTE 2019, Martín Acri repasaba la conformación de la UTE en pleno auge del menemismo y de las políticas de descentralización educativa. En aquel entonces las organizaciones sindicales tuvieron que implementar cambios: una de las necesidades apremiantes era agrupar a los trabajadores de la educación de distintas áreas, niveles y modalidades bajo una misma organización, que les brindara representación gremial y que pudiese integrar una central nacional como CTERA. En palabras del autor: “[...] *la histórica y combativa UMP dio paso a la formación de una nueva entidad sindical, que integró tanto a maestras/os de primaria e inicial como a profesoras/es de distintas áreas y modalidades educativas. Un nuevo y único sindicato de base de la CTERA en la ciudad, que se convirtió en una herramienta de organización y lucha docente –crítica, democrática y participativa–*” (Acri, 2019).

Si históricamente la UTE ha llevado adelante las luchas más importantes teniendo que conformar frentes con otras asociaciones, es esperable que la crisis educativa actual requiera un nuevo reagrupamiento del conjunto de las organizaciones sindicales. El diálogo, la articulación y la puesta en común de los recursos entre los sindicatos podrían potenciar la lucha que cada uno de ellos viene ejerciendo de manera aislada. Es de esperar también que el trabajo conjunto con el resto del movimiento obrero

organizado logre ejercer más presión sobre el Ministerio y permita alcanzar mejores resultados.

## 2. Conformación de nuevos planes de lucha

Sabemos que el método de lucha sindical por excelencia es el paro o en su defecto el cese de actividades; y no fue la excepción en las luchas docentes contra el menemismo de los años noventa. Siguiendo a Acri: *“la huelga fue utilizada como el instrumento más efectivo de lucha, junto a innumerables marchas, radios abiertas, congresos, jornadas, caravanas y la instalación de la Carpa Blanca en 1997 hasta 1999”* (Acri, 2019).

Ahora bien, si la situación epidemiológica actual nos impide asistir a nuestro lugar de trabajo (la escuela), y tampoco podemos participar de manifestaciones masivas; ¿tendrá auténtica visibilidad el cese de tareas virtuales? ¿Generaremos algún tipo de presión significativa con la difusión de flyers o la recolección de firmas digitales? Los antecedentes (el ‘apagón virtual’ de los tres primeros días de agosto luego del receso escolar, así como los innumerables petitorios y pedidos de reunión de los sindicatos a la Dirección General de Formación docente) parecen indicar lo contrario.

Resulta necesario entonces diseñar nuevos planes de lucha que tengan mayor alcance y repercusión. Una posibilidad que se me ocurre podría ser la convocatoria a un plenario general de toda la docencia, donde se definan medidas de boicot contra los actos antiestatutarios, las tomas de posesión y las altas y bajas de suplencias. Teniendo en cuenta el peso que tienen los medios de comunicación, la posibilidad de contactarlos con regularidad no debe ser descartada y cada oportunidad de viralización mediática aprovechada para denunciar el vaciamiento del Ministerio y la precarización de nuestra tarea pedagógica.

## 3. Campaña de afiliación masiva. Fortalecimiento del movimiento sindical docente

Desde el inicio de la pandemia muchos educadores han decidido desafiliarse de los sindicatos; es por esto que debemos restablecer la importancia de la afiliación con una campaña de concientización masiva que recupere la confianza en la organización sindical y la certeza de que luchar por la educación pública tiene sentido. Invito a cada maestro y a cada maestra que me esté leyendo a luchar por esto y tender redes de participación y afiliación. //



## Referencias bibliográficas

- Acri, Martín (2019). “El proceso de unidad sindical docente en la ciudad de Buenos Aires: la constitución de la UTE en 1992”. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Pedagógico de UTE-CTERA “Educación pública en lucha: lecturas y registros para la convivencia ciudadana”.

- Brawer, Mara (2020). “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”. <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>

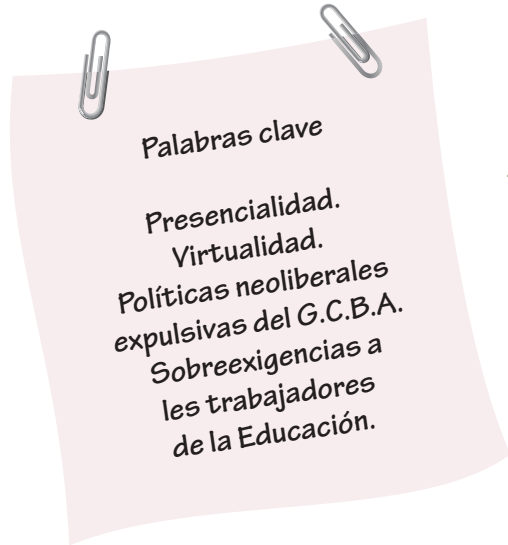
- Klein, Naomi (2008). La doctrina del shock: El auge del capitalismo del desastre. Buenos Aires, Editorial Paidós.

- Ley N° 26.206 (2006). Ley Nacional de Educación que abroga la Ley Federal de Educación. Publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina el 28 de diciembre de 2006.

- Narodowski, Mariano. “Frente a las nuevas tecnologías, la escuela puede dejar de existir”, entrevista en el diario El Economista (01-07-2019). Recuperada. [https://www.utdt.edu/nota\\_prensa.php?id\\_noticia\\_prensa=16994&id\\_item\\_menu=5421](https://www.utdt.edu/nota_prensa.php?id_noticia_prensa=16994&id_item_menu=5421)

“Pansophia Project”, sitio web. <http://pansophia.org/>

- Puiggrós, Adriana (2019). La escuela, plataforma de la patria. Buenos Aires, Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE).



## Nuevos contextos, viejas desigualdades

# Cuando el sistema educativo EXCLUYE

Por Mariana Lima\*

### El trabajo docente en un nuevo contexto

Comienzo este escrito, partiendo de lo que me ha llamado a reflexión desde el momento en que mi trabajo, como el de todos los docentes del país, ha debido adaptarse al contexto de aislamiento, debido a la pandemia de COVID-19.

Primero, la sensación de incertidumbre y desconcierto inevitables, inmediatamente saldados por la necesidad de llegar a mis alumnos y a sus familias de la manera que fuera. Cabe aclarar que pertenezco a la privilegiada porción de docentes que contamos con dispositivos y conectividad (propios, por supuesto), por lo que mi tarea resultó un poco menos titánica que la de tantos otros docentes que deben valerse de estrategias inimaginables para desempeñarla. Puedo mencionar casos cercanos, entre mis propias compañeras que han debido romper el aislamiento para pedir prestada la computadora y conexión de familiares y amigos o que han comprado una notebook de su bolsillo o contratado un servicio de Internet; otros que utilizan sus celulares, añadiendo memoria, recargando datos cada dos por tres; e incluso quienes son obligadas a ir hasta la institución educativa en la que trabajan, para utilizar los recursos allí

disponibles, mintiendo en la declaración jurada, justificando el traslado por ir a entregar las canastas alimentarias (por orden del equipo directivo).

### Sostener la escuela desde la virtualidad: luchando contra las desigualdades

La verdad es que desde mi propia experiencia o la de mis colegas cercanos, y desde la lectura de ponencias publicadas por compañeras en otros Congresos Pedagógicos de UTE, caigo en la cuenta de que todos quienes nos desempeñamos como trabajadores de la educación en el marco del G.C.B.A. hemos visto en nuestras escuelas desigualdades cada vez más profundas entre nuestros estudiantes desde mucho antes del contexto de pandemia, y estos esfuerzos por “suturarlas” desde mucho más allá que nuestro rol docente han sido parte de nuestra labor diaria desde siempre y cada vez con mayor frecuencia.

Es claro que si en la cotidianidad de la escuela dichas diferencias son evidentes, hoy, en esta nueva modalidad de “educación a distancia” que nos hemos visto obligados a aplicar debido a la pandemia, la brecha se evidencia tan profunda que ya nadie puede negarla ni ignorarla, y que,



\*Docente de Nivel Inicial. JII N°1 D.E. 16.



aunque el Jefe de Gobierno, Horacio Rodríguez Larreta, haya afirmado recientemente que el 90% de los alumnos de la Ciudad tienen conexión a Internet y dispositivos electrónicos para hacerlo, les que nos encontramos sosteniendo las clases virtuales sabemos que eso dista mucho de la realidad y que, por el contrario, una gran cantidad de alumnos quedan por fuera de las propuestas planteadas mediante esa modalidad.

Por eso, una vez más, el esfuerzo personal de los docentes es el que termina por cubrir los baches del sistema educativo de la Ciudad; en este caso, imprimiendo las propuestas y alcanzándolas a sus alumnos o llamándoles por teléfono, siempre utilizando para ello nuestros propios recursos económicos y materiales.

La realidad que nos atraviesa es inédita, sí, pero estas desigualdades que hoy llaman tanto la atención son “viejas conocidas” para quienes trabajamos en la escuela pública. Lo cierto es que tristemente el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires ha naturalizado el hecho de que los aprendizajes que cada estudiante alcance, dependan en gran medida del contexto en el que se halla inmerso, las posibilidades económicas y el bagaje cultural de su familia. Las políticas neoliberales aplicadas a la educación y la mirada bancaria de la escuela no solo acepta sino que estimula esta falta de equidad, defendiendo como justas ideas tales como que “los pobres no llegan a la Universidad”, por lo cual no es necesario “esto de hacer Universidades por todos lados”.

Es lógico entonces, partiendo de esta ideología expulsiva y clasista desde los niveles centrales del Gobierno, que existan escuelas para ricos, escuelas para la clase media y escuelas para pobres. Estas últimas ubicadas en barrios populares, funcionan más como centros asistenciales que como instituciones educativas. No digo con esto que las tareas asistenciales sean opuestas a las pedagógicas, pero desde el G.C.B.A. se ha naturalizado que las escuelas con

poblaciones vulnerables solo cumplen a este propósito, como si en ellas no se enseñara ni se aprendiera. Se tiene sobre ellas bajas expectativas y son, por supuesto, las más abandonadas en lo que se refiere a infraestructura y recursos humanos y materiales. Los docentes que hemos trabajado en ellas hemos visto y sentido el destrato y desidia de parte de las autoridades por estas instituciones y su comunidad educativa. Hoy son las que no acceden a clases virtuales, actividades *online*, material de estudio digitalizado ni foros de consultorías en línea, por falta de recursos tecnológicos y conectividad. Pero en la presencialidad son las que no acceden a las salidas didácticas y experiencias directas deseadas, por falta de recursos económicos para costear el micro y la entrada y deben “conformarse” con las que el G.C.B.A. ofrece como gratuitas y acomodar la agenda escolar a la disponibilidad de los micros subsidiados.

Entonces, cuando vemos en las noticias algunos periodistas alarmados por la desigualdad en el acceso a los aprendizajes de algunos sectores sociales, los docentes nos damos cuenta del desconocimiento (o complicidad) de los mismos respecto de lo que viene sucediendo en las escuelas públicas desde hace años.

La desigualdad es la misma, en otro contexto, bajo otras condiciones, pero la misma al fin.

Quienes siempre accedieron, hoy acceden; quienes siempre quedaron por fuera, hoy también lo están.

La pandemia solo evidenció una realidad que ya existía, solo que esta vez y, pese a los esfuerzos de los docentes, las carencias no pueden ser saldadas con los malabares de quienes trabajamos en las escuelas, sino que se precisa inevitablemente la intervención del G.C.B.A. a través de políticas públicas e inversiones que hace años son ínfimas e injustas.

---

**“... Los niños prácticamente no existen, no aparecen en sus preocupaciones. La única preocupación ha sido que la escuela pueda seguir de forma virtual”**

Francieso Tonucci. (Diario El País, 2020).

---

## Cuando la realidad fagocita la escuela...

A partir del período de aislamiento preventivo y obligatorio, la escuela y los docentes han debido replantearse por completo sus prácticas. Se han visto ante la obligación y el desafío de sostener la continuidad pedagógica, a la vez que considerar las diversas realidades, tantas como alumnos tenemos, encontrando –o fabricando– puentes para no perder el contacto con ellos y sus familias, de tan vital importancia siempre, pero hoy especialmente.

Los docentes, como es costumbre, encontraron las formas de llegar a todos no de la misma manera ni con las mismas estrategias y valiéndose de su capacidad de “hacer llover en el desierto”, pero no observamos que las autoridades del G.C.B.A. hayan hecho el mismo esfuerzo. Lo que hemos visto es una postura rígida e inflexible de intentar que implantemos las aulas en los hogares, lo cual no solo resulta imposible sino también sin sentido.

La forma –ni original ni creativa ni pertinente– que han aplicado para que la escuela continúe funcionando fue la de “emular” las mismas prácticas escolares en las casas de nuestros alumnos, sin considerar las posibilidades y limitaciones de acceso, tiempo y disponibilidad de adultos acompañantes en cada caso.

Y, ¿en qué ha derivado esta metodología de escuela en casa? En familias saturadas tratando de ocupar el rol de maestros de sus hijos, docentes que no contaban con las herramientas tecnológicas ni los conocimientos suficientes para utilizarlas, haciendo un curso intensivo y autodidacta de *Classroom*, *meet*, *zoom*, *movie maker*, *power point* y demás plataformas y aplicaciones, no sin perder la cordura en más de una oportunidad y, sobre todo, niños que –además

del contexto de encierro, incertidumbre y ansiedad presente– deben cumplir en tiempo y forma con tareas con las que pocas veces sus familias pueden ayudarles, muchos de ellos sin acceso a los dispositivos electrónicos necesarios o suficientes o sin conectividad a Internet, haciendo malabares para cumplir con las exigencias de una escuela invisible y un docente virtual.

Entonces, ¿qué estamos logrando realmente con esta forma de “hacer escuela”? ¿estamos considerando verdaderamente las necesidades y posibilidades de nuestros alumnos?, ¿no deberíamos aprovechar este “tiempo afuera” para intentar otra forma de enseñar?

El sistema educativo no está respondiendo a los derechos de la infancia. En palabras de Franceso Tonucci: “... *Los niños prácticamente no existen, no aparecen en sus preocupaciones. La única preocupación ha sido que la escuela pueda seguir de forma virtual*” (Diario El País, 2020).

Lo cierto es que las políticas neoliberales tan reivindicadas por el G.C.B.A. han establecido formas de administración escolar realmente desescolarizantes, que han vulnerado repetidas veces los derechos de los niños a la igualdad de oportunidades, hoy los recursos digitales resultan excluyentes, se evidencia fuertemente la desigualdad en el acceso de unos y otros.

Considero necesario y justo diferenciar los esfuerzos que el Gobierno Nacional ha hecho al respecto, con el plan “Seguimos educando”, con el cual se establecen redes de alcance a nivel país, mediante canales de TV y de radio, con propuestas pedagógicas abarcativas de los contenidos prioritarios de cada nivel y, a la vez, reactivando el plan “Conectar Igualdad”, vaciado por el Gobierno anterior.

Una vez más se demuestra lo fundamental de la presencia del Estado para una mayor democratización de los recursos y la articulación de políticas públicas tendientes a llegar allí donde todo es lejano e igualar las oportunidades de todos los estudiantes.

Muy diferente mirada de la del G.C.B.A. que parece no caer en la cuenta del contexto en el que los docentes estamos trabajando y nuestros alumnos aprendiendo. No cesan las demandas burocráticas sin sentido, se sostienen estructuras rígidas de gestión, basadas en documentos tecnocráticos que quitan tiempo a lo realmente importante: no perder el vínculo entre nuestros alumnos, sus familias y la escuela.

Entonces, en esta vorágine virtual, los docentes caemos en responder a las demandas de las autoridades, emulando las clases áulicas en el mundo digital, sabiendo que no es posible ya que el contacto humano, la mirada del docente y el contrato pedagógico no pueden ser reemplazados por ninguna plataforma virtual.

Más aún si esta forma de educación a distancia pone en evidencia con mayor notoriedad la brecha existente entre quienes tienen acceso a las tecnologías y a la conectividad y quienes no, así como quienes cuentan con adultos disponibles en el hogar para acompañar en las tareas y quienes se encuentran solos frente a las mismas.

Nos vemos envueltos en un cúmulo de obligaciones virtuales donde todos, niños, familias y docentes, terminamos desbordados y en muchos casos enmascarados por exigencias que nadie puede sostener, en momentos donde la calma debiera ser prioritaria.

Hablemos de las familias. Pepe Menéndez (2020) reflexiona: “La primera reacción ha derivado en interpretar que el aprendizaje se consigue encargando deberes escolares a los y las alumnos/as. En realidad, responde a la creencia que se aprende en solitario, solo con esfuerzo personal, haciendo tareas normalmente rutinarias siguiendo patrones propios de los libros de texto. Es una de las inercias más cuestionadas por la investigación internacional, que ha evidenciado que la ejecución de estas tareas recae sobre la familia, y su éxito tiene una estrecha vinculación con el nivel socio-cultural del hogar”.

La realidad es también que muchas familias siguen trabajando, dentro o fuera del hogar, algunas tienen varios hijos y deben “repartirse” entre ellos para ayudarlos con sus tareas, lograr que acepten sentarse a tomar clases, en casa, sin maestros, sin sus amigos... sin escuela. “La escuela no se reemplaza. La escuela cerca de los hogares no significa la escuela en casa” (Mara Brawer).

Tratar de explicarles lo que no entendieron, encontrar los tiempos y contar con los dispositivos electrónicos y conectividad suficientes para hacerlos participar de clases *online* a determinada hora y por determinada plataforma (muchos sin ningún conocimiento al respecto), hacer cumplir las tareas con fecha de entrega y clases específicas. Si bien esto no ocurre en el Nivel Inicial donde me desempeño, sí se exige a los docentes que obtengan “devoluciones” por parte de las familias para dar cuenta de lo que están trabajando en casa (fotos, videos, audios, *mails*), lo cual derivó en quejas y reclamos de las familias hacia los maestros que somos quienes “ponemos la cara” (o la voz) para pedir una y otra vez que por favor nos envíen esos registros, como pidiendo cuenta o controlando si realmente llevan a cabo las actividades propuestas, lo cual se contradice con el mensaje de respetar los tiempos y posibilidades de cada hogar.

Para ello, en la institución donde trabajo, se suben a un *blog* propuestas quincenales organizadas por Nivel (2, 3, 4 y 5 años), ya que hay varias salas de cada edad y, además,

suben su parte los docentes curriculares. En las propuestas pensadas en conjunto, mis compañeras y yo siempre consideramos que sean posibles de realizar en cualquier tipo y tamaño de vivienda, con recursos que sabemos disponibles en todas ellas, adaptadas a los diferentes tiempos, disponibilidad o no de dispositivos y conectividad a Internet. Pero, pese a nuestras buenas intenciones, muchas familias manifestaron la incapacidad de realizar las actividades por falta de tiempo o porque “no saben cómo hacer”, entonces sumamos, a modo de asistencia, videollamadas o llamadas telefónicas o mensajes de *whatsapp* y *mails* con audios y videos explicando las propuestas, mostrando cómo las realizamos nosotras en nuestras casas, invitando y dando ideas de cómo avanzar, etc. Las modalidades se fueron adaptando a las demandas y necesidades planteadas por las familias.

En medio, nuestros alumnos, tratando de aprender en medio de todo ese contexto de ansiedad y estrés que se suma al provocado por la situación de emergencia en sí. Alrededor de todo este panorama “orbitamos” los docentes, con nuestra mochila de exigencias del sistema educativo, el mismo que no nos capacitó para el uso de las TICs y hoy nos pide clases virtuales con manejo de diferentes plataformas, realización de videos y presentaciones en *Power Point*, entre otras tantas nuevas formas de llegar a nuestros alumnos, desconocidas para muchos de nosotros hasta el momento.

Todo esto desemboca en jornadas laborales sin fin, el agotamiento y la saturación. Sin contar que los docentes no titulares de las escuelas del G.C.B.A. no cuentan con *netbooks*, por lo que su capacidad de “trabajo virtual” depende exclusivamente de sus propios dispositivos.

Sin embargo, allí estamos los docentes, abriendo caminos en el desierto, imprimiendo y distribuyendo cuadernillos para quienes no pueden acceder a Internet, armando paquetes con materiales didácticos para aquellos que los ne-



cesitan, llamando desde nuestros teléfonos a las familias y hasta transmitiendo por radio para alcanzar como podemos con lo que tenemos a todos nuestros alumnos.

Así y todo, nuestro esfuerzo resulta invisible a los ojos de las autoridades, quienes en lugar de ayudar, guiar, surtir de recursos y acompañar nuestra tarea, se dedican a la persecución, el control y el hostigamiento de los trabajadores de la educación.

Se realizan encuestas a las familias para evaluar el “desempeño” docente, se exige a éstos que consigan participación de sus alumnos, a pesar de las carencias de elementos y recursos esenciales para hacerlo, sin tener en cuenta cómo deben sentirse unos y otros frente a la contradicción de tener que cumplir con requerimientos para los cuales no estaban ni están preparados, resulta descabellado solicitar tareas --a ambas partes-- que deben ser realizadas con dispositivos y conectividad que el Gobierno no ha garantizado. Esto desemboca en una “lucha de culpas” donde las familias terminan por culpar a los docentes de dar excesivas tareas y los docentes culpando a las familias de no comprometerse o de quejarse demasiado; supongo que, en el medio, los estudiantes no deben sentir simpatía por ninguna de las dos partes.

Este tiempo de tanta incertidumbre y temor, donde las personas buscan reparo y contención, podría ser una oportunidad para estrechar lazos entre la familia y la escuela, en lugar de generar o acrecentar la tensión que muchas veces caracteriza esta relación. Transmitir a las familias nuestra empatía hacia ellas, que sepan que conocemos y compartimos su malestar ante este golpe a nuestra forma de vida y que lo tenemos en cuenta a la hora de pedirles que cumplan con tareas escolares.

Hoy, que la prioridad es buscar formas de estar en contacto con todas las familias, me parece vital hacernos de todas esas vías de comunicación que hemos entablado, para algo más que dar “deberes”. Usemos esos canales para acercarnos realmente a la realidad de nuestros alumnos, que sientan nuestra preocupación por su bienestar, que la distancia no relegue la afectividad inherente a nuestra tarea. “*La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor*” (Freire, *La educación como práctica de libertad*, pág. 67).

Es llamativo que, en un contexto mundial que ha cambiado completamente, el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires se niegue a cambiar. Se han adaptado los empleos, los medios de transporte, el comercio, los hospitales y sin embargo se le exige a la escuela que siga sosteniendo su misma dinámica. Y no se trata de cambiar por cambiar, de “ayoriarse” a alguna moda, sino realmente cumplir con el rol de educar a los estudiantes teniendo en cuenta la realidad en la que están inmersos, los recursos con los que cuentan, sus posibilidades de disponer del tiempo para hacer las tareas y el acceso a material de estudio. “*Este nuevo escenario pone de manifiesto en la Argentina, una vez más, la desigualdad social que provoca que algunos podrán acceder a estos contenidos educativos --tanto por sus capacidades como por contar con computadoras personales y conexión de Internet-- mientras que otros deberán hacerlo a través de métodos alternativos*” (Alonso, Matías, TSS UNSAM, 2020).

Una maestra en Mendoza pidió como tarea a sus alumnos realizar una “obra de arte” y uno de sus alumnos, de hogar muy humilde, la realizó utilizando tierra mojada, piedras y ramitas. Menciono esta noticia porque creo que ilustra a lo que me refiero cuando hablo de educar considerando el contex-

to. Por el contrario, cuando las tareas que exigimos requieren el uso de materiales comprados, o de un bagaje de saberes con los que la familia debe contar para poder andamiar a sus hijos, estamos creando --o repitiendo-- una base desigual para que los niños puedan aprender. El éxito o fracaso de los aprendizajes dependerá del nivel socio cultural de sus familias y eso solo suma a la reproducción de las desigualdades, alimentando la noción tan injusta de “meritocracia”. La educación es un derecho, no debiera tratarse como un bien de consumo. “*En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes*” (Freire, *Pedagogía del oprimido*, pág. 62).

Cuando la escuela ofrece actividades en base al entorno real de sus alumnos, realizadas con lo que tienen, con lo que sus familias conocen y pueden ayudarlos, estamos democratizando la posibilidad de cumplir con las tareas. De esa forma, ninguna familia sabe más ni menos que otra, todas tienen algo que enseñar. Los niños aprenden habilidades que realmente les servirán para la vida, sin que ninguno se sienta excluido por “carecer de”... y los docentes recopilan información y recursos muy valiosos para aprovechar en pos de los aprendizajes que quieren conseguir y los contenidos que se plantean abordar. “... se puede aprovechar la riqueza que tenemos ahora, la casa y la disponibilidad de los padres (...) No perdamos este tiempo precioso dando deberes. Aprovechemos para pensar si otra escuela es posible...” (Tonucci, *Diario El País*, 2020).

### **Concluyendo...**

En resumen, considero que, a causa del abandono sistemático que este Gobierno ha hecho de las escuelas de la Ciudad, los docentes, alumnos y sus



familias no cuentan de manera equitativa con los recursos necesarios para acceder a las clases y actividades dictadas por medios virtuales. Que no es justo ni posible pedir a todos lo mismo, sencillamente porque las posibilidades de acción/participación en los aprendizajes se encuentran condicionadas por la realidad de cada hogar, sus tiempos y posibilidades. Tomaré como posible respuesta lo dicho por Francesco Tonucci (2020), cuando planteó la idea de la casa como laboratorio, ideas como analizar los ingredientes de las comidas, los cambios de estado de los elementos, pesos, medidas, el funcionamiento de los electrodomésticos del hogar, realizar planos de las casas, elaborar líneas de tiempo con fotografías (o árboles genealógicos), escribir la historia familiar, recopilar cuentos conocidos por sus integrantes, elegir “rincones” de lectura en toda la casa, así podríamos seguir in *eternum* con incontables actividades y propuestas más gratificantes y novedosas que esas que “metemos con calzador” y así y todo no conseguimos que funcionen. Flavia Terigi utiliza el concepto de “educación en el hogar comandada por la escuela”, el cual encuentro sumamente descriptivo de la situación que se está viviendo en cuanto a la relación escuela- hogar y la forma en la que éstos se vinculan.

Debemos entonces considerar los saberes y posibilidades de todos quienes están a cargo de los aprendizajes junto a nuestros alumnos en este momento. Creo que esto solo será posible si damos igual importancia a los diferentes tipos de conocimientos que las familias son capaces de transmitir a sus hijos y, desde nuestro lugar, encontrar en ellos el valor pe-

dagógico que poseen y orientarlos en pos de nuevos aprendizajes pertinentes y significativos.

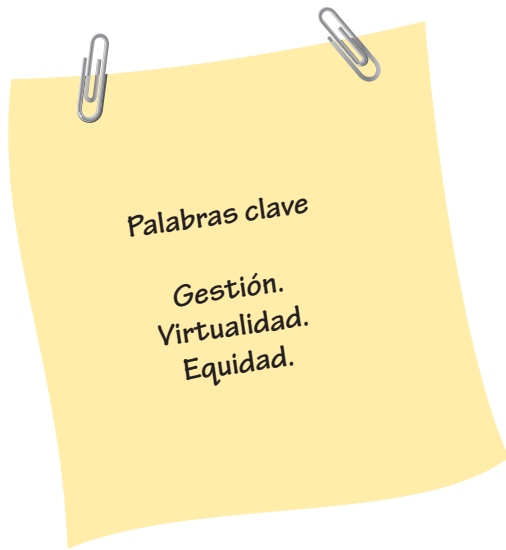
¿Por qué no intentar en este tiempo nuevas formas de enseñar y de aprender, respetando los diferentes contextos y realidades? Pensar este tipo de propuestas como medio para abordar los contenidos prioritarios sería dar la oportunidad a cada familia de demostrar lo que saben, cocinar, coser, reparar cosas, saberes cotidianos que, con una mirada impregnada en intencionalidad pedagógica, pueden llevar a aprendizajes realmente valiosos.

Creo que esta búsqueda no debe quedarse solo en tiempos de pandemia, sino extenderse y profundizarse en el regreso a las aulas. Pasar de la escuela de la homogeneización, que excluye, a la escuela de la heterogeneidad, que aloja, incluye y contiene. Pero, para ello, es necesario un “cambio de mentalidad” desde los niveles centrales, otorgando a la educación el lugar primordial que merece dentro del entramado social de un país con poca justicia social e igualdad de oportunidades.

¿Cómo se consigue que un gobierno con un tinte ideológico claramente neoliberal gestione en pos de lo público, de la democratización de recursos y la inclusión de los excluidos? Claramente a través de la lucha colectiva de los docentes, el no cese de reclamos por recursos, inversión y políticas públicas que devuelvan a la escuela su carácter inclusivo, donde las desigualdades se desvanezcan en lugar de profundizarse. //

## Referencias bibliográficas ■

- Brawer, Mara, “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”. <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>
- Duhalde, Miguel y Graciano, Angélica, “El trabajo docente en cuarentena”, 4° encuentro de Formación Sindical para delegados.
- “Educación Pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia”. Apertura del XXV Congreso Pedagógico UTE CTERA CTA 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=Ay8-ccxfy78&feature=youtu.be>
- Freire, Paulo. “La educación como práctica de libertad”, México, Siglo XXI editores, 2008.
- Freire, Paulo. “Pedagogía del oprimido”, México, Siglo XXI editores, 2014.
- Menéndez, Pepe. “Antes ya teníamos una crisis de la escuela”, Diario Clarín, 2020.
- Ricciardelli, Carlos A. “Educar en contexto de pobreza es construir comunidad”. XXIV Congreso Pedagógico de UTE-CTERA 2019, “Educación pública en lucha. Lecturas y registros para la convivencia ciudadana”.
- Ruiz, Carlos, “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”.
- Terigi, Flavia, **Docentes Conectados SUTEBA**. <https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI&feature=youtu.be>
- Tonucci, Francesco. “No perdamos este tiempo valioso dando deberes”, Diario El País, 2020.
- Tonucci, Francesco. “Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual”, Diario La Nación, 2020.
- Vagnoni, Pablo Damián, “La hipocresía de la educación neoliberal y los peligros de un falso progresismo”. XXIV Congreso Pedagógico UTE-CTERA 2019, “Educación pública en lucha. Lecturas y registros para la convivencia ciudadana”.



# Gestionar la Escuela Pública en pandemia

Por Karina Urrut\*

El 17 de marzo del 2020 se inició un camino largo, cambiante de manera vertiginosa e incierto. Pasamos en un lapso de 72 horas de un espacio de escuela presencial que nos reúne y nos encuentra a una escuela incierta, que sabemos que debe continuar en otro contexto, donde debemos revisar nuestras ideas, conocimientos, trayectorias, capacidades para poder afrontar esta nueva realidad imperante de distanciamiento físico, en relaciones vinculantes, de inequidad, desequilibrio, ambivalentes. Se conformó una nueva situación que afrontar por toda la comunidad educativa. Nadie esperaba esta nueva realidad, de repente hubo que hacer un cambio en los planes que nos habíamos planteado allá por febrero con todo el equipo de trabajo de la escuela.

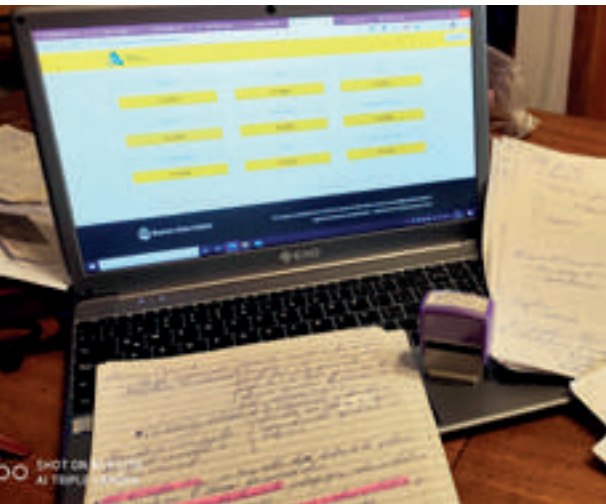
Como directora me encontré ante una realidad bastante compleja y solitaria. Al interior del equipo directivo la escuela había pasado situaciones que afectaron los lazos de confianza con la vicedirectora y con una nueva secretaria que asumió el cargo el 15 de febrero, sin experiencia previa y con un derecho a la educación que interpela al tradicional formato escolar, buscando propuestas que pretenden ser superadoras y que consigan que los niños, las niñas, familiares y docentes transiten este tiempo acompañados, en base a una nueva idea de acercar la escuela a las casas.

\*Profesora de Enseñanza Preescolar. Lic. en Educación Inicial. Directora EI 2 D.E. 2.

## Gestionar en el marco de decretos comunicados y resoluciones

Con el comunicado de la Resolución 2020-1482-GCABA-MEDGC en adhesión a la Resolución Nacional N° 108-APN-ME/20 del Ministerio de Educación de la Nación, el cual establece la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles Inicial, Primario, Secundario en todas sus modalidades, e Institutos de Educación Superior en todos los establecimientos educativos de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por 14 días corridos a partir del 16 de marzo del 2020, se inicia una vertiginosa tarea desde el rol de directivo, debiendo gestionar con premura, raudamente y dando respuesta a interrogantes de toda índole al personal de la institución en base a escasez de información. Desde organizar la labor pedagógica para nuestros niños, pasando por acordar guardias docentes, que en 48 horas se modificó por el anuncio respecto a la implementación de la cuarentena a nivel nacional, hasta organizar con los auxiliares de portería la limpieza de la institución y con el concesionario la entrega de viandas a las familias.

Con ayuda de la maestra secretaria pusimos en funcionamiento la preplanificación de una escuela en pandemia, aprovechando el primer día para organizar las guardias, la



tarea pedagógica a realizar desde las casas y priorizar la digitalización de la documentación necesaria para poder dar continuidad y sostener la comunicación con las familias. Teniendo en cuenta que ya unos años antes se había comenzado a implementar la comunicación por *mail* por parte de los docentes de salas, nos encontramos un poco avanzados al respecto, lo cual nos facilitó la tarea en este aspecto; los docentes no tuvieron que utilizar sus líneas telefónicas privadas para comunicarse con las familias.

Este primer periodo de un particular ciclo lectivo se vivió intensamente entre comunicados, decretos, protocolos y resoluciones donde el trabajo, especialmente el de la directora, fue muy arduo, de marchas y contra marchas, completando planillas, formularios una y otra vez, con solicitudes sin sentido o por lo menos tomadas de forma arbitraria sin escuchar las voces de quienes están al frente de cada institución, ya que no todas las escuelas son iguales, ni se encuentran insertas en un mismo espacio geográfico, ni cuentan con los mismos recursos. Esto me lleva a reflexionar respecto a la descentralización, democratización de la escuela, cuál es el sentido cuando una política educativa es una bajada de línea, ¿se escucha a quienes están en las escuelas?, ¿o continuamos en el viejo estilo de gestión educativa?

### **Gestionar para capacitar a la distancia en una realidad particular**

La realidad nos sorprende a todos, algunas escuelas están más preparadas que otras. Con recursos materiales y humanos heterogéneos. No todos los docentes poseen habilidades, creativities, posibilidades, conocimientos aunque sean básicos respecto de las TICs. Si bien hoy casi todos los docentes poseen *notebook* otorgadas por el Gobierno de la Ciudad, desde hace un tiempo a esta parte se ha discontinuado la entrega de las mismas. Tanto tiempo pasó que las computadoras entregadas han quedado obsoletas e incluso el sistema operativo utilizado podría clasificarse

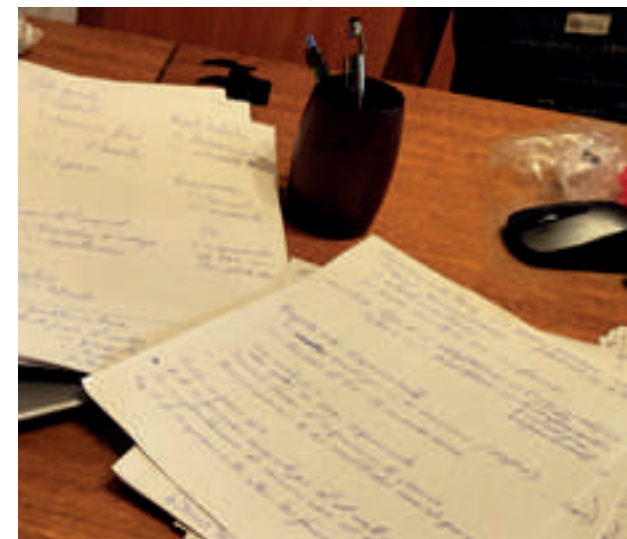
como de una etapa paleozoica en la historia de la tecnología informática.

La escuela en la cual me desempeño, en el barrio de Almagro, ha contado con algunas ventajas para poder afrontar la comunicación a distancia con las familias en este tiempo de pandemia respecto a otras que se encuentran cercanas a comunidades vulneradas económicamente. La mayoría de la población que concurre a la escuela pertenece a la casi extinguida clase media, que hoy está comprendida por profesionales, docentes, empleados de comercio, quienes se comprometen con la escuela pública, la viven como un espacio de derecho ganado, que es defendido y sostenido por los mismos. Por otra parte, el hecho de poseer conocimientos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo cual se venía trabajando en años anteriores en la institución, permitió gestionar espacios de capacitación a cargo de la dirección de la escuela con el fin de acompañar al plantel docente y a las familias durante la etapa que durara el presente distanciamiento.

Más allá de las facilidades que se han planteado, también fue alentador haber podido gestionar un SITE para compartir entre todas las familias de la escuela las diferentes propuestas, realizar reuniones con los docentes a través de videoconferencias, videollamadas, llamadas personales, mensajes de *WhatsApp*. Entretanto sabíamos de las carencias desde las políticas públicas..., quienes no contaban con estas posibilidades quedaban desamparados en esta situación, no solo los niños también las familias.

### **Gestionar para las familias en una semipresencialidad**

Era mi quinto año de gestión en la escuela, las redes construidas basadas en una visión de escuela que acoge, espera, respeta, incluye, escucha, trabaja colaborativamente con todos los actores institucionales, facilitó el trabajo actual.



Desde el año 2018 se comenzó a incorporar el *mail* de las salas en lactario y 1 año como respuesta a la inquietud de las familias que se sentían inquietas por cómo su hijo estaba en la institución al haberlo dejado llorando. La supervisora no estaba muy de acuerdo con este criterio, se tramitó una autorización con las familias y se aclaró que no responderíamos *mails* que tuvieran otro fin. En el 2019 todas las salas de la escuela implementaron esta modalidad, esto nos permitió estar conectados ante la pandemia; esta sería la manera principal de mantenernos conectados durante el ASPO y DISPO.

Una cualidad que se considera muy valiosa e importante para despertar y desarrollar en los individuos es la solidaridad, lo cual se trabaja como un eje del PE todos los años. Durante este año se sostuvo a través de la colaboración de las familias que donaron vestimenta, blancos, juguetes, que fueron donados a familias carenciadas a través de BAP. Como este tipo de actividades se realizan todos los años y las familias son conscientes de las condiciones de quienes reciben, pusieron especial cuidado en la higiene y la sanitización de lo que entregaban, en algunos casos donaron ropa y juguetes nuevos. Otras familias, que podían, se organizaron para donar su canasta escolar nutritiva a merenderos. Puedo concluir que la comunidad de la escuela se está construyendo como un ciudadano comprometido, que se involucra.

Por otro lado, algo me sorprendió gratamente. Teniendo en cuenta que, como mencioné antes, la gran mayoría de quienes asisten a la escuela pertenecen a la clase media, surgió de las familias la pregunta de cómo hacer para pagar cooperadora y útiles escolares, lo cual también permitiría continuar abasteciendo de materiales a sus hijos para el momento de su regreso. Pienso que esto se logra porque, como se dice popularmente, toda la comunidad tiene puesta la camiseta de la escuela, esto se construye gracias al trabajo colaborativo de directivos, docentes y familias. Esta es la escuela pública.

## Gestión pedagógica virtual

¿Cómo hacemos? Creo que fue la primera pregunta que escuché cuando se dispuso el ASPO, y mi respuesta casi refleja fue seguimos trabajando lo planificado, pero por *mail* --igual la mayoría ya casi había finalizado la adaptación de los niños--. Al volver haremos el cierre del periodo de inicio, luego se prolongó quince días... y luego otros quince días... y así indeterminadamente.

Sabiendo que la educación es un bastión muy importante de la sociedad y nuestra sociedad no puede quedarse sin la escuela, con la calidad que recibe estando en el edificio, como profesionales se comenzó a buscar las herramientas que teníamos para continuar con nuestras tareas, fortalecer aspectos tecnológicos, realizar reuniones con las docentes donde se estableció un conversatorio respecto a cómo planificar las propuestas, si unidades didácticas, proyectos, secuencias, hasta cómo mantener las ideas principales de nuestro Nivel respecto al juego y al no consumo excesivo de pantalla en los niños.

Teniendo en cuenta al niño al cual nos dirigimos, el conocimiento de las familias que allí concurren, quienes no acuerdan con que los niños tengan que estar mucho tiempo frente a una pantalla, y los lineamientos curriculares de CABA, acordamos trabajar con secuencias didácticas, respetar las particularidad que atraviesan las familias al tener que realizar su trabajo desde la casa y comandar la educación de sus hijos, como dice Flavia Terigi, dando a las familias el tiempo necesario para responder las propuestas, no exigiendo, y que estas sean posibles de realizar con el material que se encuentra en los hogares, ya que durante la cuarentena fue especialmente difícil acceder a otros recursos.

La tarea docente no se resuelve en una sola reunión, se necesitan diferentes instancias y en esta situación inédita vamos aprendiendo a cómo sostenerla sobre la marcha, atravesados por incertidumbres, dichos y desdichos, mu-



chos más de los habituales, ya que debemos evaluar el proceso de las propuesta realizadas y hacer los ajustes necesarios, por ejemplo en un principio utilizar la plataforma ZOOM y luego pasar a MEET por el corte que se producía a los 40 minutos de la primera plataforma, lo cual irrumpía el clima logrado en el encuentro. Hubo muchas decisiones que tomar, y siendo una directora que basa su gestión en el consenso, en la escucha, en la búsqueda de acuerdos, fue un gran esfuerzo y logro el compromiso que obtuve del colectivo docente en su totalidad, quienes no objetaron el tener que realizar reuniones o actividades fuera de sus horarios de trabajo designados. Este trabajo remoto implicó una mayor carga horaria, sin saber el horario de ingreso ni salida de las actividades, ya que la virtualidad es un trabajo más arduo que nunca podrá reemplazar al docente frente al grupo de alumnos en el espacio de la escuela.

Los docentes nunca dejamos la escuela, sí hubo un cambio necesario por la realidad que nos ocurrió y ocurre: fuimos a la escuela a realizar actividades para nuestros alumnos a través de las plataformas virtuales, fuimos a realizar las entregas de canastas escolares nutritivas, fuimos a buscar computadoras o tablets para sostener el trabajo desde las casas, fuimos a sostener los proyectos institucionales, fuimos para cumplimentar las tareas administrativas y cuando

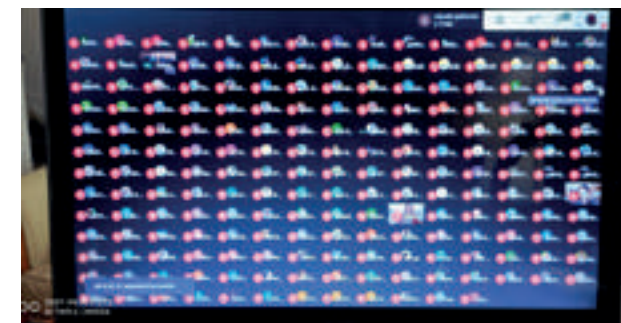
no fuimos es porque nos encontramos haciendo la escuela en casa a través de planificaciones, investigaciones, capacitaciones y meets. Nunca dejamos la escuela.

### La gestión de lo que vendrá

Llegamos al final del ciclo lectivo y quedó un sinsabor, por momentos pienso que hemos caminado en círculos, nos sorprendió una pandemia que nos llenó de interrogantes e incertidumbres... Finalizando el ciclo lectivo y luego de tantos cambios parece que continuamos con más incertidumbres, por lo que vendrá, ¿qué escuela nos espera, qué escuela podremos ofrecer a nuestros niños?

Sé que los protocolos que se han llevado a cabo en formato burbuja no son la respuesta, debemos buscar y construir entre todos los actores de la comunidad educativa el regreso a las aulas ofreciendo seguridad para todos, basados en el sostenimiento de la calidad del cuidado, de una educación basada en la pedagogía de la inclusión, de la escucha y la apertura.

Pensemos la pandemia como una oportunidad para repensar la educación y lograr un aprendizaje de calidad para todos garantizando la equidad. //



### Referencias bibliográficas ■

- Alesso, Sonia. "Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso", entrevista.

<https://radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>

- Duhalde, Miguel. "Teletrabajo docente"

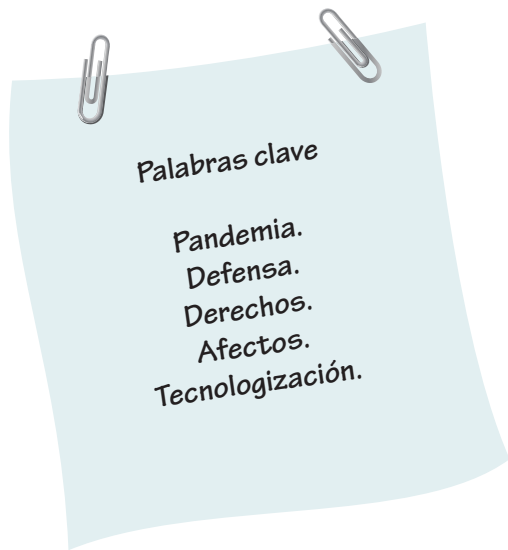
[https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)

- Fratta, Betina. "La deuda digital en educación"

<https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>

- Terigi, Flavia. "Educación en pandemia. Reflexiones". En <https://www.youtube.com/watch?v=GBWpcdcfirk>

<https://www.youtube.com/watch?v=GBWpcdcfirk>



# Lazos interrumpidos

## La lucha por la **recuperación del territorio de la escuela**

Por Carolina Nadia Demarchi Bellissimo\*

*"La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo."*

Paulo Freire

### Introducción

Las aulas están vacías y lo que nos preguntamos todos es: ¿y ahora cómo se continúa educando? Cuando los directivos me comunicaron que no volvíamos a la sala, pensé que solo eran unos días, pero no tardaron en informarnos que esto era por un tiempo prolongado. No sabíamos mucho sobre la pandemia, pero el virus había comenzado a dejar en vilo a toda una sociedad.

Lo primero que sentí fue miedo, angustia y pensé ¿cómo iba a ser esto de dar clases virtuales? Si bien la tecnología nos habita, nos invade, nos supera..., pensaba en lo diario, en la palabra, en eso que decimos y lo que no, que va dejando huellas, acaricia, comprende, imagina, estimula. Pensar las nuevas infancias, pensar en las necesidades

que traen los niños para obtener una propuesta inmediata, pensar que educar no se simplifica en el armado de una planificación perfecta. Por supuesto que es fundamental la enseñanza pedagógica, pero en esta ocasión me refiero a la educación en el sentido vivencial. Cuando hablo de educar, no hablo del verbo en sí, hablo de empatía, de percibir, de dar y recibir.

Se empezaba a modificar nuestra modalidad de trabajo y nuestros modos de enseñar. Y es aquí cuando empiezo a pensar en el contexto educativo. Soy docente de Nivel Inicial, trabajo en un Jardín Maternal en el cual muchas familias no asistieron a retirar la vianda que entregó, gracias a una fuerte lucha, el Gobierno de la Ciudad. Por supuesto que siempre hay contextos más vulnerables, y ahí es donde más se ve nuestra escuela maltratada, aparecen las carencias y las ausencias. La pandemia exacerbó condiciones socioeconómicas que fueron dejándose de lado y por supuesto que no hubo interés de modificarlas o cumplir con el derecho a tener las herramientas necesarias para el trabajo diario. Entonces tuvimos que empezar a pensar cómo se iba a trabajar de ahora en adelante, ya no era solo la educación a distancia sino también cómo entregar la comida a las familias.

\* Docente de Nivel inicial, me recibí en la Escuela Normal N°8. Siempre trabajé en el D.E 6, actualmente trabajo en el Jardín Maternal N° 9. Estoy ejerciendo hace cinco años la docencia y me enorgullece hacerlo.



La escuela una vez más se arremanga y lucha para que se cumplan las necesidades más básicas de las comunidades educativas. Todos estamos en contacto con la realidad de esta sociedad en la que el capitalismo hizo estragos y continúa haciéndolo; se da prioridad al mercado, a la economía sobre la vida humana. La pandemia no trajo crisis, la crisis estaba de antes, y lo que sucedió fue que se “abrió el telón” y ahora se ve todo con mayor claridad para que aquellxs que no lo veían puedan verlo no necesariamente estando dentro de la escuela. Quizás mi visión sea un poco utópica pero creo que todo esto debería servir para ser mejores.

Continuando con el tema que me trae aquí, quiero agregar que la escuela hoy requiere de otra modalidad y ahí estábamos nuevamente “poniendo el cuerpo”. La lucha continúa. Tenemos que basarnos en una propuesta pedagógica que no incluye la mirada, en la cual una educación no presencial conlleva una serie de restricciones y obstáculos a abordar por nosotrxs como docentes. Es una modalidad que nos obliga a cumplir con acciones para las cuales en muchos casos es difícil acceder. Y es donde debíamos poner toda la creatividad posible para estar, para acompañar y permitir que la escuela continúe siendo un espacio de contención y de inclusión. No podemos permitir que esta nueva modalidad nos empape de miedo, nos aleje, no nos deje ofrecer un horizonte de igualdad. No contamos con las herramientas necesarias, no contamos con infraestructura, se ha transformado nuestro trabajo, la escuela se trasladó a casa y cumplimos con nuestro trabajo haciendo llegar la escuela a cada hogar.

Muchas veces la escuela es un espacio que no solo cumple con el rol pedagógico, el rol de ser enseñante, de ser sociabilización. Me gustaría complementar mi experiencia personal tomando la idea de Flavia Terigi, ella nos brinda una visión muy interesante sobre la educación digital cuando sostiene que hay tres cuestiones fundamentales de las cuales nuestra sociedad está aprendiendo. Una de ellas es ver que la escuela no solo enseña sino que presta asisten-

cia a las familias vulnerables, podemos decir que es un espacio donde lxs niñxs hacen uso de la merienda y almuerzo ya que hay innumerables casos en que es la única comida que realizan en el día. Vale reflexionar sobre la postura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que en esta nueva modalidad virtual en el marco de la pandemia mundial dada por el COVID-19, propuso acercar a las familias a retirar las viandas --que de hecho no cumplen con características básicas en cuanto a los protocolos--, sino también que no se accedió a la propuesta inclusiva y protectora por parte de los sindicatos de la posibilidad de acceder a una tarjeta alimentaria permitiendo así que las familias prioricen lo que deseaban comprar. Ahora bien, pensemos en que les docentes son quienes “ponen el cuerpo” para la entrega de las mismas. ¿Y quién los cuida? El Gobierno de la Ciudad hace caso omiso a las peticiones que realizamos y lejos de cuidarnos y cuidar a la comunidad propone acciones equívocas para “cumplir” con las obligaciones de la escuela. Entonces surge la pregunta: ¿es lo mismo ser rico que pobre? Parece que para Larreta sí, no le importa que haya familias en situación de calle, sin dinero para comprar comida, que muchos van al colegio esperando el desayuno o la merienda o el almuerzo.

¿Y quienes no acceden a una computadora y pueden perder el ciclo lectivo? ¿Quiénes lo resolvimos? Nosotrxs docentes acercando la información y las actividades de alguna manera; seguimos recibiendo historias sin poder abrazar, sin poder contener, sin poder acompañar como nos gustaría y como la comunidad lo necesita.

Y ahora aparece otra problemática para abordar, así como hay familias que no cuentan con al menos un dispositivo que permita la conexión digital, también hay docentes que tampoco acceden y los responsables de entregar dichos dispositivos no acercan la posibilidad de acceder a este derecho para facilitar el trabajo diario de lxs docentes. Angélica Graciano dijo que la situación económica que atravesamos es de hace un tiempo ya: hubo docentes que no



podieron continuar pagando la empresa de telefonía o no cuentan con una computadora para compartir con la familia.

Debemos continuar con los movimientos sociales y sindicales que buscan la superación de las contradicciones de la sociedad capitalista a través de la lucha por la socialización de los medios de producción, debemos buscar empatía social, debemos buscar que se mire al otrx como alguien igual a unx. No podemos olvidarnos de que la escuela pública es un espacio de formación política donde se generan situaciones muy complejas.

Se nos pide continuar dando clases de forma virtual y hacemos todxs un gran esfuerzo para lograrlo; en mi caso pudimos continuar pagando Internet, pero tengo una hija en la primaria y una beba, somos varixs integrantes y el uso de la computadora es casi por turnos para tratar de cumplir con las obligaciones. Entonces es importante pensar en esta necesidad y la falta de políticas como, por ejemplo, proveer computadoras para todxs.

### **Desarrollo: la educación virtual**

A partir de las ideas compartidas en la primera parte me propongo seguir reflexionando en cómo impactan estas cuestiones en nuestra labor diaria.

El eje central de este momento es la pandemia y la educación, por supuesto que la continuidad pedagógica es fundamental, veamos el cómo. Se nos exige trabajar sin los recursos necesarios pero además hay un ítem muy importante en el cual me gustaría rescatar ideas. Miguel Duhalde hace una salvedad fundamental, él dice que la pandemia trajo la revalorización de la escuela; la escuela de la derecha, la escuela que tanto sufrió, la escuela en la que “caí-

mos” los pobres. Es indiscutible el recorte que sufrió nuestra educación argentina en los últimos años con el gobierno de Larreta a la hora de trabajar. Pero esta es la educación que elegimos, que defendemos y que tanto queremos. Duhalde toma los avances tecnológicos como un andamiaje o herramienta de trabajo, algo que es muy interesante... Pero voy a destacar dos cosas: primero es impensado educar así. La educación requiere, necesita, la presencia de unx otrx, la mirada, la sociabilización, el juego, y pienso que lo único que se pone en juego es nuestro trabajo y las falencias económicas de cada unx junto con la educación de lxs niñxs. En segundo lugar, para poder hacer frente a esta educación digital que no elegimos, pero requiere que nos reinventemos, es necesario contar con estos recursos o herramientas de trabajo; como la derecha no ha invertido en educación, no contamos con computadoras ni telefonía sin necesidad de pagar para continuar nuestro trabajo. Entonces nos vemos perjudicados al momento de trabajar y se refleja en nuestro recibo de sueldo. Las ganas de trabajar son las mismas porque somos educadorxs que elegimos y amamos lo que hacemos. La virtualidad me hace pensar en la familia, en esa familia que trabaja desde casa, en esa familia que no accede quizás a la virtualidad. En un hogar en el que solo hay una computadora y todos deben acceder al mismo tiempo.

Por otro lado, pienso en el cambio de nuestra sociedad y la pedagogía en tiempos de pandemia. Actualmente nos encontramos inmersos en una Era Digital, estamos en una sociedad tecnologizada, donde los hábitos y estilos de vida se han visto transformados por el desarrollo constante de las tecnologías digitales e Internet. La palabra “virtual” significa “casi” o “algo que no existe como realidad”. Como educadora sostengo la idea de que para que la educación sea “real” para quien aprende, esta “realidad” tras-

ciende la metodología presencial o virtual, la escuela aloja, acompaña, enseña, lucha, busca respuestas y esto se hace en conjunto y atendiendo la singularidad de cada unx.

En tiempos de pandemia, debemos tomar las riendas como siempre y a pesar de las carencias no hay que olvidar que la educación es un derecho y es fundamental garantizar el aprendizaje y el encuentro con otros mundos posibles. A su vez, es importante favorecer el vínculo con las familias, no debemos olvidarnos que las familias esperan de nuestro rol un papel orientador, mediador, estimulador y de acompañamiento.

Por eso me parece pertinente que a través de las diferentes maneras de comunicación con las que contamos, podamos forjar nuestro primer acercamiento a los niños/as y sus familias. Y sí, no es fácil, ¿quién dijo que lo sería? No tenemos certezas de nada, pero estamos segurxs de que vamos a salir adelante para volver a la escuela tradicional. Son tiempos distintos, tiempos de cambios, de transformación, debemos pensar la tecnología como un recurso más, como una herramienta, pero no como un modo de educar, no podemos pensar una educación sin abrazos, sin mirada, sin la palabra. Estamos frente a una virtualidad forzosa, por eso no debemos perder de vista que no podemos mantener este modo de enseñar para siempre. No olvidemos que la sociabilización es una característica fundamental de la escuela, unx aprende con unx otrx, la escuela en este sentido produce humanidad. Nos han cambiado las formas de comunicarnos, de vincularnos, nos vemos obligados a tomar distancia física. Y esto nos impide educar como sabemos, como debemos. Estamos reinventando un diálogo, pensemos que es imposible una educación sin diálogo.



En palabras de Freire: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” y así es, no podemos pensar el acto educativo sin pensar en el amor, y donde damos todo lo mejor de nosotrxs: la docencia implica tener coraje y compromiso constante aun en los momentos más difíciles, es lo que nos permite transformar, modificar, mejorar nuestra realidad.

Me parece pertinente señalar que al inicio de la actividad mi postura era de incertidumbre, de negatividad. Sin embargo, ahora puedo ver con mayor claridad cómo abordar esta modalidad educativa sin perder la visión pedagógica. Durante esta etapa no solo debimos familiarizarnos con la tecnología sino apropiarnos de otra manera nueva de continuar educando a la distancia con todo lo que eso conlleva en la Educación Inicial. Nos vemos obligadxs a buscar y pensar nuevas estrategias de trabajo y luchar por una educación en igualdad. Desde un principio fue bastante complejo para mí acercarme a la tecnología, no obstante tener treinta años no es mi fuerte, solo hago manejo de redes sociales. Así que fue todo un desafío armar y editar videos y planificar actividades que posibiliten proponer nuevas estrategias y formatos comunicacionales.

En esta nueva forma virtual, las niñas y los niños continúan siendo los protagonistas junto al trabajo de los/as docentes y el acompañamiento de las familias. La presencia es insustituible para la educación de los más pequeños. A la vez, los espacios institucionales de enseñanza, crianza y cuidado son un eslabón clave en las dinámicas de cuidado de las familias. Y estas familias seguramente también se vieron inmersas en una cotidianidad diferente, bastante compleja para realizar la tarea o actividades que lxs docentes proponemos, la tarea de enseñar no es para cualquiera. Somos profesionales de la educación, es decir, estamos especializados en lo que hacemos. Y acá aparece otra consecuencia de esta educación digital, la de varios niñxs que necesitan de apoyo escolar y lo hacen a través de un zoom. Pero la educación no llega al hogar de todxs de modo virtual aun-

que nuestrxs alumnxs continúan aprendiendo gracias a nuestro trabajo y esfuerzo. Las escuelas están cerradas, la escuela como la conocemos, no sabemos cuándo volveremos al espacio físico nuevamente, pero continuamos luchando para volver con un protocolo acorde para no poner en riesgo nuestra vida y la de lxs alumnos.

### A modo de conclusión

¿Y cómo cerramos la idea? La lucha es mía, es tuya, es de todxs. La lucha educativa no termina ni empieza acá, desde siempre nos encontramos luchando por diferentes motivos o carencias en la educación pública. Mis propuestas superadoras no se basan en respuestas mágicas, y seguramente ya otrxs lo pensaron o lo expresaron.

Para comenzar me gustaría expresar mi enojo, considero que es vital reconocer que el aporte y el acompañamiento de los sindicatos es fundamental. Seguimos venciendo obstáculos, hoy con un contexto de pandemia estamos en condiciones de afirmar que nos encontramos sosteniendo la educación con nuestro bolsillo, estamos sobrecargados de trabajo, no tenemos horario. Se suele decir que la escuela es reflejo de nuestra sociedad, y si la sociedad está en crisis, nuestra escuela también lo está. La sociedad está en crisis hace mucho, cambiaron varios paradigmas, pero hoy le sumamos la pandemia que nos modificó en todos los sentidos posibles, que nos atravesó, el mundo está en pausa, pero la educación no. No vamos al aula, pero estamos presentes y continuamos trabajando, acompañando en todo lo que debemos y podemos.

¿Qué quiero decir con esto? Que la educación continúa..., que la suspensión de clases trajo consigo una cantidad de medidas para cumplir sin las herramientas necesarias, porque si no se cumplía antes menos ahora. Pero nosotrxs seguimos planificando propuestas y haciéndolas llegar al hogar. En mi experiencia personal hemos logrado el feedback con las familias. Ellas nos brindan información sobre



el crecimiento de lxs niñxs, las reacciones a las diferentes propuestas, sus actividades favoritas. Mientras que algunas familias expresan la dificultad que se presenta en el momento de participar de estas propuestas ya que no cuentan con la cantidad de dispositivos en sus hogares. Así se exacerba la diferencia, la brecha, la desigualdad, la exclusión.

Por fortuna contamos con educación pública y con docentes que seguimos educando y comprendemos que cada alumnx tiene una historia diferente. Muchas veces nos encontramos haciendo llegar la tarea, las actividades diarias del modo que sea, para que no se pierda la continuidad, que no se pierda el derecho a la educación, pero lo hacemos porque nos comprometemos, porque resistimos, porque luchamos, porque le ponemos el cuerpo a la situación.

Voy a contar algo de mi contexto porque seguramente a muchxs les pasa lo mismo que a mí. En lo personal no tengo un gran manejo de la computadora, me fue bastante complejo poder adecuarme, inclusive solo tenemos dos computadoras y vivo con mis hijas y mi pareja así que fue bastante complejo. Por otro lado, tengo una hija de un año y medio, que requiere mayor atención y es bastante difícil trabajar desde casa y atender las necesidades de ella a la vez. Muchas veces me causa angustia la situación y estoy hasta largas horas de la noche, momento en el cual está todo más ordenado en mi hogar, cumpliendo con todo lo que se me pide.

Lo que hacemos básicamente es mudar lo que hacíamos en la escuela a casa y hacerlo llegar al hogar de nuestrxs alumnx. Estamos “virtualizando” la escuela y eso nos causa frustración, sin estar eligiendo esta modalidad. Si tuviera que elegir, no elegiría la educación virtual, elegiría estar en la sala y enseñar con otrx, fomentar la sociabilización, la escucha, el

respeto por unx otrx. Entonces nuestra lucha, mencionada antes, se convierte en nuestro motor, en nuestras ganas para mejorar. Fuimos adaptándonos a un nuevo modo de enseñar y de llevar a cabo el día a día en la escuela, sin contar con un espacio para continuar trabajando desde casa, ni con computadoras de uso exclusivo.

Ahora bien, a pesar de todo este cambio, existen problemáticas sustentadas en ideas mentirosas, se hace uso de la pandemia para justificar lo injustificable, hay docentes que aún no han cobrado su aguinaldo. Y estoy convencida de que un país que no valora a lxs docentes, que no valora la educación, nunca va a poder crecer.

Entonces, en este sentido, lxs docentes no solo estamos angustiadx con el miedo al contagio de COVID-19, lo que genera un malestar general tanto en lxs docentes como en las familias. También esta dinámica laboral trajo consigo otros inconvenientes: muchas veces terminamos con dolor de espalda, dolor de cabeza por la cantidad de horas que pasamos en la computadora. Y si sumamos la necesaria organización familiar, todo se complejiza más; lxs niñxs lloran cuando te necesitan pero vos estás trabajando desde casa de cuerpo presente y para ellxs es super complejo comprenderlo.

Fuimos “sacados” de una realidad conocida para meternos en una desconocida con un mensaje claro “esto es lo que hay que hacer y deben adaptarse a lo que hay”. Promuevo desde mi lugar propuestas superadoras para educar a distancia sin morir en el intento. Actividades necesarias para un nuevo comienzo y/ o modo de atravesar la pandemia en educación. En lo personal me parece fundamental generar las medidas necesarias para garantizar el acceso de les alumnx, aquellxs que provienen de

familias de ingresos bajos, y que no disponen de dispositivos digitales para llevar a cabo las actividades. Me parece fundamental dar la posibilidad a lxs docentes de tener las condiciones materiales necesarias para la continuidad del aprendizaje, por ejemplo, soluciones en la utilización de los datos móviles o Internet en un dispositivo que otorgue el Gobierno de la Ciudad.

Estamos atravesando un momento difícil y desconocido, estamos a cuestas con nuestro sentimiento de soledad o sabemos que nuestrxs alumnx no la están pasando bien, necesitamos reinventar estrategias, necesitamos la solidaridad de todxs, de compañerxs, de las familias, de directivos. Entre todxs hemos ido creando un espacio de acompañamiento que nos ayuda a continuar.

Vale agregar que es impensado volver a clases presenciales... durante todos estos años no se procuraron hospitales públicos como se deberían tener, la educación pública también sufrió ese terrible desabastecimiento, sin infraestructura, sin recursos, sin materiales y sin personal de limpieza. Para mantener la educación a distancia propongo los siguientes puntos:

- Propuestas integradoras entre salud y educación: como ya sabemos depende mucho la mejora en el país de la educación para poder mantener una sociedad que vuelva a la “normalidad”. La pandemia nos obliga a pensar la vuelta promoviendo la prevención del COVID-19, abordándolo en la sala a través de actividades con familias o en la sala con les niñes.
- Crear o mantener espacios de ida y vuelta con les niñes, docentes y familias: es elemental proporcionar espacios de contención y acompañamiento

fuera de lo pedagógico. Cuando una niñe vivencia una situación compleja, les docentes acompañamos, indagamos, y contenemos según la necesidad.

- Acompañar a las familias de zonas más vulnerables con protocolos de cuidado: se deberían sumar medidas de cuidado.
- Tarjeta alimentaria para continuar acompañando y sin exponer a les docentes en la entrega de alimentos en plena pandemia.
- Continuar creando espacios de confianza en la virtualidad para seguir acompañando. Crear recursos abiertos para consultar y enriquecer las propuestas pedagógicas y garantizar así la enseñanza y el aprendizaje a través de distintos medios virtuales.
- Preservar y resguardar el cuidado de la imagen de les niñes (no vulnerar su derecho a la intimidad y la identidad).
- Proponer videollamadas como una instancia más para vincularse, pero no obligatoria.

- Respetar los acuerdos firmados de paritarias en marzo, así como el no pago en cuotas a les docentes.

- Garantizar la posibilidad de acceder a computadoras e Internet para toda la comunidad educativa. La pandemia profundizó las desigualdades existentes. Son muchos les niñes que no cuentan con dispositivos para continuar sus jornadas pedagógicas. El Gobierno debería solucionar estas carencias para promover así el derecho a la educación. Debemos preservar el derecho de les niñes a seguir siendo educados.

Pensar en una vuelta al contexto escolar me resulta nefasto. El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires continúa proponiendo “protocolos” mentirosos que solo ponen en riesgo a toda la comunidad educativa. No es un capricho sindical o docente, es que la situación epidemiológica aun no es nula. Por supuesto que sostengo que la virtualidad no reemplaza a la escuela presencial. Pero me parece que no pensaron en la vuelta a clases con los protocolos adecuados. Cuando nuestrxs chicxs tengan la necesidad de que les limpiemos los mocos, ¿y si requieren que les ate-

mos los cordones? Pensaron que no nos van a poder ver la sonrisa, ¿nadie pensó en la importancia de los gestos, de la voz nítida, del abrazo porque la familia no está? No necesitamos ni queremos que el marketing de Larreta entorpezca la salud pública ni privada.

Quiero agregar que este trabajo para mí tuvo como objetivo hacer valer las voces docentes, de nosotrxs, de todxs lxs que estamos viviendo este momento tan difícil, que nos encontramos poniéndonos al frente de todo. La solidaridad de todes nos ayudó a llegar hasta acá que lejos está de ser el final de esta modalidad. Estoy convencida de que unx docente que lucha también está enseñando. Queremos seguir formando a sujetos de derecho y que sus derechos no sean vulnerados. Tenemos que mirar más allá ya que les niñes nos necesitan y luchar para que sus derechos se cumplan. Para lo único que queremos las burbujas en el Nivel Inicial es para jugar. //

#### Referencias bibliográficas ■

- Duhalde, Miguel. “Teletrabajo docente”.

[https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)

- Duhalde, Miguel y Graciano, Angélica, “El trabajo docente en cuarentena”, 4° encuentro de Formación Sindical para delegadxs.

- Graciano, A. (2020). “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”.

<https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

- Terigi, Flavia. **Docentes Conectados**. SUTEBA.

<https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI&feature=youtu.be>

## Palabras clave

Pandemia.  
Pedagogía.  
Desigualdad.  
Institucionalización.  
Roles.

/// Educación Inicial ///

# LA PANDEMIA Y EL TRABAJO DOCENTE

## Reflexiones sobre la experiencia en el Nivel Inicial en contexto de distanciamiento social

Por María Florencia García\*



### Introducción

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar por medio de algunos aportes teóricos sobre la experiencia del docente de Nivel Inicial en un contexto de distanciamiento social por la pandemia del COVID-19. Situación que ha generado cambios importantes en el ingreso y el tránsito por el Jardín, desde las expectativas, las exigencias, los recursos, hasta la no existencia de un lugar donde ir, confrontándose con todo lo que se había imaginado cuando comenzó el ciclo lectivo 2020.

En primer lugar, mostraré cómo el Jardín “se mete en casa” y reordena la vida social familiar. En un segundo momento, la actitud frente a ello, para repensar las necesidades y la autorrealización. Por último, volver a repensar el rol docente, las tipificaciones y nuevas interrelaciones necesarias para aprender. Como sostiene Vygotsky, *nunca se aprende solo*.

\*47 años, profesora para la Educación Preescolar, obtuve el postítulo en Especialización de Nivel Superior en Perspectivas Didácticas para la Inclusión Educativa y Nivel Superior en Pedagogías e Identidades, Diplomatura Superior en el Desempeño del Jardín Maternal y Diplomatura en Psicopedagogía. Actualmente curso la Licenciatura en Psicología y colaboro en investigaciones sobre lenguajes en las primeras infancias para el CONICET.

### Desarrollo

El distanciamiento social impuesto por la pandemia del COVID-19 ha relegado a la población y a la actividad educativa en particular a su desarrollo en el ámbito privado del hogar.

El Jardín se ha metido en la casa, impuso como toda organización un reordenamiento del hogar. Si nos centramos en el Nivel Inicial y su características como la copresencia y el encuentro en un espacio educativo donde se generan vínculos y se aprende estando con otras/os/es, el desafío fue mayor en esta instancia, ya que con los pocos recursos materiales y tecnológicos que contábamos hubo que reinventar pedagogías que nos acercaran a nuestra comunidad en la distancia, mediante la fría pantalla de una computadora o celular de manera de brindar a nuestros niños encuentros que los convoquen en su singularidad.

Así puede verse cómo se han tenido que ir creando nuevos espacios, por ejemplo, un área de reunión que sustituya la sala, es decir, crear una comunidad virtual que permita mantener la cohesión de los grupos, la participación de todos y un cierto ambiente de seguridad.

A su vez, los recursos técnicos como *padlet*, *drives*, etc. sir-



vieron como herramienta donde realizar prácticas comunes y se han convertido coercitivamente en institucionales para cumplir con las nuevas tipificaciones del rol docente: entre otras, registrar asistencia, participar de reuniones, sumado a la exigencia de actividades administrativas.

Por último, en el Jardín hay espacios comunes donde se realizan intercambios de manera permanente, en este aspecto la tarea también fue realizada por los docentes mediante grupos de *WhatsApp* y mails procurando que la comunicación alumnos - familias - docentes sea lo más parecida a esas breves charlas en el patio (para explicar por qué no se han podido conectar o ver los videos).

Toda esta reorganización impuesta, agobiante, deja dos alternativas: la queja y la huida, o repensar la actitud frente ella como diría V. Frankl: *“No podemos cambiar las circunstancias que nos rodean, lo que sí podemos cambiar es cómo las vivimos”*.

Tuvimos como siempre que distanciarnos de los síntomas y de las situaciones conflictivas que se fueron presentando, tomar conciencia de los problemas y tensiones, y por fin poder decidir qué actitud adoptar ante esta nueva realidad. Repensar y resignificar nuestras prácticas de enseñanza y reinventar pedagogías.

Hoy ser docente *on-line* implica cumplir con las pautas de socialización, exigencias, tareas, obligaciones y requisitos, dicho de otra manera, generar tipificaciones o características de ese rol, transmitiendo la legitimación y la coerción de la institución por medio de un miembro que ya formaba parte, todo de manera absolutamente virtual, haciendo nuestras clases *on-line*, comunicándonos telefónicamente con la familia, escaneando documentos y constancias, participando de capacitaciones situadas, de reuniones docentes, armando nuevos grupos de *WhatsApp* y lidiando con los problemas de conexión ajenos a nuestra voluntad.

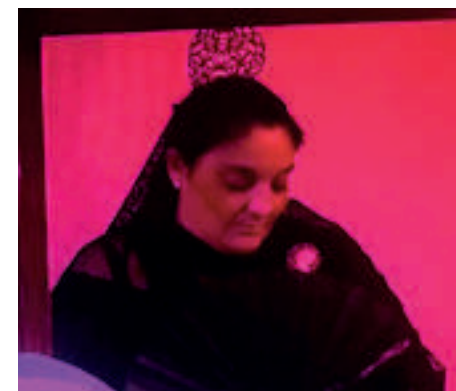
Esto lleva relaciones intersubjetivas necesarias y nuevas, distantes pero con presencia para generar en lo social los aprendizajes, primero con esos otros y luego en lo individual hoy fuertemente mediados por la tecnología.

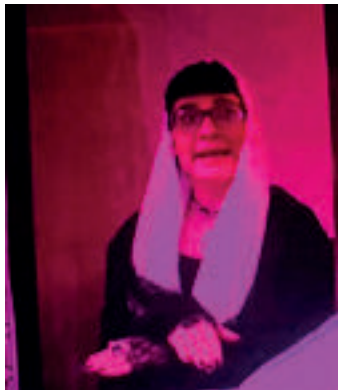
Para Vygotsky, lo social condiciona el aprendizaje a punto tal que existe la zona de desarrollo potencial, el plus social y cultural que puede revertir, enriquecer y ampliar cualquier proceso de aprendizaje. Coincidiendo con este planteo y profundizándolo, el pelear por otra cultura y otro modelo de sociedad también tiene que ser parte de nuestra tarea pedagógica. Si lo social condiciona el proceso cognitivo, en los marcos de este sistema cualquier proceso tendrá limitaciones, por eso parte de nuestras tareas pedagógicas se tuvieron que reubicar para intentar construir una sociedad diferente. En medio de una pandemia, pelear por la igualdad.

Desde este punto de vista, las interacciones sociales y las formas de mediación semiótica son la unidad de análisis de base sobre la cual se explican los procesos de subjetivación individual. Diferentes experiencias culturales pueden producir diversos procesos de desarrollo, por ejemplo considerar que hay un proceso de relación interpersonal entre niños y docentes es muy cuestionable ya que el lenguaje y el diálogo se ven profundamente limitados bajo esta modalidad. Al final, es muy claro que las habilidades de comunicación que se desarrollan con otros es lo que más enriquece.

En palabras de Vygotsky, *“la vida se convierte en creación sólo cuando se libera definitivamente de las formas sociales que la deforman y mutilan. Los problemas de la educación se resolverán cuando se resuelvan los problemas de la vida. Entonces, la vida del hombre se convertirá en una ininterrumpida creación, en un rito estético, que no surgirá de la aspiración de satisfacer algunas pequeñas necesidades, sino de un ímpetu creador consciente y luminoso”*.

▼ Desde la mirada de Mara Brawer, la escuela no se reemplaza





za, la escuela cerca de los hogares no significa la escuela en casa. Educación a distancia no es lo mismo que una educación transitoriamente virtual, las clases se pueden recuperar, los aprendizajes se pueden hacer en otro momento. Pero lo que no puede romperse es el lazo pedagógico.

Con mucho esfuerzo y obligados por la emergencia nos desafiamos a no quebrar ese lazo pedagógico. Para eso tuvimos que lanzarnos a experimentar con recursos que ya estaban disponibles, pero que la mayoría de nosotres nunca habíamos tenido la necesidad de usar: videos, tutoriales, libros en línea, plataformas de aprendizaje, redes sociales, *mails*, videollamadas, lo que sea que nos vaya resultando para seguir enseñando y para conectar con los niños y las familias, que en estos días es tan pero tan importante.

#### *Ahora a título personal, un pequeño relato....*

Y de repente me avisaron que no teníamos clases el día lunes. Recién llevábamos dos semanas de adaptación del año lectivo 2020. Nuevo equipo de conducción, algunas familias nuevas. No importa, dije, hace más de siete años que estoy en el Jardín, a la mayoría ya los conozco. Pero ¿sala de dos? Es bastante complicado, a algunos los vi dos veces apenas. No importa, volvemos pronto, total... esto no puede durar mucho.

Había que empezar con algo... ¡Videos! Pero que sean llamativos, motivantes y lúdicos... ¿qué hago, qué invento?, ¿cómo los entusiasmo?, ¿cómo transmito a las familias que todo va a estar bien y que esto va a durar poco?

De repente correo institucional, reunión virtual, mi sensación no fue la mejor, pero decidí relajarme. Lo mismo que en la sala, pero virtual dijeron, y como la mayoría tenía las cámaras apagadas no pude ver sus caras ni sus reacciones. Claramente esto no era la reunión en el sum del Jardín donde tomamos mates, el profe de Educación Física hace los chistes, las chicas del comedor nos dejan las galletitas que

sobraron, y aunque sea la primera reunión ya empezamos a juntar plata para alguna salida, donde muchas veces discutimos, otras negociamos.... No, esto era serio y en serio es muy probable que sigamos así durante varios meses... el año no se pierde, y nuevamente ... igual que en la sala, pero desde casa... ¡me quedé dura!

Después de gastar la batería de mi celular hablando con mis compañeras, me puse a diseñar, a inventar, elegí un lugar de la casa y luego una pared, recorté cartulinas, esas que las docentes siempre tenemos, armé y diseñé un pedacito de mi sala, me quedé viendo videos en *YouTube* hasta tarde buscando situaciones similares. Les niños necesitan que este confinamiento sea lo más similar al Jardín, necesitan jugar, reírse, bailar y escuchar la voz de la docente hablando.

Y así fue como me decidí y empecé a filmarme, contando cuentos, cantando, hasta hice un viaje por todas las provincias conociendo a sus animales, fui Mariquita, la mamá de Belgrano....

Llegaban los primeros *mails*, con relatos de las familias, los que nos veían y los que no tenían Internet, los que tenían celular y los que no..., y otra vez la desigualdad.

Ya perdí la cuenta de los días y los meses, porque ya nos avisaron que se termina así el año. Ya me acostumbré al “hola Sala Fucsia... Esperamos un ratito para que se conecten todos”, porque ya se acostumbraron que si cantamos todos juntos no nos escuchamos..., porque muchos saludan y se despiden con el mismo cariño que lo hacían en la sala, porque te mandan *stickers* de corazones por *WhatsApp* cuando explicás lo de la beca alimentaria, porque te preguntan por los bolsones, y si les podés recordar el día y el horario.... Porque si es viernes ya te dicen: “Chau seño, nos vemos el lunes”, y yo les respondo: “Chau Sala Fucsia”.

## A modo de conclusión

Estamos entrando en lo que llaman la “nueva normalidad”. En otros términos, “cambios sociales”, ya que se busca normalizar ciertos comportamientos sociales e individuales: las aulas burbujas, los dos metros de distancia, el uso de barbijo que no nos permite observar aquellos gestos que demostraban que la no comunicación no existía.

Este distanciamiento ha construido un nuevo orden social en donde la interacción ya no es cara a cara sino pantalla de por medio. En esta virtualidad forzada la continuidad depende del acompañamiento de los docentes.

Aunque insistan en volver a una normalidad, el panorama continúa siendo complejo, la relevancia del rol de la escuela

hará la diferencia en la medida en la que el docente continúa construyendo experiencia escolar a pesar de todo, haciendo frente a los desafíos y generando lazos sociales. “Donde todo es incertidumbre, el maestro está allí.” Continuamos logrando con nuestra labor aportar certeza, generar trama, lazo y proceso de filiación.

Aun cuando las aulas tengan que enfrentar nuevos problemas y desafíos, la esperanza no debe dejar de inspirarnos y siempre continuaremos presentes en la escuela.

Este es el momento para aprender a ser resilientes y desarrollar la capacidad de hacer, de seguir aunque no podamos más, de ser flexibles y aceptar este momento. //

## Referencias bibliográficas

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores S. A.
- Brawer, M. (2020). “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”, CABA. # PUENTEAREO. <https://puenteaereodigital.com/?s=Mara+Brawer>
- Colombo, M. E. (2003). “La emergencia de las funciones psicológicas superiores en la perspectiva de la Escuela Histórico-cultural”. En escritos de *Psicología General*, Buenos Aires, Eudeba.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca del sentido*, Barcelona, Editorial Herder.
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado*, Barcelona, Kairós.



## Palabras clave

Pandemia.  
Derecho.  
Diversidad.  
Colectivo.  
Justicia social.

Educación Inicial

# ¿UNA PANTALLA A LA EDUCACIÓN O LA EDUCACIÓN EN PANTALLA?

Por Micaela Denise Demarchi Bellissimo\*



## ¿La pandemia nos desafía a transformar la escuela?

En estos tiempos difíciles que nos atraviesan, en medio de una pandemia mundial que nos llena de incertidumbre y temores, me preocupa la escuela, la escuela que era, la que intentamos replicar detrás de una pantalla, hasta llegar a la escuela que queremos.

Me gustaría entonces poner en juego algunas cuestiones, que son un aporte de Miguel Duhalde cuando –al igual que Flavia Terigi– nos invitan a pensar.

¿Es posible reemplazar la escuela, con una enseñanza a través de una plataforma como herramienta? ¿Cuál es nuestra función como educadores/as en este contexto de pandemia? ¿Todas/os tienen/tenemos las mismas posibilidades de seguir los procesos educativos a la distancia? ¿Cómo construimos lazos en aislamiento? ¿Cómo sostenemos los vínculos?

Encuentro en estas preguntas alguna forma de problematizar la realidad, sumergirme en causas y consecuencias buscando un porqué a estas cuestiones que, como docente de Nivel Inicial, me preocupan. Me parece interesante partir

\* Profesora de Nivel Inicial. Docente apasionada, luchadora y convencida de que en nuestras manos está la tarea de mostrar que todos somos parte de un colectivo que puede lograr un mundo mejor.

de preguntas y no de respuestas, y pensar en cuestiones, como el aislamiento físico, preguntándome cómo será volver a donde nunca me fui, volver al trabajo docente, el que sabemos, el que quiero y me propongo mejorar día a día. Estas son algunas de las reflexiones que desarrollaré en mi ponencia.

Es desde mi lugar que quiero pensar qué se puede resignificar o pensar en una escuela desde la modalidad “virtual”. Tal vez esta afirmación resulte contradictoria, pero venimos sosteniendo acciones que de ninguna manera han sido pensadas como un cambio de modalidad. Por el contrario, cuando asumimos esta responsabilidad, está “continuidad de derecho”, por un tiempo acotado, el panorama dista mucho de ser el actual; hoy se está perdiendo de alguna manera la función que la escuela tiene más allá de dar contenidos. Porque no son posibles los procesos de enseñanza a través de una pantalla como se dan en la escuela y mucho menos los de socialización.

## La puja entre modalidades

Si bien hace un largo tiempo se viene pensando en un reemplazo del docente por un dispositivo, parafraseando a Angélica Graciano y Miguel Duhalde, sabemos que eso no tiene sentido, y que es el resultado de políticas que quieren destruir la escuela pública, gratuita y obligatoria.



El valor de la escuela como encuentro, como construcción colectiva y de los contenidos que debemos ofrecer, no puede darse de otra manera que no sea con debate, trabajo colectivo, discusiones, intercambio, acompañado de la importancia del encuentro físico con pares y profesores. No se puede dar de otro modo que no sea en presencialidad. No estamos preparados para eso, y en lo personal no puedo proyectarme atravesando la profesión a través de una pantalla.

En términos de Carlos Skliar –creo profundamente en su pedagogía–, una construcción colectiva para lograr cambios estructurales, pensando quizás en un nosotros, no en un “yo”, y un “ellos/as”. Habría que pensar que tenemos que apropiarnos de esa diversidad para pertenecer a la “educación inclusiva”, para ser “buenos educadores” y garantizar el derecho a la educación como derecho humano. Entonces, partiendo de esta premisa, podríamos empezar a construir este “nuevo mundo” hacia el que vamos. Dejar de ver a les niñes como “objetos” sobre quienes proponemos “objetivos” y comenzar a verlos y tratarlos como sujetos de la educación, que tienen voz, que piensan y sienten; configurar un espacio donde se valoren sus construcciones y a partir de ellas se genere conocimiento, ya que ellos como nosotros deconstruimos y construimos constantemente. Creer en les niñes es el paso siguiente que debemos dar para lograr una verdadera educación en la gran diversidad que nos atraviesa, una educación donde los derechos se cumplan.

### Y qué hay de la educación-DUAL: ¿flexibilización del trabajo docente o teletrabajo?

Angélica Graciano, a través de los diálogos con el Ministerio de Educación, nos cuenta que en la propuesta que hay acerca de la “vuelta a la escuela”, que sea de manera semi-presencial, por supuesto no se tiene en cuenta cuestiones que refieren y atraviesan a les trabajadores de la educación. Pienso que buscan flexibilizar el trabajo docente, planteando una propuesta sin realizar un “estudio”, o al menos con-

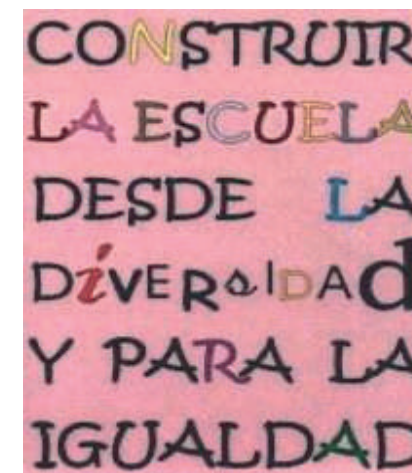
sultando a quienes seremos parte, afectando nuestro trabajo y profesión.

Hay situaciones que nos exceden a quienes vivimos en familia, que tenemos hijes pequeños, con lo cual se dificulta mucho la tarea, ya que no es solo el trabajo diario remunerado, sino que tenemos a cuestas el cuidado de nuestros pequeños y el de la casa, algo que no se tiene en cuenta muchas veces, pero que existe. El estrés que nos provocará esta propuesta es infinito, ya que no hay horarios, y los acompañamientos que puedan darse desde los hogares muchas veces no alcanzan. Como educadores nos formamos, nos especializamos, intentamos de la mejor manera que les niñes logren apropiarse del conocimiento. Es importante más allá de los contenidos, “que tienen que ser transmitidos y apropiados”, que se tomen en cuenta las situaciones particulares que suceden en las familias.

Retomando las ideas de Flavia Terigi, como educadora estoy segura de que no estamos construyendo una nueva escuela como se cree, o al menos no es el fin que tenemos. La transformación del trabajo docente se intenta resignificar como Teletrabajo Docente, ¿cómo se explica esta tarea desde la virtualidad?

En el trabajo cotidiano, frente al fenómeno mundial global, fue nuestra voluntad y única opción, ya que nos tomó como sorpresa una situación excepcional, en la que podía y puedo verme afectada, pero entendí que éramos “trabajadores/as esenciales”. Fue desde ahí que continué trabajando garantizando siempre el derecho a la educación como derecho humano.

Pasamos por diferentes etapas: en un principio solo les docentes asistimos a la escuela; al poco tiempo llegó a las escuelas la noticia que deberíamos trabajar desde casa hasta que hubiera “otras opciones”. En verdad no sabíamos bien qué es lo que iba a pasar, la “no asistencia” era una medida de cuidado y prevención.



CONSTRUIR  
LA ESCUELA  
DESDE LA  
DIVERSIDAD  
Y PARA LA  
IGUALDAD





Siempre buscamos hacer lo mejor que se pudiera desde nuestro compromiso, con la mejor predisposición, pero al hacerlo nos encontramos también con grandes desigualdades. En la escuela en la que trabajo no todas las niñas, ni los docentes, tenemos dispositivos o conexión a Internet, punto muy importante a tener en cuenta. Es una comunidad diversa, con diferentes situaciones económicas, por lo cual me pareció pertinente buscar la forma de poder estar comunicados de algún modo con quienes quedaban por fuera de la plataforma que utilizamos (por decisión de toda la comunidad educativa de la escuela, con lo que no estoy para nada de acuerdo, por las consecuencias que esto provoca).

Las desigualdades parecen ser cada vez más profundas. En mi sala hay una mamá que no completó sus estudios, ella no sabe aún leer ni escribir, esto me lo contó en la entrevista inicial que pudimos compartir, en la que nos conocimos... Por tanto, construimos la misma realidad con otro acompañamiento. Con ella no era posible hacer una comunicación por "cuaderno", no podía notificarse de ninguna situación que pasara a excepción que sea comunicada de manera personal (por supuesto en la intimidad y el respeto que merece). Con esto quiero decir que se dan por hecho muchas cosas, por ejemplo:

- Que todos tenemos un dispositivo para conectarnos y acceso a Internet
- Que todas las familias cuentan con conocimientos tecnológicos
- Que todas las familias cuentan con las medidas y el conocimiento necesario para construir una situación de enseñanza y aprendizaje.
- Que todos/as/es contamos con disponibilidad, "silencios en los hogares" y la "tranquilidad" que se requiere para poder al menos "seguir una clase".

En la realidad que me encuentro, nada de todo esto está resuelto, al menos en mi escuela (y me atrevería a decir que en la mayoría), hay situaciones diversas que nos atraviesan. Es inevitable pensar en esa familia que no está pudiendo participar, ni recibir al menos alguna "clase" o actividad, ni mucho menos información de ningún tipo.

Intenté desde lo personal buscar soluciones... propuse un préstamo de computadoras de la institución a las familias que no contaban con dispositivo, o acercar algún tipo de propuesta que pudiera ser trabajada sin necesidad de conectividad (cuadernillos, transportar propuestas a través de un pendrive, al igual que ofrecer cargar las propuestas durante la entrega de las canastas, a través de "drive" en un dispositivo, que luego pueda ser visto sin conexión). Por supuesto, poniendo en conocimiento de esto al equipo directivo de la escuela, para poder resolver estas problemáticas, a las que aún no hemos encontrado una solución. Me parece interesante en este momento pensar que a veces hay que ir más allá, hay que jugársela por los otros. Por ejemplo, ¿qué sentido tiene contar con computadoras en un hermoso y vistoso Atelier digital, si no pueden ser puestas a disposición de quienes las estamos necesitando...? Esta fue una de las preguntas que hice, la respuesta que obtuve fue: "no es posible sacar las computadoras de la escuela porque no tenemos autorización de arriba". ¿Arriba? ¿Esto quiere decir que nosotros/as/es estamos abajo? ¿Debajo de quién? ¿Por qué? ¿Cómo se entiende el trabajo de los equipos directivos si no es para apoyar, contener a docentes y familias? ¿Para que está la conducción si no es para apoyar a los/as/es docentes y las familias?

Por otra parte, pensando siempre en la importancia de la "institución-escuela", si tenemos presente que "la escuela produce humanidad" (Angélica Graciano) a partir de la socialización, las reflexiones y las experiencias, y el cuidado, entonces vemos que son necesarios todos estos factores para que se construya el sujeto.

Esta pandemia está dejando ver el gran valor que tiene la escuela y el esfuerzo, la formación y el trabajo que hacemos desde cada espacio para generar el deseo y construir pensamiento crítico en todos.

El reemplazo de la escuela no es una idea que haya aparecido durante la pandemia, es la herencia del capitalismo que pretende restarle valor a lo vincular; que un docente debe enseñar y los alumnos aprender; y es frente a esto con lo que nos encontramos de manera contradictoria en nuestras prácticas. Luego de tantos años de lucha por la defensa de la Escuela Pública, me da miedo pensar que los avances de la derecha intenten lograr la desaparición de las instituciones.

Como dice Flavia Terigi: *“enseñar es una tarea especializada”*, a partir de esto se puede pensar que no solo alcanza con disponer de tecnología y didáctica para que pueda darse el proceso de aprendizaje, debemos ofrecer respuestas didácticas para que los contenidos puedan ser apropiados y transformados. Entonces no basta solo con un intercambio de *mails*, o de subir producciones a una plataforma. Es ese rico intercambio que se da en la sala, en donde se busca la participación, en donde se valora cada intervención y sobre ella se construye. Se trata de trabajar con los otros, sin estar mediados por una pantalla, o simplemente “quedar por fuera” por no contar con una computadora, o conexión para poder construir. Creo que el clima que se puede generar en la sala, todos juntos, no se logrará a través de ninguna pantalla, donde muchas veces “quedan sin voz” o sin imagen, donde no todos tienen lugar por cuestiones de tiempo, siendo algo similar a la escuela como edificio, y como lugar de socialización, con el valor que le damos quienes pertenecemos y construimos en ella.

### **Escuela de derechos**

Como docentes somos responsables de generar oportunidades, recursos y dar conocimiento sobre los derechos que

existen para que puedan ser gozados por todos/as/es los/as/es sujetos/as/es; y esto es lo que se está perdiendo, y es por lo que debemos luchar, al igual que recuperar el respeto que merecemos como educadores, que se deje de subestimar nuestro trabajo y compromiso, algo que no viene de ahora ni a causa de la pandemia. Creo que es un buen momento para trabajar en esto, y no con las familias, sino con los funcionarios públicos, que nos ponen en un lugar desautorizado, mostrando que es igual que trabajemos o no.

### **Escuela que alimenta: no solo conocimientos, también corazones**

Durante esta pandemia sabemos que muchas familias no cuentan con el alimento necesario para poder sobrevivir, y allí es donde, al momento de entregar bolsones, vivo situaciones desagradables y no por presentarme para colaborar en una entrega ordenada, justa y sin riegos, sino por las “medidas de seguridad” que nos envía el Gobierno de la Ciudad. Las denominan “cabinas”, pero para mí es solo un tríptico de acrílico, en el cual se supone tengo que ingresar y desde ahí entregar la comida a las familias. Ellos (G.C.B.A.) esperan que se cumpla un protocolo de seguridad. Que se cumpla el distanciamiento social, no importa cómo se llegue a la escuela, o si contamos con productos desinfectantes, tanto los docentes como las familias. Lo único que les importa es que tomemos distancia de las personas que ingresan (y se exponen en una pandemia para ir a retirar comida por hambre). En lo personal considero que las familias que se acercan, están necesitando palabras de aliento, un abrazo (aunque no es posible en este momento), y por supuesto contención, al menos escuchar de nuestra boca: “todo va a estar bien”. Todo lo contrario a las situaciones que vivo en el momento del encuentro quincenal.

En Educación Inicial, esto es algo que se da de manera natural en el día a día, somos muchas veces confidentes de situaciones de violencia en hogares y quienes contenemos desde nuestro lugar (dentro de nuestras posibilidades). Las





situaciones de violencia lamentablemente se están “potenciando” durante el aislamiento obligatorio y no podemos ni debemos hacer “oídos sordos” a esto. No debemos permitir que se pierda el acompañamiento y la confianza.

Nos quieren hacer creer que nos cuidan de no abrazar, besar y no contener a nuestros niños y familias por MIEDO.

### Una mirada optimista: “Nadie se salva solo”

¿Será que esta pandemia ayudará a reconstruir una escuela liberadora?, en términos de nuestro gran Paulo Freire, que aporta grandes ideas para una transformación. Al igual que Carlos Skliar, ambos nos invitan a pensar y a preguntarnos cómo lograr una construcción colectiva y dejar de ver al otro como amenaza y comenzar a construir desde un todes, para obtener mejores resultados. Quizás deberíamos tomar este momento para poder “estar” en la escuela desde otro lugar. Sin la autonomía que se enseña en la escuela, sin la socialización como papel fundamental, no es posible

poner en marcha pedagogías que tengan que ver con la liberación. Mi lucha diaria es lograr salir de las opresiones del capitalismo, de las hegemonías que lo único que saben reproducir son sujetos que cumplan con sus necesidades.

Creo que esta transformación post-pandemia la damos entre todes, y sobre todo contando con el acompañamiento de compañeros, continuando nuestras luchas y con los sujetos políticos/ gremiales. Es ahí donde está mi esperanza de liberación.

### Palabras finales

Les docentes estuvimos al frente de marchas, paros, o cualquier medida de fuerza, en defensa del derecho a enseñar y a aprender, en apoyo a nuestro colectivo y la comunidad educativa, como colectivo organizado. Dándonos fuerza para salir adelante, continuar y asegurar una educación de calidad, el acceso a la cultura, el trabajo y la dignidad. //

### Referencias bibliográficas ■

- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido.

[https://books.google.com.ar/books/about/Pedagog%C3%ADa\\_del\\_oprimido.html?id=WECofTOdFJAC&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books/about/Pedagog%C3%ADa_del_oprimido.html?id=WECofTOdFJAC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Loreti, Damian. Teletrabajo: alerta e incertidumbre. El mundo en general, y el del trabajo en particular, no serán los mismos después de la pandemia.

<https://www.elcohetealaluna.com/alertas-e-incertidumbres-del-teletrabajo/>

Quintar, Estela Beatriz. Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización.

<https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/05/quintar-e-didc3a1ctica-no-parametral-2.pdf>

- XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA 2020. “Educación Pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia.”

<https://www.youtube.com/watch?v=tv8wCKCepQ0>

- Skliar, Carlos. “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”.

<http://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/skliar-pretensiondiversidadodiversidadpretenciosa.pdf>

- El poder de la comunidad, Maritza Montero. La Habana, 2005.

- Feinmann, José Pablo. Alcances y límites del concepto “la patria es el otro”.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-223384-2013-06-30.html>

- Duhalde, Miguel. “Teletrabajo docente”.

[https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detalle/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detalle/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)

- Graciano, Angélica y Duhalde, Miguel. 4º encuentro de Formación Sindical para delegados: “El trabajo docente en cuarentena”

<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=o50-BqFr8Pg&feature=youtu.be>

- Terigi, Flavia. Docentes Conectados. SUTEBA

<https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhklVOI&feature=youtu.be>



Palabras clave

Educación.  
Preconceptos.  
Barreras.

/// Educación Inicial /// Gestión Privada ///

# El Nivel Inicial en tiempos de pandemia y de re-significación

Por Natalia González Puntin\*



## Introducción

**M**e propongo en esta ponencia reflexionar sobre varias cuestiones que atraviesan al Nivel y a los docentes desde antes de la pandemia, durante y después. Me desempeño en un Jardín privado por la tarde y realizo suplencias en escuelas de Gestión Pública por la mañana. Día a día creo que tenemos que lidiar con este Sistema en sus aspectos burocráticos, ya que existen barreras para el desarrollo de la tarea y visiones sobre la educación en el Nivel Inicial que creíamos haber superado. *¿Todes sabemos la importancia de la educación en los primeros años de vida? ¿Qué barreras deberíamos transformar o romper para poder avanzar dentro del Sistema como institución educativa?*

Procuró invitar a pensar sobre situaciones que se nos presentan como docentes de la primera infancia a la hora de atravesar esta pandemia y la posibilidad de cuestionarnos sobre los preconceptos que persisten y los desafíos para el futuro.

## ¿Cómo fue pensado el Nivel Inicial y qué cambios atravesó?

El Nivel Inicial fue creado en pos de una necesidad social, frente a la gran incorporación de las mujeres al campo laboral. Esto trajo aparejado un paulatino cambio en la construcción social sobre la maternidad, permitiendo de-construir esa idea de “instinto maternal” y también las lógicas del cuidado de los hijos. Costó muchísimo ir corriendo a los docentes del lugar de “cuidadoras”, con políticas para comprender que se estaban abordando contenidos de enseñanza articulados, y al igual que en el resto de los Niveles mediante procesos de enseñanza y aprendizaje. Se fue ampliando la mirada y las luchas que el Nivel dio logrando como resultado la asignación de valor e importancia a la educación desde la primera infancia.

Entre las transformaciones legales y de políticas, destaco la Ley 26.206 (año 2006) de Educación Nacional que estableció la estructura del Sistema Educativo reconociendo la unidad pedagógica del Nivel, la Educación Inicial desde los 45 días hasta los 5 años, haciendo obligatoria la sala de 5 años.

Logramos paulatinamente huir de la “idea juzgadora” de que los docentes de Inicial solo cortamos goma-eva y pegamos papelitos de colores –aunque a veces seguimos recibiendo algunos comentarios referido a ello–, seguidos de:

\* Mi nombre es Natalia González Puntin, profesora de Nivel Inicial, docente de Nivel Inicial y estudiante de la carrera de Psicopedagogía. Ejercí como docente extraprogramática hace cuatro años en un jardín privado y realizo algunas suplencias en la Escuela Pública. Comencé este escrito a principio de año con el propósito de dar a conocer algunas cuestiones que atraviesan el Nivel Inicial, dificultando el desarrollo de la tarea pedagógica. La brecha se acentúa aún más en la pandemia, persistiendo en el Nivel, algunos preconceptos sobre los cuales los invito a reflexionar para pensar en los desafíos del futuro.

“¿Y cambiás pañales también? Eso sí que es difícil”. Modos en que se expresan ciertas desvalorizaciones y la persistencia de la cuestión siendo en su mayoría docentes mujeres quienes ocupamos esos puestos de trabajo. Es difícil lidiar con miradas poco constructivas pero de igual manera logramos fortalecernos.

### **¿Todavía seguimos discutiendo el Jardín como institución educativa?**

Las políticas educativas deben ser pensadas desde adentro del Sistema y con la participación de todos como establece nuestro orden jurídico. Se debe extender la oferta educativa y no solo centralizarla en Buenos Aires sino distribuirla al resto del país y principalmente se debe garantizar que las políticas educativas sean pensadas desde el Ministerio de Educación y no desde Desarrollo Social, con acciones coordinadas para acompañar y proteger derechos.

No obstante la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años, son muchas las ocasiones en que aún quedan niños sin vacantes en las escuelas públicas. Pensando en las modalidades institucionales que el Nivel presenta en el Sistema dependiente del Ministerio de Educación de la CABA, la mayoría de los Jardines son nucleados –es decir, se encuentran dentro de Escuelas Primarias–, a partir de los años 90 se han creado Escuelas Infantiles y Jardines Maternales, estos últimos tienen una inmensa demanda de vacantes. La oferta no cubre las necesidades de la población y deja al descubierto la falta de financiamiento para las estructuras edilicias propias del Nivel dentro del Sistema público.

Las consecuencias de la poca inversión son las pocas vacantes disponibles que obligan a muchas familias a escolarizar a sus hijos en escuelas privadas. Las que no pueden hacerlo, necesitan buscar otra alternativa para no quedar fuera del Sistema educativo.

Frente a esta problemática, el Gobierno de la Ciudad Au-

tónoma de Buenos Aires resolvió crear el programa de Centros de Primeras Infancias dependientes del Ministerio de Desarrollo Social en el año 2009, como respuesta a los recursos de amparo que se multiplicaron con la implementación de la Inscripción en Línea, dejando en evidencia que miles de niños no tenían vacantes y su derecho a la educación era vulnerado. Estos Centros fueron creados poniéndole un parche a una situación que necesitaba de manera urgente ser resuelta; en mi opinión, su creación también vino a dejar en evidencia la subejecución del presupuesto para educación, la precarización laboral de las personas que trabajan allí en materia salarial como también por no estar amparados por el Estatuto Docente. ¿Son instituciones educativas? ¿Garantizan el derecho a la educación? ¿O simplemente ofrecen cuidados?

Por otra parte, los Jardines Maternales de gestión privada quedaron desamparados por el Ministerio de Educación, nuevamente éste les da la espalda, no reciben subsidios por parte del Estado, por lo que sus docentes no alcanzan la categoría de profesionales de la educación al no estar incorporados a la enseñanza oficial. Hoy frente a la pandemia son muchos los que tuvieron que cerrar sus puertas sin pensar en un retorno porque las familias no pueden pagar la cuota; por ende, sus docentes quedaron sin trabajo o cobrando menos de su sueldo –en general, una suma menor a 30 mil pesos por una jornada de trabajo de 8 horas diarias como docentes extraprogramáticas–. Diferentes modalidades institucionales que dependen, cada una de ellas, de la gestión pública de Educación, de Desarrollo Social o Privada en la que se expresan singulares condiciones para el derecho a trabajar de los docentes y el derecho a aprender de los niños.

### **¿Cómo sostener la pedagogía en tiempos de pandemia?**

Después de tanta lucha, nos atraviesa la pandemia, más de la mitad de los recursos quedaron adentro de la sala, libros,



títeres, entre otros materiales con que llevamos adelante la tarea cotidiana. Enseñar a través de la tecnología es un desafío para el que no estábamos preparados, ni nosotros, ni las familias y que hemos tenido que incorporar sin tiempo para adaptarnos.

Intentamos llevar un poco del Jardín a cada hogar sabiendo que la desigualdad en el acceso acentúa otras desigualdades que ya están presentes. La brecha es muy grande, acceder a la educación no debe ser un privilegio de clase y el vínculo con los y las alumnas no tendría que perderse a pesar de modalidad virtual.

Por eso, les docentes trabajamos adaptando las propuestas pedagógicas, pensando en los materiales que niños y familias tengan en el hogar y que puedan ser reciclados y reutilizados. Seleccionamos contenidos teniendo en cuenta el contexto, dándoles continuidad, continuamos asegurando la Educación Sexual Integral desde todos los enfoques: el cuidado y la higiene, el respeto por la diversidad, la inclusión, teniendo suma precaución en la violencia intrafamiliar, generando propuestas a través del eje de expresión y comunicación para poder expresarse a través del cuerpo y de la palabra.

De todos modos, con el correr de los meses, la dinámica de la presencialidad se fue desdibujando de a poco; las familias son las portadoras de hacer llegar las propuestas y si bien seguramente hacen lo mejor que pueden, hay una parte pedagógica que es difícil de transmitir a través de una pantalla. Trabajamos organizando encuentros en distintas plataformas con afán de cierta relación con la dinámica de la presencialidad al entablar una comunicación un poco más fluida con el grupo. Diseñamos nuevas modalidades de enseñanza en las que todos pudieran participar. Porque, aunque a lo largo de estos meses no contamos con la estructura edilicia del Jardín, creemos firmemente que debemos seguir reproduciéndolo como institución simbólica, cargada de sentidos, de aprendizajes, sujeto y disponible a

cambios y modificaciones. Una de las preocupaciones que nos atravesó fue que la expresión y comunicación, propósitos centrales del Nivel, se podían ver fuertemente afectadas si no les dabamos continuidad. Aun como adultos muchas veces nos cuesta expresar cómo nos sentimos frente a esta situación que nos atraviesa, imaginemos el impacto que esto puede tener en las primeras infancias si no pueden expresar lo que les pasa, sienten, piensan haciendo uso del lenguaje corporal o verbal.

Parte de nuestras propuestas estuvieron orientadas a dar espacios e intentar proyectar la autonomía que el Jardín promueve y brinda desde el espacio físico. En este contexto singular fue necesario integrar a las familias en las propuestas para de esa manera sostener el vínculo con los alumnos. Los encuentros online en las distintas plataformas permitieron un momento de intercambio fluido en donde el esfuerzo estuvo centrado en dar continuidad a las propuestas de enseñanza para asegurar aprendizajes, en la ausencia una nueva forma de hacer pedagogía.

La brecha digital se hizo visible, la recepción y la participación en las propuestas necesitó de la mediación de las familias, cada una con su realidad: un solo dispositivo móvil, otros hijos en edad escolar, hay padres y/o madres que trabajan de manera virtual todo el día, o son trabajadores esenciales y en horario escolar están fuera del hogar, entre otras situaciones. Fue central generar un acuerdo entre las familias y las docentes asegurando el compromiso de ambas partes para realizar el encuentro.

Este año, como todos los años, volvimos a tejer la alianza entre la familia y la escuela, este fue nuestro desafío en la pandemia porque el Jardín es un espacio de los niños y también de sus familias. Vincularnos con ellas nos permitió acercarnos a las diversas realidades, poder sostener el hilo conductor entre la enseñanza del Jardín y la enseñanza del hogar. La alianza entre ambas es fundante para acompañar la trayectoria de los/as niños/as, para avanzar sobre los





procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando las familias son parte, nos pensamos y accionamos como comunidad educativa. Desde otro lugar también, nos propusimos fortalecer este vínculo, dar a conocer las propuestas; hacerlos partícipes es una manera más de construir y afianzar el Nivel Inicial como unidad pedagógica. Jardines y familias son instituciones portadoras de significados, saberes, cultura, aprendizaje, amor, centrales, fundamentales en la formación de la infancia.

### **A modo de conclusión**

Nuestro sistema educativo no puede garantizar políticas públicas para que toda la población tenga acceso a la educación. Le falta organización, compromiso y financiamiento, necesita la creación de más instituciones que aseguren las vacantes necesarias, ofertas de modalidad diversa, cantidad y calidad. Con estas falencias dentro del Sistema, el Nivel Inicial no puede avanzar porque las tres modalidades de gestión a las que hago referencia en esta ponencia presentan condiciones que hasta desde el aspecto edilicio marcan diferencias.

Las salas de Maternal son recurridas frente a necesidades de las familias: coincidencia con los horarios de trabajo, servicio de comedor, jornadas extendidas o completas que tengan servicio de comedor son las más solicitadas. En ocasiones esto hace que se prioricen unas modalidades sobre otras y no se tenga tan presente el proyecto pedagógico de la institución.

El Sistema educativo tiene que dar cumplimiento a las leyes que lo enmarcan y regulan garantizando el derecho a la educación desde la cuna, como también el derecho a que cada niño pueda acceder a una alimentación saludable.

Como mencioné, la pandemia no afecta a todos por igual sino que asienta las desigualdades y las injusticias, pero también hace visibles los reclamos de las diferentes partes

de la sociedad. Nos permite correr los límites de nuestra cotidianidad, para comprender algunas cuestiones que no deben seguir persistiendo, que dependen de muchos factores para ser modificadas: la responsabilidad, el compromiso y la organización.

Necesitamos de manera urgente políticas educativas que regulen las condiciones de las instituciones de Nivel Inicial que quedan por fuera del Sistema de gestión ministerial, que igualen condiciones sociales de la primera infancia, invirtiendo, mejorando la situación de los docentes que trabajan en ella, ampliando la mirada, fortaleciendo el discurso que nos reivindique dentro del Sistema educativo para despegar definitivamente de la idea de “guardería”.

Pienso que estas son las barreras que deberíamos romper. Los docentes de Nivel Inicial continuamos trabajando por y para los alumnos, haciendo visible nuestra tarea, sosteniendo y dando a conocer la importancia de la educación desde los primeros años de vida, apostando a ella como principal transformadora de nuestra sociedad, portadora de la cultura y de las experiencias significativas. Para que los chicos aprendan, desarrollen su autonomía, se expresen, ejerzan sus derechos, aprendan a mirar con otros ojos lo cotidiano, y por sobre todas las cosas que elaboren su propio pensamiento crítico. La escuela no cerró, la escuela está más abierta que nunca y el Nivel Inicial ya no espera ser resignificado, lo exige. //

### **Referencias bibliográficas** ■ -----

- Análisis de los Centros de Primera Infancia. Principales resultados. Informe preliminar. UNICEF - FLACSO Argentina - CIPPEC.  
<https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-10/An%C3%A1lisis%20CPI.pdf>

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

El Nivel Inicial en tiempos de  
pandemia y de Re-significación

González Pantán Natalia



Palabras clave

Educación sin baches.  
Negligencia.  
Cuarentena.  
Familias-Niños-Docente.  
Desigualdad social.

Educación Inicial

Escuela Infantil

# El lugar del Jardín en este tiempo de pandemia

Por Carmen Díaz\* y Yamila Braslavsky\*\*



## Introducción

Nos encontramos frente a una situación especial, inédita, es lo primero que tenemos que reconocer ya que no estábamos preparados ni docentes ni familias para esta situación de aislamiento obligatorio en el marco de la pandemia del COVID-19. Nosotras trabajamos en la Escuela Infantil N° 2 del D.E. 2. Es un Jardín de jornada completa. Los niños/as que asisten lo hacen en dos horarios diferentes turno mañana desde 8 hs hasta 14:30 hs y turno tarde desde 12 hs hasta 18:30 hs. Trabajamos en la institución hace tres años. La escuela cuenta con dos niveles diferentes: Jardín Maternal y Jardín Infantes. Por ende, ya conocemos a muchas de las familias por haberlas tenido en alguna de las salas. Sabemos la necesidad social que tiene cada una de ellas o la mayoría de ellas.

Nuestras propuestas apuntan a continuar una retroalimentación con las familias. Si bien ambas estamos en el mismo Jardín, no nos encontramos en la misma sala (sala de 4 años y de 1 año). Pero nuestro objetivo y nuestras propuestas buscan generar una tríada, dando importancia al niño y su desarrollo.

Entre nosotras hubo muchas dudas, preguntas... ¿Cómo afrontar esta situación? ¿Cómo mantener el vínculo con

nuestros alumnos? ¿Con las familias? Pasado el tiempo y tras tener diferentes reuniones de personal pudimos observar y también garantizar la educación de nuestros niños y niñas. Pero también surgieron otras dudas: ¿Cómo van a hacer las familias que no cuentan con un medio tecnológico?

## Desarrollo

En este nuevo contexto nuestros interlocutores centrales pasaron a ser las familias, tenemos que comunicarnos con ellas para acompañarlas y fortalecer la confianza que se había comenzado a construir en los primeros 15 días en el Jardín. Las maneras de comunicarnos fueron por medio de diferentes medios tecnológicos: mail, página de actividades de la institución, teléfono, meet, entre otros. Pero también nos preguntamos: ¿qué hacer?, ¿es suficiente? Mara Brawer (2020) afirma: "... educar no se trata sólo de impartir contenidos. Especialmente en el nivel inicial [...] parte del conocimiento a construir tiene que ver con la experiencia y los vínculos en sociedad, indisolubles en el proceso pedagógico".

En esta presencialidad se apunta a generar ambientes seguros permitiendo a los niños y las niñas oportunidades de juegos, exploración y aprendizaje en las que puedan adquirir confianza y autonomía. así como promover acciones de formación que impliquen la conformación de vínculos estables

\* Yamila Denise Braslavsky, profesora en el Nivel Inicial (Sara C. de Eccleston), especialista en Juegos y Enseñanza (Azul), docente en la Escuela Infantil N° 2, D.E. 2.

\*\* Carmen Díaz, profesora en el Nivel Inicial (Normal 7), especialista en Juegos y Enseñanza (Azul), docente en la Escuela Infantil N° 2, D.E. 2.

entre la docente y el niño y la niña, que tiendan a contribuir al desarrollo de subjetividades. Se evidencia un cambio en la concepción de sujeto, pues hoy es considerado como un sujeto de derecho y no como parte de un grupo homogéneo e indiferenciado, sino como un sujeto que pertenece a determinado grupo social y cultural con una historia particular. El propósito del Jardín consiste en favorecer el desarrollo y la autonomía de las infancias, que puedan comprender la realidad social y participar activamente de ella.

Hoy más que nunca pensamos que el Jardín salió de su zona de confort para encontrarse en otros tiempos y espacios, los de cada familia. Para ello, planificamos la tarea que contempla sus necesidades, se prepara un espacio, en este caso enviar mail, las actividades, los videos, las videollamadas y los materiales, organizamos el tiempo con flexibilidad, y primordialmente pusimos y ponemos afecto y conocimientos a disposición, en este caso, de las familias, las cuales son las intermediarias entre niños-docente. Sin embargo la tarea no queda allí, también continúa planificando para enviar diferentes actividades durante la semana y de esa manera continuar aportando a esta nueva modalidad de comunicación pedagógica. Respecto de lo anterior, Mara Brawer (2020) expresa: *“El aprendizaje se construye con otros, a través del encuentro. El proceso es colectivo. Los tiempos institucionales, los nombres, las tareas compartidas son fundamentales en el desarrollo social y personal. Las miradas y las experiencias de los otros complejizan y nutren el conocimiento, no es posible este proceso en soledad. Los sujetos de la escuela son sujetos de experiencia”*.

Desde el lugar de las familias, también ellas organizan, preparan las actividades que reciben desde las docentes; a la vez hay una retroalimentación, ya que las familias envían fotos de las actividades. Los docentes son profesionales que guían la tarea de manera sistemática: aprovechan estos momentos para estimular el desarrollo infantil, generan actividades y recursos específicos para incentivar determinados aprendizajes en los niños.

Con lo dicho anteriormente, podemos acordar con Freire (2004) sobre ser “maestra, sí; tía, no” en sus primeras palabras. Nos explica que una maestra implica asumir una profesión, mientras que no se es tía por profesión. Este despliegue de ser docente en el Jardín es una lucha del día a día (de no ser tía o segunda madre). Siendo el Jardín el ámbito más fácil de caer en este título de segunda madre. El propósito que se persigue en dicho ámbito es educar y formar socialmente, dejar una huella, es decir, iniciar a niñas y niños en diferentes áreas/ejes sociales, naturales, plásticas, práctica del lenguaje, entre otros. Para que en un futuro se observen los resultados.

Pero también nos preguntamos ¿qué sucede con las familias que no tienen el medio tecnológico para hacerlo? Qué hace el Gobierno para garantizar ese derecho a los niños y niñas de los Jardines, Escuelas Infantiles, Jardines Maternales. Sabemos que muchos de nuestros alumnos y alumnas reciben las actividades en el *mail*. Pero no cuentan con *wifi* o datos suficientes para compartir un video o sumarse a los *meet* que propone el Jardín. Nos preguntamos entonces cómo continuar. Como expresa Mara Brawer (2020): es importante brindar un conocimiento, que aquel que lo recibe siente que hay un para qué, que hay un mañana. Porque: *“La relación pedagógica, siempre está implícita la noción de futuro que tanto necesitan en esa circunstancia”*.

La importancia de construir y crear un entramado vincular de todos los actores institucionales y de la comunidad a la que pertenecen, podemos decir que tiene identidad propia y se define por sí mismo. Por otro lado, como señala Daniel Brailovsky, somos anfitriones en ese pequeño pero significativo intercambio con las familias, brindando escucha, nuestra mirada, acompañando, dando lugar, recuperando el encuentro humano, el cuidado, el contacto, la palabra, los gestos, porque enseñar puede pensarse en términos de donar y “el donador no se preocupa por saber a quién dona, sino por el valor de su don” (José García Molina, 2008:202),



Reinventar el diálogo que sostenemos con las familias en la entrada, las salidas y en momentos de encuentro en la vida diaria de las instituciones, puede ser un punto interesante para imaginar cómo establecer la comunicación con ellos en estos momentos. La conversación cálida, respetuosa y compartida, que habilite el intercambio de saberes y se apoye en el reconocimiento de los discursos de las familias, favorecerá un acercamiento bien recibido.

Permitir ingresar al propio ámbito familiar a otras personas, en este caso los/as maestros/as y el Jardín, requiere de una invitación a la construcción de lazos o entramados de confianza y no a una obligatoriedad.

Asimismo, habilitamos un espacio y tiempo no solo en el momento del diálogo con las familias (por ejemplo, a través de una llamada telefónica, *mail*, *Blog*, *Padlet*, entre otros) sino también teniendo presente qué espacios y tiempos esperamos que se generen en las casas a través de las propuestas que sugerimos. La función de sostén, cercanía y acompañamiento de la escuela, es esencial, aunque por este tiempo deba cambiar los abrazos y la corporeidad por otras formas de sostén. La voz, las palabras y las propuestas de continuidad pedagógica que garanticen el derecho al juego, el esparcimiento y el acercamiento a actividades vinculadas con los lenguajes expresivos que podrán llevarse a cabo en el ámbito del hogar, son imprescindibles.

Sin embargo, si las familias no tienen ese medio tecnológico o *wifi* gratis... ¿cómo vamos a poder llevar esa contención, continuar con ese vínculo? Porque es importante que las familias y los niños y niñas se sientan acompañados, muchas son familias monoparentales o tradicionales que no cuentan con familiar alguno para que las apoye o las contenga. Cómo hacer que los niños y las niñas tengan cotidianamente un espacio contenedor, agradable, lúdico y educativo, considerando la importancia de compartir con otros adultos o niños/as mayores de la casa un tiempo y un lugar especialmente destinados a ellos, en los que la escu-

cha, el sostén, el encuentro corporal, lo sonoro y lo lúdico tengan lugar.

### A modo de conclusión

Al preguntarnos cuál es el lugar del Jardín en este tiempo de pandemia, podemos decir que como docentes es muy importante estar presentes con las familias logrando una alianza entre ambas, ya que el brindar contención, por medio de actividades pedagógicas, video llamadas, intercambios de *mails*, entre otros recursos..., forma parte de este nuevo contexto.

El compromiso que tenemos como docentes... generar transformaciones en un niño, en un grupo de niños o en nuestros pares. Nos referimos a la transformación, a cómo el docente transmite sus conocimientos, su cultura, entre otros. Freire expresa: *“El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse en la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer”*.

También tenemos que ser conscientes de que se educa desde el afecto, y desde la enseñanza. En muchas ocasiones compartimos el valor de esa intencionalidad.

*“En el fondo, no somos lo que heredamos, ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos, y de lo que adquirimos”* (Freire, 2004). Esto se complementa con palabras de Emilio Tenti (2006): *“El que enseña tiene que invertir en el trabajo de su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene, de estimulante y riesgoso al mismo tiempo”*.

Al enfrentarnos a esta nueva modalidad de educación es muy necesario poder construirnos y poder continuar los vínculos ya construidos frente a esta etapa particular. Tam-





bién poder respetar y garantizar el derecho del niño a la educación como lo establece la Ley de Educación. El Jardín pertenece al Sistema educativo formal y por lo tanto cumple funciones sociales y pedagógicas que caracterizan a toda institución educativa.

Es tarea de los docentes poner en práctica diferentes estrategias para acompañar y favorecer los procesos de aprendizajes de los niños y las niñas. Al referirnos a la profesionalidad del docente de los Jardines Maternales se pone el acento en el empleo que ella hace de un conocimiento siempre en pleno desarrollo para la formulación de criterios adecuados que involucran el diagnosticar y analizar situaciones cotidianas referidas a la sala, la institución, el contexto inmediato e incluso el contexto social más macro. Pero también es obligación del Gobierno garantizar la conectividad de los niños y niñas, ya que muchas familias no logran continuar esta modalidad porque no cuentan con este medio tecnológico.

Como docentes creemos, como lo explica Ana Brown: *“Los trayectos pedagógicos pueden ser un sostén tanto para do-*

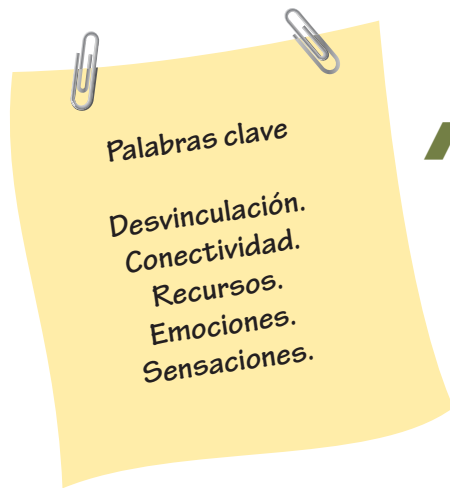
*centes como para estudiantes en estos días complejos. Pero ninguna de las estrategias funcionará si no pensamos todos estos problemas atravesados por lo vincular. Tal vez una respuesta posible sea proponernos transitar esta conyuntura con una mínima regularidad y, al mismo tiempo, priorizar el hecho de que, entre ese docente que se esfuerza y ese estudiante que intenta, hay un vínculo muy humano aunque esté mediado por la tecnología”.*

Debemos continuar construyendo puentes. Puentes de juegos, puentes de diálogos, puentes de puentes... En ese sentido, ¿cómo nos posicionamos en ese diálogo? Reconociendo que en la conversación nos encontramos con otros que, como otros, nunca son iguales y con cada uno nos abrimos a lo inesperado, sin prejuizar. También, nos reunimos en ese intercambio por algo “en común” que es la responsabilidad por generar las condiciones para que los niños y niñas se desarrollen y aprendan y, como señaló Dussel (2020), “cuidar el mañana entre todos”. //

#### Referencias bibliográficas ■-----

- Brawer, Mara. Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos. (2020). <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/> nos
- Brown, Ana. Tiempo, espacio y autonomía: algunas ideas sobre la educación virtualizada. (2020) <https://www.pagina12.com.ar/259870-tiempo-espacio-y-autonomia-algunas-ideas-sobre-la-educacion->
- Dussel, Inés (2005). “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”. Ponencia en el Seminario Internacional: “La renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”. IIPE-UNESCO. Buenos Aires, noviembre de 2005.
- Freire, Paulo (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Moreau de Linares, Lucía (1993). El jardín maternal. Entre la intuición y el saber. Buenos Aires, Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.) (2006). “El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.





# NUESTRO TRABAJO DOCENTE en momentos de pandemia

Por Florencia Conti\* y Sabrina Castellarín\*\*

## Introducción

En la comunidad educativa con la que trabajamos el acceso a internet es escaso, casi nulo. En este sentido, resulta complejo sostener un vínculo continuo y fuerte para acompañar el desarrollo de un aprendizaje significativo.

En algunas oportunidades nuestra tarea pedagógica se complementa con lo asistencial, en particular cuando no se cumple con las políticas adecuadas por parte del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. De este modo, cuando nos solicitan que la tarea docente no se enfoque en lo pedagógico sino en lo social y asistencial, intentamos buscar distintas herramientas de comunicación, establecemos vínculos, cumplimos con nuestra tarea y trabajamos desde el lugar que tenemos como profesionales de la educación.

Por otro lado, es importante mencionar que nos enfrentamos a un proceso difícil y novedoso, en el que ninguna persona está preparada para una situación como la que estamos viviendo. Además, muchas veces nos encontramos con distin-

tos documentos y diferentes interpretaciones sobre pautas a seguir, dependemos de criterios de las conducciones institucionales y de su actitud frente a las normas.

La ponencia que registramos a continuación se basa en las experiencias de distintas docentes del nivel inicial, en particular del Distrito Escolar 19. En este sentido, tomamos como punto de partida una encuesta que fue respondida por cada una de las docentes, en la que describieron sus vivencias, sensaciones y su contexto laboral.

Considerando la realidad en la que nos encontramos ante esta pandemia, nos hacemos algunas preguntas iniciales para dar lugar a las reflexiones sobre nuestro trabajo: ¿qué lugar ocupa nuestra tarea docente para lograr una enseñanza significativa, continua y de calidad? ¿Se puede resolver nuestra presencia física a través de las redes sociales? ¿Cuáles son los desafíos de establecer un vínculo con los niños y las familias en estas nuevas circunstancias?



La conectividad es un derecho que nos iguala.

\* Maestra suplente del nivel inicial, en este momento trabajando como celadora doble en la Escuela infantil N° 13 D.E. 19. Me recibí en el año 2010 y desde el 2011 trabajo como suplente en el distrito 19, pasando por distintas escuelas y cargos.

\*\* Maestra titular de nivel inicial con dos cargos simples licenciados. En la actualidad soy docente en un cargo doble interina, en sala de 3 años, en la Escuela infantil N° 4 D.E. 19. Hace 10 años que trabajo como docente.

## Desarrollo

A partir de los interrogantes que fuimos compartiendo y elaborando, nos interesó proponerles a algunas docentes del mismo distrito escolar si les interesaba responder una serie de preguntas que articulamos en una breve encuesta.

Con el diseño de este proyecto queríamos pensar de una manera más global y comprensiva el rol docente en momentos de pandemia.

En efecto, ampliaremos algunas reflexiones a modo de síntesis sobre esta fuente de información que construimos para analizar nuestros procesos de trabajo en el transcurso de este año.

La primera pregunta que formulamos en el marco de la encuesta del trabajo docente en momentos de pandemia fue: ¿te sentiste acompañada en este proceso de pandemia?

En principio, parecía que se trataba de una pregunta sencilla y que conduce a opciones de respuestas sin mayor complejidad. Sin embargo, las respuestas fueron muy variadas.

Algunas docentes relacionaron el trabajo en equipo con sus compañeras y, otras, pensaron en el acompañamiento de las conducciones. Además, hubo quienes pusieron el acento en que en momentos de tanta incertidumbre no se respetaba la privacidad del docente. La educación a distancia hizo que se compartieran direcciones de correo electrónico, teléfonos personales o la imagen de docentes, todas situaciones que incomodaron a muchas compañeras cuando se les exigía compartir esos datos con las familias, sin resguardar el derecho a la privacidad y a la toma de decisiones autónoma. En otras escuelas se crearon redes de comunicación y contención en las que se generaron vínculos

entre las familias y la escuela, respetando la decisión de cada docente y su criterio; se contemplaron las decisiones de qué compartir y qué resguardar de la vida privada en un momento difícil y nuevo para todos.

Por otro lado, algunas compañeras nos remarcaron la falta de acompañamiento del gobierno de la ciudad de Buenos Aires con mucha indignación y enojo. Así, nos plantearon que los responsables de todas las instituciones y de sus trabajadores, los encargados de acompañar y cuidar a sus empleadas estuvieron ausentes en todo momento.

La segunda pregunta de la encuesta que relevamos fue la siguiente: ¿sentís que la documentación (protocolos o decretos) son claros y permiten el logro de tu trabajo docente?

En lo que respecta a la documentación, las respuestas fueron bastante similares en todas las personas encuestadas.

Al referirnos a los protocolos y decretos dispuestos por esta situación en particular, todos los compañeros coincidieron en que los documentos no son claros, que tienen muchos grises y durante este tiempo han visto que según quién los lee son interpretados de distintas maneras. De este modo, sintieron que al no ser claros cada conducción incorporó y modificó los escritos dependiendo de su idea de trabajo y es ahí donde sucedieron cosas que ponían a los compañeros en situaciones incómodas, al tener que discutir o realizar tareas que no estaban claras — como por ejemplo, el reparto de canastas —.

Además, como creemos nosotras, muchas conducciones de cada institución utilizaron esos grises para el beneficio de hacer ver a su escuela como la más organizada aunque eso aumentara el riesgo. Entre

todas las respuestas remarcamos una que refleja claramente el pensamiento de una docente, el respeto y el compromiso frente a la conducción: “No siento que la documentación sea clara. Es bastante ambigua, cada escuela la interpreta de una forma diferente. Siempre espero las explicaciones de los directivos”.

El tercer eje relevado en la encuesta resultó ser: ¿hubo dificultades en la comunicación con las familias?

Con respecto a las posibles dificultades en la comunicación con las familias, esta tercera pregunta fue la gran preocupación en el distrito escolar 19 — y creemos que en todo el país — ya que nunca antes dependimos tanto de las tecnologías de la información y la comunicación, sobre todo en el nivel inicial donde el contacto con las familias y los niños es mediante la mirada, el abrazo, la contención física.

En efecto, esta era una gran incógnita y preocupación al momento de comenzar con esta realidad virtual. Las respuestas variaron en las personas encuestadas pero la mayoría de ellas fueron: “Si, hubo quienes no tenían internet, quienes no tenían dispositivos o alfabetización digital y quienes no se mostraban interesados en participar. En nivel inicial, los padres fueron intermediarios necesarios. Hubo dificultades y una vez más tuve que poner mi celular, mi número privado para poder comunicarme. En un caso armamos una Red con Promotores y ni aun así pudimos estar en contacto con los niños y familias”.

La cuarta cuestión consultada fue: ¿pudiste acordar y asesorarte con el equipo de conducción ante esta situación de pandemia?

En relación con acordar y asesorarse con el equipo

de conducción, esta es una de las preguntas que más nos interesaba plantear ya que fue una situación constante y estresante durante esta pandemia. En algunas respuestas encontramos que debieron complementar ese asesoramiento con consultas al sindicato, ya que las conducciones no llegaban a acordar entre ellas o desconocían los dispositivos o plataformas que proponían. Muchas docentes se sintieron desamparadas ante las conducciones que exigían la utilización de medios o redes personales de las docentes como algo obligatorio; algunas de ellas pudieron solicitar ayuda a los gremios y otras no supieron cómo resolverlo y vivieron situaciones que hicieron de su trabajo docente una situación de estrés constante. Muy pocas de las encuestadas afirmaron que los equipos de conducción trabajaron muy bien y siempre estuvieron abiertos a la escucha, la reflexión y la flexibilización ante las actividades, las fechas de entrega y los numerosos problemas que fueron surgiendo.

La última pregunta relevada en la encuesta fue: ¿qué sentimientos te quedan sobre este momento de tu trabajo docente?

Con respecto a esta última pregunta, decidimos transcribir tres respuestas que plasman e interpretan exactamente lo que la mayoría sentía.

En uno de los casos se registró lo siguiente “Sé que fuimos muchos los que pusimos lo mejor de nosotros, sostuvimos la escuela pública y contuvimos a familias y alumnos. Pero también vi docentes que no participaron lo suficiente, con la excusa de que no respondían todos los alumnos. Como siempre, la clave es el trabajo en equipo, haciéndolo desde la vocación y el amor”.

En otro de los casos que seleccionamos, la docente expresó: “Trabajar a la distancia sin el contacto di-

recto con lxs niñxs y mediatizados por la tecnología constantemente fue complicado. Sé que logramos compartir las actividades mediante las plataformas virtuales, pero me queda una sensación de vacío por la ausencia de vínculo afectivo directo con lxs niñxs, que es lo que justamente caracteriza al Nivel Inicial en nuestra labor pedagógica”.

La tercera de las respuestas seleccionadas señaló lo siguiente: “Por un lado, me siento conforme con mi trabajo y tranquila de que puse lo mejor de mí. Por otro, me siento impotente cuando tengo alumnas/os que se pierden las clases porque no tienen luz, no digo conectividad o dispositivos, hablo de luz, de alimentos, de agua potable. Que deben cuidar a sus hermanitos para que pueda haber comida en la mesa. Me da bronca de todas/os las/os que se perdieron la oportunidad de aprender, que no tuvieron acceso”.

### Conclusiones

Haciendo un breve análisis de esta situación que nos tocó vivir en este momento de pandemia en nuestro contexto escolar, creemos que la educación a pesar de la distancia y la escuela como institución fueron en muchos hogares el sostén, tanto cuando se les acercaban los alimentos, o cuando se realizaban actividades, cuando se brindaba una escucha institucional y se tenían en cuenta las distintas realidades de cada familia. También consideramos que esta situación de pandemia fue una batalla más para la educación de la ciudad que viene siendo castigada hace ya mucho tiempo. Sentimos que les docentes siempre estamos resignificando nuestro trabajo y tratamos de salir adelante a pesar de las situaciones dificultosas que atravesamos.

Igualmente, sentimos que cuando el acompañamiento y la coherencia están presentes desde la



conducción y se trabaja con compañerismo en los momentos adversos, nuestro trabajo no solo es más rico, sino que produce la satisfacción del trabajo en equipo, de pertenencia a un colectivo.

Luego del trabajo de investigación, en el cual el foco estaba puesto en la importancia de la vinculación y el trabajo en equipo durante la pandemia, podemos destacar que lo leído en las encuestas realizadas a colegas y las vivencias con sus contextos correspondientes, nos indican que los cambios vinculares que deja esta pandemia serán importantes, pero no determinantes en un tiempo futuro. En efecto, nos ayudarán a reflexionar sobre lo vivido para poder mejorar nuestras prácticas, a considerar que solos no podemos, que es necesaria la reflexión, la escucha, el trabajo con las familias... Estamos seguras de que el compañerismo y el compromiso docente tiene que seguir creciendo y enriqueciendo a nuestros niños. //

Palabras clave

Educación.  
Ideología.  
Sujetos críticos.  
Medios de comunicación.  
Redes sociales.

Educación Inicial

# ¿Medios de comunicación y redes sociales al servicio de...?

Por Mariela Pascale\*



## Introducción

**D**urante el 2020 nos vimos atravesados por un momento inédito en la historia mundial, una pandemia. Los medios de comunicación fueron el “centro del saber” ya sea en el recuento de casos de coronavirus, como en las “teorías conspirativas” que parecían ocultar el virus.

En una entrevista publicada en la revista *Caras y Caretas*, la antropóloga Rita Segato nos plantea esto a partir del análisis de discursos antagónicos. Por un lado encontramos el discurso del cuidado, a partir del control y la disciplina en pos de la sanidad y, por el otro, el discurso que se vincula con el impulso vital de estar con otros. Este último posicionamiento es tomado como propio por un sector de la sociedad que despliega el relato de derechos vulnerados.

En el tiempo de aislamiento preventivo nos planteamos muchas veces la necesidad de “bajarnos” de la vorágine, de la rutina, de la “carrera” de todos los días, de encontrar un tiempo para conectarnos con nuestras cosas, con lo que

sentimos y con lo que nos pasa día a día, con los deseos de comer con nuestra familia y que el tiempo no sea solo correr, sino organizarnos de una manera menos mercantilizada.

Duró muy poco, estábamos en casa pero nos bombardeó la información. El mercado en el centro y las noticias planteando que la economía se iba en picada. En pocas palabras, había que generar producción como sea, las noticias marcaban que el dólar se disparaba y, junto con esto, la desesperación del que tenía pesos por convertirlo en dólares provocando una suba mayor de la divisa extranjera.

En un contexto así, las escuelas se reinventan generando formas de no perder el vínculo, analizando lo que se venía haciendo con los primeros intentos de plataformas, como por ejemplo Padlet, para poder tener un ida y vuelta, fomentando el vínculo entre los/as chicas/os y sus docentes, buscando esa y otras miles de formas, por ejemplo filmarnos para mantener el vínculo y la continuidad pedagógica.

Cuando las familias expresaron la falta de dispositivos y problemas en la conectividad en algunos casos, se utilizaron todas las vías posibles (llamadas telefónicas, WhatsApp, mails). Además, los casos de COVID-19 no mostraban estar en una meseta, sin embargo se empezaba a ver en los medios de comunicación personas en las calles que fueron defini-

\* Soy profesora de nivel inicial, trabajo como maestra hace 22 años, para el gobierno de la ciudad hace 15 años aproximadamente. Mientras trabajaba como maestra de nivel inicial estudié Sociología en la UBA. Soy mamá de un nene de 11 años.



das como “anticuarentena”. Estas personas se manifiestan pidiendo el levantamiento de la cuarentena, situación que es tomada por algunos grupos como un estandarte para expresar sus pensamientos y denotando la importancia de la productividad por sobre la salud. Todo esto en un momento mundial inédito.

Ante estas situaciones el gobierno de la ciudad comienza a abrir espacios, como por ejemplo los bosques de Palermo para la gente que quería correr. Se prioriza lo que los medios de comunicación empiezan a mostrar por sobre la situación que se vive en la ciudad con la pandemia. Debido a la suba de casos se tuvo que retroceder. Un lugar con tanta aglomeración de personas como es la ciudad de Buenos Aires, abría espacios públicos y la gente se aglomeraba.

También se tuvo que revisar la situación de asentamientos por la muerte de personas que venían denunciando la falta de condiciones, de servicios básicos para mantener la higiene necesaria durante la emergencia sanitaria.

En este contexto, surge la pregunta ¿cuál es el escenario real ante toda la información que los medios nos muestran?

## Desarrollo

Para avanzar en el desarrollo de los contenidos de este texto es necesario realizar algunas reflexiones vinculadas a los siguientes puntos de partida: ¿Qué es la ideología? ¿Cómo pensar lo mediático?

La ideología es una mezcla de ideas, creencias y sentimientos que conforman, dirigen o ajustan nuestras conductas. Los animales y las plantas son seres vivos que no tienen ideología. En cambio, los hombres y las mujeres somos sujetos penetrados, atravesados por el lenguaje, las ideas y los valores, los cuales van cambiando, se van reformulando gracias a una característica única del ser humano: ser sujetos pensantes.

No escapamos a nuestra visión del mundo, pero sí podemos preguntarnos el por qué y reformularla.

Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy, quien adhirió a la Revolución francesa bajo el lema de “libertad, igualdad y fraternidad”, desarrolló el proyecto “La ciencia de las ideas”, al abordar las ideas como fenómenos que expresan la relación entre hombre, organismo vivo y sensible, y su medio natural de vida. Fue un defensor de la libertad individual, política y de prensa. A partir de “Elementos de ideología” realizó un recorrido desde la ciencia de los estados de conciencia, haciendo ver a la conducta humana conformada por ciertos elementos ideológicos.

Una vez proclamado emperador Napoleón Bonaparte y habiendo demostrado ser desleal a los principios revolucionarios, Destutt de Tracy lo cuestiona y esto conduce a su persecución y posterior encarcelamiento. En efecto, Napoleón I comienza una persecución hacia la enseñanza de la ciencia moral y política, por lo tanto Destutt y otros profesores son declarados opositores al gobierno que postula a las ideologías como ideas erróneas o desviadas.

Por su lado, Marx cruza los dos planteos, el de Bonaparte y el de Destutt. Para Marx la ideología es un sistema de ideas de diversa índole; es un sistema de percepción, expresión y acción sobre y en el mundo real, entendiendo a tal sistema no válido (no científico), porque no cuestiona la realidad. Sin embargo el error no puede ser considerado en tanto que carezca de correlato empírico, sino en tanto que no trasciende la realidad inmediata percibida.

De este modo, las críticas de Marx se dirigen a quienes proponen un discurso científico, supuestamente objetivo como un sistema ordenado de ideas, que explican o describen la realidad para dotar de coherencia las acciones humanas. Pero tales explicaciones parten de la evidencia y regresan a lo evidente sin que medie crítica alguna, ofreciendo de esta forma una visión perfectamente articulada con la realidad



humana, generando una sensación de conocimiento que se sustenta en algún nivel de control sobre esa realidad. En consecuencia, aquí surge el concepto de ideología.

Entonces, la ideología en los medios de comunicación y en las redes sociales no es una noticia. En particular, que se vuelva a las clases presenciales y los beneficios de esto, es una noticia a medias. Además, lo ideológico (sistema de ideas que no median crítica alguna) está por detrás en los valores que sustentan esa comunicación, por ejemplo, la opinión pública convertida en un ente indefinido. La opinión pública como interlocutor de poder —o la noción de “orden social” que lo antecede— hace necesario y hasta legítimo aquello, convirtiéndolo en verdad absoluta.

Así es como “los medios” operan en el nivel de preservar un orden, que es el de un sistema que “se hace ver” como si fuese el mejor orden social. Ese valor llega sin crítica alguna, convirtiéndose en opinión pública, es decir que da cuenta de “la verdad”.

Una parte importante de la comunicación tiene como objetivo reproducir representaciones colectivas muy estables, representaciones que conservan un modelo del mundo, sin opinar sobre este o emitir juicio, con calidad de verdad.

Volviendo a lo que sucedió este año con respecto a la vuelta a la presencialidad, ¿por qué no se enteró la escuela, los docentes y la comunidad educativa de nivel inicial el protocolo terminado y la fecha de vuelta a clases? ¿Dónde está la ideología? ¿La ideología está en la escuela pública, donde hay heterogeneidad de ideas y se discuten diferentes puntos de vista? ¿Por qué no se pudo realizar un intercambio entre la escuela y el Ministerio para analizar qué sería lo mejor para los chicos y las chicas?

Para Foucault, la ideología es el resultado de prácticas sociales que influyen para que las necesidades socioeconómicas parezcan naturales y los mandatos sociales devengan en moral. Tras declaraciones del Ministerio de Educación y afirmaciones en redes sociales nos hacen creer que la pobreza es natural (necesidades socioeconómicas). La pobreza como fracaso (mandatos sociales).

De este modo, lo socialmente aceptado son representaciones, “ilusiones” que nos hacen creer que hay una sola cultura, la dominante.

En este año atravesado por el aislamiento social obligatorio, los medios de comunicación y las redes sociales fueron los principales transmisores de diferentes discursos y prácticas: la cantidad de casos de contagios, la situación socioeconómica, las cifras de diferentes partes de la ciudad o bien del país “crean” en los individuos “representaciones”.

En estos tiempos donde los medios de comunicación y redes sociales son lo más cercano a estar con “otros” surge una tiranía como menciona Rita Segato: con “las redes sociales (...) estamos verificando la transformación de las mismas en una nueva forma de dictadura: persecución, silenciamiento, tortura psicológica y moral, que permiten la aparición de presencias que desde la sombra persiguen, injurian y destruyen las voces que molestan al control de la opinión”.

Un claro ejemplo de las contradicciones existentes fue lo que transitamos en el nivel inicial, como docentes y como integrantes de la comunidad educativa, cuando un día viernes salió publicado por los medios de comunicación que el Ministerio de Educación informaba acerca de la vuelta presencial a las escuelas. El lunes siguiente la comunidad educativa

y las y los docentes debíamos volver al espacio físico de la escuela, al que sabíamos que era difícil retornar en las condiciones epidemiológicas en las que nos encontrábamos. Esto no era ficticio, nos estaba pasando.

Sin lugar a dudas sorprendía la manera en que se utilizaba a los medios de comunicación para generar una representación en el imaginario social. De acuerdo a las noticias que circulaban, se anunciaba que estaba todo preparado para la “vuelta a lo físico” sin imaginarse ni la comunidad educativa, ni las y los maestros, cómo podrían ser los protocolos previstos. Todo esto, contemplando que docentes y comunidad somos actores activos en el proceso educativo, pero no fuimos consultados en esta oportunidad.

En este contexto, se produjo un discurso mediado de “verdad”: el lunes volvían las clases presenciales y esto convertía en verdad la creencia de que estaba todo preparado, cuando en realidad no había ninguna notificación, ni protocolo organizado en las escuelas. Después, el protocolo se presentó en el transcurso de la misma semana. Esto parecía absurdo, no habían repartido las computadoras que se tenían, pero lo que salía en la televisión era el retorno a la presencialidad.

Durante meses se garantizó el derecho educativo. La escuela estaba presente desde lo virtual. Tanto docentes como comunidad educativa realizamos los mayores esfuerzos para lograrlo. Esto tuvo como resultado una valoración positiva respecto de la tarea docente —por ejemplo, las familias en el contexto de pandemia fueron asistentes y ponderaron la labor desarrollada—. Si hay algo que descubrieron en este contexto, es el saber específico de la tarea docente, que requirió puentes, consolidando y creando la autoridad pedagógica.

El vínculo entre familia y escuela estuvo organizado por parte de los y las docentes desde la escucha de necesidades, como también defendiendo la educación pública, preocupándose por hacer llegar las canastas nutritivas y escuchándolos por diferentes medios para que tanto nutritiva, afectiva como pedagógicamente se lograra estar lo más cerca posible.

Frente a los anuncios inminentes, y continuando con la profundización del vínculo entre las familias y la escuela, se comunicó la forma en que se llevaría adelante la vuelta al espacio físico de la escuela: con distancia, sin tocar objetos y ante una situación de accidente era necesario evitar el abrazo y el contacto. Igualmente, ante una alerta de caso sospechoso o confirmado de coronavirus, el procedimiento debía ser el aislamiento, sin entrar en contacto con otras personas hasta la llegada del SAME o de las personas cuidadoras a cargo del niño o de la niña. En este escenario resonaron algunas preguntas, ¿qué pedagogía fue pensada para las infancias y en qué lugar quedan las infancias ante esta nueva trama? Además, el despliegue mediático que tuvo el tema ¿fue pensando para las infancias? Según los medios de comunicación y los sondeos de opinión pública, pareciera que sí. Pero en realidad, ¿esto fue así?

En esa nueva situación, sin haber podido comunicarlo de manera apropiada, sin lograr replicarlo, ni conversarlo y sin poder crear pautas de manera conjunta, lo único que se pudo hacer desde la escuela fue difundir la información del protocolo a cada familia involucrada, dado que se trataba de cuestiones completamente desconocidas por la comunidad educativa.

El paso siguiente fue el armado de burbujas con poca concurrencia, por lo menos en la mayoría de las instituciones. Mientras tanto, en la televisión y en todas las redes sociales publicaban que la vuelta presencial a la escuela había sido exitosa, y que la comunidad educativa, niños, niñas y docentes lo estaban esperando. Una y otra vez, los medios de

comunicación y las redes sociales utilizadas como ilusiones de la realidad.

Luego, al tomar conocimiento del protocolo, muchas familias decidieron no enviar a sus hijos e hijas a la escuela. Al mismo tiempo, siguieron con las clases virtuales, como lo venían haciendo durante el año. Sin embargo, solo las fotos de quienes asistieron a la escuela llenaron las redes sociales y los diarios, mostrando imágenes de lo buena que había sido la vuelta a clases. ¿Por qué será esto? ¿Habrá algo detrás? Vemos la arbitrariedad de las redes sociales y los medios de comunicación en difundir una parte de la “realidad” en la que se muestra que está todo planificado y pensado para que resulte lo mejor para los chicos y las chicas, en este caso de la ciudad de Buenos Aires.

En este sentido, si fueron tan bien pensados los protocolos y estuvieron centrados en las infancias, entonces surge la pregunta relativa a ¿por qué no se notificó a las escuelas con antelación y, en su lugar, se comunicó la primicia en los medios de comunicación?

En último lugar, también son válidas las preguntas sobre las razones por las cuales desde el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires se desautoriza a los y las docentes y, a su vez, se elige rivalizar con una comunidad educativa que sostuvo el vínculo pedagógico durante la pandemia. Tal vez la política elegida comprende la estrategia de quebrar ese vínculo, generar confrontación —buscando agrietar esa construcción tan necesaria entre las familias y las escuelas— y recurrir a la judicialización de las relaciones escolares.

### Conclusión

En este contexto, desde el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, se publica por redes sociales, entre otros lugares, declaraciones en las cuales se deja entrever su mirada respecto al sistema educativo. Algunas de estas



<https://carasycaretas.org.ar/2020/11/12/las-redes-sociales-se-estan-transformando-en-una-nueva-forma-de-dictadura/>

visiones fueron señaladas en forma breve anteriormente.

En las manifestaciones referidas, se habla de docentes como pobres en sentido peyorativo, haciendo explícito que el pobre desmerece el ser docente. Ahora bien, ¿no sería más razonable plantearlo al interior del campo educativo? ¿Qué se busca con esto, una educación de calidad y equitativa?



Hablar desde una institución gubernamental, siguiendo con las declaraciones mencionadas, sobre personas con más o menos capital cultural, no tiene lógica posible en un sistema educativo democrático ya que el capital cultural no se cuantifica y no se entiende por más o por menos. El capital cultural es heterogéneo y en esa heterogeneidad se construye conocimiento.

En la escuela pública lo que se fomenta es la equidad y el derecho de todas y todos a estudiar. Con sus declaraciones, la ministra de Educación del Gobierno de la Ciudad, denota desprecio tanto a docentes como a la comunidad educativa y lleva adelante un sistema educativo que desprecia.

En educación se valora “el seguir intentando”, se aprende equivocándose, si no nos equivocáramos seríamos máquinas, no personas.

Las afirmaciones peyorativas acerca de las personas que no terminan la carrera como “fracasadas” por empezar otras carreras, o recibirse a determinada edad, lejos está de ser un fracaso. Fracasar es otra cosa, es no seguir intentando.

La edad de una o un docente nunca puede ser un condicionamiento negativo para el desarrollo de su trabajo profesional; las personas que a cualquier edad quieren seguir estudiando son un orgullo para el sistema educativo.

Desde el Ministerio, en esa misma entrevista, se habló de la

educación adoctrinada. Esto es una contradicción, ya que al educar no se adoctrina. Con esta declaración, a la vez, se subestima a las chicas y los chicos creyendo que son hojas en blanco, pasibles de adoctrinar y sencillamente manipulables. Claramente esa declaración está formulada desde un lugar muy alejado a lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las aulas.

Algo que prevalece en la escuela pública es la heterogeneidad de las ideas. La base de lo que se desarrolla en las escuelas está en los diseños curriculares, que son producto de consensos sociales. Esto ocurre cuando nos basamos en principios democráticos, en los cuales hay divergencia en las voces antes de llegar a acuerdos.

El estatuto docente establece que no se puede enseñar religión, ni lineamientos partidarios, sino posicionamientos pedagógicos.

La educación es constructivismo basado en un currículum que tiene un lineamiento fundado en leyes educativas. En caso contrario, sería complicado e implicaría una suerte de adoctrinamiento el hecho de expresar que lo que se enseña es “apolítico” y que tiene carácter de verdad absoluta, sin dar lugar a formas de pensar distintas y puntos de discusión. Enseñamos desde ser iguales en la diferencia y construir conocimientos desde lo distinto. No hay política educativa que no entre por las manos de los y las docentes por eso es que no se entiende cómo es que se hacen declaraciones peyorativas cuando son parte del mismo sistema educativo.

Por otro lado, cuando se habla de hacer una universidad, de cerrar los institutos de formación docente existentes, y se deja “ver” esta iniciativa como una manera de excluir de los espacios de formación “la ideología”, al explorar esta idea se entiende todo lo contrario. En efecto, lo que se busca es que no haya heterogeneidad, que justamente es la base de la educación pública.



Si aceptamos una universidad con un interventor en vez de tener políticas educativas por consenso democrático, tendríamos bajo esa presunta neutralidad un adoctrinamiento disfrazado. ¿Será eso lo que se busca a través de los medios y redes sociales, bajar lineamientos que no puedan ser democráticamente discutidos?

Desde la escuela tenemos que seguir defendiendo nuestro carácter heterogéneo y apostar a las alumnas y los alumnos como sujetos abriendo cada vez más el diálogo —encontrando lo distinto, dándole valor a la otredad, repensado lo que circula tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales— y generar más espacios públicos de discusión.

Por eso es importante que los medios de comunicación y las redes sociales sean una herramienta más, pudiendo ser las alumnas y los alumnos sujetos críticos. También es necesario entender lo que aportan los medios de comunicación y analizar lo que ocurre en las conciencias para aceptar

sin preguntas esas visiones del mundo como propias, aún cuando puedan ser contrarias a sus intereses objetivos.

Esto es lo que no nos tiene que pasar. Como docentes tenemos que acompañar en la formación de sujetos críticos. La vía por la cual podemos tratar de encontrarle una salida es seguir generando una escuela inclusiva en todo sentido, defendiendo lo público como un lugar físico o no, pero sí un lugar donde la pluralidad y la inclusión sostengan las prácticas y los intercambios.

Este año con todo lo difícil que fue, se nos permitió desde la escuela entrar de una manera distinta a las casas de las familias de nuestras alumnas y de nuestros alumnos, creando puentes, haciendo lugar a la heterogeneidad, lidiando por la conectividad de todas y todos.

Es imprescindible que la educación y, la educación pública en particular, siempre tenga como base la valoración, el respeto, la confianza, la autorización y el diálogo. //



#### Referencias bibliográficas ■

- Destutt de Tracy, A. L. C. (1803). *Elementos de ideología*. Paris: Vrin. Reed. en 1970, Paris.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Marx, C. y Engels, F. (1985). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Pueblos Unidos y Cartago.
- Pascutti, X. (12 de noviembre de 2020). Las redes sociales se están transformando en una nueva forma de dictadura. Entrevista a Rita Segato, publicada en Revista *Caras y Caretas*.

## Palabras clave

Manuel Belgrano.  
Ideario educativo.  
Desigualdad social.  
Protagonismo.  
Derechos.  
Cambio social.

/// Educación Inicial /// Jardín Maternal ///

# Homenaje a un prócer insustituible

Por María de los Ángeles Flo\*



## Introducción

El XXV Congreso Pedagógico nos invita a reinventar pedagogías, a valorar y pensar en las ideas revolucionarias de Manuel Belgrano no sólo en la defensa de nuestro territorio sino también en cuanto a la educación como un factor decisivo para sostener la libertad y la autodeterminación de los pueblos frente a los obstáculos impuestos por una sociedad colonial, aunque considero que en general la imagen del prócer ha quedado fijada fuertemente a la creación de nuestro símbolo patrio, la bandera nacional.

En este texto me propongo entramar los recorridos en el ideario del prócer en cuanto a la educación con las luchas que sostiene la escuela pública y el colectivo integrado por maestros, niños y sus familias para sostener el vínculo pedagógico en una circunstancia inédita. Surge así el tema del abordaje de las efemérides en la institución de Nivel Inicial en donde me desempeño, un Jardín Maternal en el que pensamos propuestas con ejes pedagógicos para integrar las diferencias.

\* Profesora de Nivel Inicial. Me desempeño en Jardín Maternal en el DE 2°.

Mediante el lenguaje de las Artes Plásticas y Educación Musical, con talleres en familia, confeccionamos banderas de distintos tipos y tamaño para los espacios de la Institución y para repartir a la comunidad del barrio, con frases alusivas que hacen referencia a sus valores. Este año, desde la virtualidad, cada niño junto a su familia confeccionó su propia bandera, participando con ella en videos y carteleras virtuales para compartir con toda la comunidad educativa, mediante formatos digitales que implementamos las maestras de sección y curriculares.

## Desarrollo

Actualmente, todas las personas que nacen en nuestro país, en Ushuaia o en San Juan, en Viedma o en La Plata, son argentinas y tal vez sienten que comparten una historia, tradiciones, costumbres, leyes, un mismo gobierno, que forman parte de un conjunto que llamamos la Nación Argentina.

En cambio, cuando los revolucionarios de Buenos Aires destituyeron al Virrey, a comienzos del siglo XIX, los habitantes de los territorios que habían constituido el Virreinato no se consideraban a sí mismos parte de una Nación. A los porteños, los cordobeses o a los tucumanos creo que

les resultaría difícil imaginar que había algo en común “entre todos”. Sin embargo, la Revolución no podía ser exitosa si las provincias no la apoyaban, en consecuencia era necesario crear esa Nación para que todas pudieran compartir el mismo proyecto de unión nacional. Con la creación de símbolos nacionales: objetos, imágenes o textos que dieran identidad nacional a la población del nuevo país que se estaba formando, los pobladores podían decir: “¡esta es mi bandera! ¡Este es nuestro himno!”.

En 1812 Manuel Belgrano creó la Bandera Argentina con los mismos colores que tenía la Escarapela Nacional creada por decreto en ese mismo año y con el objetivo de que, en adelante, los ejércitos de la nación por la que peleaban, se distinguiesen de los ejércitos enemigos, es decir, de los ejércitos españoles. Se enarboló la bandera por primera vez el 27 de febrero de 1812 en las barrancas del Paraná.

Este hecho fue solo una parte de su importante obra. Manuel Belgrano tuvo un gran compromiso con la Educación, luchó para que las mujeres tuvieran acceso a la igualdad del derecho a educarse. Propuso la incorporación de la enseñanza del dibujo, ciencias sociales y naturales para que luego en la Universidad pudieran aplicar estas Ciencias, principalmente los futuros médicos/as de nuestra patria. Se destacó por la creación de escuelas para las que redactó múltiples reglamentos.

Por otra parte, en las propuestas de Belgrano se priorizan los beneficios de poder aspirar a elegir a nuestros representantes y acceder a ser independientes desde la educación y el conocimiento, ya que, como afirman muchos autores, el mundo que lo había formado tenía por partes iguales tanto “civilización como barbarie”, verdad como destrucción, justicia como injusticia, equidad como inequidad. A

pesar de que han pasado tantos años siempre podemos “dialogar con los pensamientos de Belgrano” para comprender nuestra historia y nuestra época, en función de esos valores que tanto defendió hasta el día de su muerte.

Su ejemplo nos invita a plantearnos interrogantes y surge desde lo político la decisión de que como educadores también debemos luchar para poder llevar adelante nuestras ideas de esencia revolucionaria, para el bien de nuestra patria y de sus habitantes. Nosotros como docentes llevamos a cada hogar un pedacito de patria solidaria y de territorio con espíritu nacional; recordando a Belgrano, sus convicciones y pensamientos sobre la importancia de una educación pública para todes, sin distinción de raza, religión, sexo, edad, nacionalidad o situación social.

Hoy en medio de esta pandemia mundial, la esencia del mensaje del Congreso Pedagógico es promover la reflexión, contribuir a luchar por nuestras ideas, hacer patria con nuestra profesión docente, hacer oír nuestra voz.

Es importante compartir nuestras luchas, defender nuestros derechos y ser autores de un proceso de cambio que impulse a conocer nuestro registro de la historia como docentes. Sabemos que nuestra misión como pedagogos es que la escuela trascienda los muros; el modelo de escuela popular tiene que hacer historia, como lo quería Belgrano. Pienso que la esencia de este congreso pedagógico es transmitir preguntas que nos habiliten para replantearnos muchas cuestiones para ayudar en parte a disminuir la brecha de nuestra desigualdad social y de nuestra realidad pedagógica cotidiana, para despertar y sostener como una bandera las ideas de Belgrano.

Nuestra escuela tiene el compromiso de ser solidaria y cooperativa, para crear proyectos que les puedan servir a las comunidades vulnerables. Como escuela, brindar herramientas para generar un conocimiento crítico en nuestros alumnos, que les permita razonar, ser autónomos, independientes, libres, valientes para defender sus ideas y tener la capacidad para rebelarse ante la injusticia, resistiendo y no dándose nunca por vencidos. La escuela tiene que ayudar a construir conocimientos para emancipar.

Los docentes somos autores al entretener las tramas de un proceso educativo muy complejo que se arma de manera artesanal y personalizada, aportamos no solo en los ámbitos educativos, sino también con nuestros proyectos en el Congreso de la Nación, donde también circulan nuestras ideas fundadas en pensamientos, vivencias y experiencias pedagógicas como docentes.

En este 250 aniversario del nacimiento de nuestro prócer, la escuela tiene que hacer conocer no solo la historia de la creación de la bandera, también sus sueños y sus acciones revolucionarias poniendo como referencia sus pensamientos. Por lo tanto, nosotros tenemos que preguntarnos junto con nuestros alumnos ¿quién fue Belgrano?, el por qué de sus ideas de libertad, igualdad y justicia para todos como sustento de la soberanía de nuestro país. Nos ha enseñado la historia que la escuela debe empoderarse con una postura crítica donde resistir es combatir y donde soñar nos da alas para construir una escuela justa para todos...el verdadero sentido de la educación es luchar por una educación inclusiva.

Pero durante los últimos años lamentablemente el neoliberalismo nos quiso poner de rodillas con protocolos de seguridad infames, para impedir nuestra lucha como docentes, para callar nuestra voz que

Enseñar en cuarentena: "El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso" | Sonia Alesso



<https://ar.radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>



<https://www.elcoheteealaluna.com/trashed-13/>

grita justicia ante la desigualdad, la persecución por nuestras ideas, el destierro a un rincón de nuestra existencia para invisibilizarnos. Somos realistas, podemos ver cómo a Argentina en los últimos 13 años en la ciudad de Buenos Aires hemos sufrido un grave problema de retracción del Estado, hubo falta de responsabilidad en varios ámbitos, contribuyendo a la exclusión y a la injusticia, esto se vio mucho en el campo de la educación que ya venía con varios procesos de retrocesos y desamparos: docentes con bajos sueldos, en situación precaria de vida a nivel personal y profesional, con una situación general de empobrecimiento a escala nacional; sin embargo esto se ha topado con algunos espacios de resistencia, ejercidos por la sociedad, sindicatos, organizaciones que lucharon por políticas educativas con claro perfil social/popular y democrático que era lo que defendía nuestro Manuel Belgrano.

### A modo de conclusión

Belgrano luchaba en defensa de las minorías, quería mundos igualitarios con puentes de reciprocidad; hoy en día a pesar de los años transcurridos, los maestros seguimos luchando para conseguir esa justicia y eso lo podemos lograr en parte como maestros a través de promover ejes pedagógicos para integrar las diferencias. Estamos viviendo una pandemia por COVID-19 a nivel mundial y el confinamiento de la cuarentena nos hace romper con el estereotipo de que los aprendizajes solo se dan en el aula. Por necesidad, ahora más que nunca se está generando una educación abierta con diferente uso del espacio cotidiano, aunque la escuela presencial no se reemplaza y la educación a distancia no es lo mismo, porque es una educación de emergencia, transitoriamente virtual. Lamentablemente no fue inclusiva pues no todos contaban con los medios tecnológicos y edificios para estar a la altura de las circunstancias.

Los cuadernillos pedagógicos dispuestos para tales fines, las propuestas docentes con varias alternativas flexibles, fueron muy importantes ya que colaboraron para organizar

los tiempos dentro del hogar, sosteniendo así una relación directa con la maestra, el conocimiento y la educación.

En relación a la educación no presencial, lo ideal fue que la construcción del aprendizaje se realizó en convivencia con los demás, personalizando la experiencia, afianzando el vínculo social, buscando el encuentro con el otro, de esa forma pudimos lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo a la distancia fue difícil delimitar y contextualizar el objetivo de enseñanza, cuidar los vínculos para que no se rompiera el lazo pedagógico, buscar estrategias para que mantener el contacto, con curiosidad y deseos de aprender. La permanencia en los vínculos, el crear lazos mediante la virtualidad y la unión entre todos nos hará salir adelante.

Tuvimos que poner el mayor esfuerzo en los más excluidos, seguir creando estrategias de sostén y de desarrollo y luchar por políticas sociales para que niñas y jóvenes tengan el derecho a la igualdad de oportunidades para una vida mejor; desde el plano educacional, cultural, tecnológico, económico y social.

Preocupa que la exclusión y la pobreza estén naturalizadas, muchos dicen "cada uno con su suerte", sin poner el énfasis en sus procesos de construcción, donde siempre predomina el discurso de costo-beneficio, donde la dignidad humana quedó a la buena de Dios en un manto de resignación. Así la política pública corre el riesgo de "atacar" solo el problema emergente y de culpabilizar al excluido considerándolo causa de su propia exclusión, sin tener en cuenta los procesos históricos, económicos y políticos que generaron esta situación, eludiendo responsabilidades de Estado de esa manera.

Considero que se puede dar respuesta a esta situación con el objetivo de atender las consecuencias que en el plano educativo producen las desigualdades sociales, económicas y culturales. Ellas afectan a un amplio sector de la población de la ciudad. Tal vez sería posible reencauzan-



do la esfera pública del problema, mediante un programa educativo que asegure la igualdad de oportunidades para achicar la brecha entre las instituciones ricas y pobres. También ofreciendo capacitaciones que no ahorren recursos de equipamiento, reforzando las zonas en que las tasas estadísticas con indicadores de fracaso escolar son más elevadas. ¿Alguna vez los gobernantes pensarán de corazón en la población vulnerada en sus derechos? Entiendo que el fracaso escolar es un síntoma de dinámica social compleja y muy amplia, que compromete a las escuelas, las familias, la vida cultural y social, salud, vivienda, trabajo, participación ciudadana. Por la complejidad de actores y situaciones se tendrían que impulsar integraciones múltiples con otras áreas del trabajo educativo intersectorial. Proyectos en los que tendrían que intervenir, participar y actuar coordinadamente diversas áreas del gobierno atendiendo las necesidades de cada comunidad

Hace falta una mirada colectiva y la construcción participativa que implican tiempo de estudio, reflexión, debates, articulación, definición clara y precisa de los problemas, para lograr la concreción integral de los proyectos; conocer la realidad de cada comunidad, implementar evaluaciones sistemáticas que permitan reorientaciones permanentes, con un estilo de gestión rápido, solidario, empático y competente.

Volviendo a la importancia del abordaje de las efemérides desde los primeros niveles educativos, defiendo que en

el Nivel Inicial se comienzan a transmitir las nociones de patria, a construir identidad, a mantener viva la memoria colectiva e histórica que nos une como nación. En cada efeméride trabajamos valores, aquellos que nos proponemos construir, mantener vigentes, tarea que compromete a la comunidad educativa. En este aspecto, el trabajo con las familias, dada la edad de los niños que asisten al Jardín Maternal es clave y adquiere relevancia. Seguiremos enseñando, difundiendo, haciendo visible después de tanto tiempo la obra de Belgrano, las continuidades que permanecen aún después de tanto tiempo.

Este año seguimos enseñando desde la no presencialidad, tratamos de romper dicotomías entre niveles y modalidades, integralmente, superando muros, construyendo puentes, asegurando una continuidad que no afecte las trayectorias educativas. Buscando nuevas maneras de enseñar y aprender, revisando enfoques pedagógicos acordes a los tiempos que transitamos, a las características institucionales y de nuestras familias, porque el derecho social a la educación tiene que garantizarse desde la cuna.

Yo creo que es necesario construir espacios en los que con la teoría podamos ayudar en concreto, compartiendo esas ideas con las realidades de la gente para poder saldar de alguna manera la deuda interna de nuestro país con los más necesitados, pensando en hacer realidad las políticas de Estado que desafíen las desigualdades. //



#### Referencias bibliográficas

- XXV Congreso Pedagógico 2020. Educación Pública, reinventar pedagogías, comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia. Marco de presentación y bibliografía.

- Acri, Martín; Mancuso, Norberto; Fioretti, Martín; Piaggi, Fernando y Belgrano, Jessica. El otro Belgrano, lejos del mito, cerca de una visión, escritos y documentos. Museo Archivo Raggio, 2015.

- Alesso, Sonia. “La solidaridad docente”.  
<https://www.elcoheteealaluna.com/trashed-13/>

- Alesso, Sonia. “Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso”. Entrevista. Disponible en:  
<https://ar.radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>

- Belgrano, Manuel. Autobiografía, biblioteca virtual universal, 2003

- Brown, Ana. “Tiempo, espacio y autonomía”.  
<https://www.pagina12.com.ar/259870-tiempo-espacio-y-autonomia-algunas-ideas-sobre-la-educacion->

## Palabras clave

Vínculos.  
Empatía.  
Pandemia.  
Virtualidad.  
Comunidad.

/// Educación Inicial /// Jardín Maternal ///

# Vínculos pandémicos

## Un breve repaso de todo lo vivido durante la pandemia desde **las emociones y los vínculos**

Por Natalia V. Domínguez\*

### Introducción

**M**arzo de 2020, habíamos comenzamos el año escolar como cada año: periodo de inicio, llamados, pedido de documentación, todo lo que hacemos durante la primera semana de clases; hasta que, de pronto, la pandemia nos explotó en la cara a todes. Creíamos que se le encontraría una solución prontamente, pero no fue así; en Europa todo empeoraba y la distancia con el virus ya no era tan lejana.

Y así como se termina un fin de semana se terminó la presencialidad, y nos encontramos en casa bruscamente, con el gran desafío de continuar con las clases en modalidad no presencial.

Con la virtualidad llegaron preguntas, incertidumbre y miedos, a ellos se les sumarían otras cuestiones, como la falta de insumos y las largas horas frente a un aparato que en muchos casos solo se sabía encender para crear un documento.

\* Docente en DE 19. Profesora de Educación Preescolar. Diplomada en Educación y discapacidad. Diplomada en abordaje interdisciplinario del maltrato, la violencia y el abuso sexual.

Como adultes, cualquiera sea nuestro rol (alumnas/os o docentes), podemos decir que ya estábamos algo acostumbrades a la modalidad virtual y a la carga que conlleva, pero en nuestro caso, elegimos esta opción educativa debido a obligaciones laborales y/o familiares o la falta de tiempo, y porque todes sabemos que nuestra capacitación debe ser constante y continua.

Nos encontramos entonces frente al desafío de enseñar a nuestres alumnas de 3, 4 o 5 años y de jardín maternal también a través de la virtualidad. Nos preguntamos: ¿esto era posible? ¿Estábamos preparades? ¿Recibiríamos ayuda y contención? Estas preguntas surgieron en su momento, y a medida que los días y meses pasaban se fueron respondiendo.

### Sentimientos y contratiempos

Es indiscutible que desde el inicio pusimos todo de nosotres como docentes para que nuestres alumnas continúen aprendiendo a su ritmo y con sus posibilidades. La pandemia nos dejó en claro que llegó para ponernos a prueba de manera inmediata, afectando a muchas la falta de empatía al dar por hecho que todes les docentes éramos especia-

listas en informática. Y sentimos y vivimos el desconcierto, la desesperación y la famosa “malasangre” que generan las nuevas tecnologías que nos ahogaba y nos ahoga constantemente. En algunos casos, se sumaron los insólitos pedidos de nuestras instituciones: fue realmente caótico y angustiante salir al ruedo de esta manera. Para muchos docentes trabajar a la distancia y en plena pandemia no solo afectó la salud, sino la economía de sus hogares.

Durante estos meses utilizamos nuestros propios dispositivos, nuestra Internet, nuestra luz, nuestros planes de datos para los celulares, ya que muchos y muchas docentes no tenemos una PC, o en algunos casos porque las computadoras desde febrero/marzo se encontraban en el servicio de reparación y continuaron sin respuesta alguna.

Pero no solo esto fue una complicación o motivo de angustia: de un día al otro tuvimos que armar grupos de WhatsApp o Facebook con el propósito de enviar actividades; para lograrlo, en muchos casos, tuvimos que buscar ayuda de familiares o vecinos.

Al poco tiempo comenzaron las peripecias, los pedidos de auxilio para descargar Zoom o Meet para las reuniones de personal, sumando a lo laboral las clases de nuestros hijos/os, el teletrabajo de nuestras parejas, las capacitaciones fuera de nuestro horario laboral —recuerdo una especialmente que comenzó a las 18 hs. y terminó pasadas las 21hs., como si debiéramos justificar un sueldo por un trabajo que hacemos desde casa y que creen fue y es inferior al estar en la escuela—. A esto se sumaba la presión del “miren que deben estar”, “es obligatorio”. Frente a algunas respuestas:

- ¡A esa hora no puedo!, tengo cursada
- ¡No tengo internet!
- ¡No puedo ingresar! ¿Qué hacemos?

Siguieron otras:

—Ay no sabemos chicas, fíjense, traten de estar, porque es obligatorio.

Y así pasó con muchas otras cosas que se fueron agregando, como el pedido de relevamientos, primero sobre las familias con COVID-19 y luego otros que eran irrelevantes, como el pedido de información respecto del nivel académico alcanzado por las familias; ir a buscar (si o si) los registros y completarlos; el exigirnos que para cada entrega se le otorgue algún detalle a las familias para que sepan que estamos presentes, cuando siempre desde el 16 de marzo la mayoría lo sabía.

Sentimos que la falta de comprensión y de empatía fue y es atroz por parte de algunos directivos, aunque sabemos que también gestionan presionados... sin embargo ¿Hasta qué punto se puede aceptar todo lo que se pide en las famosas “bajadas”?

Comenzamos a implementar actividades a través de padlets —que muchos y muchas compañeras no tenían ni idea cómo crear—. La propuesta era armar juegos online, editar videos, realizar powerpoints para los que no habíamos contado con una preparación previa, porque no hay capacitaciones abiertas del Ministerio o el Área para todos y todas los/las docentes. Llegaron también pedidos para que los drives estuvieran más completos, con carpetas de alumnos y evaluaciones (¿qué evaluar?), planificaciones, que en un comienzo fueron de una secuencia adecuada a cada grupo.

Hacia mitad de año comenzaron nuevas “bajadas”: llegaron los cuadernillos de Ciudad y con ellos los contenidos prioritarios que ya no tenían que ver con nuestros grupos, las reuniones con las familias, con los y las niños/as por Zoom cuando ya se sabía que prácticamente no teníamos devoluciones, todo se debía entregar de un día para el otro, todo inconsulto; todo así, tal como llegaba a los correos, así se debía cumplir.



Estos pedidos generaron mucha desilusión, incertidumbre y temor o desinterés por estar haciendo algo que no iba a invitar a las familias y a sus hijos/as a participar. Porque si algo aprendimos en el nivel inicial es que las familias eran nuestros intermediarios, debíamos llegar primero a ellas para que los contenidos y objetivos se logaran.

Carlos Skliar (2017) afirma que nuestro rol como docentes se encuentra desprestigiado ya que “Una de las cuestiones más interesantes —y por ello la más preocupante, la más compleja— es la de entender al educador como aquel que da tiempo a los demás —tiempo para pensar, para leer, para escribir, para jugar, para aprender, para preguntar, para hablar— y se da tiempo a sí mismo —para escuchar, para ser paciente, para no someterse a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades, programas—”. Lo citamos porque coincidimos en el desprestigio del rol, porque gran parte de la sociedad escucha un discurso que los medios de comunicación repiten constantemente. Lo grave es que esos discursos son tomados de frases o comentarios como los proferidos por la Ministra de Educación de la CABA que constantemente nos estigmatiza y persigue.

Pero no solo en cuanto a nuestro trabajo. Como docente de Nivel Inicial, he visto la falta de interés porque nuestros niños no tengan insumos —desde antes de la pandemia y durante—. Y eso sucede porque creen que lo único que el nivel hace con los niños es jugar y ver algún que otro video. Y aquí me pregunto: ¿nuestro rol es desprestigiado solo por autoridades educativas y por medios de comunicación? No lo creo, muchos otros actores juegan un papel importante quizás sin darse cuenta.

## **Virtualidad / Comunidad**

Nos encontramos luchando contra los pedidos del Área que se difunden desde las supervisiones, hemos sentido la invasión de esta modalidad de trabajo en nuestros hogares y en nuestras vidas al intentar llegar, cumplir, colaborar con las familias de nuestros niños a quienes prácticamente no tuvimos la oportunidad de conocer, pero con quienes había que entamar el vínculo, sostenerlo.

Trabajo en un jardín del Barrio Rivadavia en el Distrito Escolar 19, mi último día con alumnos y alumnas fue el miércoles 11 de marzo, mi último día en el jardín fue el 13 de marzo, cuando ya sabíamos que no se volvía.

Junto a otras compañeras del equipo docente recolectamos material, documentos, datos, porque sabíamos que de alguna manera tendríamos que estar en contacto. Así fue que armamos los grupos de Whatsapp con aquellos que nos respondían; a los que no, se los llamaba constantemente hasta que nos atendían y nos contaban que estaban sin crédito pero que se comprometían a ver el grupo cuando tuviesen. De mi grupo, solo cinco familias de un total de veinte lograban utilizar algún dispositivo, encontraban forma de conectarse, aunque ninguna tenía acceso a PC, y pudieron realizar propuestas, participar de las actividades, responder, sumarse a las invitaciones. ¿Y el resto? Algunos tuvieron que priorizar a sus hijos que cursaban otros niveles educativos como primaria o secundaria y se disculpaban por no participar; en otras familias, el único dispositivo con el que contaban se lo llevaba el que salía a trabajar y no regresaba hasta la noche.

Por ese motivo algunas respuestas o dudas nos llegaban a medianoche, al atardecer o los fines de semana. La comunidad es agradecida, saben de nuestro

esfuerzo y se sinceran sobre sus dificultades durante este duro año en que muchas familias quedaron sin trabajo, otras se enfermaron, algunas debieron mudarse a provincia porque no tenían dinero para pagar el alquiler, entre muchas otras situaciones. Las familias necesitan contención y ahí estuvimos los y las docentes, buscando donaciones, repartiendo material, contactándonos con agrupaciones, comedores, merenderos y demás. La escuela estuvo presente y se convirtió en “la gran organizadora social” (Angélica Graciano, 2020). En nuestra comunidad, el jardín donde me desempeñé fue su referente.

Por eso nuestros ojos ante pedidos incomprensibles y las presiones con que hicimos la tarea, pero también el enojo por el Estado ausente, sin respuestas ante las necesidades de nuestros alumnos, alumnas y sus familias.

Supimos todo este tiempo que las familias requerían ayuda, apoyo, insumos, conexión; solicitamos por ellos dispositivos, tarjeta alimentaria y conexión, estuvimos solos y solas y en muchas ocasiones nos ignoraron.

Pero eso no nos detuvo, no nos importó, continuamos reclamando por ellos y ellas. ¿Y que recibimos? Agravios, castigos, docentes sumariados por entregar tarjetas para que las familias pudiesen conectarse, incumplimiento de paritarias y lo último fue la exposición (de toda la comunidad) al virus, por quejosos/as, a lo que ellos (GCABA) llaman la vuelta a clases (burbujas); cuando NUNCA NOS FUIMOS, NUNCA DEJAMOS DE DAR CLASES, haciendo lo imposible para que nadie quedara desconectado a pesar de la brecha digital existente.



## A modo de conclusión

Dice Freire acerca de nuestro rol: “El docente es constructivista, su papel es ser modelador, coordinador, facilitador, mediador y participante, tiene que conocer los intereses del estudiante y sus necesidades. Solo interviene cuando se lo necesita, debe estimular el proceso cognitivo de sus estudiantes con su aprendizaje, a investigar, descubrir, comparar y compartir ideas”; cabe preguntarnos si en este contexto de pandemia fue posible llevarlo adelante, si pudo sostenerse. No hay ninguna duda de que pudimos. Solo que ha sido algo diferente, no como acostumbramos, pero pusimos todo de nosotros para garantizar el derecho social a la educación, por asegurar la continuidad sosteniendo el vínculo con las familias, que en nuestro nivel, es fundante. Porque sin ellas, sin su presencia, nada hubiese sido posible. Si algo sobresalió de esta experiencia, de este “vínculo pandémico”, fue el trabajo en equipo, la unión que hace grande a la escuela pública.

Quizás este trabajo en equipo, un colectivo afianzado y unido, sea lo que más molestó a ese sector que lo único que hizo durante estos meses fue estigmatizarnos, perseguirnos y denigrarnos de la peor manera, pretendiendo hacer creer

a la sociedad que no nos importa nada, que solo hacemos política ¿Acaso educar no es un acto político? Como si en esto hubiese algo malo. O instalar la idea de que nuestros alumnos, nuestros niños, no tenían clases, cuando todos sabemos que ese apuro por abrir escuelas no era otra cosa que proteger intereses privados.

Para ir cerrando, creo que es sumamente necesario cambiar la mirada e involucrarnos, invitar a compañeres a participar de interpelaciones, autocríticas y resoluciones, para que las decisiones tomadas en nombre de la educación, por educadores y educandos, sean más amplias y aporten una mirada social, menos centrada en lo administrativo, menos verticalista, que se gestione de manera más democrática e igualitaria; para que todos los actores tengan voz y sean tenidos en cuenta.

Porque si algo me enseñó mi paso por la escuela pública es que para defendernos y defenderla es preciso estar unidos/as, como afirma Paulo Freire, porque “La capacidad de aprender, debe servir no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla”. //

## Referencias bibliográficas ■

- Freire, Paulo (1997) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI

- Graciano, Angélica (2020) “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”.  
<https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

- Skliar, Carlos (2017) “La educación tiene que ver con el encuentro difícil, arduo, entre la infancia y la adultez”.  
<https://www.noveduc.com/noticia/1607>



Palabras clave

Educación.  
Vulneración de derechos.  
Expulsión.  
Escuela Pública.

/// Educación Inicial ///

## ¿Las escuelas sacan las mesas... A LAS CALLES?

Por María Silvana Fior\* y Valeria Cecilia Scaffa\*

*“Que viva la escuela,  
que la escuela viva;  
que sea sostén,  
trampolín a la vida,  
una usina de ideas,  
el lugar del asombro,  
el punto de encuentro  
de entrega y de amor.”*

(Goldberg y Heredia, 2002)

ciones como el Ministerio de Salud, de Seguridad, de Educación, los/as gobernadores/as provinciales y legisladores/as, implementaron conjuntamente operativos de prevención y protocolos con el propósito de cuidar a los individuos como también de evitar el colapso hospitalario.

La pandemia en Argentina —sumada a las discrepancias de orden gubernamental— acentuaron la crisis por la que atraviesa nuestro país, tanto en políticas económicas como sociales evidenciando las carencias del Estado y los conflictos latentes e ideológicos ocasionados por la falta de consenso, provocando un quiebre en la coyuntura política.

### Introducción

La Agencia de Noticias TELAM publicaba “los hospitales de la República Popular China detectaron los primeros casos de la nueva enfermedad a mediados de diciembre de 2019. (...) La Organización Mundial de la Salud declaró el 30 de enero de 2020 la existencia de un riesgo de salud pública de interés internacional”.

El 19 de marzo de 2020 el presidente Alberto Fernández puso en marcha el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020 para afrontar la lucha contra el virus de COVID-19. En una primera etapa del ASPO a nivel nacional, las institu-

El Ministerio de Salud junto al Ministerio de Educación decidieron que el sistema educativo sufriría modificaciones; la continuidad pedagógica constaría de clases virtuales a través de diversas plataformas. De este modo, las y los estudiantes de los diferentes niveles tendrían comunicación fluida con los y las docentes. Con el propósito de garantizar el Derecho a la Educación...en este contexto. ¿Todos y todas tendrían acceso a una conectividad a través de dispositivos para intervenir en estas clases... virtuales?

La pandemia marcó aún más las diferencias, las carencias y el grado de vulnerabilidad que poseen algunos sectores.

\* Maestras de sección de Nivel Inicial.

Transcurridos seis meses de esta pandemia, precisamente

el 18 de Septiembre en una conferencia de prensa, la Ministra de Educación de CABA, Soledad Acuña, expresó que la idea de su gestión era avanzar en un “plan de clases al aire libre” y que en principio serían “para los/as chicos/as sin conexión”...

“Así como los bares, las escuelas también sacan las mesas a la calle”, señaló Soledad Acuña en otra de las notas periodísticas...

El Jefe de Gobierno enfatizó: “Para nosotros, la prioridad número uno es la educación”.

Ante tales declaraciones, nos preguntamos: ¿la idea de que participen de estos encuentros quienes no poseen “conexión” estaría garantizando el derecho a la Educación? Sacando “las mesas a la calle”, ¿se acercaría a los y las estudiantes a la escuela? ¿O sólo serían objetos de exposición? Entonces, ¿en qué lugar quedan los/as estudiantes que van a clases en medio de una plaza, en medio de la calle...?

## Desarrollo

Ante las declaraciones de la funcionaria que conduce el Ministerio de Educación de la C.A.B.A, consideramos oportuno recurrir a la Ley de Educación Nacional (LEN 26.206) la cual instaura en el Art. N° 3 que la educación es “una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Ley N° 26.206 de Educación Nacional, 2006).

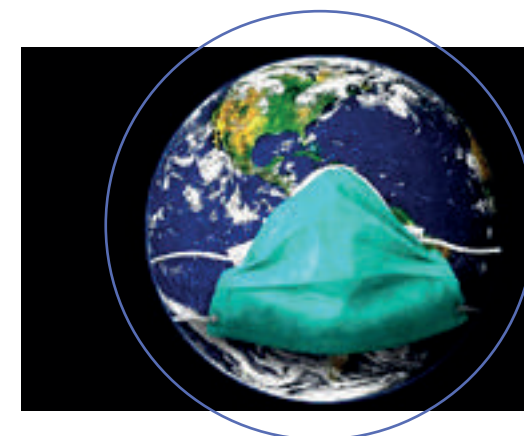
La Ley 26.026 reguló el ejercicio del derecho a enseñar y aprender en un marco de construcción social, político, de igualdad y justicia. Tomando en cuenta la misma, comenzaremos este recorrido para repensar la educación en tiempos de COVID-19.

El escenario de la pandemia evidenció, aún más, las realidades desiguales que atraviesa nuestro país y la CABA no es la excepción; por ejemplo, en cuanto al relevamiento de estudiantes sin conectividad informado por el Ministerio de Educación de dicha jurisdicción, se pudo saber el dato de que 6500 chicos/as no tuvieron un acercamiento virtual con la escuela debido a la falta de recursos; información que fue de público conocimiento.

Ante esta situación y las declaraciones públicas anteriormente mencionadas, los diferentes actores de la comunidad educativa, docentes, familias, estudiantes, organizaciones sindicales, políticas, sociales, funcionarios/as de la oposición y un sector de la opinión pública en general comenzaron a pronunciarse al respecto, rechazando las “ideas” de la Ministra, pero también llevando a cabo acciones concretas generadas por la comunidad organizada que deja en claro la necesidad de proveer de dispositivos a los/as estudiantes para quienes serían imprescindibles. Así es como una vez más de tantas... apareció la organización, la solidaridad, la necesidad de priorizar el cuidado de la salud de la población y dar respuesta a la situación que se estaba atravesando en los diferentes barrios, no sólo por la falta de conectividad para poder continuar aprendiendo, sino también por necesidades básicas como la alimentación.

Desde el inicio del ASPO los/as docentes estuvieron reclamando que el derecho a la educación no se estaba garantizando como tampoco el acceso a las herramientas necesarias para fortalecer el vínculo pedagógico; también manifestaron una fuerte oposición a la presencialidad debido a que las condiciones epidemiológicas no estaban dadas para un regreso a las aulas de la manera que se estaba planteando.

Asimismo, ante la comparación realizada entre un bar y la escuela, cabe suponer que la Ministra las considera... ¿similares? Tal vez la idea es buscar un determinado consenso de la población para “mostrar” al Ministerio como garante



de derechos, pero ¿fuera de la escuela...? Se habla de la escuela “en la calle, en las plazas, en los patios” pero todo está enmarcado en el “favor y en función de lo que necesita hoy ese patrón de poder” (Quijano, 2010: 5). O tal vez la Ministra tenga la convicción de que es la metodología adecuada para “abrir la escuela a la comunidad”.

Fernández en su texto cuestiona “¿cuáles son los trayectos sociales y las regiones que significan y resignifican los muros? Escuela: ¿establecimiento, institución, lugar, espacio, sede?” (Fernández, 2014: 1).

Al mencionar que sólo formarían parte de estos encuentros y en lugares ajenos a la escuela quienes no poseen las mismas oportunidades —las herramientas digitales, la conectividad, la disponibilidad laboral— que el resto se pone en evidencia una marcada desigualdad social, la cual imposibilita una verdadera integración dentro de los muros de la escuela. “Bourdieu plantea que el peso y el valor simbólico del espacio marca umbrales, para Giddens fronteras” (Fernández, 2014: 2 y 3).

La escuela tiene umbrales, fronteras, muros que contienen a los y las estudiantes de los distintos niveles. Hay otro modo de comprender la frase la “escuela abierta a la comunidad”, este término alude y descubre que la escuela que sale a la comunidad abre su mirada y su espacio para comprender que hay una comunidad donde el saber se encuentra más allá de las aulas. De esta manera, buscamos señalar que estamos afianzando el contexto a la cultura y a la práctica escolares y descartando lo territorial.

Retomando lo planteado en la introducción de la presente ponencia, ¿en qué lugar quedan estos chicos y estas chicas que van a clases en medio de una plaza, en medio de la calle...? En este difícil proceso que

transitamos no estarán los “muros” para acompañar y contener a los niños, niñas y adolescentes en “esta nueva realidad”. Al no contar con la escolaridad cotidiana, se obstaculiza sostener los vínculos pedagógicos que otorguen mayor seguridad y conciban aceptar las incertidumbres. Este panorama de conflicto se observa en la organización del sistema educativo.

¿Cómo se sienten un/a estudiante que vive en la calle? “el niño/a en situación de calle se caracteriza por la inestabilidad de las relaciones afectivas con el mundo de los adultos que deriva en una identificación insuficiente con modelos de adultos estables” (Lucchini, 1996).

¿Cómo se siente un/a estudiante que asiste a clases en la calle? Los niños, niñas y adolescentes “con sus mesas en la calle” sufren el abandono ya que no se encuentran con un o una docente que sea su referente, acompañando las rutinas escolares y la estabilidad de un grupo de estudiantes; no se encuentra con sus pares, estaría solo o acompañado de una minoría de compañeros y compañeras.

El sistema educativo, debido a la actual situación de pandemia en nuestro país, debería considerar que niños, niñas y adolescentes viven en condiciones económicas y socioculturales diversas en un mismo territorio; asimismo, que necesitan del cuidado, la contención, ser acompañados/as en el desarrollo de sus potencialidades como sujetos de derecho. Estas infancias heterogéneas que conviven en un mismo territorio y afrontando la misma situación epidemiológica, no necesitan estar rodeadas de propuestas inadecuadas, tienen la necesidad de encontrar en los adultos que dirigen el país una respuesta con acciones sustentadas en conocimientos y políticamente adaptadas a la realidad emergente en este complejo contexto social.

Entonces ¿en qué lugar quedan los chicos y las chicas que van a clases en medio de una plaza, en medio de la calle...? Quedan excluidos de las clases presenciales, de las virtuales, de los dispositivos, de la conectividad, “aprendiendo” en la calle, visibilizando sus carencias, etiquetados por “no tener” y vulnerando su derecho a la educación que supuestamente es “una prioridad nacional”. Quedan expulsados de todo... acercándose a un fracaso que no le es propio sino del sistema educativo...

Y este conflicto de la presencialidad y virtualidad del acto de “enseñanza - aprendizaje” lleva a reflexionar sobre la valoración del trabajo docente. En el fondo, hay una suerte de paradoja que, repentinamente, le otorgan un valor social al trabajo docente que, en tiempos habituales, resiste todo tipo de cuestionamientos...

### Una reflexión a modo de conclusión

Partiendo de lo expresado, afirmamos que el sistema educativo en CABA margina a la población de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Se desarrollan y socializan ajenos al amparo necesario. Son sujetos cuyas necesidades se invisibilizan.

Desde la perspectiva de educación, debe ser un compromiso del Estado garantizar el derecho a una educación de calidad, dar respuesta en forma responsable a la urgencia, a las necesidades de una población que requiere revisar que todos y todas logren “acceder a la escuela” a través de diversos dispositivos con conectividad y los sistemas de evaluación que se realizan.

El Ministerio de Educación, sus legisladores/as y sus políticas públicas deben asegurar una transforma-



ción en las actitudes y representaciones sociales sobre las infancias y las adolescencias en situación de vulnerabilidad, perdiendo los prejuicios que entorpecen la construcción de un nuevo ámbito social.

Nos resulta importante no dejar de señalar una idea que como docentes nos preocupa desde siempre...un Ministerio de Educación conducido por una funcionaria política que no es docente, desconoce el territorio escolar y todo lo que en él ocurre en relación a cómo son los vínculos entre los diferentes actores de la comunidad, cómo se construyen los conocimientos en cada contexto y sus particularidades, cuál es el rol que cumple la escuela en una sociedad que la cuestiona, pero a la vez recurre a ella cada vez que necesita “saber algo”, “saber que hacer” ante una situación determinada, una escuela que enseña, acompaña, contiene y construye pedagogías desde el territorio escolar en cada comunidad.

No se puede conducir y gestionar desde un lugar de desconocimiento; esa situación de base se suma a la de ser parte de un proyecto político, como lo es el neoliberalismo, que históricamente accionó despreciando lo público, despresti-

giando el rol del Estado, reduciendo presupuestos educativos, atacando a los y las docentes, estigmatizando a quienes eligen estudiar y trabajar en la escuela pública. Dicho esto, cabe recordar que hablamos de la misma gestión que intentó cerrar profesorado y escuelas... algo que jamás creíamos que íbamos a escuchar en plena democracia; la misma gestión que incita a la sociedad a denunciar docentes. La lista de acciones de estas características es más amplia y podría continuar... ¿Alguien podría sorprenderse entonces porque la Ministra de Educación de la CABA compare a las escuelas con los bares y le diga a la población que “habrá clases al aire libre”?

Los maestros y las maestras tenemos mucho para decir porque somos quienes conocemos la escuela. Será necesario fortalecer debates, reflexionar ante este tipo de situaciones que no pueden pasar desapercibidas o ser “ruido” mediático pasajero, es imprescindible alzar la voz como colectivo de trabajadores/as de la educación, pero también escribir, registrar y documentar las pedagogías que nacen desde el territorio escolar. //

#### Referencias bibliográficas ■

- \*Así como los bares, las escuelas también sacan las mesas a la calle’, dijo Soledad Acuña”.

<https://www.telam.com.ar/notas/202009/514746-asi-como-los-bares-las-escuelas-tambien-sacan-las-mesas-a-la-calle-dijo-soledad-acuna.html>

Azerrat, Valeria: “Coronavirus en la Argentina: desde el aislamiento hasta hoy”. Disponible en:

<https://www.telam.com.ar/notas/202003/445584-coronavirus-argentina-cronologia-decreto-aislamiento-medidas.html>

- Borelli, J.: “Docentes de la Ciudad: ‘Las escuelas no son bares y la educación no es un negocio’”.

<https://www.tiempoar.com.ar/nota/docentes-de-la-ciudad-las-escuelas-no-son-bares-y-la-educacion-no-es-un-negocio>

- Fernández, M. B. *Espacios Educativos: De la arquitectura escolar a la cartografía cultural. Anexo*. Propuesta de capacitación docente

de la Dirección de Educación Superior de la DGCyE de la Pcia. de Buenos Aires.

- Goldberg, M. y Heredia, V. (2002). Fragmento de la canción: “Camino de Tiza”

- Ley N° 26.206 de Educación Nacional, 2006.

- Lucchini, R. (1996). Niño de la calle: identidad, sociabilidad, droga. Volumen 6 de papeles de ensayo: Los Libros de la Frontera.

- Quijano, A. (2010). “La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado”. Revista Casa de las Américas Nos.259-260 abril-septiembre/2010 pp. 4-15.

- “Rodríguez Larreta quiere clases al aire libre antes de fin de año”.



# Certezas de a pie!



Certezas de a pie es un programa de radio de docentes, que buscamos construir un puente entre lo pedagógico y lo sindical, siempre desde el territorio. Con orgullo, año a año, nos vamos sumando a la construcción colectiva del congreso pedagógico de UTE.

**¡Felicitaciones por estos 25 años!**

Juan López, María Eva Alfonso, Natalia Militi y Georgina Rossi

Lxs compañerxs de Certezas de a pie participaron en el XXIII Congreso Pedagógico de 2018 “Educación, Democracia y Resistencia. Luchas y Soberanías Pedagógicas” con una ponencia titulada “Certezas de a pie”. Una producción radial desde el barrio y la escuela que se puede leer en este enlace:

<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/certezasdeapie>

En estos enlaces se pueden escuchar las entrevistas de Certezas de a pie a ponentes de Congresos Pedagógicos y a integrantes del Instituto Cacho Carranza:

Entrevista Congreso Pedagógico - 01/06/20

<https://audioboom.com/posts/7599235-entrevista-congreso-pedagogico-01-06-20>

Entrevista a Daniel López, María Paula González y audio de Ana María Rodríguez - 02/11/20

<https://audioboom.com/posts/7721759-entrevista-a-daniel-lopez-maria-paula-gonzalez-y-audio-de-ana-maria-rodriguez-cdp-02-11-20>

Entrevista a Alicia Celes y Lorena Tripodi - 24/08/20

<https://audioboom.com/posts/7668362-entrevista-a-alicia-celes-y-lorena-tripodi-24-08-20>

Entrevista a Laura Aguilar y Sheila Loy - 06/07/20

<https://audioboom.com/posts/7629426-entrevista-a-laura-aguilar-y-sheila-loy-06-07-20>



Reflexiones pedagógicas  
valorando lo público

## Palabras clave

Pandemia.  
Soberanía pedagógica.  
Sujeto de conocimiento.  
Virtualidad.  
Aislamiento.  
Comunidad escolar.  
Vínculo pedagógico.  
Hegemonía.

Educación Secundaria // EEM //

# Soberanía pedagógica, pandemia y aislamiento

Por Gonzalo Besteiro\*, Ayelén Colosimo\*\*,  
Adrián Figueroa\*\*\* y Malena Velarde\*\*\*\*



## El aislamiento anterior a la pandemia

**E**n el año 2019, los docentes de la Falcone elevamos una nota con la firma de 118 trabajadores de la escuela que comenzaba diciendo:

“Mientras todos los diagnósticos, balances y evaluaciones de las comunidades escolares señalan como dificultades principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje a problemas de índole afectiva, social y económica, la casi totalidad del personal de las escuelas está conformado por docentes que se emplean para trabajar en una asignatura específica, en un horario fijo semanal sometido al cumplimiento de los plazos y obligaciones que caracterizan este aspecto de la labor educativa.”

A continuación, la misma nota señalaba:

“La mayoría de docentes de las escuelas medias, sin tiempos y espacios de trabajo por fuera de los acotados horarios de sus asignaturas, quedan reducidos a trabajar aisladamente, escindiéndose así sus prácticas individuales de la historia institucional y de la identidad de la comunidad con que trabajan.” ...

“La falta de tiempos, espacios, equipos y agentes destinados a relevar dificultades, intereses y necesidades específicas de grupos y estudiantes particulares, tiende a convertir el trabajo escolar en la aplicación de acciones, actividades y secuencias didácticas destinadas a cumplir con contenidos y plazos decididos sin la posibilidad de abordar un trabajo integral que incluya en la planifi-

\* Profesor en Ciencias de la Comunicación Social (UBA), se encuentra produciendo su tesis de Licenciatura sobre Educación y Comunicación. Realizó la Certificación Pedagógica para la Escuela Secundaria en Lengua y Literatura en el IES N° 1 “Alicia Moreau de Justo”. Desde el 2010, profesor en la EEM 7, D.E. 9, “María Claudia Falcone” y la EEM 2, D.E. 10.

\*\* Licenciada y profesora de Historia. Docente en EEM 7, D.E. 9, “María Claudia Falcone” y Esc. Com. 35, D.E. 21 “Leopoldo Marechal”. Docente universitaria (IUNMa - UNiPe). Especialista en Gestión Cultural y Políticas Culturales (UNSAM). En curso, su maestría en Estudios Latinoamericanos y del Caribe (UNR - RIOSAL).

\*\*\* Docente en EEM 7, D.E. 9, “María Claudia Falcone” desde 2009 y en EEM 2, D.E. 4, Trabajadores Gráficos desde 2018. Fue tutor, coordinador de tutores y coordinador de área. Es referente de ESI y referente de Convivencia en EEM 7, D.E. 9, donde trabaja en el proyecto “Repensar la Falcone”.

\*\*\*\* Licenciada y profesora en Letras (UBA) y estudiante de la maestría de Literaturas de América Latina (UNSAM). Docente en Nivel Medio y coordinadora del proyecto departamental de la UBA, “Wikiletras”. Desde el año 2014 dirige el programa de extensión Memorias Recientes de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.



cación toda la complejidad de las realidades grupales y personales. Como consecuencia de lo dicho, los y las adolescentes con que trabajamos encuentran demasiadas ocasiones de vivir tediosamente su escolaridad y no tantas de sentirse incluidos e incluidas en la labor cotidiana. Los muy numerosos esfuerzos individuales de docentes y estudiantes por multiplicar estas últimas ocasiones, no cuentan con el entorno escolar que los pueda sostener y proyectar como eficaz y novedosa 'normalidad'."

Ya concluyendo, la nota citada sostenía:

"En este escenario, las comunidades escolares crean y multiplican experiencias vinculadas a imprimirle a su práctica el sentido exigido por las necesidades de los sujetos que las integran. Con mayor o menor organización, mediante modalidades más o menos fragmentadas, desarrollando actividades relativamente aisladas o vinculadas entre sí, se realiza una labor multifacética consistente esencialmente en defender la posibilidad de impregnar la cotidianidad escolar de todo aquello que la historia, las tradiciones, las evaluaciones y los balances producidos por las propias comunidades evidencia como necesario, prioritario, importante, válido, pertinente, conveniente, provechoso y eficaz."<sup>1</sup>

### La identidad de los opuestos

Las características de la realidad escolar manifestadas en la nota que citamos son la causa de esa percepción, común a estudiantes y docentes, según la cual la escuela es tanto un espacio tiempo posibilitador de vivencias extraordinariamente enriquecedoras, placenteras y estimulantes, como una dimensión de la existencia reproductora de frustraciones, miedos e inhibiciones. Como decíamos en un material sobre el Proyecto Escuela:

"Según los avatares de la vida institucional, los intereses y posibilidades de sus actores y las políticas educativas en curso, los equipos trabajan en distintos climas institucionales y participan en la construcción del Proyecto Escuela más o menos activamente, limitados al cumplimiento de obligaciones formales o encontrando la posibilidad de traducir el balance de su práctica en acciones y propuestas, acosados por las exigencias de constataciones numéricas o volcados a la realización colectiva de síntesis, embretados en la producción de mamotretos y planillas o pudiendo partir del análisis de lo hecho para elaborar acuerdos comunitarios que le den sentido al esfuerzo del conjunto."

Es decir, la práctica escolar deviene en la tensión entre las posibilidades de realizar todo aquello que recordaremos con placer y orgullo, que será reivindicado en los balances, aprovechado como fundamento de orientaciones pedagógicas relativamente indiscutibles y habrá cumplido con los objetivos más exigentes de las proyecciones institucionales y, actuando en sentido contrario, todo aquello que, coyuntura tras coyuntura, termina pesando como obligación laboral, prioridad excluyente, ineludible labor por cumplir como condición de desactivación de fuentes de conflicto circunstanciales, pateando hacia adelante la resolución del conflicto principal, que aquí expresamos, y reforzándolo. (En un taller de capacitación del equipo de tutores, la *integración* a la comunidad escolar y el *interés* de los sujetos aparecían como el lado de la contradicción que le da sentido a la vida escolar. Cuando se buscó una palabra para definir al *enemigo* de las prácticas que se consideraban pertinentes y el clima institucional que se consideraba necesario, apareció: **tedio**.)

### La pandemia es una lupa

Tal como lo expresan montones de artículos y comentarios de muy diversas dimensiones de la vida social, también en



1 <https://repensarlafalcone.blogspot.com/2020/03/el-sujeto-y-el-proyecto.html>

el ámbito educativo la pandemia actúa exacerbando las situaciones preexistentes. La distancia entre acciones y actitudes que representan uno u otro de los opuestos arriba mencionados se agiganta, la fuerza de la oposición se intensifica y la calidad del enfrentamiento epistemológico se radicaliza.

Si en cualquier ciclo lectivo, cualquier asignatura y cualquier curso, se multiplican las ocasiones en que podría venir bien *parar la pelota* (ver cómo estamos, qué intereses y dificultades hay, quiénes somos, etc.), y esto enfrenta el peso de los plazos programáticos, los contenidos de la asignatura y la necesidad de acreditar cierta relación de cada estudiante con los mismos, muchos más motivos tuvimos este año para hacerlo ante la necesidad de asumir la pérdida de la normalidad, el replanteo de objetivos y modalidades ante el drástico cambio de las condiciones y el contexto de riesgo de contagio. Sin embargo, el contexto no volvió más evidente esta necesidad para el conjunto de integrantes del ámbito educativo. Las presiones hacia docentes con responsabilidades de conducción, coordinación, supervisión y orientación fueron más asfixiantes que las ejercidas en años anteriores. Las dificultades propias del distanciamiento social se presentaron como justificadoras de una reconcentración del trabajo en sus aspectos formales y administrativos.

### La irrupción del sujeto

Recién iniciado el ciclo lectivo actual, el lunes 16 de marzo de 2020 fue el primer día en que ya no asistieron estudiantes a los edificios escolares. El viernes 20 se anuncia el aislamiento social preventivo y obligatorio. El lunes siguiente, el 23, fue feriado puente y el martes 24 el Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia. El jueves 26 la Dirección de la escuela reenviaba a todos los docentes de la Falco-

ne una comunicación del Centro de Estudiantes que en tono amable y amoroso nos planteaba “dudas y preocupaciones” como las que siguen:

*“Para empezar entendemos que es una situación de mucha angustia y estrés para todes, con contextos familiares muy diferentes. Pedimos que se considere les muchos chiques cuyos padres son profesionales de la salud, ejercen alguna otra profesión por la que según las excepciones del decreto de cuarentena tienen que ir a trabajar o están trabajando desde sus hogares obligatoriamente. En estas circunstancias también muchos chiques tienen que hacerse cargo de sus casas, o aquellos que tienen un familiar infectado. Estamos condicionados a nuestro ritmo familiar, que está totalmente desfasado y en muchos casos les chiques no cuentan con los recursos requeridos para hacer los trabajos, sumado a que muchas veces en las casas hay una sola computadora con la que tiene que trabajar toda la familia, no anda bien, etc.” ...*

*“Consideramos que no es adecuado que profesores manden trabajos y actividades con fechas de entrega en el fin de semana, fuera del horario normal de clases, a la noche...” ...*

*“Entendemos también que las clases online nunca van a ser lo mismo que tener el acompañamiento de unx profesxr en el aula, por lo tanto la cantidad y extensión de trabajos se está excediendo. Son muchos les alumnes que por día pasan más de las horas que pasarían en el colegio sentados frente a la computadora haciendo tarea. Pedimos encarecidamente que consideren que hay más de 10 materias, no solo una. Sabemos que no estamos de vacaciones y sabemos también la importancia de no perder el contenido de las materias y las horas de clase, pero el hecho de estar en casa no signifi-*

*ca tener todo el día libre.” ...*

*“Entendemos que es un momento muy difícil y que nadie está preparado para abordarlo. Sabemos que es muy costoso para lxs docentes también dictar clases de esta forma, pero estos reclamos se replican en todos los cursos. La cantidad de tarea que recibimos NO es equivalente a la que tendríamos si las clases continuaran, es más cantidad, más larga, más difícil, con menos fuentes y sin alguien con quien consultar. Muchas veces con profes que les chiques todavía no conocen, en un contexto muy estresante para todes. Les escribimos a les profes, porque sabemos que están comprometidos con nosotres y que nos quieren, pero les pedimos por favor que tomen en cuenta nuestros pedidos y que es una situación común a todos los años del colegio.”*

### La dimensión de lo abstracto

En el marco de la tradicional rigidez jerárquica del Sistema educativo, la exclusión de las comunidades escolares como sujeto de la práctica tiende a encerrar las discusiones en el terreno de lo abstracto. Los plazos y metas de índole administrativa y formal pesan en el orden de lo concreto contando con la fuerza de los mandatos laborales (prescindiendo de coincidir con lo estipulado y escrito), y reduciendo el discurso de los puntos de vista que expresan las necesidades de los sujetos implicados a meros enunciados que cobran así la apariencia de ser puras expresiones de preferencias teóricas y personales. Por más que estos puntos de vista enarbolan acuerdos escritos, documentos aprobados y leyes, por más que comuniquen prácticas constatables, remitan a concretos resultados previos y se apoyen en situaciones y condiciones de la más cruda realidad, se desvanecen al escindirse la conformación de lo obli-

gatorio, ineludible y urgente de las circunstancias concretas y la cotidianidad. La asunción de los objetivos a cumplir se realiza en una dimensión en que la realidad comunitaria e institucional solo existe como referencia discursiva. El tedio y la frustración se concretan cuando el trabajo diseñado de este modo se intenta aplicar en aquella realidad que fue desestimada, constituida por personas que no fueron integradas al diseño.

Solo la irrupción del sujeto de la educación en el debate permite incorporar al mismo la realidad comunitaria e institucional, sus contextos político, cultural, económico y social, las situaciones de las personas involucradas, sus experiencias, sus necesidades, sus puntos de vista no limitados a sus adscripciones teóricas o ideológicas. Y esa irrupción del sujeto de la educación, se concreta siempre como verdadera subjetividad, como verdadera síntesis colectiva de puntos de vista. Es decir, como expresión de necesidades, objetivos y finalidades concretos surgidos de su experiencia; no como *puro* debate teórico sobre modelos escolares y modalidades educativas. La irrupción del sujeto de la educación en el conflicto entre soberanía pedagógica comunitaria y administración burocrática de cuerpos y programas posibilita transformaciones prácticas que favorecen la apropiación de la actividad educativa por parte de las personas que integran las comunidades escolares. Y habilita la real intervención en las discusiones de los puntos de vista que lo expresan.

### La comunidad re-habilitada

La carta del Centro de Estudiantes modificó el clima de nuestras discusiones habilitando la posibilidad de relativizar

concretamente el peso de los mandatos establecidos por fuera de nuestra identidad institucional y validando la reivindicación de prácticas constituidas a partir de necesidades y objetivos reconocidos y consensuados comunitariamente. Se sucedieron comunicaciones personales y grupales. Se debatió en las diferentes áreas y en otros equipos docentes de la escuela. Los compañeros del Área de Comunicación compartieron la siguiente producción:

1. “Celebramos la intervención del Centro de Estudiantes como un punto de partida para la reflexión sobre las prácticas llevadas a cabo
2. Actualmente, las políticas nacionales establecen que la prioridad es la salud. A partir del aislamiento preventivo, sabemos que las prioridades en cada hogar se han visto transformadas. La voluntad que nos guía para intentar sostener esta modalidad en este contexto es la convicción de la importancia de garantizar el derecho a la educación. En este sentido, valoramos la flexibilidad y la comprensión como herramientas para intentar garantizar este derecho a pesar de las dificultades.
3. Queremos recordar que el vínculo que une a lxs docentes y estudiantes gira en torno a la escuela, que tiene lugar en nuestro querido edificio, que además es valioso por la historia de lucha de la escuela y su memoria<sup>2</sup>. Este vínculo no está roto; transitoriamente no podemos reunirnos en ese lugar, de modo que proponemos encontrar alguna alternativa para seguir en contacto hasta que podamos volver a las aulas. No perdamos de vista que este modo de estar en contacto es temporal y no es lo que sostiene nuestro vínculo.



<sup>2</sup> El deterioro del edificio original de nuestra escuela hizo imposible continuar en él la actividad. La comunidad escolar luchó por solucionar este impedimento y en el 2007 la escuela se trasladó provisoriamente a otro edificio. La construcción de un edificio nuevo en el domicilio original se demoraba y nuestra comunidad protagonizó nuevas luchas donde el movimiento estudiantil tuvo la iniciativa, apelando a las tomas de escuela como modalidad característica de su desarrollo. Así se conquistó la construcción del edificio donde la Falcone realiza su actividad desde el 2013. Para más información al respecto:

[https://docs.google.com/document/d/1gPt66rjZ\\_62xjz9zBldMlhRxmK8qt2SNNSlr9LjkhHE/edit](https://docs.google.com/document/d/1gPt66rjZ_62xjz9zBldMlhRxmK8qt2SNNSlr9LjkhHE/edit)

4. Hay muchas maneras de comunicarse a la distancia. No hay una sola manera de volverse virtual. Nos parece importante proponerles un uso reflexivo de las herramientas que usamos. La mayoría fueron creadas para el consumo, o por quienes ven en la educación solo un negocio. Cuidemos que los contenidos que trabajamos no se conviertan en un bien de consumo sobre el que nos quejamos como si fueran productos comprados.

5. Es importante que se respete y se valore el modo de contacto que estableció cada docente, de acuerdo con sus posibilidades, convicciones y a su criterio pedagógico. Recordemos que es una modalidad provisoria que no remplaza el encuentro presencial. Esa instancia no está anulada, solo ha sido postergada.

6. La brecha digital, es decir, la distancia que separa a quienes acceden a la tecnología de lxs que no, es cada día más evidente tanto para docentes como para estudiantes. Ni todxs los estudiantes ni todxs lxs docentes cuentan con conectividad y herramientas apropiadas de trabajo. Ahora que lo vemos tan claramente, no lo olvidemos y sumemos este reclamo a nuestra agenda de lucha.

7. Dedicemos tiempo a la organización. Si tienen compañerxs en esta situación (sin conectividad), avisen a lxs profes para que estén al tanto. Si ven que a alguien se le complica acceder a un contenido, denle un mano. Ayudarlx si es posible. Las redes que podamos armar durante este tiempo quedarán para cuando volvamos al edificio de la escuela.

8. Las fechas de entrega tienen un carácter orientativo y de ningún modo excluyente. Por supuesto que estamos al tanto de los nuevos desafíos de la cotidianidad. Pero, en algunos casos, las fechas tienen la función de organizar los tiempos de la devolución ya que no debemos olvidarnos que somos grupos.

9. omamos nota de la superposición de tareas y desde el área de Comunicación queremos fortalecer nuestra organización para evitar este problema.

10. Entendemos la evaluación como un proceso y, por lo tanto, pensamos que las actividades no necesariamente deben llevar nota numérica dado que las condiciones de trabajo han sido transformadas.”

### Vínculo pedagógico y cuarentena

El 14 de abril, el Cuerpo de Delegades compartió lo siguiente:

“La lectura de las cartas producidas y de las comunicaciones que dan cuenta del trabajo realizado, más el hecho de recibir consultas y pensar respuestas ante dificultades del momento que se manifiestan en nuestra comunidad escolar y, de una u otra manera, en las demás, nos llevan a quedarnos con cinco puntos que pueden ser organizadores del abordaje de la situación:

1. Los días de clases presenciales que no pudimos concretar son notablemente menos de los que parecen. En las tres primeras semanas de cuarentena tuvimos dos días feriados en cada una. En esta cuarta semana que acabamos de iniciar, aún hay dos días de pascuas judías. Se-

gún se distribuyen en las agendas de cada curso y cada docente las clases de cada asignatura, los días concretos de clases que no se dieron en la modalidad tradicional pueden ser menos que los que la preocupación por no atrasarnos con los contenidos puede hacernos sentir.

2. Casi en el mismo sentido que el del punto anterior, nos pareció importante tener presente que en estas primeras semanas del ciclo lectivo estaríamos trabajando en la evaluación diagnóstica más que avanzando en el despliegue de trabajo vinculado a contenidos esencial y formalmente novedosos.

3. Creemos que, tanto la falta de encuentro personal como el hecho de que nadie está en condiciones de abordar la labor escolar liberándose de las circunstancias de su casa, hacen extremadamente difícil que las calificaciones numéricas no actúen como factor de presión; lo cual, más allá de las opiniones personales al respecto, es conveniente evitar en el contexto actual.

4. La asimetría en la relación entre estudiantes y docentes nos ubica en un lugar de mucha mayor responsabilidad ante la calidad del vínculo que se construya y establezca. Esto que, en los últimos años, nos acostumbramos a pensarlo y tenerlo presente desde un hincapié fuerte relativo a evitar y detectar situaciones de abuso, acoso y discriminación, es necesario recuperarlo en el actual contexto de pandemia. Estudiantes y docentes quedamos cotidianamente expuestos a la fragilidad de la existencia (la nuestra y la de las personas que queremos), y a la imposibilidad de lidiar con nuestras situaciones personales mediante actividades y relaciones sostenidas fuera de nuestros hogares. Esto podría expresarse en



enojos, incumplimientos de plazos y formatos, indiferencia, etc., ante los cuales necesitamos actuar en función de restablecer, cuidar, mejorar el vínculo pedagógico, ayudando a asumir las mutuas responsabilidades que éste implica, habilitando relaciones de reciprocidad y aportando capacidad de negociación, flexibilidad y creatividad para descubrir las posibilidades adecuadas a los objetivos asumidos.

5. Teniendo en cuenta que el actual contexto implica multiplicación de las dificultades para realizar tal o cual labor en cierto horario, plazo o formato, pensamos que la promoción de la autonomía de cada estudiante en la resolución de su trabajo escolar, objetivo de importancia esencial en el transcurso de la normalidad, cobra particular relevancia como capacidad de adecuación a las extraordinarias circunstancias. El mismo acompañamiento que favorezca el compromiso de cada estudiante en su relación con cada asignatura, puede habilitar el encuentro con sus posibilidades.

Abrazos. Que estén bien.”<sup>3</sup>

### Condiciones de trabajo y virtualidad

El trabajo docente antes de la pandemia ya se caracterizaba por el hecho de estar asociado a la invasión por lo laboral de los espacios de existencia legalmente liberados de obligaciones contractuales, excluidos del tiempo pago de trabajo. La tendencia socio cultural hacia una virtualización sometida a la hegemonía del capital financiero internacional, profundiza y extiende esta situación. La pandemia genera condiciones funcionalmente aprovechables para el avance de dicha tendencia, dependiendo los alcances de este aprovechamiento de la capacidad de ejercer la soberanía por parte de las comunidades educativas y de las aptitudes de la organización gremial de quienes trabajamos

en educación. O sea: de la fuerza, en general, de docentes, estudiantes y sus familiares para imponer sus intereses y hacer valer sus puntos de vista.

El 3 de abril, el Cuerpo de Delegades había transmitido las siguientes sugerencias:

“Convivencia digital en tiempos de Coronavirus:

Hola a todes, en virtud de la pandemia mundial que venimos atravesando, que nos encuentra modificando nuestras prácticas laborales hacia modalidades de trabajo remoto o virtual, consideramos que es importante compartir algunas sugerencias a tener en cuenta:

En primer lugar, ser conscientes de que este contexto nos subjetiva con el cuidado de la salud y con el riesgo de la enfermedad de forma constante; habiendo modificado nuestros espacios y tiempos de convivencia familiar y doméstica nos encontramos ante problemáticas a las que no estamos acostumbrades: tengámonos paciencia.

Con respecto al ámbito laboral:

- Organizar los horarios de trabajo, para evitar estar trabajando durante todo el día.
- Evitar enviar mensajes o correos electrónicos fuera del horario laboral.
- En caso de recibir un mensaje o correo electrónico fuera del horario laboral, evitar abrirlo y postergar la respuesta para el día siguiente, o dentro del horario laboral.
- Respetá tu tiempo y respetá el de lxs demás.

¡Saludos virtuales!”



<sup>3</sup> <https://falconsomostodes.blogspot.com/2020/04/vinculo-pedagogico-y-cuarentena.html>

## **Virtualidad y hegemonía**

Todo lo que ya se dijo sobre el panóptico y los dispositivos de control, mediante la tele socialización regulada por la actual hegemonía, se escinde de lo físico. Las personas sometidas a esa situación no estamos bajo la material mirada de agentes de control, autoridades, etcétera. Pero pasamos los días completos, la vigilia y el sueño, bajo la amenaza de castigos o consecuencias por estar desatendiendo demandas que pueden estar alcanzándonos por las redes cibernéticas y de la telecomunicación. Esta situación se refuerza y se favorece por el hecho de que los territorios de ambigüedad sobre condiciones, obligaciones y derechos laborales van anexando espacios, tiempos y diferentes dimensiones de la existencia humana. Los contextos político económicos controlados por intereses especulativos agigantan esta ambigüedad, se sostienen en ella y la realizan como dispositivo de construcción de un consenso práctico condicionado por el miedo y la incertidumbre.

La práctica del estudio, el trabajo y la recreación a distancia, la tele socialización en general, puede ser presentada con imágenes asociadas a soltura y libertad, con personas sonrientes sentadas en una mesa al sol, ya sea en la vereda de un bar o en una plaza, operando algún insumo informático, que será nombrado por su tipo, modelo y marca para completar la oferta de un modo de vida. Pero las realidades humanas incluyen horas de sol y noches, viento, frío, calor sofocante, lluvia y nieve; exposición a situaciones no deseadas, necesidad de realizar gastos para permanecer en algún sitio o calmar el hambre antes de poder volver a casa; horarios de mayor o menor funcionamiento de negocios y servicios públicos, lugares sin acceso a fuentes de energía y muy heterogénea distribución de los servicios cibernéticos y

las señales de telefonía, es decir: escasa, dificultosa o nula conectividad en la mayor parte del espacio público.

Al hablar de prácticas de trabajo o estudio realizadas mediante insumos informáticos tele comunicados, podríamos imaginarnos, si no nos aclaran lo contrario, a personas usando computadoras y teléfonos en el edificio que centraliza las cuestiones relativas a la labor de que se trate. O sea: personas en las instalaciones de una empresa o en el edificio de un organismo público en que trabajan o estudian, utilizando los insumos y la conectividad de dicha empresa u organismo. Lo cual se hace normalmente. Sin embargo, por una de esas trampas que realiza la hegemonía mediante el uso del lenguaje, al realizarse esas prácticas en ciertos horarios y, fundamentalmente, en los lugares físicos destinados a esas actividades extra hogareñas, aunque sean prácticas virtuales **no se las nombra como tales**, logrando así que, al pensar en tele trabajo o tele estudio lo asociemos directamente a trabajar o estudiar en casa.

Por lo dicho en el párrafo anterior y en el que lo antecede, referirse a prácticas virtuales que requieren ser sostenidas metódicamente mediante la inversión de cantidades de tiempo propias de las jornadas laborales, significa referirse a prácticas que se realizan en casa. En este año, además, dichas prácticas se realizaron en un contexto de aislamiento social debido a la pandemia.

### **Casa es casa**

El hogar es donde se ejercen cotidianamente los afectos particularmente significativos y constitutivos de las personalidades, lo cual demanda espacio, tiempo y energía, requiere poner en juego sensibilidad e inteligencia, tiene como condición poner el

cuerpo. El hogar de cada quien, **es casa**. Es el espacio en el que transcurre la intimidad, en el que es necesario dar lugar a diferentes estados de ánimo, donde debe estar habilitado el hecho de transitar angustias, donde se atienden situaciones de otros, se comparten situaciones propias; es un espacio tiempo que debe poder actuar como refugio en relación con el espacio público, el mundo laboral, los lugares propios del ejercicio de diversas responsabilidades. El hogar, casa, requiere estar al amparo, también, de la escolaridad. En ciertos juegos, el hecho de ponerse a salvo consiste en alcanzar un lugar y decir: - Casa.

Los hogares, las casas, requieren administración, aprovisionamiento, mantenimiento y limpieza. Es donde se realizan tratamientos de enfermedades, se ejercen responsabilidades relativas al cuidado de personas y se atienden situaciones de muy diverso tipo que tienen en común el no poder ser desatendidas. Es posible, también, que casa sea donde se manifiestan dificultades para acordar y compartir, se ponen en acto relaciones conflictivas y se sufre hacinamiento. En demasiados hogares se ejerce violencia y se dan situaciones de abuso.

### **Estudiantes, docentes y sus circunstancias**

Los servicios de telecomunicación están monopolizados y controlados mediante construcción de mercados cautivos. Se ofrecen con deficiencia, precios abusivos, sobrepagos e incumplimiento de contratos. La conectividad y los dispositivos se distribuyen sin atención a necesidades sociales, con dispersión de posibilidades, superposición de servicios, obsolescencia planificada de plataformas y medios, etc.

Generalmente, cada estudiante o docente que cuenta con insumos y conectividad en su hogar, convive

con otras personas que necesitan disponer de dichos medios para ejercer diferentes actividades por cuestiones de estudio, trabajo, formación, seguimiento de situaciones de parientes, administración del hogar, trámites, etc.

Un alto porcentaje de los hogares y familias de la Ciudad de Buenos Aires son pobres. Un muy elevado porcentaje de menores en edad de escolaridad obligatoria son pobres. La mitad de los niños de nuestro país viven en la pobreza.

### Las tensiones entre los opuestos

El conflicto que señalábamos al comienzo del escrito se agudiza y el Gobierno de la Ciudad lo lleva al colmo mediante su insistencia en desconocer realidades y sujetos, su desinterés por las consecuencias y su integración ferviente a la hegemonía del capital financiero, interesada en la conversión de la educación pública en oferta mercantil de servicios educativos. En octubre, sumándonos a tantas acciones y manifestaciones de la comunidad educativa de la Ciudad, les docentes de la Falcone nos pronunciamos mediante un documento del que traemos aquí los dos párrafos siguientes:

“Creemos que tanto la expresión ‘revinculación pedagógica’ como ‘vuelta a clases’, expresadas a través de resoluciones oficiales y por los medios de comunicación, implican una falacia y un desconocimiento del enorme esfuerzo realizado por las comunidades educativas. Desde que se decretó el ASPO, las escuelas implementaron, con mucho trabajo y sin marcos de referencia previa, un dispositivo que implicó la cursada en forma virtual de todas las asignaturas de todos

los años. Con la intervención de los Equipos de Orientación Pedagógica, Tutores/as, Preceptores/as y docentes se buscó, en todo momento, integrar al trabajo a distancia a estudiantes con diversas dificultades académicas, económicas, de conectividad, familiares, sociales, etc. Esta actividad incluyó la evaluación y la comunicación constante con estudiantes y sus familias. Las escuelas sostuvieron el trabajo vinculado al seguimiento de cada alumno, garantizando el acceso a los aprendizajes prioritarios para cada espacio curricular. Además, se fomentaron diversos espacios de interacción y participación en relación con diversos intereses y derechos por parte de los estudiantes; jornadas artísticas, de divulgación científica, de orientación vocacional, la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI).

“En nuestra escuela, como en tantas otras, se sostuvo una presencia física por parte de autoridades, docentes y trabajadores administrativos y auxiliares. Estas compañeras y compañeros asisten periódicamente a la Escuela, con el riesgo para su salud que esto implica. Les docentes aprovecharon, en muchos casos, los días de entrega de refrigerios para encontrarse con estudiantes, restablecer vínculos, intercambiar materiales didácticos y trabajos prácticos, entregar celulares, computadoras y útiles. También se reforzó considerablemente, a través de una campaña organizada entre docentes y familias, la insuficiente cantidad de alimentos entregados por el Gobierno de la Ciudad y se acompañó con elementos de higiene, pañales, ropa, según las necesidades y posibilidades de cada escuela. Todo esto costado con dinero del bolsillo de do-

centes y familias que, como en todo, son quienes sostienen y garantizan el ejercicio de derechos de miles de jóvenes. Esta presencia en las escuelas se concretó en medio de grandes dificultades e incumplimientos relativos a los protocolos sanitarios por parte de las autoridades del Ministerio de Educación y del G.C.B.A. Reducir los riesgos implicados para garantizar dichas tareas demandó, nuevamente, gastos costeados por docentes y la extensión de los horarios previstos para las actividades.”<sup>4</sup>

### Soberanía pedagógica o angustia

El enfrentamiento entre un modelo escolar que a partir de necesidades comunitariamente reconocidas asume sus objetivos colectivamente y otro determinado por intereses constituidos por fuera de las circunstancias de los sujetos implicados, es expresión del viejo conflicto entre soberanía popular y sometimiento colonial. Realizar la escuela que necesitamos y defender la que pudimos sostener hasta el momento, depende de la capacidad de organización de las comunidades escolares y de la posibilidad de constituir una política educativa que integre sus intereses. //

4 <https://falconsomostodes.blogspot.com/2020/11/la-comunidad-docente-de-la-falcone-ante.html>

Palabras clave

Memoria.  
Homenaje.  
Gesto colectivo.  
Abrazo comunitario.  
Presencia.  
Ausencia.

Education Secundaria / Educación Artística

# "Una hoja Caída"

## Memorial de estos días en la escuela

Por Patricia Aballay\*, Sara Foldes\*\* y Ángeles Cotelo\*\*\*



Rodrigo Ramírez, La Rioja.

*"Nada sé de la muerte  
me interesa la vida,  
aunque a veces me roce  
con su mano tendida  
la parábola extraña  
de una hoja caída"*

Víctor Heredia

Además de la aplicación fáctica, que significa la realización de las piezas, encierra un conglomerado de significantes que sostienen ideológica y artísticamente esta búsqueda, que saluda lo poético y lo metafórico, y que busca reflejar en la singularidad de cada obra (hoja) lo original de cada vida, construida de sueños, proyectos, luchas, victorias y fracasos.

El Proyecto surge de docentes de la Escuela de Cerámica N° 1 pensando en cómo proponer a los/las estudiantes formas de comunicar sus emociones y sentimientos en relación con la pandemia a través de una obra que pudiese ser realizada en casa.

Nace en principio como una tarea con la invitación a recoger una hoja de árbol (de las que caen en otoño) e intervenir de manera figurativa o abstracta.

Rápidamente los bocetos y las intervenciones sobre hojas otoñales empezaron a vislumbrarse como algo más grande

### Introducción

**U**na hoja Caída" es un proyecto surgido en el marco de la pandemia por COVID-19 y sus innumerables consecuencias en nuestras vidas. En lo concreto tiene como objetivo la creación de una obra colectiva, federal y de convocatoria abierta para artistas ceramistas y de otras ramas, profesionales y aficionados y estudiantes de arte.

Una y múltiples obras cerámicas que evoquen colectivamente las vidas que fallecen en este contexto.

Somos docentes de la Escuela de Cerámica N° 1.

\* Riojana, artista plástica y docente formada en las escuelas públicas de arte. Mi pintura está relacionada con la búsqueda de la identidad latinoamericana. Creo en el arte como movilizador de gestos comunitarios.

\*\* Marplatense, 1978. Soy egresada de la Escuela de Artes Visuales Manuel Belgrano, de la cual me siento hija. Busqué continuar mi formación a través de herramientas y técnicas diversas que me permitan comunicar ideas. Creo en el artista docente que retroalimenta obra y enseñanza simultáneamente.

\*\*\* Nací en Buenos Aires en 1986, soy artista visual egresada de la UNA y trabajo como docente mediando en acciones que nos convoquen a todos para ver y pensar el mundo desde la tecnología digital lo más humanamente posible.



que podía convocar y evocar un sentir colectivo: la fragilidad de la vida, la pérdida de la misma. Y con ella la necesidad de materializarla, de dejarla como registro de un tiempo abrumador, insólito común y sin las despedidas a las que culturalmente estamos habituados. Y de este modo construir un memorial colectivo que ocupará ese espacio social que aún no podemos transitar, o lo hacemos de otra forma; por eso, primero es virtual y luego será físico.

En este sentido, pensamos alguna manera de ser facilitadoras de ese capital simbólico, de diseñar estrategias y actividades convocantes de una mirada que invite a la posibilidad de nuevas construcciones que nos involucren en sentimientos y sensaciones comunes a todes, teniendo en cuenta, sobre todo, que en estos tiempos la escuela dejó de ser el espacio físico (edificio y su mobiliario) para pasar a ser un espacio en construcción, la relación que construimos entre docentes y estudiantes.

Convencidas de que esta época diferente que nos toca atravesar implica un cambio de actitud en la enseñanza, debíamos generar propuestas nuevas y posibles de realizar en la no presencialidad.

Este contexto impuso la virtualidad como una de las formas casi exclusivas de poder comunicarnos con nuestros estudiantes y nuestras experiencias perceptivas y sensibles, que venían modificándose progresivamente por los nuevos medios, hoy están completamente transformadas por esa mediación. Como comenta Andreas Huyssen (2000): “(...) no podemos discutir la memoria personal, generacional o pública sin contemplar la enorme influencia de los nuevos medios como vehículos de toda forma de memoria”. Nuestra preocupación por la memoria no es un desplazamiento del miedo al futuro, sino la convicción de que acompañarnos es la mejor forma para atravesar este presente.

## Desarrollo

### Inicio del recorrido

“¡Qué tiempos son estos, en que hablar sobre árboles es casi un crimen porque implica silenciar tanta injusticia!”

B. Brecht

La propuesta de “Una hoja caída” surge en otoño, como una tarea pensada para tercero y quinto año en la materia Dibujo. Con el objetivo de que puedan intervenir un objeto en común, prestando atención a lo que naturalmente pasa en otoño, para relacionarlo de alguna manera con lo que nos estaba pasando como humanidad. La hoja caída es una imagen poética acerca de la fragilidad de la vida, pero también de su originalidad (cada hoja, como cada vida) única y diferente.

Así fue como la profesora Patricia Aballay presentó la actividad a sus estudiantes:

“La parábola extraña de una hoja caída”



La mayoría de los estudiantes pintaron imágenes no necesariamente relacionadas con la muerte, sino como un mensaje abstracto o figurativo que habla de las singulares de cada uno.

Reunimos las imágenes de las hojas intervenidas en un soporte común que da cuerpo de obra a la propuesta que puede [visualizarse acá](#). Además, articula la segunda instancia del Proyecto, donde la convocatoria está abierta a ser parte de un gesto colectivo, un homenaje que nos interpela a todes y trasciende el territorio de la escuela.



“La parábola extraña de una hoja caída”

### TERCER TRABAJO PRÁCTICO - DIBUJO

*Para este tercer trabajo práctico o tarea de dibujo vamos a buscar una hoja de árbol, de esas que se caen en esta época, vamos a elegir una que no se rompa, porque la vamos a intervenir dibujando y pintando sobre ella con colores acrílicos.*

*Pensé que, de esta manera, cada hoja que diseñemos podría ser una especie de homenaje, o de recordatorio de aquellas personas que nos dejaron en estos días por causa de este virus.*

*La imagen puede ser abstracta o figurativa (envío 3 ejemplos).*

*Y la idea es (cuando volvamos al colegio) poder realizarla en alguna técnica de cerámica, con la colaboración de algún profe de Decoración.*

*Por ahora solo haremos el diseño.*

*Espero que les guste la propuesta.*

*Pd: por si no encuentran una hoja de árbol en condiciones para pintar arriba, pueden pasar la forma de la hoja en una hoja blanca de dibujo y sobre esa forma dibujar y pintar.*

*Muchas gracias a todes.*

## Una hoja Caída

Este proyecto nace en relación a lo que nos está atravesando como humanidad (esta pandemia generada x el covid19) que ha cambiado en corto tiempo nuestros días y la forma de relacionarnos en comunidad. Quiere de alguna manera ser un pequeño homenaje o recordatorio de las vidas únicas que estamos perdiendo. Y que por estas circunstancias no podemos despedir.

La idea es realizar una acción artística. Que consiste en invitar a diferentes artistas, contemporáneos de diferentes lugares del país (ceramistas, escultores, artistas plásticos y estudiantes de cerámica) a intervenir una hoja caída. En memoria de aquellas personas que fallecieron en el contexto de esta pandemia.

La acción o invitación es "a recoger una hoja de árbol de esas que se caen en otoño, posteriormente imprimir la forma "única" de esa hoja caída en una plancha de arcilla. Recortar su contorno, e intervenirla de manera artística, cocerla en un horno de cerámica, (también puede ser intervenida con pigmentos) en cualquiera de las técnicas de la cerámica.

Estas hojas (cerámicas) ya intervenidas, serán colocadas de manera grupal en espacios públicos (a determinar) en la provincia o lugar que estas personas habitaron.

Contacto  
unahojacaída@gmail.com



### Apertura de la convocatoria a la comunidad y socialización del Proyecto

*"Se puede así soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas. Tal sociedad rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen a propiedad de la inteligencia.*

*Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos."*

J. Rancière

Este Proyecto empezó a constituirse como una topología de red a partir de la necesidad de convocar y evocar un sentir colectivo: la fragilidad de la vida, la pérdida de la misma. Atravesó las fronteras de la clase para transformarse en una convocatoria abierta y federal que se comparte por las redes sociales: "Una hoja Caída"

Durante este proceso, y ampliando cada vez más las posibilidades de participación y de producción simbólica en el plano virtual, surgió la realización de un homenaje en la plataforma Trazos.club que posibilita el dibujo colectivo en



tiempo real y animado en un lienzo digital. Este memorial virtual se propone como una acción colectiva que nos encuentra creando en el mismo espacio y tiempo.

Para pensar en la socialización del Proyecto, contemplamos que nuestras experiencias perceptivas y sensibles, que venían modificándose progresivamente por los nuevos medios digitales, hoy están completamente transformadas por esa mediación y la virtualidad se impone casi exclusivamente como forma de mantener los vínculos y sostenernos en este presente. Por eso, se construyen subjetividades en dos dimensiones: la dimensión física, en las hojas cerámicas y la dimensión virtual, en soportes digitales para socializar las producciones cerámicas y que se conozcan desde todos los puntos del país. Entonces, el medio también es el mensaje y una forma de entretejer esta red de sentido que construimos a modo de duelo colectivo, de un memorial que se hace efímero y permanente a la vez.

Construimos una presentación interactiva con la App Thinglink que puede [verse acá](#), la cual se va modificando a medida que se suman los homenajes en piezas cerámicas y además cada nueva visualización significa un recuerdo que se activa en la memoria de la persona que lo ve.

## Proyecciones: Espacio Público y Emplazamiento (Patri)

### Referentes

*“Si es verdad que la razón de ser fundamental de un lugar de memoria es parar el tiempo, bloquear el trabajo del olvido, fijar un estado de cosas, inmortalizar la muerte (...) está claro y es lo que los vuelve apasionantes, que los lugares de memoria viven de su aptitud a la metamorfosis, en el incesante rebote de sus significaciones y el bosque imprevisible de sus ramificaciones.”*

P. Nora

### Baldosas x la Memoria, la experiencia de la evocación sensible a la vida que trasciende

En la Argentina, como en otros países del mundo, existen diversas expresiones colectivas con el arduo compromiso de crear memoria en relación con las vidas de detenidos-desaparecidos o asesinados por el terrorismo de Estado. Una de ellas es la tarea que realiza Barrios x la Memoria y Justicia que investiga sobre la vida de las personas detenidas-desaparecidas en cada barrio antes y durante la última dictadura militar argentina, colocando una baldosa en homenaje a sus historias y símbolo de recuperación de sus identidades como sujetos que tuvieron una entidad presente. Así es que *Baldosas x la Memoria* construye una narración colectiva sobre un pasado doloroso con el que lidiamos como sociedad. *“El recuerdo y la conmemoración se tornan cuestiones cruciales a la hora de procesar experiencias colectivas traumáticas”* (Samanes, 2013). Para nosotras, este Proyecto es inspirador en la elaboración de una memoria plural y colectiva sobre nuestro presente, como una forma de concebirlo y así contribuir a la construcción de una narración colectiva que nos abrace en este duelo. Así como sucede con las baldosas, la hechura de las hojas es “efervescencia colectiva, según Durkheim, el “rito” permite mantener la vitalidad en las creencias y revivificar los elementos esenciales de la

conciencia colectiva; solidifica la unidad del grupo y es la cuna de la creatividad cultural” (Samanes, 2013).

En relación con esta experiencia, nos entrevistamos con Osvaldo López, militante y expreso político quien, junto con otras personas y organismos de derechos humanos, gestó y materializó Baldosas x la Memoria. Le consultamos sobre la experiencia realizada para encontrar puntos de contacto y vértices compartidos.

*Patri:* Contanos cuándo se generó esta acción, desde cuándo, quiénes y por qué decidieron llevarla a cabo.

*Osvaldo:* Esta acción es un resultado del desarrollo de la lucha por Memoria, Verdad y Justicia, iniciada en los barrios, cuando se cerraron los canales institucionales para llevar adelante este justo reclamo que fue bandera de los organismos de DD.HH. y el marco que tuvo fue el de un pueblo movilizado por la crisis social que dejó el neoliberalismo. Fue la creatividad popular la que visibilizó lo que desde el Estado se quería ocultar, la existencia de los detenidos desaparecidos, los centros clandestinos de detención y los represores impunes por ley.

En el año 2006, en marzo se hace el lanzamiento de esta propuesta; previamente se había convocado a organizaciones barriales de 18 barrios, de la Ciudad de Buenos Aires, para darle forma, de esas reuniones asamblearias surgieron las definiciones que se llevan adelante.

El objetivo era interpelar a los vecinos sobre la existencia de los desaparecidos en sus barrios, para eso cada organización se comprometía a hacer un relevamiento e investigación de quiénes eran esos desaparecidos y hacer una reseña histórica de ese desaparecido/a, que es lo que se difundió en distintos dispositivos. Luego confeccionábamos una baldosa de cemento para colocar en las veredas con los datos del compañero desaparecido. Se eligió la vereda porque es un espacio público,







no hay que pedir permiso, modificaríamos el trazado urbano y no podían dejar de leerse. Se eligió cemento porque era de fácil hechura para cualquiera y económico. Y al momento de la colocación se realizaba un acto de conmemoración.

Se colocan en los lugares donde los compañeros vivieron, trabajaron, estudiaron, militaron o fueron secuestrados.

*Patri:* ¿Por qué baldosas?

*Oswaldo:* Porque la mayoría de la gente va mirando el piso no el cielo y la idea u objetivo era que se vieran, que se leyeran, por eso también llevan vidrios de colores. La gente literalmente se la choca.

*Patri:* ¿Hay algo especial que quieras compartir como cierre?

*Oswaldo:* Lo más conmovedor para mí fue generar recomposiciones familiares. Sabemos que una de las consecuencias de la represión fue dividir a las familias, a raíz de esas campañas de demonización de las víctimas. Familias enteras quedaron divididas y no se vieron más. Esta acción de las baldosas permitía ese encuentro de nuevo y era reparador.

### Conclusiones

Después de la charla con Oswaldo sentimos la enorme emoción y responsabilidad de tomar de alguna manera este legado: el de la memoria, el del homenaje, y el de él, hacer presente la evidencia de esa ausencia que duele, que marca, que queda. Cuando vemos las baldosas, pensamos irremediamente en un tiempo determinado y eso es lo que pretendemos que ocurra con nuestras hojas caídas: que frondosamente ocupen el espacio público y nos traigan a nuestros muertos no como entes pasivos y lejanos, sino activos, como parte de nuestro presente, los nombramos y ansiamos que en el quehacer artístico sigan entre nosotros; fecundando nuestro espíritu. //

### Referencias bibliográficas ■

- Barrios x Memoria y Justicia (2008). Baldosas x la Memoria. Buenos Aires, Espacio para la Memoria.

<https://es.slideshare.net/agrupaciondomingomenna/libro-de-las-baldosas-i>

- Huysen, A. (2000). "En busca del tiempo futuro. Medios, política y memoria". Argentina, Revista Puentes, año 1, n° 2 (págs. 12-29). Traducción: Silvia Fehrmann. <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/puentes/02puentes.pdf>

- Samanes, G. y otros (2013). Memoria y memoriales. Las Baldosas en Argentina como expresión de las memorias resistentes. Universidad de Buenos Aires. <https://bdigital.uncu.edu.ar/6180>



## Palabras clave

Pedagogía.  
Vínculos.  
Amorosidad.  
Ternura.  
Pareja.  
Creatividad.  
Cuerpo.

/// Educación Secundaria /// Educación Artística ///

# El trabajo en pareja pedagógica *¿Cómo hacemos la escuela donde no hay escuela?*

Por Beatriz Chisleanschi\* y María Florencia Ego\*\*

El presente trabajo tiene como propósito mostrar cómo en una situación de pandemia mundial, donde la vida y la muerte caminan por límites muy finos, y ante un obligado aislamiento, los procesos de enseñanza y aprendizaje encuentran caminos para recrearse. Asimismo, se destaca lo enriquecedor del funcionamiento en pareja pedagógica y revaloriza la extensión de lazos amorosos y tiernos en el vínculo pedagógico. El triunfo de Eros sobre Tánatos.

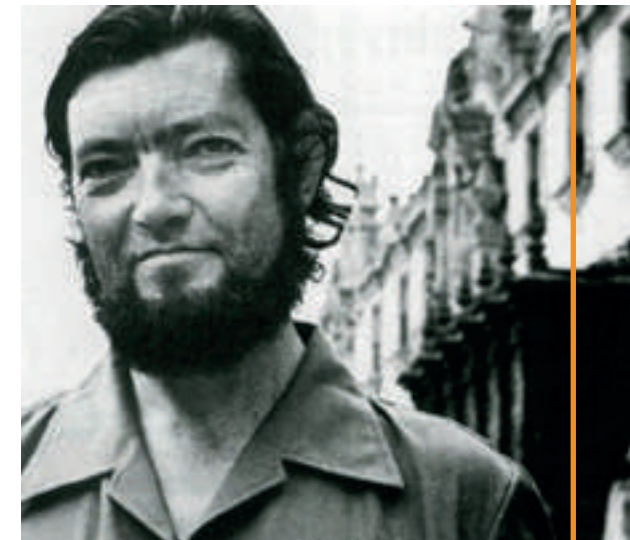
## De posibilidades y oportunidades

El 20 de marzo del 2020 marcó un punto de inflexión en la concepción homogeneizante del Sistema educativo, en la construcción social de las escuelas (en plural como destaca la historiadora Elsa Rockwell) y en el sostenimiento del vínculo pedagógico.

La pandemia, y su consecuente Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), atravesó a docentes y alumnos como una daga en el corazón del hacer pedagógico. Si, hasta ese momento, la tecnología ingresaba tímidamente

en las escuelas, la aparición del COVID-19 puso en cuestionamiento su formato prusiano y abrió las puertas al mundo digital y virtual.

Una primera instancia de desconcierto obligó a repensar y repensarnos en nuestro rol docente. Cómo sostener el proceso de conocimiento en sus dos instancias, el de enseñanza y aprendizaje; cómo fortalecer la importancia del aprendizaje con los otros cuando se llamaba a un aislamiento y, fundamentalmente, cómo sostener el vínculo cuando éste era mediado por una pantalla.



\* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Docente. Tallerista. Periodista y comunicadora. Agente de prensa. Docente en escuelas artísticas de CABA en la especialidad de Bachiller, coordinadora del Área Superior e integrante del Equipo ESI en la escuela Danzas 1 "Nelly Ramicone". Periodista de la Revista Periodismo por Venir (PPV) y colaboradora de Revista Acción del IMFC.

\*\* Profesora en Filosofía ISP "Dr. Joaquín V. González". Licenciada en Educación, Universidad Siglo XXI. En la actualidad: docente de Nivel Medio ESEA Danzas 1 "Nelly Ramicone". Cerámica 1, ESEA en Teatro "Nini Marshall", ESEA "Fernando Arranz". Asesora pedagógica ESEA Danzas 2 "Jorge Donn".

Una sensación de desmoronamiento, de incertidumbre, de que se hacía imposible sostener el mundo y la vida que hasta hace poco estaba allí, como describe el escritor Carlos Skliar (2020) en su trabajo “Una bienvenida que haga diferencia”, fueron las que se vivieron durante los primeros días de cuarentena.

Con la convicción de que comenzábamos a transitar un año que se vería azotado por la presencia de Tánatos y con lo que significa para adolescentes del último año de la Secundaria no habitar los espacios de “su” escuela, y más aún en el caso de una escuela artística con especialidad en Danzas, no subirse al escenario, entendimos que la contención y tender lazos de ternura sería el objetivo principal en este ciclo lectivo pandémico. No había vuelta atrás, si el mundo no nos sostenía a nosotros, era responsabilidad nuestra sostener el mundo de nuestros alumnos. Educar es un trabajo y un acto político y abrir espacios de amorosidad forman parte de él.

En la medida que fueron pasando los días y nos acomodábamos a esta situación tan terriblemente atípica, y mientras nos obligábamos a recrearnos y reinventarnos en nuestra práctica, hacíamos carne las palabras del pedagogo brasileño, Antonio Carlos Gomes Da Costa (1999), cuando explica que el estar uno al lado del otro no siempre significa estar presente, ya que la presencia depende del nivel de apertura de los docentes, de tener una actitud de reciprocidad y de asumir un compromiso frente a lo que le pasa a los otros. Estar presente, entonces, significaba asumir estas tres dimensiones, aun sabiendo que no existe escuela si no es presencial. Y una forma de estar presente fue constituirnos en pareja pedagógica, donde contenidos, teorías, trabajos prácticos e intercambios resultaban el marco para hacer de “la clase en pantuflas”, al decir de Inés Dussell, un espacio para darnos un abrazo virtual,

compartir una sonrisa, tomar la palabra, compartir sentires y sentimientos, y resignificar la pandemia.

El desafío pedagógico estaba planteado, debíamos reformular didácticas, estrategias, abrir las puertas a conquistas gnoseológicas para nuestros adolescentes que no podían tomar clases de danza, expresarse con el cuerpo, con los pies, con los ojos y a quienes, simplemente, se les pedía estar sentados frente a una computadora para realizar sus actividades.

Como personas inquietas que somos, los docentes empezamos a buscar didácticas lúdicas, encuentros entre escuelas, cursos y hasta salidas a teatros virtuales. Todo con mucho temor a lo nuevo, a que no se sientan seducidos por las propuestas, a que los datos del celular se terminen, que otro integrante de la familia utilice el único dispositivo de la casa, que el wifi se caiga o que el vecino que lo presta solidariamente no haya podido en ese momento. Pero lo hicimos porque siempre lo hacemos en la educación pública y artística.

La primera cita a ciegas y las adecuaciones didácticas pedagógicas eran un hecho. Hubo encuentros ligados al movimiento y las emociones. En otros, primaron disfraces, y hubo algunos donde se ejerció la escucha mucho más que la exposición académica.

## Entonces, ¿cómo hacemos la escuela donde no hay escuela?

*“Ahora pasa que las tortugas son grandes admiradoras de la velocidad, como es natural. Las esperanzas lo saben y no se preocupan. Las famas lo saben y se burlan. Los cronopios lo saben, y cada vez que se encuentran una tortuga, sacan una caja de tizas de colores y sobre la redonda pizarra de la tortuga dibujan una golondrina.”*

Julio Cortázar (1962)

La historia de Cortázar nos hace reflexionar sobre las oportunidades y posibilidades del encuentro con los otros en un espacio pensado para el aprendizaje. Y es ahí cuando volvemos a preguntarnos, qué destinos tendrían estos encuentros sin espacio físico cuando el Eros necesario en cada uno de ellos, ya reconocido por Platón como única posibilidad creadora, no podía ser motivado y promovido en la cercanía de los ojos asombrados, con el desafío de la autoreflexión y la construcción pedagógica conjunta. La escuela no es escuela sin otros. La escuela pública y artística siempre es colectiva.

Si hubiese sido solo aprender mucho o saber mucho, la resolución tecnológica y asincrónica habría sido suficiente. Pero la escuela pública y artística es mucho más que eso, en ella aprendemos, enseñamos y compartimos diferentes formas de vida, de sueños, de luchas y de posibilidades.

Desde el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la propuesta fue “La Simulación”, “seguir con la agenda educativa” dando lugar a un “como si”, como si no pasase nada, como si todos contáramos con los

mismos recursos, espacios, tiempos y sobre todo conectividad. La continuidad pedagógica debería plantearse en este nuevo escenario, más pedagógica y menos continuidad, lo continuo invita a lo rutinario, al seguir haciendo, sin pensar demasiado. Y esta propuesta *simuladora* se hacía imposible de sostener, seriamente, en nuestro nuevo contexto escolar pandémico.

Bajo el acecho del COVID-19, la escolarización con sus contenidos fueron llevados a juicio. La virtualidad, que en los estudios superiores coquetea cada vez más con su presencia, nunca fue pensada para la educación obligatoria. Y es correcto que no lo haya hecho. Los niños, niñas y adolescentes (NNA) no son tiempo productivo laboral, a ellos hay que institucionalizar. En tanto sujetos de derecho, debemos considerarlos desde su complejidad, y sumar a nuestra mirada las trayectorias que NNA realizan hacia la independencia social y económica. No se trata de sumar contenidos, se trata de construir ciudadanía.

La enseñanza virtual nos presenta dos posibilidades: una virtualidad cuidada en contexto organizado y deseable, en contraposición a una virtualización no deseada, compulsiva y necesaria por la pandemia, que además profundiza las injusticias. Inevitablemente, otras preguntas se desplegaban y nos interpelaban. ¿Qué hacemos, en una escuela pública y artística, con el arte, este espacio creador que se veía vedado por miedo a la muerte? ¿Qué hacen nuestros alumnos con sus encuentros deseados y necesarios para la danza? ¿Cómo compatibilizar deseo con esa imposición necesaria desde el cuidado de la salud pero que altera emociones? En el transcurrir del año pudimos ir respondiendo a estos interrogantes.

### **Organización del desconcierto**

Motivar los sentidos, incentivar el movimiento de los cuerpos, que quedaron a merced de la pantalla, se convirtió en un objetivo central, y para ello agudizamos nuestra es-

cucha activa, nuestra mirada atenta. Fue así que, desde las materias Proyecto, Filosofía, Perspectivas Pedagógicas y Educación y Globalización, que dictamos en los dos quintos años en la ESEA en Danzas 1 “Prof. Nelly Ramicone”, en el barrio porteño de Mataderos, comulgamos criterios en común sin abandonar los contenidos específicos.

Las siguientes fueron algunas de las actividades que realizamos con los alumnos. De a poco pudimos ir dándole organización al desconcierto inicial.

- **Proyecto: “A la Pandemia la combatimos con Arte”.** Trabajo grupal en el que dejaron volar la imaginación y desplegaron su capacidad artística para volcar, en formato de video, qué les pasaba y cómo vivían y sentían la pandemia.
- **Proyecto: “Mi Escuela”.** Si para quienes transitan 5° año, este año fue muy duro en términos emocionales y vivenciales, también lo es para quienes ingresan a 1° año y no tuvieron tiempo de apropiarse de la escuela. Así fue que alumnos de los quintos años realizaron videos destinados a les de primero para contarles cómo era estudiar en esa escuela a la que tanto aman y con la que tanto se identifican.
- **Pandemia y feminismo:** con la Educación Sexual Integral como eje transversal indiscutido, trabajaron en la elaboración de monografías grupales sobre pedagogía y feminismo, y feminismo y globalización. Los trabajos realizados en estas tres propuestas fueron reunidos en la plataforma Genially y presentados a los alumnos.
- **Charla con mujeres afrodescendientes para hablar sobre racismo y feminismo.**
- **Charla sobre Soberanía Alimentaria y Patriarcado:** con la presencia de Carolina Ortellada de la Unión de Trabajadores de la Tierra organizamos un encuentro al



que se sumaron también alumnos de 5° año de las escuelas artísticas de Danzas Jorge Donn, de Cerámica Fernando Arranz y de Teatro Nini Marshall.

- **Charla sobre Orientación Vocacional:** si la incertidumbre sobre el futuro caracteriza a quienes están en el último año de la secundaria, esta incertidumbre se vio incrementada por la situación de pandemia. Desde allí organizamos una charla con una especialista en el área, la licenciada Julieta Goldsmidt, participaron alumnos de las escuelas mencionadas en el punto anterior.
- **Jornada recreativa:** previo al receso escolar, un Meet recreativo al que había que llegar disfrazado nos permitió relajarnos, reírnos, encontrarnos en las miradas, recorrer y recordar la escuela. Disfrutar y disfrutarlos.
- **Propuesta virtual del Teatro Nacional Cervantes:** el Teatro Nacional Cervantes nos ofreció la posibilidad de ver una obra. “Domingos en familia”, dirigida por Juan Pablo Gómez, fue la elegida, la obra abrió espacios para hablar de los Derechos Humanos, de la vida y la muerte en épocas de dictadura y en cómo se gesta y se monta una obra de teatro. Las conversaciones

fueron entre nosotros, primero, y con integrantes del TNC y el director y el actor principal de la obra, luego.

- **Taller Voz y Voto:** un taller para saber cómo, cuándo y a quiénes se vota, y lo que se debe tener en cuenta para poder hacerlo.

### Reflexión final

La educación es un proceso que se encuentra en permanente movimiento, por tanto, sus categorías y conceptos no son estáticos, como no es –o no debería ser– dogmático su hacer. Cuando convivimos diariamente con la enfermedad y la muerte, poner la esperanza en movimiento es un acto altamente revolucionario.

Lejos de haber caído en el espontaneísmo, proponernos trabajar en pareja pedagógica nos permitió aunar y enriquecer criterios educativos y didácticos que se entendieran con la realidad que les alumnos atraviesan estableciendo una unidad dialéctica entre práctica y teoría, entre la ternura y los contenidos pedagógicos.

La teoría pedagógica, tantas veces leída, devino en praxis. Los contenidos de las materias fueron diá-

logos reales en las prácticas áulicas (virtuales), permitiéndonos experimentar y vivir la transversalidad de los contenidos, entendiendo a cada uno de nuestros estudiantes y a la educación como un todo, y no como una escisión de asignaturas divididas en horarios, actividades y evaluaciones fragmentadas; en este sentido, la institucionalización de la ternura jugó un rol no menor.

El concepto de ternura, en tanto institución, nos remite a la idea de lo colectivo. Para que se manifieste la ternura, para que se instale el afecto, como mínimo se necesitan dos y, como dice la canción: “somos mucho más que dos”. Pensar la ternura como un eje vincular nodal en el “hacer” diario de la escuela y en la relación pedagógica nos ubica en la necesidad de pensar, y pensarse, con los otros.

Retomando la pregunta que da pie al desarrollo de este trabajo: ¿cómo hacer escuela donde no hay escuela?, encontramos la respuesta en el trabajo en pareja pedagógica, en esa mirada atenta y en la escucha activa, en invitar a poner el cuerpo en movimiento, en esa extensión de la ternura, en abrazos virtuales y en saber que lo único que nos podía salvar era el triunfo de Eros sobre Tánatos. //

### Referencias bibliográficas

- Cortázar, Julio (1962). *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires, Editorial Minotauro.

- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

- Gomes Da Costa, Carlos Antonio (2013). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires, Editorial Losada.

- Skliar, Carlos (2020). Cuadernillo *Acompañar, Cuidar, Enseñar*. Trabajo “Una bienvenida que haga diferencia”, Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.



Palabras clave  
Subjetividad.  
Igualdad  
de oportunidades.  
Trayectos educativos.  
Justicia curricular.

# LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES en contextos de pobreza

Por Mercedes Silvana Godoy\* y Roberto Mercado\*\*

## Introducción

*“... De los pobres sabemos todo:  
en qué no trabajan,  
qué no comen, cuánto no pesan,  
cuánto no miden, qué no tienen, qué no piensan,  
qué no votan, qué no creen...  
Solo nos falta saber por qué  
los pobres son pobres...  
¿será porque su desnudez nos viste  
y su hambre nos da de comer?...”*  
(Galeano, 2011).

En el presente escrito se tratará de problematizar el dispositivo escolar desde la mirada del recorrido que hacen algunas personas no solo como estudiantes sino también cuando alcanzan el Nivel Superior de la enseñanza y pueden ejercer la profesión elegida. Son historias invisibles, atravesadas por infancias con necesidades básicas insatisfechas y con derechos vulnerados. Y que de no mediar por

la presencia del Estado en el ámbito educativo en diferentes entornos (urbano o rurales), miles de jóvenes no podrán romper con el destino impuesto de formar “bolsones de pobreza”, que son identitarios de nuestro país y de América Latina.

En muchos casos, pese a las dificultades de todo tipo, las trayectorias escolares se sostienen con regularidad y ciertos logros. Estas trayectorias claramente serían más accesibles, inclusivas y contenedoras, si el contexto socioeconómico acompañara a estos sectores de la población tan castigados y olvidados por el diseño de las políticas económicas de los diferentes gobiernos.

Así y todo, la gran posibilidad que tienen millones de niños, niñas y adolescentes “es la escuela pública”. Desde la ley 1.420 que garantiza la primaria obligatoria y más recientemente la ley 26.206 que obliga y garantiza el acceso, la continuidad y el egreso de la Secundaria, siendo esta la única herramienta que brinda oportunidades de ascenso social



\* Profesora de EGB y Polimodal en Biología. Profesora activa de Educación Media y Superior de Ciencias Biológicas en CABA. Biología y Ciencias de la Vida y de la Tierra en la Escuela de Reingreso, E.E.M N° 5 D.E 19 (CABA). Finalizando la licenciatura en Educación, Políticas Públicas y del Campo Pedagógico en la UMET (defensa de tesis en curso). Diplomatura en Relaciones Sindicales y del Trabajo.

\*\* Profesor de Geografía, docente de Educación Media en la Provincia de Buenos Aires y en CABA. Las dos experiencias que me ayudaron a crecer como profesional de la educación: trabajar en Escuelas Medias de “Reingreso” desde el 2007; y desempeñarme en el Cargo de Asesor Pedagógico, desde el 2017 hasta la actualidad. Todas estas experiencias en el sur de la Ciudad de Buenos Aires.

y/o mejores condiciones laborales y acceso al trabajo calificado y en blanco.

¿Por qué es necesario destacar estos aspectos? Porque la escuela pretendía educar, moralizar, disciplinar, civilizar al ciudadano, erradicando la barbarie; es decir, nacionalizar al inmigrante en vista a lograr un orden social y aceptar el modelo político modernizador como indicador de progreso, poder y riqueza. Así, pues, la escuela cumplía una función homogeneizadora y eclesióstática, de inculcación de hábitos y valores, y una función formalista y enciclopedista respondiendo a una enseñanza memorística, repetitiva, rígida y reglamentaria tendiendo a mejorar el panorama educativo.

Pero sigamos pensando qué sucede en los ámbitos de vulnerabilidad y pobreza, a los cuales no se los pretende “romantizar” sino todo lo contrario. Situar el contexto nos permite desarrollar una mirada crítica sobre las falencias que el Sistema educativo aún tiene, sobre todo en estos sectores de la población. En estos ámbitos, la escuela continúa funcionando como un dispositivo social hegemónico, enciclopedista y arcaico, sin muchas veces tener en cuenta el contexto sociocultural de las comunidades donde desarrolla su misión. Claramente quienes habitan los ámbitos donde se diseñan y se deciden las políticas educativas, nunca han llevado adelante su experiencia escolar en estas realidades; se notan en sus prácticas descontextualizadas.

Mucho se ha avanzado pero aún falta dar respuestas a los desafíos que hoy se presentan. En una fase de la globalización neoliberal, de concentración de la riqueza y que hoy sigue expulsando a jóvenes y adolescentes, es necesario crear más espacios que incluyan a esos jóvenes víctimas de la desocupación y la marginalidad.

En la actualidad hay alternativas novedosas a nivel educativo como los bachilleratos populares y las Escuelas de Reingreso (a nivel local) pero las políticas educativas y el mismo Sistema no les dan legitimidad y se pierden en eufemismos que no suman, atrasan y no contemplan realidades de extrema marginalidad.

Como docentes debemos dar esa discusión, presentar esas alternativas como la solución a la exclusión de muchos chicos de la escuela tradicional y exigir su legitimación y universalización, porque esas mismas alternativas terminan de incluir a los estudiantes que no se “adaptan” y/o “encajan” en el Sistema tradicional, ya sea por las singularidades propias de los estudiantes o por muchos otros factores como los sociales, históricos, económicos, identitarios, etc.

La institución escuela atraviesa una crisis coyuntural, no estructural. La institución sigue siendo la misma, lo que va cambiando son los sujetos que a diario la transitan llenos de subjetividades y problemáticas de diferentes índoles, lo cual evidencia la necesidad de una educación alternativa que contemple estos aspectos propios de cada individuo, sin la necesidad de correr de escena a la escuela tradicional que sigue cumpliendo con su misión educadora en algunos estratos sociales cuyos integrantes ya tienen la vida casi resuelta.

Entonces surgen interrogantes sobre esta escuela ajena a las necesidades de un alto porcentaje de individuos que la tienen en jaque a la hora de escribir su nueva historia. ¿Alcanza con una Ley de Educación Nacional para garantizar el derecho a enseñar y aprender a todos los niños y adolescentes de todas las clases sociales? ¿Cómo un estudiante construye su identidad sumergido en la pobreza extrema y genera pertenencia a ese espacio tan desigual? ¿Puede existir una educación inclusiva sin etiquetas? Es

bueno que nos empecemos a hacer esas preguntas para comenzar.

En este contexto tan particular y atravesado por una pandemia, aparecieron al desnudo muchas situaciones referentes a estas “fragilidades” y/o alcances. Esa escuela como “Organizadora Social”, tal cual describe Angélica Graciano, anexó a su acción pedagógica otro tipo de funciones socio-comunitarias, como entrega de bolsones de alimentos, emisión de alertas por casos de COVID, acompañamiento y asistencia a estudiantes y familias afectadas por los contagios del virus, etc. Por esta razón, entre otras, es indispensable defender “la educación pública de este sistema estatal público y que hoy es aún más revalorizada por toda la sociedad”. Y sumados a los problemas ya existentes, la pandemia también puso sobre la mesa cuestiones sobre las que Matías Zalduendo, secretario de DD.HH. de UTE, reflexiona cuando dice que la “*desigualdad digital es una desigualdad educativa*”; es indispensable resaltar que estos problemas de conectividad pudieron ser solucionados, pero existió la decisión política del G.C.B.A. de NO llevarlo adelante. Nosotros como trabajadores de la educación hemos visto en este ciclo lectivo cómo más de la mitad de nuestros estudiantes no pudo sostener la continuidad pedagógica, sus propias trayectorias escolares, ni el vínculo con sus docentes, pese a innumerables esfuerzos realizados por toda la comunidad educativa. Es más, muchos de ellos se quedaron sin cobrar “la Beca Ciudad”, por el sinfín de dificultades que ellos y sus familias tienen para acceder a dispositivos, plataformas y *wifi*. Sí, ellos, los que más la necesitan.

### **Desarrollo**

Actualmente nos centraremos en tomar como ejemplo escuelas de la zona Sur de CABA. De ese sur

tan desigual, pero a la vez tan homogéneo a la hora de visibilizar la vulneración masiva de derechos de sus habitantes. Allí, a diario, se pone en práctica el derecho social a la educación. En ese sur donde todos los años miles de pibes quedan fuera del Sistema educativo por falta de vacantes en las escuelas públicas. Esto nos invita a formular un par de preguntas, por ejemplo: ¿Qué sucede con el derecho al acceso a la educación en la Ciudad más rica del país? ¿Quién la garantiza? Estas situaciones son moneda corriente año tras año. ¿Qué pasa con los pibes que no pueden ingresar al Sistema por falta de vacantes? Y ahí surge la primera problemática, la falta de garantías a nivel local. Es una problemática que se mantiene vigente desde hace doce años en la Ciudad. Entonces, sin garantías de acceso a la educación para todos los ciudadanos reglamentada en una Ley Nacional: ¿quién puede garantizar la educación para los del “sur”, “los pobres”, “los sin derechos, los olvidados de siempre”?

Estos cuestionamientos permiten ir pensando en una educación para todos y sin etiquetas. Esto es parte de nuestro trabajo docente. Porque es fácil ser docente y enseñar en escuelas donde hay recursos, padres presentes y donde el alimento y la vestimenta, algo tan vital, no es un problema diario. Tampoco en nuestra formación, el hambre, la falta de vestimenta, agua, calzado, etc. están incluidos en los posibles problemas en el aula; ¿será porque el pobre siempre se conforma, no se queja o, como muchos dicen, están acostumbrados?

Y ese es un desafío a diario en las escuelas “del Sur”, tratar desde nuestro lugar de subsanar esas falencias, así sea en un par de horas de clases, hacerles ver un futuro diferente. Enseñarles a luchar, que no está entre los contenidos curriculares; resistir y acompañar ese proceso de enseñanza-aprendizaje mutuo, algo que hasta donde sabemos no se enseña en los profesorados.

Eso es la escuela, un lugar de aprendizaje diario, de lucha, de resistencia, pero sobre todo de amor, mucho amor por el otro, porque mientras los docentes sigamos pensando que sabemos todo, que nada nuevo podemos aprender y que todos los estudiantes son iguales a la hora de enseñar y aprender, la escuela seguirá siendo exclusiva y para pocos, más allá del eslogan de la educación inclusiva para todos.

### 1.1. La construcción de la identidad escolar en contextos de pobreza

De lo relatado anteriormente se puede analizar varias cuestiones, pero es necesario considerar que este eje nos interpela un poco más, ya que muchos de nosotros nos identificamos dentro de él y es, hasta hoy, para lo que se busca una respuesta. En este escrito nos identificamos como:

*“En estas cinco cartas que Ernesto Sábató dirige a sus lectores ahonda en su análisis de nuestra realidad, empezado con Antes del fin y aboga por un nuevo humanismo, con «la convicción de que —únicamente— los valores del espíritu nos pueden salvar de este terremoto que amenaza la condición humana». Los progresos de la ciencia y la técnica han transformado al hombre en un simple engranaje de una máquina de producir y consumir. Esta dramática preocupación por lo económico, la idolatría por la técnica y la explotación del hombre nos han llevado a la masificación, a la globalización, a la clonación —al miedo y al desamparo—. Es la crisis de toda una concepción del mundo y de la vida. (...)*

*“La sociedad virtual en la que vivimos nos aleja del corazón de las cosas, nos hunde en una indiferencia metafísica que nos hace olvidar el latido de la vida. Pero se vislumbran nuevas esperanzas, otras maneras de mirar el entorno, en el arte, en la resistencia de algunos a la uniformización, en los deseos expresados, que nos hacen tomar conciencia de que se puede resistir al poder de la robotización. Y crear nuevos valores humanos, recuperando los afectos,*



*el gozo, el diálogo, la imaginación, la belleza, la fe en nuestro destino. Como en otras épocas de crisis, salvaremos el abismo e inventaremos un nuevo humanismo. Con la misma firme voluntad de dar testimonio sobre su época que ha demostrado siempre, Ernesto Sábató nos pone en guardia contra los peligros que aquejan nuestra cultura, ahora en la más grave encrucijada de su historia. Sin embargo, sus dudas no pueden acallar su «esperanza demencial» en el ser humano.»*

Entonces cabe la pregunta: ¿Cómo se construye la identidad escolar en la vulnerabilidad? ¿Cómo genera la escuela un sentido de pertenencia en estudiantes cuando tienen todos sus derechos vulnerados? ¿Y cómo lograr a la vez que ellos quieran estar ahí, cuando tienen necesidades vitales más urgentes?

Quienes redactamos estas líneas, que provenimos de una construcción de identidad con carencias en nuestras infancias, lo relacionamos directamente con nuestros estudiantes en esa misma situación, pero en otro momento histórico y no podemos dejar de vernos reflejados en ellos. Aquella escuela tradicional y homogeneizadora no era más que una escuela idealizada, que resistió crisis, desapariciones, dictaduras, pero quizás lo que resistió fue su formato tradicional, hegemónico, “del buen salvaje” al que describe perfectamente Pineau (2001), esa escuela con una mirada evangelizadora, que venía a “salvar a ese bárbaro” y convertirlo en un intelectual; que para ser “alumno” debía renunciar a ser un sujeto con historia, que no tenía en cuenta sus subjetividades. Ese “alumno pasivo” actualmente no existe y es eso lo que tensiona a esa escuela que en su concepción se decía inclusiva como sinónimo de homogeneización, en la cual el guardapolvo blanco era un símbolo de igualdad (Dussel, 2001) con el que maquillaban las diferencias y todos parecían como

equivalentes. De esos estudiantes, al menos en las Escuelas Medias hoy, cuestionan hasta el uso de ese guardapolvo blanco que ya no lo llevan a la escuela, también los saberes y muchas veces piden a gritos escuelas alternativas que rompan con esa hegemonía de escuela rígida, expulsiva y que les permitan ser parte de ella, con sus aportes y voces; es decir, intentan generar ese sentido de pertenencia, pero su rígido y antiguo formato no se los permite y terminan expulsados y excluidos del Sistema educativo.

Actualmente nuevos sujetos ingresan a las instituciones educativas. Los mismos que tradicionalmente ingresaban ya no son los mismos. También hay nuevos escenarios sociales y culturales que se “imponen” dentro de las escuelas, a pesar de que sigan siendo fuertemente conservadoras. Por lo cual es evidente que los sujetos de igual contexto no actúan de la misma forma, porque transitan diferentes historias personales, tampoco cada sujeto actúa del mismo modo en todos los contextos, por poseer diferentes marcos de comprensión. De algo no hay duda: la trama de todo esto es lo que va conformando la estructura identitaria de cada persona. En este enigma se encuentra hoy el dispositivo escuela, tratando de albergar a sujetos diversos y atravesados por diferentes problemáticas en un sistema homogéneo, evangelizador y rígido.

## **1.2. La inclusión educativa como derecho social y no como pie de página**

Cuando ponemos en discusión las escuelas y el egreso de los estudiantes en las mismas, surgen varios puntos en tensión; todavía más, cuando profundizamos en las causas y/o motivos por los cuales estos chicos no llegan a concluir sus estudios secundarios y quedan fuera del sistema escolar, aun teniendo una ley que “garantiza” su finalización y

que el Estado debe proveer las condiciones y/o garantías para que ello suceda.

El 14 de diciembre de 2006 se aprobó la Ley N° 26.206, lo que constituyó un paso esencial en el proceso de la educación como derecho social para la construcción de una sociedad más justa, la cual regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Esta ley, si bien “obliga” a los adultos/Estado a escolarizar a los chicos hasta los 18 años de manera obligatoria, no estaría garantizando su egreso en término, lo que no significa que después de adultos sí terminen sus estudios secundarios en algún establecimiento de adultos. Podemos atribuir estas falencias a una construcción social de que el pobre no estudia, como en algún momento lo manifestó la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, “nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad”.

Este pensamiento hegemónico también genera estigmatización y en la mayoría de los casos situaciones de discriminación y diferenciación social. Se construye una teoría “racional” de estigmas a través de la cual se explica la superioridad-inferioridad de los individuos. Cuando etiquetamos a los estudiantes mediante el dualismo “pobres” y “no pobres”, seguimos sosteniendo y remarcamos la diferenciación social como una taxonomía y a su vez esa clasificación o nominación escolar traza límites en sus trayectorias escolares, porque la pobreza unifica y separa a la vez. Más aún cuando este sujeto auto-percibido “pobre” considera que su trayecto escolar o su paso por la escuela no va a cambiar ese destino ya marcado.

“Hasta 2006 la escuela secundaria no era para todos” y en 130 años de una secundaria excluyente no es sencillo que la subjetividad de los maestros



cambie porque eso no se hace por ley. Aún perdura ese pensamiento conservador e individualista que desconoce estos aspectos y arremete contra políticas públicas tildándolas de populistas, en el modo despectivo de la palabra y cuestionando el derecho del “pobre” a la educación y a su vez descalifica a la escuela por “recibirlos”, por incluirlos. Porque están convencidos de que los “pobres” no se dejan educar porque son esos “bárbaros”, “futuros delincuentes”, sin cuestionar la educación por no ofrecer alternativas educativas, ni educar en la diversidad, respetando las subjetividades de los estudiantes. Ante un Estado ausente que garantice a los adultos responsables de los chicos un trabajo formal, una vivienda y un salario digno, entre otras cosas, la permanencia y el egreso de estos estudiantes en la escuela no va a ser posible independientemente de la ley, porque su permanencia en la escuela se verá truncada por no tener satisfechas sus necesidades básicas; a su vez estos chicos dejan la escuela para salir a trabajar y así acceder a derechos vulnerados como es el alimento, el calzado, la vestimenta, etc., mientras que los estudiantes de la clase media al tener satisfechas sus necesidades tienen mayores posibilidades de permanecer y egresar.

Entonces para garantizar no solo el acceso sino la permanencia y el egreso de los chicos en las escuelas, además de rever la currícula e implementar políticas educativas, estas mismas tienen que estar enfocadas y deben tener en cuenta la situación socio-económica de los chicos, más aún en un país tan inestable en el cual el trabajo no está garantizado y los que lo poseen no saben por cuánto tiempo lo tendrán. Esta incertidumbre atraviesa también las escuelas y las trayectorias de los estudiantes en las mismas, limitando sus capacidades por no poder planificar a futuro por el solo hecho de que los chicos van a la escuela más entusiasmados por el “que van a comer” que por el conocimiento que podrían adquirir, convirtiendo la escuela en un centro de contención social y no de conocimiento. Es cierto que la escuela pasó a cubrir determinadas funciones vitales y sociales que en otro momento fueron desempeñadas por el Estado y las familias y que, a su vez, esto logra alimentar

la afectividad y el altruismo de la profesión en los actuales docentes. También, el hecho de sobredimensionar estos aspectos hace que se pierda la especificidad de la función educativa (la transmisión cultural) encomendada hasta hoy a la Escuela. El objetivo pedagógico de la misma queda relegado a modelos afectivos y altruistas, y se presentan como condicionantes a la hora de crear el ámbito adecuado para poder enseñar y aprender. Para ir cerrando y recordando el desafortunado comentario del exministro de Educación, Esteban Bullrich, “Debemos crear argentinos capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla”, las escuelas están atravesadas por esta incertidumbre, esto genera exclusión y esta exclusión crea individuos pobres con derechos ampliamente vulnerados y estigmatizados socialmente, lo que conduce al abandono de la escuela.

Mientras la escuela no los pueda albergar a todos, hablamos de inclusión educativa como pie de página y no como un derecho social.

### **1.3. La formación y el trabajo docente frente a nuevos desafíos en contextos adversos**

Hay una crisis educativa, es lo único que está claro. También hay una interrupción en los procesos de enseñanza y transmisión. El formato de formación docente siempre es el mismo, son otros los que deciden y definen lo que los docentes hacen, aprenden y necesitan enseñar, estos solo están para “brindar información y conocimiento a quienes se cree que no los tienen, pero se pretenden docentes innovadores y sobre capacitados”. Son muchos los maestros y profesores que cargan con el proyecto de educar a las nuevas generaciones, sintiendo al mismo tiempo que no les pueden enseñar porque los diseños curriculares no contemplan la deficiente infraestructura escolar, así como tampoco proveen los insumos necesarios para las prácticas de las mismas.

La actividad docente también implica un compromiso emocional muy intenso, ya que su situación laboral se da en una



institución, la *Escuela*, con sus aciertos y “fracasos”, en un determinado contexto y, además, en un ámbito específico, el *aula*, con muchas individualidades demandantes y expectantes de las actitudes y respuestas del docente, a veces con sus aciertos y otras con sus errores, siendo que la docencia es una actividad humana, por lo cual también puede haber fallas. Ya no hablamos de esa escuela idealizada como perfecta y esos docentes como ejemplos de conducta que menciona Pineau (2001). Eso produce un clima emocional en el grupo que, dependiendo de la realidad del docente y de cómo percibe esa realidad, serán las conductas que implementará también en sus prácticas áulicas. Por un lado, está la “desvalorización del trabajo docente” que influye en su sensación del malestar y también en sus prácticas, dicha sensación de malestar puede ser por múltiples causas: entre ellas, la sobrecarga laboral, los bajos salarios comparados con los ingresos de otras profesiones y con las necesidades reales, la desvalorización de la que los docentes son objeto por parte de las autoridades ministeriales o gubernamentales, etc. También se da el caso de docentes que deben trabajar más de un cargo, es decir, se cae en el famoso pluriempleo de nuestro Sistema educativo.

Todas estas situaciones están unidas a malas condiciones de trabajo, como zonas desfavorables, escuelas deficientes en sus instalaciones o sin recursos para la actividad docente, alumnos con necesidades básicas insatisfechas, etc., produciendo un círculo vicioso del malestar docente y de maestros sobreexigidos que indudablemente se verá reflejado en sus prácticas escolares. Sostenemos que es necesario examinar las causas ideológicas y materiales que han colaborado a la proletarización del trabajo del docente reduciéndolo a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la mera función de gestionar. También los educado-

res tienen que entablar un debate público con las gestiones escolares, así como hacer una autocrítica con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado, los programas de perfeccionamiento de ese profesorado y la forma dominante de la enseñanza en el aula. Es esa la única manera de asumir un “rol docente como un profesional reflexivo, un intelectual capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente que se plantea como un objetivo explícito de su práctica, la transformación social” (Giroux, 1997).

Se deben fomentar acciones de prevención desde las mismas unidades educativas, que deben ser más abiertas e interactuantes; estimular programas de capacitación más flexibles, no impuestos sino demandados por los propios docentes de acuerdo con sus necesidades; mejorar las retribuciones económicas; aumentar su participación en la toma de decisiones ante los cambios curriculares. En definitiva, se debería devolver al docente el rol de conducción del proceso de aprendizaje que alguna vez tuvo y del que hoy se siente despojado. De no hacerlo, estamos en “la escuela del mundo al revés” de Eduardo Galeano cuando dice: “*El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y aceptar el futuro en lugar de imaginarlo. En la escuela son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación*” (Galeano, 1998).

## Conclusiones

*“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.”*  
Freire (1985).

A lo largo de este escrito hemos planteado varias situaciones y múltiples interrogantes entre ellos: ¿qué escuela queremos? y ¿qué escuela tenemos? Hoy el Sistema educativo y la institución, Escuela, están en jaque. ¿Razones? Muchas, entre ellas la terquedad de sostener solo un formato, el modelo tradicional facundico, hegemónico, exclusivo y no permitir o dar legitimidad a otras alternativas educativas e implementarlas como opciones a la hora de dar un espacio a la subjetividad de cada estudiante, que no logra sostener su trayecto educativo en las escuelas convencionales, eso en cuanto a garantizar la igualdad de oportunidades, porque mientras el hambre y la desigualdad nos duelen a todos, a ellos les duele el estómago de vacío, como muchas veces nos dicen en clase.

Cuando se quiera hablar en serio de garantizar el derecho social a la educación, la formación de los docentes para diferentes contextos también es un tema a plantear, y no menor. Personalmente consideramos que ningún docente debería recibirse sin antes haber realizado sus prácticas en escuelas de diferentes contextos como bachilleratos populares, Escuelas de Reingreso, etc., para que, llegado el momento de ejercer la docencia, tengan un manejo más amplio de diversas situaciones y no se vean sobrepasados cuando éstas aparezcan en contextos adversos, como sucede a diario y por ahí no tanto en otras escuelas con poblaciones de otro estrato social.

A su vez, el docente tiene que volver a su rol central dentro de la educación y dejar de ser el “técnico especializado” dentro de la burocracia escolar, con la mera función de gestionar; desarrollar su rol docente como un profesional reflexivo, tal como lo sostiene Giroux (1997) y ser capaz de cuestionar currículos impuestos que no contemplen contextos, particularidades, diferencias de aprendizajes, etc.; dar más visibilidad al Currículum oculto y de ser posible integrar ambos currículos en pos de saberes que contemplen subjetividades pero aun así sin perder la esencia de la escuela como transmisora cultural. Entonces nos preguntamos: la escuela que cuestiona y exige la sociedad ¿es la misma escuela que nuestros estudiantes necesitan? Al

mismo tiempo nos preguntamos: ¿debemos preguntar a nuestros pibes qué escuela quieren? O ¿como adultos responsables representantes del Estado debemos garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los mismos? Creemos poder afirmar que estamos para garantizar el derecho de enseñar y que aprendan, aunque eso signifique tener que “desatender” o postergar toda esa formación docente previa que nos llenó de conocimientos, y formatearnos al punto de discernir qué es lo realmente importante para ese estudiante... qué tiene que obtener de ese dispositivo al momento de su egreso y para su futura formación profesional. Hay que dar esa discusión. ¡Creemos que de eso se trata la docencia queridos compañeros! //



#### Referencias bibliográficas ■

- Briscioli, B., Scavino, C., Toscano, A., Morrone, A., Terigi, F. (2013). Dossier: “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. En Dossier: “La educación secundaria frente a los desafíos de la obligatoriedad”.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>

- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

- Giroux, Henry A. (1998). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Editorial Paidós.

- Graciano, Angélica (2020). “En esta Pandemia la escuela es la gran organizadora social”. Prensa UTE.

- Kaplan, C. y Llomovatte, S. (2004). “Desigualdad educativa: desigualdad, fracasos y exclusión, cuestión de genes u oportunidades”. Buenos Aires, Editorial Noveduc.

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

- Pineau, P. (2001). “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió ‘Yo me ocupo’ ”, en Pineau P., Dussel, I., Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

[http://www.soydocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/La\\_escuela\\_como\\_maquina\\_de\\_educar-Pablo\\_Pineau.pdf](http://www.soydocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/La_escuela_como_maquina_de_educar-Pablo_Pineau.pdf)

- Zalduendo, Matías (2020). “La desigualdad digital es una desigualdad educativa” UTE. Reflexiones y debates.

<https://ute.org.ar/la-desigualdad-digital-es-una-desigualdad-educativa/>

## Palabras clave

Didáctica.  
Historia.  
Antropología.  
Currículum residual.  
Diálogos disciplinares.

/// Educación Secundaria /// Educación Superior ///

# APUNTES PARA PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA "DESDE" LA ANTROPOLOGÍA EN ESCUELAS SECUNDARIAS

Por Antonio Doval Borthagaray\*

## Introducción

Estas páginas surgen, antes que nada, de las incesantes inquietudes del oficio. De la necesidad de sistematizar la experiencia a fin de revisar las propias prácticas, con la intención de compartir esas reflexiones y sistematizaciones para que otrxs puedan conocerlas, discutir las o profundizarlas. Pero no es el punto de este artículo hacer un relato autorreferencial y de ninguna manera creo tener todas las respuestas, más bien todo lo contrario. En parte este artículo busca aportar a enriquecer el ámbito de las respuestas a la pregunta *¿qué hace unx antropólox?* Porque una de las cosas que hacemos es, en efecto, dar clases de Historia. Pero en el repertorio de posibilidades de inserción profesional la docencia en Escuela Media suele aparecer todavía como una de las opciones más bastardeadas. En mi caso, como en muchos otros casos, esta fue siempre la primera opción. Pero el camino no está exento de dificultades.

Un poco por intención y un poco por casualidad lo que va de mi experiencia docente sucedió en el contexto del dictado de la materia Historia de primer año, y por eso este escrito se centrará en esa

especificidad. Por eso y porque creo que la Historia de primer año tiene una serie de características particulares que la hacen sumamente atractiva para la aplicación de un enfoque antropológico (más al respecto en líneas siguientes). En concreto, mis experiencias en este campo son en tres contextos bien diferentes: la primera fue en un bachillerato popular del barrio de Chacarita, donde la mayoría de lxs estudiantes provenían del barrio Fraga ("el playón") y donde compartía la materia en pareja pedagógica con un profesor de Historia. La segunda experiencia, que todavía sigo atravesando, es en un colegio privado del partido de Hurlingham, provincia de Buenos Aires. Allí el nombre de la materia es concretamente "Ciencias Sociales" y se dicta en inglés ("*social studies*"). Y la última experiencia, que también sigue en proceso, es en una escuela pública de clase media del barrio de Retiro/Recoleta. Allí el cargo que detento es de "Historia en inglés", en pareja pedagógica con unx profesorx de Historia "a secas", en el marco de la modalidad de bachillerato bilingüe implementada recientemente en la Ciudad de Buenos Aires. Explicito estas experiencias para contextualizar lo que voy a decir seguidamente, aunque voy a limitarme lo más posible a la pregunta "cómo enseñar

Historia desde la formación antropológica", con lo que quedarán para otra ocasión las reflexiones sobre las posibilidades y limitaciones que representa trabajar a través de un idioma extranjero, sobre el trabajo en pareja pedagógica, y sobre ambas cosas al mismo tiempo. Dicho esto, creo que trabajar en pareja pedagógica con profesorxs de Historia me aportó mucho para reflexionar sobre estos diálogos disciplinares situados, y también pienso que tener que dictar una materia en un idioma extranjero (lo cual nunca fue mi intención en un principio) resalta la importancia de las "traducciones" que se operan en todo acto de enseñanza/aprendizaje.

Este trabajo se divide en tres partes. Primero, una breve caracterización de las relaciones entre Antropología e Historia, focalizando en el contexto de la Educación Media argentina y porteña. Luego, enumero algunos de los desafíos y de las problemáticas que se desprenden de este diálogo disciplinar situado, partiendo de un análisis crítico del *Diseño Curricular* de la materia, nutrido por mi propia experiencia como docente. Y al final, trato de sacar algunas aproximaciones en limpio para seguir pensando desde la práctica.

\* Profesor de Antropología (UBA). Enseña Historia y Ciencias Sociales en escuelas secundarias de CABA y Provincia de Buenos Aires. Realiza "La Academia de Papel", un canal de videos de divulgación antropológica.



## Antropología, Historia y escuela

Hasta hace poco tiempo la Antropología no existía en las escuelas como una materia en sí misma, salvo en algunos casos aislados. Había existido una materia de Antropología en el último año en algunas escuelas de la provincia de Buenos Aires, que se perdió con la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE). A partir de este punto se incorporan algunos elementos de la disciplina en los contenidos comunes aunque “entremezclados” con otros contenidos generales de las Ciencias Sociales (Hirsch y Salerno, 2016). Desde la implementación de la “Nueva Escuela Secundaria” en la ciudad de Buenos Aires, existe la materia Antropología en cuarto año pero únicamente en la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, que no está en todos los colegios. Además, cabe destacar que esta reforma educativa fue impuesta en un contexto de mucha resistencia por parte de amplios sectores estudiantiles y docentes, y se realizó sin cumplir con los procedimientos y los tiempos administrativos correspondientes, con lo cual existen irregularidades, por ejemplo el hecho de que la materia Antropología no cuenta con un diseño curricular propio. Una de las principales impugnaciones a esta reforma fue por el recorte de carga horaria que traía para las asignaturas sociales, sobre todo en los últimos años de la formación. A todo esto se sumó más recientemente la implementación de la “Secundaria del futuro”, una nueva reforma teñida de “profundización” de la anterior, que no hizo sino sembrar mayores problemas.

Hoy, cuando alguien recibe el título de profesora de Antropología y busca aproximarse a la docencia en el sistema público de la Ciudad, las opciones que se le presentan se ven delimitadas por aquellas particularidades del armado curricular y por las disposiciones más o menos arbitrarias de la comisión de títulos de la jurisdicción que determina las “incumbencias” del título. Entonces, los cargos de Antropología propiamente dicha son muy pocos y una de las opciones que aparece como más posible (por la demanda

que hay) es la de enseñar Historia. La pregunta obvia que se desprende de esto es: ¿qué sentido tiene que una antropóloga termine a cargo de enseñar Historia antigua —por ejemplo—, aunque jamás haya oído hablar del Peloponeso en toda su formación profesional?

Es un lugar común decir que hasta hace algunas décadas la Antropología era poco histórica y la Historia poco antropológica (Neufeld, 1996). Es cierto que la mayoría de los trabajos de Antropología funcionalista se cernían a pensar a los grupos humanos como entidades “ahistóricas”, limitadas a un “presente etnográfico” que carecía de profundidad temporal. Muchos trabajos de Historia, por otro lado, se limitaron a pensar a partir de cronologías, del devenir de procesos macro-políticos, a lo sumo atravesados por fuerzas económicas, pero con poca profundidad en cuanto al aspecto de la vida cotidiana de las relaciones sociales. En realidad, esta es una visión bastante simplista, ya que muchas de las corrientes tempranas en Antropología, como el evolucionismo y el difusionismo, estaban preocupadas desde un principio por el aspecto diacrónico de la transformación de las sociedades y, del mismo modo, desde el mismísimo Heródoto existió entre los historiadores algún interés por la cultura, la alteridad y otras preocupaciones propiamente antropológicas. Cualquiera sea el caso, no hay duda de que en tiempos más recientes el diálogo entre ambas disciplinas ha crecido mucho. La Historia se ha “antropologizado” desde los trabajos como los de Eric Hobsbawm y E. P. Thompson, y la Antropología ha expandido su mirada más allá de la idea que había construido para sí misma del carácter atemporal de los salvajes, hacia una “historización del presente etnográfico” (*ibidem*). Más recientemente, algunos trabajos como los de Eric Wolf y Michel-Rolph Trouillot (Wolf, 1987 y Trouillot, 1995 y 2016) abrieron más todavía el camino para producir conocimientos desde la intersección de ambas disciplinas. Hoy las disciplinas sociales están más acostumbradas a entablar diálogos que les permiten enriquecerse mutuamente, entonces ¿qué sucede cuando estas disciplinas se encuentran en las escuelas?



## Desafíos

Si alguien formado en Antropología se dispusiera hoy a enseñar Historia en una Secundaria porteña se encontraría con diseños curriculares y programas que reflejan muchos conceptos y temas que no ha trabajado nunca en su formación y sobre los que posiblemente no conozca demasiado. Entonces se le presentarían —al menos— dos alternativas. Una opción sería tratar de superar esa ‘otredad disciplinar’ buscando algo así como un *devenir historiador*, tomando los enfoques, los abordajes y los recortes que aparecen en los materiales escolares tratando de incorporarlos a las propias prácticas, apuntando a parecerse lo más posible a un “verdadero” profesor de Historia. Esta alternativa no solo es menos interesante sino que es probablemente imposible, y hasta un tanto arrogante, porque supone que unx podría cubrir en poco tiempo la formación a la que otrxs le dedican toda una carrera. La segunda posibilidad, aquella por la que apuesta este trabajo, es enseñar la materia a partir de nuestro propio enfoque, apostando por establecer un diálogo disciplinar que permita hacer una *historia antropológica* —o una *historia desde la antropología*— con todos los obstáculos que esto significa.

La primera de estas “desventajas disciplinares” que deberíamos nombrar es la de la *larga historia que tiene la Historia* (valga la redundancia) como materia escolar, con sus propias narrativas de muy larga data, que van más allá de las transformaciones que suceden a nivel académico o disciplinar. Como marca Isabelino Siede (2010), esta materia existe desde el nacimiento de las escuelas argentinas, camuflada en la Primaria bajo el epíteto de “ciencias sociales” (espacio curricular que, en general, poco tiene de antropológico o sociológico) con el objetivo inicial de transmitir la “conciencia nacional” y los

“valores patrióticos”. En el caso del Secundario, la materia Historia tuvo desde sus orígenes la intención de servir a la incorporación de esta conciencia en el “proceso general de la Civilización”, que es por supuesto el de “la civilización Occidental”. Si bien han sido criticadas y rechazadas de palabra muchas veces, estas tendencias persisten hoy en la realidad de las escuelas y se hacen presente a través de las expectativas de otrxs docentxs, de lxs directivxs, de lxs estudiantes y de lxs xadres, así como en los recursos didácticos de los libros de texto y los que se pueden encontrar en Internet. Por supuesto, nosotrxs mismxs no estamos exentxs de estos relatos, ya que seguramente los escuchamos durante nuestra propia formación y sin duda nos permean constantemente a través de la “cultura popular” (películas, documentales, series, videojuegos, etcétera). El profesor de Historia y pedagogo Isabelino Siede llama a esto “currículum residual” (*ibidem*) y concluye que aquellos relatos persisten todavía en las escuelas debido a que “no se consolidan otros a los cuales cederles el lugar”.

En su libro *Silenciando al pasado* (1995) el antropólogo haitiano Michel Rolph-Trouillot habla de cómo la Historia se construye a través de la acumulación de silencios en las distintas etapas que van desde la producción de fuentes hasta el armado de las tramas generales. Teniendo en cuenta que “la historia se revela solamente a través de la producción de narrativas específicas”, deberíamos pensar que existe una tarea pendiente de contribuir a la construcción de *otras* narrativas. Los elementos no son necesariamente nuevos, como dicen el antropólogo estadounidense David Graeber y su compañero intelectual el arqueólogo David Wengrow: “*las piezas están todas allí para crear una historia mundial completamente diferente. En su mayor parte, estamos muy cegados por nuestros prejuicios para ver las implicaciones*” (Grae-

ber y Wengrow 2018). Las piezas no faltan, lo que falta es hilvanar las tramas.

En realidad, las viejas tramas oxidadas con las que cargamos van más allá del currículum “residual” y se pueden encontrar en el *Diseño Curricular* propiamente dicho. Los lineamientos establecidos para la materia de Historia de primer año comprenden toda la historia “pre-moderna”. Este recorte puede ser particularmente atractivo para abordar desde la Antropología, que desde un principio se estableció como disciplina observando aquellas sociedades que se percibían como “anteriores” o “ajenas” de la modernidad. Sin embargo, lo que realmente recupera el Diseño Curricular es un recorte bastante sesgado del vastísimo mundo que se podría llamar “pre-moderno”, donde se deja de lado casi todo lo que no pertenezca a la trama “occidental” de la Historia. Sucede que lo que llamamos “Occidente” es una invención del siglo XVI que se proyecta históricamente tanto hacia adelante (hasta hoy) como hacia atrás, hilvanando procesos socio-históricos diversos y contradictorios como el feudalismo, el cristianismo, las conquistas romanas y el mundo griego en un relato bastante teleológico del que emerge como conclusión una serie de valores que se pretenden “universales” como la democracia, la libertad, la república, el derecho, etcétera (Dussel, 2000). La Historia que se propone para enseñar en el primer año de Secundaria no es más que una suerte de *prehistoria de la modernidad occidental*.

El primer tema de la lista que enumera el *Diseño Curricular* es: “las sociedades paleolíticas”. Como antropólogxs con cierta formación en arqueología y paleoantropología, esta es quizás la unidad en la que más claramente deberíamos poder poner en práctica nuestros saberes, pero el abordaje que propone el *Diseño Curricular* es sumamente escueto y refleja visiones muy reduccionistas, citando conceptos ya

hace tiempo muy cuestionados, como “animismo” o “revolución neolítica”, por ejemplo. En el artículo titulado “Cómo cambiar el curso de la historia”, ya citado más arriba, Graeber y Wengrow (2018) hablan acerca de cómo, a pesar de la abundante evidencia que lo desmiente, se sigue manteniendo el relato del desarrollo de la humanidad desde pequeñas bandas igualitarias que se transformaron en jefaturas y aldeas más jerarquizadas, para concluir con el surgimiento de los Estados centralizados que representan el comienzo de la “civilización” cuya conclusión es el Occidente europeo. Este relato es exactamente lo que se teje en el *Diseño Curricular* de la materia, y esconde no solo la riqueza y la diversidad enorme de la experiencia humana antes y más allá de los Estados, sino también la constante interrelación entre diferentes formas sociales más o menos jerárquicas, más o menos centralizadas, más o menos complejas, durante cientos y miles de años, a lo largo y ancho del planeta.

Las siguientes unidades del *Diseño Curricular* corresponden a lo que se nombra como “los primeros estados”, y se separan en dos: “En Oriente: Mesopotamia y Egipto”, y “En América: chavín u olmecas”. Esa mención de “Oriente”, si bien aparece también como “Cercano Oriente”, evidencia el silencio total del *Diseño Curricular* respecto de lo que sucedía más allá del Tigris y el Éufrates, en las sociedades que se desarrollaron alrededor del Indo, el Ganges, el Río Amarillo y el Yangtzé, las zonas del planeta que concentraron la mayor cantidad de población humana durante casi toda la historia (al menos desde que existen los Estados). Por otra parte, no es menor que los estados antiguos de América aparezcan como opción a elegir entre uno u otro. Lleva a pensar que su importancia es solo el valor testimonial de incluir alguno, da lo mismo cual. Por otra parte, el África subsahariana no aparece mencionada en todo el do-

cumento, y la única alusión al continente es a través de sus sociedades más mediterráneas, como Egipto y Cartago. Podría seguir enumerando los problemas de cada unidad, pero creo que el punto está hecho y ya podemos pasar a dejar algunas propuestas.

### Potencialidades

Creo que lxs antropólogxs tenemos herramientas que nos permiten contribuir a saldar las distancias entre ciertos propósitos de enseñanza más progresistas e innovadores y las realidades “residuales” que se cuelan en la selección de contenidos y que se dan en la práctica en las situaciones concretas de enseñanza/ aprendizaje. No se trata de hacer una crítica de la Historia desde la Antropología, sino de contribuir al tejido de esas tramas cuyos hilos ya han sido desplegados por pensadores que vienen de todas las disciplinas sociales por igual. Lo que sigue más abajo, a modo de conclusión, es un intento de pensar algunos ejes concretos para organizar todo lo dicho antes, desde dos ideas centrales: 1) la de la poner en práctica algunos de los “núcleos antropológicos” para la enseñanza, como los que propone Elena Achilli (2016); y 2) la de prestar atención a los “silencios” en los relatos escolares vigentes de la Historia, siguiendo lo que señala Trouillot (1995).

En cuanto a lo primero, es necesario tomar distancia del universalismo occidental, que traza la historia como un relato teleológico que concluye con la modernidad y el capitalismo, pero sin por eso irse al extremo opuesto de un relativismo total donde la realidad de cada grupo humano solo pueda ser entendida por sus propios integrantes. La tradición antropológica permite pensar la Historia en el marco de ese ambicioso proyecto de “conocimiento sobre los ‘otros’ tanto en el tiempo como en el espacio”, en palabras de Mercedes Hirsch y Virginia Salerno

(2016) (la cursiva es propia). Entendiendo a cada sociedad desde sus propias lógicas, pero enmarcando esta diversidad como una serie de expresiones de lo que Achilli llama “la universal potencialidad humana de crear/generar expresiones socioculturales” (ibidem). El objeto de estudio de la materia debería ser entonces aquello que Esteban Krotz (1994) llama las “condiciones de posibilidad” de los seres humanos en sociedad, en línea con la idea central de Eric Wolf de que “la humanidad constituye una totalidad de procesos múltiples interconectados” y no una serie de totalidades cerradas como si fuesen “bolas de billar duras y redondas” (ibidem). Por poner un ejemplo, al estudiar el Egipto antiguo es un lugar común hablar de esclavitud. Sin embargo, nuestra visión de lo que significa eso está hoy muy sesgada por lo que conocemos acerca de la esclavización de personas africanas traídas a América desde el siglo XV en adelante, lo cual representa una forma de relación social muy distinta de la que puede haber existido en la antigüedad en Egipto, en Grecia o en Roma. Es preciso tratar de comprender la esclavitud antigua en su contexto particular y preguntarnos por qué esa sociedad se organizaba de esa manera, sobre qué bases se sostenían esas relaciones sociales y, en la medida de lo posible, indagar acerca de cómo se desenvolvían estas relaciones en la vida cotidiana. Solo así podría servirnos esto para pensar en las condiciones de posibilidad de la humanidad y enriquecer el abordaje de las desigualdades existentes en la actualidad.

El segundo punto con el que quiero concluir consiste en observar los silencios que aparecen marcados en las narrativas históricas dominantes, no solo en la forma del ocultamiento de ciertos datos o hechos, sino como el oscurecimiento de las propias dinámicas por las cuales se arman aquellas tramas históricas dominantes. Trouillot señala que estos



“silencios” aparecen en cuatro momentos cruciales: en la “creación” de los hechos (la fabricación de las fuentes), en el “ensamblaje” de los hechos (la fabricación de archivos), en la recuperación (fabricación de narrativas) y en la significación retrospectiva (fabricación de la Historia) (Trouillot, 1995). Para desandar los silencios que aparecen en la gran trama de la Historia, es necesario observar el trasfondo de aquellos otros silencios que la componen. Pensando en la aplicación concreta de esto, sería interesante tomar la construcción de aquellos metarrelatos como un objeto de estudio en sí mismo. Parafraseando mal a John Gledhill (2000), deberíamos “tomar a Occidente como punto de partida”, pero ya no partiendo de la aceptación del relato occidental de la Historia, sino de su crítica, de su puesta en juego como narrativa organizadora que estará presente en cualquier contenido que se trabaje, por más que sea para tomar distancia de ella. Es decir, si coincidimos en que el Occidente no es el punto de llegada de la civilización sino una construcción narrativa que silencia muchas otras, deberíamos hablar de lo que es el Occidente desde el princi-

pio del año, y no solo al final (que sería cuando se “llega” a verlo, siguiendo la secuencia cronológica del *Diseño Curricular*).

Espero que algo de todo lo antes dicho pueda resultar en un aporte a la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria desde una perspectiva antropológica. El punto de esta nota no es proponer un cambio en los documentos curriculares —ni mucho menos— sino tratar de reflexionar desde la práctica docente y para la práctica docente. Vale la pena aclarar que en mi experiencia en el aula me resulta sumamente difícil poner en práctica mucho de lo que decía más arriba, y muchísimas veces me encontré llegando a dar clases corto de planificaciones o de tiempo, recurriendo a actividades muy poco “problematizadoras”. Si de algo sirve este escrito, que sea para marcar algún camino que nos aleje un poco más de esos apuros y nos acerque, también desde las aulas, al enorme potencial político y formativo de lo que María Rosa Neufeld (1996) llama “la característica problematizadora de la antropología”. /

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2016). Enseñar antropología. Una introducción. En: Laura Cerletti y Maximiliano Rúa, “La enseñanza de la antropología y la formación de profesores”. Secretaría de publicaciones FFyL-UBA, Buenos Aires.

- *Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*, ciclo básico (2015). Dirigido por Gabriela Azar. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.

- Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, (4), 69-81.

- Gledhill, J. (2000). “Power And Its Disguises: Anthropological Perspectives on Politics”. Pluto Press (UK).

- Graeber, D., & Wengrow, D. (2018). “How to change the course of human history”. Eurozine. De: <https://www.eurozine.com/change-course-human-history>. <https://www.eurozine.com/change-course-human-history>.

- Hirsch, M. y Salerno, V. (2016). “Las problemáticas socio-culturales y las relaciones sociales entre el pasado y el presente. Reflexiones sobre la enseñanza de la antropología desde el enfoque socioantropológico”. En: Laura Cerletti y Maximiliano Rúa, “La enseñanza de la antropología y la formación de profesores”. Secretaría de publicaciones FFyL-UBA, Buenos Aires.

- Krotz, E. (1994). “Alteridad y pregunta antropológica”. En *Alteridades*, vol. 4 num. 8.

- Neufeld, M. R. (1996). “Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educa-

ción”. Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 17, 145-158.

- Siede, I. (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

- Sinisi, L., Cerletti, L., & Rúa, M. (2011). “La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores”. *Revista Espacios de crítica y producción* (46), págs. 94-101.

- Trouillot, M. R. (1995). “Silencing the past: Power and the production of history”. Beacon Press.

- Trouillot, M. R. (2016). “Global transformations: Anthropology and the modern world”. Springer.

- Wolf, E. (2005 [1987]). *Europa y la gente sin historia*. Traducción de Agustín Bárcenas. México, FCE.



Palabras clave

Educación desde la  
Comunicación.  
TICs.  
Gamificación.  
Plataforma educativa.  
Diálogo intergeneracional.

Education Secundaria

# Dónde habita el presente

## Una experiencia educativa en tiempos de pandemia

Por Mauro Torres\*

### Introducción

En este trabajo voy a presentar una experiencia desarrollada en el contexto del ASPO decretado frente a la pandemia de COVID-19 que afecta al mundo entero. Me desempeñé como docente de materias audiovisuales en dos Escuelas Técnicas y en una Escuela Media: ET N° 15 - Maipú, ET - Raggio y EEM N° 2 D.E. 19 - Arturo Jauretche.

Este escenario complejo en el que aún nos encontramos nos obligó a salir a la búsqueda de nuevas formas de vehicular las experiencias de enseñanza - aprendizaje arrojándonos al terreno de lo virtual. Ante esta situación, lo primero que pobló nuestras preocupaciones fueron las carencias y todo lo que ya no estaba dentro de lo posible. Pero el desafío que se nos presentó no implicaba ver cómo podíamos encontrar la vuelta para adaptar con fórceps las prácticas del aula al formato virtual, sino más bien

\* Realizador en Cine y Artes Audiovisuales, Licenciado en Comunicación Audiovisual y Licenciado en Enseñanza de Artes Audiovisuales. Docente de Fotografía y Producción Audiovisual Pública y de Lenguaje Audiovisual en Escuelas Medias y Técnicas de CABA.

cómo reinventar nuestra didáctica atendiendo a las posibilidades que habilitan estos nuevos soportes.

No es objeto de estas reflexiones elaborar un discurso apologetico sobre la educación a distancia en contraposición a la presencialidad, sino un intento de recuperar de la experiencia virtual aquellos emergentes que puedan enriquecer nuestro trabajo en el aula.

### 1. A la gilada, ni cabida

El COVID-19 nos eyectó al reino de la virtualidad, un ecosistema más propio de la generación de nuestros alumns que de muchxs de nosotrxs.

- Las tecnologías irrumpen, modulan subjetividades, transforman las prácticas sociales. Se naturalizan e invisibilizan, marcan generaciones y en este sentido, los cambios de las últimas décadas han tomado un ritmo cada vez más vertiginoso.

A modo de ejemplo, voy a dar lugar a una anécdota personal. Tengo un hijo de 24 años con el cual ha surgido cierta tensión durante su infancia y principios de la adolescencia en torno al uso de la com-

putadora y los videojuegos. En ese entonces, yo aún no ejercía la docencia formalmente (soy de esos viejos fracasados a los que refiere nuestra Ministra) y desde mi lugar de "padre responsable" emitía juicios sobre un fenómeno que, por aquellos tiempos, no lograba ver con claridad. Entendía el videojuego como una práctica ociosa e inconducente y la computadora como algo que alejaba a lxs chicxs de una vida más "real". Lo cierto es que Lucas, en su trayectoria de la Escuela Secundaria, aprendió a programar, se asoció con un grupo de compañerxs y desarrollaron un videojuego de Arcade que presentaba un relato satírico sobre su escuela. No puedo dejar de mencionar que el Plan Conectar Igualdad fue clave en ese proceso, puesto que les permitió participar del proyecto a algunxs chicxs que antes del plan no tenían acceso a una computadora.

- La conducción de la escuela no solo no acompañó la iniciativa sino que en ocasiones hasta se presentó como un obstáculo para su desenvolvimiento.

Todo este proceso me interpeló. Noté que mi posición inicial me había llevado a subestimar una práctica que constituía una marca generacional y a

desconocer así el videojuego como lenguaje, como narrativa, como estética. Observé que mis certezas no eran más que un cierre prejuicioso, que había en ellas una pereza de ver. Y reconocí allí un patrón recurrente en la relación intergeneracional, puesto que cada generación carga sus estandartes que la definen como tal y rechaza los de las generaciones venideras. Entonces se hicieron presentes las declaraciones del Indio Solari en la conferencia de prensa de Olavarría, donde refiriéndose a los chicos proponía “escucharlos, porque en sus nervios hay mucha más información del futuro que la que tipos de nuestra edad puedan tener para aconsejarlos”.

Lo cierto es que nuestroxs alumnx se mueven con mayor fluidez en los medios digitales que en la vía pública. Tienen internalizadas las lógicas de las interfaces. Habitan esos espacios virtuales que para muchxs de nosotrxs están todavía alumbrados de forma tenue. Aprendieron a desenvolverse en esos ámbitos intercambiando entre pares e investigando por su cuenta, motivadxs por sus intereses, que muchas veces están siendo aprovechados y condicionados por el mercado.

Es en la escucha y en el diálogo intergeneracional con nuestroxs educandos que cobra densidad esa idea de que el educador también está inmerso en un proceso de aprendizaje, donde puede nutrirse y transformarse. En ellos nos susurra el futuro, y es esa línea la que nos permitirá encontrar dónde habita el presente y dónde se esconde ese vector que nos conecta con lo que vendrá.

Como docentes podemos intervenir esos procesos y desde allí fomentar un uso crítico, dinamizar nuevas curiosidades, acompañar a lxs chicxs en sus búsquedas y vehicular los aprendizajes de nuestras áreas explotando el potencial de las distintas herramientas que el ecosistema virtual pone a nuestra disposición.

Me pregunto si esos elementos, propios del universo de

nuestroxs educandos no son una de las formas que podría tomar hoy, en nuestro contexto de educación urbana, la palabra generadora freiriana. Y si tomarla como punto de partida no es también una forma de incorporar al “otro” en el proceso de búsqueda de su propia voz.

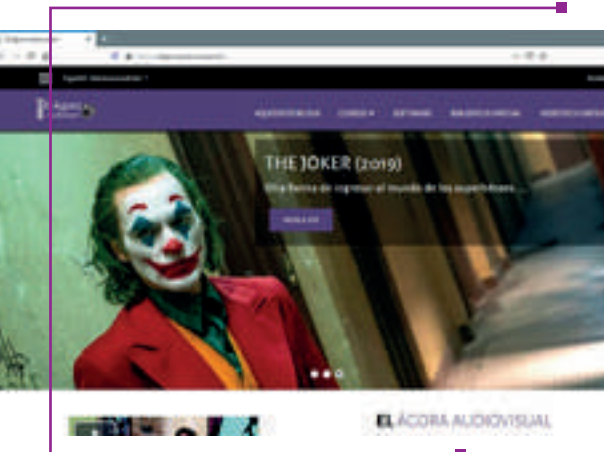
## 2. Pandemonio

Hoy nos vemos, por un lado, privados de los recursos y la gramática escolar habituales, y por otro, frente a un abanico de dispositivos de comunicación que son los instrumentos que posibilitarán o no continuar con nuestra labor docente.

En esta instancia es estratégico hacer a un costado los modelos que impone el formato del aula presencial y pensar la educación desde la comunicación, entendiendo a ésta no como transmisión de información sino como un proceso activo de producción de sentido. Allí no existe una mera recepción pasiva sino un proceso cognitivo por parte del receptor.

Entonces, como propone el proyecto pedagógico de Paulo Freire, quien es señalado por Barbero (2003) como autor de la primera teoría latinoamericana de la comunicación, “enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su construcción” (Freire, 1997). A partir de esto podemos entender nuestra labor docente desde la perspectiva de una intervención semiótica que instala el entramado discursivo que será sustrato de la producción de otros discursos por parte de nuestroxs alumnx: el conocimiento.

Yendo en concreto sobre las distintas herramientas de comunicación de las que disponemos, me voy a valer de la caracterización de los medios de comunicación desde la gestión de contacto que cada uno de estos habilitan (Petris y Martínez Mendoza, 2011). Esto implica considerar: las características de las interfaces, las materialidades significantes que la vehicularizan, la relación entre emisión y recepción, y cómo se desenvuelve este proceso de comunicación en la temporalidad.



A modo de ejemplo analizaremos la videoconferencia: su materialidad significativa es la audiovisual. La emisión y la recepción es fundamentalmente simétrica, dado que tanto el anfitrión como los invitados pueden participar en carácter de emisores. No obstante, el anfitrión tiene algunas posibilidades que los invitados no, y esto le permite coordinar el espacio de trabajo. Su desenvolvimiento en la temporalidad es simultáneo, es decir, el discurso audiovisual se desarrolla en el aquí y ahora, a diferencia de un video colgado en Internet. Y según la aplicación desde la cual la efectuemos (*Meet, Zoom, Jitsi*) tendremos distintas posibilidades brindadas por su interfaz, por ejemplo, compartir pantalla o chatear.

A partir de este tipo de análisis de los dispositivos de comunicación, podremos encontrar que las especificidades que los definen como tales habilitan distintas situaciones comunicacionales. Esto se vuelve muy importante porque estos instrumentos son la materia prima desde la cual elaboraremos el vínculo pedagógico con nuestros estudiantes.

### 3. ¿Cómo pasar del decir al hacer?

Al intentar adaptar las prácticas de aula a los medios digitales disponibles, la virtualidad solo se podría presentar como deficiente frente a la presencialidad. La mayoría de las experiencias que solíamos desarrollar quedarían por fuera de nuestras posibilidades. De todas maneras, podríamos hacerlo de modo paliativo, pero estaríamos dejando dormido el potencial específico de las herramientas digitales.

Pensar nuestro quehacer desde conceptualizaciones del campo de la comunicación nos permite servirnos de la noción de “transposición” (Steimberg, 2013). Simplificando un poco el concepto, la transposición es el pasaje de una unidad de sentido de un medio o lenguaje a otro. Un ejemplo habitual es lo que comúnmente denominamos “adaptación” de un texto literario a un texto cinematográfico. Ahora bien, la adaptación lleva en sí misma siempre la marca de

la carencia, de la reducción. Implica ajustar algo a una serie de limitaciones que no le son propias. Transponer, es otra cosa. Es crear nuevamente el texto pero en otro lenguaje, en otro soporte, en otras materialidades discursivas.

Este instrumento trasladado a nuestra labor docente implica retornar a nuestros contenidos nodales. Desde allí elaborar un estudio de las herramientas disponibles, probarlas, jugar con ellas, identificar sus particularidades, para generar una nueva gramática y elaborar una nueva didáctica. Probablemente a esto refiere Marcela Martínez (2020) cuando afirma que “Los virtuales no reproducen lo existente. Más vale, crean nuevas existencias”.

### 4. El Ágora Audiovisual. La plataforma y sus posibilidades

A partir de estas observaciones comencé a trabajar en el desarrollo de una plataforma educativa a la que llamé “El Ágora Audiovisual”. Mi intención era nuclear a las tres escuelas en las que doy materias audiovisuales en un mismo espacio. Después de revisar y evaluar diferentes opciones decidí trabajar con el sistema *Moodle*.

La plataforma educativa consiste en un único dispositivo en el que se concentran distintos medios de comunicación. Este resultó un espacio muy fructífero de encuentro y de intercambio de información con los estudiantes. Pero para que ellos se sientan llamados a explorarlo debía desplegar ciertas estrategias.

Noté que podía explotar la interfaz de la plataforma para presentar diversos contenidos culturales relacionados con mi materia por medio de la articulación de la imagen y el hipervínculo. Un ejemplo de la aplicación de este recurso es el trabajo sobre la portada de la página. Decidí colocar tres imágenes que se sucedieran una a la otra al cabo de pocos segundos, asociadas, cada una, a un enlace que ampliara la información allí expuesta (un fotograma de una película junto con el enlace para verla online, una imagen de un



fotografía junto al link a una página en la que se expone su obra, entre otros).

En esta misma línea fui plantando en distintos sectores de la página links a sitios como una videoteca virtual, revistas académicas, de cine, una biblioteca virtual especializada en artes audiovisuales que armé en un Drive, entre otros. De este modo se fue configurando la página como un espacio de mediación cultural desde el cual se invita al acceso a determinadas obras y al mismo tiempo se presentan algunos tipos discursivos que no son habituales para lxs chicxs, pero que bien pueden despertar su interés.

## 5. El trabajo en la plataforma. La transposición de los contenidos

En este tiempo se ha visto mucha creatividad por parte de lxs colegas, que han recurrido a la incorporación del Instagram, del Tik Tok, de los sistemas de mensajería, entre otros recursos. También se pueden buscar aplicaciones específicas, como cámaras de foto, programas de edición de imagen y video u otras, en función de las necesidades de cada área. El Genially, por ejemplo, es una plataforma que habilita un sistema interactivo de plantillas y puede ser de mucha utilidad para desarrollar infografías, clases, cuestionarios, hasta videojuegos. En lo personal, para desarrollar la transposición de los contenidos de mis materias, fui probando distintas herramientas y aplicaciones, analizándolas en función de la gestión de contacto que permiten establecer en tanto medio. Y he utilizado como elemento transversal en este proceso de transposición, el juego.

En términos generales, podría decirse que hay dos formas de articular el juego con los procesos educativos: una es la implementación de elementos y dinámicas lúdicas y la otra, la utilización de juegos ya existentes. Algunos marcos teóricos denominan a estos dos conjuntos, “Gamificación” y “Serious games”. En la plataforma exploré las dos posibilidades.

Respecto a la gamificación, en el proceso de incorporar elementos y dinámicas lúdicas en el diseño de mis secuencias didácticas encontré que Moodle ofrece (y también permite incluir) distintas herramientas. Una de ellas es el cuestionario, para el que esta plataforma ofrece una variada serie de formatos preestablecidos: opción múltiple, verdadero o falso, emparejamiento, respuesta numérica, respuesta corta, arrastrar y soltar imágenes, entre otros. También permite utilizar imágenes y videos, tanto para las preguntas como para las respuestas. Y presenta una herramienta fundamental: la retroalimentación, que es una devolución automatizada programable que recibe el estudiante luego de responder.

En mi caso, tras superar mis prejuicios con los multiple choice, puede hacer un uso muy interesante de los cuestionarios. Los enmarqué en el juego de preguntas y respuestas (como el Preguntados, Kahoot, Quiz-app, entre otros) y desarrollé, a partir de ellos, un juego de simulación de compensación fotográfica. Entre las posibles respuestas daba la misma cantidad de opciones con las que se encontraría el estudiante frente a una cámara y mediante la retroalimentación brindaba la imagen resultante del proceso. Es decir, si la respuesta era correcta, la imagen aparecía bien compensada, y si era incorrecta, se visualizaba una foto con los defectos correspondientes al desacierto. Lxs estudiantes, entonces, pudieron aplicar los conceptos desarrollados en la clase por medio de una experiencia práctica.

La plataforma ofrece distintas herramientas para gamificar integralmente el espacio. “Sube de nivel” es un recurso que permite dar a un curso la estructura general de un videojuego, segmentada por niveles con objetivos a alcanzar. “Stash” permite instalar un sistema de objetos ocultos entre los contenidos del curso y, a partir de ahí, dinamizar una lógica de búsqueda del tesoro. También hay diversos sistemas de insignias que se otorgan a lxs estudiantes a modo de premiación a medida que van resolviendo objetivos. Todas estas herramientas pueden articularse integralmente con el fin de motivar la participación de lxs estudian-





tes y su relación con el objeto de estudio. También pueden ajustarse temática y estéticamente a los contenidos que estemos trabajando. He probado varias de ellas con muy buenos resultados. Y basándome en esta experiencia estoy desarrollando un diseño de gamificación general que auguro implementar en el curso del próximo año.

En relación con los *serious games*, hace tiempo vi a algunxs alumnx jugando a un juego llamado 2048. Este consiste en agrupar cuadrados numerados en función de la progresión geométrica de razón 2 (2-4-8-16-32...). En base a esta secuencia se organizan las variables de la exposición fotográfica, por lo cual familiarizarse con ella es fundamental para el aprendizaje de la técnica. Decidí entonces incorporarlo, con el fin de poner en contacto a lxs estudiantes con la secuencia y su lógica progresiva. Organicé un campeonato de 2048. Este contribuyó a que lxs estudiantes incorporen la progresión y, al mismo tiempo, se convirtió en un código común para referir a la secuencia en las clases.

Otro recurso en el que trabajé fue el Juego de Escape. Se trata de un género de juego muy presente entre nuestrxs alumnx. En la ciudad hay varias “salas de escape” donde los participantes parten de una situación inicial de encierro y tendrán que ir resolviendo distintos enigmas para poder salir. Con esta lógica, estoy desarrollando un videojuego que propone en su narrativa una situación de encierro en una casa, y para salir de la misma hay que ir resolviendo problemas y completando una secuencia numérica que es la que permitirá abrir la puerta de salida. Para desarrollar este juego estoy utilizando Genially y sería el trabajo final que integre todos los contenidos abordados en la materia. Este ejercicio de transposición aún está en proceso y continuará desarrollándose en el tiempo venidero.

A partir del trabajo en la plataforma encontré como pauta la elaboración de secuencias que combinan unidades conceptuales con experiencias lúdicas que sirven para poner en práctica los contenidos. Estos se van integrando unos

a otros en un orden progresivo de complejidad. Todo esto organizado por medio de diversos recursos digitales.

## 6. La digitalización de los procesos y sus dificultades

Desde luego, la obligada digitalización de las tareas conllevó grandes dificultades a resolver en el ámbito de la escuela. Muchxs docentes, dada nuestra inscripción generacional, formación y afinidades personales, pudimos afrontar esta situación con herramientas suficientes para realizar experiencias significativas. Otrxs colegas quedaron librados a su suerte para intentar incorporar, a las corridas, herramientas que les permitieran “hacer algo”. Pero aún quienes teníamos los recursos que nos permitieron movernos en este nuevo escenario, nos vimos ante una gran dificultad: el problema de falta de conectividad y de acceso a los equipos de muchxs de nuestrxs alumnx.

Si bien en la plataforma destiné un aula virtual para cada curso de cada escuela en la que trabajo, lo cierto es que, en términos generales, lxs estudiantes de la Jauretche no tuvieron posibilidad de acceder a esta experiencia. En las dos escuelas técnicas también hubo casos aislados de problemas de conectividad, pero pudieron ser atendidos por la comunidad dado que se presentaban como excepciones. En la Jauretche, en cambio, fue la regla.

Los incesantes esfuerzos del cuerpo docente permitieron sostener el vínculo con muchxs estudiantes, pero la brecha digital es un problema que excede a nuestras posibilidades de acción inmediata. En ese sentido, el Estado nos dejó a la deriva.

Las *condiciones de educabilidad* incluyen hoy, sin lugar a dudas, el acceso a equipos y a conectividad. Una discusión que parecía haberse saldado hace más de 10 años lamentablemente sigue siendo motivo de disputas.

El 21 de agosto del 2020 se publicó en el Boletín Oficial el





Decreto 690/2020 que destaca como derecho humano el acceso a la conectividad. Esperamos ansiosxs su implementación y efectivización.

### Conclusiones

Las virtudes de la implementación de recursos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se destacan en esta ponencia no constituyen, en absoluto, un planteo apologético. Demás está decir que la presencialidad es un factor humanizante e irrenunciable en la educación. Es una falsa dicotomía enfrentar el aprovechamiento de los recursos virtuales con el contacto presencial. La presencialidad volverá y la virtualidad seguirá siendo un terreno habitado por lxs chicxs y copado por el mercado, que la escuela debe salir a disputar. En este sentido, el ASPO nos obligó a explorar muchas posibilidades, dejando de lado algunos de nuestros prejuicios.

En esa exploración, y a partir del trabajo en la plataforma, vi el territorio del aula desplegado más allá del edificio, filtrándose en las prácticas habituales de lxs estudiantes,

construyendo una gramática con otras lógicas y otras temporalidades. En ese sentido, la incorporación del juego fue un elemento central que permitió acercar las propuestas de mis materias con una motivación extra, en ocasiones, con fines recreativos.

Más allá de los desarrollos que se alcanzaron a materializar, esta experiencia deja trazado un vector de trabajo que propone ubicarnos en un estado de atención constante respecto de los lenguajes y medios en los que se desenvuelven nustrxs estudiantes. En esta dirección proyecto el retorno a la presencialidad enriquecido por todas estas prácticas, que se combinarán con el trabajo en el aula en una sinergia que auguro muy auspiciosa.

Por último, esta situación dejó en evidencia que hoy, cada vez más, la brecha digital es también brecha educativa. Y de no trabajar para solucionar esta situación de desigualdad que vulnera derechos fundamentales de nustrxs estudiantes, todos los esfuerzos que hagamos por incorporar recursos digitales seguirán profundizando esas distancias. //

### Referencias bibliográficas

- Barbero, J. (2002). "La educación desde la comunicación". Grupo Editorial Norma.
- Decreto 690/2020 [con fuerza de ley]. Derecho humano al acceso a las TIC y a la comunicación. 21 de agosto de 2020.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores.
- Martínez, M. (5 mayo de 2020). "Los virtuales de la escuela". Revista *Ignorantes –Especial Fin del Mundo–*.

- Petris, J. y Martínez Mendoza, R. (agosto de 2011). "Una definición social de medio de comunicación". *AVATARES de la comunicación y la cultura* (Nº 2). ISSN 1853-5925.
- Steimberg, O. (2013). *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Torres, M. (2020). *El Ágora audiovisual*. <https://elagoraaudiovisual.com/>

Palabras clave

Ética.  
Tecnología.  
Educación.  
Pandemia.

Educación Secundaria

# ¿ENTRE LA TECNOFILIA Y TECNOFOBIA?

## Aportes filosóficos para pensar la relación entre educación y tecnología

Por Lucas Bernardo Stern Gelman\*

El contexto pandémico transformó la cotidianidad social en general y la educación en particular, colocándonos ante el desafío de utilizar diversos medios tecnológicos. En el presente trabajo se pretende reflexionar sobre algunos nudos problemáticos que emergieron en dicho contexto. A partir de los aportes filosóficos de pensadores clásicos que abonaron al campo de la ética, analizaremos la relación entre educación y tecnología.

### Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del Congreso Pedagógico XXV de UTE, uno de los ámbitos que los docentes tenemos para compartir e intercambiar experiencias y reflexiones sobre nuestra tarea, construyendo dialógicamente nuevos conocimientos pedagógicos. En lo que respecta a las reflexiones volcadas, cabe aclarar que son fruto de la praxis como profesor de Filosofía que a lo largo de los años ha adquirido cierto posicionamiento ético frente a las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Con el imponderable pasaje a la virtualidad en el contexto de pandemia me encontré ante mis propias resistencias tecnológicas, fundamentadas arduamente desde la teoría y la práctica. Sin embargo, parte de estos argumentos se fueron diluyendo en pos de sostener los procesos de enseñanza - aprendizaje. Más allá del pasaje inevitable, resultó necesario realizar un constante ejercicio de reflexividad que hiciera posible un

uso virtuoso de estos artefactos, una reflexividad compartida con docentes y estudiantes en los diversos encuentros virtuales. Tomar distancia de lo propio sedimentado tanto como volver próximo aquello resistido se tornó parte del cotidiano, siempre sopesando los alcances y limitaciones.

A lo largo de estas páginas y a partir de interrogantes comunes que nos hicimos acerca de la relación entre educación y tecnología, seguramente nos encontraremos dialogando de manera *online* sobre nuestras experiencias *offline* (Hine, 2004). Asimismo, veremos cómo pensadores clásicos de otros tiempos analógicos aportan un *herramental* teórico valioso para problematizar las nuevas tecnologías desde la ética.

Las clases *offline*, esto es, en la presencialidad, eran “iluminadas” por los celulares que captaban la atención de nuestros estudiantes, quienes miraban sus pantallas a cada instante. En consecuencia, los docentes teníamos una lucha constante, minuto a minuto. Tratábamos de llamar su atención con los temas que pensábamos exponer en pos de transmitirlos de forma tal que atrapásemos su atención, una misión titánica. Sin embargo, todo esto en marzo de 2020 cambió. El aula se digitalizó, la tiza se tildó y el pi-

\* Bachiller en Ciencias Comerciales (1999) y Perito Mercantil (1998) de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” (UBA). Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Licenciatura y Profesorado en Ciencias Antropológicas (en curso). Diplomatura Superior en Bioética (FLACSO). Desde 2016 hasta la actualidad es docente interino de Nivel Medio en escuelas del G.C.B.A. Artículo en prensa (enero – junio 2021): “¿Viralizaciones tecnológicas para una inmovilidad real y atomizada? Reflexiones éticas sobre la potencialidad de los usos políticos de las TICs en lo social”. Revista Trabajo Social, Vol. 23, N° 1, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

zarrón se pixeló. Así, la virtualidad ganó espacio y la presencialidad se dislocó. Comenzó una etapa desconocida para docentes y estudiantes dado que tuvimos que llevar el proceso de enseñanza - aprendizaje desde un soporte completamente distinto, enmarcado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Aquellos aparatos que iluminaban las caras de nuestros estudiantes hipnotizándolos, aquellas “redes” sociales que los atrapaban, pronto tuvimos que utilizarlas para tramar algo diferente de lo conocido.

Durante el contexto de cuarentena, las TICs (Internet, celulares, computadoras, redes sociales y plataformas virtuales) nos permitieron continuar con el desarrollo de las clases, no sin traernos algunas resistencias e interrogantes de diverso origen. Entre las resistencias, por ejemplo, resultó inevitable reparar en el hecho de que las TICs se encuentran en manos de grandes empresas privadas extranjeras y, en general, desconocemos los usos que se hacen de la información que volcamos. Entre los diversos interrogantes, también ligados a las resistencias, emergieron algunos: ¿Por qué tenemos que emplear dichas TICs en los procesos de enseñanza - aprendizaje? ¿Corre algún tipo de riesgo la educación asentada en esas plataformas y dispositivos tecnológicos?

El presente trabajo pretende reflexionar sobre algunos nudos problemáticos que emergieron durante el desarrollo de clases en el contexto pandémico. En primer lugar y a partir de los aportes filosóficos clásicos que abonaron al campo de la ética, analizaremos la relación entre educación y tecnología. En segundo lugar, reflexionaremos acerca de las potencialidades y límites que adquieren estas tecnologías en la educación.

### **Posicionamientos éticos para pensar la educación y la tecnología**

Desde la Filosofía, podemos analizar la relación entre educación y tecnología en contexto de pandemia tomando los aportes de diversos pensadores que desarrollaron su trabajo en el campo de la ética. Al respecto, consideramos de importancia recuperar los posicionamientos éticos de tres pensadores clásicos: Immanuel Kant (1724-1804) y su deontologismo, John Stuart Mill (1806-1873) y su utilitarismo, Aristóteles (384-322 a. C.) y la búsqueda del término medio.

El utilitarismo o consecuencialismo de Mill tiene un precepto básico denominado principio de utilidad. Este principio afirma que debemos proceder buscando obtener el máximo beneficio posible para el mayor número de personas (Luna, 2008). Además, expresa que las acciones son justas en la medida que tienden a promover la felicidad e injustas en cuanto tienden a producir el efecto contrario (Mill, edic. 1985). Según dicho autor, el bien es la felicidad y lo correcto es aquello que promueve el bien.

Considerando lo precedente, podemos pensar la educación como un bien que beneficia a la mayor cantidad de ciudadanos, ofrece iguales oportunidades a los estudiantes, permite socializar el conocimiento y construirlo colectivamente *in situ*. Además, es la mejor manera de equilibrar las desigualdades dentro de una sociedad (Therborn, 2015). Visto desde esas lentes, la educación debería llegar al mayor número de personas aun viviendo en un contexto de aislamiento social y de virtualidad. Ahora bien, ¿qué sucede con el acceso a una educación *online* cuando docentes y/o estudiantes no contamos con los dispositivos de conexión y/o conectividad necesarios? Si un sector mayoritario de los estudiantes

y/o docentes no podemos acceder, ¿la educación ofrece realmente iguales oportunidades? Pero supongamos que todos contamos con dispositivos y conectividad, ¿podemos pensar la educación online como un bien público cuando en realidad se asienta sobre el uso de TICs que se encuentran en manos de empresas privadas?

Por su parte, Immanuel Kant nos aporta su famoso imperativo categórico. Una de las formulaciones más conocidas sostiene: “*Obra de tal modo que te relaciones con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, nunca como un medio*”. Si utilizamos esta concepción ética para analizar el vínculo entre la tecnología y las personas, encontramos que estas últimas son usadas como medios para que las corporaciones multinacionales –dueñas de las TICs–, aumenten exponencialmente sus ingresos. A diferencia de esto, la educación pone como centro al individuo e intenta brindarle todas las herramientas necesarias para que pueda ser una persona autónoma con pensamiento crítico y con una sólida formación académica e intelectual. Por consiguiente, sería válido preguntarse ¿podemos pensar la tecnología como aliada de la educación? ¿Pueden las TICs –en tanto herramientas que fomentan el consumo de bienes materiales– ayudar en la educación? ¿Los contenidos educativos podrán ser transmitidos por medio de las TICs, estando éstas en manos de las corporaciones?

Finalmente, Aristóteles nos presenta un tipo de ética preocupada por la posibilidad de realización plena de la vida humana (Guariglia y Vidiella, 2011). Como lo expone en su famosa obra *Ética Nicomáquea*, la vida no se realiza plenamente si no es mediante el ejercicio de la virtud ya que en éste radica la realización del bien del hombre. Las virtudes éticas no innatas se adquieren mediante la práctica así como



se pierden cuando dejan de ejercitarse. Las virtudes son hábitos o modos del carácter que permiten a una persona actuar y elegir bien porque hacen a la capacidad de dominio que permite al que las posee encauzar tanto sus deseos como sus pasiones y relacionarse con el placer y dolor de un modo adecuado. La naturaleza de la virtud consiste en un término medio entre dos extremos, uno por exceso y el otro por defecto, en ambos se encuentra el vicio; por ejemplo, la valentía es el punto medio entre la osadía y la cobardía; la generosidad, entre la tacañería y la prodigalidad (Guariglia y Vidiella, 2011).

En consecuencia, el hombre prudente es el que sabe cuál es el término medio y guía su vida teniéndolo siempre presente. También se propone buenos fines y delibera correctamente sobre las formas de poder conseguirlos. No solo sabe juzgar lo que es bueno para él sino para todos. Asimismo, según Aristóteles, los seres humanos somos “animales políticos”, por tanto, solo podemos vivir y ser felices dentro de la polis, viviendo en sociedad, es en ese contacto con el otro donde podemos llegar a ser hombres prudentes, porque el prudente necesita de las otras personas para practicar acciones virtuosas. Posicionándonos desde los aportes de Aristóteles, cabe preguntarse por la importancia que adquiere la educación en la sociedad, en un contexto mediado por las TICs. Desde estos sentidos y a partir de un uso prudente, los artefactos tecnológicos pueden devenir en un soporte válido para llevar adelante el proceso educativo en la actualidad, siempre y cuando encontremos un término medio entre el uso excesivo de tecnología y la ausencia absoluta de la misma.

### Ni tecnofóbico, ni tecnofílico

El problema básico en torno a la educación y tecnología es que poseen lógicas completamente distintas. La educación, en tanto bien común, contribuye a formar a ciudadanos con pensamiento crítico. En cambio, las empresas dueñas de las TICs buscan crear consumidores que sean cada vez más adictos

a ellas mediante lo que Berardi (2019) denomina “statisticon”, una automatización cognitiva donde la voluntad/expectativas de los seres humanos se adaptan a las articulaciones de la máquina global tecno-lingüística y viceversa. Asimismo, podemos suponer que al fortalecer a sus clientes pueden estar debilitando a los ciudadanos, llevando a su máxima expresión el “divide y reinarás”, transformando a cada persona en una burbuja, cortando los hilos que conforman el tejido social.

Como profesor de Filosofía, durante la presencialidad intenté por todos los medios que mis estudiantes se alejaran de los celulares. Sin embargo, en situación de pandemia necesito de estos dispositivos. Antes era un foco de dispersión para nuestros estudiantes. Hoy es lo que nos permite mantener el vínculo con ellos. Antes también utilizaba el celular como ejemplo perfecto que demostraba el engaño: ser prisioneros en el fondo de una caverna donde las cadenas representaban cables y las sombras proyectadas por los captos eran las imágenes replicadas a través de *WhatsApp, Instagram o Facebook*. Al respecto, quizá Platón tomaría como ejemplo de un prisionero que rompe las cadenas en el siglo XXI d.C. a una persona que se aleja del celular, la computadora y la televisión, para empezar a vivir una vida real y no de sombras creadas por grandes monopolios económicos enmascarados en las TICs. El tema es si hoy podemos realmente desenchufarnos del todo de los artefactos tecnológicos.

Aristóteles nos brinda algunas herramientas para resolver el dilema que se plantea entre los defensores a ultranza de la tecnología y los detractores de la misma, en tanto posibilita la búsqueda de un término medio. Si bien las TICs tendrían una lógica y un fin completamente distinto del que presenta la educación pública, el contexto pandémico puso sobre la mesa algunas situaciones *online y offline* (Hine, 2004) que, de cara a los aportes filosóficos vistos, no pueden pensarse como instancias escindidas entre sí.

En primer lugar, la situación pandémica ha puesto de relieve



la importancia que adquiere la presencialidad en la educación ante su imposibilidad, hecho remarcado por estudiantes y docentes. Nada puede suplantar el estar en cuerpo y alma dentro del aula, cara a cara, construyendo el acto de enseñar y aprender. En segundo lugar, se ha puesto en evidencia la necesidad de acudir a las TICs para seguir adelante con el proceso educativo, no hubo opción. Sin embargo, en este acudir nos encontramos con problemas de conectividad, brecha digital, falta de preparación en la utilización de programas y plataformas virtuales, entre otras cuestiones, en gran parte de la población educativa.

Finalmente, la experiencia transitada nos coloca ante el desafío de pensar la relación entre educación y tecnología en un futuro cercano. Esto implica dudar si la “secundaria del futuro” realmente mejorará la calidad educativa o será un mero maquillaje que encubra otra cosa. Si la alianza entre educación y tecnología se nos presenta como una posibilidad

cierta, ¿qué características tendrá esa alianza? ¿Qué rol tendrán las empresas tecnológicas con la educación? ¿Qué papel asumirá el Estado en esa relación? ¿Quiénes controlarán sus contenidos y las producciones de los docentes y estudiantes?

### Consideraciones finales

Las TICs, por más que queramos o no, existen. Para no reflexionar sobre un vacío existencial y caer en extremos viciosos, es central preguntarnos por cómo las usamos en la cotidianidad. Asimismo es de vital importancia tener conciencia de que en las actuales condiciones de existencia, dependen de empresas privadas, empresas cuyos fines resultan disímiles a los contemplados por la educación pública entendida como bien común. El hecho de que también las encontremos en nuestras manos nos permite pensar qué usos no están predeterminados y que los mismos son una instancia significativa para pensar nuevas demandas. Hoy necesitamos las TICs para

llevar adelante nuestra tarea docente. Quizás tengamos que hacer explícitas algunas cosas en pos de mostrar el poder que tienen sobre nuestras vidas y el cuidado que todos hemos de tener al momento de manipularlas para no ser manipulados por ellas. Estamos a tiempo de buscar y encontrar para un mañana cercano un término medio, un balance que nos permita incrementar la calidad educativa utilizando la tecnología como una herramienta controlada por el Estado.

La educación es un bien que debería llegar a la mayor cantidad de ciudadanos. Si la tecnología puede favorecer esa finalidad acrecentando la calidad educativa, quizás puedan caminar juntas. Si en el mañana la presencialidad es valorada y potenciada por una tecnología enmarcada estadualmente, quizás de esa manera ambas puedan colaborar a la construcción de procesos de enseñanza - aprendizaje orientados a la emancipación y no a la opresión. //

### Referencias bibliográficas ■

- Aristóteles (1981). *Ética Nicomáquea*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales. [Ética a Nicómaco, obra escrita por Aristóteles en el siglo IV a.C.]
- Berardi, Franco (2019). *Futurabilidad: la era de la impotencia y el horizonte de posibilidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Caja Negra.
- Guariglia, Osvaldo y Vidiella, Graciela (2011). *Breviario de ética*. Buenos Aires, Edhasa.

- Hine, Christine (2004). “La producción de una etnografía virtual” (pp. 85-104). En *Etnografía Virtual*, Barcelona, Editorial UOC.
- Kant, Immanuel (1981). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Espasa Calpe. [Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 1785.]
- Luna, Florencia (2008). “Planteos clásicos y teoría de los principios”. En: Luna, Florencia y Salles, Arleen (2008).

- Bioética: nuevas reflexiones sobre debates clásicos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Mill, John Stuart (1985). *El utilitarismo*. Madrid, Ediciones Orbis-Hyspanoamérica. [El ensayo apareció primero como una serie de tres artículos publicados en *Fraser's Magazine* en 1861; los artículos fueron recogidos y reimpresos como un solo libro en 1863.]
- Therborn, Göran (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

## Palabras clave

Ciberdelitos  
en pandemia.  
Grooming.  
Sexting.  
Suplantación  
de la identidad.

/// Educación Secundaria /// Escuelas de Comercio /// Ministerio Público Fiscal CABA ///

# REDES SOCIALES, CIBERDELITOS Y BRECHA DIGITAL en tiempos de pandemia

Por Valeria Mikolaitis\*

## Introducción

La Escuela de Comercio N° 16 D.E. 7 “Gabriela Mistral” es una escuela secundaria pública del barrio de Villa Crespo que funciona en el turno mañana y turno tarde con dos modalidades: estudiantes sordo/as e hipoacúsicos/as junto con intérpretes LSA (Lengua de Señas Argentina) y, por otra, estudiantes oyentes.

Desde el año 2016 la escuela “Gabriela Mistral” participa del Programa “Los Fiscales van a a la escuela” del Ministerio Público Fiscal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MPF - CABA). Es un programa que el MPF - CABA lleva adelante con escuelas de Nivel Primario y Secundario de la Ciudad y tiene por objetivo transmitir a niño/as y adolescentes cuáles son sus derechos siendo menores de edad, cómo hacer valer sus derechos en el caso de que sean vulnerados y el rol de los fiscales en el servicio de la Justicia. Incluyo un enlace de video donde se explica el Programa Los ninxs a la Fiscalía.

\* Profesora en Letras. Especialista en Educación y Derechos Humanos.



<https://www.youtube.com/watch?v=QL0U86lvm8Y&t=9s>

Los talleres del Programa tienen como destinatarios a estudiantes de Nivel Primario y Secundario de escuelas públicas y privadas. Hasta el año 2019 lo/as docentes tenían la posibilidad de programar una visita a la Fiscalía (para Nivel primario) y el dictado de talleres en las escuelas (para Nivel Primario y Secundario). Los talleres están centrados en cuatro temáticas:

- Acceso a la Justicia y ejercicio de derechos.
- Seguros en la red.
- Violencia en noviazgos adolescentes.
- Discriminación.

A partir del mes de marzo de 2020 comenzó en la Argentina el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de COVID-19. El ASPO generó un cambio de paradigma en el Sistema educativo que implicó pasar de un modelo presencial o un modelo no presencial / modelo virtual. Uno de los grandes inconvenientes de este cambio de paradigma fue pensar que todas las personas de las comunidades educativas podrían pertenecer y participar de ese modelo no presencial. Sin embargo, la brecha digital (tanto para estudiantes como para docentes) fue una alarma constante, un aviso continuo de que el sistema virtual educativo no lograba incluir a todas, a todos y a todes. Quedaban al margen quienes no tenían conectividad, quienes tenían conectividad con el uso de datos móviles, quienes no tenían dispositivos electrónicos, quienes tenían celulares con dificultades para captar una señal de wifi, quienes no sabían cómo usar los recursos tecnológicos. Por otra parte, durante la cuarentena lo/a/es estudiantes de nuestras escuelas públicas que tuvieron la “suerte tecnológica” de estar en modo conectividad pasaban horas y horas navegando por Internet y especialmente por redes sociales.

En el mes de mayo de 2020 me puse en contacto con el Programa “Los Fiscales van a la escuela” para realizar talleres virtuales con algunos grupos de estudiantes sordo/as e hipoacúsicos y estudiantes oyentes. Esta ponencia se basa en esta experiencia pedagógica interdisciplinaria, transversal y con trabajo con conjunto con el Ministerio Público Fiscal de la CABA, realizada en tiempos de cuarentena por la pandemia y a través de trabajo en red.

## Desarrollo

En el Cuadernillo “Acompañar, Cuidar y Enseñar” del Ministerio de Educación hay un apartado titulado “Las escuelas como espacios de cuidados” de Dora Niedzwiecki (2020, p. 24) que plantea:

“Son innumerables las adecuaciones urgentes que cada docente debió y debe seguir implementando para sostener modos de presencia que acompañen amorosamente también a los entornos familiares en contextos sociocomunitarios muy diversos. Estos modos de acompañamiento se definen como políticas de cuidado (...) **cada escuela es un espacio de cuidado.** En ese sentido, cada intervención que realizamos, por acción u omisión, es política. Toda acción adulta que respete el derecho a la educación y a la salud de cada estudiante se enmarca dentro de las políticas de cuidado, se ajusta a derecho.”

¿Cuáles son las maneras de hacer efectiva una política de cuidado en las redes sociales para nuestros estudiantes adolescentes en plena pandemia? ¿Qué hacer y cómo hacer accesible la política de cuidado para quienes tienen una conectividad intermitente y a veces solo a través de datos móviles que les consume el crédito del único dispositivo que hay en la casa?

Esas preguntas fueron dando inicio a un proyecto interdisciplinario con cuatro cursos de estudiantes oyentes: un curso de primer año (1° 1° TM) y un curso de segundo año (2° 3° TM) del turno mañana, dos cursos de cuarto año del turno tarde (4° 1° TT y 4° 2° TT) y cuatro cursos de estudiantes sordos (quinto año de turno mañana 5° 3° TM; y tercero, cuarto y quinto año del turno tarde, 3° 3° TT, 4° 3° TT y 5° 3° TT). El proyecto se llamó: “Redes Sociales, Ciberdelitos y Brecha Digital”. Comenzó en el mes de junio y se desarrolló hasta el mes de agosto del año 2020. Hubo varias opciones de propuesta del proyecto de acuerdo con la forma de implementación del mismo según lo/as docentes que participaron. La materia que doy es Lengua y Literatura, a partir del armado del proyecto pedagógico comencé a invitar a participar a distintos docentes para realizarlo de manera transversal e interdisciplinaria. De esta manera se conformaron los siguientes proyectos de aprendizaje integrados (PAI) con distintas materias para la implementación de: “Redes Sociales, Ciberdelitos y Brecha Digital”.

- 1° 1° TM (estudiantes oyentes): Lengua y Literatura, EDI y Tutoría (es la misma docente).
- 2° 3° TM (estudiantes oyentes): Lengua y Literatura, Historia y Tutoría.
- 5° 3° TM (estudiantes sordo/as e hipoacúsico/as): Derecho, Tecnología.
- 3° 3° TT (estudiantes sordo/as e hipoacúsico/as): Lengua y Literatura, Formación Ética y Ciudadana, Físico Química.
- 4° 3° TT (estudiantes sordo/as e hipoacúsico/as): Literatura, Historia, Artes Visuales.
- 5° 3° TT 3° 3° TT (estudiantes sordo/as e hipoacúsico/as): Derecho, Historia.
- 4° 1° TT (estudiantes oyentes): Formación Ética y Ciudadana, Historia, Tecnología.

- 4° 2° TT (estudiantes oyentes): Literatura, Historia y Formación Ética y Ciudadana.

**Primera etapa.** En cada curso se abordó la temática: a) uso responsable de redes sociales y juegos *on line*; b) ciberdelitos: *grooming*, *ciberbullying*, suplantación de la identidad, *sexting*; c) brecha digital: cuáles son sus características y qué ocurre con la brecha digital en pandemia en el ámbito educativo.

La forma de abordaje fue diversa teniendo en cuenta la particularidad del contexto de ASPO. En algunos casos cada docente realizaba encuentros virtuales o envío de actividades sobre la temática, y en otros, los encuentros virtuales se hacían de manera interdisciplinaria. La forma de comunicación que se estableció entre docentes fue a través del *whatsapp* para coordinar el material y actividades por realizar con cada curso. De esta manera se dio inicio a la maquinaria del trabajo colaborativo docente. Como no todo/as lo/as estudiantes se conectaban en las clases virtuales, se enviaban las actividades y explicación del proyecto a través de audio para estudiantes oyentes o a través de videos breves con intérprete de LSA (Lengua de Señas Argentina) para estudiantes sordo/as e hipoacúsico/as. En el caso de estudiantes que tenían una conectividad solo de datos, se optó por subir breves videos en un *drive* para que pudieran verlos cuando pudieran. Otra singularidad es que se dio la opción de realizar los afiches por parte de los estudiantes, tanto de manera individual como grupal.

La propuesta para los estudiantes era que hicieran afiches de campaña de concientización sobre ciberdelitos y brecha digital. También se les explicó el uso de editores de imágenes; la mayoría de lo/as estudiantes utilizaban el *PicsArt* pero se les envió tutoriales y se explicó en clases virtuales programas como

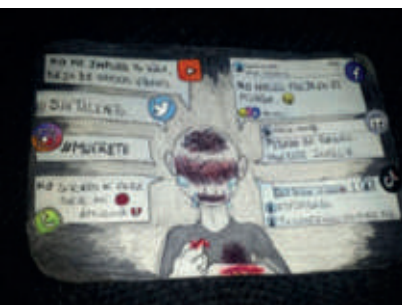


Canva. Para lo/as estudiantes que hicieron la campaña de concientización con dibujos a mano, se les explicó la manera más conveniente para que sacaran las fotos (encuadre, foco, que no saliera la sombra del celular, buscar un lugar con buena luz, etc.).

### Brecha digital, afiches



### Ciberdelitos, afiches



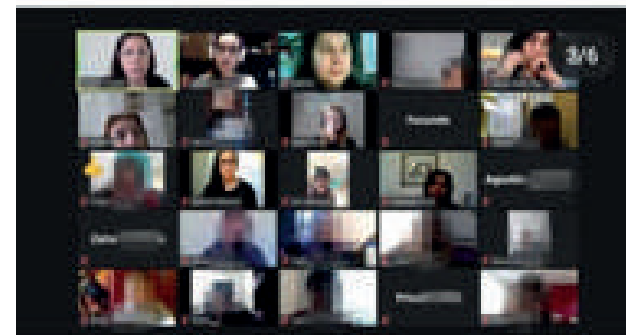
La propuesta de realización de afiches tenía por objetivo que nuestros estudiantes sean **prosumidores** (término formado por las palabras productor y consumidor); es decir, dar a nuestros estudiantes la propuesta pedagógica de salir del lugar de consumidor para ser productores, en este caso de los afiches de concientización sobre el uso responsable de las redes sociales, ciberdelitos y brechas digitales. Muchas de las producciones que recibimos fueron simplemente búsquedas de imágenes de Internet; claro reflejo de la cultura educativa de “copiar y pegar”. Sin embargo, a alguno/as estudiantes que no se animaron a crear desde cero sus producciones, se les ocurrió buscar imágenes de Internet para intervenirlas y modificarlas a través de la utilización de editores de imágenes desde sus dispositivos tecnológicos (celular, *tablet*, *netbook*, computadora) y al ver los resultados finales tuvieron la sensación de haber creado sus propios afiches con imágenes y/o frases.

**Segunda etapa.** Inés Dussell, en el Cuadernillo “Acompañar, Cuidar y Enseñar”, en el apartado “La escuela por otros medios” (2020, p. 36) escribe: “Nos encontramos con problemas que ya conocíamos, como la desigualdad, las dificultades de apropiación de los saberes y los distintos niveles de involucramiento de los estudiantes, quizás de manera más evidente, más difícil de soslayar”. ¿Cómo hacer en pandemia, en cuarentena, para dar continuidad al proyecto “Redes Sociales - Ciberdelitos - Brecha Digital”, interpelar a nuestros estudiantes con estas temáticas y generar un efecto multiplicador de concientización sobre estos temas de cuidado? Para buscar respuesta a estas preguntas, me puse en contacto con el Programa “Los Fiscales van a la escuela” para coordinar talleres virtuales dictados por el Ministerio Público Fiscal de CABA.

Los talleres se hicieron en tres encuentros y con diferentes temáticas:

- a) Mes de agosto con estudiantes oyentes de 1° 1° TM y 2° 3° TM: **Taller Acceso a la Justicia y ejercicio de derechos. Ciberdelitos: Grooming, Suplantación de la identidad, Sexting, Difusión no consentida de imágenes.** Participaron docentes de Literatura, Tutoría, EDI, Historia y la asesora pedagógica de estudiantes oyentes.

EMT mp/caba

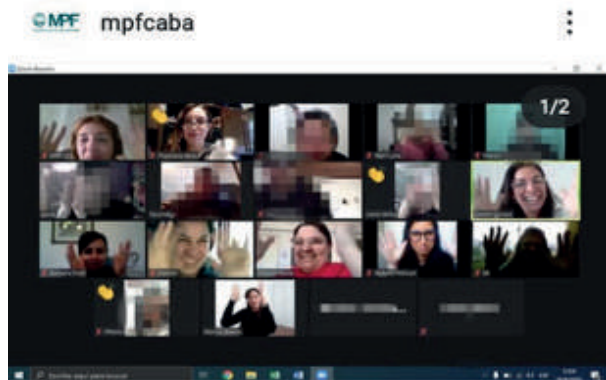


- **Opiniones de estudiantes de 2° 3° TM luego del Taller:** “En cuanto a la charla dada el 11/08/2020 por profesionales del Ministerio Público Fiscal de CABA, me pareció sumamente interesante y útil, porque si bien estos delitos son complejos, nadie está exento de ser víctima. Por lo tanto, es muy importante saber que se puede contar con organismos especializados en la resolución de estas situaciones que además nos brindan información sobre el tema, para poder prevenir y conocer qué es lo que podemos hacer si nos ocurre.”

- b) Mes de agosto con estudiantes sordo/as e hipoacúsicos: **Taller Acceso a la Justicia y ejercicio de derechos con perspectiva de persona**

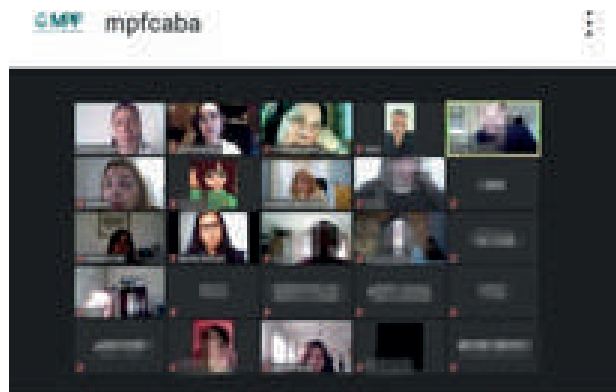
... **con discapacidad y Ciberdelitos.** Participaron docentes de Literatura, Historia, Derecho, equipo de conducción, la asesora pedagógica de estudiantes sordo/as e hipoacúsico/as junto con intérpretes LSA de la Escuela “Gabriela Mistral.”

Era la primera experiencia para estudiantes sordo/as e hipoacúsico/as de manera virtual a través de los talleres en año 2020. Es importante tener en cuenta que para que la comunicación sea efectiva para los/as estudiantes sordo/as e hipoacúsico/as es imprescindible que estudiantes e intérprete LSA se puedan visualizar desde las pantallas de la plataforma. Tuve que enviar a la asesora pedagógica e intérpretes LSA que iban a estar en la reunión. los links de los videos sobre los ciberdelitos con anterioridad, porque como están realizados para IG (instagram) tienen una duración de un minuto y una velocidad que resulta imposible para el tiempo de lectura para estudiantes sordo/as cuyo idioma principal es la LSA. Tal es así, que los videos se pasaron e incluso se vieron entrecortados (como ocurrió durante toda la virtualidad en cuarentena). En la plataforma en la que se hizo la charla, los estudiantes sordo/as tenían la posibilidad de agrandar la imagen de la intérprete LSA y eso facilitó de manera incommensurable la comunicación.



En el cierre del taller con estudiantes sordo/as e hipoacúsicos se realizó el aplauso moviendo las manos como es el aplauso de personas sordas. Fue una experiencia pedagógica - tecnológica transformadora para todas las personas que asistieron: estudiantes sordo/as e hipoacúsicos, docentes, conducción, los dos intérpretes LSA y talleristas del Ministerio Público Fiscal CABA.

... c) Mes de septiembre con estudiantes oyentes de 4° 1° TT y 4° 2° TT: **Taller Discriminación. Focalizado en discriminación en redes sociales y a través de Internet.** Participaron profesores de Literatura, Historia, Química, Tecnología y conducción. Se trabajaron casos reales de la Argentina de adolescentes que realizaban cyberbullying a través de redes sociales como *Tik Tok* e *Instagram* y que fueron denunciados en el MPF de CABA.



... **Opiniones de estudiantes de 4° año TT después del taller.** La transcripción es literal de la escritura adolescente: “Estuvo muy buena la charla, recibimos mucha información que nos brindó el ministerio público fiscal CABA.” “Estuvo re bueno xq nos hizo ver cosas q antes no pensamos q llegaba a

... *lastimar al otro como lo de hagamoslo pero bien boliviano.*”

La referencia a “Hagamoslo, pero bien boliviano” corresponde a un desafío en la red *Tik Tok* que fue viral durante el año 2020 (uno de los famosos “*challenges*”, desafíos, retos “populares”). En el mes de mayo de 2020 se inició el desafío “Hagámoslo, pero bien argentino”. Hubo publicaciones audiovisuales realizada por adolescentes en *Tik Tok* con el lema “Hagámoslo, pero bien boliviano” que eran estigmatizantes y discriminatorias, tal es así que fueron denunciadas en el MPF - CABA. Al ser mostradas en el contexto del taller, nuestros estudiantes, que conocían ese desafío, reflexionaron sobre el daño que generaban esos videos.

... **Opiniones de alguno/as docentes que participaron de los talleres:**

... “Me encantó porque lo trabajaron desde el ser víctima de discriminación y el victimario. Decirles **NO ESTÁN SOLOS es muy importante y PUEDEN USTEDES HACER LA DENUNCIA AUNQUE SEAN MENORES !!!!**”, profesora de Derecho.

... “Muy bueno el taller, información precisa y necesaria, y muy cuidado. Está bueno que hagan hincapié en un enfoque no punitivista”, profesora de Historia y tutora.

... “Me encantó, super didáctico, ameno con los ejemplos. Feliz de compartir este taller para los estudiantes ... Los chicos pueden incorporar las vivencias demostradas y que no es chiste! Entiendo además que asumen e incorporan temas que desconocían responsabilidades. Me gustó además que dijeron que no están solos!!!”, profesora de Formación Ética y Ciudadana.

Tal como destacan los docentes, los talleres no tienen ningún enfoque punitivista y su mensaje es que no están solos, que podemos hacer las consultas o denuncias acompañados por el Ministerio Público Fiscal CABA y en conjunto con la escuela.

**Tercera etapa.** Lo/as estudiantes tenían que hacer afiches de concientización sobre qué hacer en caso de ser víctima de ciberdelitos. Solo en el caso de estudiantes oyentes, además tenían que elegir un ciberdelito, investigar en Internet para encontrar un caso real, poner la fuente del mismo y ficcionalizar el relato; otra alternativa era ficcionalizar a través de una narración un caso real que conocieran. La selección de ciberdelitos, de acuerdo con el concepto de los videos que compartieron en los talleres del Ministerio Público Fiscal de CABA, eran los siguientes:

- **Grooming:** es el acoso o seducción a un menor de edad por parte de un mayor a través de comunicaciones electrónicas, para obtener algún tipo de gratificación sexual o imágenes sexuales del menor.
- **Difusión no consentida de imágenes íntimas** a través de Internet o el hostigamiento a través de las redes sociales y plataforma de mensajería instantánea.
- **Sexting:** es el intercambio de mensajes, fotos y videos eróticos y sexuales entre adolescentes a través de los medios digitales, que luego son publicados en las redes sociales sin el consentimiento de quien allí es expuesto/a.
- **Cyberbullying:** es el acoso psicológico por medio de Internet.

- **Suplantación de la identidad:** consiste en la creación de un perfil digital falso mediante el cual el agresor se hace pasar por la víctima y comete otros delitos en nombre ajeno.

Las producciones ficcionales escritas fueron muy interesantes ya que lograron citar la fuente, algo que no es algo habitual en nuestros estudiantes adolescentes. La mayoría optó por los medios gráficos pero hubo algunos que eligieron *links* de videos o de audios de radios. Una minoría hizo sus textos ficcionales basados en hechos reales donde la consigna consistía en cambiar los nombres para no identificar a las personas. Esta experiencia tuvo un efecto multiplicador ya que nuestros estudiantes comentaron en sus familias tanto las charlas del MPF - CABA como el Proyecto y de esta manera se expandió el poder de concientización sobre los ciberdelitos, el uso responsable de las redes sociales y la triste existencia de la brecha digital en la comunidad educativa.



El 2 de diciembre del 2020 se terminó de editar en video una selección de las producciones estudiantiles; el cortometraje se titula "Redes Sociales, Ciberdeli-

tos y Brecha Digital en pandemia GM 2020" y está disponible en el siguiente enlace.

<https://www.youtube.com/watch?v=7WtABpxej8E&feature=youtu.be>



### A modo de conclusión

Invito a lo/a/es docentes de escuelas públicas de CABA de Nivel Primario y Secundario a participar del Programa "Los Fiscales van a la escuela" para que desde nuestro rol docente podamos junto con la Fiscalía realizar un abordaje pedagógico sobre temáticas como ciberdelitos y violencia de género para concientizar a nuestros estudiantes y que sepan qué hacer en el caso de ser víctimas de vulneración de sus derechos. Pueden comunicarse por correo electrónico escribiendo a [opv@fiscalias.gob.ar](mailto:opv@fiscalias.gob.ar) para coordinar talleres del Ministerio Público Fiscal - CABA con alguna de las cuatro propuestas desarrolladas.

Esta experiencia pedagógica se da en el marco de un colectivo que hace referencia al nombre del XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA, "Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia". Un colectivo muy diverso, único y excepcional en la Ciudad de Buenos Aires y muy estimulante. Esta

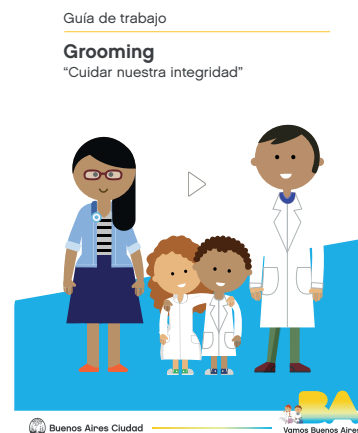
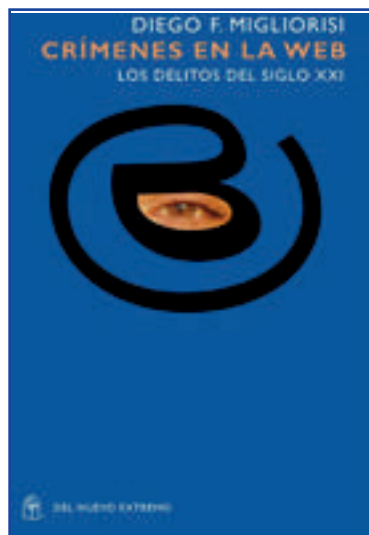


docente está finalizando de escribir su tesis de Licenciatura en Tecnología Educativa de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y llevó adelante la gestión del proyecto pedagógico “Redes Sociales, Ciberdelitos y Brecha Digital en tiempos de pandemia” con su *hardware*, con su *software*, con su conectividad, con sus horas extras jamás cobradas y con su pasión tal como de lo/as demás docentes que participaron.

Una experiencia transformadora entre un organismo público como es el Ministerio Público Fiscal -CABA y una Escuela Secundaria pública porteña del barrio de Villa Crespo llamada Escuela de Comercio N° 16, D.E. 7 “Gabriela Mistral” en beneficio exclusivo de nuestros estudiantes, que nos permitió tejer redes para nuestra comunidad educativa en tiempos de pandemia.

ORGULLOSAMENTE DOCENTE. Me despidió con estas dos palabras que fueron una respuesta colectiva de lo/a/es trabajadores de la educación de la Ciudad de Buenos Aires ante los dichos discriminatorios, estigmatizantes, descalificadores y persecutorios emitidos por la Ministra de Educación de CABA en el mes de noviembre del año 2020.

Me despidió también citando al gran maestro Paulo Freire: “*Todo acto educativo es un acto político*”. Hasta el próximo Congreso Pedagógico UTE - CTERA. //



#### Referencias bibliográficas

- Migliorisi, Diego Fernando (2015). *Crímenes en la web*; editado por Carlos Santos Sáez. Buenos Aires, Del Nuevo Extremo. Disponible en: <http://biblioteca.asesoria.gba.gov.ar/redirect.php?id=995>

- Ministerio de Educación de la Nación. *En las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2020. Disponible en: <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/CUADERNILLO-DOCENTE-EDUCAR-EN-LAS-ESCUELAS-con-links.pdf>

- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Guía de trabajo: Grooming. Cuidar nuestra integridad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación CABA, 2017. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/guia\\_grooming\\_intec\\_2018\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/guia_grooming_intec_2018_0.pdf)

- UNICEF. *Guía de sensibilización sobre convivencia digital*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2016. Disponible en: [COM-Guia\\_ConvivenciaDigital\\_ABRIL2017.pdf \(unicef.org\)](COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf)



## Palabras clave

Articulación.  
Interdisciplina.  
Desafíos.  
Modalidad virtual.  
Consenso.

/// Educación Secundaria /// Educación Superior ///

## Propuestas de articulación interdisciplinaria en contextos de pandemia

# PRÁCTICAS Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

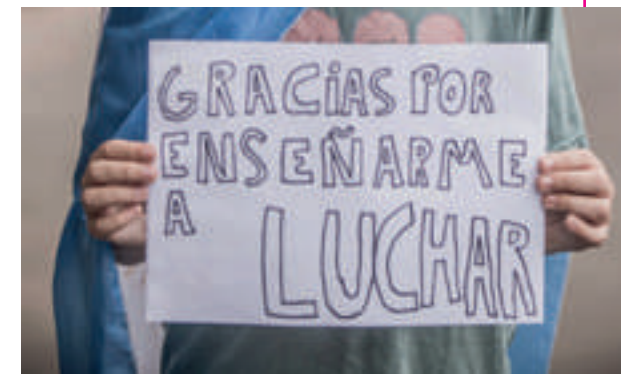
Por Sergio Javier Kelm\*

En el marco del aislamiento social y preventivo, donde los edificios educativos están con puertas cerradas pero como instituciones escolares abiertas, desde el Instituto Superior “Lisandro de la Torre” (ISLT) se pone en funcionamiento una plataforma digital, donde los alumnos tienen acceso a la descarga de los trabajos prácticos. Desde la institución se estableció alternar trabajos elaborados por los docentes de cada asignatura con subsiguientes propuestas de articulación interdisciplinaria, agrupándose esas disciplinas de manera libre, incluso pudiéndose cambiar en posteriores propuestas las asignaturas a articular. Esta modalidad de trabajo significó un gran desafío como docente, debido a que las instancias de consenso entre pares ante los contenidos, objetivos, tiempos, criterios de evaluación, entre otras cuestiones, se llevaron a cabo mediante los soportes digitales (*grupos de WhatsApp, chat del Drive*), así también la elaboración de dicho trabajo práctico. “¿Te parece que ese tema sea prioritario?” (Galeano M. I., comunicación personal, 11 de agosto de 2020). “Tendríamos

que discutir ahora quién elige el contenido para articular en el próximo práctico” (Jehel K., comunicación personal, 25 de junio de 2020).

Poder documentar esta experiencia sin precedentes y compartir a través de palabras el compromiso, la dedicación y el esfuerzo por parte de los docentes para abordar este contexto tan peculiar, me resulta significativo. “El esfuerzo que estamos haciendo es muy valioso, no da igual provocar una desconexión total de la escuela que ensayar estas diversas estrategias para hacernos presentes como docentes y como escuela” (Ruiz, 2020).

En estas instancias de articulación interdisciplinaria, entendidas por Jorge Fiallo (1982) como una “... vía efectiva que contribuye al logro de la relación mutua del sistema de conceptos, leyes, teorías que se abordan en la escuela. Además, permiten garantizar un sistema general de conocimientos, y habilidades, tanto de carácter intelectual como práctico, así



\* Profesor de Biología, nacido en Campo Viera, Misiones; egresado en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Expuso en distintas ediciones del Congreso Nacional del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde sus Escuelas y Encuentros Provinciales de Investigación Educativa.

como un sistema de valores, convicciones y las relaciones hacia el mundo real y objetivo...” (citado en Otero, 2012, p. 1), experimenté distintas situaciones en las que debí agruparme con otras asignaturas.

Están aquellas en las que uno se agrupa **por afinidad**, más que disciplinar por los vínculos y relaciones que puede establecer con los colegas y que coincidentemente suelen ser las asignaturas afines, las llamadas ciencias duras; y por otro lado, el agrupamiento **por “colgado”**, es decir, que se da por no haber reaccionado tempranamente a la hora de conformar el grupo de docentes a articular. En esta situación, en mi experiencia personal, fue poco gratificante y constructiva, ya que tuve que “tomar las riendas” tanto para la conformación del grupo como para la elaboración del trabajo, inclusive las consignas y objetivos de las otras asignaturas. Como fue el caso del abordaje del “Viaje de Darwin”, donde la articulación con la asignatura Folklore se estableció mediante las danzas y trajes típicos de las regiones de nuestro país que recorrió. “Además, necesito que me pases los objetivos específicos de tu asignatura y que cosas evaluarías (criterios de evaluación)” (Kelm S. J., comunicación personal, 18 de abril de 2020). Aquí también sentí como una necesidad forzosa, y hasta incluso la llamaría rebuscada, de ver la manera cómo los métodos y procedimientos de otra disciplina encajasen con el hilo conductor o eje central del trabajo, ya que el desarrollo de textos extensos como lo requería la descripción de las danzas y trajes típicos no es el tipo de estrategias de aprendizaje que yo proponga y tampoco me convencía de que lo que estuviéramos proponiendo fuera realmente un trabajo de articulación. “... Podrías pedirle que elijan una cita de Darwin y pedirle que te mencionen ¿con qué ritmo folclórico lo asocian y por qué?” (Kelm S. J., comunicación personal, 18 de abril de 2020). Como resultado de esto, terminábamos cayendo en la mul-

tidisciplinariedad, entendida como “... elementos en común relacionados con la presencia de varias disciplinas con un objetivo en común pero con independencia metodológica, conceptual y epistemológica, desde la perspectiva e intereses del conocimiento, provee un interés técnico sin que medie la subjetividad” (Henao Villa, C. et al., 2017). En esta instancia, me costó renunciar al abordaje de un contenido que no sea de mi disciplina por el “temor” de no avanzar con la planificación anual.

Creo que un principio, al creer que la cuarentena no duraría más que un mes y medio, no quería perder tiempo en el desarrollo de contenidos que no son propios o significativos de mi disciplina. A la hora de elaborar una actividad en conjunto, siempre me resultó difícil, debido a que me cuesta ceder mi parecer, mi punto de vista. Lo asombroso es que por estos medios digitales me resultó mucho más fácil el poder negociar y establecer acuerdos consensuados. “Sí que en este TP el tema sea números racionales, en el otro vemos mitosis...” (Kelm S. J., comunicación personal, 11 de agosto de 2020). “... Me parece bien que el tema sea números racionales. Creo que voy a poder articular el tema” (Schirmann, M., comunicación personal, 11 de agosto de 2020).

El hecho de poder ir construyendo de manera simultánea al estar trabajando on line, donde eso que comenzó como una hoja en blanco se va constituyendo en un documento que sufre cambios, tanto de avance como de retroceso, para así obtener como resultado un trabajo práctico de articulación, donde se integran enfoques, procedimientos, herramientas ante un mismo contenido, donde el contenido deja de ser lo central, sino una mera excusa para el encuentro de distintas miradas. “... les pido que grafiquen las fases de la mitosis, que de la imagen saquen una fotografía y a partir de la misma, generen un

código QR” (Kelm S. J., comunicación personal, 15 de junio de 2020).

En esta modalidad virtual, distante, los ritmos y tiempos no son los mismos a los del aula. Pasar de la organización de la vida escolar institucional a la organización dependiente de un sujeto docente (yo), implicó un cambio de la administración del tiempo **discontinua e intensa**, por el hecho de pasar: de no dedicarme en absoluto un día a la actividad docente a estar más de cinco horas continuas ya sea por la elaboración o corrección de trabajos, llenado de planillas e informes.

**La flexibilización para con los alumnos, tanto en los tiempos de entrega, formatos y medios de presentación.** Esta cuestión fue sumamente necesaria, para poder lograr una respuesta positiva por parte del estudiante, detrás del cual, en la mayoría de los casos, existe un miembro del núcleo familiar que lo apuntala. “No nos exijamos una propuesta que busque llenar un tiempo que ahora es interminable ya que no hay timbres que nos corten. Intentemos algo de profundidad en temas que pueden ser abordados sin nuestro andamiaje escolar cotidiano y que puedan obtener apoyos reales (posibles) en quienes acompañan a los chicos y las chicas en sus casas” (Ruiz, 2020).

Lo que se presentó como un problema que pudimos resolver entre los docentes fue establecer un mecanismo para lograr una nota única para las disciplinas que intervenían en un determinado trabajo articulador. Si bien los criterios estaban establecidos, a la hora de consensuar la nota única, requería que todos los docentes, para un determinado momento, hayan podido corregir y a su vez generar instancias virtuales de encuentro para discutir y determinar la correspondiente nota. Ante esta situación, se resolvió crear planillas compartidas de Excel, donde cada

docente colocaba su nota por cada alumno para luego promediar una nota final común a todas las asignaturas implicadas. Para Fernández de Alaiza (1998), la interdisciplinariedad es "... de difícil aplicación no solo por su complejidad desde el punto de vista teórico, sino también por la necesaria coordinación de esfuerzos entre los docentes de diferentes asignaturas, de forma tal que se garantice la sistematización e integración de los conocimientos y habilidades" (citado en Otero, 2012, p. 2).

Esta experiencia de articulación me desafió en aspectos de mi personalidad que tuve que trabajar, como la tolerancia, el ceder en las instancias de negociación, que no siempre se impone la propuesta personal, y también me permitió poder redescubrirme y hasta enorgullecerme de esa capacidad creativa, tanto individual como colectiva, de ser docentes, colegas, quienes elaboramos las actividades a partir de nuestra imaginación e idealización, sin la necesidad de acudir al libro de texto, renunciando a ser meros transmisores del conocimiento, sino también constructores del mismo. /



#### Referencias bibliográficas

- Henao Villa, C. et al. (2017). "Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería". España, revista Lasallista. Vol. 14, N° 1.

- Otero, E., (2012). *Alcance y sentido de la articulación interdisciplinar en el ámbito Universitario*. Dialnet.  
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC107583.pdf>

- Ruiz, Carlos. [Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia](https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/). 17 de abril de 2020. Publicado en <https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

Palabras clave

Tutorías Virtuales  
en el Nivel Medio.  
Comunicación  
en pandemia.  
Comunicación virtual  
afectiva.  
Educación virtual.

/// Educación Secundaria /// Educación Superior ///

# TUTORÍAS VIRTUALES EL DESAFÍO DE LA PRESENCIA EN MEDIO DE LA PANDEMIA

Por Christian Alejandro Sordelli\*



## Introducción

### La importancia de la tutoría

La pandemia y la cuarentena han evidenciado innumerables cuestiones, visibilizando situaciones positivas y negativas desde los distintos ámbitos vitales. Ninguna institución educativa estaba preparada para afrontar el enorme cimbronazo que representó el cambio repentino de la presencialidad a las distintas propuestas pedagógicas virtuales de la “escuela en emergencia”.

El contacto humano directo que sucede a diario entre los miembros de una comunidad educativa ha sido trocado obligatoriamente por un seguimiento virtual, debilitando el vínculo institucional y manifestando el mayor de los peligros: la deserción estudiantil.

El proyecto tutoría ya era imprescindible antes de la pandemia en aquellas escuelas en donde la cercanía afectiva del educador hacia los educandos se constituye como uno de los pilares de una pedagogía que hace foco en la dimensión afectiva.

En esta situación de enseñanza - aprendizaje en tiempos de pandemia, la función de tutoría tuvo a su cargo la difícil tarea de velar por mantener el vínculo institucional, salvaguardando los lazos afectivos.

Aquí se tornan relevantes los conceptos desarrollados por Gomes Da Costa (1995) para explicar la necesaria cercanía afectiva que implica el trabajo junto a adolescentes en dificultades. Estas ideas nos permiten explorar en las dinámicas vinculares que se producen en el seno institucional y su relación directa con el aprendizaje significativo ya que “son los factores afectivos los que garantizan el proceso, por la sensibilidad mutua de los participantes, garantía del equilibrio en la relación” (Gomes Da Costa, 1995, p.103).

Adicionando los aportes de Virginia Satir, quien expone que los estudiantes necesitan “ser vistos, ser tocados y ser escuchados”, podremos ilustrar la relevancia que pregonan un

\* Licenciado en Artes Musicales (UNA), Diplomado en Dirección (UFAS-TA) y en Comunicación (UCES) de las Instituciones Educativas. Profesor de Música (Conservatorio Thibaud-Piazzini). Docente de Nivel Medio de CABA y Coordinador de Tutorías en la E.E.M. N° 5, D.E. 15 “Monseñor Angellelli”. Investigador miembro de la Asociación Argentina de Musicología.



proyecto institucional de Tutoría fundado principalmente en el afecto y el acompañamiento a los jóvenes.

Estos argumentos se visibilizan en la conformación del grupo de 1° año, en donde, dada la transición desde la Escuela Primaria y la adaptación a la Escuela Secundaria en el marco de la plena adolescencia, el papel de un docente - adulto significativo se torna completamente necesario.

Asimismo, también lo es para los cursos superiores, que necesitan recibir una orientación y proporción de herramientas para asegurar la terminalidad y una mejor inserción en el Nivel Superior.

Por último, considerando que los 2° y los 3° años reúnen actualmente el porcentaje mayor de estudiantes que derivan en deserción y abandono definitivo de los estudios por diversas razones (entre las que se incluye la recurrencia de fracaso escolar), podremos establecer que la aplicación de este tipo de pedagogías y proyectos se vuelve vital para todos los niveles en infinidad de instituciones.

Cabe mencionar que en múltiples oportunidades este sostén afectivo que los adolescentes encuentran en la institución a través de las funciones de tutoría, lamentablemente no lo perciben en forma natural desde sus hogares, dadas las enormes problemáticas sociales que atraviesan a diario muchas familias de las distintas comunidades vulneradas.

Considerando entonces la trascendencia del factor afectivo, en este contexto de escuela en emergencia y educación virtual surgen distintos interrogantes: ¿Cómo puede una escuela que basa su pedagogía en la presencia, mantenerla en un contexto de no presencialidad? ¿Se puede reemplazar una mirada a los ojos, una sonrisa, un abrazo, una broma o una palabra de aliento?

Al respecto, la experiencia de tutoría en pandemia llevada a cabo en la E.E.M. N° 5 D.E. 15 “Monseñor Angelelli” nos

muestra que los docentes comprometidos con sus estudiantes buscarán incansablemente las formas pertinentes de llegar a los mismos, aun en medio de la virtualidad obligada por una pandemia.

## **Desarrollo**

### ***Vulneración del derecho***

Al tenor de importancia del proyecto tutoría se le contrapone una suerte de desidia y abandono por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, no solo para el desarrollo de este proyecto sino en general para garantizar la educación de calidad de los jóvenes de la Ciudad.

Lamentablemente, una vez más, presenciamos de qué manera la ausencia de un Estado, (que en el mejor de los casos equivoca las políticas educativas), conduce inexorablemente a la vulneración del derecho a la educación.

La diferencia entre quienes cuentan con mayores recursos económicos (y disponen de dispositivos tecnológicos, conectividad constante y un lugar apropiado en sus hogares donde poder concentrarse para los estudios) y aquellos que no tienen las mismas posibilidades, implica inevitablemente una desigualdad que se traduce claramente en exclusión.

Aquí hemos sido testigos involuntarios del espectáculo macabro que fue presenciar la especulación política, de un Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que se rehusó a proporcionar a los estudiantes (aun contando con las posibilidades) los medios necesarios para poder responder a las distintas propuestas pedagógicas virtuales.

El Estado es el único que cuenta con los recursos económicos, políticos e institucionales para garantizar el pleno ejercicio del derecho inalienable a la educación, incluyendo la distribución equitativa de los bienes culturales. Porque si el Estado no lo hace, entonces ¿quién?



La brecha económica concluye en exclusión social ya que: *“la distinta posición de los individuos respecto a la información, define sus posibilidades productivas, sociales y culturales, incluso hasta el grado de determinar la exclusión social de quienes no sean capaces de entenderla y procesarla”* (Pérez Gómez, 2012, p. 52).

### **La pedagogía de la presencia virtual**

La escuela “Monseñor Angellelli” atiende a una población estudiantil que en este contexto no ha tenido posibilidad de conectarse fácilmente a Internet, ya sea porque no poseen wifi en sus hogares, porque solo disponen de un celular compartido con otros integrantes de la familia o porque solo tienen datos móviles que se agotan rápidamente.

Asimismo, la situación habitacional de muchos estudiantes produce que les sea difícil encontrar un lugar tranquilo en sus hogares donde poder concentrarse y continuar con sus estudios en un ambiente de trabajo propicio para tal fin.

A las cuestiones particulares de convivencia, se le suma la falta de trabajo de los sostenes familiares y las dificultades económicas que derivaron naturalmente en apatía, desmotivación y tristeza. La complejidad de estos elementos obstaculizó seriamente la posibilidad de que los adolescentes pudieran responder a una propuesta pedagógica virtual de forma satisfactoria.

Llegados a este punto, el concepto de indignación ética, entendiéndose por tal aquel sentimiento intenso que experimentamos como profesionales educativos frente a la injusticia de presenciar la vulneración del derecho a la educación, representó en los docentes de la EEM N° 5 uno de los motores principales para el desarrollo de esta pedagogía.

A partir de entonces, podemos establecer acciones concretas, que surgieron del trabajo de los distintos equipos (preceptoría, tutoría, departamento de orientación y conducción) y fueron el resultado de un constructo colectivo.

En primer lugar, al irrumpir la suspensión de clases, los tutores y preceptores conformaron grupos de difusión con los estudiantes y las familias, con el objeto de mantenerse comunicados, pero a la vez utilizando este canal como primer medio conector para el envío y la recepción de trabajos prácticos de las distintas asignaturas. Aquí se aprecia el papel de tutores y preceptores como nexo institucional de conexión. Ya desde esta etapa temprana, estos docentes se encargaron de la atención a la diversidad y la individualidad de cada estudiante y familia.

Se abocaron a la realización de informes para acercar a la institución un relevamiento sobre las posibilidades de conectividad y dispositivos tecnológicos, conforme la escuela lo requería, aportando información valiosa para el desarrollo de las propuestas.

De esta manera, quienes no poseían computadoras o conexión, pudieron retirar desde la escuela los trabajos impresos junto con la entrega de alimentos.

El papel de los docentes tutores como animadores y sostenes anímicos se aprecia también en la convocatoria constante a los estudiantes, instándoles a la participación y la elaboración de los trabajos. Esta fue una tarea exhaustiva y difícil.

Por otro lado, los tutores y preceptores fueron pioneros en la implementación de encuentros virtuales por video-llamada. Aquí apareció que algunos estudiantes estaban imposibilitados de mantener esos encuentros por motivos de conectividad y de falta de

dispositivos, como mencionábamos anteriormente. Esto claramente representó un escollo a la hora de intentar fomentar la unión de un grupo y la conexión vincular institucional, puesto que los estudiantes que no contaban con los recursos quedaban aislados y prácticamente marginados de la propuesta. No obstante, las video-llamadas de tutoría fueron una valiosa herramienta a la hora de profundizar en el contacto afectivo entre educadores y estudiantes.

Entre las actividades motivadoras que se desarrollaron en estos encuentros, podemos destacar: la lectura de cuentos con temáticas situacionales acordes (permitiendo a los estudiantes elaborar conclusiones, exteriorizar sentimientos y expresarse); la realización de diversos juegos, charlas - debates en torno a una temática determinada; la utilización de pizarras colaborativas; o simplemente compartir el momento con los jóvenes.

La atención individualizada a la diversidad fue una tarea muy importante. La idea de estipular en un calendario un día específico para cada estudiante, con el objeto de poder enviar un mensaje a cada uno, fue un aporte rápidamente adoptado en equipo.

De esta manera, se prefirió el envío de mensajes de audio o llamadas telefónicas reforzando la idea de presencia del educador, ya que, al escuchar la voz del docente, la sensación de acompañamiento afectivo era aún mayor.

*“No podemos dejar de responder a los pibes”*, fue una frase que se extendió dentro del equipo de trabajo y que refleja que la adopción de esta pedagogía implicó una tarea que excedía en esfuerzo y llevó a los educadores a estar presentes y disponibles a toda hora, desarrollando una labor titánica.

## A modo de conclusión

Lo expuesto hasta aquí concluye en reafirmar la importancia de la tutoría para todo el Nivel Medio en su conjunto. Sin embargo, pareciera ser que ideológicamente la política educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires descansa en la vocación, el compromiso de los docentes, y los artilugios institucionales para el desarrollo del proyecto. Numerosos elementos nos llevan a pensar de esta manera: las condiciones laborales que implican una retribución económica insuficiente para los profesionales tutores, la escasa o nula propuesta de capacitación en temáticas relacionadas, como también la fragilidad de los lineamientos propuestos en el diseño curricular para la tutoría, que pareciera coincidir con un desconocimiento de la tarea.

Asimismo, la profundización de la autocrítica y la construcción colectiva sobre nuestras prácticas posibilitarán el desarrollo de pedagogías y proyectos que produzcan mayores resultados favorables.

■ En este sentido, y considerando los escasos espacios de reflexión que existen en la actualidad sobre la temática, creemos conveniente la conformación de un Foro de Profesores Tutores de la Ciudad de Buenos Aires. De esta manera, podremos proliferar el intercambio sobre las prácticas con colegas de diversas instituciones.

Por último, nuestra preocupación continúa centrada principalmente en aquellos estudiantes en donde la desigualdad expresa su mayor crueldad y los derechos a la educación de calidad son a diario vulnerados. Aquí coincidimos que para esta población estudiantil en constante riesgo de exclusión, es necesaria la adopción de una tutoría individualizada, que pueda atender puntual y personalmente al estudiante contemplando su trayectoria. La implementación de esta pedagogía es objeto actualmente de nuestro estudio e investigación y se encuentra paulatinamente en proceso de trabajo y desarrollo en la EEM N° 5 D.E. //



## Referencias bibliográficas ■

- “La comunicación afectiva en la educación” (09/03/2013), El Nacional, la voz de todos.

<https://elnacional.com.do/la-comunicacion-afectiva-en-la-educacion/#:~:text=Para%20hablar%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n,ser%20tocados%20y%20ser%20escuchados.>

- Educación Inicial / Fundación Carlos Slim (06 – 10 -2017). “Comunicación afectiva” [.mp4]

[https://www.youtube.com/watch?v=jrYU0\\_EVAQ](https://www.youtube.com/watch?v=jrYU0_EVAQ)

Gomes Da Costa, Antonio Carlos (1995). Pedagogía de la presencia. *Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Buenos Aires, Editorial Losada.

- Pérez Gómez, Ángel (2012). “Educar en la era digital. Cap. 1: La era digital. Nuevos desafíos educativos”. 30-7-2020.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a9.pdf>

- ScolaTic. (23-12-2015). Presentación: “Comunicación afectiva en el aula” [.mp4]

<https://www.youtube.com/watch?v=pat311sCK9Q>

- Sousa Santos, Boaventura de (2020). *La cruel pedagogía del virus*, CLACSO (traducción de Paula Vasile), CABA, Libro digital. ISBN 978-987-722-599-0.

Palabras clave

Manuel Belgrano.  
Aislamiento.  
Estado.  
Equidad.

## Pandemia, cuarentena y educación

# manifestación de la **desigualdad tecnológica** entre niños, niñas y adolescentes

Por Rita Verónica Agüero\*



### Introducción

En diciembre de 2019 se observaron en una región de China varios casos de personas cuyos síntomas eran similares a los de la gripe N1H1. Los científicos comenzaron a investigar esta enfermedad, a la cual llamaron COVID 19. Rápidamente se propagó por todo el mundo. A la Argentina llegó a principios de 2020.

Este año se cumplen 200 años de la muerte de Don Manuel Belgrano (1770-1820). Era hijo de comerciantes porteños y uno de los hombres al cual le debemos la Independencia de nuestro país. Sin embargo, sus ideas acerca de la educación del ciudadano, la igualdad de géneros, el respeto a los pueblos originarios, la economía del país basada en la producción de manufacturas y la distribución equitativa de la riqueza, le costó que la élite gobernante lo relegara durante muchos años al mero papel de “creador de la Bandera”. Frente a la realidad nacional que desnuda esta pandemia, se hace necesario recordar algunas de las premisas que sostenía el prócer con respecto al desarrollo de los habitantes de la República Argentina.

Debido al aislamiento social obligatorio dispuesto por el presidente Alberto Fernández el 20 de marzo de este año, son muy pocas las personas a las que se les permite ir a trabajar. Todo aquel que pueda cumplir con sus obligaciones laborales a través de Internet o redes sociales, debe hacerlo de esa manera ya que, paradójicamente, frente a la amenaza de enfermarse y eventualmente perder la vida, el aislamiento es la mejor demostración de solidaridad y amor al prójimo. Es así como los educadores nos vimos obligados a dictar nuestras clases de forma remota a través de soportes digitales. Pero, ¿cuántos niños, niñas y adolescentes pueden acceder a esta modalidad? ¿Y qué ocurrirá con los estudiantes que no cuentan con Internet, computadora o celular para desarrollar sus tareas?

Pero el problema no acaba aquí. Durante toda la vida de nuestro joven país, existieron desigualdades muy profundas entre las esferas sociales más ricas y las clases populares. El estado de crisis permanente al que se vio sometida la República Argentina tiene como objetivo la concentración de riquezas en pocas manos. Para que se repita este modelo de opresión, es necesario mantener a la gran masa

\* Traductora pública de francés (UBA-2000). Profesora en Disciplinas Industriales (UTN). Maestra Curricular de Francés, G.C.B.A. (2001 a 2003). Ejerció como profesora de Francés desde 2006 a la fecha.



del pueblo en la ignorancia. Porque un pueblo educado es libre para elegir su destino y sabio para defender sus derechos. Y para la correcta incorporación de los saberes y habilidades transmitidos, la presencia de los docentes se vuelve necesaria en este tiempo de aislamiento obligatorio. Ninguna tecnología puede reemplazar el contacto entre el niño y su maestro y es el Estado el garante de mantener el vínculo pedagógico y afectivo entre estudiantes y docentes a través de la virtualidad.

En este trabajo, expondremos algunas realidades con respecto a la falta de conectividad y de equipamientos que padecen los hijos de los sectores más desprotegidos de la Ciudad de Buenos Aires. Relacionaremos la realidad actual con las premisas sobre la educación de las habitantes sostenidas por Manuel Belgrano. Por último, comentaremos cuáles son algunas de las soluciones propuestas para equiparar la situación de estos niños y jóvenes con respecto a otros de sectores más acomodados.

## Desarrollo

General Manuel Belgrano, un prócer relegado a la creación de la Bandera Nacional Argentina. Pero hizo mucho más que esto. Dice una canción “si la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia”. Manuel Belgrano fue un hombre nacido en una familia adinerada de Buenos Aires. Tuvo la posibilidad de estudiar en España. Debido a sus méritos académicos, el Papa le permitió leer ciertas obras prohibidas para la mayoría de la gente. Por eso tuvo acceso a las ideas de la Iluminación y del mercantilismo inglés. Se dio cuenta de que tanto el saber como el dinero de una Nación no podían quedar en pocas manos, si lo que se pretendía era la prosperidad de su pueblo. Eso fue lo que intentó impulsar en las Provincias Unidas del Río de la Plata.

En materia educativa, sostenía firmemente que la educación debía ser universal, gratuita y obligatoria. Un pueblo

instruido significa trabajadores más y mejor calificados. Y el trabajo manufacturado se traduce en más y mejores ganancias para la Nación y sus habitantes. Las niñas también debían cumplir con la obligatoriedad del aprendizaje, porque eran las mujeres las encargadas de criar a los futuros hombres y mujeres de la Nación. Sin embargo, estas ideas revolucionarias no convencían a la clase adinerada de Buenos Aires. Por tanto, se ocultaron y a Belgrano lo mandaron con un presupuesto exiguo al frente de varias campañas militares destinadas al fracaso. Y, tras la muerte del prócer, se lo relegó a un ínfimo papel: “Creador de la Bandera”. ¿Será por eso que no existe un Himno a Belgrano?

El problema de la desigualdad es de larga data. Desde la existencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, Buenos Aires era la más rica. Al tener el puerto en su territorio, tenía la aduana... y sus ingresos. También era la encargada del comercio exterior. Además, las tierras más fértiles eran las de esta provincia. Las familias adineradas oriundas de este territorio nunca tuvieron intenciones de compartir su riqueza con el resto. Existieron hombres de esta clase que intentaron dar derechos a las clases populares, pero en el siglo XIX ninguno de ellos hizo una transformación radical. Durante el siglo XX, la historia fue otra. El voto universal, secreto y obligatorio, la Reforma Universitaria, el establecimiento de la mayoría de los derechos de los trabajadores, el intento de industrialización del país, el voto femenino, el respeto a la diversidad, los derechos del consumidor, etc., son algunas de las conquistas de las clases populares. Pero eso solo no alcanza. Debemos continuar conquistando derechos, como el acceso a las nuevas tecnologías para el desarrollo del ser humano en su plenitud.

Para sanear cualquier desigualdad que se manifieste a nivel social y económico en nuestro país, es necesario recurrir al concepto de *equidad*. Este nace en Inglaterra en el siglo XIV. Se origina en el ámbito judicial y tiene como objetivo dar a cada parte lo que necesita para que la sentencia sea más justa para todos. El verdadero propósito de la equidad es la



famosa premisa “ganar – ganar”. Si adaptamos esta noción al plano nacional, la equidad significaría buscar el bienestar de la mayor parte de los habitantes de nuestro país.

Podemos afirmar que Don Manuel Belgrano era un gran promotor de la equidad en las Provincias Unidas del Río de la Plata. Desde el punto de vista educativo, siempre defendió la idea de una educación inclusiva que respetara las diferencias entre los estudiantes. Pero a la vez intentaba inculcar en los ciudadanos respeto e integración entre ellos. Las mujeres debían ser educadas en pie de igualdad que los varones, porque ellas también contribuirían a la grandeza de la Nación. Impulsor junto a otros próceres de la época de la creación de bibliotecas populares en todo el territorio nacional, Belgrano buscaba que el conocimiento estuviera al alcance de todos para que todos pudieran desarrollarse en el lugar en donde estuvieran y lograr agregar valor a los productos de fabricación nacional trayendo de esta manera más riqueza a nuestro pueblo.

Hoy el concepto de equidad está de moda. La noción de dar a cada uno lo que necesita es bastante pintoresca. Pero no basta con quedarnos en teorías que no se aplican. Es necesario que el Estado intervenga para equilibrar la situación. La República Argentina es un país altamente desigual en donde las políticas estatales deben apuntar a que dichas desigualdades no se profundicen. Las desigualdades que hoy padecemos ni siquiera pudieron ser imaginadas por Belgrano. Pero estoy segura de que si él pudiera viajar a nuestra época y ver la situación actual, estaría muy preocupado por la falta de conectividad que sufren los niños y jóvenes de los sectores más humildes.

El problema de la conectividad en CABA es un tema muy discutido en la actualidad. En esta Ciudad, la distribución de las riquezas es inequitativa. Los sectores populares cuyos ingresos están por debajo de la línea de pobreza no pueden pagar un servicio de Internet o comprar una computadora para sus hijos. La primera medida que tomó el Gobierno nacional fue transmitir programas por radio y televisión para que los chicos accedieran a los contenidos básicos necesarios y continuar con su escolaridad. Decía Manuel Belgrano que si el Estado se hace cargo de la educación de los pobladores, es una manera de retribuirles el pago de sus impuestos. Y transmitir contenido educativo a través de medios de comunicación estatales en tiempos de aislamiento, es una manera de hacerse cargo de la educación de niños y jóvenes. El problema que se presenta en la actualidad es que estas emisiones no reemplazan la presencia del docente, pues es éste quien ha de revisar constantemente su trabajo para que los saberes y habilidades que quiere enseñar lleguen a cada estudiante sin vulnerar su individualidad.

Es así como se hace necesario que los alumnos reciban clases virtuales para garantizar el vínculo entre docentes y estudiantes. Pero muchos niños y jóvenes, sobre todo los que provienen de hogares vulnerables, no tienen posibilidad de acceder a reuniones por *zoom* o *meet* o a plataformas como *classroom* o *edmodo* por falta de conectividad. En agosto de 2020, el Presidente de la Nación promulgó un DNU por el cual se declaran como servicios esenciales la televisión por cable, Internet y la telefonía celular. En la actualidad, la llegada masiva del conocimiento a la sociedad se produce a través de Internet. Muchos son los sitios en donde podemos acceder a bibliotecas digitales gratuitas o páginas y *blogs* dedicados a la divulgación de saberes y habilidades. Estos portales serían la versión digital de las bibliotecas públicas

que Manuel Belgrano tanto defendió. Sin embargo, el estudiante deberá ser guiado, al principio, por un docente que le enseñe qué, cómo y dónde buscar esos contenidos necesarios para su desarrollo. Esta es otra razón para que el contacto entre educador y educando se mantenga. A través de canales digitales podemos seguir en contacto con nuestros alumnos y observar cómo se desenvuelven en el mundo del conocimiento y qué progresos están realizando, respetando sus modos distintos de apropiación del conocimiento.

Esta situación nos lleva a plantearnos otro escenario, ¿qué pasa con los chicos y docentes que no tienen una cultura digital tan avanzada? Aquí deberíamos recordar otra meta de Don Manuel Belgrano: la formación debe ser constante durante toda la vida. Esto significa que debemos plantearnos la capacitación de toda la comunidad educativa con respecto al uso de las TICs. Además, antes del aislamiento muchos docentes habían incorporado el uso de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario entonces que se respeten las distintas formas de utilización de las TICs, lo que coincide con la idea de respeto a la diversidad promovida por Belgrano.

Con la pandemia y el aislamiento, se hizo necesario tener una computadora en casa para asistir a clases y realizar los trabajos, pero en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ya no se entregan más equipos a los estudiantes por el Plan Sarmiento. Por el contrario, éstos son de la escuela y los alumnos tienen prohibido retirarlos del edificio. O sea, con la cuarentena, las computadoras están guardadas sin poder ser utilizadas por alumnos que no pueden sostener la escolaridad a distancia por la única razón de que sus padres no ganan suficiente dinero como para comprar una. Además, el Plan Conectar Igualdad fue

desmantelado por el gobierno nacional anterior. Así muchos jóvenes se quedaron sin recibir su *netbook*. Ambas situaciones son contrarias a las premisas esbozadas por Belgrano de que todos tienen que tener las mismas oportunidades de desarrollo en el lugar en que se encuentren y que es el Estado el garante de que esto se cumpla. Esta es la base de la equidad desde el punto de vista educativo, lo que traerá como beneficio a largo plazo la riqueza del país y la felicidad del pueblo.

Para equiparar esta situación, los funcionarios del gobierno porteño proponen que los chicos de menores recursos vuelvan a clases presenciales. Sin embargo, las escuelas no están preparadas para recibir a alumnos y docentes, que pueden ser víctimas o vectores de la enfermedad, además de que las clases se dictarían en lugares en donde no existe infraestructura adecuada y con personal que no son los docentes originales de los alumnos. Además, tanto estudiantes como educadores utilizan el transporte público para llegar al establecimiento, lo que sumaría a muchas más personas a su utilización y el aumento del riesgo de contagios por este medio. En este tiempo de pandemia, la mayoría de nosotros coincidiremos en que lo primordial es proteger la salud de todos los habitantes de la República Argentina. El ministro de Educación Nicolás Trotta sostiene que primero hay que garantizar la salud y la vida de la población. *“Lo que no se aprenda en 2020, se logrará en 2021 ó 2022”* repite constantemente en todos los medios de comunicación en los que le preguntan por la vuelta a las clases presenciales. Estas son sus palabras. En realidad, siempre fue así. ¿Quién no recuerda no haber entendido un tema de matemática o una lección de geografía y, con el tiempo, darse cuenta de que ese conocimiento o habilidad fue incorporado casi sin darnos cuenta?

Para garantizar la escolaridad de los niños y las niñas de los sectores más vulnerables de CABA, el Ministerio de Educación de la Nación está facilitando computadoras. En cuanto a los docentes, se lanzó un crédito muy accesible para que puedan comprar un equipo a su elección. Así, al garantizar

computadoras y conectividad gratuita en los barrios populares, se evitaría el regreso a las aulas y los contagios masivos entre miembros de la comunidad educativa porteña. Este es un gran acto de equidad ya que, si los estudiantes más pobres y los docentes tuvieran que volver a clases presenciales, muchos de ellos se enfermarían. Y perderían un derecho fundamental defendido por los próceres de nuestra Patria y plasmado en nuestra Constitución Nacional: el derecho a la vida (y a la salud).

### Conclusiones

En la Argentina existen desigualdades profundas, entre una élite poderosa y las clases humildes. A lo largo de nuestra historia, existieron hombres y mujeres que dedicaron su vida a garantizar el bienestar del pueblo. Uno de ellos se llama Manuel Belgrano, el Hijo de la Patria. Este hombre fue un adelantado a su época, aunque muchas de sus ideas no fueron llevadas a la práctica en su tiempo por no estar en consonancia con los intereses de las clases gobernantes. Sin embargo, fueron impulsadas mucho tiempo después.

Esta pandemia hace visible la necesidad de que todos los habitantes de nuestro país tengan acceso a las nuevas tecnologías. Decía Evita: *“donde hay una necesidad, hay un derecho”*. Y ese derecho debe ser garantizado por el Estado de manera equitativa, *“...para Nosotros, para nuestra Posteridad y para todos los Hombres de Buena Voluntad que quieran habitar el Suelo Argentino...”*.

Por eso las medidas tomadas por el gobierno nacional son oportunas e impostergables. Para garantizar el acceso a la educación de todos los habitantes del país, es necesario contar con medios de difusión masivos de conocimientos y habilidades, soporte tecnológico para garantizar el acceso a la información, clases on line y resolución y entrega de trabajos, además de contar con el servicio de Internet que hará posible todo lo mencionado anteriormente.





El proyecto de país que imaginaba Manuel Belgrano era una sociedad libre e igualitaria. El modelo económico que proponía se basaba en la producción y el trabajo, con una distribución más justa de la riqueza. Esto se lograría, entre otras medidas, con educación gratuita y obligatoria para todos y todas. Belgrano sostenía que el amor al trabajo y la igualdad de oportunidades constituían la base de la prosperidad del país. Este es el objetivo de la equidad, que debe ser impulsado por el Estado. Y este es el camino que necesitamos recorrer como sociedad para garantizar la prosperidad y la felicidad de nuestro pueblo. //

#### Referencias bibliográficas ■

- Acri, Martín, video realizado para la apertura del XXV Congreso Pedagógico. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PTo2F21iwl0>
- Agüero, Rita Verónica. Apuntes de la materia *Sistemas Jurídicos Contemporáneos*, durante la carrera de Traductorado Público de Idioma Francés, UBA, 1999.
- Alesso, Sonia, “Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso”, entrevista. <https://radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>
- Belgrano, Jessica, video realizado para la apertura del XXV Congreso Pedagógico. <https://www.youtube.com/watch?v=tv8wCKCepQ0>
- Belgrano, Manuel, Autobiografía. Biblioteca virtual universal, 2003. <https://5516f8eb-0fc3-4659-b67d-cddba60e0ad8.filesusr.com/ugd/1aa553c3865aa7ae72455395aa5f35afc9e.pdf>
- Constitución de la Nación Argentina.
- De Sousa Santos, Boaventura, “La cruel pedagogía del virus” [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf)
- Fratta, Betina, “La deuda digital en educación” <https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>
- Graciano, Angélica, “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social” <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>
- Graciano, Angélica, “Si fuera por Larreta, la Ciudad estaría cercada y sería su country” [https://contraeditorial.com/angelica-graciano-si-fuera-por-larreta-la-ciudad-estaria-cercada-y-seria-su-country/?fbclid=IwAR2Yy6U\\_bWocd7\\_vWk6uPvJiC5TSMU8olPq2MZSekVoKcKpMVvqetmFnL30%20%20%E2%80%8B](https://contraeditorial.com/angelica-graciano-si-fuera-por-larreta-la-ciudad-estaria-cercada-y-seria-su-country/?fbclid=IwAR2Yy6U_bWocd7_vWk6uPvJiC5TSMU8olPq2MZSekVoKcKpMVvqetmFnL30%20%20%E2%80%8B)
- Pigna, Felipe, *Manuel Belgrano. Vida y pensamiento de un revolucionario*, Buenos Aires, Editorial Planeta, 2020, págs. 85-87 y 95-100.
- Ruiz, Carlos, “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia” <https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>
- Trotta, Nicolás, “Tener un ritmo frenético en las escuelas no garantiza los procesos de aprendizaje” <https://www.ambito.com/nacional/nicolas-trotta/nicolas-trotta-tener-un-ritmo-frenetico-las-escuelas-no-garantiza-los-procesos-aprendizaje-n5096232>
- UTE, Revista Manuel Belgrano. <https://ute.org.ar/20-de-junio-dia-de-la-bandera/>



## Palabras clave

Curricular.  
Educación Física.  
Secundaria. Salud.  
Movimiento.  
Inclusión.  
Encuentro.  
Familia.

/// Educación Secundaria /// Liceos /// ENS ///

## Compartiendo Educación Física en familia

# LAS DIFERENTES MANERAS DE (RE)ENCONTRARSE

Por Karina Podestá López\*

*“En esta pandemia la escuela es la gran Organizadora Social, es el lugar de referencia de la comunidad, donde se pueden plantear las necesidades, donde se puede colaborar.”*

Angélica Graciano (2020).

### Introducción

Tomando la reflexión de Angélica Graciano, sostengo que también la escuela ha sido siempre el lugar de referencia de la comunidad entera y es hoy el lugar indicado donde se pueden plantear las necesidades para que la ayuda pueda llegar a aquellos hogares donde hay más escasez de recursos en el contexto de la pandemia del COVID 19 y en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

En este contexto, los docentes debemos continuar siendo ese otre de los alumnos, el otre que está, que acompaña, que escucha, que entiende y tranquiliza.

En cualquier plataforma y, de cualquier manera, hoy, la escuela y los docentes debemos seguir estando presentes. Mi objetivo es poder comunicarme con la totalidad de mis alumnos y poder brindarles apoyo y contención en todo este proceso. Así como menciona la socióloga, docente e investigadora Marcela Martínez en su texto “Los virtuales de la escuela” (2020), “La escuela como territorio abre un escenario, en principio, indeterminado...” (...) “el territorio no es una locación, es una trama relacional. No se sabe cuál es el territorio de una escuela... (...) se define por las relaciones que es capaz de desplegar”. Afirmo que ante una realidad incierta es la escuela la que continúa acompañado para dar seguridad. Sabemos que no sirven los discursos sobre el mérito y el individualismo y que somos el otre de alguien y que todos nos necesitamos mutuamente. En diálogo con la definición de Maite Larrauri (2000): “(...) El territorio es devenir, se deja invadir o se invade, se puebla, se desertiza.” Como docente mi desafío fue trascender lo físico, lo arquitectónico, lo corporal. Readaptán-

me a la nueva modalidad, sin dejarme vencer ante las dificultades.

### Desarrollo

Desde los primeros días del ASPO como profesora de Educación Física comencé a replantear mis clases, buscando nuevas maneras de llegar a mis alumnos, considerando fundamental la actividad física para mejorar la salud y en especial mejorar el estado de ánimo, prevenir y reducir el estrés, la ansiedad e incluso la depresión, en el contexto tan particular por el que debíamos pasar los siguientes meses.

Todos sabemos que el cuerpo se expresa, necesita movimiento y nos comunica malestar si nos volvemos sedentarios... También sabemos que en estos tiempos difíciles es indispensable distraerse. “La Educación Física interviene en la formación corporal y motriz de los estudiantes, al promover la apropiación de los saberes de la cultura corporal entre los

\* Profesora Nacional de Educación Física (ISEF N° 2 Federico W. Dickens). Postítulo en Especialización Superior en Políticas de Infancia (ENS N° 2 Mariano Acosta). ENS N° 9 D.E. 1, Preceptora, Referente de ESI. Docente de Nivel Medio, Liceo N° 10, D.E. 6 “Ricardo Rojas”, Profesora de Educación Física.

que se encuentran las prácticas corporales – ludo motrices, gimnásticas, expresivas, deportivas y de relación con el ambiente–.”<sup>1</sup>. Favorece en los estudiantes su formación integral, como así también la valoración y disfrute de estas prácticas, tanto en la escuela como en otros ámbitos.

Desde lo personal imaginé muchas maneras de llevar distracción y movimiento a las casas para fomentar el cuidado de la salud propiciando un momento de encuentro, diversión y risas.

“Los saberes no hacen referencia solo a saberes teóricos. Saber es saber hacer, saber actuar, saber razonar o conceptualizar. Cuando hablamos de saberes corporales, hacemos referencia a los que se originan en la relación cognitiva y afectiva con el propio cuerpo (la cognitiva y la afectiva son relaciones diferentes, pero se estructuran simultáneamente).”<sup>2</sup>

Debido a que generalmente mi trabajo es realizado en patios de deportes y en los espacios abiertos con material deportivos y no tecnológico, no tenía suficiente formación en informática, en uso de redes y dispositivos electrónicos, solo las funciones básicas del celular y la notebook.

“Hoy la escuela atraviesa un devenir existencial (...)” afirma Marcela Martínez, con quien comparto mi reflexión: debía reinventarme para continuar mis clases de manera virtual.

Busqué información en varios sitios web, miré algunos tutoriales y también pedí ayuda a mi pareja de quién recibí todo el apoyo para resolver mi carencia y poder enviar a mis alumnos Trabajos Prácticos en

formato PDF y posteriormente editar videos de la manera más ágil y eficaz posible.

Nunca dudé de mi vocación y enfrenté los problemas de conexión con las pocas herramientas que tenía en mi hogar para poder sostener las clases on line.

### **El comienzo... el primer encuentro**

La primera tarea fue la que me llevó más tiempo. Al conectarme con el grupo de preceptores me comentan que aún no tenían toda la información actualizada de los alumnos e incluso faltaban datos de algunos por diferentes motivos. Como segunda opción escribí a los tutores de años anteriores para pedirles mails y/o números de celular y poder contactar a la totalidad de los alumnos, ya que al inicio del ciclo lectivo solemos informar personalmente a toda la población escolar cómo es la organización de las clases de Educación Física y realizamos la elección de un deporte, pero no tenemos listas completas con los datos personales de todos los cursos y generalmente hacemos un relevo de estos datos cuando comienzan las clases presenciales en los polideportivos.

Con el acompañamiento del equipo docente y preceptores logré enviar mails a cada uno de los alumnos y sus familias para comunicarles, una vez más, que a pesar del aislamiento la escuela continuaba abierta de manera virtual y por ende la totalidad de sus actividades diarias, incluías las clases de Educación Física.

No tuve mucha devolución de los mails enviados, por lo que insistía a diario en el ida y vuelta de la comuni-

cación. Pronto logré un 70% de respuestas positivas y a mediados del mes de abril fui enviando una lista de temas posibles a trabajar, a modo de encuesta, para elegir uno o varios para desarrollar en trabajos prácticos teóricos. También escuchaba propuestas de los alumnos sobre temas de su interés. Pero tenía un 30% del alumnado que no se conectaba conmigo vía mail, así que tuve que buscar otra estrategia para lograr la comunicación. Siendo uno de los objetivos troncales del *Diseño Curricular: “Emplear las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de apropiación de las prácticas corporales”*, insistí por medio de otras redes sociales. Pronto descubrí que además de WhatsApp, los jóvenes utilizan Instagram y Facebook para comunicarse entre ellos, redes que luego me resultaron muy efectivas.

Envié por mail mi número de celular a las delegadas de los cursos y una autorización para que les adultes responsables permitieran que sus hijos participen en un grupo de difusión de WhatsApp, donde después de recibir las actividades, ellos difundían en los respectivos grupos y redes sociales con sus compañeros. Les delegadas se comprometieron a no brindar mi número de celular al resto de los alumnos comprendiendo que es personal y solo utilizado en este caso por lo particular de la situación.

Esta nueva modalidad fue la que por fin dio resultado. Para fines de mes de abril estaba comunicada con todos los alumnos de mis diferentes grupos de trabajo.

Costó bastante que resolvieran los trabajos teóricos, por lo que tuve que modificar mi planificación para alcanzar mis objetivos planteados en el marco del *Diseño Curricular*:

1 M.C.B.A., Dirección de Currículum. Educación Física. Documento de trabajo N° 1, 1995.

2 Ibid.

- Disponer de herramientas del campo de la Educación Física para sostener con autonomía un plan personalizado de actividad motriz como aporte a su proyecto de vida y reflexionar acerca de los procesos y las producciones realizadas.
- Identificar y poner en juego las capacidades motrices, reconociendo su incidencia en las prácticas corporales ludo motrices y expresivas de vinculación con la vida cotidiana.
- Aplicar criterios y principios propios de la Educación Física en la realización de prácticas gimnásticas, deportivas, expresivas y de vinculación con el ambiente.

### El cuerpo se expresa y también se queja

A partir de las devoluciones positivas y respondiendo a las encuestas realizadas comenzamos a trabajar las primeras actividades físicas que fueron generales y fáciles de realizar en cualquier contexto y horario dentro del hogar, con la intención de que fueran posibles de ser compartidas con las familias.

Comencé con pequeños videos mostrando 4 a 5 ejercicios sencillos, pasivos y localizados, con el objetivo de fortalecer los principales músculos de la espalda, brazos y piernas, con su respectiva elongación para liberar las tensiones producidas por las malas posturas causadas por el uso de dispositivos electrónicos o la prolongada posición sentada o acostada. Fueron de una duración corta para poder ser enviados tanto por mail como por WhatsApp. Mis primeros ensayos fueron fallidos ya que superaba la capacidad de MB permitidos.

Tuve buenas devoluciones por parte de la mayoría de los alumnos, quienes enviaban fotos y/o videos de sus actividades tanto en familia como sol@s. El hecho de que algunos manifestaron desinterés y hasta negación me llevó a

profundizar en el motivo por el cual no querían realizar las actividades y poder encontrar una solución viable. Me llegaron comentarios como:

*“Mi prioridad es pasarla lo mejor posible y no estresarme.”*

*“Yo no me quiero estresar con otras actividades que no sean las principales, las materias más importantes como lengua, matemática, sociales y naturales...”*

*“No tengo tiempo para jueguitos, solo me importa hacer los trabajos prácticos, para mí, eso es lo importante.”*

*“Se lo envió más adelante... ¿Hasta cuándo tengo tiempo de entregar?”*

*“No tengo espacio.”*

*“No tengo ganas.”*

*“No me divierte...”*

Más allá de los argumentos que les pude explicar, la importancia de mi materia no llega a todos los hogares de la misma manera, motivo por el cual modifiqué mi planificación. Mi objetivo era que al menos dos veces por semana pudieran realizar las actividades pautadas.

Lo que consideré primordial en todo momento fue garantizar que no se pierda el vínculo con la escuela, de una manera u otra sabía por medio de los mensajes cómo se encontraban las familias y cuáles eran sus necesidades, pudiendo crear una red solidaria en el momento que fuese necesario.

### Siendo Curricular en casa

Es el amor y el compromiso por la profesión que elegí lo que llevó a que mis clases pudieran salir adelante, buscando nuevas opciones para motivar a los alumnos y que pudie-



ran acceder a las actividades con entusiasmo. Con la colaboración de mi pareja comencé a hacer pequeños videos con algunas actividades sencillas a modo de desafíos para que les alumnos hicieran una devolución del mismo, enviando sus producciones por mail, contando sus experiencias y compartiendo también nuevas propuestas.<sup>3</sup>

La idea de reunirse, jugar y moverse fueron los pilares de mis actividades, establecidos en el Diseño Curricular que propone: “Apropiarse, valorar, recrear y disfrutar de diversas prácticas de la cultura corporal (...) de variados tipos de juegos, de deportes, de la gimnasia en sus diferentes expresiones y de las actividades en distintos ambientes, en el marco de la construcción compartida”.

Puse énfasis en este aspecto para llegar a les alumnos que no mostraron interés en el comienzo. Con la ayuda de mi familia, transformamos nuestro living-comedor de 2,5 x 5 metros en una sala de actividades múltiples para compartir con entusiasmo las diferentes propuestas enviadas por les alumnos y grabar las actividades planificadas. Cabe destacar que sin la ayuda incondicional de mi familia no hubiera sido posible realizar todas las actividades mencionadas. Colaboraron desde la buena predisposición al brindar gran parte de su tiempo personal para realizar dichas actividades, como también en el uso de los espacios.

Hicimos juegos tradicionales, búsqueda del tesoro y pequeños circuitos de actividades recreativas donde toda la familia podía participar y además incorporamos diferentes elementos: bolsas, botellas de agua, cajas vacías de distintos alimentos (leche larga vida, té, etc.), desodorante de ambientes, latas, zapatillas,

almohadones, sogas y dejamos abierta la posibilidad de agregar cualquier elemento que teníamos en el hogar.

La Ley 26.061, en su Artículo 3°, enuncia: “El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta”. Mi empeño fue conectar con ese pequeño grupo que no estaba participando.

Escuchando los motivos por los cuales no realizaban las actividades, incluso cuando solo recibí un “No quiero, no tengo ganas”, insistí resaltando los beneficios que brinda a nivel personal y familiar el hecho de dejar de lado un rato el estudio, la TV, el celular, la computadora o los juegos en línea, como también las redes sociales, para distraerse un momento al menos con un desafío.

Les solicité al menos una producción de mi material y también les recordé que escuchaba propuestas que fuesen de su interés.

Con el acompañamiento de les tutores y la colaboración de les preceptores al cabo de un mes comencé a recibir comentarios positivos:

*“Pude jugar con mi hermanito, que luego de ver tu video empezó a juntar cajas de cartón, cada vez que mi mamá estaba por tirar una, Él decía: ‘No la tires, es para gimnasia’, ¡jajaja!”*

*“Profe: probé los ejercicios y me ayudaron a dormir mejor, y a mi mamá le sacó el dolor de cabeza.”*

*“En casa hay torneos de puntería con medias, el que tira todas las botellas, no lava los platos... ¡¡jime estoy esforzando mucho!!!”*

*“Probé la rutina corta para elongar los músculos de la espalda y me gustó, no está tan mal como parecía y no me resultó difícil.”*

*“Cuando hago los ejercicios, me olvido del mal humor que me genera mi hermano. Los voy a empezar a hacer más seguido.”*

*“Ahora en casa hay una hora para jugar, nos pusimos todos de acuerdo, hasta mi papá...”*

*“Profe: le mando una propuesta para circuitos, así me dice si va...”*

La verdad, sentir que logré mi objetivo, fue muy gratificante, me dio mucha fuerza para continuar.

Como cierre, el trabajo final es realizar una mini rutina adaptada a espacios reducidos, en formato video o fotos, con al menos cinco ejercicios diferentes de los principales grupos musculares que necesitan estar fortalecidos por las malas posturas que mantenemos durante el día en las actividades cotidianas o por no realizar ninguna actividad.

De manera optativa, las actividades pueden ser realizadas con algún miembro de la familia. También, pueden justificar sus beneficios con material teórico e imágenes gráficas.

<sup>3</sup> Algunas producciones se pueden ver en la página de Instagram: @liceo10edufl



## A modo de conclusión

Las actividades demostraron que era posible encontrarse con alguien en casa, sentirse acompañad@, pasar un momento ameno con los diferentes integrantes de la familia y mejorar el estado de ánimo, liberándose también de tensiones.

Si uno de los grandes éxitos del sistema capitalista opresor es hacernos pensar que lo político es individual y responsabilidad del propio sujeto, una de las formas de romper con la opresión es derribar la soledad, aprender a mirarnos, a no dejar a nadie abandonado a su suerte.

■ Si la pedagogía hegemónica sostiene que el objetivo de la educación de niñ@s, jóvenes y adult@s es funcionar como un parche para un mal endémico de un Sistema educativo expulsivo, la contrapropuesta es dar lugares y espacios para posibilitar.

Para reinventar pedagogías es necesario pensar las prácticas escolares desde las realidades que atraviesan a los estudiantes, escuchar sus necesidades y propuestas para volver a comenzar actuando desde ahí (Ley 26.061, Art. 24°), adaptándonos a las diferentes comunidades para que nuestra tarea tenga un verdadero sentido de identidad y pertenencia. //



## Referencias bibliográficas

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum (2015). Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del Bachillerato, Formación General. Disponible en:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-formacion-general\\_w\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-co-formacion-general_w_0.pdf)

- Graciano Angélica. "Reflexiones del rol de la docencia y el sindicato en tiempos de crisis sanitaria". Diálogo con LATFEM. 14/04/2020.

- Larrauri Gómez, Maite (2000). *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia, Editorial Tandem.

- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Ley 26.061, Art. 3°, 15°, 20°, 24°.

- Martínez, Marcela. "Los virtuales de la escuela". *Revista Ignorantes* (Especial Fin del Mundo). 5/05/2020. Disponible en: <http://reeditorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>

Palabras clave

Tecnología.  
Rol.  
Acompañamiento.  
Distancia.  
Vínculo pedagógico.

Education Secundaria / Escuelas Técnicas

## Acompañamiento de las trayectorias escolares en tiempos de **COVID** desde la función de preceptor

Por Raúl Gonzalo Molina Taboada\*

En el presente trabajo se procura visibilizar la importancia de la labor del preceptor mediante la enumeración de aquellas acciones que devienen en el sostenimiento del vínculo pedagógico y la facilitación de la labor del docente a cargo del aula, por parte del mismo, de manera que pueda transitarse este periodo de excepción de la mejor manera posible, y se cumpla con la difícil tarea de enseñar de manera remota, sin la presencia física del docente, lo cual tanto alumnos como padres necesitan en este proceso de emergencia.

### Introducción

El preceptor ocupa en la actualidad un rol que resulta muy importante para el acompañamiento de las trayectorias escolares, y afecta tanto las posibilidades de avanzar con las tareas planteadas por los profesores, como las de reforzar el vínculo con el colegio, con los compañeros de aula y dar sustento en el tiempo a un esfuerzo que es cada vez mayor a medida que avanza el ciclo lectivo, por parte de toda la comunidad educativa. Ello debido a un contexto en el que se complejizan las tareas enviadas por los docentes y se multiplican las dificultades en los hogares de los alumnos, como problemas de convivencia, motivación, acceso a dispositivos y conectividad, penurias económi-

cas, necesidad de salir a trabajar, falta de contacto con el grupo de amigos, contagio de COVID, etc. Por ello, en el presente texto se procederá a describir las distintas acciones que desde el punto de vista de la función del preceptor se han llevado adelante y cómo ellas han impactado en las trayectorias escolares de los alumnos durante el ciclo lectivo 2020.

### Desarrollo

Como punto de partida debemos reconocer la heterogeneidad y diversidad del estudiantado de la Ciudad de Buenos Aires, "... en general, la Ciudad Buenos Aires es un territorio con mucha desigualdad y hay sectores de la población que tienen computadora y conexión, ahí no hay problema, y hay sectores que no, a donde no llegan las computadoras del gobierno de la Ciudad tampoco, porque el plan Sarmiento se discontinuó. Entonces lo que está funcionando mucho es el

\* Licenciado en Economía, UBA. Profesor de la materia "Introducción a la Economía" desde el año 2018 y preceptor en las Escuelas Técnicas N° 34 Enrique Martín Hermite y N° 32 General José de San Martín.

grupo de WhatsApp entre la docente y los padres o los chicos" ... "En el caso de que ni siquiera haya celulares, existe en las escuelas el material fotocopiado para que puedan ir a retirarlo" (Graciano, 2020).

Antes del comienzo de la cuarentena, pero con conocimiento de la existencia de la pandemia, en las escuelas se procedió a la designación de preceptores para los cursos del ciclo lectivo 2020. En consecuencia, en el colegio donde trabajo se decidió que a los preceptores que tomaran primeros años, el otro curso que se les asignaría fuera un sexto año. Ello en virtud de que la exigencia de los primeros años, tanto en la presencialidad como en un hipotético desarrollo del ciclo lectivo de manera virtual, es mucho mayor al de otros años donde los cursos están constituidos, se conoce a los alumnos que ya han estado al menos un año en el colegio, y a su vez los chicos se conocen entre sí, conocen a algunos profesores y la dinámica de la Escuela Secundaria. Esto se hace más evidente en los alumnos que cursan el último año de la Escuela Media que son los que poseen mayor autonomía y más herramientas como para llevar adelante una cursada de manera virtual. Por todo ello se decidió asignar conjuntamente los cursos de primero y sexto año.

Todo lo mencionado respecto de los alumnos de segundo a sexto año, no lo tienen los alumnos que cursan el primer año de la Escuela Secundaria por primera vez. La presencia de repitentes en los diversos cursos de primer año puede ser usada por el preceptor para que ellos sirvan de guía para los ingresantes. De esta manera, en lugar de caer en el etiquetado y las connotaciones negativas del hecho de ser repitentes, se transforma esta condición en algo positivo que favorece la trayectoria escolar del alumno y de sus compañeros, al reconocer en él/ella a un referente al cual consultar.

La caracterización hecha al principio y las diferencias presentadas se agudizan en la escuela pública y en particular en los primeros años. Durante esta cuarentena muchos chicos que tenían sus netbooks de la Primaria se encontraron ante la situación de que las mismas se bloqueaban y no había manera de desbloquearlas, situación con la que hubo que convivir durante todo el año hasta que se consiguió dar respuesta tanto a las correspondientes al plan Sarmiento, como a las del plan Conectar Igualdad de algún hermano conviviente mayor. Por tanto, han convivido durante este año en un mismo curso chicos sin conectividad alguna, viviendo muy lejos del colegio en la provincia de Buenos Aires sin posibilidad de retirar el material impreso, chicos con un solo dispositivo que compartían entre varios hermanos, chicos con casi nula conectividad o conectividad intermitente, y también chicos con varios dispositivos y conectividad para realizar las actividades planteadas por los profesores. Ante esta situación, la única posibilidad de tener una comunicación fluida tanto con los padres como con los alumnos fue recurrir a la formación de grupos de padres y de alumnos mediante whatsapp ya que no requiere el uso de datos y casi todas las familias poseen al menos un dispositivo con esta aplicación para comunicarse, dado que el mail muchas veces dificulta el ida y vuelta eficaz, además que muchos padres no lo manejan.

En el caso de los sextos años, ellos ya traían grupos armados de años anteriores, pero en el caso de los alumnos de primer año resultó dificultoso conseguir todos los datos de contacto, dado que la cuarentena empezó una semana después del comienzo del ciclo lectivo 2020 y el trabajo de obtención y traspaso de los datos de inscripción ya sea en formato fichas, digitalizado u online recién estaba comenzando. Fue así que se migró del uso del mail al del WhatsApp para tener comunicación sincrónica con los estu-

diantes de primer año. Mientras que la comunicación con los alumnos de sexto y luego con los padres pudo realizarse desde un comienzo mediante esta aplicación.

Otra herramienta que tomó importancia creciente a lo largo del ciclo lectivo fue el uso de plataformas digitales, para ello fue necesario la capacitación, por parte del facilitador tecnológico asignado al colegio, de preceptores, directivos y docentes. En muchos colegios dada la dificultad manifestada por los profesores para el uso de dichas plataformas, se recurrió primero al uso del mail y luego se migró hacia una determinada plataforma elegida por las autoridades, en el mejor de los casos, o bien cada docente eligió aquella con la cual se encontraba más a gusto, lo que generó confusión entre los alumnos, dado que debían recordar qué profesor usaba cuál plataforma.

Así fue que la labor del preceptor consistió en ayudar a los alumnos a ubicarse y además interiorizarse en cómo funcionaba cada una para poder dar respuesta a los distintos problemas con los cuales se enfrentaban en el momento de entregar las tareas en cada plataforma. En muchos casos los preceptores han tenido que comunicarse con el profesor para corregir un mail o bien para hacerle llegar una tarea de un alumno enviada por WhatsApp. Es justamente esta tarea de mediación del preceptor la que se vio profundizada durante esta cuarentena. Pero esta redefinición de los alcances del rol del preceptor, también alcanzó a otros miembros de la organización: "la tarea de docentes de todos los niveles y modalidades, de facilitadorxs y equipos de conducción ha mutado ante la necesidad de sostener los vínculos pedagógicos" (Fratta, 2020).

El acompañamiento del preceptor, pues, revistió un cariz multidimensional. En primer lugar, fue la cara

visible del colegio ante padres y alumnos, dado que muy pocos profesores en un principio daban clases sincrónicas virtuales y si las daban lo hacían con una periodicidad no inferior a 15 días, mientras que el contacto con el preceptor se realiza de manera casi diaria a través de los grupos mencionados. A medida que fue avanzando el año y los profesores se fueron capacitando en el dictado de clases a distancia de manera sincrónica, la tarea del preceptor consistió en recordarles los días que tenían clase y los horarios en los que debían concurrir a la reunión por Meet. Asimismo, dado el vínculo que se fue creando con los alumnos de primero durante el año, la presencia del preceptor en el aula virtual junto al docente y los recordatorios, potenciaron la concurrencia de los alumnos a las clases. Esto da muestra de la complejización del rol del preceptor en este contexto, donde no es un “mero tomador de lista” sino que su accionar facilita o dificulta la labor del docente a cargo del curso.

Los preceptores, durante este tiempo, fuimos un constante canalizador de dudas por parte tanto de autoridades, docentes, padres y alumnos, y un reforzador de los vínculos entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Tuvimos que hacer frente no solo al incremento de las demandas de los distintos actores de la escuela, también vimos multiplicada nuestra tarea administrativa con pedidos de distinto tipo de información respecto a las familias y su situación: informes de situación de conectividad, disponibilidad de dispositivos, medio de transporte que usa para ir al colegio, informes semanales de actuación, etcétera.

Se ha visto un incremento de la cantidad de horas dedicadas a la labor docente tanto de profesores como de preceptores, debido a la demanda cons-

tante de los distintos colegios en los que se trabaja, teniendo entonces en muchos casos que organizarse muy eficientemente para hacer frente a todas las requisitorias (por ejemplo, administrativas o reuniones virtuales) sin olvidarse de ninguna y cumpliendo con los plazos planteados.

Relacionado con lo antes mencionado, los preceptores hemos hecho uso de una herramienta digital que era desconocida por la mayoría y consiste en el uso de formularios de Google. Los mismos han permitido que se pudiera recabar la información solicitada rápidamente dado que la cantidad de “datos” requerida para responder es ínfima y los alumnos encuentran en ese instrumento cierta familiaridad, dado que lo usan habitualmente.

El uso de las herramientas tecnológicas que se han desplegado durante este periodo de cuarentena no se va a agotar en este tiempo, sino que funcionará de complemento en el futuro tanto para el dictado de clases como para la labor del preceptor, en virtud de la facilidad de confección y efectividad demostrada.

Se resalta la importancia de la constitución de grupos de WhatsApp desde el inicio del ciclo lectivo 2021, dado el impacto que ello tiene para la creación y consolidación de un grupo de alumnos, que se motiven y se ayuden entre ellos en pos del objetivo de aprobar las materias. Eso se hace más evidente sobre el final de ciclo lectivo cuando los que están más avanzados auxilian a los que más les cuesta, para poder acreditar el espacio curricular, como resultado del vínculo creado, ya sea explicándoles, pasándoles las consignas o alentándolos a “ponerse las pilas”.

El preceptor cumple un rol clave en este contexto, tanto como soporte para las familias que atraviesan diversas vicisitudes relacionadas con el contex-

to pandémico y a su vez como nexo indispensable para la labor a desarrollar por el equipo del DOE. Por ejemplo, dado que, durante todo el año, cada 15 días, se hace entrega en los colegios de las becas refrigerio, ha sido muy importante la profundización del vínculo con las familias, lo cual permitió que ellas confiaran en el preceptor en el caso de que algún miembro de la misma hubiera contraído COVID y que se pudiera seguir el protocolo definido por el Ministerio de Educación, que involucra dar conocimiento a las autoridades y al DOE y recabar la información necesaria para luego elevar. También, ese vínculo quincenal presencial permitió en un principio que se entregaran certificados de alumno regular y constancias de ANSES elaborados por los preceptores en el momento, ante demanda espontánea (luego se migró hacia el certificado digital, en el caso de la constancia de alumno regular, con la firma de la autoridad del turno).

Con respecto a los alumnos de sexto año en particular, hubo durante todo el año que ayudarlos a manejar la frustración y la ansiedad por graduarse. Muchos de ellos plantearon la incertidumbre de salir al mercado laboral en este contexto, sin las herramientas necesarias, y bajo el riesgo de la estigmatización por ser “egresados 2020” o sea “egresados COVID”, y algunos incluso consideraron por ejemplo la posibilidad de repetir, o sea darse de baja antes de fin de año, dado que el último año no se repite si se llega a cursar por completo, con la finalidad de tener los conocimientos necesarios para poder ejercer aquello que estudiaron durante estos seis años. Otros plantearon la incertidumbre de la inscripción a la facultad dado que, por no tener los conocimientos prácticos requeridos para graduarse, podrían tener que cursar durante gran parte del año 2021 y con ello perder al menos un semestre de cursada en la universidad. Dada la complejidad de algunas asig-



naturas, tanto de primer año como especialmente de sexto, el preceptor se constituyó en canalizador de las demandas de tener clases virtuales sincrónicas con los docentes, en aquellas materias que consideraban necesarias para poder comprender los contenidos cabalmente y realizar las tareas definidas por el profesor.

El preceptor tuvo que cumplir el rol de motivador tanto de alumnos como de padres, dado que, en este último caso, el aluvión de responsabilidades, sumadas al encierro y las dificultades socioeconómicas, hicieron que en algunos casos los padres quisieran que sus hijos repitieran dado que no podían ayudarlos en las tareas que debían realizar y consideraban que no estaban aprendiendo nada, expresión que se repitió en muchos cursos independientemente del año del que estemos hablando. Es así que el preceptor debió articular un discurso para el alumno y otro para el padre/madre a fin de evitar la repitencia y el abandono. El grupo de padres también jugó un rol muy importante para contenerse los unos a los otros.

Para hacer más eficiente la labor de acompañamiento, en muchos casos tanto el docente como el preceptor han tenido que realizar una importante inversión en tecnología, compra de micrófonos, netbooks (si no se las podía facilitar el colegio), pizarra o vinilo pizarra, etc. Y además, por ejemplo, ampliar la cantidad de datos del paquete de telefonía celular para llamar a veces a padres o alumnos, en un contexto donde desde el mes de marzo y hasta el mes de noviembre no hubo recomposición salarial, con una inflación cercana al 40% anual en términos generales y todavía más alta en el rubro computación y tecnología.

Para el afianzamiento de los vínculos con los alumnos y entre ellos, se desarrolló en muchos colegios, en la segunda mitad del año, el "Proyecto recreo". Para llevarlo adelante el facilitador tecnológico, la jefatura de preceptores y los propios preceptores debieron cooperar; sin embargo, la realización del mismo estuvo a cargo del preceptor, quien

mediante la planificación de actividades lúdicas buscó cohesionar al grupo.

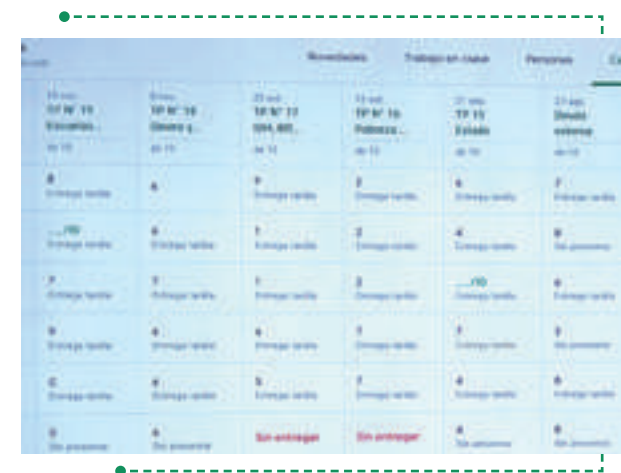
Por último, como muchas veces ocurrió que falló la comunicación entre docentes y alumnos, el preceptor fue quien tuvo que mediar ante los reclamos de una y otra parte por TPs adeudados/entregados que no se vieron reflejados en las valoraciones. En el caso de los TPs no entregados por alumnos, el preceptor se encargó de aclarar el motivo del mismo ya sea por conocimiento previo de la situación particular de ese alumno o luego de haberlo contactado. Con respecto a los trabajos que fueron enviados por los alumnos y no llegaron a los profesores, el preceptor fue el nexo para que llegaran por otro medio o bien para que el docente se anoticiara de las fallas que la plataforma que usaba tenía.

Con respecto a la comunicación entre institución, padres y alumnos, también, así como sucedía en la presencialidad, el preceptor fue el encargado de transmitir la información institucional, no ya mediante el uso del cuaderno de comunicaciones sino a través del mail, y de las plataformas educativas (por ejemplo, el "tablón" en classroom) más allá de las comunicaciones informales que por WhatsApp pudieran hacerse.

### Conclusiones

A través del presente trabajo se procuró visibilizar la tarea llevada a cabo por el preceptor en el contexto de pandemia, la cual particularmente en tiempos normales muchas veces es invisible e infravalorada.

Para que la educación a distancia funcione en este contexto de pandemia, y se logre mantener el vínculo pedagógico y alcanzar aprendizajes de calidad, queda en claro que se requiere de la labor conjunta de todo el personal docente de la institución escuela. Cada uno de cumpliendo un rol específico: el docente dando clase, el equipo de conducción comunicando de manera eficiente tanto las tareas ad-



Actividad	Trabajo en aula	Personas	Calificación		
19 oct 10:00 Ejercicios	20 oct 10:00 Ejercicios	21 oct 10:00 Ejercicios	22 oct 10:00 Ejercicios	23 oct 10:00 Ejercicios	24 oct 10:00 Ejercicios
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36



■ administrativas a realizar como la distribución de roles y las responsabilidades respectivas, el DOE tratando aquellas problemáticas que pudieran ser identificadas por el preceptor, el departamento de alumnos brindando la información que se requiere acerca de ellos y sus familias, cuando fuera necesario, y la secretaría informando acerca de todas las novedades en cuanto a reglamentaciones emanadas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y de nuevos protocolos y herramientas (acto público online, Declaración jurada online, sistema MIA, etc). Solo a través de esta labor mancomunada puede mantenerse el vínculo a distancia y llegar a finalizar el ciclo lectivo unificado 2020-2021 habiendo alcanzado la mayoría de los contenidos priorizados para este periodo, de manera de poder volver a las clases presenciales como las conocíamos hasta el 13 de marzo de 2020 con conocimientos previos con los cuales se puedan empalmar los nuevos de cada una de las asignaturas. /

#### Referencias bibliográficas ■

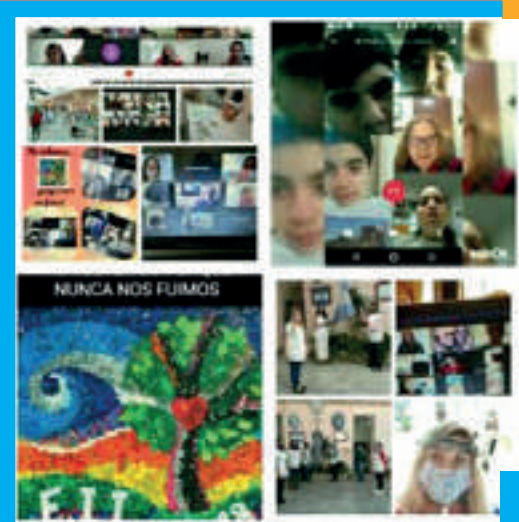
- Fratta, Bettina (2020). "La deuda digital en educación". UTE.  
<https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>

- Graciano, Angélica (2020). "En esta pandemia la escuela es la gran organizadora social". Latfem.  
<https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

# CAPÍTULO V

## Educación ESPECIAL / EQUIPOS de APOYO

# 2020



Saberes en diálogo  
por el derecho  
a la educación





## Palabras clave

Convivencia.  
Pandemia.  
Vínculos.  
Derechos.  
Asamblea.

Education Primaria // Equipos de Apoyo // EPVS //

# ACERCA DE SER DELEGADES GREMIALES de un Equipo de Apoyo en tiempos de pandemia

Por Claudia Calfat\*, Yonny Loaiza\*\*, Iván Matías Sucari Marini\*\*\* y Daniela Valladares\*\*\*\*



## Introducción

Los trabajadorxs del Equipo de Promoción de Vínculos Saludables (EPVS) seguimos acompañando a las comunidades educativas, exigiendo el cumplimiento del derecho social a la educación, a la salud y al acceso tecnológico.

Este año lectivo en su incipiente inicio fue atravesado por la pandemia y la consecuente cuarentena que interrumpió la asistencia a las escuelas y que modificó las condiciones concretas de existencia de todos, especialmente en la zona del AMBA donde los contagios y muertes por COVID-19 fueron creciendo incesantemente.

El territorio en el cual se despliegan los vínculos ahora es virtual ya que por el cuidado de la salud debemos quedarnos en casa (quienes tenemos el “privilegio” de tener casa y de contar con un salario). La normalidad hoy está moldeada por el nuevo paradigma del distanciamiento social como cuidado. En este escenario, les delegades de EPVS-UTE nos sentimos interpelades en nuestra práctica al no contar con la calle como espacio de expresión político sindical.

La pandemia que estamos atravesando no constituye solo un riesgo sanitario, trajo en todo el mundo una parálisis de la economía, pérdidas de fuentes de trabajo y un agravamiento en las condiciones de vida de millones de personas. *“La crisis actual demuestra claramente que la solidaridad y la cooperación global tienen como finalidad la supervivencia de todos y cada uno de nosotros, y que obedecen a una pura motivación racional y egoísta”*<sup>1</sup> (Zizek, 2020).

En nuestra Ciudad, en el plano educativo el aislamiento evidenció como nunca las desigualdades que ya existían. Quienes no cuentan con dispositivos tecnológicos y una buena conectividad quedan afuera de la comunicación y del aprendizaje escolar. El Estado es quien debe garantizar ese derecho para igualar en oportunidades, pero el gobierno de CABA no solo no los garantizó sino que recusó a jueces incumpliendo las medidas cautelares y judiciales tendientes a garantizar el acceso igualitario a los recursos tecnológicos. Quienes tenemos dispositivos y conectividad estamos aprendiendo a utilizar nuevas herramientas para contactar en la virtualidad, atravesades por una nueva dinámica laboral/familiar a la que, con dificultades, intentamos adaptarnos. La pandemia también acrecienta la brecha de

\* Psicóloga Social, Pedagoga Social-Psicodramatista.

\*\* Psicodramatista-Psicólogo.

\*\*\* Licenciado y Profesor en Sociología, Especialista en Políticas Sociales, Mg. en Intervención Social.

\*\*\*\* Licenciada y Profesora en Psicología. Especialista en Salud Comunitaria.

<sup>1</sup> <https://www.pagina12.com.ar/268171-slavoj-zizek-no-habra-ningun-regreso-a-la-normalidad>



las desigualdades en relación con el aprendizaje. En tiempos donde lo sanitario y lo económico son las preocupaciones más importantes, las escuelas lejos de quedar desdibujadas, han mostrado que son una referencia fundamental para las familias de las comunidades educativas.

## EPVS 2020

La tarea del Equipo refiere principalmente a *“Promover junto con los equipos jurisdiccionales el desarrollo de estrategias y acciones para fortalecer a las instituciones educativas y los equipos docentes y de supervisión, brindándoles herramientas y capacitación para la prevención y el abordaje de situaciones de violencia en las instituciones educativas; y debe impulsar la consolidación de espacios de orientación y reflexión acerca de la conflictividad social”*<sup>2</sup>.

Si bien nuestras prácticas laborales están afectadas (como todo), desde el Equipo seguimos haciendo eje en las instancias de participación para que se construyan acuerdos entre las distintas voces. Los trabajadores del EPVS, al igual que gran parte de la población, comenzamos a preguntarnos acerca de nuestra tarea en las nuevas condiciones de cuarentena. Nuestras primeras intervenciones durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) estuvieron relacionadas a contactos con las supervisiones y los EOE, para escuchar y pensar juntos sobre el nuevo escenario y para acompañar demandas por dificultades de la comunicación y la convivencia en la virtualidad.

Además, desde el Equipo elaboramos producciones de articulación entre ESI y convivencia para propiciar la aplicación de ambas políticas públicas en las Jornadas de ESI y vínculos saludables. Participamos en reuniones virtuales con equipos directivos, supervisiones, con docentes en reuniones de ciclo, en los Espacios de Mejora Institucional, realizamos sostenidamente las reuniones generales de todo

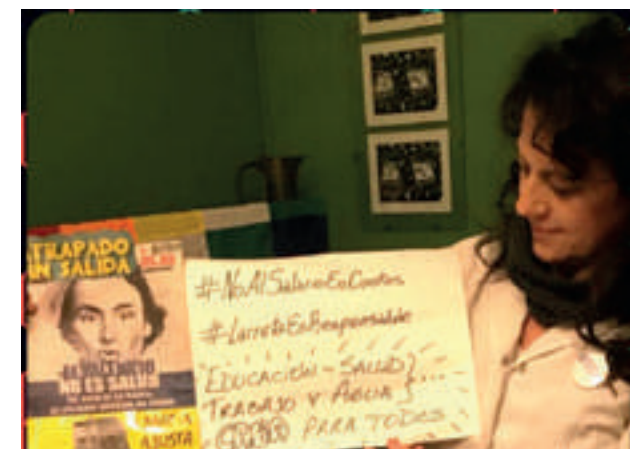
el Equipo con la coordinación. Diseñamos un proyecto para los séptimos grados a partir de la necesidad de varios distritos escolares para acompañar a los estudiantes que están terminando la Escuela Primaria en contexto de cuarentena. Seguimos adelante pero nuestras condiciones materiales cotidianas cambiaron radicalmente y eso necesita una reflexión presente.

- ¿Cómo estamos?
- ¿Cómo nos sentimos y qué pensamos en este nuevo contexto que estamos atravesando?
- ¿Cómo estamos trabajando hoy?
- ¿Qué propuestas podemos construir colectivamente para transformar las desigualdades actuales?
- ¿Cómo fortalecer el cuidado, la salud integral, los aprendizajes, los vínculos en las comunidades educativas?

## Rol de delegades en la presencialidad y en la virtualidad

Quienes trabajamos en EPVS tenemos la singularidad de ser el Equipo de Apoyo que el Ministerio de Educación de CABA sostiene en una situación de precarización que lleva 8 años. El 90% de los profesionales se encuentra en una planta transitoria docente que implica cada año padecer el trago amargo de la incertidumbre sobre la continuidad laboral.

Durante este 2020, los trabajadores del Equipo construimos los perfiles para la creación de la POF y se los presentamos a autoridades ministeriales. **Solo hace falta la voluntad política de interinizarlos.** Solo una firma y los profesionales del EPVS accederemos a antigüedad en el área, concursos para cubrir cargos en el Equipo y fundamentalmente el reconocimiento del derecho a la **estabilidad laboral**. La pandemia no puede ser un justificativo para que el Ministerio no resuelva este desequilibrio; por el contrario, se torna imprescindible propiciar algo de alivio ante un escenario de



<sup>2</sup> Ley 26.892. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.

<https://www.suteba.org.ar/download/marcos-normativos-54093.pdf>

incertidumbre, angustia y preocupación. Este año fue dramático y de infinita consternación. El año próximo estará atravesado por múltiples complejidades producto de haber vivido esta pandemia. Niñxs que habrán perdido a sus abuelos o sus padres producto del COVID-19, los efectos de haber estado aislados tanto tiempo, la imposibilidad de abrazarnos, entre otras consecuencias impensadas. Todas situaciones que deberemos abordar como Equipo. Como trabajadorxs reclamamos condiciones laborales dignas porque la inestabilidad afecta cada día nuestra tarea.

Durante años realizamos una diversidad de acciones para dar visibilidad al Equipo ante el ninguneo del Ministerio: clases públicas, infinidad de notas en mesa de entradas, denuncias en la Comisión de Educación de la Legislatura y en Defensoría del Pueblo, reuniones junto a la UTE con distintas instancias del Ministerio, cese de actividades, cartas abiertas a la comunidad educativa, petitorios, etc., etc.

Estas medidas de lucha por la mejora de nuestras condiciones laborales y la participación de nuestra querida bandera del Equipo en infinidad de movilizaciones y actos en defensa de la educación pública y el derecho social a la educación, fueron debatidas y votadas en asambleas gremiales. Este año no tenemos el espacio público para expresarnos y reclamar pero seguimos luchando, sosteniendo con todas las fuerzas la construcción del cuidado en términos colectivos, participando activamente en el nuevo territorio de la virtualidad.

### **Asamblea**

La asamblea de EPVS es un espacio ganado por les trabajadores. Es una instancia de participación gre-

mial, de promoción de salud integral para nuestro colectivo de trabajo, de reflexión sobre nuestras prácticas, de construcción de conocimiento generado en la horizontalidad de escucha entre compañeres.

En contexto de pandemia les delegades de EPVS - UTE venimos sosteniendo encuentros virtuales para pensar nuestro rol en este contexto. También, compartiendo con referentes del Sindicato las luchas necesarias en tiempos de pandemia cuando se pone en su máximo relieve la tensión entre solidaridades y mezquindades.

Nuestro Equipo trabaja con temas relacionados con la democratización de la palabra y la toma de decisiones en Escuelas Primarias, en el marco de la Ley nacional de convivencia 26.892. Por ello, es parte de nuestra tarea poner en práctica la participación para ser protagonistas de la transformación social y educativa necesaria para el cumplimiento efectivo de los DD.HH.

Nos planteamos la necesidad de dar continuidad en la virtualidad a la asamblea, espacio vital para sostener nuestros vínculos y nuestra tarea. Desde las primeras asambleas los temas compartidos dieron lugar y tiempo a la reflexión acerca de cómo nos estamos sintiendo en este nuevo escenario, compartir qué nos pasa, las vivencias diferentes y comunes en relación con nuestra práctica profesional, las condiciones de trabajo y los roles.

La asamblea no es solo el lugar para lo estrictamente gremial, también es el lugar, y sobre todo en esta coyuntura, para que entre compañeres podamos contar cómo nos sentimos, en relación con la tarea pero también en cuanto a este nuevo escenario que

modifica nuestra vida cotidiana y que afecta nuestro trabajo. Familiares que se han quedado sin trabajo, convivir las 24 hs. del día con nuestras parejas e hijos, un espacio - tiempo que ya no es exclusivo de lo laboral o exclusivo de lo familiar, sino que está permanentemente imbricado, las situaciones de contagio en las comunidades educativas con quienes trabajamos, el hambre de muchos estudiantes y sus familias, la imposición de las burbujas por parte de la gestión arriesgando la salud de trabajadorxs de la educación y estudiantes, la falta de cumplimiento de la paritaria y el achique de nuestros ya bajos salarios, son algunas de las temáticas o situaciones que afectan nuestras vidas y que se conversan en nuestras asambleas. Donde les compañeres nos permitimos sentirnos frágiles o angustiados y se abre el espacio para compartir e ir acompañándonos entre todes. Porque les trabajadorxs de los Equipos de Apoyo también necesitamos apoyos. En palabras de Andrea Freites, *“los cuidados en tiempos de descuido trata de esos gestos que se generan en la interacción con otros, que son solidarios, que reflejan empatía y respeto”*<sup>3</sup>. Y como no nos sentimos cuidados por el Gobierno de la Ciudad, tenemos que cuidarnos entre nosotrxs. De estos intercambios, reciprocidades, debates, acuerdos, desacuerdos, escucha y participación también surgen ideas, se crea conocimiento y se despliega la potencia que tiene efectos en nuestra tarea emancipadora.

### **¿Cómo pensamos la participación?**

Como Equipo de vínculos saludables consideramos que es fundamental la participación como forma de construcción de una democracia participativa, por ello asumimos la asamblea como nuestro espacio primordial de toma de decisiones. En ocasiones ocu-

3 En conferencia ofrecida en Santiago de Chile por la psicóloga Elena de la Aldea, sobre su libro Los cuidados en tiempos de descuido (2019). <https://www.gentedelacalle.cl/cuidados-en-tiempos-de-descuido-conferencia-de-elena-de-la-aldea/>

rren emergentes, por ello también contamos con un grupo de whatsapp que funciona principalmente como espacio de difusión de novedades.

Los acuerdos son la base de la construcción colectiva, por ello algunos temas si lo requieren, toman más de dos asambleas para definirse.

### **El compañerismo como forma de construir vínculos**

Durante la pandemia se vieron evidenciadas y reforzadas las desigualdades en torno a diversos aspectos, por ejemplo, la brecha digital. Pertenece a una generación que no nació con las herramientas tecnológicas sino que nos encontramos aún aprendiendo a utilizar diversas herramientas virtuales, y entre compañeros nos vamos ayudando. También generamos distintos espacios más horizontales, por ejemplo la Comisión de 7mo. grado en la que trabajamos acompañando las diversas posibilidades de cierre del Nivel y pasaje a la Escuela Media. Este espacio estuvo inicialmente promocionado por les delegades pero luego varixs compañerxs del Equipo fueron tomando la iniciativa y llenándolo de participación y propuestas. Algunxs, que hasta ese momento no participaban activamente en otros espacios, **aportaron su presencia comprometida elaborando ideas que se reflejaron en intervenciones pedagógicas promoviendo la tan necesaria escucha de las voces de les niñes y la construcción de acuerdos.** Además, también se generó la posibilidad de un espacio transversal entre regiones que nos permitió conocer y construir formas diversas de trabajo.

### **Protocolo de vuelta a las escuelas**

A partir de las recientes comunicaciones del Ministerio de Educación, CABA, en las que se anunció la vuelta a los edificios escolares, aun con cantidades muy altas de contagios de COVID-19, creemos necesario promover una cultura socio-sanitaria-pedagógica del cuidado.

Como trabajadorxs de la educación consideramos que no están dadas las condiciones para volver a las clases presenciales. Lo que hace falta en esta realidad actual es que el Gobierno de la Ciudad a través del Ministerio de Educación garantice la conectividad y la entrega de dispositivos tecnológicos para el acceso de todxs lxs estudiantes y docentes a la educación.

El protocolo de vuelta a los edificios escolares (las llamadas burbujas) no fue resultado de un consenso, ni un acuerdo, fue una imposición unilateral de la Ministra de Educación de la CABA. Por arriba y por abajo hay multiplicidad de expresiones en contra de esta acción irresponsable que agrava el riesgo al contagio y que pretende instalar una lógica discriminatoria y segregativa, reforzando prejuicios y estereotipos que agravan las desigualdades existentes. Quienes trabajamos con el fortalecimiento de la autoridad pedagógica sabemos que la falta de escucha y de acuerdos debilita la autoridad y la torna autoritaria, caprichosa, vuelta sobre sí misma como girando en la ruedita del hamster sin producir efectos saludables en la comunidad.

Asimismo y hablando de falta de escucha de las autoridades de CABA, el 25 de septiembre se cumplieron 8 años desde la creación del EPVS y seguimos –como ya mencionamos– sin respuestas, este año pandemia mediante. Reiteramos junto a la UTE el pedido de regularizar la situación de contratación del EPVS a través de la creación de la POF y la estabilidad laboral. Necesitamos condiciones de trabajo dignas para sostener y fortalecer nuestra tarea con las exigencias que este tiempo nos plantea.

Todo esto aumentó los niveles de malestar en les trabajadorxs, ya que a la falta de reconocimiento que sufrimos desde hace 8 años, se sumó la pandemia y el aislamiento con todas sus complicaciones y el intento del Gobierno de volver a la presencialidad poniendo en riesgo la salud de la comunidad educativa. Creemos que es necesario continuar con todos los espacios de participación y contención para



seguir acompañándonos y luchando por nuestros derechos laborales, entre ellos el de la seguridad y salud laboral.

### A modo de cierre y nuevo comienzo

Por último, no podemos dejar pasar las recientes declaraciones de la Ministra de Educación porteña, acerca de que los docentes somos viejxs, zurdxs, pobres, fracasadxs, sin capital cultural ni nada que aportar en las aulas. Continúa diciendo la Ministra

que los docentes elegimos la militancia política en las aulas y hace un llamado a las familias a denunciarlx, como en las peores épocas de la dictadura. Todo esto merece nuestro más enérgico repudio y la exigencia de la renuncia al cargo **para el cual no tiene legitimidad. Sus dichos descalificadores hablan mal de ella, su maltrato deviene repudio colectivo.** La multiplicidad de voces que suman apoyo a los docentes claman por una autoridad democrática para ocupar el rol más alto del Ministerio de Educación de CABA. Le respondemos a la Ministra que

somos orgullosamente trabajadorxs de la educación, que concebimos la educación como un acto de liberación y emancipación, de construcción de ciudadanía y pensamiento crítico, tal como está establecido en el actual *Diseño Curricular* y en los **marcos legales**. Y que por mucho que le pese a la Ministra, nunca dejaremos de defender la educación pública y los derechos laborales, y nunca dejaremos de luchar por una patria para todes con justicia social. //



### Referencias bibliográficas

- De la Aldea, Elena (2019). *Los cuidados en tiempos de descuidos*. Conferencia, Auditorio Paulo Freire, Condell 343, Providencia, Chile. 30 de septiembre de 2019.
- Ley 26.892. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. <https://www.suteba.org.ar/download/marcos-normativos-54093.pdf>
- Zizek, Slavoj. "No habrá ningún regreso a la normalidad". En Diario Página 12, Sección Cultura y espectáculos. 26 de mayo de 2020. <https://www.pagina12.com.ar/268171-slavoj-zizek-no-habra-ningun-regreso-a-la-normalidad>



## Palabras clave

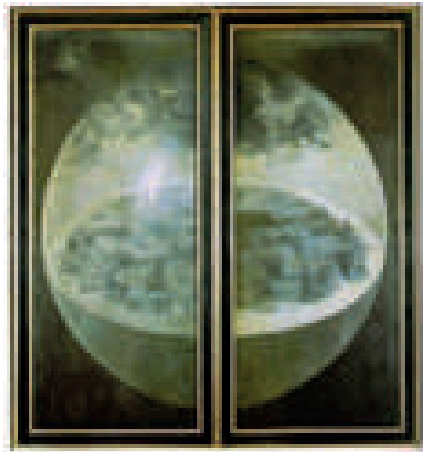
Lecturas.  
Ética.  
Amor.  
"Lo común".  
Porvenir.

Education Especial / Equipos de Apoyo

# SOBRE LO NO DICHO

—de la Antieducación a Pedagogías Humanizantes y Solidarias—

Por Alicia Celes\* y Lorena Tripodi\*\*



## Introducción

*"...en el interior mismo de las democracias hay procedimientos que surgen de los nuevos dispositivos neoliberales que, mostrándolo todo, a la vez logran que no ocurra nada. Es decir, hacer desaparecer la fuerza interpelante que tiene relación entre el horror y el testimonio."*

Jorge Alemán

Queremos comenzar este texto contándoles sobre nuestro deseo de encontrarnos en la escritura. Encuentro en las palabras, esas que nos preceden, que forma parte de nuestras biografías. Conquistar la escritura más allá de este tiempo cínico, del tiempo del "sálvese quien pueda". Es una recuperación de registros en diferentes niveles, el del cuerpo individual y el de los cuerpos colectivos. Una segunda pretensión es que estas palabras - escrituras se hagan memoria de este tiempo que, como se ha dicho muchas veces, es extraordinario para la humanidad entera. Un tiempo intempestivo, que nos arrebató nuestra cotidiani-

dad, nuestro modo de compartir, de estar con los otros/as, en lo personal y social.

Aquí, se propone la recuperación y la reposición de experiencias como modo de hacer pedagogía. Hablar de memorias y de marcas, tener qué decir en este XXV Congreso pedagógico de la UTE, es un compromiso enorme, gracias a muchos compañeros y compañeras que dejaron sus huellas, como testimonio de construcciones pedagógicas y pedagogías de luchas. Allí coincidimos, "la marca del escritor ya no es sino la singularidad de su ausencia", nos recuerda Foucault<sup>1</sup>.

Y ahora sí, convencidas de que la escritura está ahí, cual "huellas mnémicas", quisiéramos escribir sobre experiencias de vida, nos lanzamos a esta aventura con más dudas que certezas.

Ha sido la combinación entre el desconcierto y la ira de aquello que observamos estupefactas, al punto de la indignación. La imposición de escribir, como ejercicio obligado

\* Profesora para la Enseñanza Primaria. Psicopedagoga. Licenciada en Educación, Políticas Públicas y Org. del Campo Pedagógico. Coordinadora de EPSE central 3, CABA. Y Coordinadora de la Diplomatura Universitaria de Educación Especial en "Políticas de Formación y Carrera Docente", UTE-UMET.

\*\* Profesora Especializada en Discapacitados Mentales INSPEE. Licenciada en Psicología, UBA. Maestra Psicóloga de la Escuela para Niños/as y Jóvenes con Pluridiscapacidad Motora N° 11 "Dr. Aquiles Gareiso". Y Atención Clínica Psicoanalítica.

<sup>1</sup> ¿Qué es un Autor? En 1970, en la Universidad de Buffalo (Estado de Nueva York), M. Foucault, profesor en el Centro Universitario Experimental de Vincennes, se proponía desarrollar ante los miembros de la Société française de philosophie los siguientes argumentos: "¿Qué importa quién habla?" En esta indiferencia se afirma el principio ético, el más fundamental tal vez, de la escritura contemporánea. La desaparición del autor se ha convertido, para la crítica, en un tema ya cotidiano.

que nos permita construir “unidad de sentido” para salir de la perplejidad y para ubicar algo de eso “no dicho” y “hacer decir”.

El hecho pedagógico del que se trata sucede durante la pandemia de COVID/19, que provocó la suspensión de la escolarización a escala mundial. “Suspensión paliada por ‘educación virtual’, ‘educación remota’ o ‘educación a distancia’. La desescolarización que vivimos en la actualidad –dice Terigi– no es una elección sino una situación forzada; y lo que está teniendo lugar (insistimos: donde se puede) no es educación a cargo de madres y padres sino educación comandada por la escuela y concretada en el hogar con la mayor o menor colaboración de los/as adultos responsables” de la crianza de los/as alumnos/as; es una posición que nos interesa subrayar. En este marco, una decisión o un gesto, hacer llegar material pedagógico a los niños/as que transitan la modalidad de Educación Especial. Se envía a las escuelas de la Modalidad para ser repartidos junto con el “bolso de alimentos”, aprovechando el encuentro con las familias. Hasta aquí podríamos decir que se trata de una acción de política educativa necesaria e imperiosa. Pero nos interesa entonces ahondar en lo que “se guarda” y a su vez se “escribe” hasta de manera invisible. ¿De qué material se trata? ¿Por quién fue pensado? ¿A qué destinatarios? ¿Qué lazos sociales propicia?

## Desarrollo

### “Marcados por el Oro”

Cuentos tradicionales para ser leídos como también pueden ser escuchados por medio de una aplicación que debe ser descargada en el celular o bien

acceder a cada uno de ellos en forma de audio por medio de una dirección URL<sup>2</sup>. Los cuentos en cuestión son “Ricitos de Oro” y “Manos de Oro”. ¿Por qué estos cuentos? podría ser una primera pregunta, que nos habilite a pensar sobre la intencionalidad pedagógica, un asunto bien educativo. Inicialmente podríamos señalar la coincidencia en sus títulos, la recurrencia del término “Oro”.

Por ello continuamos profundizando en la búsqueda de la historia y sus orígenes. Quisimos ir un poco más allá, y entonces encontramos algo que queremos poner en conversación. Sabemos que los cuentos siempre quieren decir cosas, nos muestran mundos desconocidos, a veces nos ayudan a comprenderlos, pero también construyen “mundos en los que vivir”, ¿dirán algo más?

En primer lugar, revisaremos la historia de uno de ellos, “Ricitos de Oro”. Bruno Bettelheim en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* refiere que esta historia “R. de Oro” es inusual como cuento de hadas, se diferencia tras la característica esencial de los mismos, la de alivio o final feliz. De este cuento, nos advierte que no hay resolución de conflicto alguno, por tanto no hay final feliz. Esto nos lleva a pensar que quizás este cuento que introduce un final abierto, pudo ser recomendado a las autoridades educativas con el objetivo de elaborar, tramitar de forma fantasmática la pandemia, cuestión que desconocemos. Ahora bien, aún nos sigue interrogando sobre el acto educativo, el otro que lo cuenta, lo otro que falta, la posible angustia sobre ese “ORO” en falta. Por tanto, continúa en nosotras la necesidad de analizar aquello que no está en la evidencia. Para ello nos adentramos en sus orígenes, por la curiosidad de encontrar coordenadas de sentido a nuestro

espanto y por otro lado no desoír lo mismo. Retomar la historia siempre ayuda a esto.

Y Bettelheim nos recuerda que en sus orígenes:

*“(…) la fuente original de “Ricitos de Oro” es un antiguo cuento escocés de una zorra que se introduce sin permiso en casa de tres osos. Los osos terminan por devorar a la intrusa; se trata de un cuento admonitorio que nos aconseja respetar la propiedad privada de nuestros semejantes...”.*

(Bettelheim, 1975, p. 237.)

Continuando la línea de nuestro análisis podemos reflexionar que los cuentos permiten cierta tramitación de una realidad que pesa más por lo simbólico que por lo real, y en este entrecruzamiento la ficción, la fantasía, aparece como la protagonista. El inconveniente es que esta muerte simbólica que los cuentos nos permiten tramitar, la pandemia nos la pone de frente y demasiado cerca, algo de lo siniestro acontece, con la angustia de la irreal realidad que se filtra. Enfrenta al niño ante la posibilidad de que el intruso (fantasía mediante - COVID-19) acceda y que la muerte no sea edípica sino del orden propio como también de quienes están cerca de ellos y son sus únicos sustentos. Bettelheim nos enseña que debemos tener presente en los cuentos de hadas: la muerte jamás es real<sup>3</sup>. Esta es simbólica es decir la muerte en vida.

En la adaptación de “Ricitos de Oro” la niña se escapa, sale corriendo, deseo de muchos para con el virus, pero imposibilidad como marca en lo real de sus cuerpos para algunos de nuestros alumnos/as. Nuevamente lo siniestro es para ser tenido en cuenta dentro de la elección literaria, responsabilidad de una

<sup>2</sup> Nos interesa que retengan esto último porque son datos que retomaremos.

<sup>3</sup> Entrevista recuperada y publicada en la Revista *Creciendo con Eco. La escuela en la infancia y en la adolescencia*. Por Francisco López Moreno. 2015.

política educativa en donde los otros/as no les son indiferentes. Acontece allí un poco de lo familiar en relación con los actos del Gobierno de la Ciudad, pero que no cesa en nosotros/as el despertar de lo terrorífico y ominoso. Freud nos enseña sobre ello y a partir del estudio de los significantes “(...) pues esto ominoso no es efectivamente algo nuevo o ajeno, sino algo familiar (...) lo ominoso es algo que, destinado a permanecer en lo oculto, ha salido a la luz” (Freud, 1919, p. 241).

Entrelazar el acto educativo con la realidad de la pandemia es el nuevo desafío para muchos educadores comprometidos con la Educación, esa educación que es solidaria con las realidades, que es pertinente a las posibilidades y que tiene una mirada profunda ante las carencias que sufren muchos de nuestros niños/as y sus familias. Cabe destacar que en la elección literaria para ser distribuida a nuestros alumnos no se incluyó a los docentes y equipos interdisciplinarios que trabajamos con las comunidades educativas. Podemos reconocer en estas políticas un “desconocimiento” de la acción pedagógica de los maestros/as. Se desautoriza la función docente, claro está, escudándose en una posición de “generosidad”. “(...) compartir un momento en familia. La Modalidad de Educación Especial celebra poder construir con ustedes estos preciados momentos” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2020)<sup>4</sup>. Y entonces pensar las marcas en relación con qué enseña, con qué niños/as, bajo qué contexto, a qué familias les llega este cuento.

Ricitos de Oro para Candela (nombre de fantasía que representa muchas de las realidades), una niña de seis años cuyo certificado único de discapacidad refiere problemáticas en el desarrollo fisiológico y en la movilidad. Problemas de visión en ambos ojos. “Paraplejía espástica. Microcefalia”. Sus padres en tiempos de Pandemia han perdido el trabajo –temporario, precario– y cuentan que se les está haciendo muy difícil conseguir la leche, central en la alimentación de Candela, que dada su problemática se alimenta

solo a través de líquidos o comidas procesadas. Agregan que no se quejan porque “están comiendo una vez al día en un comedor del barrio”, y que el mayor problema es conseguir la alimentación de la niña, dicen también en comunicación telefónica que tienen miedo de sacar a Candela de la casa y explican que necesitan llevarla al centro de salud y acción comunitaria (CeSAC) para que se le pueda otorgar la leche. Significante “otorgar”, que nos resuena en su incomodidad, pero que está impuesto y forma parte de un inconsciente colectivo que deja de lado el reconocimiento de los derechos y da lugar a una especie de beneficencia de los poderosos. Creemos que el trabajo del capitalismo en ese punto dejó su marca triunfante sobre un colectivo que de todas formas tratará de hacer, mediante las luchas y las evidencias, el resurgimiento de muchos de nuestros derechos. Pero retomando el relato del cuento, la pregunta: ¿Qué traerá para esta niña e incluso para su familia la historia de Ricitos de Oro? Historia que cuenta sobre una niña/intrusa que se atreve a entrar a la propiedad de otros/as llevada por su curiosidad, que disfruta de una casa/lugar limpio, ordenado, con la mesa servida, “tazón de sopa/leche”, esa que se le hace difícil conseguir a Juana (madre de Candela). El detalle es que la mesa servida es para otros/as, no incluye a Candela/Ricitos de Oro esta vez..., no es para ella y en contra de los buenos modales se lo toma. La curiosidad, dice la historia en algunas de sus versiones, la lleva a cometer errores. La curiosidad como esa capacidad que porta pulsión de vida, potencial de aprendizaje, que sabemos quienes enseñamos, es central para conocer el mundo. Qué le pasara a Juana leyéndole a su hija este cuento, suponiendo que pueda hacerlo.

Es difícil “jugar” cuando la realidad tiene tanto de desamparo y aquí hablamos y queremos subrayar que nos referimos al desamparo en términos de una deuda social, no familiar ni personal, cómo no hacer conjeturas con los hechos de la realidad. Las noticias de cada día nos cuentan acerca de discusiones vinculadas entre el mercado y el Estado. Se



<sup>4</sup> Nota que acompaña la contratapa del libro entregado a los/as alumnos/as siendo la escuela una intermediaria

puede leer y escuchar hasta el hartazgo, un “Estado intruso”, una parte de la “sociedad amenazada”. Quiénes son los que se sienten amenazados, quiénes juegan a ser “las familias osos de la historia”; recordemos esto: “en el cuento original”, los osos se comen a la zorra. O quizás esta vez, como en algunas de sus adaptaciones, la dejen simplemente escapar.

### Y ahora le toca decir a “Manos de Oro”

“Codiciáis oro y sembráis ceniza. Ensuciáis la belleza, destruís la inocencia. Hacéis correr por doquier grandes torrentes de lodo. El odio es vuestro alimento, la indiferencia vuestra brújula (...)”<sup>5</sup>, ubicamos aquí el malestar –al que aludimos antes– sobre la recurrencia oro.

“Esta es una historia que los viajeros contaban cuando se detenían a orillas de las rutas a descansar. Es una historia extraña, ya nadie recuerda de dónde salió. Si es que salió de alguna parte. Cuentan que tenía tres hijas muchachas. Un día el hombre tuvo que emprender un largo viaje. Antes de salir cortó tres gajos de albahaca de la india llamó a sus hijas y le dio un gajo a cada una:

–Si se portan mal –les dijo–, el gajo se secará, pero si ustedes son buenas el gajo se mantendrá fresco. Así sabré cómo se portaron.”

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2020.

Puede escucharse en un relato (en la primera voz del padre) a todas luces poco atractivo, para guardarnos eso que no tiene sentido escribir. El gajo se secará de todos modos, responderemos al unísono. La historia pensada para los pequeños de la modalidad de Educación Especial es una historia que se presenta como transmisión oral.

Nos aventurarnos a decir que contar historias de tradición oral, *escucharlas sin contextualizar la cultura de la que se trata, puede convertirnos en meros consumidores*<sup>6</sup> sin importar los significados que sí se guardan, razón de las historias orales y de nuestro texto aquí.

Nos parece oportuno ponerla en conversación con algunas premisas de gran importancia para la formación de los más pequeños, como es la Ley de Educación Sexual Integral<sup>7</sup>. Y en este sentido, vale preguntarse: ¿Cuáles son los pensamientos, los aprendizajes y las prácticas, que se transmiten en estas historias presentadas?

Con estos interrogantes, les proponemos pensar este tramo del cuento, en el que la hermana menor toma la decisión de recibir a “un extraño” y darle un lugar para descansar. Por la noche, inquieta por su accionar, mientras sus hermanas duermen, ella permanece despierta y *escucha un ruido...*



5 En el inicio de la novela de Philippe Claudel (2019), *El Archipiélago del Perro*. Barcelona, Ediciones Salamandra.

6 “En la actualidad nos hallamos amenazados por la perspectiva de reducirnos a simples consumidores, individuos capaces de consumir lo que fuere, sin importar de qué parte del mundo y de qué cultura proviene y desprovistos de todo grado de originalidad.” Claude Lévi- Strauss, *Mito y Significado*, Alianza Editorial, 1978, pág. 41.

7 Ley 26.150. d) *La especial atención a la complejidad del hecho educativo*. “(...) La escuela desarrolla su función en el delicado equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades, trabajando en pos de la restitución de derechos vulnerados y la promoción del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Más allá de las recurrencias evolutivas, las diferencias de todo tipo: etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares hacen que cada grupo de niños o jóvenes transite su crecimiento y constituya su experiencia de maneras muy diferentes. Admitir este plural supone una responsabilidad para los educadores. A la hora de pensar estrategias, estas diferencias deberán ser tenidas en cuenta, y, en el marco de los criterios generales que establecen las leyes ya mencionadas, cada institución educativa deberá realizar las contextualizaciones necesarias, en términos de pensar, rediseñar, preguntar, crear intervenciones adecuadas a cada particularidad, trabajando en pos del consenso y la inclusión activa de las familias y la comunidad. Al mismo tiempo, el reconocimiento de la pluralidad y las diversidades no debe soslayar la cuestión de la igualdad de derechos. En conclusión, reconocer la diferencia debe tender a consolidar la equidad y no por el contrario, a naturalizar desigualdades. (...)” En: Consejo Federal de Educación, *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150, Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, Documento aprobado para la discusión. Resolución CFE N°43/08. Buenos Aires, 17 de abril de 2008.



*“Se dio vuelta asustada y vio que, desde afuera, una mano quería sacar la tranca por un hueco de la puerta. ‘¿Quién llega en medio de la noche y la tormenta?’, quiso decir, pero no pudo. La muchacha tomó entonces un cuchillo grande que había en la mesa y, en medio de la luz de un relámpago, sin poder pensar por el miedo, cortó la mano que quería abrir la puerta. Oyó un grito ahogado por los truenos y, luego, una voz que decía:*

*—¡Ah, me la han de pagar!”*

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2020.

Cuerpos amputados muchas veces, intervenidos hasta el hartazgo. Familias angustiadas, algo de esto devela lo real sobre el cuerpo. Las marcas de dolor – advertimos para quienes lo ignoran– forman parte de la historia y trayectoria de alumnos/as de la Educación Especial.

Una historia cruel hasta en su forma de entrega, si tenemos en cuenta cuándo y a quiénes está dirigida. Osadía - ingenuidad de un padre, “que ofrece a sus hijas una por vez”. Mentiras, desamparos y un sinfín de sucesos, unos más “insólitos” que otros, conforma una trama que poco puede aportar a la capacidad de imaginar y cultivar sueños.

¿Cuál es el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias? –ese joven vestía buena ropa, tenía un buen carruaje y parecía alguien importante–. ¿Estará ofrecido para resaltar en tiempos de pandemia que quienes volverán

a salvarse serán ricos a partir de la buena fe de los sometidos? Esto nos recuerda aquello que Jorge Alemán en relación con el capitalismo y la pandemia refiere: “(...) los efectos de la crisis van a ser reutilizados por los grandes bloques de poder para que paguen los de «abajo», los que siempre pagan el pato, los más desfavorecidos social y económicamente.”

Discapacidad y pobreza son componentes a tener en cuenta, y casi sin quererlo nos desliza a pensar sobre aquello que Freire denomina una política antieducativa y perversa, una Pedagogía de la crueldad, mucho más cruel que el virus, quizás el virus no haga otra cosa que poner a la vista que hemos construido un mundo insoportablemente inhumano y violento, aunque reconocerlo sea doloroso.

Mientras los maestros y maestras cuidamos de las armas de un amor que entrega un tiempo propio, ahora dedicándose en este tiempo sin límites a esa “posibilidad única” de mantener el vínculo pedagógico que a veces es apenas un mensaje de WhatsApp. Bajar una aplicación o a un link (que, además, tiene errores; una dirección sin brújula) para escuchar los “audiolibros”, no es un evento extraordinario. Lo extraordinario es que muchas familias no tienen condiciones de conectividad<sup>8</sup>, no tienen acceso a Internet para poder hacerlo. Duele, aunque lo sabemos por informes con datos ciertos, que solo el 47%, de los pibes y pibas de las ciudades de Buenos Aires tienen conectividad, como testimonia una madre, al comentar que no cena, pero siempre se deja “sus pesitos guardados para comprar los datos

para el celu” y así permitir que su hija se conecte un ratito con su maestra; angustia saber a qué se los somete, y nos retumba nuevamente solo un amor inconmensurable, una valoración por la escuela, que no podrán romper jamás, lo hace posible; es una repetición a sabiendas. Hablamos de la CABA, la ciudad más rica del país; cuánta desigualdad hay que saber soportar. Se ha presentado materiales para la modalidad de Educación Especial sin accesibilidad para la lectura de niños/as ciegos. Y los maestros y maestras estamos ahí, para que los educandos puedan ser aquello que son y, al mismo tiempo, resistir y cuestionar las fuerzas de una antieducación, desde una ideología amorosa.

“La escuela no es un dispensador de servicios individuales”, es el lugar de representación de lo comunitario y por tanto de diferentes modos de experimentar el orden de lo común, el aprendizaje con otros/as. Y desde allí nuestra responsabilidad y deseo de cuidarla. Pandemia mediante, la escuela no dejará de ser la escuela y sobre el vínculo entre ella y la literatura, como nos recuerda Graciela Montes<sup>9</sup>, no se agota, no es suficiente, en el acto de la entrega de libros.

Nuestra intención es reflexionar para construir, no se trata de alejarnos de los cuentos...; en tanto literatura, a propósito y para qué se comprenda, siguiendo sus rastros lo hicimos nuestros, aun con la incomodidad que nos genera, para decir a través de ellos lo que está dislocado, también para rescatarlos porque

8 Pertot, Werner, “Sin acceso a Internet, la educación en cuarentena no llega a las villas porteñas”. Diario *Página 12*, 09/04/20. “La escasez de conectividad digital y de computadoras dificulta la continuidad pedagógica en las villas de la Ciudad de Buenos Aires, mientras se extiende el aislamiento social. Según los testimonios recabados por *Página 12*, la mayoría de los consumos son vía celular y usando datos telefónicos, lo que los vuelve más caros en un momento crítico para la economía informal. El Frente de Todos presentó un proyecto para que el Estado porteño brinde acceso a Internet en forma gratuita en toda la ciudad.”

9 En el año 2006 Graciela Montes dice “(...) La escuela tiene ciertas obligaciones, entre otras, hacerse cargo de que es la gran ocasión de lectura para la mayor parte de los chicos. Ahora, para eso, el maestro tiene que estar convencido de la importancia de esos diez libros, no que se los bajen en forma automática a los chicos y ya está. Por genial que sea cualquier método, por puntillosa que sea la selección de libros, por eficaz que sea la distribución, si no entramos al universo personal del maestro y el alumno, no va a ser suficiente [...] Pero también me di cuenta de que no alcanza con tirar libros en el mundo. Nosotros creíamos que, si estaban los libros, ya bastaba. Y no es tan sencillo. Tiene que haber una mediación, un lector que convoque a otro lector. El énfasis tiene que estar puesto en el lector adulto, porque es la garantía de que haya lectores niños” (Castedo et al., 2015, p. 22).



El Bosco, *El jardín de las delicias*, tríptico, óleo sobre tabla, 220 x 389 cm. Un agradecimiento especial a Ana María Rodríguez, quien en el proceso de escritura nos acercó esta obra de El Bosco. A todo el Equipo del Congreso, por su acompañamiento en la escritura.

no se trata de los cuentos de lo que aquí queremos hablar. Sino de la acción de la escuela y las políticas educativas, “*la escuela históricamente fue el ámbito de lectura por excelencia, allí se lee, se ve leer a otros, se escucha leer y uno es escuchado leyendo*” (Morayta, 2019, p. 2). Advertimos que la decisión de las autoridades del Gobierno educativo ha sido inconsulta como ya se ha dicho aquí. Sin embargo, resaltamos que en algunos casos no fue distribuido el material, por las autoridades, esta vez sí, de la escuela. Una escuela que resiste poner a los niños/as y a sus familias ante materiales que poco tienen

que ver con una selección contextualizada y cuidada pensada para quienes va dirigida la enseñanza, por nombrar algunos de los aspectos. Para no dejar al otro a expensas de sus propios recursos o posibilidades. De eso se ocupa la escuela, esta, nuestra, pública, de todos/as y para todos/as. Por ello, no nos conformamos en ser ubicados como testigos ni parte de una reproducción de ideologías dominantes; entonces recuperamos fuerzas y nos surge una petición irrenunciable, “queremos elegir los cuentos para nuestros alumnos y alumnas”<sup>10</sup>.

## Conclusiones

### Cambiamos “oro” por “sueños”

Cultivamos la vida, la vida digna que es de todos y todas. Hacemos correr torrentes de amor. Porque nuestros alumnos/as con sus rostros – ahora a través de las pantallas –, siempre “sus rostros”, a veces transformado en “voces” – un mensaje de WhatsApp –, otras en gestos y caricias, nos interpelan, nos mueven junto con ellos, para no cesar en la resistencia y en la recuperación de la fuerza interpelante, para hacer “escuela”.

Para finalizar, intentaremos retomar aquellos *significantes* que atraviesan este escrito. Que son aquellos que escuchamos, que se repiten a modo de tramitación, dentro de un *colectivo* pensante, involucrado y que educa hacia la *igualdad*. Significantes que pretenden interrogarnos en el ejercicio de nuestras prácticas y posicionarnos atentos ante el propósito de un proyecto acorde y funcional al despliegue neoliberal que utiliza a la escuela, una de las instituciones más significativas e importantes del Estado a partir del mercantilismo. ¿Cuáles son sus ganancias en esta lógica mercantil? Y lo primero por destacar es ese plus, puesto en evidencia a partir de la indiferencia, que nos traslada a la *indignación*. Lo *Sinistro* un imperativo en el capitalismo para destruir los lazos sociales. Transformarnos en mercancía, resto, objeto, ese sería el triunfo del equipo que tan orgullosamente nombran para desestimar aquello de lo común. Y para ello es propicio reflexionar sobre lo pronunciado por Jacques Lacan: “*Todo orden, todo discurso que se entronca en el capitalismo, deja de lado lo que llamamos simplemente las cosas del amor (...)*”<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Propuesta Pedagógica para presentar en la Jornadas de Educación Especial, en el Marco del Congreso Pedagógico UTE.

<sup>11</sup> Lacan, J. “O peor”. Seminario 19, 1971-1972 (texto no establecido por J. A. Miller). Clase 6 de enero de 1972.

De esto se trata el escrito, del *amor*, intentamos subvertir esa posición en la cual nos quieren esclavizar para a su vez hacernos objeto de dominación y dominar. Invitar/nos a trastocar, para que así aflore una educación de “lo Común”, del deseo, de los saberes, de verdades, de las diferencias singulares y para que estos propósitos “(...) no queden irremediablemente subsumidos ni apropiados por la lógica del capital” (Aleman, 2018, p. 30). Entonces deben ser no solo dicho, sino escrito –dejando huellas–, memorias bajo el trazo de la Ética.

La Escuela Especial, pensada como una propuesta de *educación inclusiva*, que ofrece mundos habitables, una escuela que *emancipa* más allá de los cuerpos y de las limitaciones cognitivas y subjetivas, más allá de las características y “modos de estar”. Pensar en los niños/niñas y jóvenes a nuestro cargo; pibes y pibas, que requieren de una escuela, que se responsabilice por ellos, que les enseña no solo a soñar, sino que ofrezca *herramientas para construir sueños*. No queremos pedagogías de excesos de “oro”; queremos *pedagogías solidarias*, no basta con “tirar

*libros*”. *La escuela que queremos* –nos dice Skliar– *es esta que asume la responsabilidad de tomar la palabra en nombre de la humanidad, del mundo anterior, presente y porvenir*. Y para ello, hace falta *mediación*, estar ahí, registrar en diferentes niveles, *escribir juntos/as* –como es este caso– para visibilizar el horror y no solo como testimonio vacío sino como propósito de análisis, *testimoniar para humanizar* este tiempo, de eso también se trata la escuela. //

## Referencias bibliográficas

- Aleman, J. (2018). *Capitalismo. Crimen perfecto o Emancipación*. Argentina, Ned Ediciones.

- Aleman, J. (2020). *Pandemónium. Notas sobre el Desastre*. Argentina, Ned Ediciones.

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Nueva Visión (2003).

- Bettelheim, B. (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Buenos Aires, Ed. Paidós SAICF/Crítica, 2011.

- Castedo, M.; Torres, M.; Cuter, M. E.; Kuperman, C. (2015). *Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Biblioteca para el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. 1ª. ed.

- Congresos Pedagógicos UTE-CTERA. 25 años de lecturas y registros (2020). Guía de acompañamiento 1, 2 y 3. *Animarnos a Escribir*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/blog>

- Foucault, M. (1970). *¿Qué es un Autor?*. Editado por ElSeminaro.com.ar. (2005) <http://www.elseminario.com.ar/> [Fuente: «Qu'est-ce qu'un auteur?», Bulletin de la Société Française de Philosophie, año 63, n° 3, julio-septiembre de 1969, págs 73- 104

- Freud, S. (1919). *Lo ominoso. Obras Completas*. Vol. XVII. Buenos Aires, Ed. Amorrortu (1976).

- Galeano, E. (1998). *Patatas Arribas. La escuela del mundo del Revés*. Madrid, Siglo XXI - Editores.

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación (2020). “Ricitos de Oro. Manos de Oro”. Material extraído de la *Colección Voces de ayer y de hoy*. Audio libro: Ricitos de Oro. Audio libro: Mano de oro.

- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. 1ª edición para el alumno. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO, 2020.

- Lévi- Strauss, C. (1978). *Mito y Significado*. Madrid, Alianza Editorial.

- Ley de Educación Sexual Integral 26.150/2006. Promulgada 23/10/06.

- López Moreno, F. (13 de diciembre, 2015). “Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas”, Entrevista a Bruno Bettelheim. Recuperado de: <https://creciendoconeco.wordpress.com/2015/12/13/psicoanalisis-de-los-cuentos-de-hadas-entrevista-a-bruno-bettelheim/>

- Luther King, M. (1963). “Tengo un sueño”. Intervención Histórica. <https://www.elmundo.es/especiales/2013/internacional/martin-luther-king/texto-integro.html>

- Morayta, C. (2019). “Lectura grupal e individual en la biblioteca escolar”. En XXIV Congreso Pedagógico 2019 “Educación Pública en Lucha. Lecturas y Registros para la Convivencia Ciudadana”. Recuperado de: <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/c-morayta>

- Mozzi, V. (2019). “Lo ominoso”, un texto vanguardia. Virtualia Revista Digital de la EOL. <http://www.revistavirtualia.com/articulos/824/dossier-1000-aniversario-de-lo-ominoso-1919-de-sigmund-freud/lo-ominoso-iun-texto-vanguardia>

- Philippe, C. (2019). *El Archipiélago del Perro*. Barcelona, Editorial Salamandra.

- Tarrida, C. (2005). “El concepto de lo siniestro en Freud”, Nodus, 13, 1-10. <http://www.scb-icf.net/nodus/continut/arxiupdf.php?idarticle=190&rev=27>

Palabras clave

Estrategias.  
Educación Especial.  
Pandemia.  
ASPO.

Education Primaria / CENTES

# “¿AÑO PERDIDO?”

Pensando nuevas estrategias desde un **CENTES**

Por Sandra Linares\* y Liliانا Olmedo\*\*

## Introducción

A través de este trabajo intentamos compartir nuestra experiencia laboral a lo largo de este año. El 2020 se presentó de manera completamente diferente de años anteriores; la presencialidad en el área de educación, y en especial en la institución que trabajamos, es de suma importancia.

Actualmente, nos desempeñamos como docentes en el CENTES N° 1; para aquellos que no lo conocen, es un Centro Educativo para Niños con Tiempos y Espacios Singulares. En nuestra actividad es fundamental “poner el cuerpo”, el abordaje de los alumnos es siempre uno a uno, creando junto con ellos un vínculo singular. Es a partir de la construcción del mismo que se posibilitará la creación de cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje; ¿de qué modo podríamos armar y sostener el vínculo con nuestros alumnos en esta situación inédita? Fue todo un desafío, pero como todo desafío, abre distintas posibilidades y caminos.

¿Este sería un año perdido para nuestros/as alumnos/as? Cada año para ellos es fundamental, teníamos que pensar distintas maneras de llegar a ellos, y sabíamos que el abordaje no sería igual para cada uno. Teníamos que inventar distintas estrategias y rutas teniendo en cuenta sus singularidades. Esto lo hacíamos a diario, pero nunca en la virtualidad.

## Desarrollo *Es con otros - otros*

En nuestra labor diaria, proponemos a nuestros/as alumnos/as distintas alternativas para favorecer el descubrimiento del niño/a como sujeto. Creamos condiciones para el surgimiento de su autoexpresión, la adquisición de conocimientos y habilidades básicas. Ofrecemos diversos recorridos que les posibiliten a los niños/as construir una escena, que permita alojarlos y constituirlos como sujetos. La propuesta didáctica es diseñada a través de la conformación de grupos reducidos, donde los/as alumnos/as se incluyen en la escena escolar con dos docentes por

grupo; habitualmente los niños/as circulan por talleres con diversas propuestas, también participan en actividades con profesores/as de diferentes materias curriculares.

En nuestra institución, forma parte de nuestro trabajo cotidiano el armado de espacios de reflexión colectivos y sistemáticos; es decir, lo que denominamos “práctica entre varios”. Las reuniones con el equipo de conducción, interdisciplinario y de docentes nos permitió pensar en estrategias posibles teniendo en cuenta la situación imperante. Consideramos que **es con otros**, con el intercambio de ideas, que se logra avanzar en la implementación de distintas estrategias. Es a través de la prueba y el error (como dijo Simón Rodríguez: “*Inventamos o erramos*”) que intentamos mantener el lazo, tanto con nuestros/as alumnos/as, así como con sus familias.

Nuestra tarea principal es tratar de armar vínculos con nuestros/as estudiantes, tomar la palabra de ellos/as, adentrarnos en la escucha sensible y a partir de ahí posibilitar la apertura al trabajo escolar. “*Las clases se pueden recuperar, los aprendizajes se pueden hacer en otro momento. Pero lo que no puede romperse es el lazo pedagógico, especialmente en los*

\* Profesora de Educación Primaria (ENS N° 2, Mariano Acosta), Profesora de Nivel Medio y Superior en Psicología (UBA), Licenciada en Psicología (UBA).

\*\* Profesora de Educación Primaria (ENS N° 2, Mariano Acosta), Profesora de Nivel Medio y Superior en Psicología (UBA), Licenciada en Psicología (UBA).



sectores más vulnerables” (Mara Brawer).

Este año, nuestro grupo contó con tres integrantes, dos varones y una mujer, cuyas edades oscilan entre 13 y 14 años. En un principio, comenzamos a contactarnos con las familias telefónicamente para acercarnos de alguna manera, tanto con nuestros/as alumnos/as, como con su grupo familiar, y así mantener algún tipo de conexión con la escuela. Esta estrategia se pensó creyendo que el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) duraría poco tiempo. Al extenderse estas medidas sanitarias más de lo que pensábamos, decidimos enviar actividades por mail e implementamos reuniones vía zoom.

Los/as alumnos/as que asisten a nuestra institución presentan dificultades para relacionarse con otros; la misma suele ser fallida. Por tal motivo, estimulamos la interacción con pares y docentes. Al no poder interactuar con otros, como sucede en la presencialidad, tuvimos que pensar nuevas estrategias para propiciar el armado de vínculos. Para llevarlo a cabo, decidimos realizar reuniones grupales vía zoom para ver si esto era posible. Lamentablemente, no fue favorable para ellos. Durante las reuniones que realizamos, una de nuestras alumnas pidió explícitamente no participar con sus compañeros; otro no toleraba la espera para hablar y escuchar al resto del grupo; se retiraba de las mismas con enfado. Dicha situación nos motivó a realizarlas de manera individual; si bien, no íbamos a poder trabajar la relación con pares, pensamos en la posibilidad de armar vínculo con otros adultos que no fueran sus docentes de grupo. La presencia de los/as profesores/as curriculares nos pareció atinada, en la práctica cotidiana los/as niños/as circulan por otros espacios que les permiten enriquecerse como sujetos en contacto con otros saberes; y en esta situación, consideramos que también podía ser beneficioso.

La inclusión de los/as profesores/as curriculares, en las reuniones por zoom, se realizaron mientras continuamos trabajando las áreas convencionales (Matemática, Prácticas

del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) vía mail. Habitualmente, en nuestra institución, los/as docentes del grupo estamos presentes en las clases de materias curriculares, por si surgiera algún inconveniente que requiera nuestra inmediata intervención (por ejemplo, crisis disruptivas). De la misma manera, al trabajar de forma virtual, participamos junto a los/las docentes curriculares, en cada una de sus clases. Estos encuentros fueron pensados en función de los intereses y afinidades de todos nuestros/as alumnos/as (convocamos a los y las docentes de Tecnología, de Plástica y de Educación Física).

Asimismo, las actividades que diseñamos para nuestros/as alumnos/as fueron pensadas teniendo en cuenta la singularidad de cada uno, fomentando en ellos el logro de aprendizajes significativos. Por tanto, el trabajo previo a cada encuentro (seleccionar los contenidos y materiales, tenerlos listos para compartir la pantalla, las llamadas a las familias para recordar el encuentro virtual y acordar con los docentes curriculares) fue una tarea que requirió de mayor tiempo que el que dedicamos en la presencialidad.

Teniendo en cuenta, por un lado, las características de nuestros/as alumnos/as, y por otro, que el aprendizaje a distancia requiere de estudiantes autónomos (responsables de sus propios aprendizajes), nos pareció necesario recurrir al acompañamiento de las familias para que ellos/as pudieran conectarse y llevar a cabo las actividades propuestas. Para lograrlo fue necesaria nuestra intervención, renovando día a día el compromiso entre las familias y la escuela.

### ***Es con nuestra alumna***

Ahora hablaremos en particular de nuestra alumna, a la que llamaremos Katia. En un principio, cuando enviamos las actividades vía mail, el padre de la joven aseguraba que ella realizaba las tareas enviadas, aunque en los llamados se notaban sus intentos de evadir el tema. Aseguraba que iba a enviar fotos de las mismas, pero nunca las mandaba.



A partir del momento en que comenzamos a intentar contactarnos vía *zoom* con la joven, su padre mostraba mucha dificultad para lograr conectarse, llegábamos a estar entre 20 a 30 minutos esperando, orientando al señor para lograrlo. Esta situación ocasionaba que el tiempo real en el que estábamos con la alumna fuera escaso, lo cual no permitía llevar a cabo una clase. Una de nuestras intervenciones fue habilitar a Katia, solicitándole al padre que le permitiera a ella realizar la conexión; desde ese momento no hubo complicación para contactarnos. De todos modos, aún continuaron las dificultades para que ella “asistiera” a las reuniones en el día y horario convenido, siempre surgía una dificultad de último momento. Esto nos llevó a poner un encuadre a la situación, con un día y un horario fijo.

Otra intervención que pusimos en juego fue comunicarle a Katia que debíamos realizar los informes de mitad de año, y notificar a la Conducción que al día de la fecha no habíamos recibido ninguna actividad realizada por ella. El introducir una terceridad, en este caso a la Conducción del colegio, tuvo efectos que posibilitaron comenzar a trabajar; esta situación incidió tanto en ella como en el padre. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de terceridad?: es lo que permite la separación, que introduce la apertura. En el caso de Katia, podría pensarse que posibilitó cierta separación del padre respecto de ella, habilitando el poder relacionarse con otros. A partir de ese momento, las reuniones se desarrollaron sin que el padre interfiera en la dinámica escolar.

Pensando en la posibilidad de que Katia armara vínculo con otros, nos pareció oportuno incluir en las clases por *zoom* al profesor de Plástica; apostamos a introducir una actividad distinta, y a un varón, al cual ella no conocía. El vínculo que se construyó con el docente resultó ser una agradable sorpresa, dada

la dificultad que tiene Katia en la relación con los adultos varones. Disfrutó de las clases, hacía chistes, se reía, se la veía alegre y realizaba las actividades propuestas con entusiasmo, este espacio siempre estuvo mediado por nosotras (como lo hacemos habitualmente en el CENTES).

Reservamos una clase semanal para trabajar con ella el proceso de alfabetización. Fue muy productivo, logrando grandes avances en la lecto-escritura. Compartiendo la pantalla del *zoom* le propusimos diversos textos en letra imprenta mayúscula: literarios, de ciencias, recetas de cocina, entre otros.

Mantener un vínculo con nosotras, tener la posibilidad de hablar..., le permitió a la alumna desplegar algo de su realidad psíquica, de su delirio, el cual le posibilita la reconstrucción del vínculo con las personas y cosas. “*Lo que nosotros consideramos la producción patológica, la formación delirante, es, en realidad, el intento de restablecimiento, la reconstrucción*” (Freud). Es decir, es un intento de restablecimiento de un vínculo con la realidad, un intento de reconstitución del yo; el delirio ayuda a tranquilizar, a apaciguar la angustia, frente a un “mundo” que siente que se derrumba. Siguiendo a Lacan, tratamos de ubicarnos en el lugar de secretario del alienado, que es aquel que guarda sus secretos, escucha su realidad psíquica, ayudando de esta manera al armado del delirio.

Durante las reuniones, en las que estamos con Katia, ella baja su voz y despliega su delirio como una confidencia (son relatos de accidentes donde hubo muertos, incluyen personas famosas, personajes de comics: Gilda, Rodrigo, el equipo de fútbol del Chapecoense y personajes de Avengers/Marvel). La escuchamos, tomamos su discurso, preguntamos sobre el mismo, no lo descartamos, nos interesamos

en sus relatos; en ocasiones, los usamos para realizar distintas actividades (leer textos de los distintos personajes que ella trae, ubicar lugares donde ocurrieron accidentes relatados por ella, etc.). En el momento que consideramos oportuno, realizamos un corte y continuamos con la actividad que le propusimos realizar, a la cual ella accede con gusto. Lo importante para Katia es que ha sido escuchada. La idea es no desechar el delirio, que insiste (aparece una y otra vez); para ella es verdadero e importante. Como docentes lo tomamos, escuchamos y, de ser posible, continuamos con las actividades propuestas, dando lugar a la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos.

Este año Katia ha logrado varios avances significativos, no solo pedagógicos, sino también en cuanto al armado de vínculos. El haber aceptado tener clases con un docente varón que no conocía, así como disfrutar de este espacio, fue enriquecedor para ella. Le permitió conocer y disfrutar las actividades, las que realizó con mucho placer. Asimismo, pudo armar un lugar fijo para tener clases virtuales en el living de su casa, fue capaz de solicitar privacidad a su familia en los momentos en que realizamos las reuniones; esto da cuenta de que logró darle un lugar a la escuela.

El hecho de lograr mayor autonomía (no necesitar a su padre para ingresar a las clases vía *zoom*) posibilitó como efecto de nuestra intervención sentirse habilitada a conectarse sin ayuda; dándole un status de saber, corriéndose de un lugar de dependencia.

### Conclusiones

Esta situación inédita nos impulsó a inventar, a modificar nuestras estrategias. Fue una invención que nos permitió repensarlas, que nos habilitó la posibilidad de garantizar que el sujeto pueda decir, pro-

poniendo nuevos modos de ser y estar en el mundo. De pronto, lo diferente, lo nuevo, se transformó en posible de abordar. Nos acostumbramos a trabajar de esta manera novedosa, como si lo hubiéramos realizado siempre.

Durante el transcurso de este año aprendimos, tanto los/as alumnos/as como nosotras, a trabajar de otra manera. *“Compartimos con ellxs sus alegrías, sus logros, sus angustias, sus momentos difíciles, pero lo hacemos —como nos enseñara el gran latinoamericano Paulo Freire—, con la bandera de la pedagogía de la esperanza en alto”* (Sonia Alesso).

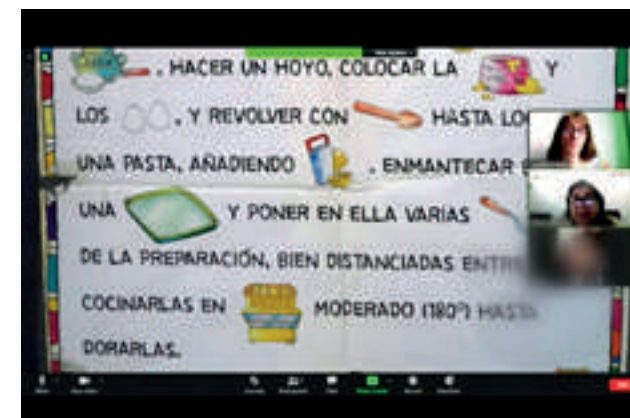
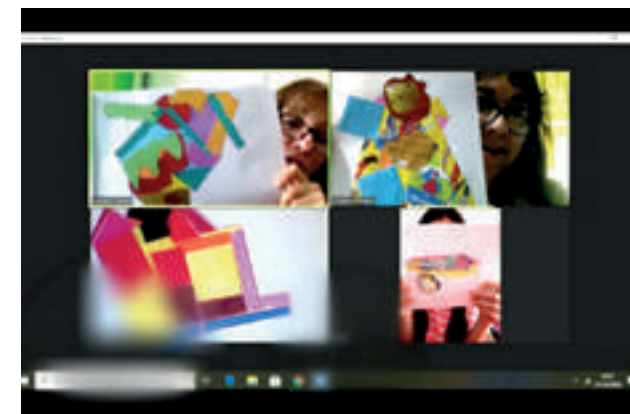
Alojar, contener y acompañar a nuestros/as alumnos/as en una época de aislamiento social, pero no subjetivo, fue una de nuestras principales tareas. Tuvimos que inventar otros

modos de hacer escuela, nunca solas sino acompañadas por la comunidad educativa. Todos/as fuimos compartiendo experiencias y planteando interrogantes. Tuvimos que inventar otros modos más creativos, innovar sobre la marcha, atendiendo las singularidades de las familias que integran nuestras comunidades educativas. No dejamos de apostar y de intentar llegar a nuestros/as alumnos/as y familias a lo largo de todo este año.

En nuestra opinión, a diferencia de quienes creen que este es un año perdido, consideramos que es un año ganado en adquirir nuevos conocimientos, en aprender el uso de nuevas tecnologías, nuevos canales de comunicación, y nuevas maneras posibles de armar vínculos. //

## Referencias bibliográficas

- Alesso, Sonia. “La solidaridad docente”, en “El cohete a la luna”, abril/2020.
- Brawer, Mara. “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”, en Revista *Puenteaéreo*, 26 de abril de 2020.
- De Sousa Santos, Boaventura (2020). “La cruel pedagogía del virus”, Buenos Aires, CLACSO, p. 38. [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf)
- Freud, Sigmund. “Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (Schreber). Trabajos sobre técnica psicoanalítica y otras obras (1911)”, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998, p. 65.
- Lacan, Jacques. “Clase 16: Secretarios del alienado”, en “Seminario 3: Las psicosis”, Buenos Aires, Paidós, 1995, p. 295.
- Oneto, Gladys (comp.) y otros (2011). “Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial. 1° Jornada del CENTES N° 1”, Buenos Aires, Relatos Editorial.
- Soler, Colette (2008). “¿Qué lugar para el analista?”, en “Estudios sobre las Psicosis”, Buenos Aires, Manantial, p.11.



## Palabras clave

Pandemia.  
Escuela.  
Vínculo pedagógico.  
Contenidos y formatos.  
Tarea docente.

// Educación Primaria // Educación Secundaria // Equipos de Apoyo //

# HACER ESCUELA EN PANDEMIA

## Repensar nuevos dispositivos desde las resistencias docentes

Por Matías Ansaldo\*

### Introducción

*“Referirse a las desigualdades para denunciarlas como la única oferta que la sociedad actual acuerda a grupos poblacionales cada vez más amplios, mencionarlas como aquello que necesita desnaturalizarse, para develar el carácter político de las adjetivaciones que marcan al otro... es una actividad cuyo rasgo de identidad es el cuestionamiento de toda certeza que se considere libre de duda...”*

Graciela Frigerio

**E**ste ha sido un año diferente. Nuestra vida diaria tanto en la Argentina como en otros países ha cambiado. Por mi propia experiencia y la de otrxs colegas estamos transitando un momento de muchos desafíos como personas, comunidad, como docentes. Desde el comienzo de la pandemia y a medida que los meses pasaban, una pregunta se reiteraba: ¿Ha sido posible sostener nuestro compromiso y la acción pedagógica y política de “hacer escuela”?

La escuela en tanto producto de la modernidad ha tenido históricamente características bien definidas: espacio y

tiempos delimitados, predeterminación y sistematización de contenidos, formas de aprendizajes descontextualizados, roles definidos y asimétricos (alumno - docente), y constituye una realidad colectiva. Muchos de estos determinantes duros se han ido transformando. Por ejemplo, propuestas de aprendizaje contextualizadas, propuestas de aula donde las asimetrías de los roles dan lugar a espacios más horizontales, etc. Sin embargo, la pandemia puso en jaque la existencia de la escuela en casi todas sus dimensiones. ¿Cómo pone en juego la escuela sus potencialidades para transformarse y transitar este momento? Tomo prestada una pregunta de Perla Zelmanovich que puede pensarse para este momento: “¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la violencia que conocemos?”

### Desarrollo

En el presente trabajo se presentarán dos situaciones para abordar la cuestión mencionada. Estas son, por un lado, el tratamiento de la selección y presentación de contenidos, y por otro, el vínculo pedagógico en tanto relación de sostén de la escuela. En tanto trabajador de la educación

\* Profesor de Inglés (UTN - INSPT) y Licenciado en Psicología (UBA). Se desempeña como Maestro de Idioma extranjero - Inglés en Nivel Primario y como Psicólogo en los Equipos de Apoyo (Asistencia Socioeducativa) de Media y Técnica. Ha participado como disertante en congresos de educación en Argentina, Uruguay y Chile.



que se desempeña en diferentes roles y ámbitos he podido presenciar múltiples formas en las cuales la escuela se sostuvo y se sostiene en el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

### **1. La selección y el tratamiento de contenidos y formatos**

Lxs docentes hemos tenido que desplegar nuestra capacidad para repensar las formas que acercamos a nuestros alumnxs los contenidos a enseñar. Tal como lo expresa Betina Fratta en su texto La deuda digital en educación: “Lxs docentes están dando un ejemplo de responsabilidad comunitaria, porque seguimos desplegando tareas educativas desde el día 1 de la cuarentena”. Para dar un ejemplo de esto tomaré la experiencia de una Escuela Pública Primaria en la que trabajo. En ella, asisten una gran variedad de niños: alumnxs con discapacidad, de diferentes estratos económicos sociales y de diferentes orígenes. Esta diversidad nos ha comprometido a la Conducción y a lxs docentes a pensar cómo hacer para que los contenidos a trabajar lleguen a todxs. Se trata de garantizar lo que el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional propone como el acceso a la educación, en este caso, a todos lxs niños. De esta manera, en la mencionada escuela se ha diseñado un sistema a partir del cual el contenido se presenta tanto en el sitio web de la escuela, a través de PDF, por *mail* o *whatsapp* e incluso formato impreso para aquellas familias sin acceso a Internet o sin un dispositivo tecnológico. Asimismo, se presenta los contenidos de forma multimedial: a través de textos, imágenes, juegos, videos, tutoriales, actividades *on line*, actividades de cuaderno. Esto va en línea con una educación para todxs. La heterogeneidad de la población de alumnxs es una realidad y el deber de la escuela es poder llegar a todxs: alumnxs con diferentes intereses, ritmos y estilos de aprendizaje y situación económica o con alta vulnerabilidad.

### **2. Vínculo pedagógico en tanto sostenedor de la escuela**

Para abordar este segundo punto tomaré como ejemplo la situación de las escuelas en el turno noche de Educación Media en zonas de alta vulnerabilidad. Muchos de lxs alumnxs que asisten a dichas escuelas tienen sobreedad, son madres o padres, trabajan, no tienen el acompañamiento de sus familias, presentan alto ausentismo, bajo rendimiento o han experimentado reiterados fracasos en su trayectoria escolar. Muchos de ellxs mantienen con la escuela una “relación de baja intensidad”. Están en la escuela, pero mantienen por diversos motivos poca continuidad o compromiso. Para las instituciones educativas y sus trabajadores de la educación ha sido un gran desafío sostener el vínculo de estos estudiantes con la escuela. La escasez de recursos tecnológicos y la alta vulnerabilidad ha hecho que gran parte de la tarea esté vinculada no solo a centrarse en los contenidos sino a que dichos estudiantes puedan sostener un vínculo de socialización y contención a través de preceptores, tutores y docentes. Esxs trabajadorxs de la educación se presentan como un Otro que en términos de Zelmanovich: “*mantiene algún grado de integridad para situar en una trama lo que irrumpe de la realidad*”. No solo debe pensarse en la pandemia en sí sino en la desigualdad y la vulnerabilidad que lxs estudiantes y sus familias transitan de forma recrudescida en este momento. Tomando la definición de alumnos con una relación de baja intensidad con la escuela nos preguntamos: “¿Cómo hicieron preceptores, docentes y tutores para sostener el vínculo con esos alumnos y alumnas durante la pandemia?”

Estxs estudiantes, si bien están en los *grupos de whatsapp* de su curso, no participan. Una pregunta que surge es si no participan y no hacen las tareas por qué, sin embargo, siguen estando. Ha sido y es el sostenimiento por parte de preceptores y docentes que lxs alientan a continuar estudiando y que están allí para ofrecerles un “¿cómo estás?” a través un llamado o un mensaje de *whatsapp*.





Esxs docentes y preceptores están allí para recibir sus audios y mensajes de cómo se sienten, cómo transitan este momento. Eso también ha sido, es y será “hacer escuela”. Tal como lo expresa Angélica Graciano en la entrevista titulada “En esta pandemia la escuela es la gran organizadora social”, tenemos *“la convicción de todo el equipo, de los equipos directivos y los docentes en el que está claro que no hay que perder el vínculo con los niños, niñas y jóvenes”*. Considero que aún no dimensionamos la importancia que ese vínculo tiene para cada estudiante. Por otro lado, muchxs docentes han acompañado a sus cursos o a alumnxs en particular con videollamadas o con alguna explicación extra personalizada para acercarlxs a los contenidos; es decir, han puesto allí a funcionar una verdadera educación pensando en las individualidades de cada situación detrás del alumnx. Conuerdo con las palabras finales de Carlos Ruiz en su texto “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”: *“El esfuerzo que estamos haciendo es muy valioso, no da igual provocar una desconexión total de la escuela que ensayar estas diversas estrategias para hacemos presentes como docentes y como escuela”*.

#### **A modo de conclusión**

La pandemia ha reproducido o incluso reforzado las desigualdades, especialmente las vinculadas a recursos y acceso a la educación. Como mencionan López y Scarpellino en su texto “Los queremos en la escuela”: *“Las desigualdades sociales hacen mella sobre las biografías escolares y desde hace muchos años se recrudecen, y en este asunto, la escuela no puede considerarse ajena”*. Se profundiza así la exclusión social propia de un modelo neoliberal de expansión capitalista a nivel mundial. Por otro lado, en tanto dispositivo artificial, la escuela ha sido transformada pero su función debe mantenerse y se mantiene. En palabras de Violeta Núñez, *“la educación va más allá del aprendizaje. El acto educativo reenvía un lo - porvenir. Se inscribe en un lugar más allá de cualquier finalidad; en un instante breve, efímero, del que tal vez nada se pueda decir, pero del que somos res-*

*ponsables”*. Retomo la pregunta de López y Scarpellino en el mencionado texto: *“¿Cómo hacer de la escuela un lugar dónde se crea en cada instante... desde la emergencia de sus aconteceres?”*. Cada escuela, en su situación particular, hace un esfuerzo enorme por sostener el “espacio” de la escuela en la vida de lxs estudiantes.

En estos tiempos tan duros en donde recrudece la desigualdad social es necesario más que nunca poner en duda toda certeza como lo menciona el epígrafe de Frigerio. Toda certeza que nos haga pensar que la escuela no ha seguido funcionando. No solo que lo ha hecho, sino que lo ha logrado con el esfuerzo del trabajo colectivo de docentes que no claudicaron en su responsabilidad ética para impedir que esa desigualdad se haga aún más profunda. Hicieron... hicimos, ya que así yo también lo he hecho como docente, el gran esfuerzo de hacer escuela allí donde las paredes no estaban. La educación es un derecho y transitar en este momento por diversas instituciones me ha demostrado que una escuela es mucho más que sus paredes y sus tiempos. Son lxs alumnxs, son lxs docentes con compromiso y esfuerzo que sostienen la presencia de la escuela más allá de todo.

“Hacer escuela” es proponer un encuentro, poner una oreja, estar presente. Es una tarea ardua, no lo niego. Hemos tenido que estar bajo las miradas de quienes dicen “hay que pensar en el regreso... en la revinculación”. Nunca nos fuimos y siempre estuvimos vinculados a nuestros alumnxs. Aquí los protagonistas hemos sido los y las trabajadoras de la educación que hemos puesto todo de nosotrxs para poder garantizar un derecho y que aun en momentos tan difíciles logramos que la escuela siga en pie. Es importante que continuemos “haciendo escuela”, escribiendo sobre la escuela y debatiendo sobre lo que nos pasa. Es el rasgo identitario del pensamiento latinoamericano crítico y emergente. En ese sentido es necesario inscribirse en un pensamiento colectivo. En palabras de Bustelo, *“El pensamiento latinoamericano tiene una inspiración utópica que... es la bús-*

queda de una sociedad más justa como posibilidad abierta”.

“Hacer escuela” en pandemia es una apuesta de sostener el hoy de nuestrxs alumnx y es ejemplo de lucha por un mañana. Me niego a pensar que la escuela quedó suspendida. Me gusta pensar que se transformó para sortear una

situación que nos interpeló sobre el alcance de nuestras acciones. ¡Cuánto ha podido hacer la escuela en este momento! Como declara Freire en una entrevista: “la fortaleza de la educación está en su debilidad; como no lo puede todo, puede algo. Algo históricamente posible ahora, o posible el día de mañana”. //

## Referencias bibliográficas

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Apuntes Pedagógicos N° 2.

- Bustelo, E. (2012). “Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano”. Ponencia presentada en el V Congreso Mundial de Infancia Adolescencia y cambio social, San Juan.

- Fratta, B. (2020). La deuda digital en educación. Disponible en: <https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>

- Freire, P. (2014). “Pedagogía de los sueños posibles. La construcción de la escuela democrática en el sistema de enseñanza pública”. Entrevista, agosto de 1993. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

- Frigerio, G. (2004). “La (no)inexorable desigualdad”, en Revista Ciudadanos, abril 2004.

- Graciano, A. “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”. Entrevista, abril 2020. LATFEM. Disponible en: <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006.

- López, E. y Scarpellino, C. (2018). “Los queremos en la escuela”. Congreso Pedagógico UTE 2019. Disponible en: <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2019/08/lpez-eli-da-y-cecilia-scarpellino.pdf>

- Núñez, V. (2007). “Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”. Universidad de Barcelona. Serie Encuentros y seminarios. Disponible en: [https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta\\_n\\_pedagogia\\_social.pdf](https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf)

- Ruiz, C. (2020). “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”. Disponible en: <https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

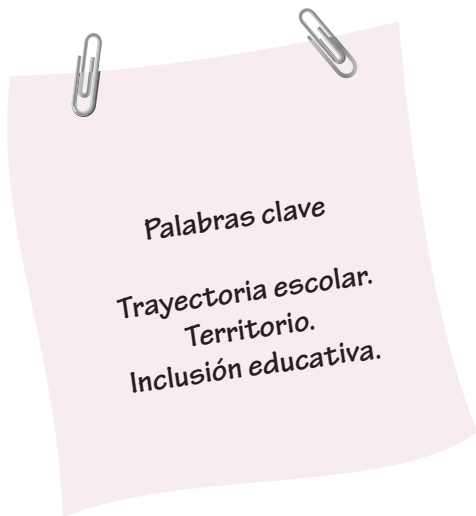
- Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje”, conferencia. La Pampa, Santa Rosa.

- Trilla, J. (2000). *Caracterización de la escuela. Ensayo sobre la escuela*, Laertes Ediciones.

- Zelmanovich, P. (2003). “Contra el desamparo”. En Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) (2005). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica,





# LA ESCUELA HOSPITALARIA DURANTE EL ASPO

y la pospandemia como territorio de trayectorias escolares posibles

Por Laura Granda\*

Este trabajo se propone reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas y escolares, renovadas mediante la incorporación de las tecnologías digitales, en la Escuela Hospitalaria durante el periodo de ASPO 2020. Asimismo, se plantea la diversidad de las trayectorias escolares posibles de nuestras/os estudiantes durante el mismo y la posibilidad de pensar en una Escuela Hospitalaria pospandemia concebida como un territorio habitado y resignificado por esos itinerarios pedagógicos futuribles.

## Introducción

*"(...) La esperanza invicta me sostiene siempre tan intensamente que no tengo opción (...)"*

Teresa Parodi, Creo.

Al comenzar el periodo de ASPO se abrió un universo pedagógico profundamente imbricado con las tecnologías digitales y, para garantizar la continuidad pedagógica, las/os docentes hemos incorporado una gran variedad de recursos tecnológicos, dispositivos y conexión a Internet, utilizando redes como *Whatsapp, Facebook, Zoom, Meet, Google*

*Classroom, YouTube, plataformas colaborativas, entre muchas otras. Ahora bien, ¿qué sucede cuando estos recursos son escasos o, en algunos casos, nulos? Tenemos que valernos de otras herramientas y recursos, los provistos por las plataformas gratuitas que el Estado ha implementado a través de distintos medios, o los propios que cada institución ha ido generando, por ejemplo, entrega de material junto con los bolsones de alimentos, llamados telefónicos e incluso entregando un dispositivo a la familia para que puedan estar conectados.*

Hablar de la Escuela en tiempos de aislamiento y

en contexto de pandemia evidenció de manera ineludible dónde faltan recursos, no es que no se supiera, quedó más expuesto, más visible. Entonces, ante esta situación, aparecieron interrogantes como: ¿Qué hay que preservar y/o renovar? ¿Cómo hacer una escuela que enseñe que la construcción de verdad o verdades es en un espacio de lucha? Esta incertidumbre que vivimos, ¿es un componente permanente? ¿Cómo generar las condiciones que favorezcan la construcción de una narrativa pedagógica docente y colectiva sobre lo que produjo esta pandemia en las escuelas? ¿Qué sucede entre la teoría y la práctica cuando hablamos de inclusión y de inclusión educativa? ¿Cómo los distintos actores de las instituciones educativas la han transitado hasta el momento? ¿Qué Políticas Públicas Educativas, que

\* Prof. de Lengua y Literatura. Esp. en Lecturas y Escrituras. Esp. en Investigaciones Educativas. Esp. en Políticas Socioeducativas. Esp. en Gestión Educativa. Dipl. en Abordaje Interdisciplinario del Maltrato, la Violencia y el Abuso Sexual Infantil. Lic. en Educación.



visibilicen la inclusión educativa, se plantearán en una futura Escuela Pospandemia? ¿Qué tipo de modificaciones en la trayectoria escolar se han producido/se producen en esta modalidad virtual ad hoc que estamos implementando debido a la pandemia?

Si bien hace mucho que se escucha y se intenta llegar a la inclusión escolar y cómo evitar el fracaso escolar generando una educación de calidad, esta pandemia pone de manifiesto la gran desigualdad ya existente y los desafíos que implica la continuidad pedagógica.

Entendemos que al referirnos a la continuidad pedagógica pensamos implícitamente en las trayectorias educativas de las y los estudiantes, en esos recorridos posibles y diversos a los que tienen derecho todas-os ellas-os, toda vez que nuestro Sistema Educativo propone la obligatoriedad escolar que supone una flexibilización de formatos y cronologías.

## Desarrollo

*“Ninguno de nosotros sabe cómo será el futuro de nuestros alumnos; debemos generar un contrato con nuestros estudiantes; creer que podemos esperar de ellos lo impensado, lo improbable, pero que incluso lo improbable se puede hacer posible si les ofrecemos el máximo de lo que tenemos para entregarles.”*

Isabelino Siede

Sabemos que en este ciclo lectivo 2020, la heterogeneidad en el acceso a la señal de Internet y a un dispositivo móvil/netbook/notebook/tablet, la irrupción de situaciones impensadas de la virtualidad y las prácticas pedagógicas resignificadas, componen un escenario complejo donde prima la incertidumbre. Asimismo, reconocemos que en este escenario pedagógico virtual de pandemia se mueven cuerpos, concebidos estos como una construcción cultural

en la que voz, rostro y nombre componen un trío esencial que constituye identidad (Calmels, 2011). Entonces, hablamos de una escuela habitada. Una escuela habitada por cuerpos virtuales, cuyas voces, rostros y nombres conforman un espacio-tiempo escolar que es, a la vez, doméstico, en el que las-os docentes planificamos lo que Inés Dussel (2020) nombra como “La clase en pantuflas”, ya que *“hoy se enseña desde la propia casa en un contexto de indiferenciación de los espacios domésticos y de trabajo. Lo personal y lo profesional aparecen como planos mezclados, superpuestos, mientras enseñamos y aprendemos”*.

Advertimos que la escuela es entendida como una forma de organización colectiva en la tarea de educar, que implica, en nuestra práctica educativa cotidiana, anticipar y provocar nuevas condiciones y posibilidades de enseñanza. Tenti Fanfani (2019) se refiere a la escuela “todopoderosa” que contrasta con la realidad de una escuela pública “subdotada” en términos de financiamiento y otros recursos necesarios. En la actualidad, la virtualidad –de carácter obligatorio debido a la pandemia– abre mundos posibles muy ricos, pero que desafían la formación que hemos recibido en el profesorado y cualquier actualización académica que hayamos realizado.

Apareció, en niveles alarmantes, una variable inesperada: la incertidumbre, que en nuestro rol docente debe convertirse en generadora de posibilidades de educar más allá de los límites de las cuatro paredes del aula porque el derecho a la educación debe concretarse diariamente. La Escuela está abierta. Siempre. Por esta razón, entre otras, es necesario que asumamos esos desafíos, esa incomodidad del rol docente en la virtualidad, esas tensiones que se producen en la comunidad educativa, como parte de nuestro trabajo y como parte del aprendizaje que todas-os estamos viviendo debido a lo inesperado de esta pandemia. Aparecen prácticas y lógicas institucionales que refuerzan una única realidad: el derecho a la educación se plasma en una escuela para todas y todos porque siempre ponemos a la escuela



en el centro de la escena.

Durante mucho tiempo, limitamos la comprensión de la escuela como edificio y no como territorio (Martínez, 2015), ajustada a su propia gramática escolar y cultura institucional. La Escuela-edificio como el espacio físico que porta un tiempo de entrada y uno de salida, uno de clases y uno de recreos; que tiene horarios pautados; que ubica lugares (aulas, salones) dentro del lugar (escuela); que planifica el tiempo de ir a la escuela como aquel que “suspende nuestra vida cotidiana” desvinculado el espacio del hogar. De repente, de improviso, llegó la pandemia a desarticular lo articulado, a desordenar lo ordenado, a provocar la incertidumbre de quien no sabe si hay un mañana. La pandemia igualadora...

Ahora bien, podemos aceptar la propuesta de la socióloga Marcela Martínez (2015), quien nos invita a mirar la escuela como territorio, tomando la definición que aporta Deleuze (1972): “*el territorio es el espacio que ocupa un cuerpo vivo mediante los afectos de los que es capaz, es la potencia particular de cada individuo*”. Observamos, pues, que no se delimita por contornos fijos sino que está vinculado al cotidiano de la trama de relaciones.

Aquí está el desafío: la Escuela como territorio nos ofrece cambiar la perspectiva edilicia, que siempre es estática, fija de una vez y para siempre, por un devenir dinámico y vitalizante, que se expande y crece, como la vida misma.

El territorio inventa combinaciones para los cuerpos que lo habitan. Descubre. Conquista. Ama. Conoce.

El territorio vincula, relaciona, conecta, une a las personas que se mueven en él y forma un somos a partir de un “soy” y de un “sos”, porque es un espacio plural que genera condiciones para que “el otro pueda”, porque sabe que, cuando el otro puede, se vincula con su prójimo y se produce el aprendizaje para la vida.

Pensar y vivir en la escuela como territorio exige lo vincular, la apertura, la disponibilidad, la comunicación fluida, el trabajo interareal, la participación activa de todos los actores escolares, cada uno con su historia singular en un escenario pedagógico donde los deseos están siempre presentes.

Pensar y vivir en la escuela como territorio nos deja huellas y marcas en nuestra subjetividad, desde ese entramado que armamos desde lo relacional que contiene lo emocional y quién es cada una-o en ese ámbito educativo.

Pensar y vivir en la escuela como territorio nos conecta con la curiosidad, con el deseo de las-os estudiantes que convoca y promueve el aprendizaje, es un llamado a que las-os docentes también mantengamos vivo ese deseo de aprender, ese querer ser aprendiz para convocar a los demás aprendices, para sentir deseos de mirar, de escuchar.

Pensar y vivir en la escuela como territorio es aceptar el desafío de convocar(nos) al lugar del disfrute donde todas-os quieran estar, donde convivamos junto al deseo vivo y latente de aprender.

Pensar y vivir en la escuela como territorio es un acontecer que nos moviliza, nos inspira, nos desafía,

nos obliga a levantarnos y seguir porque hay otros esperando.

Al saber que estamos invitadas-os a pensar, a construir, a inaugurar el territorio de la Escuela Pospandemia, hago mías estas palabras de Marcela Martínez (2015): “*Para estar en la escuela con alegría y vitalidad, necesitamos crear planos colectivos de pensamiento y gestión, que demandan una articulación de los espacios concebidos individualmente en la grilla institucional*”.

Pensar la Escuela Pospandemia es realizar (en el sentido de hacer real) el imperativo que nos propone Meirieu (2020): “*no sólo hay que «dar más a los que tienen menos», sino «dar mejor»*”. Es concebir una Escuela que explore modos de estar juntas-os, que ayude a cada uno a “perseverar en su ser”, que acepte los problemas, no para intentar proponer soluciones sino para cambiar miradas y respuestas, para promover otras formas, alternativas propias y singulares frente a la tendencia homogeneizadora (y fosilizante) de la tradición escolar.

Pensar la Escuela Pospandemia es proponerla como una heterotopía<sup>1</sup>, en el modo concebido por Foucault (1967), es decir, como un contra-espacio<sup>2</sup> que invierte los lugares habituales de la Escuela tradicional. Quizás nos preguntemos cómo sería eso... El autor enuncia que “*no vivimos en un espacio neutro y blanco; no vivimos, no morimos, no amamos dentro del rectángulo de una hoja de papel. Vivimos, morimos, amamos en un espacio cuadriculado, recortado, abigarrado, con zonas claras y zonas de sombra, diferencias de nivel, escalones, huecos, relieves, regiones duras y otras desmenuzables, penetrables, porosas*”

1 Las heterotopías son “Los espacios absolutamente otros, esos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos” (Foucault, 1967:2).

2 “Lugares que se distinguen los unos de los otros, los hay que son absolutamente diferentes; lugares que se oponen a todos los demás y que de alguna manera están destinados a borrarlos, compensarlos, neutralizarlos o purificarlos” (1967:3).

(1967:3). En este acontecimiento<sup>3</sup> que estamos viviendo, la pandemia, la Escuela fue esa zona clara y, a la vez, con sombras, desnivelada y porosa, que permitió que la desmenuzáramos para problematizarla e interrogarla, para co-construirla entre todas-os porque nosotras-os formamos parte de ella. ¿Cómo será la nueva Escuela? Aún no tenemos certezas, seguimos en ese proceso rizomático de indagación, análisis y construcción.

La virtualidad que transitamos este año nos obligó a cambiar la gramática escolar, las rutinas armadas y amadas que garantizaban el orden de esa cartografía naturalizada en la Escuela tradicional entraron en la vorágine de un nuevo itinerario que había que reescribir cada mañana. Un mundo por formular, un mundo en potencia donde se juegan lo heterogéneo, el pasaje y el umbral; que contiene la transformación y la regeneración.

Como podemos observar, la Escuela como heterotopía es una Escuela dinámica y vitalizada que sabe refundarse y resignificarse a partir de los aportes de todos los actores escolares.

Es resignificarla como una Escuela que habilita las consecuencias plurales porque piensa en problemas más que soluciones, toda vez que ellos suponen una creación, una investigación, porque solo ellos tienen la capacidad de efectuarse, de tener vitalidad, de ser una investigación. Tener la valentía de aceptar la incertidumbre que trae consigo un panorama amplio donde no hay estabilidades sino duraciones y movimientos.

Es pensarla como un nodo, como un punto que junta conexiones, presencias, que ponga en juego las representaciones de cada uno sobre la Escuela porque ella es habitada por cuerpos, considerados en el sentido estudiado por

el filósofo Spinoza, es decir, “la capacidad de afectar y ser afectado”, un sistema de relaciones, una cualidad sensible desde la cual se registra el mundo y se interactúa con él.

Es pensarla como un espacio de caos y no temerle a esta palabra, porque hay potencia de ser en él (Duschatzky, 2013). El desafío es cuestionarse con qué cuerpos se habita ese caos ya que allí la clave de resolución de cada episodio problemático no está en la respuesta propuesta para cada episodio sino en los cuerpos que lo constituyen. Y que sea ese ámbito donde podamos formular problemas a partir de la realidad observada, entendida no en un sentido oclusivo y terminado, sino en un hic et nunc multiforme y polifónico. La acción de formularlos parte de leer la situación, que es leer una situación de fuerzas dinámicas, cambiantes. Allí nos detenemos a pensar cómo enunciar el problema para provocar la interrogación.

Pensar la Escuela Postpandemia como un espacio discursivo de interpelación es saber que el discurso manifiesta o encubre el deseo, pero, también, es el objeto del deseo. Los discursos polifónicos que aparecen en la escuela muchas veces se ven afectados por los tres grandes sistemas de exclusión: la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad (Foucault, 1971). Entonces, somos convocados a garantizar el enfoque ético de ese espacio discursivo, toda vez que este inaugura un aquí y ahora donde estamos todos, todo el tiempo, pensándonos y reconociéndonos en la construcción de ese espacio.

Pensarla así, es concebirla desde y hacia las trayectorias educativas de las y los estudiantes, enfatizando que alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad escolar supone la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada “obligatoriedad subjetiva” y la remoción de

<sup>3</sup> Žižek (2014), desde su postura deleuzeana, define al acontecimiento como: “algo traumático, perturbador, que parece suceder de repente y que interrumpe el curso normal de las cosas; algo que surge aparentemente de la nada, sin causas discernibles, una apariencia que no tiene como base nada sólido”.



las dificultades que producen trayectorias escolares signadas por el fracaso. No se trata de “normalizar” las trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles, diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho (Terigi, 2010).

Las concepciones desde las cuales tradicionalmente se han pensado las trayectorias nos hablan de puntos de partida y de llegada, de formas específicas y unidireccionales de transitarlas. Concepciones que desde una matriz escolar – homogeneizante, totalizadora y fundamentalmente predeterminada– anula a los sujetos, sus historias personales, familiares y culturales. Concepciones profundamente deshistorizantes, desde donde cualquier diferencia respecto de lo que se espera como normal puede ser traducida como deficiencia.

La trayectoria que respeta la cronología del aprendizaje de las/os estudiantes puede ser concebida como la resultante del complejo entramado que existe entre su propia historia y las características específicas de la Escuela por la que transita su escolarización. Desde esta perspectiva, pensar en estas trayectorias implica necesariamente pensar en las condiciones institucionales para su desarrollo acorde con el derecho a la educación tal como prevé la LEN.

Asimismo, es importante problematizar y reconstruir cómo las concepciones tradicionales del sujeto de la educación han operado determinando una sola forma posible de construir los aprendizajes en el contexto escolar, forma que deja posicionado al estudiante en el lugar del no saber y muchas veces en el lugar del no poder.

Desde estas ideas-fuerza quizá sea posible pensar de qué manera reconocer, acompañar o inaugurar espacios en la Escuela Pospandemia donde se democratice la palabra, donde se interpelen los automatismos, donde nuestras voces generen un espacio de construcción colectiva que nos defina a cada uno en nuestras singulares diferencias.

### A modo de conclusión

*“Las formas de vida son tan plurales y diversas que muchas veces no se dejan encerrar en un sistema de prescripciones y reglas detalladas, es decir, en un reglamento singular.*

*El orden ya no es el resultado de la aplicación de un reglamento externo, sino una construcción social permanente que requiere sujetos dispuestos y competentes para la producción de la convivencia cotidiana.”*

Emilio Tenti Fanfani

Retomo el interrogante movilizador que Rita Segato (2020) planteó, ¿quién va a tener el derecho a capturar la narrativa de lo que esta pandemia produjo en la sociedad?, y lo reformulo: ¿qué estamos haciendo las/os docentes con este derecho que tenemos a capturar la narrativa de lo que esta pandemia produjo en nuestras escuelas?

Sabemos que el acto pedagógico es una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo, que desde marzo de este año se lleva a cabo de manera virtual, a distancia y, sin embargo, el acto de “aprender juntos” sigue vigente gracias a las/os docentes que continuamos creando el “bien pedagógico común” y acompañamos a cada una-o de las/os estudiantes en su singularidad. Este

vínculo dialéctico entre lo colectivo y lo individual sobrevivió al ritmo frenético de la conectividad y los datos móviles que, en muchas ocasiones, no aparecieron nunca.

Entonces, en pocos meses, todas y todos, en nuestras escuelas, vivimos la experiencia de la virtualización de las clases, del descubrimiento de un trabajo docente colectivo, más en común, para evitar un escenario de fragmentación, tanto para docentes como para alumnas-os, de la producción de materiales didácticos en las instituciones educativas y en los Ministerios de Educación, tanto Nacional como Provinciales.

Nos planteamos, cada día, coconstruir junto a las familias de nuestras/os estudiantes, una escuela justa, que respete los derechos de las/os niñas-os y las/os adolescentes, que valore las diferencias y desarrolle la solidaridad; una escuela que entienda la sociedad en la que vivimos como un diálogo que habilite presencias entre los actores colectivos que tienen diferentes intereses, proyectos y visiones del mundo, y, sobre todo, una escuela que enseñe que la verdad es objeto de lucha porque no hay una única verdad.

Tenemos la mirada puesta en una Educación Inclusiva, tal y como se implementa en la LEN y como se plantea en las diversas resoluciones del CFE, tal como los investigadores educativos y autores especialistas en Educación se expresan. Así, se habilita el pluralismo de las instituciones con el pluralismo en las instituciones, tal como observamos en el Programa “Acompañar. Puentes de Igualdad”<sup>4</sup>, es decir, “en una Argentina que impulsa la justicia social, el concepto de igualdad no puede ser una noción vacía ni limitarse a una evocación políticamente correcta. La igualdad

4 Anexo de la Resolución N°369/2020 del CFE.



debe ser provocada y producida política e institucionalmente desde el Estado con el conjunto con las organizaciones sindicales, sociales y actores de la comunidad impulsores del derecho social a la educación”.

Esta es la tradición de la escuela republicana, la Escuela de todas-os, aquella en la que hay sitio para todas y todos, aquella en la que se escuchan todas y cada una de las historias, porque no hay una única historia narrada, hay multiplicidad de voces que no se anulan unas a otras, se

complementan y entrecruzan acciones, interrogantes, miradas y pareceres.

La propuesta abierta de las historias múltiples, de la escucha atenta, de la mirada que invita al otro a sumar, a incluir, a construir y a integrar en el proceso educativo, se ha convertido en el norte de todo nuestro trabajo docente. Es un norte para compartir, porque al hacerlo, crece, hace crecer y ayuda a mirar. //



#### Referencias bibliográficas

- AAVV (2020). “Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogos”. Disponible en:

[https://padletuploads.storage.googleapis.com/484345418/a7524a9af4e4f512c7a1bd36fc848474/Bitacora\\_de\\_Cuarentena\\_\\_junio\\_2020\\_.pdf](https://padletuploads.storage.googleapis.com/484345418/a7524a9af4e4f512c7a1bd36fc848474/Bitacora_de_Cuarentena__junio_2020_.pdf)

- AAVV (2020). “Hacer escuela en tiempos de pandemia. Lo posible, o imposible y lo irremplazable”. Disponible en:

<http://fls.org.ar/online/wpcontent/uploads/2020/06/pa-ra-juanito-21-web.pdf>

- Calmels, Daniel (2011). “La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje”. Disponible en:

<http://www.desenvolupa.net/UltimsNumeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels>

- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

- Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; Pulfer, Darío (comps.) (2020). “Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera”. Ed. UniPe. Disponible en:

<https://unipe.edu.ar/unipe-en-red/item/637-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets.

- Foucault, M. (1967). “Topologías (dos conferencias radiofónicas)”. Disponible en:

[http://hipermedula.org/wpcontent/uploads/2013/09/michel-foucault\\_heterotopias\\_y\\_cuerpo\\_utopico.pdf](http://hipermedula.org/wpcontent/uploads/2013/09/michel-foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf)

- Kaplan, Carina V.; García, Sebastián (2006). “La inclusión como posibilidad”. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Martínez, Marcela (2015). “La escuela territorio” Disponible en:

<https://revistaeducar.com.ar/2015/12/01/la-escuela-territorio/>

- Martínez, Marcela (2020). “Los virtuales de la escuela”. Disponible en:

<https://revistaeducar.com.ar/2015/12/01/la-escuela-territorio/>

- Ministerio de Educación de la República Argentina. “Aportes para la construcción de la modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria” Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/110089>

- Tenti Fanfani, Emilio (1999). “La educación como asunto de Estado”. En *Sociología de la Educación*, Ed. UNQui. Cap 1. págs.13 a 33.

- Terigi, Flavia (2010). “Cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia dictada en febrero de 2010, Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa. Recuperada de:

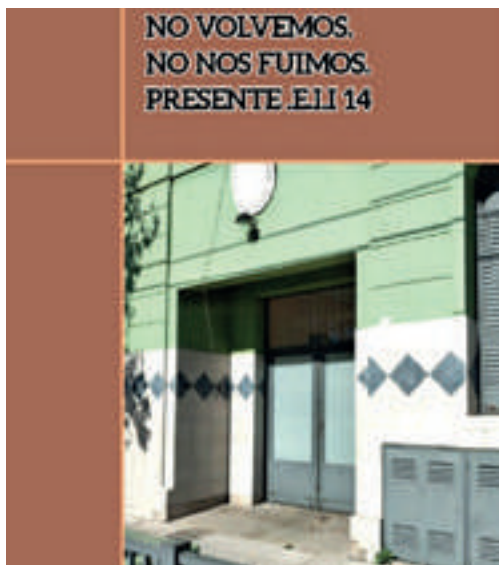
[https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)



# LO EDUCATIVO EN EL DEVENIR DE LA CUARENTENA

## Importancia de la función de los Equipos de Educación en acuerdo con los de Salud

Por Eleonora Lotersztejn\*



Como interrogante iniciático me planteo: ¿Quién puede asegurar que la presencialidad garantiza aprendizaje?

¿La escuela es un espacio de aprendizaje o un depósito para que los padres trabajen y a su vez sean explotados?

Comparto con ustedes estas preguntas para seguir pensando en el devenir de esta pandemia que nos atravesó en todos los aspectos de nuestra vida y no solo en lo educativo.

Me planteo varios ejes para seguir pensando: el tiempo, los roles, la comunicación.

### El tiempo

Nos encontramos ante la falta de límites para encuadrar lo laboral (por ejemplo, trabajar hasta cualquier hora o enviar fuera de horario las tareas). Esto me lleva a reflexionar sobre el encuadre, para poder “empoderarme” y organizar la tarea. Empoderarme, en el sentido de ganar confianza en uno

mismo y tomar coraje. Para que esto se cumpla, se hace necesario diferenciar lo urgente de lo importante y tener en claro el lugar y horario. Sin encuadre, deviene el caos.

### Los roles

En la actualidad vemos cómo los roles tanto de docentes, como de equipos directivos, están desdibujados. Se observan muchos roles sumados y superpuestos a cumplir en la cuarentena. Hoy nos replanteamos el rol educativo o asistencial en la complejidad de la Institución Educativa.

*“La educación siempre se caracterizó por ser una tarea compleja. Entendiendo lo complejo no solo como aquello ‘difícil’, sino como acepción que da cuenta de una trama conformada por biografías que se entrelazan, condiciones que se afectan, realidades diversas que se conjugan.”<sup>1</sup>*

En este período de cuarentena todo se vio afectado, se flexibilizaron y se rompieron encuadres, por tal motivo se hace

\* Licenciada en Psicología, Maestra en Educación Preescolar y Gimnasia. Autora de diversos artículos: “Cómo se desarrolla la primera entrevista con padres que traen un niño a consulta”, “Viviendo el embarazo como una etapa feliz” y “El papel que juega el estrés en las parejas con problemas de fertilidad”. Ganadora del primer premio Concurso: “Escenas de prevención”, otorgado por la Fundación para el Estudio, la Prevención y el Tratamiento de la Enfermedad Vasculor Aterosclerótica (FEPREVA), por la obra “Nadie está exento” (junio 2010).

1 Antonaccio, Laura; Celes, Alicia; Donadello, Paula; Favella, Olga; Nogués, Graciela, “Pedagogías e itinerarios de vida...” Propuestas para el Trabajo Participativo del Equipo Psicosocioeducativo Central 3. En XXII Congreso Pedagógico UTE, “Soberanía pedagógica. Memorias, Identidades, Comunidades, Territorios, 2017. Disponible en: [https://educacionute.org/wp-content/uploads/2018/05/favella-y-otras\\_pedagogas-e-itinerarios-de-vida.pdf](https://educacionute.org/wp-content/uploads/2018/05/favella-y-otras_pedagogas-e-itinerarios-de-vida.pdf)

imprescindible volver a encuadrar para estar mejor psíquicamente. Definir qué sí y qué no se puede. No todo está permitido...

Cuando mencionamos el binomio: “espacio-tiempo”, me pregunto: ¿De qué espacios y tiempos estamos hablando...? La tarea de la escuela y lo que se demanda. Lo que también demandan los Equipos Directivos, la demanda de los padres...

La falta de acceso a la virtualidad es sinónimo de desigualdad de oportunidades. Se habla tanto de lxs chicxs, pero no se tienen en cuenta los dispositivos del trabajador en Educación. Sabemos de muchos docentes que solo cuentan con un celular, y cuando piden a la escuela una computadora, no siempre hay equipos disponibles para ofrecerles.

Lo posible para trabajar: ¿cuántos estamos utilizando un celular como único dispositivo disponible?, ¿se puede cumplir con todo?

Me permito publicar una pequeña anécdota que refleja una de las tantas voces de las familias con sus hijos en la escuela pública. Se trata de la madre de una niña de 4to. grado, que trabaja diariamente con la plataforma Edmodo.

En una de las actividades, que consistía en realizar una revista para el acto del día de la bandera, la maestra pidió que respondan tres preguntas que había publicado el día anterior.

Como la madre no las podía encontrar en la plataforma, decidió junto con su hija llamar a la maestra, quien le respondió, de mala manera, que las vuelva a buscar en la plataforma. La niña quedó un tanto acongojada y los padres decidieron escribir un mail a la maestra, porque realmente no entendían el sentido de muchas de las actividades que ella solicitaba.

También le aclararon que varias de sus consignas eran

poco claras. La maestra inmediatamente llamó a los padres y les explicó su situación: ella solo disponía de un celular, no tenía computadora, y le era muy difícil volver a buscar las preguntas en la plataforma. Por otra parte, les comunicó el sentido y los objetivos de varias de las actividades que a los padres les habían generado dudas. Así, la familia entendió por qué el día que le preguntó cuál eran las tres preguntas solicitadas la maestra no pudo responder.

Si carecemos del sentido y los objetivos que tienen las actividades propuestas por los docentes, se hace muy difícil como padres ayudar a nuestros hijos.

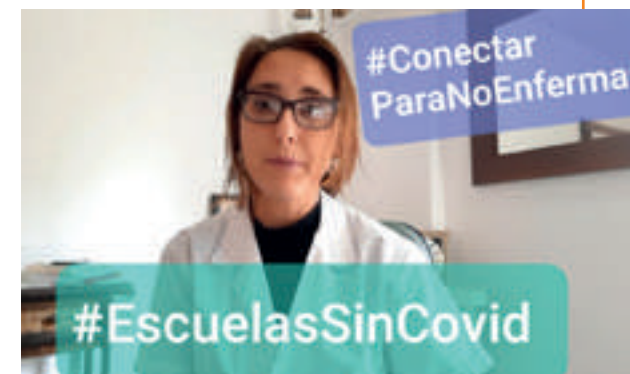
Y si tenemos en cuenta que no todos los padres poseen el mismo nivel educativo, la brecha de la desigualdad de oportunidades se agranda.

### La comunicación

En época de cuarentena, hay muchas líneas de comunicación, que en más de una oportunidad, generan problemáticas de encuentro, entre docentes, con las familias y los niños. La impotencia que genera el no llegar a todos para poder trabajar, al haber quedado la escuela “en suspenso”, es un sentimiento compartido, no solo por docentes sino también por equipos directivos.

También aparecen nuestras propias posibilidades respecto de la virtualidad. Desde los propios teléfonos, hasta cómo entrevistar hoy a una familia.

Se hace necesario flexibilizar algunos criterios, para así poder cambiar las formas de comunicación, y llegar a todos: mails, mensaje, llamada, video... Construcciones artesanales y también con límites ante la necesidad de personalizar, reconociendo que se irán armando diferentes situaciones a medida que pase el tiempo.



## Equipos de Apoyo

En estos tiempos de pandemia, los Equipos de Apoyo estamos trabajando a demanda de las escuelas, que nos envían los informes de los niños que no se pudieron conectar, que no están enviando las tareas, y de las familias en situación de vulnerabilidad. Nuestra tarea es conectarnos con estas familias, brindarles apoyo, contención y orientación. Esta es la manera en la que día a día nos reinventamos tanto personal como profesionalmente.

### El lugar de los Equipos de Apoyo: desde la queja hacia la escucha

El lugar de los Equipos es el de la escucha y la palabra hacia adentro del equipo, en las reuniones que estamos realizando a través de la plataforma zoom... y hacia afuera del mismo, en la tarea de campo. Aparece la idea de posición de cada uno: desde la queja hacia el abrir a las preguntas... "La queja borra beneficios", como diría un sabio proverbio budista.

Repensando nuestra propia posición profesional: se nos movió el piso. Aparecen angustias, preguntas, incertidumbres. En medio de... estamos pensando.

### ¿Cómo pensar lo institucional si no hay escuela?

Aparecen encuentros y desencuentros. Lo pedagógico "es una soguita que nos une", por momentos nos sentimos "desenlazadas" y a su vez deseamos sostener el lazo... ¿Se puede pensar por fuera de lo pedagógico? Con qué haría lazo en términos educativos el formar parte del Sistema Educativo, si no es con algo del orden de la escuela y de lo escolar...

El trabajo de los Equipos y el acompañamiento a los docentes: buscar a los chicos y hacerlos visibles.

El trabajo de generar encuentros, de ver los desencuentros...

Nos cuestionamos también qué hace presencia: la voz de la maestra, por ejemplo. Relación entre la presencia y la proximidad.

En estos tiempos que corren hay una gran diferencia en las respuestas de los niños frente a la realización de las tareas si escuchan la voz del docente, que si nunca la escucharon. A los padres se les hace mucho más dificultoso que los niños realicen las actividades, si nunca escucharon hasta ahora la voz de su docente.

En una capacitación que tenemos quincenalmente, donde nos reunimos varios Equipos de Apoyo, surgió la idea de lupa, como algo que no cesa de inscribirse, y que amplifica lo que había... y seguramente también permite que aparezca lo no visto, no advertido antes, porque nada sigue igual.

Desde el discurso de los equipos directivos aparecen los intentos de normalización, de seguir haciendo como antes, de nombrar a los chicos, de decidir sobre lo que necesitan, como si fuera automático.

### A modo de conclusión

Todo el tiempo estamos atravesados por el miedo a la pérdida, de ahí la resistencia, el querer seguir con la escuela tal y como la conocíamos.

Esta situación actual pone al descubierto tanto los quiebres, como la posibilidad de implementar nuevas estrategias, de repensarse y reinventarse... Como Equipo nos proponemos reflexionar y dar apertura a nuevas formas de enseñar y aprender, en el día a día, para así poder implementar nuevas y eficaces estrategias.

Por último, nos surge como pregunta: ¿Qué se escucha?, advirtiendo que no son casos sueltos sino que forman parte de un modo de pensar a los niños, un modo de intervenir, que no solo tiene que ver con la pandemia, sino que habla de un modo que supone el tiempo presente y el tiempo del después.

No solo hablamos del caso a caso sino de marcos políticos y del Sistema Educativo en general. El cimbronazo es para todos ... nos ha corrido de lo que normalmente era...

Lo pedagógico y las tecnologías deben estar amalgamadas con las familias y sus singularidades, que no es poca cosa.

La pregunta por la vuelta: ¿A qué escuela volveremos? Por ahora manejamos solo el terreno de lo "imaginable" ya que no contamos con respuestas certeras. //



## Palabras clave

Escuela.  
Docentes.  
Derechos.  
Lucha docente.  
Pandemia.  
Desigualdad.

Educación Especial

# Crónica de una pandemia y EL DESAFÍO DE HACER ESCUELA EN CASA

Por Gabriela Pinto\*

La ponencia propone describir y analizar aspectos de la política educativa antiderechos que viene sosteniendo el PRO, con una sucesión de mandatos, desde diciembre del 2007. Este año, 2020, tan particular y tan incierto, debido a la pandemia por el COVID 19 dejó al descubierto las desigualdades que denunciamos, a viva voz, las y los docentes en la escuela pública.

Desde la Unión de Tabajadoras/es de la Educación (UTE) se realizan reclamos sostenidos a cada acto de injusticia promovido por la Alianza Cambiemos, desde el día uno de cada una de las gestiones de gobierno, ya que la prioridad está puesta en el derecho social a la educación de todas/os las/os niñas/os y jóvenes, y no al gerenciamiento y a la vulneración constante de cada norma conseguida históricamente, con la lucha del colectivo docente.

## Introducción

Desde la situación de emergencia vivida durante todo el año lectivo 2020, por la pandemia, y ante la desidia y el desprecio del Gobierno de la CABA demostrado constantemente y profundizado en este momento tan particular, decidí poner en palabras las acciones y presiones que las y los maestras/os de las escuelas públicas. soportamos, año tras año.

El 10 de diciembre del 2019, la Argentina volvía a tener un Gobierno Nacional Peronista, elegido por la voluntad del pueblo, con la fórmula Alberto Fernández – Cristina Fernández de Kirchner. Atrás habían quedado cuatro años de macrismo, en donde las/os trabajadoras/es de la Educa-

ción defendimos los derechos adquiridos, denunciamos la ausencia de políticas públicas, el cierre de escuelas, y luchamos, en las calles, en contra del ajuste, por condiciones laborales y salariales adecuadas, las vacantes para todas/os, calidad de los alimentos de los comedores, el respeto del Estatuto, la transparencia en el acceso a los cargos, la estabilidad laboral de profesoras/es, los problemas de infraestructura graves con fallecimientos de docentes, el presupuesto educativo a la baja, la actualización de las asignaciones familiares, los montos de material didáctico y horas cátedra, la secundaria del futuro, la Unicaba, proyecto presentado en la Legislatura de la Ciudad para reemplazar a los Institutos de Formación Docente, con un PowerPoint de 15 minutos, entre otros, que fueron provocando una gran desigualdad.



\* Profesora de Enseñanza Primaria, Psicopedagoga, Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación. Trabajé en escuelas primarias públicas tanto de gestión privada como estatal. Hace diez años elegí Educación Especial y es ahí donde encontré mi lugar. Soy Maestra Psicopedagoga (TM) y Maestra de Apoyo Pedagógico (TT) titular, en la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 18 D.E. 18.

Las/os maestras/os sindicalizadas/os en la UTE soñamos con la llegada de ese momento, porque sabemos que con un Estado presente se puede alcanzar la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación pública de calidad sin distinción de clases sociales.

Sin embargo, la alegría no pudo ser completa, ya que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, seguiría pintada de amarillo, con Horacio Rodríguez Larreta como jefe de Gobierno durante otro período. Aunque, con un panorama político mejorado y bastante más alentador, sabíamos y sabemos que los enfrentamientos y sucesivos avasallamientos sobre el derecho a la educación, entre otros derechos fundamentales, seguían en pie y era solo cuestión de tiempo para que se produjera algún estallido.

Lamentablemente, y a poco de comenzar el ciclo lectivo 2020, el 17 de marzo, más precisamente, se suspenden las clases presenciales en todo el país a través de un decreto de necesidad y urgencia presidencial, en donde se declara el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de Corona Virus - COVID 19.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad, en donde las personas no tienen inmunidad para protegerse.

Este suceso totalmente imprevisto transformó la vida de todas/os, porque de un día para el otro nos tuvimos que quedar en casa, saliendo solo por extrema necesidad. El uso del tapaboca y nariz se convirtió en un elemento imprescindible, el lavado de manos con jabón mientras se canta el feliz cumpleaños, dos veces, fue replicado por todas las redes sociales, el uso de lavandina para desinfectar fue y es fundamental,

el alcohol en sus diferentes versiones se convirtió en la joya más valiosa del mundo, el mate, tan nuestro, ya no se pudo compartir, y los abrazos y los besos quedaron y aún quedarán para otros momentos.

Ante tanta incertidumbre, desconocimiento, temor, tristeza y sensibilidad, las/os maestras/os trabajamos desde la virtualidad, reinventando y sosteniendo el vínculo pedagógico con ideas transformadoras e innovadoras para seguir garantizando el derecho social a la educación.

### Desarrollo

Desde nuestros hogares, abiertos a todas/os, entre correos electrónicos, hubo mensajes por WhatsApp, videollamadas, reuniones por Meet y/o Zoom, armado y correcciones de secuencias o videos didácticos. A poco de comenzar el ASPO, hubo diferentes reclamos: el cumplimiento del aumento salarial acordado en el mes de febrero, suspendido unilateralmente por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el pago en cuotas del sueldo anual complementario (SAC – aguinaldo), los actos públicos, el no dar de baja a las/os docentes interinos y suplentes para que puedan recibir un sueldo en este contexto desfavorable, la entrega de dispositivos y conectividad a aquellas/os alumnas/os que más los necesitaban; teniendo en cuenta que, por lo general, estaban acompañados de declaraciones de la Ministra a través de los medios de comunicación, y no a los representantes sindicales en tiempo y forma. Por todo esto y la falta de escucha, tan necesaria, del señor Rodríguez Larreta a las y los docentes, se decidió realizar un cese de actividades a la vuelta del receso invernal.

Para Henry Giroux, referente mundial de la pedagogía crítica, el coronavirus solo está poniendo en evidencia la destrucción que ha traído el virus del neo-

liberalismo. Sostiene que cuando todo esto acabe, habrá que plantear una auténtica reestructuración del sistema capitalista.

Giroux sostiene que el virus del neoliberalismo, con su racismo, sus noticias falsas, sus políticas de austeridad, ajuste y desigualdad masiva en riqueza y poder, junto con la destrucción del Estado de bienestar, es una fuerza letal muy poderosa que ataca a las personas. Por este motivo, el Estado tendrá que reinventarse a la par de la imaginación de una sociedad organizadamente más justa, con una forma de vida diferente. Además, refiere que el legado del neoliberalismo en cuestiones educativas, ha dejado las pruebas estandarizadas, la invasión de lo privado en lo público, la participación de Fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales y empresas multinacionales. Por tanto, habrá que repensar y plantear una educación significativa, en función de propósitos en términos críticos, cívicos y emancipatorios. Continúa diciendo que un nuevo lenguaje, visión y movimiento de masas den sentido a un futuro en el que la justicia, la igualdad y la libertad se unan en la forma de una sociedad más igualitaria, que vaya más allá de las fronteras, para abrazar un nuevo reinado de democracia global.

Es más que evidente que la fórmula Neoliberalismo - Covid 19, es letal. Y en este sentido, Noam Chomsky afirma que *“cuando los científicos más prominentes nos advierten ‘Entren en Pánico’, no están siendo alarmistas (...) Pocas/os son los que están haciendo lo suficiente, y lo que es peor, el mundo está maldecido con líderes que se rehúsan a tomar medidas y sino deliberadamente aceleran nuestro trayecto hacia el desastre”*.

El cuerpo de docentes delegadas/os de la UTE siempre denunció las políticas antiderechos del PRO. En

este contexto pandémico, también. Porque las medidas de apertura de lugares y comercios, sumado a la circulación constante de las personas que no cumplen con los protocolos de cuidado para sí mismos y para el/la/los otro/a/s, hicieron y siguen haciendo peligrar todo el esfuerzo hecho por el Gobierno Nacional para que la salud pública no colapse. Con un promedio de 11.000 casos de infectados y casi 300 fallecidas/os por día, Horacio Rodríguez Larreta prefiere no otorgar dispositivos y conectividad, pero insiste en un primer momento con la apertura de gabinetes informáticos, es decir escuelas - ciber, y en un segundo intento, en que las/os alumnas/os de 1° grado, previo turno, concurren a las plazas, durante 2 ½ horas por semana para “revincularse” con el aprendizaje; y a las/os jóvenes que están cursando el último año de la Escuela Media, darles clases, en las calles. Ante estas propuestas, la respuesta desde el Ministerio de Educación Nacional no se hizo esperar, no solo rechazando los protocolos presentados por Ciudad, por incongruentes y ambiguos, sino que, además, ofreciéndose a repartir las computadoras, que no fueron entregadas por el gobierno macrista, en condiciones. Sin embargo, Horacio Rodríguez Larreta y Soledad Acuña insisten con esta iniciativa demencial, redoblando la apuesta, y ampliando las “burbujas”<sup>1</sup> escolares al resto del sistema educativo, promoviendo el contagio y/o la muerte de miles de ciudadanos.

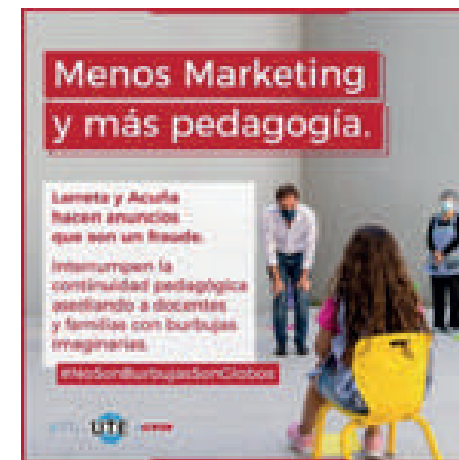
Está más que claro, hoy la brecha digital es educativa. Con respecto a esto, el investigador y escritor Emilio Tenti Fanfani expresó que tener conectividad en tiempos en que millones de alumnos están fuera de las aulas se convirtió en “la garantía del derecho a la educación” en este contexto de pandemia, por lo que instó a los gobiernos a dejar la inversión en obras públicas y apostar fuertemente al área educativa con dotación de conectividad con banda ancha. Sonia Alesso, secretaria general de CTERA, por su parte, comentó que “es necesario proteger a las infancias... pero necesitamos que los sectores más desfavorecidos tengan conectividad, computadoras, escuelas dignas y las me-

1 Burbujas: grupo de hasta 9 (nueve) alumnas/os con un/a docente.

iores condiciones para enseñar y aprender. Las maestras y los maestros de CTERA seguiremos construyendo memoria, peleando por una Educación Pública de calidad para todos y todas, y seguiremos obstinadamente defendiendo el derecho de nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos a tener la Escuela que merecen”. La secretaria general de UTE - CTERA, Angélica Graciano, también opinó sobre el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires diciendo que “tienen un objetivo mezquino: inundar los portales de noticias con su supuesto interés por la educación, profundizar la grieta en torno a las medidas de ASPO y posicionarse en la disputa por el liderazgo opositor”.

Lamentablemente, y a poco de terminar el ciclo lectivo 2020, y con la anuencia del Ministro de Educación de Nación, Nicolás Trotta, en CABA, se habilitaron las “burbujas” en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para que la vuelta a la presencialidad sea un hecho, más para las redes sociales y los medios de comunicación, que para la propia comunidad educativa, que continúa resistiendo los embates haciéndole frente al desprecio hacia lo público, con casi nula participación en las mismas.

Como refiere Noam Chomsky, “hay fuerzas sociales contrapuestas. Una está trabajando implacablemente para construir una versión más dura del sistema neoliberal global, con intensas medidas de vigilancia y control. La otra mira hacia adelante a un mundo de justicia y paz, con energías y recursos dirigidos a servir las necesidades humanas en lugar de las demandas de una pequeña minoría. Es una lucha de clases a escala global, con muchas facetas e interacciones complejas. El destino del experimento humano dependerá del resultado de esta lucha”. Michel Foucault, con la categoría “biopoder”, analiza los fenómenos, a partir de los cuales, el Estado ejerce un particular tipo de poder sobre los cuerpos, en donde una anatomopolítica supone el despliegue de dispositivos disciplinares con el fin de maximizar la productividad del cuerpo mediante el control del espacio, el tiempo y las tareas en instituciones como la escuela, entre otras.



Y en el medio de toda esta realidad caótica e inesperada, las/os trabajadoras/es de la educación ponen alma y corazón en la tarea, sosteniendo y acrecentando el vínculo pedagógico y el amor con cada una/o de las/os niñas/os y sus familias, combatiendo las políticas neoliberales junto a las palabras agraviantes y estigmatizadoras de una Ministra de Educación, que exponen a las/os maestras/os como una gran amenaza, porque enseñan a pensar y a cuestionar/se.

### A modo de conclusión

La circulación del COVID-19 llevó a 185 países a cerrar los edificios escuelas. Esto afecta a 1.500 millones de niños, niñas y jóvenes que representan casi un 90% de los estudiantes del planeta, según datos de la UNESCO. Esta inédita interrupción de la escolarización presencial tuvo y tiene efectos inmediatos y de largo plazo, y la política educativa debe atender ambos.

La Argentina aporta a este número global más de 10 millones de estudiantes que hoy pasan el día entero en sus casas. El Ministerio de Educación Nacional

respondió a esta emergencia con diversas estrategias. La respuesta se apoyó en la plataforma “Seguimos Educando”, con acceso a múltiples recursos educativos digitales y programación educativa en televisión y radios. Estas iniciativas virtuales se combinaron con la entrega de cuadernillos pedagógicos, pensados para aquellos alumnos con menor acceso a las tecnologías. Por su parte, el gobierno de la CABA propuso su propia plataforma, distribuyendo material impreso (nunca suficiente), y continúa ofreciendo el servicio alimentario escolar, de baja calidad. Estas políticas son relevantes e indispensables para enfrentar esta situación.

Pero, además de las desigualdades escolares, el cierre de los edificios obliga a contemplar aquellas diferencias que se anidan en los hogares. La escuela - edificio dejó de ser el lugar donde se aprende, para pasar a la escuela en las casas. Las condiciones habitacionales, el acceso a dispositivos tecnológicos y el capital educativo del hogar son factores que se manifiestan de forma diversa en nuestro territorio nacional. Su desigual distribución redundando en posibilidades bien distintas de continuidad pedagógica en un contexto de aislamiento. Por eso, la respuesta del

Estado no puede ser única y debe contemplar acciones inmediatas con políticas que tengan en cuenta estas diferencias.

En vistas a un futuro cambio paradigmático en la educación, hoy es imprescindible trabajar en las condiciones de infraestructura necesarias. En este punto, la ampliación de la cobertura y calidad de la conexión a Internet, así como una política de educación digital que se apoye en la producción de contenidos y la distribución de dispositivos tecnológicos con un uso pedagógico potente emergen como opciones de política prioritarias.

La pandemia profundizará las desigualdades y agravará la brecha educativa. Para mitigar sus efectos, una respuesta del Estado en clave de justicia debe combinar una intervención orientada a atender la emergencia en el corto plazo e intervenciones de mediano y largo plazo que promuevan mayor equidad. ¡La lucha continúa! //

### Referencias bibliográficas

- Alesso, Sonia (2020). “Defender la Educación (reflexiones a partir de la nota de Miguel Wiñazki)”. Disponible en:

<https://revistappv.com.ar/defender-la-educacion/>

- Chomsky, Noam (2020). “Internacionalismo o Extinción”. Discurso de apertura del miembro del Consejo de la Internacional Progresista (IP), 23 de septiembre de 2020.

- Giroux, Henry (2020). “El virus ha puesto en evidencia la quiebra del proyecto ideológico del neoliberalismo”, entrevista. Disponible en:

<https://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2020/04/el-virus-ha-puesto-en-evidencia-la.html>

- Graciano, Angélica (2020). “En esta Pandemia la escuela es la gran organizadora social”. Prensa UTE. Declaraciones en medios de comunicación. Organización Mundial de la Salud - OMS. “Pan-

demia, enfermedad por coronavirus (COVID-19)”. Disponible en:

<https://www.who.int/es>

-Tenti Fanfani, Emilio (2020). “La educación virtual, con una brecha por los que no tienen internet”, en Diario de Cuyo. Disponible en:

<https://www.diariodecuyo.com.ar/argentina/La-educacion-virtual-con-una-brecha-por-los-que-no-tienen-internet-20200919-0080.html>



## Palabras clave

Trayectorias escolares reales.

Virtualidad.

Identidad narrativa.

Transmisión.

Cronologías de aprendizaje.

Educación Especial

# De las trayectorias **escolares** a las trayectorias **esco-reales**

# La mirada puesta en lo que sí se puede

Por Andrea Fernanda Sanzoni\*

## Introducción

*“Es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo...”*

*Solamente en una modalidad narrativa se puede construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla, dejar de darla por supuesto.”*

Jerome Bruner

**H**ablar sobre trayectorias escolares significa e implica mucho más que la mera ubicación témporo - espacial de un recorrido en la vida de unx alumnx. Si entendemos que la escuela es una institución de existencia (Garay, 2020), en el sentido de ofrecer a lxs individuux y las sociedades modos de organizar la propia vida ayudando así a la subjetivación y a la socialización, resulta claro que el tránsito por la escuela imprime huellas incluso indelebles.

Las trayectorias existen, he ahí una premisa irrefutable. Pero es cierto también, y no siempre con la misma notoriedad y vehemencia, que los caminos reales, concretos, de

lxs niñxs y adolescentes no siempre (o peor aun, muy pocas veces) siguen los senderos indicados por la normativa, por lo esperado, por lo ideal o lo que se supone “debería ser”. Y aquí se presentan varias cuestiones problemáticas: ¿Es esto un problema de aquellxs niñxs “que no se adaptan”? ¿Es justo en una sociedad profundamente desigual pedir, o incluso exigir, que todxs recorran el mismo camino cuando los senderos son diversos y cuando claramente se parte de lugares y condiciones diferentes?

El presente trabajo intenta reflexionar en torno a las trayectorias escolares y la diversidad de senderos y formatos escolares. Para esto, se parte de una experiencia escolar real y actual, para luego ofrecer algunas categorías de análisis que ayudan a comprender cómo es posible pensar (a partir de dicha experiencia) una escuela que no solo tenga en cuenta sino que incentive la construcción y el sostenimiento de trayectorias escolares inclusivas.

## Relatos virtuales

La siguiente experiencia llega a mí desde mi rol de madre pero también como docente, dado que tiene lugar en la misma escuela donde trabajo como maestra de Nivel Inicial y a donde concurre mi hija de 7 años a Primaria.



\* Docente de Nivel Inicial y de la Modalidad de Educación Especial. Profesora en Educación Preescolar, título otorgado por Normal N° 4 “Estanislao Zeballos”, CABA, 2000. Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología, UBA, 2019.

A partir de la pandemia y el ASPO que nos tomó por sorpresa a todxs, la maestra de mi hija comenzó a buscar formas de llegar a todxs lxs chicxs del grado, priorizando el vínculo y los lazos de sostén con ellxs. Se trata de la misma maestra que tuvieron en primer grado y que pasó al grado siguiente con el grupo. Esto no es un dato menor dado que ante el corte de la presencialidad tan abrupto y a poco de iniciadas las clases, ellxs tuvieron la suerte de ya contar con un vínculo armado. Pero esto no es condición suficiente, toda vez que la virtualidad plantea nuevos desafíos en el armado de redes de sostén y en la construcción y el acompañamiento de las trayectorias escolares.

La docente de mi hija enseguida pudo comprender que el uso de plataformas como *Zoom* o *Meet* no era un recurso al que todxs accedían y desde el inicio sostuvo su ética inclusiva, tratando de llegar a todxs por diferentes medios. En esta búsqueda advirtió que todas las familias participábamos del chat por WhatsApp; entonces se dispuso primero a consultarnos si estábamos de acuerdo con utilizar este medio para que ella se comunicara con lxs chicxs y luego indagó qué días y horarios podíamos disponer del celular para ellxs.

Con nuestro acompañamiento, la maestra creó un grupo de *WhatsApp* y comenzó a dar clases a lxs chicxs por allí dos veces por semana, de 14 a 15:30 hs. Destaco el horario porque fue el elegido por la mayoría de las familias, aun cuando nuestrxs chicxs van a la escuela en el turno mañana. Y la maestra flexibilizó esto.

Pasaron ya más de 20 clases por *WhatsApp* y aún no salgo de mi asombro: la forma en que interactúan, las producciones que realizan, el respeto y el amor que fluye en esos *chats*...

No siempre se conectan todxs: el promedio es de 15/17 niñxs por encuentro, de 20 que conforman el grupo total. No hay obligación: la maestra siempre recalca que la idea es querer estar ahí, sentirse convocadxs.

Pero, además, hay otras vías habilitadas y organizadas por la docente: envía cada 10 días cuadernillos con actividades de distintas áreas para realizar, organiza videollamadas donde participan ella y dos o tres niñxs del grupo total (para generar una charla más íntima y fluida) y llama por teléfono a aquellxs que no pueden participar de alguno de estos espacios.

#### **Algunas categorías para leer...**

A partir de la experiencia compartida (y de tantas otras) resulta claro que la pandemia y el ASPO han puesto en la mira la noción misma de trayectorias escolares entendida de manera rígida, es decir, como sinónimo del recorrido, se supone que todxs lxs niñxs transitan o deberían transitar en un momento determinado de sus vidas de la misma forma. Esto no es nuevo: hace tiempo ya que diferentes actores de las comunidades educativas expresan e incluso denuncian las diferencias, muchas veces insalvables, entre los recorridos hechos por nuestrxs chicxs, donde muchos simplemente se quedan en el camino.

En efecto, tal y como sostiene Flavia Terigi (2007), existe una distinción crucial, y que es preciso hacer, entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de nuestrxs alumnxs. Si, por un lado, las trayectorias teóricas se apoyan en tres pilares nodales del sistema educativo moderno, como son *la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados*, las trayectorias reales que lxs chicxs transitan, plantean desafíos a

este ideal toda vez que dan cuenta de que la vida de lxs chicxs *parecen muchas veces ir por otros canales*. Esta disonancia y distancia a veces insalvable entre lo esperado o “ideal” y lo que realmente acontece en nuestras aulas, es lo que hartas veces se expresa como síntomas que plantean desafíos: relaciones de baja intensidad de lxs chicxs con la escuela o, en el extremo caso, deserción y/ o repitencia.

Ahora bien: resulta claro en el relato compartido que existen formas diversas de entender los recorridos de nuestrxs alumnxs. En efecto, si esta docente hubiese efectuado un pasaje acrítico y falta de compromiso con la ética inclusiva que requiere como condición la tarea de enseñar, quizás hubiese propuesto un modo de comunicación con lxs chicxs y sus familias en el que el que quien tiene el *hardware* y el *software* necesarios tiene clase y quien no... bueno, quién sabe...

Se aprecia en este relato algo fundamental también planteado por Terigi (2007), pero no siempre evidente: el sistema educativo moderno y sus pilares no son naturales, sino que son construcciones y por tanto son pasibles de ser modificados.

Y es aquí, entonces, donde los aportes de Greco y Nicastro (2009) acuden en nuestro auxilio. Para estas autoras, las trayectorias escolares implican necesariamente la idea de flexibilidad, de superación de rigideces. Tal y como sostienen, es posible entender las trayectorias escolares como: “(...) *un camino que se recorre, en permanente construcción y movimiento. No es un protocolo sino un itinerario en situación*” (pág. 23).

Esta concepción de trayectoria escolar se acerca claramente a otro concepto ofrecido por Terigi (2010): el de cronologías de aprendizaje. Efectivamente, en

una trayectoria entendida como un camino que se va construyendo, cada niñx tiene sus tiempos y formas, y resulta preciso reconocerlas y respetarlas sin que esto signifique una lectura en clave de disminución. No se trata de “adaptar” una propuesta a unx niñx que no logra dar con lo que se espera sino invertir los términos: ofrecer propuestas en las que cada unx pueda ir haciendo su propio recorrido.

Estos movimientos, estos deslizamientos de sentido, pueden apreciarse claramente en el trabajo de esta maestra, dado que va armando un camino sin haber nada prefijado. En cambio, toma el emergente estableciéndose determinadas condiciones de posibilidad allí: un grupo de niñxs, familias y docentes unidos por lazos de afecto y de compromiso que hacen posible el armado/recorrido de un camino juntxs.

Pero, además, hay algo sin lo cual es imposible la tarea: condiciones de alojamiento, es decir, de hacer lugar a ese otrx, incorporarlx en un orden simbólico, pensarlx como unx sujetx de derecho. Tal y como afirman Greco y Nicastro (2009):

*“Todo ser requiere ser incluido en un orden simbólico, en un mundo humano que le otorgue un lugar humano de palabra y nombre. De igual modo, y salvando las distancias, un alumno se instituye –se piensa a sí mismo– cuando un maestro y una institución-organización lo piensan, lo reciben, le hacen un lugar en un ordenamiento simbólico e imaginario” (pág. 61).*

### **Algunas categorías para narrar... (o acerca de las trayectorias como cuestión subjetiva e institucional)**

Llegado a este punto del presente recorrido, cabe preguntarse/nos: ¿son las trayectorias problema o asunto de cada niñx? ¿Es posible el respeto por la diversidad sin un ahogamiento institucional o, por el contrario, su desamparo? ¿Es posible que experiencias como la de esta docente no caigan en el saco vacío de lo anecdótico o del voluntarismo individual?

Nuevamente dos conceptos vertidos por Greco y Nicastro (2009) en su obra pueden ayudar a pensar las trayectorias escolares tal y como sostiene la propuesta de Bruner en la frase inicial de este trabajo, es decir, como una modalidad narrativa donde lxs niñxs puedan en el mismo acto advenir sujetxs al tiempo que miembros de su comunidad y cultura.

El primer concepto, el de identidad narrativa (Greco y Nicastro, 2009), refiere a una concepción no esencialista que involucra la narración de una vida singular, pero en un sentido común con otrxs. Involucra también la promesa de todo acto educativo (lo que aún no es) y la convicción del sentido de educar como experiencia sensible de recibir a otros (pág. 59). Entonces, desde estas coordenadas, las trayectorias necesariamente enlazan vidas y relatos y es en esa trama donde lo institucional se hace presente como sostén para poder pensar y acompañar los recorridos de sus miembros desde su función específica.

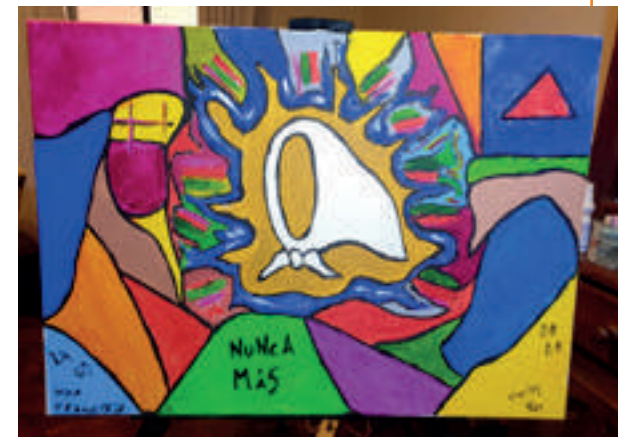
Por otro lado, el concepto de trabajo de transmisión (Greco y Nicastro, 2009), implica lejos de una posición reproductivista rígida, una transformación; es decir, producir algo nuevo con lo que hay:

*“Trabajo artesanal entre varios de un tejido de acciones y palabras, desplegadas, dichas y escuchadas, en silencio y en forma de voces de un mundo común que los incluye a todos por igual y que otorga, política y subjetivamente, espacios de libertad” (pág. 70).*

Identidad narrativa y trabajo de transmisión se imbrican e implican mutuamente haciendo deseable que experiencias como la compartida sean un modo posible de pensar las trayectorias de nuestrxs chicxs y adolescentes.

### **Una invitación a seguir reflexionando...**

Esta experiencia, como tantas otras que con tanto compromiso los y las docentes piensan, planifican, implementan y



evalúan, permite re-pensar las condiciones de trabajo, de enseñanza y de aprendizaje que la pandemia y el ASPO han puesto al descubierto. En efecto, el aislamiento ha develado cómo la escuela y el trabajo que a diario los docentes realizan son el sostén y la contención de muchas situaciones de desamparo social. En ausencia entonces de la presencia física, el esfuerzo ha sido titánico: hacer escuela desde la virtualidad, sosteniendo y afianzando vínculos y realizando nada menos que, al decir de Flavia Terigi (2020), la educación en casa comandada por la escuela.

Esta situación, no obstante, puede ser vista para re-pensar algunas categorías y modos de trabajar, en particular cuando nos referirnos al trabajo en la Modalidad Especial y sus encuentros y des-encuentros con la denominada “Educación Común”. En efecto, si en la “normalidad” o presencialidad, la Modalidad Especial ha sido la encargada de ofrecer los apoyos y ajustes necesarios para garantizar la educación in-

clusiva de los chicos y las chicas tradicionalmente “destinados/as” a esta Modalidad, el trabajo en contexto de pandemia y ASPO, y las consecuentes estrategias que debieron implementarse para garantizar el acceso al derecho de educarse de todos y todas, arrojan luz sobre una verdad a esta altura indiscutible: todos y todas necesitamos apoyos, ayudas, ajustes y eliminación de barreras (sociales, arquitectónicas, políticas, legales, etc.) para que se haga efectivo el derecho a la educación y la inclusión educativa. Y todos y todas tenemos la responsabilidad de hacer efectiva la eliminación de estas barreras.

### Palabras finales

A lo largo del presente trabajo el intento ha sido tomar algunas categorías conceptuales que ayudan a leer escenas como las relatadas. Pero, además, la apuesta es aún mayor: poder pensar otra escuela en nuestra escuela, donde este tipo de cuidado y res-

peto por las trayectorias y condiciones reales de lxs chicxs sean principios de base y no una suerte de ortopedia que acude cuando algo no funciona.

Porque siempre algo no funciona; en esto se funda nuestra humanidad misma. Somos seres incompletxs, barradxs, “falladxs”. Y si es gracias a esta falta que advenimos sujetxs, ¿por qué la escuela se ha empeñado y se sigue empeñando en taponarla, en ocultarla, en corregirla?

Si no - *todo* se puede, es porque hay algo que sí se puede. La invitación y el desafío es poner el deseo y el trabajo en lo que sí se puede, transformando las trayectorias escolares en trayectorias *esco-reales*, donde cada unx pueda reconocerse y narrarse junto con otrxs.

Como afirma Constanza Orbaiz (2018): “*Siempre funciona la mirada puesta en lo que se puede*”. //

### Referencias bibliográficas

- Garay, L. (2020). “Algunos conceptos para pensar las instituciones educativas”. Recuperado de: <https://profesoradoeci.files.wordpress.com/2015/06/ap-10-garay.pdf>

- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Caps. 1 y 2. Rosario, Homo Sapiens.

- Orbaiz, C. (2018). “Discapacidad. Poder distinto”. Charla TEDx. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4NuF4HD94Qs&feature=youtu.be>

- Terigi, Flavia (2007). “La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. Argentina, Fundación Santillana. Disponible en: [http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf]

- Terigi, Flavia (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Jornada de Apertura Ciclo Lectivo. La Pampa, Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: [https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)



Palabras clave

Tensiones.  
Vulnerabilidad.  
Inclusión.  
Escuela Hospitalaria y  
Domiciliaria

/ Educación Especial / Escuela Hospitalaria /

# ¿Y QUÉ PASA CON LOS EXCLUIDOS?

## Educación, derecho reparador de desigualdades

Por Silvia Caramés\*

### Introducción

“Los relatos de experiencias pedagógicas suelen partir de un problema o una inquietud, de una situación incierta o desconocida que tuvo que afrontar el protagonista. Con mayor o menor previsión, hay algo que se emprende de una manera distinta a la habitual, una especie de aventura que se transita, ya sea porque se presentan situaciones ‘inesperadas’ o porque, en función de nuevos intereses o inquietudes, se pretende cambiar lo que se venía haciendo y hacer las cosas de otra manera” (Alliaud, 2004).

Selecciono este fragmento de Alliaud para introducir el relato de una experiencia propia, que por ser diferente de toda otra experiencia pedagógica que pude haber tenido, me condujo a salir del piso seguro, a moverme en otros lugares.

La invitación es pensar en la Educación como Derecho y justicia social, y preguntarse sobre la restitución cuando los derechos son vulnerados....

### Haciendo un poco de historia

Pasillo de sala (conocido como el CIM del Hospital Garrahan para todo el personal). ¿Qué puede hacer una maestra en ese lugar? Me acerco a trabajar por primera vez en un hospital, el espacio menos pensado hasta ese momento en mi experiencia docente, la que había desarrollado únicamente en escuelas primarias “comunes” –creo que deberíamos dejar de mencionarlas de esa forma-. ¿Por qué comunes? ¿Qué tienen de común esas escuelas? ¿Que entendemos por “lo común” para una escuela?

Me hago estas preguntas y reflexiono sobre la connotación e influencia de las primeras Escuelas Normales en las escuelas comunes, más precisamente, ¿cuánta influencia tuvo la Escuela Normal, el Normalismo, en las representaciones sociales que fuimos construyendo sobre las escuelas comunes?

Las Escuelas Normales eran aquellas que recibían a alumnos comunes, que sentido común mediante se constituían en alumnos normales. Era entendido

como “normal” que el alumno fuese “argentino”, en lo posible, blanco, vivir en la zona de la escuela a la que se concurría, no presentar dificultades motrices ni intelectuales. Las masivas inmigraciones imponían en dicho contexto histórico político social y económico integrar a la población, teniendo como modelo a sociedades diferentes de la nuestra pero que lograban el objetivo de su control y homogenización.

Ser inmigrante representaba un problema, estaba mal visto, como también lo estaba el hecho de no profesar la religión católica oficial; no era bien visto que el alumno perteneciera a una comunidad diferente de la local porque al sistema escolar no le interesaba si su cultura incluía tradiciones y costumbres, porque eran desacertadas e inadecuadas, o sea que para entrar en el standard social de la normalidad escolar el inmigrante lo que mejor podía hacer era “adaptarse” a las costumbres, a las tradiciones, a las fechas patrias, debía “nacionalizarse”, en cierto modo, y tal vez así era aceptado y podía llegar a formar parte de esa “escuela normal”, después de todo no se le exigía mucho, todo lo que debía hacer el alumno inmigrante era someterse a un sistema educativo de “normalización y de aculturación”.

\* Docente de Educación Primaria. Psicóloga Social. Especialización en Hospitalaria y Domiciliaria. Bibliotecología Escolar y Profesional. Secretaria en la Escuela N° 15 D.E. 3 “Francisco N. Laprida” y Maestra en ciclo de Alfabetización de Escuela del Joven y del Adulto. Cursando Educación y Políticas Públicas en la UMET, me presento por la Cátedra Proyecto 1.

La “normalidad” exigía reunir otras condiciones: ser limpio, no tener piojos, vestir bien porque de lo contrario se etiquetaría al estudiante como “el piojoso”, “el sucio” o el “reo” y “desprolijo”.

Además de todo lo dicho, con el tiempo, se incluyó otra cuestión: el alumno debía pertenecer a un rango en el CI, a un standard Medio, de acuerdo con sus capacidades cognitivas. Lo normal era que el alumno aprenda a leer y a escribir en primer grado, al mismo tiempo que a sumar y restar, en cuarto grado lo esperable y normal era que aprenda a multiplicar y dividir y en los grados siguientes debía operar matemáticamente con mayor complejidad. De acuerdo con esa normal evolución todos deberían egresar de la Primaria con un nivel homogéneo, sabiendo comprender los textos de los manuales e interpretar las consignas, eso sí deberían saber interpretarlas de un único modo, de esa forma se pretendía la homogeneización, un pensamiento normal y único repitiendo lo que la escuela transmitía.

Se hablaba de valores morales, de las familias y su alianza con la escuela, se manejaban medidas tutelares sobre los niños y las niñas, de la imposición de las buenas costumbres, de respetar las normas, seguir las reglas de la sociedad de la modernidad, nacionalista y patriarcal.

Así fue pasando el tiempo, y desde el siglo XIX quedó inmersa en la sociedad la idea de *escuela común*. Sus huellas aún persisten; la escuela de hoy devenida en la escuela común... ¿no será acaso que continúa siendo una escuela destinada para niños y niñas normales y/o comunes? Lo diverso, ¿dónde lo han dejado?

*“La escuela, como espacio social, participa tanto de manera deliberada como involuntaria de esas concep-*

*ciones que consideran la diferencia como deficiencia. Promoviendo situaciones de selección, clasificación, y por ende nominación que no logran advertir de qué manera dejan su huella en los procesos de construcción de la identidad. Esos procesos de segregación y discriminación, pueden verse replicados de múltiples y disímiles maneras en los contextos escolares”* (Di Falco, Silvia; Sipes, Marta). En tanto los profesionales que se desempeñan dentro del contexto educativo en su carácter de agentes sociales, como señala Bourdieu (1994), *“producen y reproducen conceptualizaciones y prenociones que al permanecer invisibilizados, se convierten en discurso que opera en el habitus”*.

Inés Dussel, historiadora de la Educación, en *Historias de la Escuela (no tan Común)* propone pensar que si a la escuela llegan chicos y chicas con historias diferentes..., por eso es necesario revisar la historia de la escuela común: cuáles han sido las estrategias implementadas en cada época para que estudien todos, ricos y pobres, hombres y mujeres, blancos, negros y mestizos, para pensar también en la deuda pendiente y en nuevas alternativas para que la escuela sea realmente común. Al respecto, Adriana Puiggrós sostiene que la escuela como sistema se arma a finales de la segunda mitad del siglo XIX y explica que las escuelas como tal comienzan a llamarse en el siglo XVIII escuelas parroquiales, siguieron “las escuelas del Rey”. La escuela de nuestro país se asienta en las ideas del liberalismo y de la ilustración, ideas europeizantes, la utopía de Sarmiento, “que la escuela llegue al conjunto”; los ideales de formar a ciudadanos desde una visión que valorizaba la cultura europea y veía a la cultura autóctona como obstáculo para su proyecto educativo, discriminaron al gaucho y al indio. La historia da cuenta de persecuciones y matanzas de los pueblos originarios y en la literatura basta mencionar “Civilización o barbarie” de Sarmiento.

Pablo Pineau, historiador y especialista en Educación, coincide con Dussel y Puiggrós, en “La escuela como máquina de triunfar” sostiene que se puede establecer desde el comienzo quiénes triunfarían en el terreno educativo y quienes no tenían esperanzas. Esta reducción interpelaba a los sujetos sociales excluidos como productos de enfermedades sociales o como expresiones de deficiencias provenientes de la raza de origen. Pineau lo hace más explícito todavía, contando una situación ejemplificadora que sucedió en tiempos del virreinato, en la provincia de Catamarca, cuando un negro liberto fue castigado en la Plaza Pública por haberse comprobado que sabía leer y escribir, demostrando así que el acceso a la cultura letrada no era para cualquiera.

La escuela “común” surge como una escuela selectiva, excluyente. En el siglo XIX, la sociedad de beneficencia pensaba que debía haber escuelas para castas, aparece la escuela común, que se afirma en la Ley 1.420, La discusión acerca de la Ley de Educación fue uno de los debates más intensos, y de largo alcance, en la historia argentina. Distintos puntos de vista en torno a la enseñanza religiosa, a la escuela mixta y al control del Estado (y de la Nación) sobre la educación dividieron a la generación del ochenta. Las divergencias fundamentales se centraron en la identificación común de la necesidad de una ley de educación, la gratuidad y obligatoriedad de la escuela. Uno de los temas más debatidos de la propuesta inicial consistió en la inclusión de contenidos religiosos en los programas escolares. Existían opiniones contrapuestas acerca del papel de la Iglesia en la sociedad y el Estado.

La Ley aprobada estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjun-

to mínimo de conocimientos, también estipulados por Ley: una escuela laica, común, obligatoria y gratuita en la década del 80, suponía que no podía seguir pasando. Sin embargo, existen relatos de vida de principios y mediados del siglo XX que confiesan haber sido discriminados o discriminadas cuando se atrevieron a concurrir a Escuelas Primarias comunes y públicas por provenir de países extranjeros o por el color de la piel, o por profesar una religión diferente de la católica...

Las cosas no cambiaron mucho en el siglo XXI. Para ser precisa, en el año 2016 siendo maestra de una Escuela Primaria común, en un contexto sociopolítico signado por las privatizaciones, la meritocracia y la exaltación del éxito, que había permeado el sentido común social, he padecido la discriminación a mis grupos de estudiantes, niños y niñas de origen extranjero, de países limítrofes. Esta situación fue clave para que me plantee la posibilidad de buscar otros espacios en los que las palabras “pedagogía del amor” y “de los sueños” sean posible y no queden en lo discursivo. Pensemos en el niño o la niña que no entra en los moldes, que no entra dentro de los cánones de pertenecer a una familia argentina, bien constituida, o que no tiene las suficientes capacidades intelectuales, físicas o motrices requeridas para aprender en las escuelas comunes. ¿Qué pasa con ellos? ¿Son comunes los chicos y las chicas que vemos todos los días en esas escuelas? Son algunas cuestiones del lenguaje, en las que no me voy a detener ahora porque me estoy acercando a la escuela hospitalaria. Todavía me acompañan las voces de colegas, con palabras poco alentadoras por la decisión que tomé.

### Estigmatización social

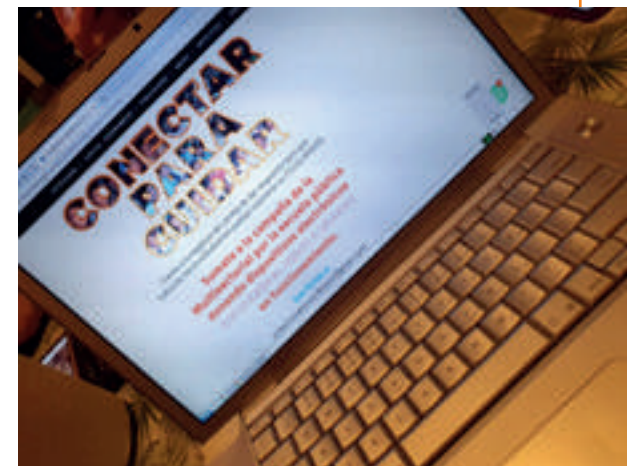
Tuve la necesidad, a partir de aquella vivencia dolorosa de discriminación y de injusticia social hacia esos niños y cuando ya llevaba diez años de trabajo como maestra de grado en aquella escuela común, de buscar otros espacios y modos de ejercer la docencia, esperaba desarrollar

mi enseñanza, ganar otra experiencia, desarrollar vínculos pedagógicos saludables. Me preguntaba: ¿Cómo puedo hacerlo? ¿En qué otro ambiente ejercer mis prácticas pedagógicas, diferente de la escuela común que conozco y he andado tanto?

Cuando escribo esta experiencia y vuelvo a hacerme las mismas preguntas, recuerdo el momento de transición, del pasaje, de dejar la zona de confort, el lugar que conozco y me brinda cierta seguridad y estabilidad y las voces que me sugerían que “más vale malo conocido que bueno por conocer...”. Puede ser que porque nunca me gustó volver atrás una vez tomada la decisión, que me di la oportunidad de ir a buscar respuestas.

¿Qué puede hacer una maestra en un hospital? ¿Qué niño o niña puede necesitar aprender en esa situación? ¿Cómo entrar en diálogo común con niños y niñas que están atravesando situaciones especiales? Hablo de situaciones de enfermedad o de las internaciones por orden judicial, maltrato, abandono, abuso, son situaciones que excluyen... chicos excluidos, de la escuela, porque ya no entran en el cuadro de alumno regular. Estoy convencida de que si hay motivos, la comunicación es posible, y que profesionales de salud como de la educación, tal como sucedió en la experiencia que hoy relato, entraron en diálogo constantemente en la Escuela Hospitalaria “Dr. Pedro Garrahan”.

Esas vivencias me dejaron una idea clara: cuando el niño o la niña son los protagonistas y hacedores de la necesidad de comunicación y de entendimiento, se generan diálogos, se pautan acuerdos, se organizan acciones conjuntas ... ahí está lo común, el trabajo en común que llevamos adelante. En ese momento la herramienta necesaria es el diálogo. Y también lo es la urgencia, que contradictoriamente requiere acciones no improvisadas; es lo que hace que nuestro saber pedagógico por defecto no se limite, entonces ya no hay lenguaje específico que impida la comunicación, simplemente porque necesitamos entendernos para trabajar



entre todxs, agentes de salud y educación lo pueden hacer y lo hacen. Creo que lxs docentes debemos permitirnos la discusión, el debate en espacios institucionalizados, interpelando lo instituido cuando se refieren a nuestra tarea, y que el relato de nuestras experiencias pedagógicas acompaña como valioso testimonio, a nuestro hacer, sentir y pensar.

### Relato de una experiencia pedagógica

- ¿Y Lía?

- Señor, ¿la puede dejar que venga a verlo...? Me dice una nena que no llega a los 6, mientras me mira con ojos inquietos, que rápidamente desvían su atención hacia el interior de la sala buscando a Lía, su vecina de enfrente, su compañera. E insiste en su reclamo: *"El bebé de Lía tiene fiebre. ¡Tiene que venir a cuidarlo! Tiene que venir porque tiene fiebre."*

El bebé de Lía es un muñeco de tela, viejo, es uno de los tantos juguetes donados que restauran las voluntarias para que lleguen a manos de pacientes como Lía y su vecina de la habitación de enfrente.

Lía tiene 7 años, más ganas de ir a jugar con su amiga y su muñeco que de recibir clases hoy... me mira y siento que lo pide con sus ojos antes que con sus palabras, luego me pregunta: *-¿Vamos juntas?*

- Lía, peínate... Lía, tomá tu cuaderno... ¿Te gustaría que te cuente una historia?

Da vueltas... me mira, otras vueltas, sonrío, se para en la cama, se sienta y baja, decidida se acomoda una mesita de frente a una ventana, por donde entra el sol, busca dos sillas y las acerca.

- Señor, yo quiero escribir acá.

Buscamos el modo, buscamos el lugar, para que sienta que ese es su lugar para tener sus cosas, sus cuadernos, sus lápices, sus revistas... Buscamos el tiempo para escuchar cuentos, para contarlos y dibujar. Hay una biblioteca infantil que funciona en la Escuela del Hospital y también, una sala de juegos. Los primeros días fueron así, de jugar un poco a las escondidas, de buscar a Lía para trabajar con ella y encontrar que dejó una muñeca en su reemplazo, tapada en su cama porque se había escapado a la sala de juegos, convenciendo para que la acompañe a la acompañante asignada por el colegio de Abogados de Minoridad; jugaba con los demás niños y niñas, pedía salir a caminar por el parque, ir hasta las hamacas... De a poco fuimos ganando confianza, comenzó a conversar más.

Si hoy me hago la pregunta ¿cómo entrar en diálogo con una niña común que está atravesando una situación especial? Mi respuesta sería: **Hablando y conociendo sus intereses, fortaleciendo el vínculo pedagógico, como siempre lo hacemos**, así conocí algo, aunque poco de ella, solo puedo decir cómo la recuerdo, alegre, con disposición para escuchar y para abrazar lo que hacía frecuentemente. De los momentos más tristes, aunque los hubo, prefiero no recordar, sino que retomo mis preguntas: ¿Qué puede hacer una maestra en un hospital? Entrar, escuchar, conocer, darse a conocer, dialogar, abrazar, jugar, leer, enseñar y aprender a hacerlo con otras metas, diferentes de las expectativas de logro, los objetivos que escribimos en las planificaciones y proyectos en la *escuela común*.

La propuesta pedagógica para vincular a Lía con la escuela fue a partir de sus intereses; el juego fue el inicio para avanzar en la comunicación. Como maestra el recurso que facilitó el clima de aprendizaje fue la lectura de distintos cuentos, el diálogo generado

a partir de las lecturas, las preguntas y repreguntas para generar la comprensión de la lectura...

Le interesaba comentar sobre lo leído. Logró la organización del espacio y de sus horarios, discriminando los momentos de estudio y los de esparcimiento. Siguió el orden temporal en su cuaderno de clases, escribiendo la fecha por cada día de clase, los títulos, las actividades.

Preparo una sorpresa para ella, es el Día de la Infancia, en ese tiempo, era el Día del Niño, se estaban organizando festejos en el Hospital, sorpresas para lxs chcxs internados. Pensé en llevarle un libro con mandalas para colorear y un nuevo muñeco, pero ese día fue mía la sorpresa. Encontré a Lía preparando su "valija", juntando sus figuritas, frascos casi vacíos de champú, estaba muy ocupada y concentrada en su tarea.

De repente me vio: - *¡Señor! ¿Te dijeron que me voy? Me voy a vivir a una casa muy grande que hay muchos chicos...* Y mostrándome un billete de \$2 me preguntó: - ¿Puedo llevar mi dinero?

No puedo explicar lo que me pasó por dentro, sentí tristeza, la verdad sentí algo de incertidumbre, lo incierto era por no saber qué pasaría en el futuro con mi primera alumna del Hospital, dudas ninguna certeza; pero no podía y no debía llorar, me tragué las ganas y sonreí y jugando un poco más le respondí: - *Claro que podés llevarlo, y si querés también podés llevarte este libro para pintar y este muñeco, son para vos y ¡no te olvides de nuestro cuaderno de clases, ¿lo llevas?... - ¡Más vale, Señor! Ya lo guardé ¡¿Qué te pensás?!*

Es la historia de Lía, una niña de 7 años, que llegó al Hospital Garrahan acompañada por su mamá, quien



tenía problemas de adicción y su tío, que según me comunicaron los médicos que los recibieron, presentaba conductas de retraso madurativo. Lía vivía con ellos, pero se inició una causa judicial por abandono y maltrato. La niña, la menor, como también se la mencionaba, estaba internada en un sector de niños judicializados. Había comenzado la Escuela Primaria común a los 6 años, pero solo asistió pocos meses de manera irregular, la escuela había actuado para ayudar a Lía, para hacer respetar sus Derechos. Fui su maestra durante el tiempo que permaneció internada hasta que fue trasladada a un Hogar para Niños y Niñas.

### Conclusiones

#### “Educación: derecho reparador de desigualdades”

Es la historia de mi primera experiencia pedagógica como maestra hospitalaria. Durante el tiempo que transcurrió me pregunté sobre los vínculos pedagógicos, sobre su significado, y pude revalorizarlos;

tanto que, en situaciones muy extremas, ese vínculo fortalece la idea de un tiempo futuro y anima a proyectar. Escribiendo esta ponencia tuve la oportunidad de compartir previamente mi escritura con dos personas que sin conocerme me brindaron sus comentarios y ayudaron a enriquecer mi relato, al leerlo ellas me recuerdan que la experiencia pedagógica narrada es pedagogía de la ternura, la niña logró conectarse con el aprendizaje y avanzar en el proceso de alfabetización. El fin educativo es un derecho, es la justicia social, el propósito de mi ponencia es invitar a pensar en el camino que hemos recorrido y el que tenemos por andar para que todos y cada uno/una alcance los logros que correspondan. ¿Cómo reparar la injusticia social? ¿Cómo se construyen los saberes?

No trabajamos solos, la educación es un derecho que entre todos tenemos que resguardar, reclamar y hacer juntos, entendiendo que la tarea educativa se construye, y reconocernos en ella, para dar nombre y problematizar cómo se construyen los vínculos

pedagógicos amorosos y seguir transformando pedagogías. Compartir nuestros relatos, nuestras biografías es una forma de construir diálogos intergeneracionales, compartir experiencias pedagógicas. ¿Cómo lo hacemos en este Congreso?, en contextos de pandemia en que tuve oportunidad de escuchar y leer a mis colegas además de a expertos, historiadores y analistas de la educación. Coincidió con Amancaes Benetti y Paula Galigniana con lo que enunciaron en su ponencia “Colectivo escuela. Nuestras resistencias pedagógicas” en el año 2018 y que parafraseando a Freire introdujeron su reflexión y señalaron que “lo colectivo va de la mano de lo pedagógico”. Se construyen saberes desde la experiencia que significa asumirse como sujeto inacabado, como sujeto experimental que tiene apertura para aprender y experimentar.

Entre pedagogía y democracia... entre educación y trabajo... son los vínculos que podemos construir para reparar desigualdades. //

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). “La experiencia escolar de maestros inexpertos: biografías, trayectorias y práctica profesional”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 34/3, noviembre de 2004. Disponible en <http://wwwcampus-oei.org/revista/profesion33.htm>
- Benetti, Amancaes y Galigniana, Paula. “Colectivo Escuela. Nuestras resistencias pedagógicas”. Congreso Pedagógico UTE CTERA, 2018. Disponible en: <https://pedagogicoute2018.wixsite.com/congreso/benettiygaligniana>
- Di Falco, Silvia; Sipes, Marta. “Soy especial. Ética y diversidad. El caso de niños con restricciones cognitivas”. Disponible en: <http://www.aesthetika.org/Soy-especial-Etica-y-diversidad>
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo (2011). En: *La escuela moderna como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. ¿Por qué triunfó la escuela?* Buenos Aires, Paidós.



## Palabras clave

Pandemia.  
Epidemia.  
Educación.  
Salud.  
Censo.

Equipos de Apoyo ASE

# Haciendo arqueología del rol de la educación en pandemias y epidemias pasadas

Por Sol Damiano\*

## Introducción

Este escrito parte de una sorpresa que me llevó al no encontrar registro alguno de qué sucedió con la educación en otras epidemias/pandemias que azotaron nuestro país. Logré recopilar algún relato perdido, alguna imagen de otros países en otras épocas, algunas fechas de retorno a clases. Por el contrario, las situaciones económicas, las pautas de cuidado en salud (que maravillosamente se repiten, a pesar del tiempo y de los avances tecnológicos), los análisis pormenorizados de las tasas de morbilidad-mortalidad, las situaciones políticas, y otras más superfluas como las publicidades engañosas de productos que aseguraban resultados mágicos frente a la enfermedad, etc., fueron extensamente examinados y publicados. La educación no ha corrido con la misma suerte. Pero lo más llamativo fue que en las diversas investigaciones sobre estas epidemias/pandemias se hacía referencia a la incidencia de la alfabetización en las tasas de morbilidad y mortalidad de la enfermedad. O sea, la relación entre la educación de la población y los indicadores de

salud en las enfermedades. A pesar de ello, poco se ha dicho del rol de la educación en esos tiempos.

Esta ponencia tiene por objetivo asegurar el registro de lo que está sucediendo en y con la educación en este tiempo particular, como supongo muchos participantes en este Congreso Pedagógico. No solo el sentir de los integrantes de la comunidad educativa sino el inventario de situaciones a las que los docentes, las familias y los alumnos han tenido que recurrir para continuar, en el mejor de los casos, con la continuidad pedagógica. Surgen las preguntas: cómo fue (es) la organización de la escolaridad a nivel institucional, familiar e individual de cada integrante de la comunidad educativa. Qué problemas u obstáculos se enfrentaron (o enfrentan). Cómo piensan, proyectan, el regreso a clases presenciales. Qué miedos tuvieron y cuáles persisten, entre otras.

Creo fervientemente no solo en la importancia del registro de los hechos sino también en la capacidad instalada que dejan esos registros para poder anticiparnos a las situaciones. La anticipación nos deja como atributo la capacidad de planificar las acciones, algo no menor para un Sistema educativo tan ramificado como el nuestro.

Comenzaremos analizando tres de los sucesos más complejos que vivió la sociedad argentina en términos de enfermedades colectivas. Un recuento histórico sobre las más relevantes: fiebre amarilla y cólera, la mal llamada fiebre española y la poliomielitis. Son tres episodios en condiciones político-socio-históricas diferentes que tienen como hilo conductor las enfermedades contagiosas que se propagaron convirtiéndose en pandemias o epidemias según el caso.

Como segundo apartado, realizaremos el registro de los hechos educativos que se sucedieron (y aún continúan) de los que tenemos conocimiento.

Y por último, intentaremos encontrar los puntos de anclaje entre estos períodos, siendo la educación el eje rector. Sabemos que lo no dicho está dicho en otro lado. Intentaremos hacer arqueología de eso.

## Buscando puntos en común. Recuento histórico de tres epidemia/pandemia en la Argentina

- Fiebre amarilla y cólera
- La mal llamada “fiebre española”
- Poliomielitis

\* Licenciada María Sol Damiano. Psicóloga y profesora (UBA). Integrante Equipo ASE VI, G.C.B.A., Ministerio de Educación.

Pretendo indagar en tres momentos históricos de enfermedades contagiosas que se propagaron y convirtieron en epidemia o pandemia, según el caso, con la intención de encontrar puntos de anclaje con la situación actual que nos permita, en el mejor de los casos, darnos algún atisbo para anticiparnos en términos de acciones educativas.

Cabe aclarar que no se ha encontrado registros fidedignos de qué pasó con la educación en aquellas épocas. Solo un artículo, al que haremos mención más adelante, respecto de un relato-recuerdo en tiempos de la poliomielitis. Debido a esta falta, vamos a ponderar algunas cuestiones en las aristas económicas, sociales y de intervenciones estatales para poder pre-suponer las incidencias que pueden haber tenido en la educación. A su vez, analizaremos los datos estadísticos de analfabetismo y alfabetismo contra las tasas de mortalidad de cada enfermedad, para ver si hay una correlación ente la educación y la salud, y el nivel de incidencia de una sobre la otra.

#### • Fiebre amarilla y cólera

Ambas enfermedades se analizan como un único período debido a que se intercalan en su aparición como epidemias. El cólera tuvo sus años de aparición en 1867, 1868 y 1873; mientras que la fiebre amarilla ocurrió en los años 1871 y 1886.

Algunos datos relevantes para comprender el contexto. Por un lado, en el mes de abril de 1856 se vería concretado un proyecto largamente debatido en la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires que era la creación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Este nuevo rol le permitirá a la Ciudad de Buenos Aires acceder a cierta autonomía de la que, hasta el momento, carecía. Durante la epidemia: "... la municipalidad sancionó medidas de higiene como, por ejemplo, intimar a los propietarios de toda la ciudad al blanqueamiento de las viviendas y establecimientos públicos, ampliar el equipo destinado a la recolección de basuras,

*imprimir folletos para difundir las normas de prevención de la fiebre amarilla y realizar visitas domiciliarias para controlar que estas disposiciones se cumplieran. Al respecto, se acordó la creación de comisiones parroquiales, 'tomando parte en esas tareas los vecinos más respetables de cada parroquia'*" (Municipalidad de Buenos Aires -MBA-, 1911, p. 110).

Por otro lado, debido al aumento de muertos, y con un único cementerio (el de la Recoleta), la Ciudad de Buenos Aires tuvo que crear otro, el de Chacarita. Este dato permite representarnos la gravedad de la situación.

También, en el verano de 1868 y bajo la epidemia del cólera, se produjo la muerte del vicepresidente de la nación, Marcos Paz, quien, por entonces, debido a la ausencia del presidente Bartolomé Mitre por la Guerra del Paraguay, se encontraba a cargo del Poder Ejecutivo.

En este marco social se realiza el primer censo de la Nación argentina, en 1869, bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. Este primer censo arroja un pantallazo de la situación educativa en nuestro país: 71% de analfabetismo sobre una población total de 1.877.490.

Cabe destacar que, antes de la sanción de la Constitución Nacional: "*El protosistema educativo estaba conformado por escuelas primarias en las cuales se enseñaba las primeras letras asociadas con el catecismo, a niños de edades diferentes en una sala. La mayoría provenientes de los sectores más ricos de la sociedad (...) la gran masa de la población rural predominante y los sectores humildes de las todavía aldeas coloniales, eran analfabetos*".

Frente a este panorama, y posteriormente al primer Consejo Pedagógico Nacional, se sanciona en 1884 la Ley 1.420 de educación común, pública, gratuita, obligatoria y de carácter laico.

En el segundo censo, realizado en 1886, bajo la presiden-



cia de Roque Sáenz Peña, se reduce significativamente el analfabetismo, llegando a 54,4% de una población total de 3.995.110. Acá se destacan dos cuestiones: por un lado, el descenso marcado de analfabetismo, y por otro, el aumento exponencial en la población. Dos características de la época: una ley nacional de educación común con clara intencionalidad de cohesión social, sumado a una oleada inmigratoria.

Los datos de mortalidad se centraron mayormente en la Ciudad de Buenos Aires. El dato más veraz es que la tasa de mortalidad rondaba el 7%.

• **La mal llamada “fiebre española”**

Hubo dos episodios, el primero en 1918 en Buenos Aires y alrededores, y un año después en 1919 se distribuyó hacia el resto del país, siendo las provincias del norte las más afectadas. Dato a tener en cuenta: en términos estadísticos la morbilidad fue la misma en todas las provincias, mientras que la mortalidad fue elevada en las provincias del norte de nuestro país.

La gripe pasó de provocar 0.7% de las muertes en 1917, a 4.3% en 1918 y a 20.7% en 1919, aunque es posible que hubiera una mayor mortalidad a partir de los casos no denunciados o de la confusión con otras enfermedades o asociación con algunas de éstas.

El censo que vamos a tomar para analizar esta epidemia corresponde a 1914, tercer censo, bajo la presidencia de Roque Sáenz Peña. En 1914 el analfabetismo se había reducido a un 35,1% sobre una población total de 7.905.502. Siendo significativas las diferencias entre provincias. Por ejemplo, tomando los puntos extremos, encontramos que en la Capital Federal estaba el mayor índice de alfabetismo mientras que, por el contrario, en la provincia de Jujuy se ubica el menor índice. (Véase cuadro 1.)

**Proporción por 1000 habitantes en que figuran los varones y mujeres analfabetos, semialfabetos y alfabetos de la población de 7 años para arriba, comparados con la población general de las mismas edades.**

Capital, Provincias y Territorios	Analfabetos 0,00 habitantes de 7 años arriba			Semialfabetos 0,00 habitantes 7 años arriba			Alfabetos 0,00 habitantes de 7 años arriba		
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
Capital Federal. . . . .	152	209	178	15	32	23	833	759	799
Isla de Martín García	195	257	208	7	—	6	797	743	786
Buenos Aires. . . . .	299	319	308	18	30	23	683	652	670
Santa Fe. . . . .	323	376	346	19	33	25	658	599	629
Entre Ríos. . . . .	402	418	410	30	40	35	567	542	544
Corrientes. . . . .	486	616	555	35	36	35	479	349	419
Córdoba. . . . .	380	391	385	30	49	39	599	560	576
San Luis. . . . .	363	382	372	33	37	35	605	581	592
Santiago del Estero. . .	361	708	638	31	26	28	408	266	334
Tucumán. . . . .	499	515	507	31	37	34	479	448	459
Mendoza. . . . .	393	454	421	17	25	21	599	521	558
San Juan. . . . .	443	442	442	20	23	21	536	536	536
Rioja. . . . .	496	497	496	28	33	31	476	470	473
Catamarca. . . . .	460	512	488	35	48	42	595	441	479
Salta. . . . .	506	568	536	33	42	37	462	389	427
Jujuy. . . . .	582	730	647	24	30	26	394	249	326
Chaco. . . . .	464	538	494	21	27	24	515	434	482
Chubut. . . . .	335	424	365	19	39	26	647	537	610
Formosa. . . . .	471	653	548	20	20	20	510	327	432
Los Andes. . . . .	470	852	667	63	58	60	467	99	273
Misiones. . . . .	455	620	533	31	31	31	514	349	436
Neuquén. . . . .	560	649	599	53	82	66	387	269	335
Pampa Central. . . . .	361	445	395	23	38	29	616	517	576
Río Negro. . . . .	484	589	524	24	31	26	793	681	765
Santa Cruz. . . . .	196	289	219	11	30	16	793	681	765
Tierra del Fuego. . . . .	220	489	252	15	43	19	765	468	729
Toda la República. . .	326	381	351	22	34	27	652	585	621



**Cuadro 2. Tasas de mortalidad por gripe en los años 1918-1919 según provincias y total del país. Tasas por 10 000**

Provincia	1918	1919
Capital Federal	2,63	4,22
Buenos Aires	2,06	7,00
Catamarca	0,29	39,26
Córdoba	2,81	18,56
Corrientes	6,64	10,48
Entre Ríos	4,72	7,91
Jujuy	7,29	95,82
Mendoza	5,97	32,15
La Rioja	0,98	34,05
Salta	9,81	118,68
San Juan	5,51	78,27
San Luis	3,88	25,55
Santa Fe	1,90	8,84
Santiago del Estero	0,71	39,79
Tucumán	1,33	40,1
<b>Total</b>	<b>2,90</b>	<b>16,56</b>

Ahora bien, tomando los datos estadísticos de la fiebre amarilla nos encontramos con lo siguiente (véase cuadro 2). Tasa de mortalidad por gripe entre 1918-1919 según provincia y total del país. Tasas por 10.000.

Los datos relevantes en este cuadro son varios. Por un lado, recordemos que la gripe española ingresa por el puer-

to de Buenos Aires en 1918, a través de los inmigrantes, y recién al año siguiente se distribuye vía ferrocarril a las provincias. Se ve que las más afectadas son Salta y Jujuy, superando ampliamente las demás provincias. Este último dato se debe complementar con la siguiente información: hay hipótesis que subrayan que la alta mortalidad se debió a que probablemente esas provincias estarían cursando otras enfermedades, además de la epidemia de gripe española. Incluso, se puede observar que en 1918 ya tenían altas tasas de mortalidad respecto de otras provincias.

Esto nos permite suponer la correlación que tiene la alfabetización (o la falta de ella) en las epidemias/pandemias respecto de la mortalidad. Desde ya, y es para subrayar, que no existe una única causa, pero sí que la educación tiene una enorme y directa incidencia en la salud individual y colectiva.

#### • Poliomieltis

En 1956 se desata un brote epidémico de poliomieltis que contabilizó 6.496 casos notificados. Para tener idea de la gravedad, presentamos otro dato, entre 1906 y 1932 la cantidad de niños afectados por poliomieltis fueron 2.680. O sea, en un año se duplicaron los casos que se daban en un período de 26 años. El censo de 1947 contabilizaba una población de 15.893.811, con una tasa de analfabetismo del 13,6%.

Como contexto, tenemos un Estado sin Ministerio de Salud, debido a que había sido eliminado en el golpe militar de 1955. La prensa se ocupaba de informar la cantidad de casos por día, sin embargo las autoridades hicieron caso omiso a esa información.

*“La desesperación se apoderó de todos. Se impusieron cuarentenas selectivas, proliferaron remedios caseros, no necesariamente efectivos: collares para niños con bolsitas de alcanfor, vahos con agua de eucalipto, algunas madres en-*



volvían a sus bebés en una suerte de sábana o manta, dejándoles solo libre la cabeza. El resto, cuerpo y extremidades, quedaban inexorablemente apretujados simulando una momia. Otro rasgo que distinguió la época y que perduró durante muchísimos años fue el de pintar con cal las paredes, los cordones de las veredas y los árboles. No hubo una comunicación desde el área de Salud para que se hicieran esas cosas. Eran simplemente medidas que tomaba la gente ante la falta de soluciones.”

### Algunos puntos en común

Estas enfermedades que azotaron a la Argentina tuvieron algunos puntos en común, incluso si se piensa en la actual pandemia que estamos transitando (COVID-19), veremos que muchos de ellos también se repiten.

Por un lado, destacar que fueron las organizaciones vecinales, barriales o sociedades sin fines de lucro las más eficaces a la hora de resolver los problemas cotidianos, dando mayor rapidez y mejor repuesta a las necesidades de los ciudadanos.

Las políticas sanitarias también fueron claves. Es interesante notar que en ninguna de las tres enfermedades mencionadas existía un Ministerio de Salud que pudiera centralizar las decisiones sanitarias, en las dos primeras porque no se lo había creado, y en la última porque fue disuelto por el golpe militar. A su vez, los recursos, no solo de personal de salud, sino los recursos físicos como las herramientas tecnológicas y de productos de higiene, hacían enormes diferencias entre provincias, originando que en aquellos lugares donde había menos recursos aumentaba la tasa de morbilidad.

Las respuestas rápidas de aislamiento, coordinadas, también fueron efectivas.

El hacinamiento, otro de los factores que esta sociedad viene arrastrando, generaba mayor cantidad de contagios.

Proliferaban publicidades engañosas que ofrecían sus productos para evitar las enfermedades, como el collar de alcanfor, las sales de quinina, los laxantes, las gotitas de lavandina, entre otros.

También, la creencia de que el clima favorecía la proliferación o no de las enfermedades. En la Argentina el caso más significativo fue el verano de 1919 con el mayor grado de mortalidad en las provincias de Salta y Jujuy. Algo parecido sucedió en el norte del Brasil.

### Educación en pandemia.

#### Lo no dicho está dicho en otra parte

En este escrito se intentó dar cuenta, primero, de la relación entre analfabetismo/alfabetismo y las tasas de mortalidad de las enfermedades mencionadas. Si bien es sabido de la relación entre Educación y Salud, se aspiró a poder comprobarlo con estadísticas. Para eso se utilizaron los censos y las tasas de mortalidad de las enfermedades. Se concluyó con la noción de que los números por sí solos no nos dicen mucho, pero cuando se desagrega por provincia (en aquellos casos que pudimos acceder a las estadísticas) los datos de mortalidad y los de analfabetismo se agrupan. ¿Qué significa? Que a mayor tasa de analfabetismo, mayor tasa de mortalidad. Desde ya que no es la única variable a tener en cuenta, es importante destacar que hay multi-causalidades, pero la educación toma un rol preponderante, no solo en el momento en que se suceden las enfermedades

sino en términos de anticipación con la enseñanza de conocimientos.

Ya adelantamos que en las tres enfermedades contagiosas que tomamos como referencia, no se encontraron (al momento) registros fidedignos de qué pasó con la educación. Solo un pequeño relato de la época de la poliomielitis, de Roberto Albornoz, historiador tucumano, quien por ese entonces rondaba los seis años: “Las clases empezaron en julio, y no perdimos el año. Íbamos cuatro horas diarias a la escuela y alcanzaron para finalizar a finales de noviembre, como todos los años. Por supuesto que hubo más exigencias de lo común”.

Y alguna que otra referencia a que se habían suspendido las clases pero sin mucho detalle de cómo ni cuándo. Ni tampoco cómo fue el regreso a la escolaridad.

La pandemia de COVID-19 que estamos transitando vivencia la escuela no solo como un lugar de aprendizajes académicos sino también como puntos de contacto entre la sociedad y la salud. Los establecimientos educativos de gestión pública se utilizaron durante el período de mayor aislamiento y temor de la sociedad para la aplicación de las vacunas de neumococos y gripe. Una articulación entre Ministerio de Salud y Educación. Pero no solo el uso de las instalaciones para llegar más rápido y mejor a la población, y para descomprimir los hospitales y centros de salud, sino que la organización estaba en manos de directivos, administrativos y docentes, en síntesis, en manos de educadores. La Escuela (y lo pongo en mayúscula) es el punto directo de contacto con las familias y la sociedad toda. También, La Escuela se ocupó de la entrega de bolsones de comida para los sectores más necesitados. Es La Escuela la que ha funcionado como la pata del Estado

más cercana, más directa y eficaz en la pandemia. Oficia de articulador y nexo entre la población y el Estado en su cara más burocrática.

La pata pedagógica estuvo atravesada por las nuevas herramientas informáticas (Meet, Zoom, Classroom, Blog, Whatsapp, Mensaje de texto, Mail, etc.) que permitieron el contacto estrecho entre docentes y alumnos, y también visibilizaron las enormes desigualdades que ya existían. En la Ciudad de Buenos Aires se contabilizó oficialmente 6.500 alumnos sin conectividad. De lo que no se tomó nota es de cuántos docentes también padecieron (o padecen) la misma falencia. Un indicador es que los 25.000 créditos que el Ministerio de Educación por intermedio del Banco Nación ofreció, exclusivo para docentes, para la compra de computadoras, se agotó en cuatro horas.

A nivel ministerial, desde el Ministerio de Educación de Nación se imprimieron cuadernillos para aquellos alumnos sin posibilidad de conexión, como también se dispuso una programación especial en la TV Pública llamada “Seguimos educando” con contenido dedicado a Nivel inicial y Primaria (de primero a quinto grado). También, se abrieron varios portales web para descargar gratuitamente material pedagógico.

A nivel escuelas, además de estar abiertas desde el inicio de la pandemia como vacunatorios o como distribuidores de bolsones de comida, también utilizaban ese tiempo para entregar o recibir las tareas de los alumnos sin posibilidad de conexión virtual.

Las familias también tuvieron un rol fundamental en la escolaridad de sus hijos, los docentes dependieron de ellas casi como una pareja pedagógica.

En la actualidad, el campo educativo se encuentra en una disputa sin precedentes, olvidando (nos) el rol fundamental que tuvieron en el peor momento de la pandemia. Dejo como reflexión el último párrafo del cuento de Julio Cortázar, “La autopista del Sur”, con la intención de que no caigamos, nuevamente, en el olvido de lo vivido.

*“(…) y se corría a ochenta kilómetros por hora hacia las luces que crecían poco a poco, sin que ya se supiera bien por qué tanto apuro, por qué esa carrera en la noche entre autos desconocidos donde nadie sabía nada de los otros, donde todo el mundo miraba fijamente hacia adelante, exclusivamente hacia adelante.”* //



## Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. “El impacto de los brotes de poliomielititis en las formas de organización ciudadana”. CONICET DIGITAL.

- Carbonetti, A. (2010). “Historia de una epidemia olvidada. La pandemia de gripe española en la Argentina 1918-1919”. *Desacatos*, núm. 32, enero-abril 2010, pp. 159-174.

- Cortázar, J. “La autopista del Sur”, en *Todos los fuegos el fuego*. Buenos Aires, Sudamericana, 1966.

- Figuepron, Maximiliano R. (2017). “Los vecinos de Buenos Aires ante las epidemias de cólera y fiebre amarilla (1856-1886)”. Portal de Revistas académicas y científicas de la Universidad Nacional de La Pampa.

- Pérgola F. “La epidemia de fiebre amarilla en Buenos Aires”. *Rev. Argent. Salud Pública*. 2014; Mar; 5 (18):48-49.

- Portal de Censo y Estadística. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

- Ruiz, G. (coord.) (2012). *La estructura académica argentina*. Buenos Aires, EUDEBA.

- Wischñevsky, S. “La epidemia de la poliomielititis y la pandemia del coronavirus”. *En Diario Página 12*. Buenos Aires, 7/4/2020.

## Palabras clave

Igualdad.  
Libertad.  
Lucha.  
Compromiso.  
Experiencia.  
Comunidad.

Education Especial

# LA BASE DE LA EDUCACIÓN

Por María Leticia Perino\*

## Introducción

Es fundamental poder hacer un alto en las actividades cotidianas en la escuela y reflexionar sobre la educación que queremos; al menos cómo creemos que debería ser o acercarse a ser, en particular en este año de pandemia mundial, el cual ha significado un hito para mostrar y desnudar, aún más, las desigualdades que se encuentran en la educación en la Argentina. Desde ya que considero que estos procesos de deliberación se deben realizar con los otros compañeros de trabajo, de lucha, pero se parte siempre de una observación individual, cuando vemos estas circunstancias cada una en su propia escuela, cuando nos toca experimentar con los niños la inequidad educativa real a la que están expuestos.

Creo que fue inevitable, desde un primer comienzo, darnos cuenta de que este sería un año muy difícil para sostener las actividades pedagógicas, debido a que ya sabíamos como docentes que nuestros alumnos no contaban, en su mayoría, con dispositivos, con conectividad, y a la vez esta pandemia vislumbraría la realidad social más cruda, ya que por la falta de empleo de las familias, de un techo, las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, y demás dificultades, harían que fuera difícil la posibilidad de mantener los encuentros pedagógicos. Sin embargo, justamente fue en esta situación tan complicada, que los docentes hicimos grandes esfuer-

zos para continuar de diferentes maneras las clases con los estudiantes. Así, por ejemplo, desde hacerlas por videollamada de *wapp*, hasta cuadernillos dejados en imprentas para que las familias los retiraran, o encuentros vía *meet* en distintos horarios, dirigidos a garantizar los contenidos durante todos estos meses. Entonces, desde el comienzo de estas nuevas clases a la distancia, por ponerles un nombre, vislumbrábamos que en gran medida dependería de nosotros intentar ofrecer la mayor cantidad de posibilidades a los chicos para continuar con las actividades. Pero a la vez teníamos que redireccionar la igualdad y la libertad para que las mismas clases sean ejemplos de estas dos palabras.

En particular, dentro de Especial, modalidad en la que trabajo como docente de apoyo pedagógico y domiciliaria, fue dentro de todo amplia la posibilidad para repensar las bases de la educación, cómo rever el para qué de la educación, en dicha Modalidad, que naturalmente posee mayor flexibilidad que diferentes áreas. Era necesario repensar las bases filosóficas de la educación, cuál sería como docentes nuestro posicionamiento político, ético, nuestro compromiso con la tarea pedagógica, qué principios tenemos que defender, qué futuros ciudadanos pretendemos formar para que ellos mismos puedan desde ahora y cada vez en un futuro próximo defender una educación como derecho, no una educación como objeto que solo las clases acomodadas puedan comprar.

\* Licenciatura en Administración (UBA). Profesorado en Nivel Primario (Normal 1). Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas de Infancia (Normal 2). Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y DD.HH. (Nuestra Escuela). Trabajo como docente de apoyo pedagógico y de domiciliaria, en Educación Especial.



Durante este año redimensionamos la educación, que pasaría a tener otro valor, ya que los docentes la defendimos moldeándola tantas veces, como fuera necesario, para que los niños tengan las mismas posibilidades de educarse. Hicimos como quien dice “malabarismos”, tratando de suplir esas mismas condiciones de estudio que tenían otros alumnos, a través de la originalidad, la dedicación, moviendo las fichas que hubiera que mover para decir “la escuela pública sigue presente”.

### Desarrollo

#### ¿Qué escuela es necesario defender para evitar que nos roben el derecho a la educación?

Cada vez más se ha observado cómo determinadas políticas atentan específicamente con la educación para todos, intentando de todas las formas posibles instalar la meritocracia como argumento para avasallar el derecho a la educación, y fundamentalmente retirando sistemáticamente los recursos que deberían estar en el lugar indicado, para justamente ofrecer educación pública de calidad, y no culpar a los niños o a las familias, por ejemplo, de no tener computadora. Estos ataques directos e indirectos a la educación pública ponen en el tapete la permanente lucha que toda la comunidad educativa debió y debe atravesar para defenderla. Desde las aulas, a los docentes nos corresponde cada vez más, y con más fuerza y más compromiso, defender una educación democrática, solidaria, equitativa, una educación capaz de transmitirse como herramienta poderosa de lucha frente a las injusticias sociales, frente a los avatares de un capitalismo salvaje, que entre otros objetivos, pretende quitarle a la educación la capacidad de transformación en la sociedad.

#### La educación como experiencia de vida

En primer lugar, tomando los aportes de Casali y otros (2012, pág. 130) sobre las ideas del filósofo John Dewey, representante del pragmatismo, quien reconoce los idea-

les de la democracia, defensor de los derechos individuales para un ejercicio pleno de la libertad, los autores refrescan la idea de una educación como un proceso de vida, más que una educación para la vida. De sus innumerables teorías, Dewey planteaba en primer lugar la defensa absoluta de la democracia, cuestionando el capitalismo de EE.UU., identificando el liberalismo clásico como el causante de vaciar de ideales axiológicos a la democracia en su realización práctica, en los diferentes ámbitos de la vida social. Considero lo difícil que es la elección, por ejemplo, de fuentes de trabajo o de diferentes escuelas para las familias, cuando en muchos barrios de la Ciudad faltan dichas escuelas, barrios que a su vez carecen de otras tantas condiciones dignas de vida, como cloacas, calles, redes eléctricas seguras, y desde internet por banda ancha o ciertas comodidades para la hora de estudiar estando en casa; pudimos ver reflejada la relación tan estrecha entre educación y condiciones sociales referidas a lo laboral, lo habitacional, la salud.

*“La identificación de la libertad con el máximo de acción individual, no contenida por frenos en la esfera económica, bajo las instituciones del capitalismo financiero, resulta tan fatal para la realización de la libertad para todos, como lo es para la realización de la igualdad” (Dewey, 1961, pág. 138).* A través de la solidaridad como camino para llegar a la libertad, podía ser ésta una manera de encauzar la actividad pedagógica. Entonces las actividades que implementé durante este periodo tendían a ser entre todos, de manera que cada uno colaborara con lo que pudiera. Por ejemplo, si se encaraba un tema de Ciencias Naturales, nos ingeniábamos para, por ejemplo, armar una pequeña presentación. El niño que podía grababa su voz explicando una parte, otro enviaba una foto con dibujos o párrafos que escribía, o también la filmación de algún experimento. A su vez, los temas circulaban por *mail*, o *wapp*, o *meet*, de acuerdo con las posibilidades de las familias, pero también haciendo llamadas telefónicas para armar la misma presentación en forma oral con el niño, en esa conversación.



*“Los hábitos de hacer, pensar, y sentir de los más viejos a los más jóvenes; sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida, hacia otros grupos, la vida social no podría sobrevivir”* (Dewey, 1982, pág. 11). Para el autor, esa conjunción de ideales que hacen a la vida social, a la existencia misma de la sociedad, son también en sí mismos la materia prima de la educación, y a su vez por el hecho mismo del traspaso del conocimiento que significa la educación, la educación como continuidad y la educación como un conjunto de saberes y sentimientos. Sin embargo, Dewey no consideraría cualquier tipo de educación, no una transmisión, o una educación fonográfica como la llamaría, en la cual son solo hábitos y conocimientos para reproducir con fidelidad. Lo que buscaba era una educación que permitiera tener iniciativas y experiencias, era una educación pragmática.

Con respecto a estas ideas del filósofo, pienso que la escuela durante este tiempo se ha convertido en una conjunción clara entre toda la comunidad educativa. Así el acercamiento con las familias fue realmente importante, tratando de incorporarlas a la mayoría de las actividades, participando en los encuentros sincrónicos, en las tareas programadas, a través de recordar las formas de aprender de antes, les niños podían compartir con quienes estuvieran en casa, o cerca, ya sean padres, abuelos, hermanos, primos, todas sus actividades. En cada clase por *meet* o por *wapp*, se buscaba incorporar esas experiencias de la familia en la escuela, en particular de aquellos miembros más grandes de edad, que recreaban sus conocimientos, sus saberes, reviviendo la educación y mejorando claramente los procesos educativos. Que las familias sean parte del proceso educativo es también lograr acercarnos a la igualdad, contra los discursos hegemónicos, en especial

desde los medios de comunicación que seleccionan lo que consideran buenas prácticas educativas.

Casali y otros (2012, pág. 135) sintetizan la educación en y para la democracia como un proceso de comunicación con el objetivo de compartir experiencias que todos puedan poseer, con un diálogo que no se acaba en ellas, cuando éstas se hacen compartidas, sino que es dialéctica porque la reconstrucción es permanente. Pienso en el sentido de la tarea educativa, en ese proceso dinámico, que inquieta en todo momento la propia experiencia, porque es de esa manera, también, cómo se recrea y mejora la educación, en un ir y venir en las actividades, en revisar las prácticas, en reflexionar en cada hábito que se está incorporando, pensando.

Más que nunca en estos meses pudimos comprender y comprobar que los aprendizajes verdaderos se dan en los contextos, incorporando la casa, las actividades cotidianas a esas tareas escolares. Era importante cuidar que las actividades enviadas, o los videos fueran caseros, hablándoles a los niños, con temas de su interés, con nuestra cultura, con ideas cercanas para que pudieran en todo momento apropiarse de esos aprendizajes.

*“Las circunstancias que rodean al servicio productivo ahora, privan de toda satisfacción directa a quienes lo ejecutan”* (Dewey, 1975, pág. 120). El autor amplía la significación del trabajo, ya que lo considera en términos económicos, ético-políticos y estéticos, refiriéndose con claridad a cómo el capitalismo despojó de sentido a la finalidad del trabajo, haciendo que las personas no lo disfruten, incluso que no aprendan de las actividades que realizan debido a las condiciones sociales en las que se desarrollan los empleos. Esto me hace pensar en aquellos gobiernos que defienden los intereses más mezquinos del capitalismo,

precisamente van a ser los que promuevan un tipo de educación que se asemeje a las condiciones en que se materializa la mayoría de los trabajos. También Dewey realza lo que considera que es la experiencia como una forma de vida, ya que piensa que todas las experiencias humanas son experiencias para la vida, la propia vida se forma de todo lo que hagamos, por esto es que el autor reivindica cómo se debería llevar a cabo el trabajo.

Pienso que la educación debería ser lo más alejada de las condiciones en que muchos trabajos se dan en la actualidad, estandarizados, en los que se aprende muy poco, en los que no importa la persona que está detrás. La educación, y las escuelas como instituciones, deberían propiciar una forma de aprendizaje contraria a una fábrica, donde todos los alumnos aprenden lo mismo, de manera secuencial, sin incorporar la propia experiencia, sin reflexionar por qué se aprenden determinados contenidos, utilizando recursos que en más de una oportunidad no se relacionan con la realidad, o más bien, la distorsionan. En este tiempo pude ver reflejada esta idea de educación, que tiene que ser realmente artesanal, para que pueda disminuir al menos, un poco, las inequidades de las que partimos. Por esto, día a día las actividades eran permanentemente cambiadas, porque lo importante era que los niños no perdieran el contacto con el aprendizaje, pero más que nada que tuvieran las posibilidades reales de esa situación, por lo cual, más que la cantidad de actividades a realizar, se veía la calidad. A veces se podía hacer una actividad semanal, con mucho esfuerzo y representaba un gran avance. Es indispensable, considero, que la educación sea de una potencia que otorgue significado a los estudiantes, que permita a los mismos niños replantearse las condiciones de vida, que se aproveche y se disfrute, que enseñe a vivir, a comprender el mundo, las relaciones, pero especial-

mente a poder cambiar o intentar modificar las condiciones que solo privilegian a unos pocos, incumpliendo con el principio de igualdad.

### La educación del Pueblo

Por otro lado, Casali y otros (2012, pág. 115) recuperan el pensamiento de Antonio Gramsci como un intelectual comprometido con sus ideas, quien las expresó ya estando preso y luego fueron recopiladas en los “Cuadernos de la cárcel”. El filósofo retoma las ideas de Marx, en una transformación dogmática, renovando el materialismo histórico, ya que interpreta los procesos sociales más allá de lo economicista, otorgándole a la sociedad civil un papel relevante para generar consenso en la búsqueda de una utopía social y política.

Fundamentalmente Gramsci se refiere al poder coercitivo que ejerce siempre una clase social sobre otra, mediante la fuerza y la hegemonía, esta última interesa particularmente, ya que busca el consenso a través de una gran cantidad de instituciones ideológicas, entre las que se encuentra la educación. Consideraba que el sistema escolar, de la manera en que se encuentra, es solo la imposición de la cultura, de los objetivos, de los intereses que defiendan a su grupo, la clase dominante. El concepto gramsciano era el de una sociedad en la que todos los individuos sean libres e iguales, con una nueva moralidad, y fundamentalmente sin coerción; la idea socialista de una sociedad autogobernada, que llevará lentamente a la desaparición del Estado. El autor enfatiza el rol que en esta nueva sociedad tendrán los intelectuales, sobre las masas populares, como sostén ideológico, allí donde la revolución no llegara, para organizar y sostener el acompañamiento. *“Trabajar sin cesar para elevar intelectualmente a mas vastos estratos populares, esto es, para dar personalidad al amorfo elemento de masa, cosa que significa trabajar para suscitar élites de intelectuales de un tipo nuevo, que surjan directamente de la masa y que permanezcan en contacto con ella”* (Gramsci, 1997, pág. 22).

Era menester, en primer lugar, en este periodo, poder entender con los estudiantes la situación que estábamos atravesando, la situación mundial de pandemia, pero también de gran desigualdad. Pude ver que había que trabajar los temas siempre con la mirada en qué, exponiendo las razones verdaderas de los procesos sociales, de las teorías, de los textos, no hacía falta incorporar nada más, porque los estudiantes pueden entender cómo son los acontecimientos, cuándo se dan las injusticias, quiénes son los castigados. Por esto, la autonomía profesional del docente nos tiene que marcar un camino, de trabajar con los grandes temas, y no con libros de texto, con sus miradas sesgadas a los grupos detrás de las editoriales; se debe trabajar con distintas fuentes, en especial con aquellas olvidadas por la cultura dominante.

Gramsci argumentaba, en Casali (2012, pág. 121), sobre la importancia de la figura del nuevo intelectual, que viniera directamente de la clase popular, referido a su función, defendiendo los intereses de las clases dominadas. Considero lo valioso que es el aporte de Gramsci al desentrañar cuál es la verdadera educación que puede dar resultados, la que surge de la masa popular para defenderla, la que trae la revolución porque es la que permite ver las inequidades, las diferencias, y cómo las clases dominantes pretenden aplastar los sueños y los deseos de los dominados. También la educación, para el autor, es la que debe movilizar a la sociedad para transformarla, en una más humana, más igualitaria, que llegue al consenso. En este tiempo, en más de una oportunidad, pude trabajar en forma individual, y fue tan valioso poder debatir con los estudiantes las ideas, entender con ellos la manera en que suceden los acontecimientos, o mejor dicho, hechos provocados por determinados grupos de poder. Pudimos identificar las responsabilidades de diversos actores en distintas situaciones de la vida cotidiana, de la vida en sociedad. En alusión al método socrático, las charlas siempre terminaban derivando en un mejor entendimiento de los procesos, con sus rupturas y continuidades, que llevan a una diferente manera

---

*“Trabajar sin cesar para elevar intelectualmente a mas vastos estratos populares, esto es, para dar personalidad al amorfo elemento de masa, cosa que significa trabajar para suscitar élites de intelectuales de un tipo nuevo, que surjan directamente de la masa y que permanezcan en contacto con ella”*

(Gramsci, 1997, pág. 22).

---

de razonar, no ingenua, sino con la mirada puesta en ver más allá de lo obvio, de lo que transmiten, por ejemplo, algunos medios de comunicación. Les propias niñas podían darse cuenta de muchos de los temas debatidos, porque les bastaba simplemente mirar para el costado, mirar la realidad y comprender cómo se dan determinadas situaciones.

Me pregunto sobre el papel de la educación, de los intelectuales, pensando que Gramsci creía que no había trabajo que no fuera también intelectual, por lo cual apuntaba a un desarrollo formativo de todos los empleos. La educación sí puede ser revolucionaria en sus raíces, en su concepción, con el único horizonte de una vida igualitaria, democrática y libre, buscando llegar a todos los rincones, llevando un progreso social sin sanciones, cambiando las relaciones de dominio; la educación, y este será el papel de los intelectuales, deberá transformar la sociedad para superar las injusticias, cuya hegemonía solo la detente la sociedad civil, construyendo un nuevo futuro.

## Conclusiones

A medida que los ataques a la educación pública sean más grandes, mayor tendrá que ser el compromiso de la comunidad educativa en pos de defenderla, cuidarla, preservarla, incentivando que se desarrolle en les estudiantes un sentimiento que permita mejorar cada vez el proceso educativo. Se debe dar a la par un fortalecimiento de la relación entre el Estado y la sociedad civil, a fin de que el primero pueda cada vez más reconocer las necesidades, oír los reclamos, poder interpretar los intereses reales del pueblo. Por otro lado, la sociedad civil a través de organizaciones sociales, partidos políticos, escuelas, clubes, es la que más debe fortalecerse en cuanto a los principios democráticos, mantener el diálogo y

los canales de peticiones no cumplidas, a través de las diferentes instituciones del Estado. Por esto, la responsabilidad de la educación, a través de las escuelas, es sumamente importante para proteger ese legado de principios por los cuales debería existir. La escuela somos todos, en cada hecho, en cada clase, en cada videollamada, en cada llamado telefónico, en cada mail que contestamos en este tiempo, era –y aún es– necesario demostrar que defendíamos con toda la fuerza la igualdad para nuestros chicos y la libertad que ellos tienen, enseñando también a cuidarla. Cada palabra dada a un niño, a un familiar, representaba en ese momento estos valores, valores que se construyen con los pequeños gestos.

Como argumenta Tedesco (1993, págs. 4-16), en los inicios del Sistema educativo argentino los intereses del Estado estaban alineados con el capitalismo como sistema económico que ya estaba asentado y que requería de la mano de obra barata que no cuestionara los parámetros establecidos. El autor argumenta que los comienzos de la educación pública no se relacionaban con una formación técnica en lo económico, sino en una función política en cuanto a que la escuela socializara y formara a ciudadanos para aprender lo básico y necesario para ser futuros trabajadores, privando a la educación en sí de un posicionamiento político en su esencia, como formación de les estudiantes en los principios de igualdad y libertad. En realidad, carecía de un compromiso en que les estudiantes se formaran con las mismas posibilidades, porque solo algunos, la clase dominante, podría recibir mayor educación. La escuela como estaba pensada solo homogeneizaba, les niñas que cumplían con los requisitos estipulados entraban en la fábrica de formar a alumnos, todos iguales. Solo con el paso de las décadas, con la llegada del peronismo, con la formación de sindicatos, comienzan etapas de una búsqueda diferente de otro tipo de

educación, una educación igualitaria de verdad, donde todos les estudiantes tengan las mismas posibilidades de estudiar.

Pienso que es mucho lo que debe hacer la educación, pero también es una oportunidad para transformarla, para luchar por la mejor educación que les docentes podamos brindar. Pareciera que hablar de calidad educativa estuviera mal visto, porque es un término utilizado por quienes defienden la meritocracia. Considero que educación de calidad es la educación comprometida con, en primer lugar, la equidad, que las escuelas menos favorecidas reciban mayores recursos para compensar y realmente igualar las características de todas las instituciones; en segundo lugar, que la escuela defienda, transmita, recree, materialice los principios de libertad, democracia y solidaridad, porque esos, como teorizaron los filósofos Dewey y Gramsci, debería ser esencia, función y finalidad de la educación. Esto nos indica que se puede llevar a cabo a partir únicamente del compromiso de las personas que conforman la comunidad educativa, ya que la educación es una entidad abstracta, que solo se lleva a cabo a través de las personas que están al frente. Sin embargo, la comunidad educativa, docentes, familias, estudiantes precisamente, tienen a los gobiernos por detrás, con intereses que no siempre se corresponden con los que deberían guiar los procesos educativos.

La educación, considero, debería basarse en los principios filosóficos de igualdad y democracia, y estos son únicos; es decir, no hay ambigüedad en lo que significan, nos corresponde defenderlos como docentes, como ciudadanos, como políticos. Es nuestro deber intentar de todas las maneras posibles luchar por la justicia, por la igualdad de oportunidades, por la libertad en todas sus formas, por brindar la mejor educación que forme a les estudiant-



tes, que los haga pensar, teniendo toda la información disponible sobre los temas a tratar, no visiones parciales. Debemos comprometernos en defender el derecho a la educación.

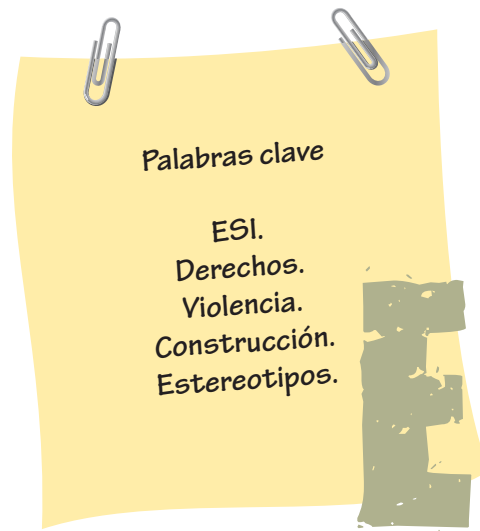
Mi compromiso, siempre, y mucho más en este periodo de pandemia, fue que la dimensión política debía estar en todos los temas que trabajáramos, porque esta era una pequeña manera de contrarrestar esta desigualdad gigante que con

toda su fuerza emergía. La impronta de la lucha fue uno de mis objetivos en este período, en cada cuento que elegía, en cada temática desprendida del currículum, en cada debate sobre las ideas reflejadas, rescatando la memoria, de no olvidar todo lo vivido en este país, de poder desentrañar las problemáticas actuales, que les mas chiques puedan, aun con la inocencia de la niñez, poder sentir que un país más justo se va conformando de las acciones de todos y que la escuela es parte fundamental de esa construcción. //



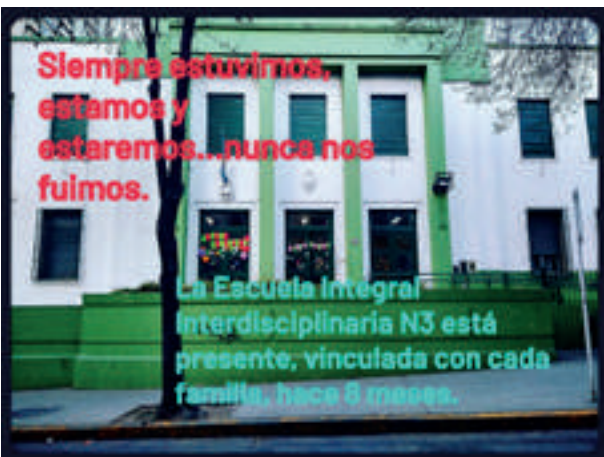
#### Referencias bibliográficas

- Casali, C.; Geneyro, J.; Puig, R. (2012), *Filosofía de la educación*, Universidad Virtual de Quilmes, Bernal.
- Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas*, Buenos Aires, Paidós, 2° edición.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 9° edición.
- Dewey, J. (1975). *Naturaleza humana y conducta*, México, FCE, 2° edición.
- Gramsci, A. (1997). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, 2° edición, Buenos Aires, Ediciones Solar.



# LA ESI Y SU ARTICULACIÓN CON LAS CIENCIAS SOCIALES

Por Lorena Anabela Jesús\*



\* Prof. de Enseñanza Media y Superior en Historia (UBA). Licenciada en Historia (UBA). Docente en Escuela Domiciliaria N° 2. Docente en Escuela Hospitalaria N° 2. Docente en Historia Económica y Social General - Cátedra Román- UBA.

## Introducción

La ESI, Educación Sexual Integral, es ante todo un derecho consagrado por la Ley 26150, sancionada el 4 de Octubre de 2006. Lxs niñxs y lxs jóvenes, nustrxs alumnxs, tienen el derecho inalienable de ser educadxs en el marco de una sexualidad responsable y con perspectiva de género e inclusión de las minorías sexuales.

A 14 años de su sanción, su aplicación no se da de manera plena en muchos lugares de nuestro país, incluso en CABA se encuentran resistencias de distinto tipo dentro de la comunidad educativa frente a los contenidos que ella aborda. Padres y madres que rechazan los contenidos que sus hijxs deben aprender, docentes que naturalizan prácticas y lógicas discriminatorias que conllevan o facilitan episodios de violencia o bullying, ataques desproporcionados de personas que distan de tener formación lingüística respecto de lenguaje inclusivo, son sólo algunas de las situaciones que nos muestran la necesidad de un cambio de paradigma que pueda conjurar la violencia simbólica que origina estos hechos y otros, mucho más graves.

En el marco de las medidas sanitarias de confinamiento o distanciamiento que nos encontramos atravesando por la pandemia de COVID 19, los femicidios son los únicos delitos que no disminuyeron, lo cual ilustra en buena medida el fenómeno al que aludíamos anteriormente. Al 31 de julio se llevaban registrados 160 femicidios, de los cuales 97 se produjeron una vez iniciada la cuarentena, en tanto que 26 muertes violentas de mujeres se siguen investigando. En la Argentina, en el contexto que estamos atravesando, muere una mujer cada 31 horas y 193 niñxs y adolescentes se quedaron sin madre.

Como vemos, la situación es grave, compleja y acuciante. Frente a esto, considero que lxs docentes tenemos el imperativo de deconstruirnos para ayudar, a través de nuestra labor educativa, a la construcción de nuevas formas de pensar a la sociedad, nuevas formas de "sentido común".

Desde hace décadas, numerosas voces académicas señalan una y otra vez la necesidad de una renovación en las Ciencias Sociales para incluir una perspectiva de género, así como un balance poco alentador respecto de los resul-

tados que se vienen alcanzando en este sentido, en relación a los planes de estudios universitarios por ejemplo.

Graciela Morgade plantea que hay un sentido común de la escuela como un lugar de igualdad por su acceso irrestricto pero, en los procesos educativos, prevalece la transmisión de estereotipos y de la mirada hegemónica respecto de lo masculino y lo femenino, a través de gestos y palabras, juegos y lecturas que se proponen en las aulas. Las prácticas docentes no son neutrales en términos de género porque en la creación de categorías y herramientas dejan su marca los estereotipos de género.

En el presente trabajo, abordaremos un enfoque histórico de la construcción y naturalización de los roles de género que requieren ser develados para posibilitar un proceso de deconstrucción indispensable. Plantearemos lineamientos, ejes y debates para llevar adelante las jornadas ESI para docentes en las escuelas, así como formas de aplicar estas herramientas en actividades para lxs estudiantes. En la medida de lo posible, dadas las circunstancias particulares del dictado de clases durante el ASPO, analizaremos producciones de lxs alumnx.

### **Desarrollo: La violencia simbólica, el origen**

De acuerdo con la Ley Nacional 26.485, promulgada en abril de 2009, para la protección integral y erradicación de la violencia contra las mujeres, entendemos por violencia contra las mujeres: “Toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan también comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes” (Ley 26.485, Violencia contra la Mujer, Prevención, sanción y erradicación.)

Dentro de los distintos tipos de violencia que detalla el artículo 5 de la Ley, en esta ocasión profundizaremos sobre violencia simbólica, entendida como: “La que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad.” Si bien existen otros tipos de violencia contra la mujer (sexual, económica, psicológica, etc.) entendemos que en la violencia simbólica se encuentra el origen y los mecanismos de naturalización y legitimación de todas las demás, de allí su importancia.

Como docentes, consideramos que la escuela, así como otras instituciones del Estado, debe jugar un papel central para la detección y erradicación de la violencia contra la mujer, así como en brindar a nuestrxs estudiantes un andamiaje adecuado para la construcción de vínculos sanos, o al menos dotarlx de las herramientas para poder tomar conciencia de aquellos que no lo son.

Un ejemplo de violencia simbólica en el humor gráfico es un chiste de Sendra aparecido en un importante diario durante 2020 en el cual a propósito de la resolución de la Inspección General de Justicia (IGJ) que estableció la obligación para los directorios de las empresas de incluir un 50 por ciento de mujeres, uno de los personajes dice: “será obligatorio que antes de cada reunión se hable de George Clooney, tampones y dietas”. Como coordinadora de las jornadas ESI para el nivel medio propuse como actividad una reflexión y debate grupal en torno a este chiste. Preparé una actividad para alumnx cuyas consignas consisten en responder estas preguntas:

- ¿Te parece gracioso? ¿Por qué?
- ¿Qué concepción de las mujeres pensás que está detrás? ¿Te parece adecuado que un medio de comunicación, en este caso de alcance nacional, reproduzca estas concepciones?



- Charlaré respecto de esto con personas con las cuales conviví en este período de ASPO. ¿Qué forma de verlo tienen? ¿Coincide con la tuya? Si no es así, ¿son capaces de escuchar la postura del otro y explicar la propia en un marco de respeto?
- Finalmente, realizar un chiste, meme, etc. a partir del impacto que causó el ejemplo mostrado.

**Esta actividad se pensó fundamentalmente para un alumno, cuyo entorno familiar daba la sensación de estar organizado de una forma “tradicional” respecto de los roles, con una figura paterna dominante. La alumna retornó antes de lo previsto a su provincia y a su escuela de origen y la producción sobre esta actividad quedó inconclusa. En una parte de su trabajo, en respuesta a las tres primeras preguntas, ella manifestaba:**

- *No, no es gracioso. Quiere hacer ver que a las mujeres nos interesan cosas tontas.*
- *No, no me parece bien.*
- *Mi mamá no habla mucho, mi papá me dice que yo tengo que estudiar, que es lo más importante. Si yo estudio no voy a ser como mi mamá.*  
*Camila, 1° año, 13 años.*

### **La construcción de los roles de género**

Las circunstancias actuales de aislamiento social, parecen una buena oportunidad para observar, repensar y desnaturalizar roles de género. Esta situación pone de manifiesto e incluso exacerba la cuestión de la distribución de roles en el hogar, más precisamente la asignación y ejecución de tareas domésticas.

Las tareas domésticas podrían parecer, a priori, algo que se agota en el ámbito de lo privado y cotidiano, sin embargo, sus ramificaciones y alcances son profundos, tanto histórica como conceptualmente. Nos proponemos hoy adentrarnos un poco en esas profundidades. Así, buscamos reflexionar, partiendo desde el ámbito de lo doméstico, en torno a cómo las relaciones sociales entre varones y mujeres están atravesadas por el poder, hecho que tiene como consecuencia una situación de inequidad estructural para las mujeres.

Diana Maffía nos muestra un aspecto fundamental de esta cuestión al señalar que en la sociedad moderna, en donde se supone que la aparición del trabajo asalariado implicó un salto evolutivo en términos de explotación de la fuerza laboral, las mujeres encontraron en ella una trampa. Las cuestiones de género se organizan en dos ámbitos, el público y el privado. En el primero rige la institucionalidad del Estado y hay reconocimiento de derechos pero en el segundo la institucionalidad es la de la familia, basada en el “orden natural” que sostiene la superioridad del hombre sobre la mujer; la mujer y los hijos son propiedad del varón.

La ciudadanía universal, rasgo característico y exaltado hasta el cansancio de la modernidad, tardó dos siglos más en llegar para las mujeres. Esas mujeres confinadas al ámbito privado para garantizar la legitimidad de la reproducción biológica, reproducían, a su vez, el orden social. Les enseñaban a los hijos cómo ser niñas y cómo ser varones.

La cuestión de la ciudadanía, o más específicamente el acceso pleno de las mujeres a ella, nos brinda una interesante oportunidad de abordaje desde las Ciencias Sociales, trabajando el acceso de la mujer al voto. Centrándonos en el caso de nuestro país,

encontramos desde la primera década del siglo XX movimientos sufragistas que lucharon por visibilizar la problemática del voto femenino. Desde el presente, puede parecer graciosa la necesidad de justificar que la mujer, en tanto ser humano, tuviera derecho a votar. Puede sorprendernos la lectura de las transcripciones de los debates en la Cámara de Diputados cuando el tema se discutió en 1932.

Por el lado de quienes defendían esta conquista, diputados socialistas y algunos radicales, el discurso transcurre con argumentaciones que nos resultan más o menos razonables; en cambio cuando abordamos el discurso de los detractores del voto femenino los argumentos resultan irritantes además de insostenibles, especialmente mirándolo desde nuestros días.

En torno al eje de la construcción de los roles en la sociedad, se proponen dos actividades posibles para trabajar con estudiantes de edades o grados de escolarización diversos, teniendo en cuenta nuevamente, que el alumnado de nivel medio de las escuelas domiciliarias y hospitalarias en las que me desempeño es muy heterogéneo.

**Actividad 1:** Identificar en cuentos, canciones o relatos trabajados en la escuela actual o del pasado, dónde pueden observar mandatos asignados a los roles de varón/mujer en el ámbito de lo doméstico. Preguntar a aquellas personas que se encuentran con vos acerca de estos roles, cómo los ven y qué cuentos o canciones les parecen pertinentes para ilustrarlo.

Basada en estas ideas se le planteó a una alumna de 5° año de escuela hospitalaria la siguiente consigna: Identifica alguna canción de cualquier tipo/género que pienses que ejemplifica la problemática aborda-



da y reescribirla en clave acorde a la perspectiva de género. Esta fue su respuesta:

*“Arroz con leche  
Me quiero gobernar  
Y nunca juzgar  
Saber y conocer  
Y siempre ir por más  
Aprender a abrir la puerta para salir a explorar”  
Ayelén, 17 años, reescritura del “Arroz con leche”*

**Actividad 2:** La siguiente actividad se le asignó, entre otros, a un alumno de 3° año de escuela hospitalaria, luego de leer dos fuentes del debate en la Cámara de Diputados (Diputado socialista, Dickman y Diputado conservador, Uriburu)

- Escribí lo que hubiera sido tu intervención en el debate cuando la ley finalmente fue aprobada en 1946 (tené en cuenta que hay 14 años y una guerra mundial en medio y las concepciones respecto de la mujer se fueron modificando).
- Considerando lo expresado por Dora Barrancos en la bibliografía, reflexioná acerca de qué tema hoy en día permite trazar un paralelo respecto del debate y posterior sanción del voto femenino. Desarrollá y justificá tu respuesta.

Esta fue su respuesta:

- *Buenos días. Yo voto porque las mujeres puedan intervenir en la política, ya sea votando o participando de cargos públicos, ya que creo que ambos géneros deberían hacerlo de forma igualitaria y justa, además, como muchas son madres pondrán por delante su familia, lo que considero una ventaja, ya que podría recibir más aceptación por parte de otras mujeres. Por otro lado, también lo considero una desventaja, ya que, si sus hijos se enferman, dejaría la política hasta su recuperación, lo*

*que causaría desastres si no hay un suplente.*

- *Un tema que permite trazar un paralelo respecto al debate anterior sería la legalización del aborto, que es necesario como herramienta sanitaria y que produce contradicciones morales, por ejemplo, haber sufrido una violación y no poder mantener el hijo/a causado por la misma, pero como es una vida, está mal asesinarla, por lo que, si la mantiene la madre, podría también producir su muerte por quedar en bancarrota, junto con la del resto de la familia por la misma razón.*

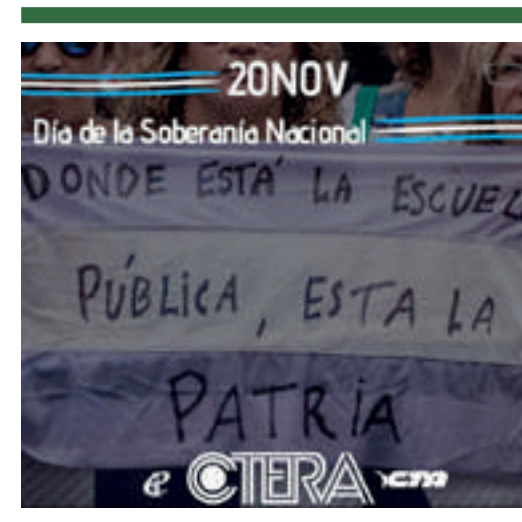
*Otra razón por la que debería legalizarse, es porque se legalice o no se va a realizar igual, aunque de forma mucho menos segura y con costos adicionales, pudiendo provocar el fallecimiento del niño/a y/o la madre. En caso de su legalización se podría realizar segura y gratuitamente en muchos e incluso todos los hospitales del país.*

*Pero hay un problema con legalizar el aborto, las que no se cuidan y abortan sin saber las consecuencias, haciendo como si no hubiese pasado nada. Este problema tendría varias soluciones, entre las que se encuentran enseñar Educación Sexual Integral (ESI) en todas las escuelas, y limitar el aborto a gente que lo necesite.  
Matías, 15 años, escuela hospitalaria.*

### Conclusiones

En este breve recorrido podemos observar que efectivamente la ESI puede constituir una respuesta posible a la problemática de la violencia contra la mujer. La capacidad de las Ciencias Sociales, en especial de la Historia, para desnaturalizar el orden social fundado en la lógica patriarcal, es una herramienta valiosa para cambiar percepciones y construir nuevos sentidos.

La situación particular del ASPO que estamos atravesando representa por un lado un peligro a partir de la intensifica-





ción de la convivencia con el perpetrador de la violencia que en muchos casos las víctimas pueden estar padeciendo pero también es una oportunidad para nosotrxs de desplegar nuevos dispositivos y estrategias para permear más y mejor a lxs estudiantes y sus familias con los contenidos de la ESI.

Durante la suspensión de clases tenemos, en el conjunto del sistema educativo, como nunca, una posibilidad con la que contamos desde siempre en las escuelas domiciliarias y hospitalarias, que es la de introducirnos en las casas de nuestrxs alumnxs y tomar contacto con sus familias. Hacerlas partícipes de actividades como las descritas u otras puede brindarnos nuevos e inesperados resultados a la hora de “descorrer el velo” de la naturalización de formas que replican y legitiman la violencia contra la mujer en diversos ámbitos.

Respecto de las producciones de alumnxs aquí consignadas, creo que tanto la de Camila como la de Ayelén, con las diferencias respecto del grado de madurez de cada una, transitan por la vía de la perspectiva de género. En el caso de Camila, al menos hay una incomodidad respecto de la matriz patriarcal, que es incipiente pero va tomando forma y sustancia. Lamentablemente este proceso, que fue muy

fructífero por el tiempo en que ella estuvo en la escuela, quedó interrumpido.

El caso de Matías resulta muy interesante. Pertenece a una familia de clase media, de una provincia del litoral, su mamá es docente y es un excelente alumno. Si bien se manifiesta tanto a favor del voto femenino como de la despenalización del aborto, en el transcurso de las clases se insistió mucho sobre la evolución de las sociedades, tomando como ejemplo el caso del voto femenino que inexorablemente terminó dándose, los argumentos que utiliza o las limitaciones que plantean dejan ver que resulta necesario seguir profundizando varias cuestiones. Los planteos respecto de la legalización del aborto, requieren un análisis aparte, que excede el presente trabajo, sólo diremos que, si bien se manifiesta a favor, creo que lo hace porque entiende que es lo “políticamente correcto” para alguien de su edad.

No tenemos idea de cuán significativa puede ser nuestra pequeña contribución para la persona justa en el momento adecuado. Este trabajo no es más que una invitación a reflexionar sobre esto, a animarnos a comprometernos con la construcción de una sociedad mejor y a pensar estrategias didácticas en pos de ese objetivo. //

## Referencias bibliográficas

- Barrancos, Dora: “La vida cotidiana”. En Lobato, Mirta (ed.). *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires, Sudamericana, 2001.

- Barrancos, Dora: “Estudios de género y renovación de las Ciencias Sociales en Argentina”, en *Revista Horizontes Sociológicos*, Año 1, n° 1 – junio 2013

- Cahn, Leandro... et al, *Educación sexual integral*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina, 2020.

- Ley Nacional, 26.485, Ley de Protección Integral a las Mujeres, B. O. 14 de abril 2009

- Maffia, Diana: “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”, IIEG, UBA, 2013.

- Morgade, Graciela: “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela” en *Novedades educativas*, N° 184, 2006

- Serra, María S. y Canciano, Evangelina, *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, 2006.

## Palabras clave

Pandemia.  
Brecha digital.  
Trabajo colaborativo.  
Ciencias sociales

Education Especial / Escuela Domiciliaria / Educación Secundaria

# LA ESCUELA DOMICILIARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

## Cambios y continuidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Por Inés Sá\*

### 1. Introducción

En este trabajo me propongo realizar una primera aproximación a los cambios y continuidades que tuvieron lugar en los procesos de enseñanza durante la pandemia de coronavirus en el ámbito de la escuela Domiciliaria N°2 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, analizaré las prácticas que, marcadas por la pandemia y por una desigualdad estructural en el acceso a las TIC, pude desarrollar con mis estudiantes. Considero que algunas de ellas, como el trabajo colaborativo mediado por las TIC, constituyen recursos educativos que pueden ser utilizados en la presencialidad.

### 2. La brecha digital en tiempos de pandemia

En este apartado analizaré, brevemente, el pasaje de la presencialidad a la enseñanza a distancia mediada

por las TIC y las desigualdades estructurales que, si bien ya existían, se visibilizaron aún más en el nuevo escenario abierto por la pandemia de COVID-19.

El 15 de marzo de 2020, frente a la situación de emergencia sanitaria y el estado de situación epidemiológico, el Ministerio de Educación de la Nación decidió recomendar la suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza en todos los establecimientos escolares de nivel inicial, primario y secundario, tanto públicos como privados, del país (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Para asegurar la continuidad pedagógica de los alumnxs dispuso, a su vez, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para llevar a cabo la educación a distancia, un proceso inédito ya que, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional vigente desde 2007, ello no era posible con alumnxs menores de 18 años, salvo en contextos rurales (y solo a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario).

En este nuevo contexto surgió, entonces, una pregunta central dentro del ámbito educativo: ¿cómo garantizar la continuidad pedagógica de lxs alumnxs en las nuevas condiciones inauguradas por el aisla-

miento social preventivo y obligatorio (ASPO)? Lxs distintos integrantes de la comunidad educativa (directivxs, alumnxs, docentes y familias) debieron enfrentar este nuevo desafío, que implicó marchas y contramarchas, aprendizajes y frustraciones. Estas últimas relacionadas con el hecho de que la virtualidad desnudó algo que la escuela presencial lograba, por lo menos, atemperar: la existencia de una importante, por no decir brutal, brecha digital entre lxs alumnxs. En efecto, la profunda desigualdad existente en la sociedad argentina respecto del acceso a conectividad y a los dispositivos tecnológicos necesarios para garantizar la continuidad pedagógica hicieron que esta inequidad tecnológica se convirtiera, también, en una inequidad educativa. A esta brecha se sumaron otras que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje: las de los modos de acompañamiento a lxs alumnxs y las de los contextos socioeconómicos. En este sentido, Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) afirman que *"la pandemia mostró las dificultades de conectividad que tiene el país sobreimpresas en las desigualdades territoriales y sociales. La emergencia mostró los crueles efectos de la interrupción de programas de distribución de equipamiento entre los escolares"*.

\* Es Profesora en Enseñanza Media y Superior en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Realizó un posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente es docente de Ciencias Sociales de la Escuela Domiciliaria N.º 2 (nivel secundario).

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que esta brecha digital no se vincula solo con la cantidad de dispositivos tecnológicos disponibles en el ámbito familiar, sino también con otros dos aspectos igualmente importantes para lograr la continuidad pedagógica: el acceso a internet y la velocidad de la conectividad. A lo largo de este año pudo observarse que, aunque muchos hogares disponían de acceso a internet, la velocidad y la cantidad de dispositivos en el hogar determinaron la intensidad de la vinculación de lxs alumnxs con lxs docentes. Por lo tanto, disponer de una conexión a internet no es sinónimo de estar conectados. En el contexto de la pandemia solo lxs niñxs que contaban con una computadora y banda ancha lograron mantener un contacto en línea más fluido con lxs docentes y a las plataformas educativas.

Asimismo, de acuerdo con el informe elaborado por Argentinos por la educación (2020, p. 2) *“cuando la velocidad es menor a 20 Mbps se dificultan las actividades de aprendizajes sincrónicos (videoconferencias o foros), solo quedando disponibles las actividades asincrónicas (tarea, lecturas o videos)”*. Por lo tanto, existen lxs desconectados sin internet, que ya existían, y lxs desconectados comunitarios, que tienen internet pero no disponen de computadora, o de banda ancha o de ambos. Entre ellxs se encuentran muchxs de lxs estudiantes que no lograron mantener un contacto sistemático y regular con sus instituciones educativas. Por ello, desde el ámbito de la Escuela Domiciliaria N°2 se intentó asegurar el acceso a dispositivos, a aquellxs alumnxs que no contaban con ellos o que no tenían los suficientes y, por lo tanto, debían compartirlos con distintos miembros de la familia.

Considero que es importante destacar que esta brecha digital existe, no solo entre lxs estudiantes, sino

también entre lxs docentes. En mi caso particular, en el momento en que comenzó el ASPO, no contaba con el equipamiento necesario para hacer frente de manera totalmente satisfactoria a las nuevas tareas virtuales impuestas por la pandemia, que incluyeron la utilización de nuevas herramientas, por lo menos para mí, y la implementación de estrategias que permitieran mantener la comunicación, y por lo tanto, el vínculo con mis estudiantes.

### **3. La Escuela Domiciliaria N° 2 (nivel secundario) y la continuidad pedagógica**

La dinámica unx a unx, propia de la modalidad domiciliaria en la presencialidad, favorece un intercambio personalizado, que se realiza fundamentalmente, a través del teléfono celular. En algunas ocasiones, este dispositivo es de uso personal de lxs alumnxs, en otros, es compartido por lxs restantes miembros de la familia. La aplicación utilizada en el celular para garantizar el contacto es en forma unánime el WhatsApp, porque permite realizar llamadas, video llamadas y enviar mensajes de texto, grabaciones de audio o archivos. Además, esta aplicación de mensajería instantánea, tiene la ventaja de formar parte del repertorio de aplicaciones que lxs alumnxs manejan en forma cotidiana. Ahora bien, las actuales circunstancias produjeron un cambio de tipo cualitativo respecto de la utilización del WhatsApp: si antes constituía un mero complemento de la comunicación presencial, en este ciclo lectivo se convirtió en la vía de comunicación privilegiada con lxs alumnxs y, en aquellxs casos en que éstxs no contaban con un dispositivo alternativo al celular, en la única vía de comunicación.

Otra de las herramientas que utilicé para establecer el vínculo y organizar el trabajo con lxs estudiantes, que representó una novedad en mi práctica docen-

te, fueron las plataformas que permiten la creación y gestión de aulas virtuales. En nuestro caso en particular, utilicé Google Classroom. Relativamente sencillo de utilizar, Classroom permite enviar mensajes, subir actividades online en distintos formatos (archivos de texto, imágenes, videos, presentaciones, etc.), organizar el contenido en temas y llevar un seguimiento de las realizadas por lxs alumnxs. Sin embargo, a diferencia del WhatsApp, no todxs ellxs pueden o se muestran dispuestos a utilizar estas aulas virtuales. ¿Por qué? Las razones son muy diversas y van desde no contar con el espacio suficiente para instalar la aplicación en el celular o, simplemente, preferir la utilización de la aplicación de mensajería instantánea por sobre el Classroom. Y es que, a pesar de que la información no suele quedar bien organizada y las explicaciones o actividades suelen “perdersse” entre los múltiples mensajes intercambiados con lxs distintxs docentes de nivel secundario, el WhatsApp es una herramienta que no implica un nuevo aprendizaje ni para lxs alumnxs ni para lxs adultxs responsables. En este sentido, considero que la opción por el WhatsApp no es tal y, en realidad, visibiliza la brecha digital en tanto da cuenta de falencias en los dispositivos tecnológicos con los que cuentan lxs estudiantes, pero también porque la “opción” por esta aplicación se produce en aquellxs contextos en los que no existen entornos familiares que cuenten con los conocimientos necesarios para acompañar a lxs alumnxs en el proceso de aprendizaje y utilización de las nuevas herramientas digitales.

Otra de las herramientas utilizadas para mantener la comunicación fue Google Meet. En un principio, debido fundamentalmente a problemas vinculados con la conectividad, pero también, a la renuencia de algunxs de lxs alumnxs de compartir su imagen a través de la cámara, esta potente herramienta quedó relegada a un segundo plano. Sin embargo, hacia



mediados de año, quizás porque ya se habían acostumbrado a la virtualidad, y nos habíamos dado cuenta de que esta situación se iba a prolongar hasta finalizar el ciclo lectivo, comencé a utilizarla en forma sistemática, lo que me permitió aproximarme, aunque sea un poco, a la dinámica de los encuentros presenciales.

Ahora bien, ¿cuáles son las transformaciones que produjo este escenario de pandemia y ASPO en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Debo reconocer que, respecto de los contenidos, no ha sufrido grandes cambios en el sentido de que el abordaje de las Ciencias Sociales (que incluye contenidos de tres materias que se dictan por separado en las escuelas de origen de mis alumnxs: Historia, Geografía y Educación Ciudadana) en la modalidad domiciliaria, siempre implicó importantes adaptaciones curriculares en función tanto de la situación particular de cada alumnx, salud, capacidades e intereses, como de los tiempos siempre limitados con los que cuento.

Respecto de la dinámica de trabajo de lxs alumnxs, cabe destacar que los tiempos de atención y de resolución de las actividades se han visto modificados de manera significativa: los plazos de entrega se extienden y, en algunos casos, el compromiso por parte de lxs alumnxs ha estado muy lejos de lo que suele ser en la presencialidad.

#### 4. El trabajo colaborativo mediado por las TIC

Las prácticas abiertas por la pandemia y el ASPO crearon las condiciones para que comenzara a pensar, primero, y a implementar, después, una nueva modalidad de trabajo, por lo menos en la modalidad domiciliaria, respecto de aquellos contenidos que pueden ser abordados de manera transversal por alumnxs que cursan distintos años del nivel secundario. Así, ya avanzada la segunda mitad del año, exploré con mis alumnxs el uso de Documentos de Google como una poderosa herramienta que permite una escritura colaborativa con personas que no comparten el mismo espacio físico.

Para ello, trabajamos en un proyecto que buscaba analizar, desde las Ciencias Sociales, el impacto del COVID-19 en distintos ámbitos y planos. Así, abordamos temáticas correspondientes a 2°, 3° y 4° año: el papel del Estado, los problemas ambientales, la discriminación o el impacto diferencial del coronavirus en los países de América Latina y del mundo. No obstante, las particularidades de la dinámica de trabajo de lxs alumnxs ya mencionada en el apartado anterior dificultaron la elaboración de una versión final del documento del proyecto.

En una modalidad como la domiciliaria, donde lxs alumnxs pierden, durante un período de tiempo más o menos acotado, la dinámica de trabajo y de aprendizaje con sus pares, considero que este tipo de trabajo tiene grandes potencialidades que espero poder explorar los próximos años.

#### 5. Reflexiones finales

En principio, me parece necesario destacar que la escuela, con su dinámica de funcionamiento “normal” es un ámbito que pone entre paréntesis, aunque sea por un período de tiempo limitado, las desigualdades económicas, sociales, culturales y tecnológicas existentes en nuestra sociedad y, por lo tanto, en el alumnado. Para muchos alumnxs, estas desigualdades se han convertido, en el contexto de la pandemia, en dificultades de acceso a la educación. No obstante, frente a una situación tan difícil como inédita, como docente de la Escuela Domiciliaria N° 2 intenté poner en juego, con el acompañamiento del equipo directivo y mis compañerxs, “viejas” y “nuevas” herramientas y estrategias que hicieran posible la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de lxs estudiantes a mi cargo.

Así, a lo largo del año, continué implementando una estrategia educativa inherente a la modalidad domiciliaria: la adaptación y selección de los contenidos curriculares en función de variables tales como la salud, los conocimientos previos y los intereses de cada unx de mis alumnxs. Cabe destacar



Ilustración de la autora del artículo (2021) (C) Reservas

**El 19,5% de los estudiantes que finalizan la primaria y el 15,9% de los estudiantes que finalizan la secundaria no tiene acceso a Internet en su hogar**

que a estas variables se sumó otra, que si bien ya existía, no había tenido un peso tan determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad: el acceso a las TIC y a internet en el ámbito doméstico. Si bien en mi experiencia en particular la brecha digital no impidió el contacto con lxs estudiantes, y, por lo tanto, no puso en peligro su continuidad pedagógica, también es cierto que nuestra Escuela creó las condiciones para que lxs alumnxs tuvieran el acceso a dispositivos, lo que redundó en una mayor fluidez en el trabajo con algunxs de ellxs. ¿Cómo modificar esta situación a futuro? Retomamos lo planteado por Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) respecto de la importancia de los programas de distribución de equipamiento entre los escolares y, también, lo expresado por la Unión de Trabajadores

de la Educación (UTE) sobre la responsabilidad del Estado de garantizar el acceso a dispositivos como computadoras portátiles, notebooks o tablets para que la brecha digital no se convierta en una brecha educativa (UTE, 2020).

Para finalizar, me gustaría dar cuenta de los aspectos positivos de este año tan particular en relación a mi práctica docente: la pandemia y el ASPO me pusieron en contacto no solo con recursos digitales educativos que no conocía, o que conocía pero no había utilizado en forma sistemática, sino también con la posibilidad de introducir, en la modalidad domiciliaria, el trabajo colaborativo mediado por las TIC y, de esta manera, generar espacios para que lxs alumnxs continúen en contacto con sus pares. //

### Referencias Bibliográficas

- Argentinos por la educación (2020). “¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?”. Recuperado de: [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu\\_Conectividad\\_Coronavirus\\_.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf)
- Bernal Escoto, B., González Carella, M. I., Ojeda Orta, M. E., Zanfrillo, A. I. (2010). “Brecha digital en la transferencia de conocimientos: educación superior en Argentina y Mexico”. Revista *Gestão Universitária na América Latina* – GUAL, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2010v3n1p116>
- Boletín Oficial de la República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Resolución 108/2020 (2020). Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (2020). “Las escuelas después de la pandemia”. Recuperado de <https://www.eldiplo.org/notas-web/las-escuelas-despues-de-la-pandemia/>
- Furman, M. (2020). “Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia”. TEDxRiodelaPlata.
- Ley 26.206 (2006). Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- “Orientaciones para la educación en modo pandemia” (2020). Entrevista a Rebeca Anijovich. Boletín de novedades educativas N° 109. Recuperado de <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/orientaciones-para-la-educacion-en-modo-pandemia-entrevista-a-rebeca-anijovich-boletin-de-novedades-educativas-n-109>

- Pico, M. L. y Rodríguez, C. (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires, Educ.ar S.E.
- Unión de Trabajadores de la Educación (2020). “La Justicia nos vuelve a dar la razón: la brecha digital es educativa”, disponible en <https://ute.org.ar/la-justicia-nos-vuelve-a-dar-la-razon-la-brecha-digital-es-educativa/>
- Universidad de San Andrés (2020), “La pandemia exhibe las desigualdades que plantea la nueva brecha digital”. Recuperado de <https://udesa.edu.ar/noticias/la-pandemia-exhibe-las-desigualdades-que-plantea-la-nueva-brecha-digital>

## Palabras clave

Escucha profunda.

Emociones.

Prevención.

Resiliencia.

Asesoramiento.

Capacitación.

Educación sexual integral.

Education Especial

# Pandemia, virtualidad, emociones

## Enseñar a registrar sentimientos...

Por Silvina Lattanzio\*

### Introducción

Me desempeño como maestra y psicóloga tanto en el ámbito público como en el privado, asesorando a escuelas (niveles inicial y primario, en la modalidad común y especial) a docentes, a directivos, familias y a centros asistenciales y terapéuticos. Al tener frecuentes reuniones con los docentes a cargo de los diversos grupos, como así también reuniones con los equipos de conducción y con los equipos de orientación escolar, pude registrar los diversos malestares que atravesaban los niños, las familias y los docentes. Más aún en alumnos inmersos en un contexto social y económico vulnerable.

Los propósitos nacen de una demanda, es decir, el malestar observado en los grupos en general y en algunos niños especialmente ha dado lugar a pensar cómo detectar y escuchar en primer lugar, para luego pensar cómo ayudarlos. Cuando utilizo la palabra escuchar me refiero a una “escucha activa” o “escucha profunda”; como su nombre lo dice, consiste en escuchar activamente, a los alumnos en este caso. No se trata solo de oír, sino en concentrarme en

\* Maestra y psicóloga tanto en el ámbito público como en el privado. Más allá de haberme especializado como psicóloga infantil en el Hospital de Clínicas, siento que la escuela es mi lugar en el mundo.

■ aquello que los alumnos transmiten con su voz, con sus gestos, con su participación o con su no participación. Recuerden el axioma de la comunicación: “es imposible no comunicar”.

Les aseguro que escuchar a los alumnos, darles el tiempo que ellos necesitan para expresarse puede ser verdaderamente interesante y no solamente ellos aprenderán de sus maestras, sino que también nosotros aprenderemos de ellos, los conoceremos más y podremos saber cómo se sienten y qué necesitan.

Las nuevas metodologías virtuales de enseñanza en tiempos de pandemia han generado que algunos estudiantes desarrollen cuadros de mayor ansiedad y conductas evitativas durante los encuentros virtuales por las plataformas (Zoom y/o Meet). No me refiero a los niños que lamentablemente carecían de conectividad, ya que eso es un capítulo extremadamente injusto y aparte. Hablo de niños que apenas iniciaba la clase virtual se retiraban para ir al baño, claro ejemplo de conducta evitativa. Alumnos que comenzaron a tener regresiones, las cuales nos fueron transmitidas por las familias. Regresiones tales como volver a hacerse pis encima. Trastornos de ansiedad como por ejemplo comerse las uñas (onicofagia), niños con trastornos del lenguaje que se vieron perjudicados con la virtualidad, la exposición



de la cámara no los favoreció, y fue necesario pedir ayuda y asesoramiento a especialistas en lenguaje. Esta nueva rutina supuso un ajuste importante para los alumn@s porque tuvieron que adaptarse al nuevo formato de clases online.

Durante los primeros meses observé que much@s no deseaban participar, silenciaban los micrófonos y apagaban la cámara, argumentando que no querían verse reflejad@s o no querían ser observad@s por los demás. Algun@s estudiantes se mostraron más ansios@s, con dificultades para tolerar la frustración, requirieron más atención y necesitaron ser escuchados con más detenimiento. Frente a la cámara de los dispositivos tecnológicos los niñ@s se sintieron muy expuestos, pensemos en pequeñ@s tímidos y más inhibidos o niñ@s con dificultades fonoaudiológicas, por ejemplo. Aumentaron los casos de ansiedad, temor, enojo, frustración entre otras emociones.

Esta ponencia se basa en una línea de observaciones sobre el proceso de reconocer y entender las propias emociones considerando el modo en que éstas pueden impactar en el propio accionar y en el de los otros. Recuerden que la comunicación entendida como un sistema presenta interrelación e interdependencia entre sus elementos. Muchas veces una emoción nos lleva a actuar de una u otra forma, a utilizar palabras que poseen ciertas connotaciones en el referente de quién o quiénes escuchan, o a expresar con el silencio formas no verbales que pueden ocasionar malos entendidos.

Ser conscientes de lo que sentimos implica prestar atención a lo no verbal, a lo mental y a lo expresivo. Repito, tod@s sabemos que es imposible no comunicar. Y que aquello que hacemos intencional o inconscientemente incide en los demás integrantes del sistema educativo.

## Desarrollo

El taller “Educación Emocional” propone enseñarle a los niñ@s a registrar cómo se sienten; esto les permitirá potenciar el bienestar personal y las relaciones positivas con los otros. En este caso los adultos serán el puente necesario que l@s llevará a estar en mayor armonía. Aprender a dar cuenta de las señales que su cuerpo le está dando ante determinadas emociones y de esa forma orientar su acción con actitudes reflexivas.

No es una tarea fácil para los niñ@s, ¿acaso a los adultos también nos cuesta aprender a registrar nuestras emociones...? ¿Y como adultos, luego de registrarlas sabemos qué hacer con ellas...? Por ejemplo, niñ@s que se enojan siempre en un juego o una propuesta desarrollada en un Meet. ¿Cómo tramitar este enojo...? ¿Qué hago con ese alumn@ que tiene baja tolerancia a la frustración...?

¿Cómo puedo colaborar con es@ docente que tiene un alumn@ que permanentemente boicotea sus propuestas...? Todos sabemos lo frustrados que nos sentimos los maestr@s cuando armamos con dedicación una secuencia y algun@ la boicotea.

Trabajamos bajo la modalidad de taller virtual con una frecuencia quincenal. Seleccionamos junto con los compañer@s un valor o una emoción utilizando como disparador cuentos, novelas, películas, videos, imágenes, publicidades, noticias y propuestas de expresión artística.

Las actividades que se presentaron siempre buscaron ser un disparador para fomentar un aprendizaje de cada una de las emociones seleccionadas para trabajar. Las propuestas fueron diversas y variadas de acuerdo a lo narrado en la introducción, es decir, a la demanda surgida en cada grupo, en cada es-

cuela, con cada docente. Sin perder de vista la población e idiosincrasia de esa institución educativa.

Los actores involucrados propiciamos espacios para el desarrollo de habilidades vinculadas a la expresión de los sentimientos y a los modos de relacionarnos y comunicarnos con los demás, constituyendo un valor agregado a las prácticas cotidianas. Los niñ@s tuvieron el espacio y el tiempo para expresar sus sentimientos, dialogar y manifestar sus emociones.

Llevamos a cabo un acompañamiento continuo e integral del proceso que realizaron los niñ@s y sus familias ajustando aquello que se consideró pertinente en función de lo observado. Propusimos que cada docente y alumn@ tuviera un registro donde pudiera identificar su propio proceso, ya que consideramos fundamental la autoevaluación. Estimulamos a los alumn@s para que puedan paulatinamente a lo largo de los diferentes momentos del taller: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear, deconstruir, reinventar aquello que les permita aprender más sobre los procesos de educación emocional.

## ¿Se lograron las expectativas del taller? ¿Fueron muy ambiciosas?

El taller “Educación Emocional” promovió el desarrollo de las habilidades emocionales e interpersonales en la infancia y adolescencia (nivel inicial y primaria). Posibilitó la enseñanza sistemática de la educación emocional y social dentro del enfoque del diseño curricular atendiendo las dificultades de este contexto adverso. Generó un espacio que estimule el conocimiento propio y de los demás, optimizando los vínculos. Intentó promover una educación integral, teniendo una mirada preventiva, promotora del bienestar y de una mejor calidad de vida. Tuvo una perspectiva amplia e integral, ya que involucró a los



niñ@s, e indirectamente a sus familias y a los miembros de la comunidad educativa.

Con respecto a la repercusión que tuvo este taller en los diversos actores podría transmitir que los docentes quedaron muy agradecidos ya que se sintieron acompañados y contenidos. A veces el trabajo docente puede tornarse muy solitario, por eso, son fundamentales estos espacios para repensar la práctica docente. Lo mismo manifestaron l@s APND (acompañante personal no docente) ya que agradecieron la oportunidad que se les dio de expresarse. Las familias que pidieron ayuda porque se sentían desorientadas también agradecieron este espacio para aprender a ponerle palabras a los sentimientos tan confusos y ambivalentes que aparecieron en la pandemia.

Si bien los principales destinatarios fueron los niñ@s, se buscó ofrecer herramientas para profundizar y trabajar con las familias porque ell@s son los adultos significativos y deben comprometerse e involucrarse también. Por supuesto que hay cuestiones para seguir mejorando en los futuros talleres, porque en la marcha surgieron nuevas demandas y nuevos interrogantes. Hubo emergentes que no estaban previstos tales como fallecimiento de un integrante de la familia o aislamiento en hospitales o en hoteles por casos positivos de COVID-19.

Se trabajó sobre tres ejes temáticos: habilidades en comunicación, habilidades emocionales y habilidades en resolución de conflictos. Las habilidades comunicativas en muchas personas deben ser enseñadas, algo tan esencial como enseñarle cómo hacerse amig@s. Aunque quizá parezca fácil, much@s presentan serias dificultades en generar amistades. Dentro de las habilidades emocionales incluiría todas las emociones que enumero luego. Con respecto al eje resolución de conflictos, busco dar recursos para solucionar los problemas en forma saludable y reflexionar sobre las consecuencias de nuestro accionar, por ejemplo ¿resuelvo las diferencias dialogando o pegando...?

Las emociones que se abordaron en cada taller fueron seleccionadas cuidadosamente dependiendo del grupo de niños y sus etapas evolutivas (enojo, alegría, miedo, vergüenza, tristeza, celos, tranquilidad, ansiedad, frustración, cariño, rechazo, orgullo, soberbia, culpa, gratitud, empatía). Al trabajar sobre las emociones es necesario conocer las tres dimensiones a tener en cuenta: cualidad, intensidad y duración. La cualidad tiene que ver con las características particulares de cada emoción. Las emociones dolorosas (miedo a enfermarme o a que se enferme un ser querido, soledad por no poder visitar a nuestros afectos), estuvieron muy presentes en tod@s y fueron señales valiosas de los problemas que estábamos atravesando, producto de la pandemia.

La intensidad de la emoción se remite a la fuerza en que dicha ansiedad se vivencia. La duración se refiere a si aparece en forma aislada o si se vuelve crónica. Las emociones que parecen “malas” o “negativas” muchas veces son protectoras, por ejemplo, me enojo ante una injusticia o tengo miedo ante un peligro. Por eso es tan importante conocer su intensidad y su duración para saber si es funcional (protectora) o disfuncional.

### Conclusiones

Muchas veces l@s maestr@, colectivo docente del que yo me siento parte, nos vemos apurad@s por la falta de tiempo y los contenidos que debemos enseñar por lo que queda poco espacio para abordar las emociones dentro del ámbito escolar. Siempre pienso que muchos pequeñ@s carecen de otros espacios por fuera de la escuela donde puedan tramitar y elaborar estas cuestiones tan necesarias. Son pocos los que tienen la suerte de asistir a un taller de arte o un club o un espacio terapéutico. Sabemos que much@s de nuestros niñ@s solo cuentan con la escuela como estímulo y que por eso es tan vital ofrecerles oportunidades y propuestas variadas y significativas.

La justicia nos dio la razón: la Brecha Digital es Brecha Educativa

El fallo judicial dispone:

- OTORGAR UNA COMPUTADORA PORTÁTIL, NOTEBOOK O TABLET a cada estudiante que se encuentre en situación de vulnerabilidad social de establecimientos educativos de gestión pública y de gestión privada con cuota zero.
- GARANTIZAR ACCESO A INTERNET en las sillas, asentamientos y barrios de emergencia de la Ciudad.

CTERA UTE CTE

Las familias suelen recibir con mucho agrado todo lo que ofrece el docente o el equipo que pertenece a la escuela. Los lazos que se entretienen de respeto, confianza y transferencias positivas hay que aprovecharlos. Apuesto siempre a que es importantísimo incluir la educación emocional como eje transversal de las demás áreas pedagógicas. Trabajando las emociones mejora la convivencia escolar y por lo tanto mejora el rendimiento académico. ¿Acaso los operarios de una fábrica no van a producir más si se los incentiva y valora...?

Lo mismo ocurre entre colegas, ofreciendo espacios de contención para docentes he visto que han trabajado menos abrumados. Como educadora y profesional de la salud, estoy convencida de que la salud mental es tan importante como la física. Por eso hay que generar espacios en donde cuidemos y nos cuiden la salud mental. Y una vez que esos espacios son ganados, cuidarlos y sostenerlos.

Esta pandemia nos dejó desamparados, sin posibilidades de abrazos y besos. Pero con la certeza de que una mirada dice mil palabras. Apostemos a la prevención, a mejorar la autoestima, a construir vínculos sanos, y a cultivar la resiliencia en los más pequeños. La resiliencia se caracteriza como un

conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen. Por eso me parece importante trabajar la prevención y la resiliencia, especialmente en niños con derechos vulnerados.

Recuerdo un niño que luego de los talleres expresó haber aprendido herramientas para tramitar su ira, ese comentario confirma que algo de todo lo propuesto valió la pena. Me gusta usar la metáfora en la cual cada alumno y cada familia se lleva una “caja de herramientas”, que no necesita usar en este momento, pero la tiene, quizá inconscientemente, ya que no es muy consciente de todo lo que aprendió, pero está disponible para ser usada cuando la necesite. También puede ocurrir que algunos alumnos o colegas opinen que no pudieron tomar nada de lo propuesto, pero opino que quizá todo lo trabajado siga decantándose y dejando huella desde lo inconsciente.

Hay muchísimo por construir, pero dar a los alumnos diversas “herramientas” que les permitan arra-

sar mandatos y estereotipos, no naturalizar la violencia y el maltrato, y generar interrogantes, ya es un montón.... Recuerden siempre que las personas con habilidades interpersonales bien desarrolladas, tienen más posibilidades de sentirse felices, ser más proactivos y tener pensamientos positivos. Por eso, considero tan valioso este espacio como la clase de matemáticas o ciencias naturales, ya que este taller es el generador de un espacio que posibilita registrar emociones propias y también las emociones de los demás. Y de esta manera se logran optimizar los vínculos entre pares (niños, colegas, familias). Si el taller mejora los vínculos y mejora la calidad de vida entonces es preventivo y atraviesa en forma transversal todas las áreas.

Es importantísimo como educadores fomentar la resiliencia, creo que todos tenemos la semilla de la resiliencia, de cómo sea regada dependerá su buen crecimiento. La escuela está obligada a garantizar una mirada integral sobre el concepto de salud y sobre los derechos del niño. Enseñar que hay vínculos más sanos y menos tóxicos, y que esto siga reelaborándose en el tiempo infinito es un desafío y un logro importante. No todo se logró, hay mucho por recorrer, y ya se me ocurren mil temas para trabajar en el 2021. //

## Referencias bibliográficas

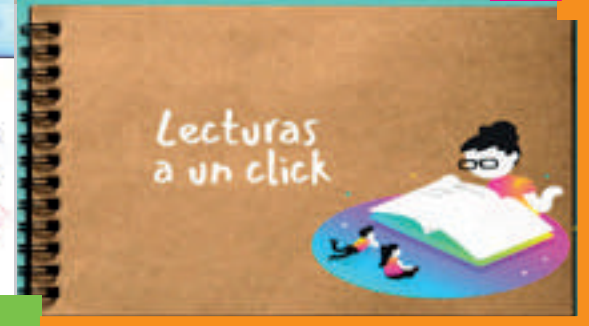
- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Ministerio de Cultura y Educación, 2004.
- *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, Nivel Primario, Ministerio de Educación.

CAPÍTULO VI  
CURRICULARES / BIBLIOTECARIXS

2020



Curriculares y  
bibliotecarixs  
por una  
educación integral





Palabras clave

Territorio.  
Escuela.  
Encuentro.  
Puentes.

# La desigualdad en el territorio en tiempos de pandemia

## Acciones desde la Supervisión

Por Mariana Claudia Goyena\* y Noemí Lucía Molina\*\*

*La Educación se rehace constantemente en la praxis.  
Para ser, tiene que estar siendo*  
Paulo Freire

### Introducción: Primeras acciones y reflexiones desde la supervisión

En el marco de las acciones que se estaban realizando frente a la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en relación al Coronavirus (COVID-19), desde el día 15 de marzo del corriente año se han suspendido el dictado de clases presenciales dentro del ámbito escolar con las características habituales en todas sus modalidades y niveles.

En nuestro país y según la Resolución N° 108-APN-ME/20, se deben asegurar las medidas necesarias para la comunicación y el seguimiento de las actividades de enseñanza propuestas por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales que estarán disponibles para su implementación durante este período mediante distintos soportes, a los efectos de acompañar la vinculación entre los equipos docentes, estudiantes, familias y comunidades.

En un comienzo no imaginamos que esta situación se iba a extender en el tiempo, continuamos con las mismas planificaciones y se comenzaron a mandar actividades de enseñanza sin contar con tiempos para adecuarlas a la situación de cada una de las familias, la desigualdad de recursos tecnológicos, el material bibliográfico, los libros, etc.

Francesco Tonucci afirma que la cuarentena para prevenir la propagación del COVID-19 puede ser una oportunidad única para la escuela, las familias y principalmente para los niños y las niñas. El pedagogo italiano dice que “muchos no se han dado cuenta de que el colegio no funcionaba desde antes, pero en esta situación se nota mucho”; además sostiene que la pregunta más importante para hacerse hoy es “si es posible hacer lo mismo de siempre, cuando todas las condiciones han cambiado”.

El sistema educativo argentino también está en crisis hace tiempo; si bien en la década kirchnerista se avanzó mucho, no alcanzó y en estos últimos años, desde el 2015 empeoró en varios sentidos en CABA. De alguna manera esta pandemia delató una compleja realidad. Se necesitan grandes y profundos cambios: de paradigmas, de rumbos, de presencia del Estado que garanticen una educación pública, gra-



\* Supervisora Adjunta Curricular DE 14. Maestro mayor de obras. Profesora de Actividades Prácticas. Actualización académica en Comunicación y Multimedia Digital.

\*\* Supervisora Adjunta DE 20. Bachillerato con orientación docente. Profesora de Enseñanza Primaria y Preescolar. Licenciada en Gestión Educativa.



tuita, obligatoria y laica para el desarrollo de todas las personas y de sus capacidades, especialmente (desde nuestro punto de vista) que garanticen el derecho a la educación de niños y niñas.

Irrumpió el presente con el aislamiento, la continuidad del proceso de enseñanza y el vínculo pedagógico en este tiempo de excepción y estamos siendo interpeladas día a día. No nos detuvimos a pensar, no se generaron condiciones para enfrentar este desafío educativo, asumimos como colectivo docente en principio el compromiso de continuar con el proceso educativo y colaborar en las medidas urgentes que se tomaron ante la situación de emergencia sanitaria: entrega de viandas, de canastas mal llamadas nutritivas, de cuadernillos de actividades, el relevamiento de distintas informaciones solicitado por el Ministerio, temas relacionados a la cooperadora escolar, entre tantas demandas y acciones.

Desde la Supervisión, la cantidad de información y el trabajo administrativo que llegaba exigió mucho trabajo y dificultades para encarar el Proyecto Educativo Distrital y la articulación entre escuelas. Con el transcurso de los días abordamos la necesidad de generar espacios de encuentro con los equipos directivos; entonces se fueron trazando las líneas de acción para un trabajo colaborativo que pudiera sostener y acompañar en este tiempo las trayectorias educativas de nuestros alumnos y alumnas; pensando también en afianzar el vínculo con las familias, hacer alianzas, poder reformular su rol para que puedan acompañar en este proceso.

Procuramos pensar en particular y formular propuestas para las familias del Distrito que no tienen ningún tipo de conectividad y brindarles otro tipo de soportes o llegada de las actividades sugeridas. Desde un comienzo en nuestro distrito nos preocupó la desigualdad socioeconómica que conlleva limitaciones de acceso a los recursos tecnológicos, a libros y materiales escolares.

La Supervisión tuvo la necesidad de realizar un relevamiento para conocer el estado de alumnos con y sin conectividad. Realizamos a nivel territorial un exhaustivo relevamiento sobre los alumnos que tenían equipamiento tecnológico y buena, poca, o escasa conectividad. El estudio arrojó como resultado que un 58,08% de alumnos tenía conexión, un 28,65% tenía conectividad con dificultad y un 12,37% presentaban escasa conectividad. Pudimos expresarlo y analizarlo a través de un Gráfico circular. A partir de estos datos se fueron repensando acciones a llevar a cabo agrupando escuelas, considerando la población que asiste y las problemáticas comunes. Pudimos analizar las escuelas del distrito, sus particularidades y las desigualdades entre ellas.

#### **Desarrollo: Trabajo en el territorio vs política educativa del gobierno de Larreta**

*El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo.*

Eduardo Galeano

Pasados varios meses del comienzo de la cuarentena, continuando con el aislamiento social y preventivo, se fueron delineando las acciones para fortalecer y sostener las trayectorias educativas de las/los estudiantes. Sintetizamos a continuación algunas de las acciones trabajadas de manera colegiada y socializada con los equipos de conducción de las escuelas de nuestro distrito escolar.

- **Reconstruir el lazo familia - escuela.** Nos pareció necesario una nueva alianza con las familias como factor que favorece y potencia el proceso educativo, imprescindible en este contexto. Cada escuela evaluó de acuerdo a su comunidad la forma de vincularse a través de distintas herramientas y plataformas. Desde el distrito priorizamos el sostener una comunicación directa y fluida con el/la estudiante y con su familia, en la medida de lo posible, para brindar mayor sostén en el proceso.



- El equipo de Supervisores sugirió la **elaboración de secuencias didácticas cortas**. Se hicieron adaptaciones curriculares teniendo en cuenta los contenidos priorizados y el trabajo interdisciplinario, ya que al principio se elaboraban actividades aisladas, inconexas, sin relación entre sí. Supimos que debíamos continuar con las clases virtuales y en reuniones con los/las directivos/as nos dimos cuenta y precisamos propuestas para rediseñar actividades y/o proyectos.
- Luego del receso invernal sufrimos un gran movimiento docente debido al cese masivo dispuesto por el GCBA. Esto nos obligó a **conformar nuevos grupos de trabajo y dinámicas escolares**. En paralelo, junto con la puesta en marcha de la plataforma de actos públicos virtuales que vulneró desde un primer momento el Estatuto Docente, el GCBA nos convocó a trabajar un protocolo de vuelta a clases, ante el posicionamiento contrario de la mayoría de los supervisores de CABA, ya que evaluábamos el inminente peligro de “esta vuelta”. En concordancia a su actuar, el gobierno de la ciudad continuó con su insistencia y presentó a Nación en varias oportunidades y de manera inconsulta distintos protocolos, desoyendo al colectivo docente y haciéndonos desatender la labor educativa y pedagógica. Los docentes quedamos en **estado de alerta** y de incertidumbre sobre el futuro inmediato y esto impactó de manera directa en el quehacer diario.
- Tomando en cuenta el relevamiento anteriormente mencionado, consideramos importante **vincular a los alumnos que no tuvieron ningún tipo de contacto con la escuela**. Para ello se convocó desde el distrito a responsables de distintos programas. Articulamos con apoyos externos, realizamos reuniones virtuales con los distintos profesionales y

las conducciones para coordinar criterios y luego convocar a esas familias y estudiantes que perdieron el vínculo con la escuela, ofreciendo distintos recursos para lograr esta vinculación, incluso con soporte papel, ya que muchos de los alumnos/as no cuentan con las competencias digitales básicas y los dispositivos necesarios lo que hace complejo sostener la comunicación y desarrollar actividades de forma virtual.

- Desde nuestro sindicato UTE se realizó ante la justicia **una presentación para que el gobierno de la ciudad entregue dispositivos** a los alumnos/as que necesitaran y de internet gratuita a los lugares más vulnerables, pero el gobierno desoyó el fallo.
- Continuamos trabajando **ESI y vulneración de derechos**, ya que la presente es una situación inédita. Desde el equipo de supervisores se transmitió a todos/as los/as docentes que se encuentran cumpliendo funciones de forma presencial (por ejemplo en la entrega de bolsones) o a distancia, que frente a la detección o recepción de denuncias de situaciones de presunto maltrato, los procedimientos siguen siendo los mismos, enmarcados en la Resolución N°1/2016 (Consejo de los Derechos de los niños, las niñas y adolescentes) sabiendo que es nuestra obligación proteger a nuestros niños y jóvenes.
- Todos los **encuentros virtuales con las conducciones escolares** fueron y son enriquecedores y contenedores. Al no tener el contacto y el compartir diario, se hace más importante que en otros momentos el generar espacios de escucha desde las experiencias personales. Poder contenernos entre todo el colectivo resulta imprescindible, son muchas las vivencias y demandas que reciben las direcciones por parte de las familias. También va-

rios de los directores del distrito realizando entregas de bolsones se contagiaron de COVID-19.

- Frente a todo esto se valora mucho más el enorme esfuerzo por una parte de los docentes y directivos para **recrear el proceso de enseñanza** en este momento tan complejo, donde desde las escuelas se reinventaron estrategias para llegar a todas las familias. Para poder afianzar aún más el vínculo, se agregaron encuentros virtuales con propuestas interdisciplinarias, algo tan difícil de llevar a cabo en las clases cotidianas como teníamos antes de la pandemia debido a la falta de tiempo. Se realizaron reuniones de ciclo con todos los maestros de grado, maestros bibliotecarios, profesores curriculares, programas socioeducativos, facilitadores pedagógicos digitales y coordinadores de ciclo para poder elaborar estas propuestas tan potentes.

Mientras en las escuelas se realizaron todos estos esfuerzos, el GCBA realizaba llamados a los directivos y docentes para proponerles un ascenso horizontal sin la necesidad del concurso, otra vulneración al Estatuto Docente y se sumariaba a un Supervisor por entregar tarjetas de Nación para la conectividad a internet a las familias de su distrito. Mientras el gobierno insistía en calificaciones, desde el colectivo de Supervisores de CABA se redactaba un documento de Valoración Pedagógica de este proceso con el objetivo de brindar información y estimular a los niños/as y familia. El Ministerio de Educación mandaba comunicaciones sin respetar la vía jerárquica, primero llegaba a los docentes y luego a los distritos, realizaba entrevistas a las familias controlando y sondeando el trabajo docente, tomaba los exámenes presenciales de ascenso en plena pandemia, siempre de manera inconsulta.

## A modo de conclusión: Desde la complejidad del 2020, el trabajo colectivo por la mejora educativa

*La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.*

Paulo Freire.

Las escuelas continuaron dando clases, gracias el enorme compromiso y convicción de los equipos de supervisores, directivos, maestros y maestras y de los adultos de cada hogar para sostener la continuidad educativa en una Argentina con una gran desigualdad. Pensando en el futuro, esta experiencia vivida nos deja la necesidad del encuentro, el verdadero acto pedagógico no se agotó, quedando toda la comunidad educativa a la espera de poblar las escuelas con una mirada articulada entre el ciclo lectivo 2020/2021. Nuestro énfasis estuvo puesto en primer lugar en mantener el vínculo con los y las estudiantes y en garantizar saberes, no en garantizar todos los contenidos.

Necesitamos capitalizar todo lo que vivimos y sufrimos en este tiempo de pandemia para poder modificar antiguas prácticas afianzadas que no nos llevaron al verdadero aprendizaje; inaugurar una nueva escuela valorando lo bueno, donde exista el tiempo de la escucha, del reencuentro, de saber y contar qué pasó y contar lo que nos pasó, una nueva escuela que convoque al hombre libre, democrático, una escuela con justicia e igualdad educativa.

Retomamos lo dicho por el Ministro de Educación de Nación, Nicolás Trotta: “Tener un ritmo frenético en las escuelas no garantiza los procesos de aprendizaje”. Las reflexiones de colectivos y grupos sobre los tiempos para sostener un accionar educativo con sujetos de derecho es imprescindible. Donde este tiempo nos convoque al pensamiento político, donde como conjunto docente podamos entender que es necesario tener una mirada y actitud crítica hacia el gobierno de CABA, para que no sigan destruyendo nuestra querida Escuela. Más allá de las políticas sistemáticas de destrucción, este tiempo tan difícil nos demostró que la Escuela Pública enseña, resiste y sueña. //

## Referencias bibliográficas

- Marco del XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA.

<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/xxv-congreso-presentacion>

- Resolución CFE N° 379/20 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

- Resolución N° 108-APN-ME/20

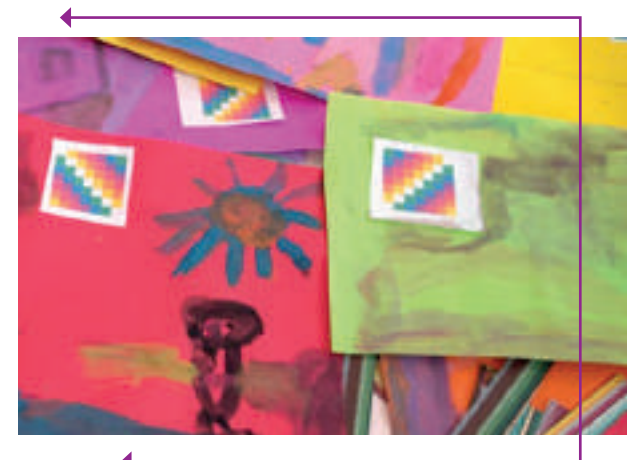
- Resolución N1 /2016 (Consejo de los Derechos niños/as adolescentes)

- Ruiz, Carlos: “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”.

<https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

- Trotta, Nicolás: “Tener un ritmo frenético en las escuelas no garantiza los procesos de aprendizaje”.

<https://www.ambito.com/nacional/nicolas-trotta/tener-un-ritmo-frenetico-las-escuelas-no-garantiza-los-procesos-aprendizaje-n5096232>



## Palabras clave

Tarea pedagógica.  
Pedagogía de la escucha.  
Trabajo colectivo.  
Escenario político.  
Canales de comunicación.  
Primaria.

/// Bibliotecarixs /// Educación Primaria ///

# UN MUNDO EN MODO PAUSE

Una mirada política, pedagógica y emocional en pandemia

Por Blanca Viviana Fernández\*

## Introducción

**A** mediados de marzo de este 2020 pasó el mundo entero al modo PAUSE.

El COVID-19 había llegado para instalarse cómodamente mientras la Argentina recién estaba “desensillando” después de una tremenda cabalgata por el valle del olvido, la postergación, la incertidumbre en el que el neoliberalismo había realizado un trabajo por seguro milimétricamente estudiado: dejar tierra arrasada. Y lo había logrado.

Si bien el nuevo escenario **político** vendría a traer un poco de calma, de esperanza, reconstruyendo caminos y tendiendo puentes, este mal querido y menos conocido huésped en forma de virus nos tomó de sorpresa y una se atreve a decir que ya nada será igual. Para nada. Para nadie. Para todes.

Llovieron mensajes, whatsapps, emails, llamados, invitaciones a *bajar APP(s)* pues el nuevo trabajo dependería de ESTAR CONECTADA, CONECTADO,

\* Es Maestra Bibliotecaria DE 20 y Profesora para la enseñanza primaria.

LISTA, LISTO, ABIERTA, ABIERTO, SENTADA O DE PIE, SENTADO O DE PIE, pero con un dispositivo frente a tu rostro, porque desde allí garantizaríamos la CONTINUIDAD PEDAGÓGICA, la COMUNICACIÓN entre les estudiantes, la comunidad educativa, nuestros pares...

¿Y el modo PAUSE? ¡¡Ah, sí!! Pausamos las miradas de frente, los abrazos, las manos entrelazadas, el canto a la bandera, el recreo, el desayuno, los pizarrones, las juntadas, las miradas, las lecturas, las mañanas en la biblioteca, las risas y el asombro, las búsquedas, los debates, los juegos en el piso... Y entonces aparecieron los **nuevos o no tan nuevos** canales de comunicación, la esperanza de seguir conectados, de vincularnos pantalla mediante, por escrito, en audios, en vivo.

Todo hacía suponer que el **encuentro** se daría por medio del Dios **Internet**, los ángeles salvadores ZOOM, MEET, EDMODO, CLASSROOM. ¡NO OLVIDAR A LOS SEMI DIOSES EN FORMA DE DISPOSITIVO!: NETBOOK, NOTEBOOK, CELULAR, TABLET.

Hasta aquí, el caballo que estaba desensillando, debía aprovisionarse para lo que vendría. El valle de

lágrimas, el desierto que cruzamos durante 4 años no conocía de pausas: entre todas las cosas que quitó, descuidó, modificó, arrebató, se hallaban la SALUD (degradada a Secretaría pues Ministerio sonaba a “demasiado gasto”) y la ECONOMÍA (¿dirigida por? ¡Ah sí! Los CEOs de las multinacionales, tenedores de bonos, algo así como dejar el cuidado de las gallinas a unos zorros hambrientos en medio de la noche, y abiertas las puertas y ventanas del corral de las pobres plumíferas), pero en lo que el neoliberalismo no perdió un instante fue en INTENTAR desalmar, desarmar, descalificar y vulnerar con toda prisa la EDUCACIÓN PÚBLICA ARGENTINA. Y en el gobierno de la Ciudad...

La búsqueda de voluntarios (seguro recuerdan el hecho: si bien nació en la provincia de Buenos Aires, con una señora que solía salir con sonrisas y promesas en la televisión a toda hora), la disminución de sueldos, y el descrédito quedó plasmado en esa CAÍDA EN LA ESCUELA PÚBLICA de la que todo docente está orgulloso y que nunca tuvo un pedido de disculpas por parte de quien profirió tamaña zoncera.

Claramente, hubo intentos de desarme, descalificaciones por doquier, vulnerabilidad y hasta un intento



de desalme. ¡¡GRAN EQUIVOCACIÓN!! No contaron con la historia de **amor** de la Educación Pública con su comunidad. ¡¡Jamás entregamos nuestras almas!!

Marzo 2020: conoceríamos entonces un vocabulario tanto pobres como no tan pobres que estaría entre nosotres por vaya a saber cuánto tiempo.

El ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio), IFE, ATP, contagiosidad, mascarilla, barbijo, alcohol en gel, lavandina, metro y medio de distancia, cierre de negocios, CUIDAR, trabajador esencial, permisos especiales, búsqueda de refrigerios... la escuela pública ¡¡PRESENTE!! ¿Pero cómo?

Los espacios de home office no concordaban con las largas horas de trabajo para realizar una entrega, una clase. En mi caso, provocar sonrisas, emociones, búsquedas y encuentros, lecturas para comunicar, lecturas para expresar. Debía buscar canales de expresión, de comunicación, de emociones.

Una bibliotecaria... ¿Qué había ahora después del neoliberalismo, después de la pandemia sin virus hasta diciembre de 2019? Un nuevo escenario. Un nuevo esquema. Un nuevo paradigma social, político, sanitario, económico y educativo.

### Resistir es el camino. La autopista tecnológica

La comunidad educativa alerta. Los llamados, mails, whatsapp, a full. Una nueva forma de hallar las voces que estaban en silencio, resguardadas en casa, y debían hacerse escuchar. Las caras, los gestos, las miradas que ahora perdían cotidianeidad, aguardaban ser vistas para no sumirse en el olvido, en la ignorancia. No verse, no mirarse, no escucharse, comenzó a ser la nueva realidad que tanto docentes como estudiantes debíamos afrontar.

### ¡Hola! ¿me escuchan?

Encender la computadora, preparar “el cono de silencio posible” (una no vive en una isla y suelen pasar por el espacio común algunos seres que al igual que mis estudiantes, tampoco concurren a sus escuelas, sus centros terapéuticos, etc. Y la casa de una se torna en el teatro cotidiano).

Pasado el avatar de la búsqueda de lugares cómodos, silla, cama, sillón, mesa, luz. ¡¡Claro!! Buena luz. ¡Deben poder verme! ... Nos concentraremos en el Dios internet: Dios al que las promesas de pago de mayor contenido de “megas” suele quedarles pequeñas (en mi caso, en mi casa, seis almas ruegan por su piedad y misericordia ya que podría no cumplir las requisitorias específicas de cada feligrés).

¡Eureka! ¡Hay conexión! ¡¡Sí!! Mi ángel guerrero responde con creces. Mi cámara me devuelve un rostro que intenta parecer plácido, ameno, tranquilo, mientras los nervios, los inquietos pasajes de mis almitas de tiempo y espacio compartido van dando vueltas. Es hora de darle la entrada a otro personaje en esta Odisea: el micrófono. Pruebo. Veo a chicos y a chicas, a otras personas que alcanzo a ver y supongo son padres. A mis compañeres, por supuesto ya los advierto de igual forma en que me encuentro: nerviosos y nerviosas. Jugamos al mutismo y a la guerra de los sonidos.

—Hola! ¿Me escuchan? Es el saludo repetido de todos. Los rostros se ven raros. No porque el peinado, o la ropa, o el espacio físico asombre. Asombra verlos allí, a distancia. Asombra verles allí, sin guardapolvos. Asombra verles inquietos por querer hablar y mirarse (entre ellos y ellas, los estudiantes). Asombra, entornece, aflige, irrumpe. Golpea.

Un canto de **Buen día** exagerado irrumpe (admito que puede sonar a un Robin Williams en *Good morning, Vietnam* —la guerra cruel e inusitada, no te la debo: aquí no hay soldados, ni ejércitos, ni radio, pero el COVID-19 es un enemigo silencioso, sigiloso, al que hay que tenerle mucho respeto,

### Puente

Hoy te busqué  
En la rima que duerme  
Con todas las palabras  
Si algo callé  
Es porque entendí todo  
Menos la distancia  
Desordené  
Átomos tuyos para hacerte  
Aparecer  
Un día más, un día más...

Gustavo Cerati

## Puentes

Yo dibujo puentes  
para que me encuentres.  
Un puente de tela,  
con mis acuarelas...  
Un puente colgante,  
con tiza brillante...  
Puentes de madera,  
con lápiz de cera...  
Puentes levadizos,  
plateados, cobrizos...  
Puentes irrompibles,  
de piedra, invisibles...  
Y tú... ¡Quién creyera!  
¡No los ves siquiera!  
Hago cien, diez, uno...  
¡No cruzas ninguno!  
Mas... como te quiero...  
dibujo y espero.  
¡Bellos, bellos puentes  
Para que me encuentres.

Elsa Bornemann

del que hay que cuidarse y al que hay que seguir dándole pelea).

Quienes han trabajado conmigo o han visitado la Biblioteca Las mil y una noches saben que me encanta descontracturar, apelar al humor y al canto. Quizás allí he puesto mi mejor intento para que las palabras lleguen y hacer que en algún rostro se pueda divisar una sonrisa por leve que sea. No fue el único intento, claramente, y por supuesto es parte de una tarea colectiva. Maestras, familias y los mismos chicos y chicas contribuyeron desde entonces para que el vínculo, las “clases virtuales”, las lecturas, los juegos, los encuentros se produzcan de forma sostenida, armónica, alegre.

Hasta aquí, haré un alto. Temo que se entienda, se suponga o se dé a conocer algo que no es cierto. **No hubo ni hay conexión total ni sostenida.**

- **Siempre intenté conectarme.** Busqué todas las formas posibles (¿el docente puede conectarse todo el tiempo?, ¿es saludable?, ¿es un mero acto de insistencia, resistencia, paciencia?)
- **El / la estudiante no siempre puede conectarse.** Posibles razones:
  - ✓ **dispositivo personal (escaso)**
  - ✓ **ausencia de internet**
  - ✓ **falta de tiempo para conectarse** (en la mayoría de las familias existe un solo dispositivo para 3 o 4 estudiantes)
  - ✓ **familias que por un largo tiempo no pudieron ser ubicadas por ningún medio tecnológico**
  - ✓ **situaciones varias respecto de la administración del tiempo y los recursos de las familias** (¿pagar datos antes que comida?).

Por supuesto la tarea indiscutida es **Estar. Hacer.** ¿Cómo hicimos? ¿Cómo hacemos?

El héroe tecnológico de esta partida: WHATSAAP.

Desde los más disparatados comunicados, fotos, imágenes, los cuentos, los podcasts, las idas y vueltas, las historias, hallaron el vehículo, el canal para comunicar, para buscar, para expresar.

Ahora, el tiempo transcurrido en casa se mezcla entre las lecturas, el grabador de audios, los programas de edición de audio y video, y por supuesto las delicias de la vida familiar; en tanto ollas, sartenes, escobas y platos sucios ponen a suerte y verdad “ahora ¿a quién le toca?”.

Repentinamente pienso en mis queridos chicos y chicas. ¿Habrán platos sucios, algo que limpiar? Porque el pensamiento va y viene en torno a ellos y a ellas, a lo que acababa de escribirles, de leerles, y entonces recuerdo voces y rostros y entiendo que necesito verlos y oírlos. El mundo en MODO PAUSE se mostraba una vez más y la autopista tecnológica nos puso en la vía de la comunicación remota, sincrónica y asincrónica

**¡Gracias por siempre, Elsa Bornemann!**  
**¡Gracias por siempre, María Elena!**

La Supervisión de la Zona C sostuvo y está sosteniendo comisiones de trabajo de los bibliotecarios de los distritos 13 y 20, a pesar de la ASPO, a pesar de los escasos medios y recursos digitales, de las fallas de conexión y afortunadamente, gracias al profesionalismo, el empeño, los esfuerzos, los acuerdos, pero sobre todo por al amor a nuestra profesión y la solidaridad que todas y todos ponemos de manifiesto.

La comisión de “Movidas Literarias” nos propuso realizar un video llamado “Puentes”, para que les bibliotecarios pudiéramos ser vistos y oídos por las chicas y los chicos de

la escuela. Se puede ver en este enlace: [https://www.instagram.com/tv/B\\_gXLzHF\\_Ac/?igshid=jpwins2fpofe](https://www.instagram.com/tv/B_gXLzHF_Ac/?igshid=jpwins2fpofe)

La comisión “Radio la Nave” propuso leer el poema de María Elena Walsh “En una cajita de fósforos” e invitar a las chicas y a los chicos de la escuela a que nos cuenten en un audio “¿Qué guardarías en una cajita de fósforos?”. Leo. Busco mi voz interna y me dispongo a grabar el poema

### La autopista tecnológica nos vuelve a encontrar

Dejo en manos de los compañeros que el whatsapp haga lo suyo y a la propuesta de escuchar poema, le agrego: vos ¿qué guardarías en una cajita de fósforos?

*No hay equivocación posible.* Usar el amor como un puente, cruzarlo, ser visto, y registrar las expresiones en audios y en pequeñas palabras escritas por quienes estaban cuidándose en casa, fue un mimo al alma sin duda.

La frutilla del postre: la tan esperada reacción de la respuesta sobre esa cajita de fósforos. (Aquí viene el momento en que quiero decir que sólo hay que oír para saber qué se siente).

Puedo citar disparates, cosas graciosas, algún que otro “sinsentido” pero no se necesita expresar demasiado cuan-

do del otro lado hay un “guardaría el abrazo fuerte que me diste en la biblioteca cuando lloraba”.

### A modo de conclusión

El trabajo bibliotecario es hoy más que nunca un ejercicio de resistencia, de dar respuestas, de buscar nuevas preguntas, de sostener la Educación Pública. En el trayecto de la pandemia, en el paso de la ASPO a la DISPO, al cuidar a los niños, a los jóvenes, a nosotros mismos, nos movimos sin movernos, nos encontramos con un click o tan sólo con un abrir y cerrar un chat, exploramos los acontecimientos más inesperados, buscamos asimismo las respuestas a situaciones con estructuras conocidas, pero hallamos además la CRUELDAD. Docentes en toda la Ciudad pidiendo conectividad para sus ESTUDIANTES, resguardo para sus familias (cuando las entregas de alimentos, por ejemplo), dispositivos necesarios y utilizables... Y, claro está las y los bibliotecarios no escapamos a esto. Desde el pedido, desde la organización, desde la solidaridad, ese **puente** fue tendido, construido... del otro lado: SILENCIO.

*¡¡Resistir, insistir, persistir hoy recobra un significado que le debemos a este mundo en modo pause y por cierto quedará en la memoria colectiva de la Educación Pública porque estuvimos haciendo lo que sabemos, para lo que fuimos preparados y sacamos sobresaliente!!* /

### Referencias bibliográficas

- Brawer, M. (2020): “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”. <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>

- Graciano, A. “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”. <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

Ruiz, C. (2020). “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”. <https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

En una cajita de fósforos

En una cajita de fósforos  
se pueden guardar muchas cosas.

Un rayo de sol, por ejemplo.  
(Pero hay que encerrarlo muy rápido,  
si no, se lo come la sombra).  
Un poco de copo de nieve,  
quizá una moneda de luna,  
botones del traje del viento,  
y mucho, muchísimo más.

Les voy a contar un secreto:  
En una cajita de fósforos  
yo tengo guardada una lágrima,  
y nadie, por suerte la ve.  
Es claro que ya no me sirve.  
Es cierto que está muy gastada.  
Lo sé, pero qué voy a hacer,  
tirarla me da mucha lástima.

Tal vez las personas mayores  
no entiendan jamás de tesoros.  
«Basura», dirán, «cachivaches,  
no sé por qué juntan todo esto».  
No importa, que ustedes y yo  
igual seguiremos guardando  
palitos, pelusas, botones,  
tachuelas, virutas de lápiz,  
carozos, tapitas, papeles,  
piolín, carreteles, trapitos,  
hilachas, cascotes y bichos.

En una cajita de fósforos  
se pueden guardar muchas cosas.  
Las cosas no tienen mamá.

María Elena Walsh

## Palabras clave

Neoliberalismo.  
Desescolarización.  
Educación a distancia.  
Iniciación instrumental.

Curricular Educación Superior Educación Musical

## Clases en pandemia

# EDUCACIÓN VIRTUAL E INICIACIÓN MUSICAL INSTRUMENTAL

Por Javier Osvaldo Mazzocoli\*

### Introducción

Si bien la educación a distancia es una modalidad que, mediante distintos formatos, tiene muchos años de existencia, no cabe duda de que a partir de la invención y masificación de internet y de dispositivos, aplicaciones y comunicaciones digitales, ha tenido un desarrollo exponencial tanto en cantidad como en calidad. Pero ese desarrollo, que ha servido para ampliar las oportunidades de capacitación, también ha sido utilizado por el pensamiento neoliberal, como una oportunidad para fomentar negocios y procesos de desescolarización con paquetes de conocimientos prediseñados y facilitadores en vez docentes.

La suspensión de clases presenciales a consecuencia de la pandemia ha dejado al desnudo que en ciertos niveles y modalidades la educación a distancia no puede sustituir en calidad y profundidad a la educación presencial, y esto más allá de que, pro-

\* Es Profesor Superior de Música por el Cons. Nac. Sup. López Buchardo, Licenciado en Música por la UNA y Licenciado en Educación por la UNQ. Se desempeña como docente en Esc. Primaria, Esc. de Música y en Educación Superior.

ducto del vaciamiento educativo llevado a cabo por los gobiernos neoliberales, podríamos pensar más en una educación de emergencia que en una verdadera educación a distancia.

Creemos que en las materias artísticas las falencias se potencian, y más aún en lo que se refiere a las primeras etapas de iniciación instrumental, a pesar de la enorme cantidad de recursos digitales disponibles. No obstante, todas estas herramientas sí podrían convertirse en un futuro, en el que recuperemos la presencialidad, en poderosas aliadas que puedan complementarla y mejorarla.

### Educación a distancia

La educación a distancia no es una modalidad nueva, el primer registro que se tiene data de 1728 y es un anuncio en un periódico de Boston en donde el profesor de caligrafía Caleb Phillips ofrecía cursos por correspondencia mediante lecciones semanales. Tiempo más tarde, a mediados del siglo XIX en Europa, el inglés Isaac Pitman o Charles Toussaint y Gustav Langenscheidt ofrecen cursos de taquigrafía el primero y de idiomas los segundos. De carácter

más institucional resulta la iniciativa de 1858 de la Universidad de Londres que ofrecía títulos de educación a distancia mediante un Programa Externo. A partir de estas primeras experiencias y con los nuevos inventos como el telégrafo, el teléfono, la televisión, los discos, los casetes, etc., la educación a distancia continuó propagándose y difundiéndose mundialmente sin interrupción.

Pero será a partir de la invención y expansión de internet, de la masificación de dispositivos digitales, de la creación de innumerables programas y aplicaciones y del desarrollo de campus virtuales que permiten la producción, intercambio y difusión de casi cualquier formato de tipo comunicativo por medio de la digitalización del mismo, cuando la educación a distancia ha tenido un desarrollo exponencial y un continuo crecimiento y se ha convertido, en la época de la formación permanente, en una opción a la que recurre cada vez con mayor frecuencia y asiduidad una proporción cada vez más importante de la población que ve en ella una gran oportunidad para poder estudiar.



## ¿Educación a distancia o intento de dominar y oportunidad de negocios?

Este enorme desarrollo, que ha permitido a muchas personas de diferentes edades acceder a una amplia variedad de propuestas educativas que van desde cursos de tan solo unas pocas clases a carreras universitarias de posgrado, a las cuales de otra forma quizás no hubiesen podido acceder por cuestiones diversas como tiempo, trabajo, etc., también ha querido ser utilizado por el neoliberalismo como la mejor oportunidad para intentar, por un lado controlar y monopolizar una currícula y la educación toda, y por el otro convertir a la educación a distancia en jugosos negocios.

Mediante el desprestigio sistemático y masivo de la educación pública a la cual históricamente acusan de falta de calidad y eficiencia (términos absolutamente mercantilistas y ya esgrimidos a comienzos del siglo pasado por Bobbit y de allí en adelante por toda una legión de teóricos tecnocráticos que llega hasta nuestros días) el neoliberalismo trató y trata de imponer una cultura universalizada con una currícula sistémica diseñada por técnicos supuestamente especializados en instancias superiores que relegan la figura del maestro docente a un papel de simple operario aplicador al que solo le resta ejecutar esas temáticas preestablecidas mediante pedagogías preestablecidas. Tanto esta currícula como las formas pedagógicas se encuentran puntillosamente despolitizadas y desproblematizadas de tal forma que solo contengan conocimientos inertes; en tanto al maestro, despojado absolutamente de su profesionalismo, solo le resta aplicar y controlar el proceso. El objeto de todo esto es la formación de ciudadanos acorde a los intereses y necesidades del mercado, es decir trabajadores dóciles, sin espíritu crítico, despolitizados y consumistas compulsivos. *“Las grandes corporaciones necesitan que la educación no sea humanística-moderna sino una mercancía. La OCDE, que es una organización que regula el comercio internacional controlada por las grandes potencias, quiere romper ese vínculo para debilitar el trabajo docente, el objetivo es erosionar al*

*docente como transmisor de cultura”* (Puiggrós, 2016)

Mediante programas de formación docente patrocinados por multinacionales que muchas veces se ocultan bajo disfraces filantrópicos o el reemplazo liso y llano del maestro por un facilitador o acompañante, mediante plataformas de costo millonario que reducen el papel del profesional docente en un mero aplicador de contenidos curriculares prediseñados, mediante evaluaciones estandarizadas diseñadas para aplicar mundialmente sin tener en cuenta características situacionales como conocimientos previos de los alumnos, contexto social, económico y cultural, problemáticas específicas de cada país, etc, hasta llegar a la promoción, cada vez mayor, de sistemas como el Home Schooling, la avanzada neoliberal intenta posicionarse para dominar tanto la educación a distancia como las herramientas educativas tecnológicas. *“El objetivo es que la gente aprenda sin docentes y sin escuelas. La neurociencia aplicada a la educación es una herramienta del mercado, porque la idea a instalar es que los docentes no valemos nada, que una computadora puede reemplazarnos”* (Puiggrós, 2016)

La lucha en este campo también estará dada, entonces, en que nosotros, como profesionales docentes, podamos desarrollar nuestras pedagogías apoyadas por la tecnología acordes a nuestras realidades y necesidades y no que estas nos vengán ya impuestas. En palabras de Puiggrós: *“Cuidemos el vínculo pedagógico y apropiémonos nosotros de la tecnología y no al revés”* (Puiggrós, 2016).

## ¿Educación a distancia o de emergencia?

Ahora bien, por otro lado, el desarrollo efectivo de un proceso educativo a distancia requiere, como condición inicial, poseer los medios efectivos para realizarlo, es decir tanto una computadora como la conectividad necesaria. Además la educación a distancia también está diseñada desde un principio en un formato especial, es decir, existe un proyecto previo con propósitos, objetivos, contenidos, formatos,



actividades, evaluación, etc. por el cual se planifica todo el proceso educativo, y también un campus o plataformas especiales donde se concentran todas las actividades correspondientes.

Ante esto, la pregunta es: ¿estamos verdaderamente ante un formato de educación a distancia o podemos emparentar más la situación actual a una educación de emergencia?

A nivel nacional el gobierno neoliberal de Macri y en la ciudad el de Rodríguez Larreta desmantelaron programas como conectar igualdad, suspendieron la entrega de dispositivos digitales a alumnos y docentes, multiplicaron exponencialmente el costo de los servicios de conectividad a internet, solo por nombrar algún ejemplo del proceso sistemático de vaciamiento educativo que llevaron a cabo durante los cuatro años de sus gobiernos. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, el distrito más rico del país, se discontinuó en 2016 la entrega de dispositivos del llamado Plan Sarmiento, de manera que al día de hoy, en el nivel primario, los alumnos de 1ro a 4to grado de las escuelas públicas no cuentan con computadoras salvo que alguna se la haya podido comprar o utilice alguna familiar, y los únicos que poseerían netbook serían los alumnos de 5to a 7mo grado, suponiendo que después de 5 años todavía funcionen en forma medianamente aceptable. *“Desde hace cuatro o cinco años, en concordancia con el vaciamiento del programa Conectar Igualdad de alcance nacional, en la Ciudad de Buenos Aires asistimos a un severo recorte en tecnología educativa...”* (Fratta, 2020).

Las consecuencias de esto fueron que, al llegar la pandemia y el consecuente cierre de los edificios escolares, enormes cantidades de alumnos carecían de conectividad, de dispositivos, o poseían dispositivos obsoletos. En muchos casos solo disponían

de un celular de varios años de antigüedad, poca cantidad de datos, y de uso compartido por varios hermanos. Según Gabriela Diker, secretaria de Evaluación e Información Educativa *“Hoy el 45 % de los hogares no tiene computadoras”* (Diker, 2020)

Pero a pesar del cierre repentino que no dio tiempo a diseñar un proyecto y a pesar de la falta de la indispensable tecnología, la docencia argentina, muchas veces vituperada y desmerecida, ha sabido adaptar en tiempo record cientos y miles de estrategias didáctico - pedagógicas a través de todos los medios disponibles, explorando nuevas herramientas digitales, reinventando pedagogías para adaptarlas a la virtualidad, descubriendo falencias y problemáticas, reorganizando materiales, intercambiando ideas, trabajando en forma colaborativa y respondiendo a todas y cada una de las necesidades particulares. Según Gabriela Diker, a pesar de la sorpresividad y de todas las problemáticas *“una evaluación a nivel nacional mostró que a las dos semanas de la suspensión de las clases el 80% de las escuelas había podido readecuar sus propuestas de trabajo a la distancia”* (Diker, 2020)

En una de las escuelas en las que trabajo, por ejemplo, cuando pudimos detectar que muchos alumnos no podían acceder a trabajar con el blog por no contar con computadoras y conectividad pertinente, se comenzaron a diseñar las actividades en tres formatos: una para el blog, otra para Whatsapp para ser pasada con la menor cantidad de datos posibles (solamente una foto o un audio), y una tercera en papel que luego se fotocopiaba y se distribuía junto a las entregas de alimento.

Sin embargo, y a pesar de todo el esfuerzo y la buena voluntad del plantel docente, en la mayoría de las clases sincrónicas por zoom, por ejemplo, solo

se encuentra conectado alrededor de un tercio de los alumnos del grado, esto es producto directo de la aplicación de las políticas de vaciamiento antes mencionadas cuyas consecuencias son el enorme aumento de la brecha digital con la consiguiente desigualdad de oportunidades a nivel educativo. Como dice Fratta, hay *“Familias de nuestros barrios populares que, o bien cuentan con alguna netbook de algún niño de 5to a 7mo grado, pero no tienen conectividad, o bien no tienen más que uno o dos celulares por familia, a los que con mucho esfuerzo le cargan datos que son consumidos velozmente...”* (Fratta, 2020).

### **Habilidades claves para el aprendizaje digital y para la educación a distancia**

Por otra parte, tanto las habilidades necesarias para desarrollar aprendizajes con el uso de medios informáticos como las necesarias para poder cursar a distancia distan mucho de ser adquiridas naturalmente.

Con respecto a las primeras, es decir las habilidades necesarias para el aprendizaje mediante herramientas y dispositivos digitales, solo por dar un pequeño ejemplo, en lo que respecta al uso y manejo de la información, las habilidades requeridas serían, para poder partir de una búsqueda de fuentes y llegar a un producto propio, un conjunto que implicaría desarrollar la capacidad de acceder a información de fuentes confiables, evaluar la veracidad y relevancia de la misma, organizarla, comparar variedad de fuentes, intercambiarla de ser necesario, sintetizarla, para llegar, por último a transformarla en un producto propio.

Todo este proceso, al que diversos autores han denominado “alfabetismo informacional” o resolución de problemas de la información, ha sido descrito como una habilidad cognitiva compleja puesto que

implica diversas habilidades cognitivas y metacognitivas y porque conlleva bastante tiempo desarrollar (Brand-Gruwell, 2005). Es por esto que deben ser desarrolladas a través de procesos de enseñanza – aprendizaje, al igual que cualquier otro tipo de conocimiento, y por ende se debe contar con la guía de un docente.

Al respecto Fullan opina que las nuevas tecnologías por sí mismas no redundan en forma automática en mayores y mejores aprendizajes sino que son los docentes quienes a través del diseño de nuevos modelos didáctico-pedagógicos los fomentan y desarrollan. (Fullan, 2014). Por otra parte, algunos estudios están llegando a la conclusión de que los adolescentes son muy hábiles en el manejo de dispositivos digitales y de internet pero no tanto en las habilidades más avanzadas como las informacionales, comunicacionales o estratégicas, las cuales son producto de procesos formativos a largo plazo y esenciales en los procesos educativos (Van Dijk y Van Deursen, 2014)

Estos ejemplos, por un lado, ponen muy en tela de juicio la teoría de los nativos digitales, puesto que no serían automáticas las capacidades necesarias para el manejo informático por el solo hecho de pertenecer a esta generación y, a la vez, son un llamado de atención sobre el cuidado de atender al desarrollo efectivo de procesos educativos que promuevan esos aprendizajes y al papel insustituible del trabajo docente.

En segundo lugar, también podemos decir que, respecto a las habilidades necesarias para la educación a distancia, si bien la misma ofrece la libertad de manejar tiempos y otorga poder de decisión sobre los momentos en los que estudiar, demanda una alta dosis de autodisciplina para dedicar el tiempo necesario de estudio sin una guía constante del docente, capacidad de autoevaluación que permita saber qué hay que reforzar, saber cuándo pedir ayuda, cuando es necesario mayor esfuerzo, capacidad de autogestión para organizar tiempos y plan de estudios y por último respon-

sabilidad puesto que deben cumplirse plazos y tareas en una forma mucho más independiente que en la modalidad presencial. Todas estas habilidades tampoco son automáticas y necesitan de tiempo, guía y supervisión pedagógica docente para desarrollarlas en el grueso de la población de alumnos.

### **Clases de iniciación musical instrumental en pandemia**

Como dijimos anteriormente, si bien creemos que es probable que la educación a distancia por medios digitales promueva ciertas habilidades y aprendizajes, también creemos que muchos otros aprendizajes y habilidades son difíciles o imposibles de desarrollar por estos medios y que, por lo tanto, la educación presencial es insustituible, sobre todo a edades tempranas y en lo que respecta al aprendizaje que implique habilidades de carácter práctico.

Estas últimas dos características se dan en el proceso educativo necesario respecto a la iniciación instrumental; primeramente, son niños pequeños que desconocen el instrumento y, segundo, el aprendizaje del mismo requiere, entre otras cosas, del desarrollo de enormes dosis de habilidades de carácter práctico-motriz.

Normalmente son necesarias varias clases para el aprendizaje de cuestiones tales como posición del instrumento, de las manos, movimiento de manos y dedos en instrumentos de cuerda o teclado, posición de labios y flujo del aire en instrumentos de viento, solo por dar algunos ejemplos, y esto solo para que se pueda empezar a producir algunos pocos sonidos con el instrumento puesto que para la correcta ejecución del mismo se requiere de habilidades y destrezas que llevan años desarrollar y perfeccionar.

Por otra parte, también existen dificultades específicamente técnicas relativas al desarrollo tecnológico actual como la asincronía que no permite sincronizar exactamente la ejecución de dos instrumentistas en vivo, es decir que impide



la ejecución a la vez del profesor y del alumno por más que la clase se esté desarrollando por medio de herramientas como Zoom, Meet, o videollamada. También la calidad sonora representa un obstáculo puesto que, si bien es relativamente buena y ha mejorado últimamente, no suplanta al sonido en vivo y por lo tanto existen muchas particularidades del mismo que no se alcanzan a distinguir. La coexistencia física de los sujetos, tanto profesor como alumnos, no puede ser sustituida por la visión mediada por foto, video o comunicación sincrónica puesto que estas formas no permiten muchas veces ver y corregir posiciones del cuerpo, de manos, de dedos o movimientos de los mismos, etc.

Es por esto que creemos que las dificultades producto de la no presencialidad se potencian en el caso que estamos tratando puesto que a todas las complicaciones anteriores se le suman otras específicas, producto de las características especiales del campo, y esto a pesar de que las herramientas informáticas disponibles son muchas, continúan multiplicándose y perfeccionándose constantemente, permitiendo una comunicación variada en formatos, de calidad medianamente buena y de gran fluidez.

### **Metodología de trabajo**

El proyecto de iniciación y educación instrumental a distancia se llevó a cabo en una de las cátedras de guitarra de la escuela de música número 9 distrito escolar 15, y estuvo dirigido a alumnos del instrumento con edades que oscilan entre los 7 y 14 años, sus niveles de conocimiento con respecto al instrumento también son diferentes, existiendo grupos que recién están comenzando y otros que ya vienen trabajando desde hace varios años.

Se trabajó por intermedio de un whatsapp perte-

ciente a madre, padre o adulto responsable, por medio del cual se enviaban y recibían partituras en formato pdf o foto, ya sea para empezar una obra nueva, o editados digitalmente con correcciones y/o indicaciones en una obra ya empezada; también archivos de audio del profesor hacia los alumnos para que obren como guía de estudio; esto tenía la ventaja de que permitía al alumno tener esa guía en forma permanente y escucharla y utilizarla las veces que lo necesitara. Una vez estudiado, el alumno devolvía su música por medio de un archivo en video o de audio para ser escuchado y corregido; también se enviaban archivos de audio con consultas de los alumnos o con explicaciones del profesor y con felicitaciones y palabras de aliento al trabajo realizado más allá de la exactitud del mismo, puesto que, dada la situación, se privilegió la continuidad pedagógica por sobre la exactitud musical; videos preferentemente del profesor con explicaciones y correcciones ya sea de cuestiones musicales o técnicas; clases sincrónicas individuales por medio de zoom o video llamada, o también, en algunos casos, llamadas de voz para cuestiones específicas. Todas estas herramientas se iban utilizando de acuerdo a las particularidades de cada situación intentando optimizar la comunicación y a la vez no saturar y superponer recursos.

Se realizaron también reuniones grupales por zoom de tipo audición donde cada alumno o alumna compartía con los demás una o dos obras que elegía de entre las hechas durante el período. El objetivo era socializar y fortalecer la habilidad necesaria para tocar frente a público.

### **Conclusiones finales**

En primer lugar se debe destacar que la zona en que se encuentra radicada la escuela de música es de características socioeconómicas de clase media, lo

cual facilitó por un lado que los niños poseyeran tanto sus propios instrumentos como los dispositivos digitales como computadoras y celulares en buen estado y por otro, una muy buena conectividad, necesaria tanto para poder realizar encuentros sincrónicos como para recibir y enviar archivos de gran peso como videos; además de poder sostener en el tiempo un intercambio muy fluido.

Pero si bien en un primer momento la mayoría de los niños se adaptaron al trabajo a distancia y pudieron seguir la nueva dinámica que tomaron las clases, con el correr del tiempo se comenzó a notar que a algunos, por diferentes motivos, les costaba mantener la regularidad semanal de cursada, por lo cual se decidió con el acuerdo del mayor a cargo, no presionarles, dejarlos que encontraran sus propios tiempos y privilegiar el sostenimiento del vínculo pedagógico.

También disminuyó la cantidad de ejercicios y obras realizadas en comparación con las épocas de cursada presencial, primeramente por el motivo anterior, pero no menos importante es el hecho de que correcciones que normalmente llevan algunos minutos estando en el aula, a la distancia multiplican varias veces el tiempo necesario para llevarlas a cabo.

Por último, muchas cuestiones que tienen que ver tanto con la técnica instrumental como así también cuestiones relacionadas a la interpretación más refinada de las obras musicales, se vieron muy afectadas tanto por cuestiones relacionadas a las falencias de la tecnología como también otras de carácter pedagógico, puesto que desde este aspecto se decidió privilegiar siempre el mantenimiento del vínculo y la continuidad pedagógica por sobre la exactitud y puntiliosidad musical.



Pero a pesar de que, como venimos sosteniendo, consideramos que en general la educación a distancia no puede suplantar a la educación presencial, que además la situación educacional actual difícilmente pueda considerarse una educación a distancia propiamente dicha sino que se asemeja más a una educación con carácter de emergencia, y que las dificultades se potencian al tratarse de campos del conocimiento en donde el conocimiento práctico es de importancia vital, esto no significa que en nuestra evaluación final no podamos rescatar también algunos aspectos positivos

En primer lugar la situación obligó a dinamizar el descubrimiento y uso pedagógico de innumerables herramientas digitales que podrán servir, cuando recobremos la presencialidad en un futuro esperamos no muy lejano, para renovar, fortalecer, diversificar y enriquecer las estrategias didáctico-pedagógicas y convertirse en poderosos aliados.

En segundo lugar, como dijimos anteriormente, el altísimo grado de profesionalismo, capacidad y compromiso de la docencia argentina que ha podido sostener el vínculo y la continuidad pedagógica sobreponiéndose a cientos de dificultades, algunas

producto de la pandemia pero otras muchas producto del desfinanciamiento y el intento sistemático de destrucción de la escuela pública producido por los gobiernos de corte neoliberal que, al discontinuar cantidad de programas tendientes a subsanar la brecha digital, trajeron como consecuencia que al momento de la suspensión no se contaran con los recursos necesarios en cantidad suficiente y que, pese a los enormes esfuerzos del actual gobierno nacional para retomarlos, no pudieron subsanarse aún hoy.

En tercer lugar, la pandemia ha dejado al descubierto las falencias del discurso neoliberal sobre la caducidad de la escuela. Según Ainara Zubillaga, “El discurso impulsado por diversos sectores sobre la desaparición de la escuela como institución, sobre la facilidad de sustituirla, la pandemia ha dejado al descubierto que la escuela no es sustituible de ninguna manera y que las que tienen varias limitaciones son las tecnologías si bien también es cierto que han prestado un gran servicio al permitir reducir el impacto de la pérdida de aprendizajes” (Zubillaga, 2020) Para Zubillaga, hay innumerables aprendizajes que no se pueden realizar por medio de una pantalla principalmente en los más pequeños puesto que

se aprende experimentando, tocando, entrando en conflicto o socializando con el otro... en el mismo sentido Ruiz nos dice que “La escuela produce en su realidad un formato de filiación social y cultural que no se puede espejar en lo virtual” y continúa “Esta actual desescolarización obligada de la sociedad no hace más que poner de relieve el papel central de la escuela, la necesidad que tienen niños, niñas, adolescentes y adultos de formarse con otros...” (Ruiz, 2020).

Por último, también ha quedado al descubierto una segunda falacia del discurso neoliberal sobre el fácil reemplazo del docente por medio de sistemas de autoaprendizaje o figuras como la del facilitador. Según Diker “Hasta hace tan solo dos años, en cursos oficiales de formación docente, los autodenominados neuroeducadores sostenían que la enseñanza era una cosa del pasado, que el docente ya no es necesario y que basta tan solo un tutorial de You Tube para aprender algo” (Diker, 2020). La pandemia ha dado por tierra con este discurso y ha dejado en claro que la figura del docente en tanto profesional especializado en educación es irremplazable en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sean estos presenciales o a distancia, porque nosotros no somos meros transmisores de conocimiento, nosotros educamos. //

## Referencias bibliográficas

- Brand-Gruwell, S. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*.

- Diker, Romano, Zubillaga: Entrevista programa Periscopio de la Universidad Nacional de General Sarmiento.  
<https://ar.radiocut.fm/audiocut/periscopio-escuela-y-pandemia-gabriela-diker-escuela-es-irremplazable/>

- Fratta, B. (2020). “La deuda digital en educación”.  
<https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>

- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning*.

- Puiggrós, A. (2016). “El objetivo del neoliberalismo es que la gente aprenda sin docentes y sin escuelas”, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

<https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/08/2016/el-objetivo-del-neoliberalismo-es-que-la-gente-aprenda-sin-docentes-y-sin-escuelas/>

- Ruiz, C. (2020). “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”.  
<https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

- Van Dijk, J. y Van Deursen, A. (2014). *Digital Skills Unlocking the Information Society*. Palgrave Macmillan Digital Education and Learning.

Palabras clave

ESI.  
Paridad de género.  
Mujeres artistas.  
Músicas.  
Repertorio.  
Actividades.

Curriculares / Educación Primaria / Educación Musical

# ESI

## Perspectiva de género en la educación primaria en educación musical

Por Casiana Grosso\*

### Introducción

Desde hace un tiempo estoy reflexionando e investigando acerca del lugar de la mujer en la historia de la música y en la escena musical de los últimos tiempos y en la actualidad. Así como el patriarcado es y ha sido dominante en todos los ámbitos de la vida, así como el hombre a lo largo del tiempo ha dominado la escena en la política, la economía, la literatura, el cine, el deporte, el periodismo, el entretenimiento y un largo etcétera, no es la excepción el ambiente de la música.

Grandes músicas mujeres que han sido tan talentosas como sus pares hombres no han pasado a la historia de la música como ellos lo hicieron. ¿Quién escribe la historia de la música? ¿Son también hombres la mayor parte de los periodistas culturales con

\* Es Docente de Ed. Musical y profesora de saxofón, Conservatorio Juan José Castro. Maestra de Educación musical en nivel inicial y primario desde hace 20 años y desde hace 10 años en Ciudad de Buenos Aires. Docente de Lenguaje Musical en Escuelas de Música de la Ciudad de Buenos Aires. Instrumentista en varias agrupaciones musicales. Es el segundo año que presenta ponencia en el Congreso Pedagógico de UTE. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.

espacio en los medios para difundir a ciertos artistas? ¿Son hombres la mayor parte de los directivos o dueños de canales, discográficas, organizadores de festivales y demás espacios de difusión que deciden cuáles son los artistas y contenidos que tendrán difusión?

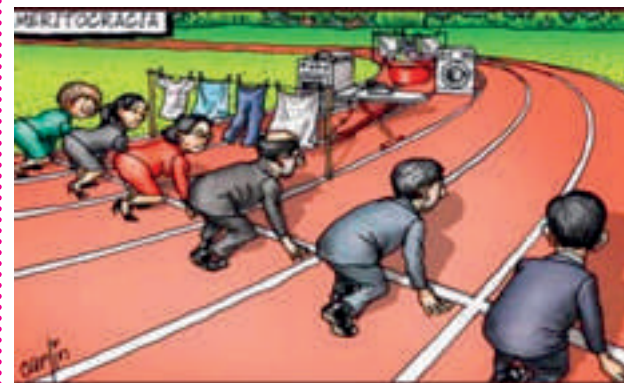
### Cuestionar lo aprendido para no reproducirlo

*Si la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia.*  
Litto Nebbia

En los distintos lugares en donde hemos estudiado música, ya sea escuela primaria, secundaria, conservatorios, escuelas de música, ¿hemos conocido más música de hombres o de mujeres? ¿Hemos interpretado música de mujeres? ¿Cuántas mujeres músicas hemos estudiado en “La historia de la música”? ¿Cuántas compositoras?

En los últimos años en la escuela primaria y en el nivel inicial se le ha estado dando más lugar al rol de distintas mujeres en la historia argentina y está siendo posible desenterrar esas historias: mujeres que lograron participar de distintos hechos históri-

cos que fueron marginadas en el momento e invisibilizadas luego en el relato de los hechos. ¿Qué pasa entonces con las músicas que hubo a lo largo de la historia? ¿Nos será difícil encontrarlas?



### Algunos objetivos....

Me planteo, desde mi lugar de educadora, hacer algo para no seguir sosteniendo esta invisibilización, para darles lugar y voz a mujeres que son parte de la historia musical de nuestro país y del mundo, revalorizar sus producciones y empoderarlas y empoderarnos a través de sus creaciones.

Me propongo aportar para lograr la paridad de género en las clases de música, tanto en lo que es apreciación musical como en la producción musical. Me propongo interactuar con mis compañeros de otras áreas para concientizar y desnaturalizar la preponderancia del hombre en todos los ámbitos.

Aspiro también a tratar de visibilizar la desventaja de oportunidades que sufrieron las mujeres de la música a través de la historia en comparación con sus compañeros hombres. Propongo visibilizar a las mujeres en otras disciplinas también, por ejemplo, literatura. ¿No debería haber paridad de género en los textos que se leen, los autores que se proponen en el plan de lectura y programas educativos?

Utilizaré también el material brindado para el Congreso acerca de las desigualdades de género en contexto de pandemia para pensar cuántas de estas desigualdades que planteamos e intentamos visualizar hoy en día vienen de larga data y son el origen de la ausencia de la mujer en otros ámbitos de la historia y la cultura.

### Para cambiar la realidad primero hay que conocerla

Algunas preguntas como disparadores: ¿qué artistas están presentes en la historia de la música? ¿Por qué casi no hay mujeres en las recopilaciones, libros de historia de la música y documentales? ¿Por qué muchas veces —aún hoy— sus obras no son difundidas? ¿Cuáles son las imágenes de las mujeres que sí se han exhibido durante siglos? ¿En qué lugar ubica a la mujer la idea de la “musa inspiradora”? ¿Qué impacto tienen estas construcciones —que se replican en distintos medios— en nuestra vida y en nuestras aulas?

Estas mismas preguntas podrían formularse en cuestiones vinculadas a la raza y las identidades en general.

La filósofa Marina Garcés sostiene que el desafío de toda apuesta educativa y crítica hoy “es dar(nos) qué pensar”, “...

transgredir la relación de indiferencia que nos conforma como consumidores-espectadores de lo real... dar que pensar es lo que ocurre cuando se interrumpe el sentido del mundo (la obviedad de lo que vivimos) y hacemos experiencia de nuestra implicación en él (pensar es descubrirse en situación)”.

### Los proyectos

Mi idea era, por un lado, realizar varias actividades específicas para visibilizar, concientizar y reflexionar acerca de la desigualdad entre hombres y mujeres en cuanto a la presencia entre los artistas consagrados o más difundidos en el ambiente de la música. Por otro lado, que toda la actividad del año se organice teniendo en cuenta este factor.

Comencé el proyecto haciendo un diagnóstico de situación. Mi objetivo era saber qué música escuchan y conocen lxs alumnxs, tanto adentro como afuera de la escuela. A partir de esto, planearía varias acciones para reflexionar acerca de la situación de inequidad que existe en cuanto a la cantidad de músicos hombres y músicas mujeres. El primer paso sería desnaturalizar y el paso siguiente tratar de cambiar. Ofrecer alternativas. Visibilizar la diversidad de artistas.

Cito un fragmento de la ponencia de Federico Cáceres (2019) “La canción como herramienta de transformación social” que habla de la necesidad de “...desmentir esa zoncera impuesta por el establishment que plantea que “La Escuela” como institución va por un lado y “Lo Popular” por otro. La canción es un instrumento fundamental para tender un puente entre ambos márgenes. La educación debe empaparse de la cultura de los pueblos para garantizar un ida y vuelta constante entre las vivencias dentro y fuera del aula, y así nutrirse permanentemente de los saberes populares adquiridos no solo por les profesores sino también por les alumnxs y por toda la comunidad educativa”.

Mi objetivo era entonces, no solo proponer desde la escuela un cancionero equilibrado en presencias masculinas







Artistas que marcaron el siglo XX.



Festival de Cosquín



Grandes músicos del jazz.

y femeninas sino también explorar en los estilos de música que lxs alumnxs proponían para ver que en estos ámbitos también podemos encontrar mujeres que están luchando por sulugar.

### El cancionero

Envié un cuestionario para completar, a través del blog, para ser respondido por mail (forma de comunicación en esta pandemia). La propuesta era armar un cancionero compartido por 2do ciclo. Participarían conjuntamente los grados de 4to a 7mo para elaborar un único cancionero. La idea era armar un libro digital en donde ir agregando las canciones que fueran proponiendo, con sus letras y links de You tube para verlas y escucharlas si tienen video.

Empezaron a enviar sus propuestas. Por un lado, noté mucho entusiasmo en los envíos y mensajes, entusiasmo que no se veía habitualmente. El hecho de preguntar por sus gustos e intereses, la propuesta de armar un trabajo colaborativo tan relacionado con sus gustos e inquietudes, tuvo una respuesta muy positiva.

La primera impresión fue realmente movilizante, ya que de unas 50 canciones que propusieron, solo el 5 % estaban interpretadas por músicas mujeres o tenían en su formación (en el caso de grupos) músicas mujeres.

Muchas de las canciones pertenecían a los estilos de música cumbia, reggaetón, trap, rap, hip hop, música electrónica.

También fue movilizante ver que mucha de la música propuesta era de EE UU y en inglés.

Algunos temas tuve que dejarlos de lado por hablar de consumo de drogas. Creo que queda para otra instancia la reflexión acerca del tema de la romantización de los consumos de sustancias por parte de los medios que difunden livianamente y naturalizan su consumo en películas, series,

canciones. Federico Caceres, en su ponencia dice “La solución entonces no creo sea dejar de escuchar ciertas músicas, prohibirlas, ni deslegitimar todo valor artístico que puedan poseer por el hecho de que como educadores no estamos de acuerdo con el discurso ideológico que tienen”. Lo que decidí hacer fue decir que había algunas canciones que hablaban de consumo de drogas y que entonces no las íbamos a incluir en el cancionero. No sé si hice bien. Realmente son temas difíciles de abordar y más aún en la virtualidad.

### Buscando las figuritas que faltan

Un primer disparador fue preguntar acerca de esta lista propuesta de canciones, si notaban que faltara algo, si había algo que les llamara la atención. Luego de esto, el siguiente paso fue encontrar exponentes en dichos estilos que fueran mujeres y personas no binarias, para poner esos nombres y músicas en circulación. Proponerlos para escuchar en este intercambio, a partir de notar el hecho de que no aparecían mujeres y otras identidades en los artistas propuestos para ese género. Se produjo así así una retroalimentación, un intercambio en el que empezamos a notar que no había mujeres en los listados y comenzaron a circular algunos nombres, algunas artistas que incursionaban en esos géneros y empezamos de a poco a visibilizarlas, tenerlas en cuenta, sumarlas a nuestro cancionero.

### Trabajo a partir de imágenes

Otra de las actividades propuestas se desarrolló a partir de algunas imágenes que fui recopilando de internet, en donde figuraban “los más grandes músicos del rock”, “los mejores cantantes de la historia”, “los mejores músicos de la historia” y menciones semejantes. En las columnas laterales se pueden ver algunas de las imágenes utilizadas.

La actividad consistió en mostrar esas imágenes y luego, en un encuentro por Meet, reflexionar acerca de la ausencia de mujeres en las distintas escenas de la cultura musical y



otros ámbitos culturales, preguntarnos acerca del origen de esta situación, desnaturalizarla, cuestionando esta realidad que está tan normalizada, naturalizada, analizando en qué está relacionado este tema con otros aspectos de nuestra cultura, nuestra sociedad.

### Algunas de las preguntas disparadoras para la charla:

- ¿Qué les llamó la atención de las imágenes que vimos?
- ¿En qué se quedaron pensando?
- ¿Qué sintieron al ver las imágenes?
- ¿Hay mujeres en las imágenes?
- ¿En qué proporción?
- ¿Por qué piensan que hay menos mujeres y más hombres en las imágenes?
- ¿Qué recorrido tendrá que hacer una mujer o un hombre para llegar a figurar en la lista de artistas consagrados?
- ¿Pensás que mujeres y hombres habrán tenido las mismas oportunidades en los distintos pasos para llegar a figurar entre los consagrados?
- ¿Por qué creés que pocas mujeres llegaron a esas listas de artistas consagrados?
- ¿Hay alguna imagen en la que haya más mujeres que en las demás? ¿En cuál? ¿Por qué pensás que será?
- ¿Sentís que hay roles o estereotipos para hombres y mujeres, niños y niñas?
- ¿Notás diferencias en cómo sos tratadx al ser varón o mujer con respecto a otras personas de otro sexo?
- ¿Sentís que hay cosas que se esperan de vos que están relacionadas con tu género?
- ¿Sentís que hay cosas que no son bien vistas o no te son permitidas por tu género?
- ¿Cómo te hace sentir esto?
- ¿Pensás que a otras personas les pasa lo mismo?
- ¿Esperás a veces distintas cosas de varones que de niñas?
- ¿Notás en otros ambientes esta falta de proporcionalidad entre hombres y mujeres como representantes de cier-

ta disciplina? Por ejemplo, en la escuela, ¿lxs docentes? ¿En los libros que leemos lxs escritorxs? ¿En la música que escuchás, lxs cantantes y lxs músicxs?  
- ¿Crees que en todas las sociedades esto es así?

### A lo largo de todo el año

Más allá de las acciones puntuales con proyectos específicos, a lo largo de las distintas actividades que fuimos desarrollando en el año, puse especial atención en respetar una suerte de ley de cupo adentro del aula, en los artistas, compositorxs y músicxs presentadxs. Por ejemplo, en el repertorio:

Si trabajamos en el aula un tema de Charly García, a continuación trabajaremos uno de María Gabriela Epumer.

Si presento un tema de Fito Páez, a continuación presentaré uno de Celeste Carballo.

Si propongo para la clase un blues o un gospel interpretado por Elvis Presley o Ray Charles, a continuación presentaré uno interpretado por Aretha Franklin o por Rosetta Tharpe.

Si presento un tema folklórico compuesto por Atahualpa Yupanqui, a continuación pondré uno compuesto por Teresa Parodi.

Si expongo una pieza de las comunidades originarias recopilada por Leon Gieco, expondré también una recopilada por Leda Valladares.

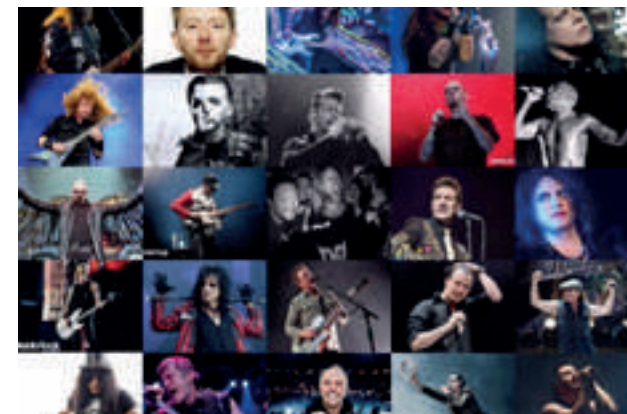
Si ofrezco un tema de Abel Pintos, lo acompañaré con uno de Soledad.

Si propongo un tango compuesto por Carlos Gardel, pondré también uno de Eladia Blazquez.

Exponentes hay sin inconvenientes para buscar una paridad de género. Y metiéndonos en géneros como el hip hop,



Los artistas más importantes del rock nacional.



Los artistas vivos más importantes



Los más grandes artistas de todos los tiempos.



Los mejores cantantes de rock de la historia.



Los mejores músicos del pop.

la música electrónica y el reggaetón, encontramos exponentes también.

A los temas de Paulo Alondra propuestos por lxs alumnxs para el cancionero podemos empardarlos con algunos de Cazzu en el género de trap.

A los de Travis Scott, con otros de Rosalía (rap, trap, hip hop).

Un tema de Wos y otro de Nicky Nicole.

Uno de Diego Torres y otro de Julieta Venegas.

Uno de Usted Señálemelo y otro de Salvapantallas.

Un tema de Lisandro Aristimuño y uno de Mavy Diaz y las Folkies.

Un tema de Baglietto y otro de Verónica Condomi.

Uno de Juan Falú y otro de Silvia Iriondo.

Uno de Los Hermanos Salazar y otro de Las Hermanas Vera.

En música electrónica un tema de Diego Frenkel y uno de Anahí Arias.

En pop un tema de Emmanuel Horvilleur y uno de Sol Peyra.

En rock alternativo un tema de El Mató y otro de Lucy Patane, uno de Mi Amigo Invencible y otro de Paula Maffia.

Uno del Trueno y uno de Miss Bolivia.

Uno del Duki y otro de Mala Rodríguez

Un tema de Conociendo Rusia y uno de Marilina Bertoldi

Y así...

### Interdisciplinariedad. Expansión. Construir red

Por otro lado, está el tema de abrir estas inquietudes e iniciativas a otras áreas y disciplinas dentro de la escuela, hacer red. Compartí este proyecto con lxs docentes de grado y de educación plástica, para poner luz, desnaturalizar una situación que no ocurre solamente en mi disciplina. Recibí muy buena respuesta y tanto la maestra de grado como la profesora de plástica dijeron sentirse movilizadas por la propuesta y estar interesadas en desarrollar una iniciativa similar en sus asignaturas.

### Conclusión

Creo que cuando empezás a mirar, empezás a ver... A partir de una duda, una inquietud, se abrió un enorme espacio de reflexión y de campo de acción en mi actividad, una enorme oportunidad... de poder cuestionar lo dado como natural y de esa forma evitar seguir naturalizándolo, reproduciéndolo. Para ofrecer otros modelos a mis alumnxs, salir de los estereotipos y modelos en donde lo que se ofrece como posible puede cerrar o abrir puertas, si hay opciones que no se muestran como una posibilidad. Si los artistas famosos son hombres, los escritores consagrados son hombres, los pintores lo mismo, una niña no va a tener esa opción como una alternativa posible. Y naturalizarlo es reproducirlo, aceptarlo y tomarlo como algo esperable, algo aceptable, algo dado.

El solo hecho de empezar a tratar de ver esta desigualdad, que es visible, una vez que miramos, en cada uno de los aspectos de la realidad, creo que es un paso enorme para poder actuar sobre la realidad y cambiar al menos algo. Analizar, entender y reflexionar para poder cuestionar y modificar la realidad.



## Temas pendientes que surgen pensando en estas cosas

Quedará para otra oportunidad pensar por qué en nivel inicial se trabaja habitualmente tanta música cantada y tocada por mujeres y en el nivel primario comienzan a predominar los artistas hombres. ¿Está asociada la feminidad a la primera infancia? ¿Se infantiliza a la mujer? ¿Está relacionado esto con el lugar que se le asigna relacionado al cuidado?

Y otra inquietud. En lo que hace a voces, cantantes, podemos encontrar algunas mujeres, sin llegar a un 30%, pero algunas mujeres aparecen. Sin embargo, en lo que es instrumentistas prácticamente desapa-

rece el género femenino. ¿Está relacionado esto con el rol que se le asigna a la mujer exponiendo su cuerpo, mostrándose, que no va de la mano con expresarse a través de un instrumento musical, o a estar atrás de un instrumento? ¿Tendrá que ver con un estereotipo de la mujer despojada, vulnerable, que no encaja con dominar un instrumento?

También pensar acerca del rol que se le reserva a la mujer, en el que puede aparecer a veces relacionada con el género melódico, romántico, pop, pero rara vez relacionado con el rock, el heavy metal, el tango. Creo que esto está relacionado con los estereotipos y roles reservados para la mujer, más relacionados con el romanticismo, el enamoramiento, el baile, la

exposición de su cuerpo para el disfrute masculino. Cosas que quedan como preguntas abiertas para seguir pensando.

Una última reflexión: ... "Porque si todos hemos visto una tormenta de nieve, sabemos que al principio caen unos pocos copos, que no tienen mucha importancia, pero después van cayendo cada vez, más y más copos, hasta que al final una gran cantidad de copos lo gran cambiar el paisaje" (M. Acaso) //

## Referencias bibliográficas

- Afrosound Choir: El góspel. <http://afrosoundchoir.com.ar/index.php/historia/>
- Cáceres, Federico. (2019). "La canción como herramienta de transformación Social". XXIV Congreso Pedagógico UTE-CTERA. <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/caceres>
- CLACSO (2020). *Desigualdades de género, cuidados y estrategias estatales en contexto de pandemia*. <https://www.youtube.com/watch?v=89u2C5WYLws&feature=youtu.be>
- Espósito, Lali. (2019). Discurso de aceptación del galardón a Mejor Álbum Artista Femenino Pop en los Premios Grdel. [https://m.facebook.com/watch/?v=1055788767947180&\\_rdr](https://m.facebook.com/watch/?v=1055788767947180&_rdr)
- Garcés, Marina (2011). "Dar que pensar sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje". <http://espaienblanc.net/?cat=6&post=699>
- *Nina Simone*. Documental. Disponible en Netflix.
- Provéndola, Juan Ignacio: *Rockeras argentinas*, volumen 1. <https://www.laizquierdadiario.com/Rockeras-argentinas-volumen-1>
- Recanati. B. *Mostras del rock* (podcast). <https://soundcloud.com/futurock/sets/mostras-del-rock-por-barbi-recanati>
- Télam (2019, 15 de mayo): "Después de 19 años, una mujer ganó el premio Gardel de Oro: las palabras de Marilina Bertoldi". <https://www.lanueva.com/nota/2019-5-15-8-54-0-despues-de-19-anos-una-mujer-gano-el-premio-gardel-de-oro-las-palabras-de-marilina-bertoldi>



Palabras clave

ESI.  
Biblioteca.  
Efemérides.  
Títeres.  
Identidad.  
Prócer.

# ESI EN LAS EFEMÉRIDES

Por Karina V. Ansaldo\*



## Para comenzar...

En la presente ponencia quiero compartir una reflexión pedagógica vinculada con la experiencia de mi trabajo como bibliotecaria, la misma la desarrollé para los estudiantes de primer ciclo en el contexto de aislamiento debido a la pandemia. Fue un trabajo que sirvió como herramienta pedagógica para la labor del maestro de grado y tuvo una excelente repercusión entre los estudiantes y sus familias.

La idea de esta herramienta mediadora nació en febrero de este año, en el año homenaje al General Manuel Belgrano a los 250 años de su nacimiento y 200 años de su muerte. Este recurso fue pensado para trabajar en la presencialidad y a lo largo de todo el año.

La pandemia y cuarentena nos sorprendió a todos, es por ello que pronto tuvimos que aggiornar nuestras tareas a este nuevo contexto.

Cuando se toman decisiones sobre realizar determinadas actividades, debemos analizar si son las indicadas, basarnos en argumentos teóricos vigentes que avalen nuestro accionar y que los mismos nutran de conocimientos a nuestros estudiantes. Despojados de nuestro ámbito laboral, de las relaciones entre pares y nuestros queridos alumnos/as, rápidamente nos re-inventamos.

## Los títeres como herramienta pedagógica...

Elegí un recurso pedagógico, la confección de un títere reversible, caracterizando la niñez y adultez del Gral Manuel Belgrano. *“Los títeres son una herramienta que posibilitan trabajar y vincularse con niños de edades muy tempranas. El títere, es recibido por los niños como un muñeco o como un ser vivo, generan sentimientos de confianza y familiaridad, no tanto por lo que los muñecos son, sino por lo que los niños ponen en ellos”* (Santa Cruz, 2008). Esto permite que los niños proyecten o se identifiquen con ellos. *“A partir de Cole (1999), podríamos pensar en el títere como artefacto cultural, como mediador, como la herramienta que permite las apropiaciones simbólicas, como una interfase entre herramienta y signo”* (Santa Cruz, 2008).

Para capturar el interés de los pequeños, al títere lo acompaña un pequeño libro de mi autoría, cuyo objetivo es conocer, humanizar e identificarse con el personaje. Está dividido en dos partes, “Hola, yo soy Manuel”, corresponde al período de la niñez y “Hola, yo soy Manuel Belgrano”, este último corresponde a su etapa adulta.

Cuando fue presentado, los estudiantes se sintieron motivados para responder las preguntas disparadoras del libro “Hola, yo soy Manuel”, tales como:

\* Es Bibliotecaria profesional (actualmente en la instancia de confección de la tesina para la Licenciatura en Bibliotecología, UNMDP), Diseñadora de modas (Cetyc), Estudiante de cuarto año de Psicopedagogía (Nuestra Señora de la Paz). La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.



“ME CONTARON QUE NACÍ POR PARTO NATURAL, PESÉ 4.450 KG Y MEDÍ 52 CM.

¿Cuál fue tu peso y talla?”

“Y VOS, ¿CÓMO TE LLAMÁS? ¿DÓNDE NACISTE Y QUÉ DÍA?”

“¿POR QUÉ TU FAMILIA TE ELIGIÓ ESE NOMBRE? ¿QUIÉN ELIGIÓ TU NOMBRE, CONOCÉS SU SIGNIFICADO?”

“MIS PAPÁS ME CONTARON QUE CUANDO NACÍ, SU PRIMERA IMPRESIÓN FUE QUE PARECÍA UN PEDACITO DE CIELO...

Preguntale a tu familia qué sintió la primera vez que te vio...”

“MI PAPÁ: DOMENICO BELGRANO PERI (COMERCIANTE), MI MAMÁ: MARÍA JOSEFA GONZÁLEZ CASERO (AMA DE CASA), HERMANOS: MUCHOOOOOOOS...

¿Sabías que... Manuel Belgrano tuvo quince hermanos?

¿Con la ayuda de un adulto te animás a construir tu árbol genealógico?”

“MI CANCIÓN DE CUNA O “NANA” PREFERIDA ES “CUCÚ CANTABA LA RANA”, MIS PAPÁS O MIS HERMANOS MÁS GRANDES LA ENTONAN EN FORMA MUY DULCE...

Y a vos, ¿qué canción de cuna te cantaban para dormir?”

“COMENCÉ A CAMINAR A LOS 11 MESES, FUE EN MEDIO DE UNA SITUACIÓN MUY DIVERTIDA, MIS HERMANOS ESTABAN JUGANDO AL GALLITO CIEGO Y YO QUISE PARTICIPAR, CUANDO ME VIERON COMENZARON A REIRSE Y YO ME CAÍ DE COLA AL PISO...

Y vos, ¿cuándo y dónde empezaste a caminar?”

“TENÍA ALREDEDOR DE 13 MESES Y PRONUNCIÉ MI PRIMER PALABRA: PAPÁ, LUEGO COMENCÉ A DECIR ALGUNAS FRASES: “YAMO A LUCHAR”, “HACIA LA LIBERTAAAA”...

Y vos, ¿cuándo y cuál fue tu primera palabra?”

Replanteando mis propias prácticas, pude capitalizar esta repercusión, es así como surge la idea de trabajar la ESI a través de los grandes próceres que lucharon por nuestra independencia, sumando a la heroína Juana Azurduy y al padre de la patria el Gral. San Martín.

### La ESI en las efemérides...

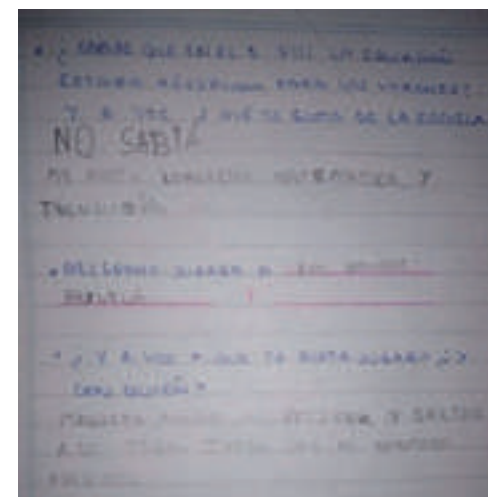
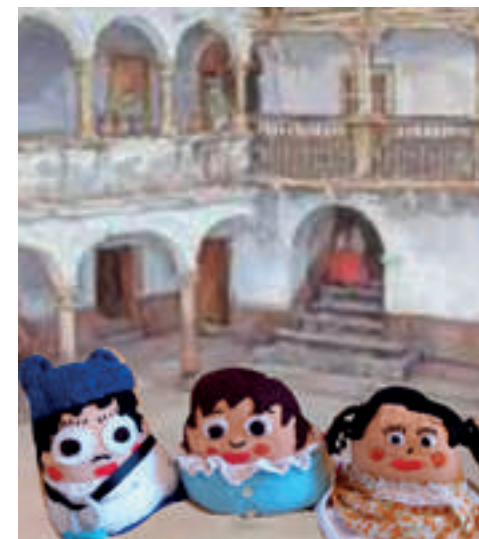
La educación sexual ha estado presente de manera implícita como parte de los procesos de socialización que transcurren en todas las instituciones educativas.

Debemos, como responsables del proceso educativo, ocuparnos de la Educación Sexual en este ámbito donde el niño crece y donde transcurre la mayor parte de su desarrollo infanto-juvenil que incluye a la sexualidad y su identidad. Lo que la escuela haga u omita producirá efectos en el futuro de los niños.

Entendemos por educación sexual al conjunto de acciones pedagógicas tendientes a brindar información y conocimiento sobre aspectos de la sociedad con el propósito de generar actitudes positivas, solidarias y responsables en los alumnos. Establecer entonces, que la transmisión de conocimiento y la formación de actitudes que se realizan en la escuela se enmarquen en un proceso acorde con las necesidades de los niños y dentro del marco legal vigente.

Recurriendo a la psicología evolutiva, el desarrollo de un sujeto, salvo que presente dificultades, cumple con determinados parámetros esperables.

Un bebé tiene un tiempo de gestación, nace en un lugar, se le asigna un nombre, comienza a formar parte de una familia, interactúa con el entorno, prueba sus primeras comidas, desarrolla la adquisición del lenguaje, da los primeros pasos, hace sus primeros juegos, dibujos, escrituras, etc., como también su ingreso a la escolaridad y la interacción con sus amigos. Todo lo mencionado forma parte del de-



### Recursos generados -----■

- 20 de junio. [https://youtu.be/e\\_2rh4Cv1Rc](https://youtu.be/e_2rh4Cv1Rc)

- 9 de julio. <https://view.genial.ly/5f0bb3cc-6497f30da56ef36c/presentation-juana-azurduy>

- 17 de agosto. <https://view.genial.ly/5f07bdd10ba8240d85597d87/interactive-content-san-martin-es>

- Posibles momentos en la historia. <https://youtu.be/w2f0pYL4qMw>  
<https://youtu.be/3gSaVtI1Htg>

### Referencias bibliográficas

- Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, Subsecretaría de Educación. (2004). *Diseño Curricular para la escuela primaria: Primer ciclo de la escuela primaria/ educación general básica*, Buenos Aires: La Subsecretaría.

- Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, Subsecretaría de Educación. (2011). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario*, Buenos Aires, 1ed. 1ra. reimp.

- Santa Cruz, E. (2008) "¿Qué es un títere?" en *Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial. Un desafío para afrontar la adversidad*, Homo Sapiens.

sarrollo de un individuo y de la construcción de su propia identidad.

El desarrollo psicosocial del individuo es el mismo hoy que hace 250 años, lo que varía son las costumbres y el contexto. Apelando a la ficción, incorporé información sobre la anamnesis de los próceres elegidos, para que estos datos sean comparados con la propia historia de nuestros estudiantes y así poder construir su biografía.

### Beneficios para los estudiantes

El principal es que los estudiantes puedan reconocer estas similitudes que comparten con el prócer y así humanizar al mismo y acercarse a su historia desde otra perspectiva.

Esto le permite adquirir oportunidades de aprendizaje basadas en información sobre otros y sobre ellos mismos y su familia, favorece el desarrollo de actitudes y hábitos saludables y responsables hacia la vida, hacia uno mismo (el propio cuerpo, emociones y afectividad) y hacia los otros.

Es un pequeño aporte para la construcción de la identidad y de los vínculos con los otros desde el marco de los derechos humanos.

En el actual contexto, se construyeron espacios dentro de la familia que permitieron la reflexión e intercambio de la historia propia y familiar, favoreciendo el conocimiento y comprensión de los propios derechos, **legitimando el conocimiento y respeto por la identidad.**

### Conclusión

Luego de poner en práctica esta herramienta mediadora y considerando la repercusión entre colegas, estudiantes y familias, considero que fue una excelente elección para atravesar de una forma didáctica y lúdica las efemérides y la ESI.


Como profesionales de la educación sabemos de la aceptación que tienen los títeres en los niños más pequeños. En este caso permitieron construir parte de la historia argentina desde una mirada diferente, teniendo como punto de partida el nacimiento y los primeros años vida de nuestros héroes, lo cual, a través de preguntas disparadoras, se puede contrastar con la propia historia de nuestros estudiantes produciéndose una identificación positiva.

Quiero reflexionar sobre un punto muy especial, que no estaba pensado al inicio, allá en un lejano principio de año, y es que en familia pudieron ver y disfrutar las distintas historias del General Manuel Belgrano, la Generala Juana Azurduy y el General José de San Martín a través de la magia de los títeres.

En este sentido, creo que la realización de esta experiencia permitió un momento de encuentro, dentro del seno del hogar, reconstruyendo sus historias con otros integrantes de la familia.

Sobre los recorridos que transitaron los estudiantes de primer ciclo, pudieron desde la ficción conocer datos de la niñez y hazañas de los próceres que construyeron nuestra independencia, construir su propia historia, fortalecieron su identidad y autoestima.

Entiendo que este aspecto, por las trayectorias escolares particulares que recorrieron los estudiantes, es imprescindible para que puedan enfrentarse con optimismo al proceso de conocer.

Como conclusión final, estoy convencida de que en este contexto, gracias a los saberes, creatividad y profesionalismo, se han podido crear herramientas y recursos para acompañar la tarea docente e incrementar el conocimiento de los estudiantes, como también, revalorizar el rol del bibliotecario/a. 

Palabras clave

Mail Art.  
Comunicación.  
Web.  
Identidades.  
Pandemia.

Education Primaria

# Poesía Visual y Arte Correo

Convocatoria virtual para Escuelas en tiempo de pandemia

Por María Fernanda De Broussais\*

## Introducción

Esta pandemia nos tiene encerrados en una burbuja y con la boca bien tapada y estamos tratando de sobrevivir en ella.

En la Escuela no solamente se enseña, además sucede algo muy interesante y rico: se aprende a estar con Otros/as y con Otros/as que son diferentes de uno/a mismo/a.

Enseñar es una tarea especializada y queda claro en este momento crítico que no cualquiera está preparado/a para poder hacerlo, básicamente porque los/as docentes nos formamos para lograr que alguien entienda y aprenda. Tener la tecnología no significa tener didáctica. Todo nuestro trabajo virtual en el confinamiento por el COVID-19 es por ahora un experimento, que si hubiese sucedido hace 30 años no sé cómo lo hubiéramos sobrellevado.

Por fortuna y a pesar de muchos avatares, la Educación en el hogar comandada por la Escuela sostiene este vínculo educativo.

Pienso en una imagen: “Las Cariátides” sosteniendo sobre sus cabezas toda la Educación. Una Cariátide es una figura femenina esculpida que también sirve como pilar, columna u otro elemento arquitectónico de apoyo. Y así los/as docentes estamos sosteniendo todo este misterio tratando de que nada se nos pierda ni se nos caiga, mejorando cada día, pensando en cómo incorporarlo en una posible vuelta, incierta, para la que tenemos que estar preparados/as.

## Aquello que se une se fortalece

El Arte Correo une, la Poesía Visual une. El Arte Correo une el arte con quien recibe la obra, la Poesía Visual une dos lenguajes muy expresivos: la palabra y la imagen. El Arte Correo une a personas generando una trama artística en movimiento a partir de muestras conocidas bajo el nombre de “Convocatoria de Arte Correo”. Como la palabra lo está indicando, el Arte Correo convoca, no compite ni concurra. Así, la Poesía Visual se desarrolla bajo una premisa fundamental que es el “Encuentro de Poesía Visual”. El Arte Correo y la Poesía Visual proponen desplazarse por territorios amistosos, colectivos, por una red de relaciones poéticas y plásticas siempre andando por las periferias.



\* Licenciada en Artes Visuales con orientación en Grabado y Arte Impreso. Participa en Arte Correo y Poesía Visual. Publicó dos libros de poemas, uno de imágenes, dos antologías y una novela. Actualmente trabaja como docente.

En los años de los gobiernos de facto de la década de los 70 y entrados los años 80, el Arte Correo y la Poesía Visual jugaron un papel importante para la comunicación y para el acercamiento a ideas, necesidades, luchas y denuncias. Donde la tendencia es la censura, se profundiza el Arte Correo y la Poesía Visual. Ambas, conjugadas, tuvieron siempre un lado muy comprometido para la construcción de la justicia, interrogando la realidad. En momentos de la historia argentina donde el Estado era sinónimo de muerte y desaparición, la Poesía Visual y el Arte Correo cumplieron un papel muy importante, su función fue la de transmitir y hacer llegar a muchos/as compañeros/as un mensaje a partir de una acción artística y poética.

Tenemos el ejemplo de Edgardo Vigo, conocido artista correo de esos años, que además de trabajar en una oficina de correo y a pesar de haber perdido a su hijo en circunstancias horribles, descarga sus denuncias e inscribe conciencia, genera conciencia, alzando su grado de “compañero” el más alto grado de desarrollo humano, porque no solo ejerce conducta sino que genera conducta y basta con decir que “el rey está desnudo” para que los cortesanos sepan que el rey está desnudo.

El eje en que se relaciona mi ponencia con el Congreso Pedagógico es principalmente desde lo Convocante y desde el Encuentro. Lo “Convocante” como una manera cordial y colectiva, en una sumatoria, como una Asamblea Permanente, porque la Poesía y el Arte convocan a una Asamblea Permanente. Así son siempre las Convocatorias de Arte Correo. Y “Encuentro” como una forma Virtual (por el momento) de producir, a pesar de esto que nos falta y que estamos necesitando, que es nuestro Espacio de Encuentro: la Escuela. Por eso, tanto el Arte Correo como la Poesía Visual estarían funcionando juntas para el trabajo que propongo.

#### Desarrollo.

#### La aparición de la tecnología y la conversión del Arte Correo en *Mail Art*

La aparición y la incorporación de la tecnología y de lo virtual dieron origen al *Mail Art*, una manera de intercambiar obra a partir del email y plataformas digitales con una rapidez que el Correo Postal nunca podría tener. El Arte Correo se vio rápidamente actualizado. Se reinventa como Mail Art. Con la Poesía Visual podemos apreciar más allá de una imagen, nos permite ver bajo una luz distinta, velada por la metáfora y en diálogo con el lenguaje escrito proporcionándonos la posibilidad de interpretar las situaciones que vivimos y lo que sentimos. Nos permite registrar nuestras prácticas y luchas diarias y es además una precursora en fortalecer diálogos e intercambios.

Haciendo referencia a los sucesos desafortunados por los que atravesó la República Argentina y cómo se utilizó el Arte Correo y la sutileza del mensaje iluminado por la luz de la verdad y la denuncia de la Poesía Visual, se puede ver y relacionar, hilando en una mirada que recorra el pasado reciente y el no tan reciente, cuando leemos en la Autobiografía de Manuel Belgrano un párrafo muy doloroso y verdaderamente abrumador, más que nada porque sigue siendo vigente: “casi se hace increíble nuestro estado actual, más si se recuerda el deplorable estado de nuestra educación, veo que todo es una consecuencia precisa de ello”; y otro que también es de profunda y real tristeza: “siempre nuestro gobierno en materia de milicia no ha dado una en el clavo. Tal vez es autor de todas nuestras desgraciadas jornadas y de que nos hallemos hoy (17/04/1814) en situación tan crítica”.

#### Toda historia por más corta que sea, tiene su genealogía

El tiempo en el que se desarrolla el Arte Correo y la Poesía Visual en mi caso como artista correo y poeta visual es desde siempre, desde que comencé a leer y a escribir y fusioné constantemente la escritura y la imagen. Esto deviene quizás de haber aprendido a leer y a escribir a una edad temprana de 4 años, cuando mi prima 6 años mayor jugaba a la maestra siendo yo toda su Escuela. Esto desarrolló mi arte visual a modo de catarata, necesitando muchas veces completar con palabras las imágenes y al revés también. Luego impulsada por mis maestros y maestras de Primaria cuando exponían mis trabajos visuales y mis escrituras, o me convocaban a participar representando a mi grado y a mi Escuela en certámenes de Arte Visual escolares y distritales, y ya más entrados los años, inventando “revistas” que distribuía gratuitamente en el edificio donde vivía. Llegado el tiempo de la Secundaria y luego el de la Escuela Prilidiano Pueyrredón (primero) y el IUNA (después), descubriéndome y organizando mis trabajos y la evolución de mis obras. Además participando de Convocatorias, Exposiciones y Encuentros de Poesía Visual y Arte Correo, dando vueltas en torno a estos dos lenguajes que para mí son imposible de separar. Habiendo publicado cinco libros de texto, narrativa, imágenes, poesía y participado de antologías poéticas y muestras colectivas, exposiciones, certámenes y concursos, llevo mis experiencias propias a la experiencia del aula para compartir y transmitir a mis alumnos/as esto que tanto me gusta.

En ocasiones anteriores a la pandemia del COVID-19, participé de Convocatorias y Encuentros, nacionales e internacionales. Luego comencé a organizar Encuentros a partir del Arte Correo. Organicé con éxito la primera Muestra de Arte Correo en Chascomús, evocando el tema de las plantas y los peces.



En mi trabajo como docente lo implemento constantemente, ya que trabajo básicamente en Primaria, donde el primer ciclo tiene la misma necesidad que yo sigo teniendo de dibujar las letras, de que formen parte de la obra y de que sean tan actrices principales como el resto de la imagen. Y para el segundo ciclo, donde puedo introducirlos/as en una escritura más profunda y comprometida, haciendo obras y muestras colectivas en los pasillos, aulas y Escuela, como también en Espacios destinados a las artes como en el ECUÑHi, en el Templete de Parque Patricios y en el Túnel de los Artistas, en Lugano, entre los CECEP N°13, 19, 20 y 21, llamada Muestra de Arte Infantil, mostrando e intercambiando imágenes, produciendo arte impreso. Este interés que provoca múltiples movimientos en mí, surgió y surge de la pasión que me produce el intercambio de obras, de la idea de convocar, convocarse, convocarnos y por supuesto de lo que significan los Encuentros.

En el año 2014 organicé y realicé una Convocatoria entre los/as alumnos/as de 2do. grado de la Escuela Miguel Hernández de CABA y los/as alumnos/as de 2do. grado de la Escuela E.E.P N° 942 Clorindo O. Blanco de Resistencia provincia de Chaco. Este intercambio de Arte Correo fue posible gracias a la colaboración del artista plástico y reconocido acuarelista chaqueño Javier Acuña a quien conocí en el Encuentro Internacional Arte x Parte, realizado por la Secretaría de Cultura de Berazategui, al que fuimos convocados 40 artistas visuales para la realización de la fachada y el contrafrente del Centro Cultural Roberto De Vicenzo, en julio del 2013.

### Reinventar pedagogías en tiempos de pandemia

Con el fin de abrir los ojos a nuestros/as alumnos/as, docentes, familias y demás personas que conformamos el Sistema educativo, una Convocatoria de Arte Correo, o Mail Art, provocaría la unión, aunque más no sea en ese momento, porque el Arte Correo corresponde a una idea de unión cuando convoca a lo colectivo. Para construir el sentido co-

mún de nuestros alumnos/as y que ponga en términos de cuidado y de necesidad el bien común, es lo que planteo.

Lo común podría estar dado por el lenguaje visual y escrito, depositando su marca, dejando su huella, sus trazos y donde sus significantes delimiten las pulsiones. Podría darse, además, a partir del Arte Correo, del Mail Art, generando una trama, una red sostenida por la sensibilidad más humana de nuestros alumnos/as; las redes sociales o las posibilidades de la tecnología no son más que un medio para desarrollarlo.

Tanto el Arte Correo como la Poesía Visual son democráticos, en el sentido de que contemplan la participación de todos/as. No hay jerarquías, ni primer premio, ni segundo, ni mención. Todos/as participan, no hay xenofobia, ni racismo y son aceptadas todas las maneras de manifestarse.

La Poesía Visual desde sus orígenes, donde podríamos remontarnos a las cuevas de las manos con esos primeros artistas que inscriben sus huellas de manera conjunta, dejan en las paredes una muestra, una impronta de multitud y no de individualismo. Desde ese momento hasta nuestros días, ofrece una postura clara y firme, no es una posición técnica.

### Muestra. Señala. Marca. Resalta. Interroga

*La participación de una Convocatoria de Arte Correo y Poesía Visual mediante una comunidad digital es una oportuna manera de intercambio para adecuar en estos tiempos de pandemia.*

El Arte viene sobreviviendo desde la caverna y la Poesía Visual nos pone de cara a la verdad, con la capacidad que ambos tienen para la suma, a diferencia de cualquier certamen o concurso que simplemente resta, quita y selecciona. Podría decirse que el Arte Correo y la Poesía Visual introducen la “Y” mientras que un concurso o un certamen introdu-



Alumnas y alumnos de la Escuela de Resistencia, Chaco.



Alumnas y alumnos de la Escuela Miguel Hernández, CABA.





cen la “O”. Este y este versus este o este. La sumatoria es interesante para ponerlo en práctica en las artes plásticas, las expresiones visuales en el aula, real o virtual, para promover la participación comunitaria e inscribirse de manera colectiva promoviendo una igualdad que no tiene nada que ver con lo equivalente ni con lo uniforme.

### Manos a la obra

Realizo la organización de una Convocatoria que llevaré a cabo en los días lectivos durante la pandemia COVID-19.



Cuando no existía el *email*, los/as artistas nos convocábamos para enviarnos obras en forma de postales por Correo Postal, las convocatorias muchas veces eran internacionales. Cuando sucedía algo conmovedor (como sucede ahora con la pandemia del COVID-19) los/as artistas usábamos el Arte Correo para crear postales de 10x15 cm (para que entraran en un sobre común) y en ellas hacíamos una imagen acompañada de algunas palabras para completar la idea y al mismo tiempo dejar un mensaje, también decorábamos el sobre y enviábamos por medio del Correo Argentino para la Convocatoria y muchas veces con esos envíos se organizaba una Muestra. Cuando llegó el *email*, los/as artistas empezamos a hacer lo mismo pero convocándonos por medio de la tecnología, en este caso enviando además el arte por *email* y organizando Muestras Virtuales. Este momento que estamos atravesando en todo el planeta nos tiene distanciados y alejados de las personas que vemos habitualmente y de las actividades que hacemos todos los días. A veces estamos aburridos, otras veces estamos tristes, otras veces estamos pensativos y seguramente nos preguntamos ¿Cómo será cuando todo esto termine? ¿Qué me pasa ahora que tenemos que quedarnos en casa? ¿Qué es lo que me gustaría que pase? ¿Cuáles son mis deseos para todas las personas que habitamos este planeta? ¿Qué ocurre con los animales y la naturaleza? ¿Parece que están más felices que antes? ¿A quiénes extraño? ¿Qué cosas extraño? Esto es un llamado a reflexionar desde nuestros pro-



pios pensamientos y así llegar a nuestros corazones para poner en forma de arte lo que sentimos ahora.

El tema que propongo es “Cuidarse y cuidar el planeta”

### Un silencio para pensar

Todo se pone difícil cuando la cuarentena suprime por completo la actividad en la Escuela física y solamente queda vigente la actividad virtual. En mi caso, trabajo mucho armando y facilitando a mis compañeras/os su trabajo por los medios que yo ya domino realizando las tareas digitales que ellas/os proponen, organizando y exhibiendo en este nuevo modo único de enseñar que es el virtual. En lo contradictorio de ese sfumato de los bordes y los espacios, de lo íntimo y lo común, de lo cotidiano laboral y lo cotidiano familiar, la escuela y los docentes seguimos trabajando en todos los “espacios”, la Escuela continúa. Es obligatorio estar en cuarentena y también reconfigurarnos, el Estado, las/os directivos, las/os docentes, las familias, las/os alumnas/os. Todas y todos.

La desigualdad se ve claramente y se refleja con más intensidad pero ya venimos trabajando en estas condiciones desde antes del COVID-19.

Hago todo lo que está a mi alcance para llegar a todas/os esas/os niñas/os y familias, para acortar las amplias dificultades que atravesamos económica y socialmente. La capacidad de saber y poder trabajar y adaptarme a lo que hoy requiere que me adapte es para el trabajo en conjunto con mis compañeras/os y para los niños/as. Creando blogs, manteniendo la vigencia de los contenidos, comunicándome con las familias, enviándoles material de trabajo, sosteniendo de afecto y arte. Un futuro dominado por los gigantes tecnológicos que destruyen al sistema educativo y la salud está en camino. La escuela presencial es irremplazable. Esto nos expone de frente a qué importante es la conectividad digital en estos tiempos de crisis y post crisis, tendremos

mos que luchar para que sea gratuita, pública y no privada, para que la educación, también como público que la utiliza, pueda poseerla y controlarla. Seguramente la Escuela cambiará, temo que el precio de todos los brillantes dispositivos será el despido masivo de maestras/os. La tecnología nos proporciona herramientas poderosas, pero no todas las soluciones son tecnológicas.

Si el capitalismo primero y después las políticas neoliberales actuaron abandonando la Escuela Pública de una manera casi salvaje, la pandemia del Covid-19 nos llevó a abandonarla por completo volviendo Escuela a nuestras propias casas.

Cuando realizamos el Intercambio de Correo postal con la escuela de Chaco, el maestro fue el que corrió con los gastos para que se pueda realizar el envío. De la misma manera que hoy estamos sosteniendo toda la educación a partir de nuestro trabajo desde nuestra vocación, nuestras posibilidades tecnológicas y con el amor por la enseñanza y la justicia. Si considerábamos que estábamos faltos de material didáctico, ahora estamos obligadas/os a ser nosotros/as mismos/as los/as que corremos con los costos de tener los medios para seguir funcionando como Escuela, volviendo imprescindible tener computadora, celular y conexión. Todos estos materiales que no nos los provee el Estado son parte de lo que tenemos que poner en la lista para luchar, la inclusión digital y la igualdad de posibilidades tecnológicas. Todo está atravesado por un hilo de incertidumbre. Siempre luchamos por organizar socialmente y desarrollar espacios colectivos, podría decirse que el Covid-19 nos mantiene aislados de toda colectividad y con las bocas tapadas. Toda esta situación está obligándonos a replantearnos por completo la tarea docente.

Además, hay algo que parece haberse puesto a la vista y es el acostumbramiento a la invisibilidad del trabajo docente, la importancia del trabajo docente y la lucha por el reconocimiento del trabajo docente. Para los/as docentes esta

situación nos va a poner fuertes, y si estamos fuertes, la Institución Educativa va a ser fuerte, porque la Escuela está construida por los/as docentes en sus luchas y sus pasiones.

En este momento toda la problemática se localiza en los/as alumnos/as y las posibilidades técnicas. Pero no se focaliza en las urgencias de los/as trabajadores/as, en la reconstrucción que necesitamos lograr entre docentes, acompañándonos para reafirmarnos como trabajadoras/es para encauzar el sufrimiento.

Escuela = Identidad  
= Historia  
= Cultura  
= Memoria

Esto es lo que hay que resguardar. Para resguardar la Escuela y lo que significa hay que resguardar la pasión y para resguardar la pasión hay que estar sano/a psíquica, físicamente y fuertes de manera colectiva.

### Conclusiones

Aportar a la creación del Congreso Pedagógico mi material bibliográfico y mi escritura e inscribirme como lectora de mis contemporáneos en lucha desde este cuarto de siglo que vienen edificando los Congresos, es una manera de contacto, es actuar sobre la conciencia de los demás para ayudar en los procesos de cambios. **Cuando digo: ¿Cómo escribo?, digo: Cómo existo.** Desarrollarme como docente a partir de la escritura me permite crecer y transformarme honrando la producción de mis compañeros/as, los procesos democráticos y los diálogos que de esto surgen, que es ni más ni menos, lo que estamos sosteniendo entre todos/as. Es una contribución a conocernos mejor. Este Congreso Pedagógico que viaja por email, es más que nunca vigente en su forma de mantener el vínculo para seguir produciendo





Educación. Estar vivos/as en un mundo estropeado hace que tengamos que abrirnos al mundo, que tengamos que estar con los/as otros/as, con nuestras propias lastimaduras y sin perder nunca de vista las de los demás.

Como la Escuela produce Encuentros, el Encuentro de Poesía Visual a partir de Arte Correo, de *Mail Art*, es oportuno para crear este Espacio de Encuentro que nos está faltando, construyendo un tema común como es este momento de pandemia, donde claramente luchamos contra un virus pero también contra un plan sistemático neoliberal para destruir la Escuela y su porvenir.

Fui haciendo un registro, no solo durante estos meses, sino durante todos los años de trabajo docente, para dejar huella, para apoyar las luchas y para trascender los muros de los edificios escolares alzando la bandera de nuestras identidades. Son parte de esto mis colegas, alumnas/os, las lecturas sugeridas y tantas otras, el impulso de negarme a ser invisible y el acompañamiento que desde el primer momento

tuvo esta ponencia por parte de Colectivo del Congreso Pedagógico UTE, posando su mirada comprometida, enancándose en este escrito, acompañándome con amor, compañerismo y exquisita sutileza, haciéndome sentir no solamente acompañada, sino muy bien acompañada. Porque no es lo mismo resistir que quedarse aplacado, y no es lo mismo que los/as alumnos/as hayan aprendido a que no lo hayan hecho. Soy mi historia, y de lo que puedo dar testimonio es de mi existencia, porque el tiempo, si no nos proyectamos en él, es simplemente “nada”.

Como devolución de mi trabajo podría nombrar: mensajes de parte de las familias y el envío de imágenes con resoluciones plásticas, trabajos libres, modificaciones y nuevas visiones que surgen a partir de mis propuestas para formar parte de la Galería de Arte virtual que atesora estas producciones y las expone a modo de “Sala de Museo”.

Veo al Arte Correo como un recurso pedagógico más, muy potable para los signos que tenemos que cuidar

en este tiempo. La virtualidad del Encuentro de Mail Art estaría proporcionando un riesgo cero de posibilidades de contagios. Aspiro a realizar una Convocatoria de Arte Correo y un Encuentro de Poesía Visual entre todas las Escuelas del país, pero sé que es demasiado, pienso que lo haría entre todos los CECEP y no me suena tan difícil, un “proyecto hermoso” a futuro, como fue la experiencia de Chaco.

Este tiempo de cuarentena me hace volver al tema una y otra vez e implementarlo, de manera virtual, ya que contamos con un Correo Postal de valores extremadamente altos, con la ausencia obligatoria por la pandemia y el imposible traslado de obras a las Escuelas donde funcionan los Distritos, como para realizar un intercambio de esta índole.

Que el Arte Correo y el Mail Art sirvan para entender la vida, como un río, con vertientes, canales, afluentes y abrazando todo a su paso. /



#### Referencias bibliográficas

- Acri, Martín (2020). Video informativo sobre Manuel Belgrano. Argentina.
- Alemán, Jorge (2020). “Pandémonium. Notas sobre el desastre”. Ned Ediciones. Argentina.
- Belgrano, Manuel (2003). “Autobiografía”. Biblioteca virtual universal. Argentina.
- Gutiérrez Marx, Graciela (2010). “Arte Correo. Artistas invisibles en la red postal”. Luna Verde Ediciones. Argentina.
- Sousa Santos, Boaventura de. “La cruel pedagogía del virus”. Biblioteca masa crítica. Secretaría Ejecutiva CLACSO. Argentina.
- Vórtice Argentina. 2006. Poesía Visual Argentina. Vórtice Argentina Ediciones. Argentina.
- Vórtice Argentina. 2005. “El Arte Correo en Argentina”. Vórtice Argentina Ediciones. Argentina.



Palabras clave

Participación.  
Derechos.  
Sujeto de Derecho.

Curricular Educación Primaria Educación Física

# Contribución al Derecho a la Participación de lxs alumnxs desde la Educación Física

Por Pedro Acosta\*

## Introducción

Tomando la idea de “*asamblea pedagógica*” que nos plantea Gabriela Ulloa (2018) en su ponencia donde nos habla de “*la importancia de la participación para una sociedad democrática*”, de “*la participación como derecho*” y de “*la importancia de tomar decisiones*” pensé que, en este contexto tan particular que nos toca enfrentar con la pandemia del COVID-19 y la cuarentena que suspendió las clases presenciales, se pone en debate, más allá de todo lo referido a las clases virtuales y como se vienen desarrollando las diferentes estrategias para garantizar el proceso escolar, un aspecto que ya tiene sus propios debates pero que ante esta coyuntura cobra un doble valor y es el regreso a las aulas.

Veo desde el Ministerio de Educación de la Ciudad escasa predisposición para abrir el debate y posibilitar la participación de toda la comunidad educativa en este aspecto. Por eso sostengo que las asambleas cobran una vital importancia porque nos dan la posibilidad de darle participación a lxs niñxs para

que planteen sus inquietudes e ideas en torno a este tema.

Desde mi área, la Educación Física, busqué las herramientas para contribuir a generar la participación de lxs alumnxs entendiendo que ellxs son lxs protagonistas principales de la escuela.

## Desarrollo

### Los marcos legales

Las normas vigentes como la Convención sobre los derechos del niño, niña y adolescentes (artículo 13, punto 1), la Ley 114 de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Buenos Aires (artículos 17 y 19), la Ley 26892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en instituciones educativas (artículo 2, punto d y artículo 4, puntos d y e), la Ley 233 (artículo 6, punto a) y la Ley 26061 (artículo 3, puntos b y c) proponen que lxs niñxs y adolescentes tienen derecho a ser oídos, a que su opinión sea tenida en cuenta y el respeto al pleno desarrollo perso-

nal de sus derechos como así también el derecho a participar en diferentes ámbitos y asuntos de la vida de las instituciones educativas

Por eso la participación de lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derecho tanto en la sociedad como en la escuela me lleva a pensar que en este contexto donde se plantea como será el regreso a las aulas ellxs tienen una voz muy importante.

Incorporando sus ideas en la posibilidad de un regreso a la escuela, en el contexto epidemiológico adecuado, alejado de efectos de marketing y de disputas políticas electoralistas, nos lleva a pensar que más allá de la conformación de los comités mixtos para elaborar los protocolos necesarios para que la presencialidad no sea solo una puesta en escena, la voz de nustrxs niñxs debe estar presente.

### Las asambleas pedagógicas en Educación Física

Antes de esta pandemia nuestra materia tenía como características el contacto, la cercanía, los juegos colectivos, el compartir espacios y elementos. En este contexto epidemiológico en el cual todavía nos

\* Profesor Nacional de Educación Física. Técnico Nacional en Recreación. Instructor de fútbol infantil. Maestro Especial de Educación Física en el Distrito Escolar 2 Escuelas 7 y 14. Delegado y congresal UTE. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.



encontramos nos lleva a repensar, ante los anuncios del regreso a la presencialidad, como serán nuestras clases, replanteándonos todos los aspectos que mencionamos. Para que los niñxs puedan ejercer su derecho a ser escuchados pensé en realizar un aporte en ese sentido desde mi área tomando la idea de las asambleas pedagógicas, pero llevándolas adelante desde las clases sincrónicas.

La virtualidad nos da la posibilidad para conversar, compartir y debatir.

Este mecanismo me pareció un buen espacio para ir escuchando sus opiniones, para ir entre todxs elaborando vías de acción sobre cómo será el regreso a la escuela. Con estas videoconferencias podíamos entre todos ir encontrando los aspectos que pueden presentarse como interesantes al momento del retorno a las aulas y en nuestro caso al patio.

Como plantea Gabriela Ulloa “Una asamblea no es lo mismo que un debate, en la asamblea se puede hacer un comentario, una experiencia, una sensación, un argumento. La idea es compartir un conocimiento, escucharnos y poder construir un conocimiento colectivo”.

Aquí el conocimiento del cual partíamos estaba dado por aquel que lxs niñxs tienen acerca de la Educación Física en relación a los contenidos que se trabajan y los formatos de clase que ellxs han vivenciados.

Me propuse reflexionar sobre el cuidado del propio cuerpo y el de lxs compañerxs, la elaboración de reglas a seguir para jugar en la clase de Educación Física y debatir sobre qué actividades, por sus características, deberemos modificar, entendiendo que muchas de nuestras acciones deberían tener un cuidado sanitario diferente. Los objetivos fueron fomentar el derecho ser escuchado y participar y que puedan debatir y contribuir a la mejora de la dinámica social de la escuela y generen verdaderas transformaciones.

## ▲ Funcionamiento

Ulloa nos dice que “La asamblea es una forma de trabajo que debe enseñarse y su aprendizaje requiere de un encuadre que habilite determinadas formas de funcionamiento. Por otro lado es una forma de trabajo que interpela a los modos tradicionales de enseñanza y es por este motivo que requiere por parte de los estudiantes y docentes desaprender modos autoritarios de trabajo”. Para poder llegar al punto central e introducir el tema hice algunos ejercicios para ir adentrándonos en este tipo de trabajo. Plantear un tema e ir escuchando las opiniones sin intervenir sobre cómo se participa y llevando luego a reflexionar sobre la importancia de darle un orden a las intervenciones. Utilizando las herramientas del Google Meet para solicitar la palabra. Proponer que sea unx de lxs alumnos quien introduzca un tema y que otrx tome nota sobre aquello que se habla.

Si bien las asambleas pedagógicas están planteadas desde la presencialidad, busqué utilizar las herramientas que nos provee la plataforma para ir participando. Además del botón “mano levantada” para solicitar la palabra, trabajamos sobre los otros iconos, por ejemplo, para dar conformidad sobre algún comentario.

Previo a la clase virtual donde realizaríamos la asamblea fui dándoles tips acerca de los protocolos que se plantean para mantener el distanciamiento social y qué medidas deben tomarse en cuanto a la higiene. De esta manera y tras ejercitarnos llegamos a la clase donde se planteó el tema de “como imaginamos el regreso a clase y que medidas deberíamos adoptar en Educación Física.

Elegimos un coordinador (en este caso una coordinadora) y un apuntador.

Establecimos que la palabra se iba a pedir con la “mano levantada” y que todos tendríamos los micrófonos apagados, encendiéndolos al momento de la intervención.

Surgieron intervenciones sobre las condiciones de higiene que se llevan adelante como parte del cuidado del cuerpo y la salud, llevando este tema a los nuevos cuidados que se suman en este contexto de pandemia. También se habló sobre las actividades a realizar y que las mismas tendrían una característica más individual.

Aparecieron propuestas sobre medidas de bioseguridad que deberían tenerse en la clase como el respeto por el uso del tapaboca, el respeto de las distancias, demarcación de los espacios propios de trabajo, la utilización de alcohol en gel antes y después de la clase

Se plantearon interrogantes que nos invitaron a pensar. ¿Qué pasaría con los materiales que tradicionalmente usamos (conos, pelotas, aros, sogas)? ¿Cómo podríamos garantizar su uso y respetar el no compartirlos?

Las respuestas fueron variadas. Que cada unx tenga su soga, su aro y su pelota, que en vez de utilizar conos como

demarcación de límites se usaran tizas y que cada unx realizara las marcas de acuerdo a lo que “el profe” indicaba.

Siempre desde la mirada de lxs niñxs como participantes activos de las clases todas las intervenciones fueron registradas

### A modo de conclusión

De estas asambleas virtuales podemos destacar que con las intervenciones y las voces de lxs niñxs se podrá elaborar un protocolo llegado el momento del regreso a clases que no vendrá impuesto desde los adultos sino que ellxs habrán tenido una activa participación en la elaboración de los mismos. La participación de la comunidad educativa es fundamental y que sus actores principales, que son lxs alumnxs puedan aportar es de una riqueza enorme. Y como docentes tenemos que alentar esta participación. La voz y la escucha se hacen presentes y como sujetos de derechos lxs niñxs tienen su espacio. //



### Referencias bibliográficas

- Ley 114 de Protección Integral de los Derechos Niñas, Niños y Adolescentes. (1998)
- Ley 233 Sistema Escolar de Convivencia (1999)
- Ley 26061 Ley De Protección Integral De Los Derechos De Las Niñas, Niños Y Adolescentes (2005)
- Convención sobre los derechos del niño (1989)
- Ley 26892 Para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013)

Ulloa, G. (2018). “Asambleas pedagógicas” XXIII Congreso Pedagógico UTE-CTERA.  
<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/ulloa>

## Palabras clave

Resignificación  
de las prácticas.  
Espacios creativos  
o makerspace.  
Gamificación.  
Herramientas informáticas.

/// Bibliotecarixs /// Educación Primaria ///

# ESCUELA Y BIBLIOTECA

antes, durante y después de la pandemia

Por Karina María Piacquadio\*

## Introducción

**D**urante el 2020 nos encontramos ante la pandemia en una situación impensada de desescolarización forzada como parte de los cuidados. La sociedad pasa por momentos de incertidumbre y variadas preocupaciones acarreadas por ella. Por lo cual, la escuela se mantiene activa promoviendo diversos conocimientos y generando variadas acciones para evitar que la desconexión de los chicos pueda profundizarse, con el objetivo de sostener la prevalencia del vínculo pedagógico, en busca de retener al niño en un enlace afectivo con sus docentes y compañeros.

En esta circunstancia que nos tomó de improviso, estuvimos y seguimos haciendo un esfuerzo valioso, de prueba, error y reflexión sobre nuestras prácticas con el objetivo de evitar el desenganche total de los niños con la escuela. De esta manera ensayamos diversas estrategias para hacernos presentes como escuela y acompañar a nuestros alumnos y sus fa-

\* Es Profesora de Enseñanza Primaria. Bibliotecaria Escolar. Estudió Licenciatura en Bibliotecología y documentación (UNMDP). Se desempeña como docente en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

milias, resituando nuestra tarea en lo pedagógico, en lo cultural y en el marco de las necesidades sociales que demandan nuestros estudiantes. Enseñar desde casa nos posiciona en la “escuela territorio”, señala Marcela Martínez (2020): *“La escuela concebida como un territorio invita a pausar la lógica de las rutinas escolares alojadas en el edificio, para conquistar una experiencia en el tiempo, aprovechando la disponibilidad del momento actual”*.

## Biblioteca antes de la pandemia

La biblioteca es un espacio escolar que no tiene contenidos propios, salvo aquellos que refieren al uso de la misma y sus normas; hace hincapié en la formación de un usuario independiente que se maneje de manera autónoma y sea capaz de afrontar la búsqueda de información en diversos soportes para satisfacer sus necesidades de conocimiento.

Como centro de documentación y recursos, la biblioteca escolar puede ofrecer tanto a alumnos como a profesores toda la documentación necesaria para llevar a cabo un proceso de enseñanza- aprendizaje activo y compartido. Se trata de variados recursos como su espacio o instalaciones para, sobre todo,

ofrecer el material bibliográfico literario e informativo en diversos soportes físicos e informáticos, contribuyendo a generar calidad educativa en todas las áreas de aprendizaje, mediatizando los materiales en forma de préstamos y asesoramiento a través del intercambio e interacción interpersonal y con la información.

Los cambios tecnológicos generaron transformaciones en las bibliotecas en general, reposicionaron a la biblioteca escolar ubicándola como eje articulador de la producción de conocimientos dentro de las instituciones. Así lo dice el Diseño Curricular de Educación Primaria: “A partir de estos cambios, redefinen su lugar y su función en la escuela: al multiplicarse los materiales de que disponen (...) se convierten en centros de documentación e información, en espacios de convergencia de las necesidades de información de la comunidad escolar”. Un espacio abierto a toda la comunidad escolar, que incluye a padres y exalumnos. Con lo cual, su uso requiere de una organización, una distribución ordenada del tiempo de concurrencia de los grupos de alumnos en la semana, a través de acuerdos entre el bibliotecario y los docentes.



“El hecho de que exista un bibliotecario y una biblioteca bien equipada en cada escuela —conectada con otras bibliotecas escolares y públicas— permite poner a disposición de todos los alumnos materiales que de otro modo muchos de ellos no llegarían a conocer y ofrecer igualdad de posibilidades de acceso a saberes indispensables a todos ellos. En la medida en que facilita la democratización del acceso a la lectura, la biblioteca escolar juega entonces un importante papel como agente compensador de desigualdades” (Diseño Curricular).

Otra tarea que se realiza en la biblioteca es la curaduría de la información y contenido que pasa por las pantallas de los alumnos y docentes a través de la selección de materiales y páginas confiables acordes a las edades de los niños, para que su experiencia sea positiva y no naufraguen en un mar de conocimientos y desinformación, seleccionando materiales acordes y oportunos a cada necesidad de aprendizaje. “El anonimato de la información que circula a través de redes informáticas hace crecer la necesidad de corroborar su legitimidad (...) propiciando permanentemente la confrontación de datos obtenidos en diversas fuentes con el objetivo de ratificarlos o rectificarlos y la formulación y el desarrollo de criterios que permitan validar la información” (Diseño Curricular).

Los bibliotecarios tenemos la tarea de acompañar al maestro de grado en “formar lectores autónomos y críticos”, “crear condiciones para que los alumnos puedan acceder” a la lectura a través del contacto directo con los textos en diversos formatos por considerar “Las bibliotecas como lugar de lo escrito y de la lectura, dentro de la escuela, más allá de las tecnologías y del hecho de que lo escrito ya no remita exclusivamente al libro” (Diseño Curricular). De esta manera tenemos la posibilidad de poner en práctica variadas metodologías de trabajo con lecturas grupales por parte de los bibliotecarios, docentes y alumnos tendientes a motivar la lectura individual a través de una tarea acercamiento y de animación a la lectura entendida como “...un repertorio de actividades y estrategias que pretenden hacer atractivo ante los niños el mundo de los libros y como consecuencia, invi-

tarles a leer” (Gómez y Villalba Ballesteros, *Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión*, p. 108; citado en *Bibliotecas: Escenarios para que cada libro encuentre su lector*).

### La biblioteca durante la pandemia

Esta virtualidad que nos permite un acercamiento a los hogares a través de la utilización de tecnología para seguir enseñando a la distancia, también dejó en evidencia muchas falencias, ya que hemos visto que muchos de nuestros chicos no se conectan. Tal tarea requiere disponer como mínimo de una computadora y una buena conectividad. Pero también, nos hemos encontrado que tenemos más diversidad en las trayectorias porque cada casa es diferente. La escuela como factor de igualación de condiciones y oportunidades hoy no está garantizada en cada vivienda, no hay un maestro, ni un tiempo regulado, ni recursos pedagógicos. La escuela como factor de igualación de oportunidades, requiere de ciertas condiciones que hoy no están garantizadas en cada vivienda, porque hay lugares donde falló la democratización y equidad pretendida.

Por estos motivos no podemos trasladar la escuela presencial a la virtualidad, ni podemos enseñar lo mismo que estaba planificado. Nos queda una deuda con los estudiantes que tendremos que saldar a la vuelta. Mientras tanto los vínculos siguen teniendo un lugar privilegiado y lo hacemos apelando a los nuevos recursos; no desconocidos, porque ya los utilizábamos, pero con otras modalidades y frecuencias. También echando en falta otros recursos físicos de los que hoy no disponemos, como el libro, por lo que debemos recurrir a otras estrategias para compensarlo. En un trabajo creativo de reelaboración de propuestas y de significación de las mismas, como expresa nuestra compañera en el XXIV Congreso Pedagógico UTE-CTERA: “Repensar la práctica docente y bibliotecaria, para la construcción de un espacio escolar, habitado por relatos, lecturas y escrituras compartidas, vinculadas con la vida, que pudieran servir para propósitos precisos y vitales, es decir, prácticas más ajusta-



das a la práctica social” (Morayta, 2019).

Desde nuestro rol de bibliotecarios, hemos acompañado la tarea escolar, los encuentros de enseñanza y aprendizaje con diversas formas de participación institucional. A través de grupos de WhatsApp, e-mail, blog de la Biblioteca, blog o wix institucional, aulas virtuales o plataformas de enseñanza, colaborando y contribuyendo en clases virtuales con otros docentes. Hemos socializado, gestionado y facilitado diversos materiales para docentes y alumnos. También hemos generado contenido digital: videos, audiocuentos, juegos didácticos y actividades en línea sobre variados contenidos, literario o informativo, para el desarrollo de clases, etc. Hemos realizado múltiples capacitaciones y aprovechado las mismas para el desarrollo de contenido con la utilización de procesadores de audio y video, y también diversas herramientas informáticas. Hemos procurado convocar la participación y permanencia de nuestros chicos junto a nosotros, la escuela, de manera renovada, dinámica, desestructurada y propositiva.

Sabemos que las bibliotecas durante siglos han reformulado su funcionamiento. Desde sus comienzos hasta nuestros días, han recorrido un largo camino, replanteándose su misión y objetivos para adaptarse a nuevas realidades sociales, fundamentalmente al entorno tecnológico e internet, y han promovido en parte estos cambios en las últimas décadas. Sabemos que es necesario continuar el proceso de transformación y adecuar la propuesta a los momentos actuales. Ante este panorama me surgen algunas preguntas, mirando hacia el futuro: ¿cómo adaptamos la biblioteca escolar ante el avance tecnológico para ofrecer aquello que nos es propio, atender la necesidad informativa de docentes, alumnos y comunidad, sin perder legitimidad? O sea, ¿los recursos informativos están a un clic de cualquiera! — siempre y cuando se acceda a lo básico—. Ante esto, ¿cómo resignificamos nuestra tarea, sin perder nuestra esencia?



## La biblioteca post pandemia

El rediseño de los espacios centrados en el libro es un imperativo si deseamos sobrevivir en la nueva ecología mediática, propone Scolari quien entiende por “interfaces culturales” a “diferentes redes de actores que tienen como función principal la distribución de bienes y la realización de actividades artísticas y culturales en el sentido más amplio, desde bibliotecas hasta cines, librerías y museos. Todas estas interfaces fueron diseñadas hace un par de siglos para dar respuesta a ciertas necesidades de la sociedad como el acceso democrático al conocimiento”. Los objetivos globales de su propuesta se centran en permitir que los jóvenes puedan expresar su creatividad, fomentar la participación y la colaboración entre ellos y adquirir capacidades y destreza que les posibiliten a futuro un medio de vida autosuficiente. En *Las leyes de la interfaz* expresa el siguiente principio: “las interfaces no se extinguen, se transforman”.

En consonancia con estas nuevas demandas sociales, las últimas tendencias conciben la biblioteca como un “tercer lugar”, un espacio social para el desarrollo de un conocimiento compartido donde se ofrecen herramientas, actividades y oportunidades de manera personalizada y/o colectiva, de modo que promueva el empoderamiento digital, aprovechando nuestros espacios, con las potencialidades de los recursos de información que en ella gestionamos, como auténticos centros para el empoderamiento y aprendizaje constructivista. Este tipo de servicios toma el nombre de *makerspace* o espacio donde hacer y crear, dando lugar a las demandas y necesidades comunitarias, valorando la innovación.

Otra tendencia planteada habla también sobre contemplar espacios ausentes de tecnología, dado que la «inofexación» puede condicionar los mecanismos de la atención y la reflexión de los ciudadanos y dada la necesidad por parte de la ciudadanía de «desconectarse». La tendencia hacia la lectura lenta y reflexiva ha llevado a algunas bibliotecas a

potenciar una nueva cultura en torno a la lectura, como clubes de lectura, con fomento de la lectura crítica. Debemos decir que en este tipo de tarea las bibliotecas escolares llevamos la delantera, ya que desde sus orígenes hacemos actividades de animación a la lectura con espacios de diálogo en torno de ella, situación en la que contaríamos con la delantera.

Las bibliotecas tienen un llamado a redefinir su espacio brindando servicios bibliotecarios orientados a fomentar la capacidad lúdico-creativa con nuevos modelos de aprendizaje. Para ello, podemos promover aprendizajes proporcionando un ambiente que posibilite la oportunidad de trabajar de manera colaborativa apuntando a motivar a los estudiantes a pensar creativamente y resolver problemas, entender mejor las tecnologías, probar audaz y valientemente las teorías, conectar el aprendizaje con el mundo real y acrecentar el interés de los estudiantes por la biblioteca.

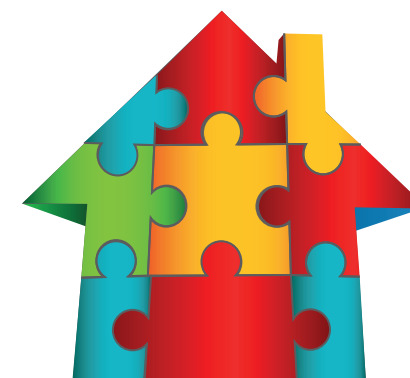
A diferencia del modelo tradicional donde el docente instruye, podemos establecer un enfoque “aula invertida” donde el alumno adquiera conocimientos de manera autónoma en determinada área de interés, luego compartir durante la clase dicha información y consolidar aprendizajes junto a sus compañeros y docentes promoviendo un usuario independiente, que se maneje en forma autónoma, capaz de afrontar la búsqueda de información en diversos soportes para satisfacer sus necesidades de conocimiento. Un escenario apropiado para un aprendizaje activo, suscitado a través de cualquier actividad que involucre a los estudiantes durante una clase a hacer cosas y pensar acerca de aquello que se está haciendo, más allá de atender y tomar notas. Podemos intervenir de manera participativa con el uso de herramientas informáticas o gamificación, es decir, el proceso de tomar algo que ya existe en un sitio web, una aplicación y una comunidad en línea e integrar la mecánica del juego para motivar la participación y el compromiso. Superando los retos, trabajando en equipo, obteniendo recompensas, experimentando y ampliando los conocimientos.

Algunas herramientas que se sugieren para los espacios creativos escolares, sin profundizar en ellas serían: Minecraft, Makey makey, Genially, Kahoot y Arduino. Así también se recomienda la realización de actividades relacionadas al procesamiento de imágenes y video. Enumeradas de esta manera quizás podría resultar pretencioso. Muchas de ellas personalmente las desconozco, aunque las he escuchado nombrar. Sin embargo, durante este tiempo de distanciamiento hemos tenido la oportunidad de experimentar nosotros mismos con muchas de estas herramientas para brindar contenido atractivo a nuestros alumnos. A nuestra vuelta podremos continuar en esa línea de trabajo y podremos ofrecer una oportunidad para que nuestros estudiantes puedan experimentar con ellas y tengan la posibilidad de aprender sintiéndose protagonistas y desarrollando habilidades metacognitivas, impulsadas por diversas propuestas desafiantes y con sentido, que los vinculen con sus docentes y pares.

#### **A modo de conclusión**

En estos meses buscamos conectar con nuestros chicos en una tarea de seducción, usando todas las alternativas posibles, con el material al alcance o generando grupos de abastecimientos de recursos, y pusimos en juego toda nuestra creatividad e inventiva, animándonos a lo nuevo y desconocido con tal de retener a nuestros alumnos y vincularlos a la escuela. Acompañamos la tarea escolar con infinidad de actividades y múltiples capacitaciones. Aprovechamos las mismas para el desarrollo de contenido digital, tratando de alcanzar el ritmo de las tecnologías para comunicarnos con los chicos en un lenguaje conocido por ellos.

Muchas veces nos llenamos de preguntas, pero igual asumimos los desafíos: nosotros mismos pasamos de los encuentros virtuales que comenzaron en los tiempos del Skype a las conferencias por Zoom o Meet, tan sólo hace unos meses, y hoy parece que las usáramos desde siempre. Aunque editamos videos desde hace muchos años,





apareció para usar en el móvil una aplicación (Inshot, por ejemplo), que tiene máscaras y emoticones entre otras posibilidades y nos simplifica la edición. Particularmente armé un Jueguito didáctico en abril, en Power Point, que requería sentarse a programar cada movimiento y días más tarde me presentaron a Genially y Kahoot, que son plantillas cuya interactividad se encuentran programadas, sólo se requiere cambiar el contenido para que se adapte a nuestras necesidades pedagógicas y listo.

Las tecnologías se renuevan permanentemente, proponen múltiples posibilidades y usos. Por eso, no podemos desatenderlas si queremos retener y convocar a nuestros chicos presentando una propuesta significativa y de calidad. Tenemos la posibilidad de ofrecer un espacio donde poder tra-

bajar y aprender haciendo. Utilizando a la tecnología, junto a las herramientas tradicionales, apuntando a las ciencias, al arte, a la creatividad, con trabajos colaborativos, ya que todas ellas encuentran su sitio natural en la biblioteca.

Este tiempo aprendimos sobre la experiencia de salir a buscar a nuestros alumnos a través de las tecnologías, para captar la atención y estimular la conexión de los chicos con la escuela probando manejar el mismo idioma; constatamos la competencia o no que el ciberespacio representa para nuestra labor intentando resignificar nuestro trabajo sin perder nuestra esencia y legitimidad. Por eso creo que es importante que mantengamos esta postura de salir al encuentro, a la búsqueda de la reunión de nuestros chicos con los textos y el conocimiento. //

## Referencias bibliográficas

- Alesso, S. (2020). “Enseñar en cuarentena: El esfuerzo de la comunidad docente es inmenso”, (entrevista).

<https://radiocut.fm/audiocut/ensenar-en-cuarentena-esfuerzo-comunidad-docente-es-inmenso-sonia-alesso/>

-Biblioteca Nacional de maestros (s.f.). *Bibliotecas: Escenarios para que cada libro encuentre su lector. Colección La Biblioteca Escolar en la Escuela de Hoy*, Número 2. Disponible en

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la\\_biblioteca\\_escolar\\_en\\_la\\_escuela\\_de\\_hoy\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_biblioteca_escolar_en_la_escuela_de_hoy_0.pdf)

-Caridad Sebastián, M., García López, F., Martínez Cardama, S., y Morales García, A. M. (2018). Bibliotecas y empoderamiento: servicios innovadores en un entorno de crisis. *Revista Española De Documentación Científica*, 41(2), e206. Disponible en <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/1010>

- Duhalde, M. (2020). “Teletrabajo docente”.

[https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%99](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%99)

- Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica (2004). Buenos Aires: Secretaría de Educación. GCBA.

- Graciano, A. (2020). En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social. <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

- Martínez, M. (2020). “Los virtuales de la escuela”.

<http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>

- Morayta, C. (2019). “Lectura grupal e individual en la biblioteca escolar”, XXIV Congreso Pedagógico UTE-CTERA.

<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/c-morayta>

- Ruiz, C., (2020, 17 Abril). “Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia”.

Disponible en <https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

- Scolari, C. (2020, 8 Agosto). “Nuevas interfaces para un mundo pospandemia”.

<https://hipermediaciones.com/2020/08/08/las-nuevas-interfaces-pospandemia/>



Palabras clave

Escuela.  
Virtualidad.  
Lazos.  
Albergar experiencias.  
Diversidad.

Curricular Educación Plástica Educación Primaria

## Sobre la posibilidad de hacer escuela en tiempos de aislamiento

Reflexiones que inauguren nuevos circuitos de intercambio

Por Eliana Borneo\*

*No hay conocimiento,  
por más abstracto que se presente,  
que no haya sido cuerpo un día.*

Sara Paín.

### Introducción. El efecto de la pandemia en la escena escolar y su incidencia problemática. Nuevas perspectivas de enseñanza aprendizaje.

El impacto inédito de esta pandemia, que como tal está ligada a lo social y lo subjetivo, radica fundamentalmente en una velocidad de propagación nunca vista. La historia parece indicar que efectivamente nunca antes habíamos experimentado un estado de cuarentena global. No al menos al ritmo vertiginoso que da excepcionalidad a semejante coyuntura. En muy poco tiempo se instala en escena un acontecimiento pandémico que nos deja fuera de circulación. La temporalidad que atañe a la funcionalidad cotidiana entra en suspenso. A su lugar cae

\* Docente Curricular de Educación Plástica en escuelas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Realizadora escenográfica en Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova. Maestra Nacional de Dibujo en Escuela Superior de Bellas Artes Manuel Belgrano. Estudió Lic. en Artes Visuales en IUNA Artes Visuales.

la incertidumbre. Queda restringida la circulación colectiva y se incrementa el exceso del uso de la virtualidad que por supuesto antecede a esta pandemia.

La humanidad se encuentra transitando un momento ciertamente conmovedor. Para salvaguardar la vida humana se decreta aislamiento obligatorio. La prevención queda sujeta a la obligatoriedad de la ley, así, la pandemia del COVID-19 establece como medida preventiva el confinamiento social y la suspensión de clases presenciales tiene lugar a mediados del mes de marzo.

Se ven alterados notablemente los hábitos escolares en su totalidad. La comunidad educativa en pleno nos encontramos obligados a modificar nuestro hacer. La dinámica intrafamiliar sufrió altísimas modificaciones de funcionamiento. De la misma escena se desprende el imperativo que impone la necesidad inevitable de inventar otros modos de llevar adelante la práctica escolar. **Hacer escuela bajo la temporalidad pedagógica virtual.** Coyuntura experimental inédita si las hay. Desafío crucial para nosotros los enseñantes.

Un acuerdo simbólico que pone en juego la prác-

tica de dispositivos que habilitan lazos. Espacios. Acordes a la subjetividad del entramado social. Esta convención me permite hacer hablar la experiencia problemática como tal, para reinventar nuevas formas de armar pedagogía.

El reflejo de la preocupación de los adultos mayores genera intranquilidad en los más pequeños, eso sin hacer mención a la cuestión de la desigualdad social que se repite de manera circular. A contraluz de la pandemia quedan filtrados los efectos diferenciales que se ajustan a las posibilidades económicas ya conocidas. El virus no nos afecta a todos por igual, o al menos si así lo fuera, resulta hasta ingenuo señalar que la cuarentena no es la misma para todos.

La masividad del peligro evidencia la triste desventaja a la que tienen que resignarse los que corren tras la suerte del desamparo. Lo social, lo ambiental, lo económico y entre esos tantos aspectos, **la escuela tejiendo sus redes. Entramados colectivos en red.**

**Nuevas redes virtuales para concebir formatos inéditos de enseñanza**

Mi mayor desafío fue pensar cómo intervenir frente

a la discontinuidad vincular que impone el distanciamiento coyuntural.

Discurrir sobre la manera pertinente de hacer lugar a la presencia, que auspicia de sostén, esquivando la reproducción automática y maquina del aparato del lenguaje virtual. Para introducir conexiones vinculares, que habiliten la escucha atenta, acercando lazos, propiciando puentes que inviten a un diálogo sobre las vivencias, sentimientos y emociones de lxs niñxs. Al ejecutar la acción y hacer extensiva la invitación de “ampliar la mirada” a todos los que hacemos la escuela, me veo, me registro, te veo, te registro, nos tenemos cerca, contemplamos no solo lo exterior visible y tangible, más bien el intento será identificar lo que a simple vista no es apreciable.

En mi operatividad virtual habilito la continuidad del lazo transferencial, necesario para el tratamiento escolar. Encuentros virtuales, intercambios de mail, distintas plataformas, etc. En todas las alternativas comunicacionales propongo intervenciones que hagan lugar al acercamiento subjetivo, acordes a esta realidad, viables al modo de presentación singular que tratamos, revisando a diario las dinámicas y la recepción de dichas propuestas.

### Lazos virtuales. Nuevos paradigmas escolares

Frente a la lógica del desconocimiento, me aquejaron sentimientos propios de la frustración. La incompetencia en materia digital a cuenta de la adecuación tecnológica requerida constituyó un problema nuevo, al menos para mí. Dispositivos y conectividad. Realidad continúa de convivencia diaria. De manera repentina me encuentro realizando distintas capacitaciones en el afán de comprender cómo hacer uso de aquellas herramientas que sabía eran necesarias para armar red pedagógica, pero que muchas ve-

ces no investigué por falta de tiempo y hoy me veo obligada a incorporarlas en mi práctica educativa cotidiana.

El desafío tecnológico resulta condición necesaria pero no suficiente. Mi mayor reto es descubrir, de acuerdo con las particularidades de cada grupo, el compromiso activo que requiere transitar la experiencia de lo vivido, utilizando el arte como disparador para enriquecer la comunicación, abriendo la posibilidad a otro lenguaje. Como profesora de Educación Plástica, apelo a recursos que motiven lo expresivo. Es de vital importancia propiciar espacios de intercambio y puesta en común, en donde lxs niñxs puedan no solo albergar una actividad artística y mantener una continuidad pedagógica de los contenidos que competen al área, sino también vislumbrar sus repercusiones, imágenes visuales que comunican sin necesidad de palabras, en la obra misma del hacer de niñx. El hecho de estar transitando tiempos de reflexión sobre el modo de generar aprendizajes significativos priorizando la salud emocional y el acompañamiento desde la no presencialidad, me permite capitalizar experiencias. Desarrollar nuevas capacidades, instaurar un intervalo de retraducción, de registro, volver a trazar mapas que orienten mi práctica escolar virtual, pensando sobre el estatuto de la virtualidad como herramienta práctica que da consistencia a mi trabajo, tomando real conciencia de las vivencias a fin de enriquecer mi trayectoria educativa.

Sabemos que es probable que muchas de las prácticas que estamos utilizando se instalen abriendo paso a un nuevo tiempo instituyente. Las percepciones subjetivas que experimentan quienes hoy ocupan el lugar de estudiantes y de quienes ocupamos el lugar de enseñantes echaran luz a la perspectiva que, como tal, abre al punto de vista. El campo per-

ceptivo de la propia experiencia ya es otro.

### La hospitalidad como práctica educativa

La problemática de la educación actual debe asentarse en una genuina preocupación **por acoger y proteger lo más singular de cada quién**. En lo personal trabajo reflexivamente en cada propuesta a lxs niñxs para que impulse el reconocimiento y **acogimiento de la otredad** que caracteriza la acción educativa como relación de alteridad en la responsabilidad del quehacer ético. Sostengo la esencia que a mi parecer hoy permite el hospedaje más representativo y necesario; si bien no es una revelación, en tiempos de pandemia es la clave para transitar las prácticas educativas desde una genuina hospitalidad, aquella que **recibe, ampara, aloja, hace lazos**. Ser quien dona, transmite, enseña, da a ver, hace pasar y **da lugar al acontecimiento, para que el conocimiento pueda advenir**, en el mejor de los casos, por añadidura.

En palabras del pedagogo holandés Max Van Manen, ser maestro no consiste sólo en dominar técnicas de enseñanza, más bien es posibilitar la construcción de una posición ética, política y social en relación con lo que constituye la diferencia. *Educación es ser parte de un entramado que habilita la construcción de significados que puedan cobrar sentido de resonancia.* Pensar sobre el estatuto de la realidad de la educación en lo singular de cada caso, pero sin pasar por alto lo colectivo. El tratamiento del lazo vincular es condición necesaria y primordial; la relación que podamos establecer, sostener y hacer crecer en esta situación pandémica habilita experiencias positivas desde diversas aristas, replanteando así, la necesidad concreta de intercambio, de la reflexión sobre el pasado y el presente, de cara a la construcción del futuro. La escuela ocupa un lugar primordial en el

mundo infantil, traza huella, abre paso a toda una cadena de representaciones.

Comprendiendo que la creación de conocimiento es un proceso colectivo que coordinamos los docentes en la diversidad de cada escena áulica, hacer entrar la escuela a la intimidad del hogar inauguró una modalidad que hizo tambalear mi organización escolar en un comienzo; sin embargo, dio lugar a la emergencia de un acontecer creativo, al punto de inventar imaginarios inéditos acordes incluso al contexto de situaciones críticas, acogiendo y protegiendo lo más singular de cada quien.

Actividades lúdicas, artísticas, motivadoras, posibilitadoras de un lenguaje plástico y emocional, que propicien de canalizador de emociones y habiliten otros lenguajes circulantes fueron el desafío convocante para continuar haciendo escuela en esta temporalidad pedagógica virtual.

A continuación, se relata un recorte que remite al trabajo de campo realizado en una escuela de nivel primario del D.E. 10. con lxs alumnxs de 5 grado. La actividad, titulada “Destellos en la oscuridad”, consistió en realizar un teatro de sombras. En las obras realizadas por lxs ninxs afloraron sentimientos como el miedo, la incertidumbre, la soledad; el teatro fue **el puente de exteriorización para transmitir solapadamente emociones**. “Escondiéndose” en la identidad de un personaje, dejaron fluir sentimientos o pensamientos propios, interactuando con protagonistas y objetos que escogieron según su necesidad o significancia y fueron tejiendo su propia obra de teatro.

Esta práctica conllevó un ejercicio de lectura, de selección, reelaboración de textos, de dicción, de secuencias y orden, además de creatividad, imaginación, un detallado trabajo con las manos, una planificación sobre los recursos y herramientas digitales. Desde Educación Plástica, se trabajaron contenidos como, luz, sombras, contraste, tamaños, relaciones espaciales, escenarios y movimientos, forma,

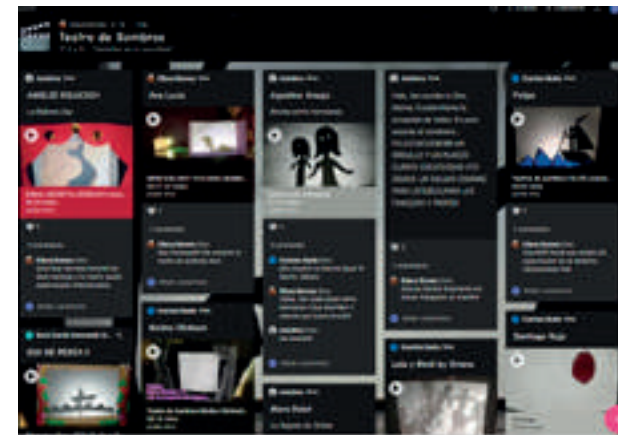
figura y fondo y calados. Junto con nuestra facilitadora digital, realizamos encuentros virtuales en donde propusimos y sugerimos posibilidades de cámara, de edición, formatos digitales, cómo agregar sonidos, música y efectos a los videos, realizar trípodes caseros, etc.

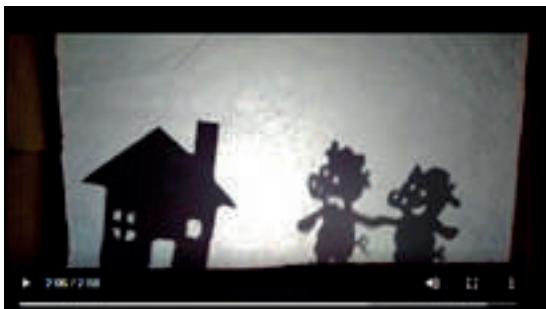
Luego de finalizar el mismo, creamos un muro colaborativo con la aplicación Padlet. De esta manera quedó finalizada la secuencia y plasmada para ser visualizada para todo aquel que quisiera compartir la experiencia. Se puede acceder por medio de este enlace. <https://es.padlet.com/laorden-deltornillo/2afjr8ve2qlqsf6g>

El teatro de sombras invitó al juego y la experimentación, a trabajar con los sentidos, con lo que se ve y lo que eso produce, con lo que se siente. Conectó a los niños/as a un fluir creativo. Invitó a crear.

La combinación del teatro, el relato y la selección de recursos plásticos para transmitir el mensaje y la digitalización, posibilitó mucho más que una producción o una actividad desde el área de Educación Plástica. Como docente acompañé a lxs alumnxs en las dificultades que se presentaban, por ejemplo la falta de materiales en casa, buscando equivalentes según sus realidades; conectamos con la individualidad de lo emocional, lo corporal, con el propio relato desde lo visual y verbal, lo tecnológico, el registro de lo acontecido, elaborando y expresando distintas voces que fueron manifestándose en un hacer ... en este “hacer escuela”.

Pensar la realidad actual de la práctica escolar situada en aulas heterogéneas implica entrar en un diálogo permanente con la diversidad. Vale mencionar el señalamiento de Rebeca Anijovich poniéndonos en conversación con la diferencia para bordear un mundo más amable a propósito de tender puentes que acorten brechas interpersonales. **Atender genuinamente la diversidad a fin de propiciar espacios para el desarrollo de la autonomía responsable. Aquella que habilite otras formas de entramado vincular.**





### La evaluación como proceso de escritura. Una puerta de entrada a otra forma de concluir

A esta altura adviene otro emergente problemático a cuenta de la evaluación. Es tiempo de surcar nuevos debates que abren otras versiones de escritura. Dimensionar el esfuerzo del colectivo escolar y volver a pensar sobre el estatuto mismo de la evaluación. Evaluar es, en primer lugar, un gesto antropológico (*los sujetos adjudican grados de sentido y de valor a los objetos que constituyen mundo*).

La excepcionalidad situacional nos interpela. La necesidad lógica de evaluar sistemáticamente se traduce en **acciones concretas que implican la ejecución de nuevas decisiones**. Procesos de intervención acordes a la implementación de alternativas. Nuevos paradigmas han abierto la posibilidad de concebir la evaluación desde otras perspectivas. Es imperioso reflexionar en contexto.

**Dinamismo, flexibilidad y apertura, empatía**, son categorías indispensables de lectura para escriturar nuevas modalidades de funcionamiento escolar. Modos de sentido que resuenen bajo la concepción de la lógica colectiva.

### Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M. J. *Transitar la formación pedagógica*
- Brailovsky, D. *Nuevas infancias y nuevas preguntas*.
- Graciano, A. (2020). "En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social".
- Menéndez, P. (2015) *Transformando la educación*. Jesuites Educación

▲ No es cuestión de otorgar una notación valorativa en un rango numérico, no se trata de anotar una calificación que arme clases, ni de armar promedios como restos de una división. Esa concepción evaluativa resulta ya obsoleta.

**La evaluación es hoy un acompañar al otro, una inquietud que no se aplaca cuestionando cómo reversiono mi rol en tiempos de pandemia, cómo entramo escrituras subjetivas y registro experiencias.** Poder visualizar no solo lo que nos arrebató la pandemia, también **vislumbrar la oportunidad** en pos de nuestro propio aprendizaje, y construir registros singulares y colectivos que abracen y abriguen las incertidumbres y propician experiencias enriquecedoras para ser compartidas.

▼ Pienso entonces la evaluación como un espacio que impulse la reescritura del proyecto educativo a la luz de la reflexión cotidiana a fin de recalcar y volver a trazar las coordenadas que me permitan delinear estrategias y maniobras de intervención. El fin será rever el trabajo realizado, subrayando lo que deja advertir lo singular del caso, en la lógica del contexto escolar, implementando nuevas formas y modelos educativos que no sean meramente circunstanciales, sino una oportunidad para seguir profundizando y desarrollándolos cuando pase la pandemia. //

- Merieu, P. (2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?*
- Skliar, C. Cuadernos de Pedagogía.
- Terigi, F. *Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia*.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.



## Palabras clave

Relaciones horizontales.  
Construcción  
de subjetividades  
a la distancia.

Curricular Educación Primaria Educación Musical

# MIRAR Y REINVENTAR. EDUCAR DESDE LA MÚSICA.

## Nuevos pensamientos en tiempos de pandemia

Por Claudia Marcela Bazán\*

### Introducción

La primera mirada es una idea de igualdad en la Educación. Mirarnos y conocernos como iguales. Te miro y te reconozco como un igual. Si no nos reconocemos en lo nuevo como otro. Educar es ese gesto inicial de igualdad. Somos igualadores. Estudiamos para enseñarles a todos los que pasaron delante nuestro como un “otro” singular e “igual” a nosotros. Ese mirar con buenos ojos es el puntapié inicial para la educación. Ser vistos con buenos ojos es esencial para poder educar con ética, no manchar con la mirada. Esto que es tan normal y cotidiano en nuestro devenir escolar se ha quebrantado con la irrupción de la pandemia y nos ha llevado a reconstruir nuestra escuela en diferentes maneras de enseñar a la distancia y decodificar formas y maneras de llegar a nuestros alumnos y sus familias es el desafío que nos interpela hoy como equipo docente.

\* Docente de Educación Musical con especialidad en piano. Enseño la cátedra de Música desde hace más de 20 años en escuelas primaria y de nivel inicial en gestión estatal. Asimismo complemento el área musical con los títulos de docente de primaria y de educación inicial. Maestra de Primaria (1991). Maestra de Nivel Inicial (1990).

Es por eso que en estas circunstancias tan particulares observamos los problemas profundos y complejos que nos trajo esta etapa, dando a los docentes un sentido diferente en nuestro posicionamiento ético, político y social, resaltando su gran labor en la formación integral del niño, como ser individual, con pensamientos propios y con la necesidad de generar vínculos estrechos con la sociedad. El repensar conceptos, leer, comprender, conocer y sensibilizarse con las diferentes circunstancias de esta época tan singular y atípica es el propósito de esta ponencia, poder reflexionar sobre este tiempo singular e inesperado que nos ha atravesado y conmovido a todos y en especial al colectivo docente que tuvimos que rearmarnos en lo referente a la educación y sus alcances.

Reinventar las clases, las propuestas y el rol docente en este contexto de pandemia por el virus es fundamental para no ahogar nuestras mejores intenciones, ya que en estos días nos encontramos sumergidos en un proceso de virtualidad obligatoria del funcionamiento escolar. El desafío de hoy es sostener el vínculo pedagógico y mitigar los efectos negativos que esta pandemia ha traído en los niños y adultos; en lugar de hacer como si nada sucediera, empararnos e interiorizarnos en sus inquietudes, miedos,

angustias, etc. Trabajar para que en la manera de lo posible podamos seguir ese lazo de continuidad a la distancia y no caernos del sistema en esta virtualidad que nos atraviesa.

Las familias están visualizando y comprendiendo la importancia de las escuelas, la socialización como valor, no sólo los contenidos formativos, sino la mirada en el otro y la fuerza que tiene el rol docente, desplegado en todas sus dimensiones, afectiva, pedagógica y comunitaria, que es inherente y fundante en todos los que hacemos la escuela.

El poder armar redes de solidaridad es el desafío para superar esta etapa de crisis social, económica y sanitaria para superar la pandemia juntos y unidos como institución escolar y familia, poniendo el esfuerzo en cada propuesta pensada para nuestros alumnos. He aquí el planteo en este trabajo de ponencia en tiempos de COVID-19.

### Desarrollo

La escuela como edificio es una idea clara, vemos un edificio delimitado entre paredes que alberga las prácticas de la enseñanza y nos permite trazar claramente los límites entre el afuera y el adentro de la

Institución. Por cierto, es una figura legal que transmite tranquilidades e imposibilidades.

Ahora bien, lo que estamos haciendo en la actualidad es explorar nuevas formas de enseñar on line. Este es un gran esfuerzo para nosotros, en ocasiones nos llevó a un lugar de dolor y frustración personal cuando nos encontrábamos con problemas que nos superaban en el cotidiano, por ejemplo la falta de conectividad, los propios hijos que demandaban atención a lo largo de las jornadas sin hora ni tiempo real.

Los docentes hicimos malabares para contrarrestar estas circunstancias, como ser el contar con buena conectividad en nuestros hogares para poder realizar las clases virtuales, a la vez tener un dispositivo que permita la proyección de la clase, buen audio y sobre todo el entorno donde se realiza la clase debe cumplir con cierto protocolo de seguridad para los alumnos y el docente en particular. Todo conlleva a costear cada uno su propio servicio de internet, mantenimiento de los equipos y el estrés que nos produce en ocasiones estar dando clases y que la conectividad falle o sea inestable.

Entonces el territorio de la escuela ha cambiado, ahora es una trama relacional que es capaz de desplegarse en la virtualidad. Así que el territorio no es algo cerrado, es más bien un vector que se mueve, es devenir, se deja invadir o se invade, se puebla, se desertiza, se dilata, sin definiciones y sin límites. Por ello el cuidado y el prevenir circunstancias de seguridad frente a las clases on line es de imperiosa atención para el docente, quien se ve atravesado por muchos vectores que en otros tiempos no existían, es un aprendizaje cotidiano y de un esfuerzo extra que ponemos en la práctica diaria.

Hoy enseñamos y armamos las clases desde nues-

tra propia casa, en un contexto de indiferenciación de los espacios domésticos y de trabajo. Lo profesional y lo personal aparecen mezclados, superpuestos, mientras enseñamos y aprendemos simultáneamente junto a nuestros alumnos y sus familias enlazadas con las nuestras a través de la pantalla de una PC o celular, mediante mails y otras plataformas virtuales que usamos en nuestras clases. Todos interactuamos en esta ida y vuelta por Zoom o Meet y es aquí donde nos vemos y comunicamos. Este esfuerzo que nos interpela a todos es el que a la vez nos hace seguir adelante.

Todo lo dicho se vincula con esta pandemia de COVID-19. Tal vez, esta época de crisis y re armado social nos dé la oportunidad de ser mejores y más solidarios como sociedad. Es el momento de explorar caminos virtuales de reciprocidad al enseñar, el plantearnos nuevas existencias y la más amplia forma de resaltar la creatividad en cada clase que proponemos compartir con ellos, quienes están siempre ávidos de recorrer caminos nuevos en el aprendizaje colectivo y en la educación del ida y vuelta con nuestros alumnos.

La legítima preocupación que tenemos muchos docentes es cómo transformar este proceso de virtualización en una experiencia transformadora de subjetivación colectiva. Necesitamos que nuestra práctica pedagógica sea creativa y significativa, que nos permita priorizar los contenidos esenciales en nuestros niños. Explorar las herramientas virtuales en los diferentes modos de enseñar y aprender va más allá del ámbito en que transcurre la clase, es por eso que debemos armar redes para el sostén de los alumnos y sus docentes y replantearnos al volver a vernos seguir construyendo en la presencialidad colectivos posibles.

La necesidad personal de capacitación frente al uso de las tecnologías de la información para aplicarlas frente a las clases que en un principio fueron complejas ante lo desconocido, se resolvió gracias al trabajo entramado como equipo docente. Se logró sortear obstáculos en cuanto al manejo de nuevas tecnologías junto con mis colegas y facilitadores digitales, quienes ayudaron a tomar confianza, enriqueciendo nuestras clases y solucionando temas que fueron apareciendo en el transitar cotidiano.

A pesar de todo lo expuesto, las escuelas siguieron abiertas, virtual y físicamente, frente a la entrega de canastas alimenticias, frente a la preparación de cuadernillos para los alumnos que no pueden acceder a la virtualidad y de esta forma conseguir que sigan vinculados al aprendizaje de contenidos prioritarios; esto permite ver a las familias e intercambiar sobre cómo están y cómo van superando esta pandemia. Creo que después esto nada va a volver a ser lo mismo, se produjo una ruptura de significaciones de los argentinos.

La responsabilidad de los trabajadores de la educación es sostener el vínculo pedagógico, conocer cuáles son las necesidades prioritarias en esta etapa de construcción familia-escuela, sin desconocer las situaciones dispares de cada universo familiar, ni las dificultades que se les han presentado al intentar acceder a las tecnologías. He aquí la fortaleza de la escuela como institución solidaria e inclusiva, para acercar posturas y desigualdades al buscar a los alumnos que no pudieron acceder a un aprendizaje continuo y progresivo y hacer lo imposible para que no se cayeran del sistema, armando cuadernillos o utilizando el propio celular para contactarlos.

Educación a distancia no es lo mismo que una educación transitoriamente virtual. Educar no se trata

sólo de aulas y alumnos. Quedó muy clara la importancia y necesidad de lo vincular dentro de lo pedagógico y de construir en contextos de reciprocidad contenidos de aprendizaje, en el encuentro con otros, en los momentos de intercambio de experiencias, en las miradas, gestos, risas con otros, con lo emocional que es inherente a todo ser humano. Esto es indisoluble en el proceso pedagógico escolar. Los docentes fuimos saliendo de una situación de resiliencia que nos interpeló a construir un trabajo cooperativo, de redes virtuales, de clases por Zoom, Meet, a integrar áreas para enriquecer las propuestas y de esta manera estar conectados en un trabajo cooperativo profesional frente a estas nuevas herramientas tecnológicas que fueron poco a poco formando parte de nuestra cotidianidad y de la escolaridad en nuestros alumnos.

Sabemos que el aprendizaje se construye con otros, a través del encuentro. El proceso es colectivo. Los tiempos institucionales, los nombres, las tareas compartidas son fundamentales en el desarrollo social y personal. Esto complejiza y nutre el recorrido del conocimiento. No es posible este proceso en soledad. El gran desafío que se nos planteó es que ningún alumno quede fuera del sistema. Frente a estas inquietudes los docentes logramos sortear los errores y encontrar un lenguaje común en la informática para llegar a los chicos.

Las clases se pueden recuperar, los aprendizajes se pueden hacer en otro momento, pero lo que no puede romperse es el lazo pedagógico, especialmente en los sectores más vulnerables de la sociedad. Siempre está implícita la noción del mañana, el futuro posible, que tanto se necesita en estas circunstancias. El desafío radica en asumir el confinamiento y mitigar los efectos negativos que el mismo acarrea, trabajar en la medida de lo posible, mantenerse conectados y curiosos con su entorno social y cultural. Mantener el optimismo y la esperanza de que nos vamos a reencontrar y va a ser mejor y el vínculo estará renovado con las familias y las escuelas es el deseo que tengo como educadora.

↑ En primer lugar, comprender que como dice Meirieu *“el acto pedagógico no es una simple yuxtaposición de intervenciones individuales (...) sino una construcción, tanto material como simbólica de la escuela en su principio mismo”*. Luego reconocer las dificultades e incertidumbres que me interpelan como docente y como parte de la sociedad que transita esta pandemia. Por último, ser consciente de que desde un yo al nosotros va a fortalecer la tarea y nos va a sostener para trabajar en entramados entre alumnos, familias y equipo docente. Construir verdaderos colectivos es nuestra misión.

La posibilidad de establecer sistemas de enseñanzas inspirados en pedagogías cooperativas e institucionales es el gran desafío. Hacer escuela es luchar por la igualdad del derecho a la educación en todos los niveles.

La escuela construye en sus recorridos trayectos hacia la felicidad, esta se muestra en la apertura a la alteridad, compartir con los otros. Compartir, ese es el sentido de nuestras prácticas en comunidad. Esta etapa imprevista de pandemia, no esperada, no deseada, puede convertirse en oportunidad para que algo nuevo surja y seguro que va a ser mejor.

Por último, hablamos de la virtualidad como algo que nos dio la oportunidad de enseñar y comunicarnos con los chicos, pero que ella no anule la posibilidad del encuentro con el OTRO físicamente. Este anhelo de encontrarnos es un deseo y una necesidad tan fuerte que puede derribar problemas y acortar las distancias. Las clases virtuales no intentan ni pueden reemplazar las presenciales. No es tan fácil implementar lo que nunca se hizo, manejo de tiempos propios y ajenos; los tiempos del ámbito escolar no se pueden reflejar exactamente en los diversos ámbitos, tanto nuestros como de los alumnos.

↓ El contar con las familias, su participación en el aprendizaje, en la construcción del mismo, disfrutando junto a sus hijos de un momento diferente, de creatividad, de investigación,



de descubrimiento, he aquí nuestra mejor herramienta para lograr que estas circunstancias no sean adversas sino una oportunidad de crecimiento y reciprocidad.

Como equipo docente, junto con la conducción, pienso y deseo promover el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesionales en las prácticas, estimular el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y supervisores como un entramado. Poner en valor la retroalimentación, la empatía, el escuchar y comprender en estos nuevos espacios y tiempos de crisis y posibilidad para educar para la vida. Educar para vivir en un mundo en el que nada nos es ajeno, es la única manera de salir del yo al nosotros y construir solidaridad entre todos.

*“Creo que lo más difícil para llegar a convertirse en maestro es lograr cierta liquidez alquímica que haga que el maestro — con la velocidad que cambia la luz de giro— se convierta en alumno y de nuevo en maestro según la ocasión lo requiera” (Fabián Casas, *Karate y poesía*, citado en Martínez, 2020).*

### Conclusión

Esta etapa es como una marea que arrasa con todo, rompe, lleva y aparecen algunos de los tesoros que estaban ocultos. Apropiarnos de ellos es lo importante; por más que la playa quede desnuda en casi todo, siempre hay algo que explorar y descubrir. Hay diferentes modos de aprender y de enseñar. Cuánto necesitamos de las escuelas y de los docentes. Seguir construyendo juntos ahora y cuando esto pase será el desafío de todos.

La escuela produce en su realidad un formato de filiación social y cultural que no se puede espejar en lo virtual. En la virtualidad no se agota lo pedagógico. Lo que estamos haciendo es un proceso que no se cierra en lo virtual. Conocer es siempre conocer con-otros, entre los mundos que se despliegan fuera, dentro y entre nosotros. Esta matriz escolar no puede ser transferida al hogar, no hay maestro,

tiempo regulado, recursos pedagógicos, ni condiciones como silencios y tiempos de concentración, entre otras dimensiones del espacio escolar compartido.

Resituar nuestra tarea, no perder el contacto comunicativo con los estudiantes en relación a la vuelta a clases, siempre con la esperanza del regreso y ver el futuro como una posibilidad tangible que nos da esperanzas para rearmarnos como nueva sociedad pos pandemia.

El aislamiento físico y el compromiso de nuevos conocimientos juntos se producen, se entrelazan solidaridades. “Crecemos desde nuestro colectivo mientras generamos soberanía pedagógica”. Dar cuenta de nuestras mejores herramientas para enseñar y aprender en cada contexto. Es necesario priorizar los contenidos y los lazos vinculares antes que dar una cantidad innecesaria para no agobiar a los alumnos y a sus familias. Hoy más que nunca practicar la empatía y la resiliencia en toda ocasión.

La centralidad del docente en el fortalecimiento de lazos sociales adquiere mayor relevancia y pone de manifiesto la importancia de las políticas públicas en nuestro trabajo cotidiano. Lectores y autores caminemos las palabras para que circule entre nosotros pares, reescribamos, reinventemos pedagogías. Busquemos los caminos posibles para cada uno de nuestros alumnos y desde sus singularidades, busquemos la posibilidad de acrecentar el vínculo y el aprendizaje creativo según sus intereses.

La virtualización de la educación en tiempos de pandemia se plantó como un desafío para la pedagogía. Para quienes ejercen día a día el trabajo de la enseñanza para los estudiantes y especialmente para los padres que están en proceso de redescubrir y revalorizar la tarea docente, es por eso que estar como protagonistas esenciales en esta cuarentena y ser el puente fundamental para conseguir el regreso fortalecidos como sociedad y comunidad educativa es nuestro compromiso social y pedagógico.



Este futuro esperanzador de volver a la escuela es posible para tomar como un horizonte cercano y darnos la posibilidad de empapar a las familias en este proyecto de salir juntos de esta pandemia que nos ha tocado vivir.

Por lo expuesto resignifico el vínculo con los alumnos, punto esencial para que se logre el aprendizaje desde cada experiencia preparada en estas circunstancias. Renovar el contrato pedagógico con las familias y hacerlas partícipes de esta experiencia cotidiana es fundamental para de-

jar huellas y logros certeros en cada actividad presentada. Desde las nuevas infancias que vamos a tener y las nuevas oportunidades que nos ha dado la pandemia y la necesidad de incursionar en el mundo de la tecnología para lograr nuestro trabajo, se hizo necesario y positivo el transitar este camino incierto pero desafiante y potenciarlo para poder seguir a pesar de todas las incertidumbres, siempre adelante construyendo escuela, junto a nuestros alumnos y sus familias. He aquí nuestra cruzada como docentes defendiendo siempre la educación pública. /



#### Referencias bibliográficas ----- ■

- Brailovsky, D. "Nuevas infancias y nuevas preguntas".
- Graciano, A.. "En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social".
- Harf, R. "Ideas y pensamientos, en solitud y acompañada".
- Martínez, M. (2020). "Los virtuales de la escuela".  
<http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>
- Merieu, P. (2020). "La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?"  
[http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la\\_esuela\\_despues\\_con\\_la\\_pedagogia\\_de\\_antes](http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes)
- Skliar, C. "Cuadernos de Pedagogía".
- Terigi, F. "Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia".



Palabras clave

Educación Sexual Integral.  
Conmover.  
Igualdad de Género.  
Adultocentrismo.  
Denuncias.  
Educación.

Curricular / Educación Inicial / Educación Musical

ESI

# Conmover la enseñanza

Apuntes para la ESI

Por Federico Cáceres\*

*Tenemos derecho a ser iguales  
cuando las diferencias nos inferiorizan  
y tenemos derecho a ser diferentes  
cuando la igualdad nos descaracteriza.*

Boaventura de Sousa Santos

## Introducción

En el año 2019 presenté en el XXIV Congreso Pedagógico UTE-CTERA “Educación Pública en Lucha” una ponencia llamada “La canción como herramienta de transformación social” en la que les proponía a mis colegas docentes una nueva “pedagogía de la sensibilidad”. Utilizar el arte como disparador principal para lograr una reflexión más genuina dentro del aula sobre diferentes temáticas independientemente de la asignatura. (Cáceres, 2019). Este año, pensé en no limitar esta propuesta al aula y decidí aventurarme a poner en práctica la pedagogía de la sensi-

\* Maestro Nacional de Música con especialización en Percusión. Docente de Educación Musical en JIC 2 DE 20. Profesor de Lenguaje Musical en Esc. de Música N°7 DE 11. Profesor de Percusión en Esc. de Música N°6 DE 13. Delegado de UTE. Percusionista y compositor del grupo Mano a Mano.

bilidad en el XXV Congreso Pedagógico escribiendo un cuento para invitar a la reflexión en conjunto.

## Rascarse donde no pica

*No aprendemos nada  
con quien nos dice: —Hazlo como yo.  
Nuestros únicos maestros son aquellos  
que nos dicen: —Hazlo conmigo.*

Gilles Deleuze

Confieso que al comenzar el escrito me surgieron varios interrogantes: ¿cómo abordar la temática de la violencia de género siendo un varón blanco, heterosexual, cisgénero y de clase media? ¿Está bien que hable sobre este tema teniendo en cuenta todos los privilegios de clase y género de los que gozo? ¿Cómo hacerlo desde la perspectiva de les niñes? ¿Un congreso pedagógico es un espacio adecuado para compartir un cuento? ¿Quién dice que un ensayo o una monografía nos invitan a pensar y repensarnos más que una poesía o una canción? Demás está decir que no encontré ni una sola respuesta, pero ya no me parecen indispensables las certezas

para continuar con el texto. Al contrario, quizás no escribimos para hallar respuestas, sino para crear(-nos) nuevas preguntas. Eso mismo pretendo de mis alumnos. Que se vayan con más preguntas de las que trajeron a la clase. Que se entrenen en la gimnasia de preguntar absolutamente todo. Donde se les presente una verdad como única e indiscutible ahí hay que preguntar(se) más que nunca.

Richard Rorty, filósofo estadounidense, plantea que hacer filosofía es rascarse donde no pica. No es por desmerecer al tan reconocido filósofo, pero conozco una pensadora popular que me inculcó ese concepto desde la infancia con mucha más claridad: mi abuela Carmen, que con muchos menos estudios, mejor dicho con menos títulos académicos que Rorty, siempre me decía “comer y rascar es cuestión de empezar”. Es un lindo desafío dejar de pensar la acción de rascarse únicamente como el simple acto reflejo paliativo que tenemos frente a una picazón y empezar a pensarlo como disparador para crear nuevas picazones, nuevas inquietudes en el cuerpo. Y bajo esa línea de pensamiento es que intento dar clases. Donde un terreno parece llano, sin interro-

## Zapatos

De niño pensaba que si me ponía los zapatos de otra persona automáticamente me transformaba en ella. “Siempre que quieras ayudar a alguien ponete en sus zapatos” me decía la abuela Lina todo el tiempo. Y yo pensaba que era verdad, creía que si intercambiaba el calzado con alguien también permutaba personalidades y visiones del mundo. No me animaba a hacerlo porque la abuela nunca había aclarado si ese cambio era para siempre o si era solo por un rato. Así que, por las dudas, o por miedo mejor dicho, no lo intentaba. Además me gustaban mis zapatos. Que no eran zapatos. Eran botines pero yo los usaba todo el día y para todo. Con ellos podía correr muy rápido cuando alguien me hacía algo malo. Cada vez que me daban ganas de llorar, comenzaba a correr en cualquier dirección, lo más rápido y lejos que podía. No sé si era el viento en la cara que secaba mis lágrimas, o era simplemente la sensación de adrenalina y cansancio que brotaban por mi cuerpo al correr. El punto es que así me curaba el llanto.

Mi mamá, en cambio, siempre lloraba a escondidas en el baño. Bueno, no sé si siempre, pero casi todos los días y casi a la misma hora. Por lo general era a la tardecita cuando papá no estaba y yo tomaba la leche solo en la cocina. Un día ella dejó la puerta del baño sin traba así que decidí entrar. Para mí era algo normal que ella llorara. Bueno, no sé si normal, pero era algo cotidiano. Sin embargo, ese día decidí entrar al baño y preguntarle por qué lloraba. No me contestó. Entonces le compartí mi remedio para curar el llanto. Le dije que tenía que correr. Me miró a los ojos y me dijo: “No puedo correr mi amor”. Entonces vi que sus zapatos no eran para correr como los míos. Tenían taco alto y si corría podía lastimarse. Le ofrecí mis botines y me dijo que me fuera a tomar la leche. Yo estaba tan nervioso en ese momento que no me había dado cuenta de que ella tenía razón. Mis

botines no le iban a entrar. Así que le hice caso y me fui para la cocina.

Al día siguiente yo estaba jugando con mi Hombre Araña gigante en el pasillo y vi que mis papás no estaban en su habitación. Entré, cerré la puerta y tomé los zapatos de mi mamá. Quería averiguar por qué lloraba y la única manera era “poniéndome en sus zapatos” como me enseñó la abuela Lina. Me los puse y comprobé que eran muy incómodos para correr. Por eso decidí practicar, para después enseñarle a mamá cómo hacerlo. Caminé unos pasos y vi mis zapatos vacíos en el suelo. Ahí comprendí que nadie estaba haciendo de “yo” por lo cual no iba a funcionar mi juego de roles. Yo no podía ser mi mamá si no había nadie en mis zapatos haciendo de hijo. Entonces le puse mis zapatos al Hombre araña. Y ahí comprobé que la abuela tenía razón, o quizás fue sólo la perspectiva elevada desde los tacos altos de mamá. El punto es que de golpe el Hombre Araña pasó a verse muy distinto. Ya no era aquel superhombre valiente y fuerte. Más bien, todo lo contrario, visto con mis zapatos puestos desde los zapatos de mamá, se mostraba pequeño y frágil. Dependía absolutamente de mí. Se veía tan humano, tan a punto de romperse que hasta sentí que se trepaba por mi espalda, como si yo fuese uno de esos rascacielos de New York. Sin embargo el Hombre Araña nunca se movió de mis zapatos. Era sólo un calor, con el peso de él, o similar, lo que trepaba por mi cuerpo. Una sensación que no había tenido nunca y que jamás lograré explicar. Ya no eran los tacos el problema para poder correr. Mis rodillas se paralizaron como si estuviesen soportando el peso de dos cuerpos. Dos estómagos, dos entrañas, dos corazones.

Se escucharon de repente unos pasos que se acercaban a la habitación. Pero los tacos de mamá parecían

haberse transformado en raíces y mi intento de librarme de ellas fue totalmente inútil.

Mi papá abrió la puerta y al verme con los zapatos de mamá, gritó:

—¿Qué hacés?? ¿Qué, sos puto, vos?? ¡Sacate eso, maricón! ¿Para qué te compré los botines, para que te hagas trolo?? ¡Mirame cuando te hablo!

La voz de papá pasó a un segundo plano, creo que siguió gritando un tiempo más. ¿Querés que venda la pelota y te compre unas Barbies!!?... pero ya no me preocupaba ni mi cuerpo ni ningún castigo que pudiera recaer sobre mí. No podía hacer otra cosa más que pensar en el Hombre Araña, indefenso y frágil, y en mis zapatos. Me desbordaba la desesperación de no poder hacer nada por él más que paralizarme. El problema no eran los tacos altos pensé. Recién entonces comprendí por qué es que Mamá no corría.

—¡Contestame, contéstame, porque te reviento a patadas!!

Yo ya no escuchaba, lo único que logré hacer fue caminar 2 pasos arrastrando las raíces hasta el Hombre Araña para taparle los ojos y los oídos y abrazarlo. Que no escuche, pensé. Que no me vea. Que no sienta este llanto.

Sólo entonces comprendí por qué mamá lloraba a escondidas.

gantes ni picazones, ahí hay que rascar la llanura con preguntas hasta llegar a la raíz del verdadero aprendizaje: la vivencia.

Gilles Deleuze sostiene que “Aprender no es sino la intermediación entre el saber y el no saber, la transición vivida de uno a otro”. Me encanta la idea de pensar la educación como una transición y no como algo estático. Una mutación permanente, un (re)convertirse constante. Y si quedaba alguna duda sobre esto, llegó una pandemia mundial para poner a prueba nuestra versatilidad como educadores pateando todos los tableros conocidos de la quietud y reafirmando la idea de que la educación es movimiento y enseñar es (con)mover.

Este año les docentes tuvimos que reinventar(nos) más que nunca y eso fue gracias al compromiso ineludible de siempre, pero también gracias a la inventiva, la creatividad y sobre todo a no tenerle miedo a las preguntas nuevas que aparecen en territorios donde solo parecía haber certezas. A pesar de nuestros malos servicios de internet (pagados por nosotros), a pesar de que no sabíamos ni usar Zoom, a pesar de que durante los últimos 4 años de gobierno neoliberal dismantelaron el plan Conectar Igualdad que nos proveía de computadoras a docentes y alumnos, y a pesar de los miles de pesares que nos pesan, la comunidad educativa en su conjunto demostró que los lazos que nos unen no saben de distancias.

De la pregunta crecimos y crecemos, aunque no hallemos la respuesta. Eso es la educación. Caminar. Caminemos entonces para enriquecernos del camino. No para llegar a ninguna meta impuesta por evaluaciones estereotipadas y estandarizadas. Nuestra meta es justamente esa, avanzar. Pero avanzar en equipo, siempre. Aprender no es ni más ni menos

que avanzar con el otro. Junto al otro. Me permito entonces parafrasear a otra gran pensadora contemporánea: “donde está la escuela está la patria”, por eso la escuela es el otro.

### Pies descalzos de adultocentrismo

*La madurez del hombre es haber recobrado la seriedad con la que jugábamos cuando éramos niños.*

Friedrich Nietzsche

Decidí narrar el cuento desde la perspectiva de un niño para poner sobre la mesa el adultocentrismo que reina en la sociedad en general y en muchos ámbitos educativos en particular. Es curioso como en charlas, congresos, capacitaciones y conferencias que tienen como objetivo (re)pensar la educación para los niños, la voz de los niños brilla por su ausencia. Así que para continuar reflexionando les propongo que juguemos a ser el niño del relato por un día. Saquémonos los zapatos de adultos para dejarlos en la puerta de la mal llamada “madurez” y pongámonos los botines del niño del relato para adentrarnos en la infancia.

Hoy nos despertamos cantando una canción que se nos pegó porque la escuchan mucho en casa que dice “Agarrala, pégala, azótala / sin miedo que ella no hace nada / mirala, mirala / si se ríe le gusta / yo le doy, tú le das / por delante y por detrás...” No sé bien que significa, o sí, pero no importa mucho. El punto es que la canción es pegadiza e incluso a papá le causa gracia que la cante y hasta me dice que les muestre a sus amigos cómo la canto y la bailo para que ellos se rían también y me feliciten porque “ya soy un hombre”.

Al mediodía comemos en familia con la tele prendida

de fondo y el noticiero que cuenta el femicidio del día como si fuese un número más en una oscura y fría planilla de Excel. Ya es parte del show mediático. El amarillismo con que son tratados estos casos termina causando el efecto de publicidad para estos crímenes. Una publicidad donde siempre sale el nombre de las mujeres víctimas, sus gustos, sus estudios y sobre todo sus fotos “provocativas” en redes sociales. Jamás sale el nombre del agresor, salvo que sea agresora. En ese caso empapan las pantallas con todos sus datos, su historia y por supuesto sus gustos sexuales. Y pienso “No es para nada raro lo que se vive en mi casa, si todos los días en la tele muestran que así se vive (y se muere) en otras casas”.

A la tarde voy a fútbol para distenderme un poco y ya sé que si pateo bien, papá desde la tribuna me “alienta” y me dice que soy un campeón. Y si pateo mal me dice que soy un pecho frío y que no me va a llevar más porque lo hago quedar mal. Ah, y si me sacan la pelota antes de patear lo insulta al árbitro porque no cobró el foul y si me sacan a mí del equipo se pelea con el técnico porque no sabe nada de fútbol. Después de cenar papá se queda viendo un programa donde las chicas flacas bailan casi desnudas con chicos musculosos y compiten. Papá mientras se ríe le va contando lo que pasa en el programa a mamá. Y mamá, que está lavando los platos, me dice que me vaya a dormir porque ya es tarde.

Cuando me acuesto a veces lloro, pero muy poquito eh. Lloro a escondidas como mamá, pero ella sí puede hacerlo porque es mujer. Yo en cambio me seco las lágrimas y las contengo aguantando la respiración. Porque los hombres no lloran, ni siquiera a escondidas. Por eso lloro a escondidas mío. Para no darme cuenta. Quizás sea siempre así... Los hombres lloramos a escondidas de nosotros mismos.



## **Volvamos a ponernos nuestros zapatos “adultos”**

Después de vivir este día promedio, tranquilo incluso, en el que no hubo ningún episodio de violencia (mejor dicho, fue un día lleno de violencias pero ninguna tan explícita como para ser noticia) lxs invito a seguir preguntando, es decir, rascando interrogantes. ¿En qué momento del día nos queda algún margen para preguntarnos si queremos jugar a la pelota o a las muñecas, o a las dos? ¿Cómo podríamos romper esa burbuja de violencia cotidiana en la que vivimos si no divisamos nada malo en ella? Bien, esa es la importancia de la ESI que incluso a veces les docentes y adultos no dimensionamos.

La escuela es el único dispositivo (o al menos, la institución más potente) que puede interrumpir esa cadena y romper con ese mandato de masculinidad homogeneizador de subjetividades que se le impone a las distintas infancias desde una estructura patriarcal, montada para que los chicos crezcan fuertes y violentos y las chicas sean sumisas y frágiles. Y les chiques que no se identifican con ese binomio cultural/sociopolítico impuesto que directamente no existan o vivan presxs de una identidad de género que no sienten propia. O son hombres o son mujeres, no hay más lugar.

No va a ser el padre, ni la tele, ni la industria cultural hegemónica, ni el mismísimo Hombre Araña quien le ayude al chico a divisar que por más que la violencia forme parte de su paisaje cotidiano no debe normalizarla. **Si no se violenta a la violencia habitual, la desigualdad vive en calma y lo cotidiano se normaliza, por más anormal que sea.**

Va a ser la ESI, dentro y fuera de la escuela, quien lo invite a rascarse donde no le pica.

Para desmontar una estructura tan compleja que actúa disfrazada de sentido común, es necesario pensar la educación sexual de manera integral, no solo a las distintas asignaturas dentro del colegio, sino que debiera extenderse a

todos los ámbitos culturales y socioeducativos. Es necesaria para alumnxs, maestrxs, directivos, psicólogxs, dirigentes políticxs, jueces, en el club de barrio, en las cárceles, en las iglesias, en las unidades básicas, en los sindicatos, en los congresos y en un larguísimo, larguísimo etcétera.

El patriarcado es un tramado que atraviesa todas las capas de la sociedad, por eso la única manera de empezar siquiera a hacerle frente es pensar la ESI transversalmente. No puede depender exclusivamente de la buena voluntad y el esfuerzo de les docentes.

Los diseños curriculares y los planes de estudio siguen fomentando las desigualdades. En todo el cronograma de actos escolares no hay ni un solo acto dedicado a una mujer. No hay próceres mujeres. No hay feriados “femeninos”. No hay un himno, ni una sola marcha que forme parte del cancionero escolar obligatorio dedicada a una mujer. El objetivo de estos planes de estudio es claro. Que lxs chicxs crezcan aprendiendo que la patria fue liberada por hombres fuertes y valientes, y que además había algunas mujeres anónimas que solo se dedicaban a cocinarle a los soldados y a veces cosían las banderas.

Por eso la discusión debe ser integral e institucional. Debe haber un Estado que acompañe con políticas concretas, que bregue porque la Ley 26150 se cumpla en todas las provincias del país. Un estado que proteja a lxs maestrxs y además nos capacite.

Este año se lograron grandes conquistas al respecto a nivel nacional que casi pasaron desapercibidas por la pandemia pero me parece importante resaltar algunas como la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad; la Ley de Cupo Laboral Travesti Trans; el lanzamiento del Plan Nacional de Acción contra las Violencias por cuestiones de género y la implementación real de la Ley Micaela (N° 27499). Además de que es la primera vez en la historia que el poder ejecutivo envía al congreso la ley de interrup-

*Cada persona es un mundo,  
y formar ciudadanxs sensibles  
que sean capaces  
de ponerse en los zapatos del otrx  
es asumir la responsabilidad  
de la hermosura.*

*Claro  
para eso  
primero debemos fabricar zapatos  
para aquellxs que siempre  
han sido obligados a caminar  
descalzos.*

*La educación entonces,  
no es ni más ni menos  
que fabricar zapatos,  
de todos los talles y colores.  
Es hacer comunidad,  
Es poner en marcha nuevos  
procesos constituyentes  
que rompan los márgenes  
institucionales obsoletos;  
Es más que mezclar y dar de nuevo,  
es crear un mazo nuevo de cartas;  
Es fundar un mundo más habitable.  
Un mundo, en el que quepamos  
todos los mundos,  
independientemente  
de los zapatos que cada unx tenga.*

ción voluntaria del embarazo para que sea discutida y sancionada.

Lamentablemente en CABA vivimos un gran contraste. Solo vemos cómo se siguen desmantelando y recortando los presupuestos de los programas destinados a la igualdad de género.

Considero necesario resaltar estos hechos para dejar de pensar la escuela como una isla escindida de toda patria y contexto. Estas conquistas políticas son también logros pedagógicos. O, mejor dicho, estas conquistas políticas son fruto de logros pedagógicos. Y los retrocesos político-socioculturales que padecemos como pueblo se van a ver reflejados indefectiblemente dentro del aula. Sería injusto exigirle a la escuela que cure al mundo si el mundo está decidido a autodestruirse.

### De esto sí se habla

*En épocas de silencio  
el que canta es sospechoso.*

R. Santoro

Hay una pregunta que me anduvo rondando en silencio desde el principio del escrito y no la descubriría, o quizás no me animaba a decirla en voz alta. ¿Es conveniente hablar sobre estos temas siendo profesor de música varón en nivel inicial, teniendo en cuenta que somos el blanco principal de la lluvia de denuncias falsas que se acrecentó notablemente en los últimos años?

Pero esta vez no dudé en la respuesta. Fue, y es, un sí rotundo. Frente al silencio elijo hablar.

Si bien los sindicatos docentes brindan un gran acompañamiento a lxs docentes en estos casos,

debo confesar que siento que no se pone el tema en agenda. Al menos comunicacionalmente hablando. Incluso se habla bastante poco entre compañerxs. Es un tema incómodo, lo admito. Pero si la invitación es a reflexionar en conjunto creo que este tema debe estar sobre la mesa porque genera muchísima angustia y a la angustia no se la combate con silencio. Muy por el contrario, la angustia y el silencio son grandes aliados.

Mi intención no es entrar en las particularidades de cada caso ni opinar sobre qué debe hacerse con cada causa. No soy abogado, ni juez, pero sí soy docente y militante y hablo desde ese lugar.

El hecho concreto es que en el último tiempo se incrementaron notablemente el número de denuncias a docentes y luego de años se demostró fehacientemente que muchas eran falsas. Años en los que el sufrimiento y el daño causado es irreparable. Tanto a les docentes y directivos como a las familias y sobre todo a les chiques (ya que en muchos de los casos el abusador era el mismo que hacía la denuncia por lo cual les niños seguían conviviendo con sus abusadores durante ese tiempo).

Llama poderosamente la atención que justo cuando se intenta poner en práctica la Educación Sexual Integral en las escuelas caiga un aluvión de denuncias falsas que sirve mediáticamente para desprestigiar a la docencia y así avivar el fuego de “Con mi hijo no”, consigna que quisieron instalar los sectores concentrados de poder que se vieron amenazados con el avance de la ESI. Y como si ya no les alcanzara la poca “sutileza” del metamensaje de los medios, ahora la Ministra de Educación de CABA, Soledad Acuña, no se anda con indirectas y, para intentar amedrentarnos y aleccionarnos, invita abiertamente a los padres a “denunciar a lxs docentes por posi-

bles casos de bajada de línea”.

Con esto no quiero decir que todas las denuncias son falsas ni pretendo caer en la trampa del reduccionismo sesgado que tanto daño le hace al debate de ideas. Proclamar que todas son falsas per se sería tan simplista y absurdo como afirmar que todas son verdaderas.

Si hay algo que no hay que hacer es restarle complejidad a la discusión. Pero tampoco debemos perder de vista quienes son los principales beneficiarios de esta situación, que casualmente (o no tanto) son los mismos que siempre agitan las banderas de la fragmentación, la violencia y el odio.

Vi centenares de noticias en diversos medios de comunicación acusando a profesores, exponiendo sus rostros y sus nombres, pero jamás vi una sola desmentida. Nunca vi un seguimiento real del caso. Por eso creo que debemos ocuparnos nosotrxs, como defensores de la escuela pública, de mostrar cómo siguieron esas causas y que no quede instalado solo el titular morbosos del diario que lo único que intenta es romper con el tejido de amor y solidaridad que aflora en las escuelas para enemistar a la comunidad educativa. Me ha tocado ver de cerca cómo instituciones en las que sucedieron estos hechos quedaron partidas y costó muchísimo trabajo y dolor volver a ponerlas en pie. Solo gracias a la vocación inagotable de les docentes, directivos y muchísimas familias que acompañan se pudo lograr. Pero no debiéramos naturalizar el sufrimiento, la persecución, el dolor, las injurias. Esto desnuda lo desprotegidxs que estamos. Y es nuestro deber exigir protección de parte del Ministerio de Educación de la Ciudad que en estos casos brilla por su ausencia. Y no hablo de encubrimiento. Al contrario, queremos que los culpables sean sentenciados,

sean quienes sean; que las causas no se cajoneen más y se investigue bien a fondo para que se esclarezcan lo antes posible sin tener que pasar por años de juicios estancados que solo generan más dolor e incertidumbre. Hablo de más cargos de psicólogos y psicopedagogos en los gabinetes pedagógicos para que puedan asistir inmediatamente a lxs alumnxs cuando lo necesitan. Hablo de agrandar los Equipos de Orientación Escolar que no dan a basto en ningún distrito de CABA ya que por decisión del Gobierno de la Ciudad fueron desfinanciados. Hablo de una presencia real de la SOJAD (Servicios de Orientación Jurídica al Docente) que nunca llega a tiempo y solo burocratiza más la angustia. Hablo de dar charlas y capacitaciones constantes sobre ESI y violencia de género a toda la comunidad educativa. Debemos exigirlo por nosotres y sobre todo por les pibes.

No tiene que ser un riesgo implementar la ESI, al contrario. Es un derecho y además un deber. No queremos ser docentes “valientes”. Este escrito no pretende serlo tampoco. Simplemente queremos que no haya riesgo alguno. No queremos tener que dejar de cantar canciones en el jardín de infantes porque hablan de la “cola” de una serpiente y se puede malinterpretar. No queremos seguir escuchando que el consejo, siempre bien intencionado, de colegas y superiores para los pocos varones que quedamos laburando en el nivel inicial sea “che, ustedes traten de no hacer canciones con lenguaje inclusivo” o “no se metan en quilombos mejor, que la ESI la den otros con menos riesgo que ustedes”.

A pesar de ello, la implementación de la Educación Sexual Integral en CABA es mucho más concreta que hace unos años y es notable el avance gracias a la voluntad inquebrantable de lxs maestrxs. Pero no por eso tenemos que seguir naturalizando ser los fusibles, ni tener que pagar los platos rotos de la ausencia del Estado.

Les docentes también somos víctimas de la falta la ESI en la sociedad. Muchas compañeras sufren violencia de género

todos los días y muchas han sido asesinadas. Como es el caso de Vanesa Talavera, docente del D.E.5 víctima de un femicidio en septiembre de este año. Vanesa participó de este congreso enviando varios borradores expresando su compromiso con la escuela pública y es por eso que quiero dedicarle esta ponencia a ella y a su familia. Ojalá estas palabras sirvan para luchar contra el olvido y la naturalización de tanto dolor.

Por ella (y por ellas) también es que militamos la ESI en las escuelas. Porque seguimos exigiendo justicia sabiendo que las violencias y los femicidios no se erradican con más mano dura, sino con más educación.

Para ahorrar en cárceles, invirtamos en escuelas.

### Conclusiones: sensibilizar sensibilidades es la tarea

A la pedagogía de la crueldad la combatimos con ternura y creatividad. Por eso es necesaria una educación que (con)mueva, que logre romper los paradigmas instalados del odio.

La filósofa alemana Hannah Arendt nos invita nada más y nada menos que a amar al mundo. “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la llegada de nuevos jóvenes, sería inevitable”. /

Nota del autor: decidí escribir este texto interactuando y jugando entre el lenguaje inclusivo no sexista y el castellano académico aprobado por la RAE ya que el lenguaje es sin duda un elemento central de nuestra cultura y sería una contradicción gigantesca escribir un texto que hable de la cultura popular y el desafío de trabajarla con jóvenes e ignorar los cambios que ellxs están impulsando en el idioma. El lenguaje también es movimiento, y por ello en cada oración traté de priorizar la claridad del mensaje utilizando el lenguaje más óptimo según mi criterio, pero siempre dejando bien en claro el posicionamiento político que implica dejar de manifiesto la profunda desigualdad de género que impera en el castellano.

### Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). “La crisis en la educación” en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
- Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires, Anagrama.
- Butler, J. (2018). *El género en disputa*. Buenos Aires, Paidós.
- Cáceres, F. (2019). “La canción como herramienta de transformación social”. <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/04/Caceres-Federico-La-cancion-como-herramienta-de-transformacion-social-2.pdf>
- Deleuze, G. (2019). *Nietzsche*. Buenos Aires, Cactus.
- Foucault, M. (2018). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- Mansilla, G. (2018). *Yo Nena, yo Princesa*. Buenos Aires, UNGS.
- Preciado, P.B. (2011). *Manifiesto contra-sexual*. Barcelona, Anagrama.
- Santoro, J.R. (2008) *Obra Poética Completa*. Buenos Aires, Razón y Revolución.
- Segato, R. (2017). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires, Noveduc.

## Palabras clave

Transversalidad.  
ESI (Educación Sexual Integral).  
Virtualidad.  
Identidad.

Curriculares / Educación Primaria / Lengua Extranjera / Educación Tecnológica

# ESI

## TRABAJANDO ESI DESDE EL ÁREA DE INGLÉS

de manera transversal en tiempos de pandemia

Por Romina Gitavelli Jaume\*

El siguiente trabajo teórico-práctico intenta mostrar cómo, a la luz de la palabra autorizada, se pueden plasmar proyectos áulicos que aborden temas de corte global y local, como son la discriminación y los estereotipos dentro de la Educación Intercultural. Partiendo de este contexto, la clase de inglés como lengua extranjera se transforma en un ámbito más que enriquecedor porque su rol de lengua franca queda claramente expuesto como instrumento mediador para construir la propia identidad desde la mirada al y desde el otro, y viceversa.

El objetivo de este trabajo es compartir un proyecto de ESI que abarca la temática de la identidad y la igualdad a través de dos áreas curriculares: Lengua extranjera (inglés) y Educación tecnológica. El proyecto se realizó con alumnos y alumnas de una escuela de educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### Introducción

En las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, la Educación Sexual Integral es abordada de manera transversal desde el surgimiento de la Ley Nacional 26.150. Sin embargo, al momento de planificar la enseñanza, es necesario revalorizar instancias reflexivas en la relación con el conocimiento centrado en los debates y preocupaciones sociales que hacen a un contenido relevante en un contexto determinado.

Existe una amplia y rica variedad de temas planteados dentro de la ESI desde el Ministerio de Educación que posee contenidos ideales para el enriquecimiento léxico-gramatical de los estudiantes en la lengua extranjera. Esto puede abordarse como una oportunidad para utilizar la lengua en un contexto real y significativo abordando problemáticas y temáticas actuales y cercanas a las realidades de nuestros estudiantes.

Dentro del campo de la Educación Intercultural en-

contramos temáticas como las diversidades poblacionales, la desigualdad de género y la identidad, temáticas actuales y presentes a lo largo de todo el territorio nacional. Es precisamente la relevancia de la temática identidad la que me lleva a plantear un proyecto en el marco de educación sexual integral abordado desde la lengua extranjera inglés en conjunto con el área de educación tecnológica.

El trabajo que se presentará muestra un proyecto real que se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2020,

\* Profesora nacional de inglés para EGB 3 y la educación Polimodal egresada en ISFD N° 88. Licenciada en Informática Educativa egresada de la Universidad Nacional de Lanús. Actualmente cursando un Máster en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. Se desempeña como profesora de inglés en diversas escuelas de Educación Primaria en la Ciudad de Buenos Aires, en un Centro Complementario de idiomas extranjeros y en la Universidad Nacional de La Matanza en la cátedra de inglés transversal. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.



en el marco de continuidad pedagógica de nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires, a través de la virtualidad debido a la pandemia mundial. El proyecto tiene como objetivo abordar la temática de la identidad e igualdad en el marco de las jornadas ESI planteadas por la Supervisión de Primaria y Curricular de manera transversal en el área de Tecnología e Inglés.

### Marco teórico

La enseñanza del inglés como lengua de intercambio para la comunicación en un mundo globalizado ha sido tema de agenda en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los últimos años. Esta concepción de la lengua adicional aparece en los N.A.P. (núcleos de aprendizaje prioritarios) como así también en el diseño curricular de lenguas extranjeras, lo que lo hace esencial a la hora de pensar la planificación. Ser parte de este mundo global requiere necesariamente que se interactúe mínimamente en inglés para buscar esa herramienta de comunicación “mediadora” que me permita de modo completo y pleno participar en la construcción de la sociedad en la que vivimos (Graddol, 1997; 2006).

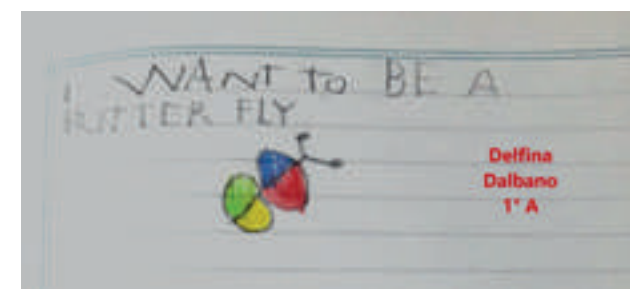
A este desafío de plantear la planificación de proyectos en base a la comunicación en un mundo globalizado, se suma otro desafío que nos presenta esta pandemia en cuanto a la continuidad pedagógica en el marco del ASPO. Miguel Duhalde (2020) afirma que en tiempos excepcionales como el que estamos viviendo resultan muy valiosos los aportes que la docencia hace en el campo educativo con el teletrabajo y el uso de los recursos digitales. *“Ahora bien, ese teletrabajo no debe reducirse a una tarea mecánica instrumentada para reproducir, con otra modalidad, un listado de contenidos y temas que ya estaban planificados para ser desarrollados en condiciones de normalidad. Por el contrario, esta circunstancial manera de trabajar desde la casa tendría que convertirse en una gran posibilidad para tomar aún más conciencia sobre la importancia de contar siempre con las condiciones suficientes en cada situación de contexto, como así también,*

*transformarse en una oportunidad para repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje tal como se venían haciendo”* (Duhalde, 2020).

De acuerdo con los lineamientos curriculares para la educación sexual integral, decidir si debe ser abordada desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico requiere considerar, entre otros factores, la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para desarrollar esta tarea. La transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes. Ambas pueden coexistir en cada establecimiento y en la educación primaria y secundaria.

Hanssell y otros (2014) afirman que la transversalidad se presenta en los campos y asignaturas del mapa curricular, con el propósito de trabajar un conjunto de temas ligados entre sí, que potencie la reflexión y el juicio de los alumnos sin perder de vista el sentido formativo de cada asignatura, presentándose una serie de características que se toman en cuenta para lograr dicho objetivo. Planear con la transversalidad de contenidos en las diferentes áreas curriculares es realmente un desafío pues exige ir más allá de la organización por áreas y bloques de los contenidos que establece el currículo.

Por su parte, Faur y Lavari (2018) señalan que *“una buena práctica pedagógica en ESI es aquella que se construye a partir de las acciones sistemáticas de docentes y equipos de gestión en una escuela determinada. Da cuenta de un camino en donde las prácticas de enseñanza y las prácticas de gestión se entrelazan, se potencian y redundan en mayor apropiación de los contenidos de ESI desde una perspectiva integral por parte de las y los estudiantes”*.





### Proyecto de identidad: No quiero ser una rana

El proyecto transversal de ESI se trabajó con alumnos de una escuela de educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires en el marco de las jornadas ESI dentro del plan de continuidad pedagógica en el área de Tecnología y Lengua extranjera: inglés. El tema elegido para trabajar fue IDENTIDAD y para eso, se seleccionó un cuento de Dev Petty, “No quiero ser una rana”, que desarrolla el concepto de aceptarse a uno mismo. El cuento se trabajó en los dos idiomas, y las actividades se plantearon tanto de forma sincrónica como asincrónica.

El proyecto se planificó en base a seis encuentros, 3 sincrónicos y 3 asincrónicos. En una primera etapa, se envió a través del blog escolar el cuento en formato PDF y en video para asegurarnos de que el contenido llegara a la mayor cantidad de alumnos. También se llevaron copias impresas del cuento al establecimiento escolar, para ser repartidas durante la entrega de viandas.

Una vez que los alumnos contaron con el material y pudieron hacer un primer acercamiento, realizamos un encuentro sincrónico, donde se realizó la lectura del cuento en inglés, el cual les resultó simple porque ya lo habían leído o escuchado en la lengua materna.

Luego de hacer actividades de comprensión de texto y análisis de la historia, pasamos a un debate, cuya pregunta disparadora fue: ¿sentís a veces que quisieras ser alguien más? ¿Ser diferente, tener otro pelo u otros ojos, o ser más rápido? Los alumnos reflexionaron en forma oral y la participación fue activa. El debate incentivó la participación, dando lugar a la libertad de opinar “detrás de una pantalla”, situación nueva para los estudiantes. Este debate se realizó en un principio en la lengua extranjera, pero los estudiantes comenzaron a recurrir a su lengua materna debido a que carecían de las herramientas suficientes para expresarse en

la lengua extranjera en su totalidad, pero sí sentían la necesidad de expresar sus opiniones y compartir sus puntos de vista.

Las tareas de cierre apuntaron a la utilización de la lengua de forma contextualizada en su totalidad en inglés. Los alumnos debían escribir oraciones simples, en las que contaran qué cosas les gustan de sí mismos, en un principio de forma escrita, para luego compartirlas en forma oral con el resto del grupo junto con las producciones realizadas en el área de Educación tecnológica.

Luego, en un segundo encuentro, se trabajó desde el área de Educación tecnológica de manera sincrónica. Los alumnos realizaron dos títeres articulados de los personajes del cuento. En una segunda parte, asincrónica, los estudiantes tuvieron que crear un mini diálogo en inglés eligiendo la parte del cuento que más les gustó, que presentamos en un tercer encuentro de cierre del proyecto.

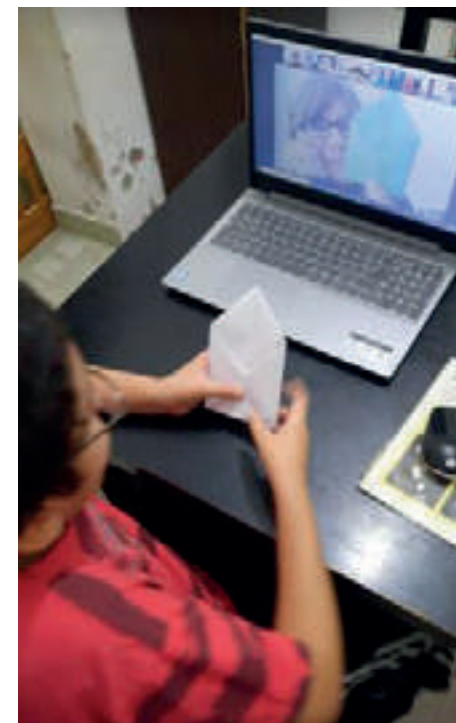
### Conclusiones

Desde el área de Lengua extranjera-inglés se pudo trabajar ESI de manera contextualizada y cercana a la realidad de los estudiantes debido a la relevancia transversal de la temática. La cuestión léxica y lingüística pasó a ser una herramienta en segundo plano que abrió la posibilidad de expresarse con respecto a la identidad y la igualdad, tema con el que los alumnos y las alumnas se sintieron identificados. Esto pudo constatarse gracias al nivel de respuesta y participación de los y las estudiantes que participaron de la clase sincrónica, realizando reflexiones muy enriquecedoras tanto en la lengua materna como intercambios simples en la lengua extranjera, y que, luego, enviaron sus producciones. Faur y Lavari (2018) afirman que las buenas prácticas pedagógicas son siempre contextualizadas, dialogan con la comunidad y su entorno, tienen capacidad de escucha, aprenden de sí mismas, reflexionan durante el proceso y

ajustan sus metodologías en función de las necesidades y —en los casos en que se realizan— de las evaluaciones llevadas adelante.

La virtualidad, lejos de ser un obstáculo, permitió un intercambio fluido y motivó el quehacer diario en el marco del proyecto. Nieto Göller (2012) sostiene que “la educación virtual nos ofrece, hoy en día, un océano de posibilidades para el logro no solo de las mentadas metas pedagógicas, sino, también, para armonizar y poner en juego la verdadera unidad en la diversidad, propia del ser humano, a través de infinidad de procesos cognitivos, reales, simbólicos y virtuales”. El trabajo y la planificación en equipo también tomó un papel central en el desarrollo del proyecto, ya que la

transversalidad de la temática enriqueció la propuesta y la relevancia de esta. Desde la lengua extranjera, los alumnos pudieron utilizar el idioma como una herramienta para comunicar sus ideas de manera simple, y a través de la construcción de uno de los personajes en origami en el área de educación tecnológica, los alumnos realizaron diálogos en los que contaban qué animales les gustaría ser si fueran un animal y reflexionaron acerca de que es lo que más les gustaba de sí mismos usando sus producciones a manera de títeres. Los contenidos interdisciplinarios crean esos canales de comunicación entre los conocimientos de las diferentes áreas del saber, combinándolos para fortalecer los procesos de aprendizaje. //



## Referencias bibliográficas

- Duhalde, M. (2020). “Teletrabajo docente”. [https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detail/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)
- Faur, E. y Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI: Un Estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. UNICEF y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Consultado el 29 de noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/3876/file>
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London. BBC
- Hanssell G., Caballero, V., Evelia Reséndiz, B. y Ramón J. Llanos P. (2014). “Reforma integral de la educación básica. Transversalidad de contenidos”. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. Consultado el 29 de noviembre de 2020. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/5296/1/CaballeroReformaALME2014.pdf>
- Ley Nacional 26.150 <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>
- *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>
- Nieto Göller, R. (2012). “Educación virtual o virtualidad de la educación”. Consultado el 29 de noviembre 2020. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n19/v14n19a07.pdf>



## Palabras clave

Trabajo docente colaborativo.  
Proyecto intercurricular.  
Educación para la inclusión.  
Personas con discapacidades.

Curriculares / Educación Primaria / Educación Física

# Valorando la diversidad en esta época de pandemia EDUCACIÓN FÍSICA CON ÉNFASIS EN EL EJE SOCIAL

Por Patricia Ferreyra\*

## Introducción

¿Cómo podemos abordar esta pandemia desde nuestro rol docente? ¿Cómo aunar contenidos entre las áreas para no cansar a los niños con demasiado material y tareas a realizar? ¿Cómo enseñar contenidos que sirvan para una mejor aceptación de las diversidades y capacidades de los demás en la vida?

Con ideas, creatividad y aprendizajes constantes propios, tratamos de acercar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes variables de aprendizajes que dejen un legado.

**Concretamente todo nuestro primer cuatrimestre en Educación física decidimos trabajar en el eje social (del diseño curricular), en la aceptación de las diferencias, pensando en aquellas personas que tienen una dificultad motriz, auditiva, etc.**

En función de lo que propone la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el Art. 8, Toma de conciencia:

\* Lic. en Educación física. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.

a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;

b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;

adaptamos actividades y compartimos propuestas, no sólo lúdicas, para que pudieran ser vivenciadas por nuestros niños y niñas y les permitieran valorar y registrar las dificultades físicas de quienes tienen que atravesarlas para llevarlas a cabo; y nos preguntamos ¿cómo podemos plasmar actividades intercurriculares que sirvan para ver en las diferencias un valor y no un defecto?

## Desarrollo

### Fortaleciendo lazos

La diversidad de posibilidades no solo de conexión

sino de distintas variables, la extensa cantidad de horas que los estudiantes deberían conectarse por cada área nos interpeló e invitó a repensar nuestra tarea en forma conjunta. Como comunidad docente, nos encontramos desde el compromiso profesional, afectivo y social asumido con cada niño, para garantizar sus trayectorias escolares en la situación emergente. Más que nunca, necesitamos mantener lazos para fortalecer el sentido de comunidad y de solidaridad como tal, sin dejar de lado las enseñanzas y contenidos que debemos dar. Por ello decidimos conjuntamente con las maestras de grado, de música, tecnología e inglés trabajar en este proyecto, adaptando los contenidos de cada área a lo que intentábamos transmitir.

Llevar a cabo esto requiere del trabajo articulado entre los diferentes actores educativos sobre qué hacer y cómo, teniendo en cuenta que todos somos parte de un proceso en construcción, y nos genera un enorme desafío. Ahora bien, nosotros tampoco estábamos preparados para esta situación y el aprendizaje fue mutuo, constante, reflexivo, pleno de ensayos, errores, incertidumbres y cambios.

La tarea nuestra como docentes es fundamental



para tender redes y crear puentes de comprensión y ampliación de conocimientos y vivencias dentro de las posibilidades individuales.

Por lo expuesto y haciendo foco en el eje social del diseño curricular, que propone que se adopten modalidades de inserción curricular tales como: abordaje formativo de situaciones cotidianas, proyectos transversales y abordaje de aspectos éticos en contenidos de otras áreas, decidimos trabajar con objetivos transversales, abarcando uno de los 5 pilares de la ESI, enfocándonos en el respeto por la diversidad, junto con las otras docentes de aula y otras áreas, dando importancia al carácter inclusivo y abarcativo de las diferencias, desarrollando los siguientes contenidos:

- Redescubrir los niveles de destreza propios y de los otros, el cuidado y respeto por el otro, revalorizando el derecho a aprender de y para todos, reconociendo las distintas capacidades.
- El desarrollo de actitudes de solidaridad, cuidado de sí y de los demás a través de actividades que posibiliten la convivencia democrática,
- La comprensión, construcción y práctica de juegos con sentido colaborativo y de inclusión,
- El lenguaje corporal: producción intencional y decodificación de mensajes que expresen ideas, sensaciones, a través de gestos y posturas, para poder comunicarnos más allá de las palabras.

Cada dos semanas nos juntamos con las docentes de los grados para ver las estrategias de enseñanza que podíamos implementar, por ello nos pusimos de acuerdo en que ellas invitarían al pensamiento reflexivo desde lecturas, propuestas, preguntas y videos.

Nos replanteamos junto con las maestras de grado aunar

objetivos para tratar de enseñar valores de inclusión y tomar registro de estas vivencias para enriquecer las trayectorias educativas de la totalidad de sus participantes. Por ejemplo, cuando estudiaban el cuerpo humano en Ciencias Naturales, los invitaban a reflexionar sobre ¿los chicos que están en silla de ruedas desarrollan más la parte superior del cuerpo? ¿Podrán sentir sus piernas? ¿Cómo podríamos hacer para ayudarlos en el aula? (pregunta compartida con nosotros en clase por Meet), y así cada vez que desarrollábamos una nueva temática. Reflexiones para los niños y niñas sobre las dificultades y la realización de las diferentes actividades, pero no la imposibilidad de realizarlas. La docente de plástica les pidió en su clase por Meet que trabajaran dibujando con los pies, la de inglés les compartió la canción “Imagine” en idioma de señas, la de Tecnología dedicó clases a la realización de material (por ej, bochas, palos) adaptados para jugar. Un ejemplo fue uno de los trabajos que compartí (ver enlace de You Tube al final del escrito).

### Comunidad de aprendizajes

Sostenemos que la escuela y la relación pedagógica es irremplazable y el proceso de conocimiento es un colectivo que formamos entre todos los participantes. Replantear nuestras prácticas, contenidos y didácticas escolares en las aulas heterogéneas de la virtualidad para que sean verdaderos disparadores de enseñanzas grupales implica estar en un diálogo permanente entre nosotros los docentes sabiendo que todos pueden aprender, con sus tiempos e individualidades, valorando las diferencias. Como señala Rebeca Anijovich: “poniéndonos en conversación con las diferencias para lograr un mundo mejor en el que se tienden puentes”. Esa premisa es nuestra motivación, por eso pensamos en este proyecto multidisciplinario.

El vínculo pedagógico que necesitamos formar es aquel donde podamos transmitir saberes, valores para una mejor convivencia grupal, social y animar la curiosidad con pro-





puestas diversas explorando modos virtuales de enseñar, tratando de tener la mayor creatividad para reciclarnos en el aprendizaje y sus métodos y por qué no inventando propios. Buscamos la posibilidad mediante actividades recreativas y pedagógicas de acercar a los alumnos a nuevas y gratas experiencias de posibilidades y distintas capacidades físicas en la vida que los inviten a reflexionar, disfrutar y aprender al mismo tiempo, para que se logren aprendizajes significativos; en mi área, en este caso aprender de las diferencias.

La posibilidad de establecer sistemas de enseñanzas inspirados en **pedagogías cooperativas e institucionales flexibles** es el gran desafío de la escuela para que, a través de su posibilidad de gestión, estimule a vivenciar, explorar y, a través de las propuestas, a tener una mirada empática con la discapacidad.

Implementar proyectos y trabajos construidos en forma conjunta docente, a través de los cuales cada profesional, según sus intereses y contenidos, pueda cooperar en la creación de la comunidad de aprendizaje, respetando las individualidades y el enfoque integral de los participantes, deja un legado colectivo por su variedad de propuestas ricas en amplitud y abarcativas.

En el pensar juntos entre docentes cómo enseñar, tomando un contenido desde todas las áreas, lo imprevisto, lo no esperado, quizás lo no deseado, puede convertirse en oportunidad para que algo nuevo surja. Las clases virtuales no intentan ni pueden reemplazar las presenciales. No es tan fácil implementar lo que nunca se hizo, coordinar el manejo de tiempos propios y ajenos. Los tiempos del ámbito escolar no se pueden reflejar exactamente en los diversos ámbitos, tanto nuestros como de los alumnos.

Es necesario desarrollar comunidades de aprendizaje, estimular el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y su-

▲ pervisores. Poner en valor el feedback, la retroalimentación. Escuchar y comprender en estos nuevos espacios y tiempos. **Educar en el eje social para vivir en un mundo en el que nada nos es ajeno y TODOS DEBEN SER INCLUIDOS.**

Para lograr la verdadera inclusión nos situamos en nuestro rol social cooperativo y pedagógico formando conciencias, basándonos en los valores puntales de la formación ciudadana, y por sobre todo intentamos estimular las inteligencias múltiples de los alumnos, donde cada uno logre el desarrollo personal adecuado a sus intereses y posibilidades y pueda aplicarlo en las diferentes instancias.

### Conclusión

Según lo que pudimos observar, las propuestas colectivas integradas en forma aunada y cooperativa entre docentes son superadoras de aprendizajes y, en el eje social, generan y despiertan un gran interés en los alumnos. Las enseñanzas propuestas de esta manera son ricas en contenidos; vivenciarlas y experimentarlas genera interés y una actitud de colaboración y aprendizaje para todos los actuantes porque incentiva a un aporte interdisciplinario y **colaborativo**.

Pensamos en las diversas miradas e inteligencias múltiples, interactuamos y trabajamos en forma integrada entre las áreas porque observamos que los aprendizajes son dinámicos e integrativos. Muchas veces los docentes, por no poder trabajar en forma conjunta, separamos las propuestas, cuando sería posible unificarlas y cumplir con los objetivos propuestos. La interrelación de las variables es más interesante para los alumnos/as y adecuado a una formación integral para los niños/as.

Creo que si aprendemos a repensar nuestra tarea y aplicamos la premisa antes planteada, pensando en la enseñanza, formulando trabajos, proyectos en forma integrada, podríamos contribuir a la construcción de una forma motivadora y entusiasta de enseñanza de acuerdo a las posibi-

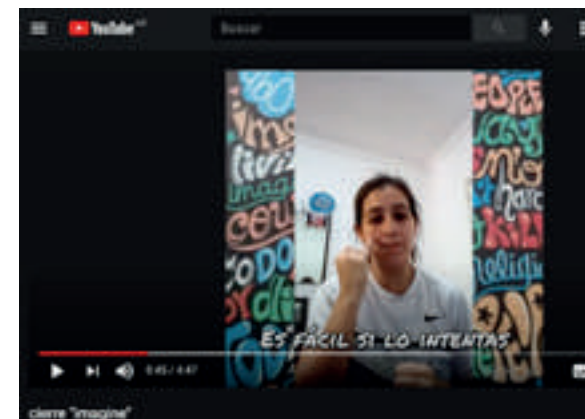
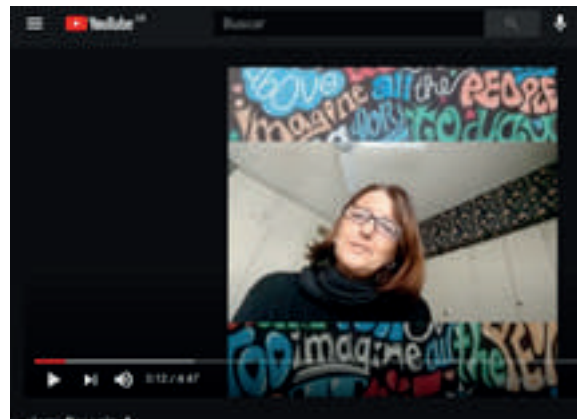
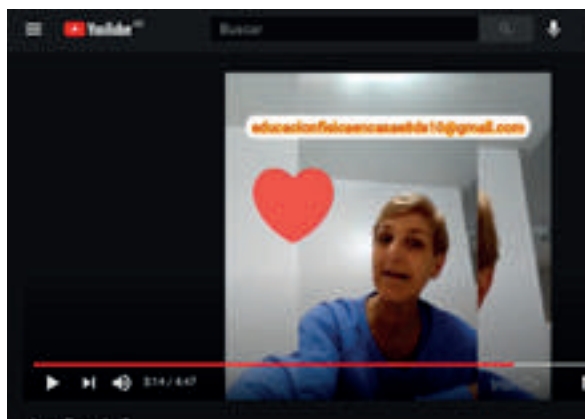
lidades a todos nuestros niños, niñas y adolescentes, demostrando que la educación tiene un aspecto trascendental en sus vidas y es primordial en la formación de ciudadanos empáticos con la diversidad.

Trabajando con otros docentes y con el aporte de cada integrante podemos lograr objetivos abarcativos, integrales, motivadores e inclusivos. Este párrafo de Greco (2007) ejemplifica lo que quiero plasmar: “por lo tanto esta realidad nos convoca a trabajar de otra manera porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas”.

También una mirada personal, para nosotros los docentes. No podemos enseñar lo que no sabemos hacer, si no aprendemos a trabajar en equipo, no podemos pretender transmitir a nuestros/as alumnos/as esa premisa.

Como muestra del trabajo del año, incluyo el enlace a un trabajo conjunto desde las áreas de tecnología, inglés, música, educación física y lengua.

<https://www.youtube.com/watch?v=XN8Xsl9b21o&feature=youtu.be>



## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Greco, M. (2007). “Cuestión de palabras”. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.

## Palabras clave

Poesía.  
Biblioteca.  
Literatura infantil  
y juvenil.  
TIC.

/// Bibliotecarixs /// Educación Primaria ///

# Jornadas poéticas

la biblioteca como mediadora en la lectura  
y la escritura poética en el entorno virtual

Por Marina Scarlato\*

## Introducción

El presente texto tiene como objetivo comunicar una experiencia de mediación de lectura y escritura durante el período de aislamiento. Desde el entorno virtual, nos propusimos repensar el rol de la Biblioteca Escolar (BE) en la lectura y en la escritura del género poético, primando las fortalezas del trabajo en conjunto entre biblioteca y espacio áulico.

Partimos del enfoque de Graciela Montes (2006) que destaca que la escuela puede ser “la gran ocasión” donde los niños tienen contacto con la lectura y nos interpela con estas palabras: “(...) se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una dádiva, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo (...)”.

Las BE son impulsoras de este contacto y promoción de la lectura, pero además intervienen directamente con los modos de leer en la escuela. Muchas veces desde la Biblio-

teca podemos lograr un acercamiento a la lectura desde la tangente y escapar de la lectura como tarea, como proceso que incluye un control de lectura, un desgranamiento del texto que aborda este proceso desde la disección y que cuando espera llegar al disfrute ya no cuenta con elementos desde donde vivenciar su poética.

Muchas veces, la propuesta de lectura desde el espacio de la Biblioteca puede estar más ligada al disfrute, a interpelar y a formar lectoras y lectores conscientes, partiendo de la experiencia de la lectura compartida, disfrutada, amable. Una lectura que se desarrolle en comunidad y que se vincule con la necesidad de leer el mundo, de imaginarlo; de disfrutar de las palabras, pero sobre todo, de encontrar en la lectura una forma de vincularnos.

## Desarrollo

En el contexto que nos planteó la pandemia y sobre todo la virtualidad como medio de acercamiento, la literatura fue o pudo ser un medio para el encuentro. En particular, la lectura y la escritura de poesías abrió una ventana para mirar el mundo y mirarnos.

\* Es Diplomada en Bibliotecología de la Universidad de Buenos Aires, con especialización en literatura Infantil y juvenil del Instituto SUMMA y Diplomada en Gestión Educativa (Flacso). Ex coordinadora de la biblioteca de la Escuela Técnica ORT, sede Almagro. Desde 2014 como Maestra Bibliotecaria en escuelas públicas. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.



Es el caso de la experiencia realizada en una escuela del barrio de Villa Pueyrredón, dónde en conjunto entre la BE y los Maestros de grado, se llevaron a cabo actividades de promoción de lectura y escritura de poesía en el entorno virtual. En primer lugar, cabe destacar que la escuela tiene una larga trayectoria en la socialización del texto poético a partir de las jornadas “Primavera Poética” que se llevan a cabo desde hace más de una década. Todos los años, durante el mes de septiembre, desde la Conducción de la escuela, y con la coordinación de la biblioteca en conjunto con los maestros y maestras de grado, se llevaban a cabo diversas actividades tendientes a promover la lectura y la escritura de poesías. En la presencialidad, se disponía del armado de espacios atractivos para las mesas de libros, actividades y juegos para leer y escuchar; y actividades para escribir poesías con todos los grados de la escuela.

En este entorno remoto, buscamos la forma de continuarlo y aprovechar también las posibilidades que la virtualidad nos brindaba. En un primer momento, desde la biblioteca, se ofrecieron diversas selecciones de poemas por tema, por el sólo gusto de leer, a los que llamamos “Banquetes de poesías”, como una invitación, un convidar poemas. Desde el Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004) se establece que “el bibliotecario puede cumplir la relevante función de impulsar la lectura en la escuela y disponerse de variados recursos para hacerlo” (p. 68). La virtualidad y el acceso a socializar desde otro soporte que no es el papel, permitió explorar en la cuestión del canon, pensar en la selección de textos, que a veces está limitado por el acervo bibliográfico de la biblioteca cuando sólo tenemos la posibilidad de utilizar los libros que tenemos al alcance, y no se dispone de posibilidades de compra.

Las selecciones se presentaron con la herramienta Genially, con una imagen animada que permitía acceder a diferentes poemas tocando las imágenes: Banquetes de poesías. Así hubo banquetes de poemas sobre la luna, sobre gatos, sobre el encuentro, sobre el mar, haikus y más. Todas las

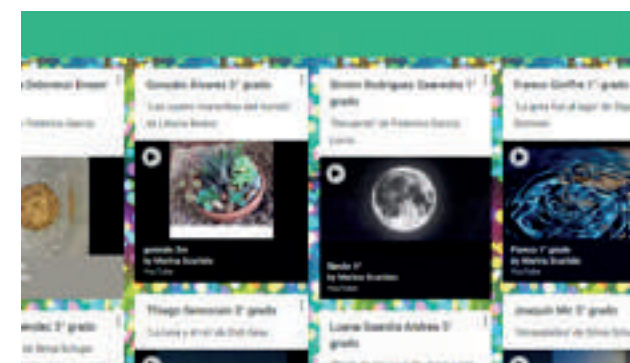
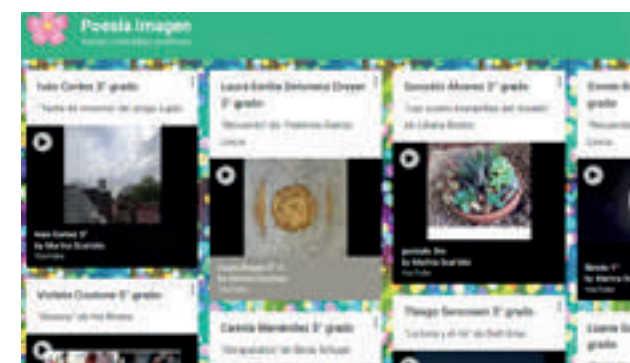
semanas, en el blog de la escuela y biblioteca los grados recibían un nuevo banquete para disfrutar. Este es el enlace a la producción. <https://view.genial.ly/5f8db9041b88c-70d222cf933/presentation-selecciones>

A partir de esta primera propuesta, circuló por varios grados una invitación a crear poesía-imagen. Se les propuso a las chicas y chicos que a partir de las selecciones que fueron recibiendo, elijan un poema a su gusto y graben un audio recitándolo. En un segundo momento, podían sacar fotos con el celular para ilustrar ese poema o seleccionaras de internet. Con esto, elaboramos pequeños videos que se vieron como micros de lectura. El resultado fue hermoso. En los pequeños videos pudimos encontrar la búsqueda particular que relata la mirada desde el aislamiento. Un pequeño registro de este cotidiano tan particular, sumado a sus voces: Poesía-imagen disponible en el siguiente enlace. <https://padlet.com/scarlatomarina/dfexge7x633o7y73>

Esta propuesta fue muy enriquecedora, ya que dotó de objetivo a la práctica del recitado, además de la belleza que tiene en sí misma. Como afirma Delia Lerner (2003), “el trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase —y no solo el maestro— orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida: grabar un casete de poemas para enviar a otros niños o para hacer una emisión radial dota de sentido al perfeccionamiento de la lectura en voz alta”. Ese compartir y ese sentido estuvieron puestos en los videos que también se mostraron al cierre del proyecto.

También se hicieron experiencias de escritura propuestas por la BE y los docentes, algunas en encuentros virtuales y otras como tareas. Entre las actividades realizadas se cuentan:

- Poemas florales: a partir de palabras que riman con nombres de flores, se les propuso a los chicos y chicas de primer ciclo escribir pequeños versos. Con la





profesora de Tecnología hicieron flores de papel donde anotaron sus poemas creando un rincón floral en casa.

- Paraguas de poesía en un encuentro virtual: para un encuentro virtual las chicas y chicos tuvieron que hacer un paraguas de poesía (también conocido como pup) eligiendo los poemas que más les gustaron de las selecciones y enganchándolos en las diferentes tiritas de colores que fueron colocando en el paraguas. Durante el encuentro virtual, por turnos, giraban sus paraguas y leían un poema al azar para sus compañeros y compañeras. La imagen que se creó resultó muy bella y el clima de lectura fue muy enriquecedor.
- Palabras creativas y susurradores: con su maestra y maestro de grado, tercero trabajó con ejercicios de escritura creativa inspirados en la gramática de la fantasía de Gianni Rodari, logrando caligramas y binomios fantásticos. También hicieron susurradores para compartir con sus familia.
- Escritura de Haikus: a partir de los ejercicios que brindó el Grupo Tikuy durante la cuarentena, se trabajó en un encuentro virtual donde las chicas y chicos escribieron y compartieron sus escritos.
- Escritura de poemas sobre inmigración: También durante un encuentro virtual, las chicas y chicos recibieron distintos versos desordenados de canciones sobre inmigración. Trabajaron reescribiendo un nuevo poema a partir de estos versos.

Cada una de las actividades fue presentada en un mural virtual con la herramienta Padlet., lo que permitió que se pudiera compartir con todos los grados las producciones.

### Cierre del proyecto

Se puso mucho énfasis en el cierre del proyecto, para poder comunicar todas las acciones realizadas y generar un espacio de encuentro. En primer lugar, se realizó desde la biblioteca una presentación virtual con Genially donde se expusieron de forma ordenada y atractiva, todas las producciones que hicieron todos los grados: [Primavera poética disponible en: https://view.genial.ly/5f997d27a05aa20d6e3a5025/presentation-primavera-poetica-2020](https://view.genial.ly/5f997d27a05aa20d6e3a5025/presentation-primavera-poetica-2020)

Esta presentación se compartió con toda la escuela desde el blog, Edmodo, y un mail que llegó a las familias, usando todos los canales de información.

En segundo lugar, se organizó una tertulia literaria virtual que llamamos “Poesía Fest”. En dos encuentros por zoom que fueron optativos, se convocó a los chicos y chicas a leer sus producciones y los poemas que quisieran compartir. También compartieron lecturas los docentes. Contamos con la participación de dos reconocidos ilustradores que son padres de la escuela, que ilustraron en vivo en una especie de “Jam” de dibujo, mientras los chicos y chicas leían, compartiendo pantalla, y tomando elementos que iban surgiendo en las lecturas. También la maestra de música musicalizó durante el encuentro.

El resultado fue un bello encuentro donde se pudo recrear algo de la experiencia que hacíamos al leer todos juntos en el patio de la escuela al terminar la jornada. Los chicos y chicas pudieron conocer el trabajo de ilustradores, que mostraron sus herramientas y creaciones.

La sensación, en última instancia, fue que le habíamos ganado a la virtualidad la posibilidad de un encuentro genuino que nos había provocado felicidad a todos y todas.

## Conclusiones

La primera conclusión a la que arribamos con colegas bibliotecarias y bibliotecarios en diferentes conversaciones, incluso en la exposición de este proyecto en las Jornadas Metropolitanas de Bibliotecarios en el corriente año, es que un proyecto de larga duración que circule por todos los grados, pero que surja del impulso de la biblioteca, es posible cuando se puede trabajar en equipo, con responsabilidades compartidas entre bibliotecarios y maestros de grado. Es

de importancia el rol que juega la Conducción de la escuela, posibilitando reuniones y el nexo entre la Biblioteca y grado.

En segundo lugar, que un proyecto que incluya a todos los chicos y chicas de la escuela genera una experiencia significativa y que la posibilidad de dar un cierre y compartir entre todas y todos nos enriquece. La poesía circuló, se leyó, se disfrutó y se escribió. El adueñarse de la palabra poética fue el eje que nos movilizó para ganarle a la virtualidad una posibilidad de encuentro. //



## Referencias bibliográficas

- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2004) *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*. C.A.B.A.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.



Palabras clave

Biblioteca y TIC.  
Palestra.  
Desafío.  
Pandemia.  
Literatura.

/// Bibliotecarixs /// Educación Primaria ///

# TIC SALIR A LA PALESTRA

## en tiempos de pandemia

Por Mónica Viviana Sanhueza\*

### Introducción

La *palestra* es un recorrido de experiencias laborales y profundamente humanas sucedidas durante el año 2020. En la Grecia Antigua, el término *palestra* se usaba para designar el espacio en el que se desarrollaba la lucha. Sin embargo, *palestra* tiene otros significados: salir al espacio público, darse a conocer (cf. Wikipedia, s.f.). En la actualidad el término también refiere a la pared usada para escalar (“escalada en palestra”). En todos los casos, el uso de esta expresión implica fuerza física, desarrollo de estrategias intelectuales, creatividad y pasión. A este escenario me han conducido mis convicciones como persona, como docente y como bibliotecaria escolar.

Las bibliotecarias y bibliotecarios sabemos que “salir a la palestra” muchas veces implica defender nuestro rol, poniendo en conocimiento de la comunidad educativa las responsabilidades y tareas estipuladas en el Diseño Curricular. Dada la variedad de funciones que desempeñan los actores dentro del sistema educativo, es necesario que nuestro trabajo sea destacado por su utilidad, alcance y aportes a la educación en todas las edades de la vida.

Tenemos una tarea precisa que es poner los libros al alcance de niños, niñas y comunidad escolar, empleando diferentes estrategias ya conocidas: préstamo a domicilio, proyectos

con los maestros y las maestras de grado, promoción de espacios culturales, procesos técnicos en la tarea de clasificar y catalogar las colecciones. Nuestro trabajo es amplio dentro de un contexto dinámico como es la escuela.

La pandemia y como consecuencia el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), han sido para nosotras y nosotros un desafío para continuar con el servicio bibliotecario a pesar de las condiciones de la palestra. El contexto físico en el que nos tocó trabajar este año fue nuestra casa. Es innegable la preocupación, ansiedad e insomnio que trabajo consigo el COVID-19. En medio de ese cuadro, casi de serie de ficción, los bibliotecarios y bibliotecarias escolares fuimos confrontados por una realidad que modificaría sustancialmente nuestra labor. ¿Cómo continuar el trabajo, en un año que recién comenzaba? ¿Qué estrategias implementaríamos para llegar a los/as estudiantes? ¿Contaríamos con recursos suficientes para formar una biblioteca escolar virtual? ¿Cómo nos haríamos presentes y visibles, durante la cuarentena y el tiempo que se prolongara la pandemia?

Había herramientas al alcance de la mano como el Blog de la Biblioteca, la Wix, los Podcast con audios de cuentos y novelas, juegos literarios y mucho más. Salimos de mil maneras posibles, nos recreamos y nos reorganizamos. Los bibliotecarios y bibliotecarias tuvimos que “mudar de piel” porque la situación lo requería.

\* Es Profesora de Educación Primaria y Bibliotecaria Escolar. Se desempeña como docente desde el año 1986 y desde 2010 Maestra Bibliotecaria en Escuelas Primarias Públicas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (actualmente en Escuela 17 del DE 20 y Escuela 18 del DE 13). La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.



## ¿Cómo se reorganiza una biblioteca escolar durante la pandemia?

En las bibliotecas de los Distritos Escolares donde trabajo junto a mis pares, recibimos en 2019 un subsidio para la compra de libros, renovación de algún mobiliario y TIC. Estábamos en proceso de acomodar los nuevos materiales en los estantes, clasificar y catalogar, cuando nos encontramos de frente con la suspensión del ciclo lectivo. La mayoría de nosotros y nosotras imaginaba regresar a la Escuela al cabo de 40 días, como máximo. La realidad fue mostrándonos que el retorno no tendría una fecha estipulada.

En los días previos a decretarse el ASPO, recuerdo que estuve pegando tejuelos en los libros que destinaría para el préstamo a domicilio (el tejuelo tenía dibujada una casita). Meses después imbuida en el encierro propio del teletrabajo, sonreíría frente a este recuerdo. Inconscientemente sabía que se avecinaba la pérdida de un espacio físico y estaba rehusando aceptar una realidad compleja. Las crisis instauran el comienzo de un duelo y la negación es una de sus etapas (Gracia, 2015).

El COVID-19 nos desalojó de la biblioteca física, nos arrancó de nuestro espacio cotidiano... confinándonos en nuestras casas, para trabajar desde la virtualidad en un escenario que se presentaba incierto. Esta etapa nos dio también la oportunidad de idear nuevas estrategias para sobrevivir colectivamente.

Nutrirme con las voces de algunas educadoras y pedagogas como Melina Furman y Flavia Terigi me facilitó la búsqueda de alternativas frente a la necesidad de reinención de la tarea bibliotecaria.

### El Blog/ la Wix de la Biblioteca

Para entonces, la primera idea fue desempolvar el Blog de la Biblioteca. Esa página que había caído en desuso con el

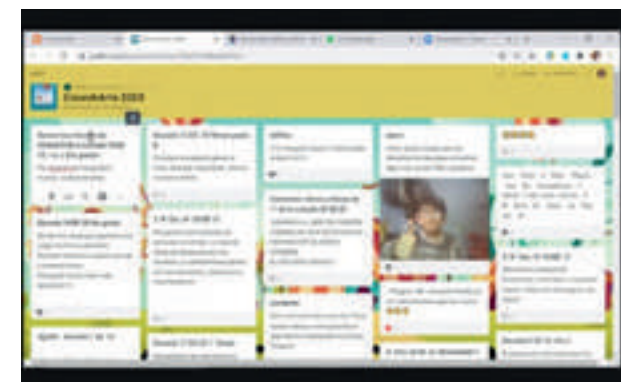
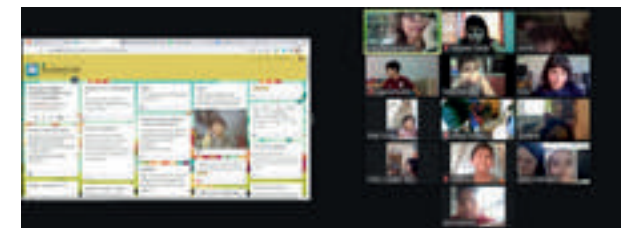
paso del tiempo, por las muchas ocupaciones en que repartíamos la jornada laboral y los avances de nuevas redes sociales. Sin embargo, ambas plataformas reunían las condiciones de almacenamiento y difusión de la información que necesitábamos. El Blog o la Wix debían transformarse en espacios vivos y abiertos para el acceso de los lectores y lectoras.

Tuvimos que darle otra apariencia, clasificar mejor su contenido para que los “usuarios virtuales” pudieran adquirir autonomía al navegarlo. Entonces lo organizamos de un modo muy parecido a la estructura de los estantes de la biblioteca física. Creamos nuevos blogs que vinculamos al principal y los dispusimos en pestañas para facilitar el acceso a su contenido. Así tuvimos el Blog de Cuentos, Novelas, Historietas, Libros Álbum, Recursos para Docentes, Videos, Familia, Ciencias...

Como mediadores/as de la lectura y la información sabemos que los libros se constituyen en salvavidas imprescindibles en medio de las crisis. Las personas de distintas edades transforman su dolor, su incertidumbre y desolación leyendo.

La antropóloga y bibliotecaria, Michèle Petit (2009, pp. 13-14), en uno de sus artículos escribe acerca de la influencia de la lectura literaria, y cita a Marina Colasanti y su experiencia lectora en tiempos de crisis:

“(...) aún en pleno nomadismo mis padres pudieron ofrecernos, a mi hermano y a mí, una normalidad estable. Cuando pienso en esos años, los veo atiborrados de libros. Son mis años-biblioteca. Y mis lecturas más emocionantes, esas que hasta hoy vivo como mi epifanía de lectora, me fueron dadas justamente en los dos últimos años de la guerra, los años más duros (...) Miraba por la ventana de nuestra sala, veía el símbolo del fascio sobre la fachada del Duomo y leía. Comíamos coliflor siete días a la semana, un huevo costaba una lira, se decía que



el pan estaba hecho de serrín, y yo leía. Abandonamos la ciudad, buscamos refugio en la montaña. Allí cuando despertábamos, las columnas de humo, allá en el horizonte, nos decían que Milán estaba siendo bombardeada, Y yo, ¡ah!, seguía leyendo.”

Durante este año particular, al elegir los temas que abordaríamos por medio de la literatura tuvimos en cuenta un aporte hecho por la escritora Liliana Bodoc (2011):

“Con respecto a los temas que puede abarcar la literatura infantil, yo diría que todos. (...) La muerte, las pérdidas, el dolor del prójimo, todo; porque ese prójimo de ficción, ese prójimo “de mentiritas” que está ahí en las páginas de un libro que puede cerrarse si se quiere, ese prójimo siempre enseña (...) Por supuesto que también hablamos del juego, las mascotas, los amigos, nos reímos; en fin, no quiero hacer de esto una apología de la literatura del dolor para la infancia, ni mucho menos. Pero sí me refiero a este asunto porque muchas veces surge el dilema sobre si dar a leer o no ciertos temas a los chicos.”

Dar de leer siempre es una decisión atrevida; claro que lo hacemos con criterio y con afecto, teniendo en cuenta que la lectura acompaña no solo a chicos y chicas, sino también a sus familias. En este sentido, el Blog o la Wix, como herramientas de estilo informal en la escritura permiten cierta interacción entre quienes lo editan y quienes lo leen, facilitando así una comunicación más directa. “En el ámbito de las bibliotecas escolares, este tipo de comunicación virtual no solo afecta a profesores y alumnos, sino que su promulgación de la lectura llega a otro de los pilares de la educación: la familia” (Leer.es, s.f.).

### Recuperar las rondas y el juego

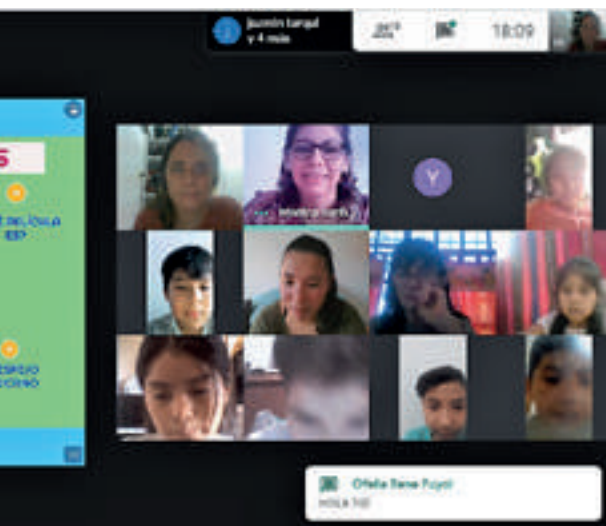
Algunos/as bibliotecarios/as escolares tenemos por costumbre formar un círculo cuando vamos a leer una obra

literaria. Esa disposición nos ayuda a ver a nuestros interlocutores/as mientras leemos, e intercambiar opiniones sobre el contenido de un cuento o novela compartido. Muchas veces en estos espacios niños y niñas comunican recuerdos y vivencias traídas a su mente por algún párrafo de la lectura. El ASPO barrió con esa posibilidad que tanto disfrutábamos.

Fue la necesidad del encuentro con la literatura la que nos movilizó, porque la literatura siempre es mediadora entre la palabra y las personas... La idea, desde el principio, fue que los chicos y las chicas continuaran escuchando las voces de sus bibliotecarias y bibliotecarios. Por eso elegimos acercarles los audios con lecturas de cuentos y novelas, porque se trataba de aproximar la biblioteca, los libros y el encuentro a sus casas. Les pusimos música, sonidos y voces a los personajes que interactuaban en esos relatos. Tal como lo hacíamos años anteriores, elegimos con los maestros y maestras textos que por su pertinencia con el grupo etario y la temática abordada fueran atractivos para activar la escucha en tiempos de crisis. “Una crisis también puede ser una posibilidad. Para algunos ha sido una posibilidad para el suspenso, para repensar su vida, para releerla de otra manera. Un arte de vivir con más sencillez” (Petit, citado en Heinrich, 2020).

Para facilitarles el acceso a estos contenidos los publicamos en plataformas digitales como SoundCloud, Anchor, Spotify de modo que las y los lectores pudieran escuchar un producto con buena calidad de sonido. El siguiente paso fue incrustar por medio de un código .html, el audio en una entrada en el Blog o la Wix. Así, con el link que genera la entrada, enviamos el audiocuento o audiolibro a las y los docentes para que las reenvíen a sus alumnos/as por Whatsapp o Edmodo.

Semanas después recibimos de los chicos/as comentarios como: “Me gusta escucharte Señor. Gracias por los audios” o “Nicanor (el personaje de un cuento de Liliana Bodoc) nos



entiende a nosotros”, “Yo espero tus audios Señor.”

Algunas preguntas nos quitaron el sueño varias noches... había que encontrar un espacio para dialogar sobre estos textos escuchados. La necesidad de la ronda de diálogo seguía latente. Fue entonces que recurrimos a los/las docentes para realizar encuentros especiales por Zoom o Meet. De este modo, la biblioteca escolar llegó a las casas, con los audiocuentos, con las preguntas sobre el relato, con los booktrailers, un video de los autores/as para que fueran conocidos por chicos y chicas y con la posibilidad de dejar un mensaje escrito o grabado en un Padlet configurado para tal fin.

Estos podcast con audiolibros y también los videocuentos le dieron substancia a nuestra tarea bibliotecaria. El simple hecho de grabarlos, editarlos y pensar que serían escuchados al día siguiente era un buen motivo para alentar la esperanza en medio de tanta muerte. Fueron el recurso accesible para continuar en contacto con chicos, chicas, docentes de grado y curriculares, generando proyectos transversales tal como lo hacíamos en la presencialidad.

De a poco fuimos organizando en el blog de la biblioteca, o en la wix, un sector para los audiocuentos y audiolibros leídos por bibliotecarios/as de las escuelas.

Imagino que la Biblioteca no volverá a funcionar del mismo modo cuando podamos regresar al modo presencial de la Escuela. Los protocolos podrían anunciar la restricción en el préstamo de libros. Por eso los Podcast con audiolibros y audiocuentos, serán muy útiles para continuar escuchando literatura desde las casas, en el aula, en los parques, mientras realizamos otras tareas. Así como el libro digital no reemplazó al libro impreso, los audiolibros serán la vía posible para su encuentro, como lo afirma Guillermo Tupper (2019) en un artículo en el que nos invita a pensar sobre el futuro de la literatura.

Por otro lado, es impensable para los mediadores y mediadoras de lectura separar la literatura del arte y del juego, por eso anualmente preparamos una Feria Literaria y Artística, emplazada en clubes y parques. Acercar la literatura a través del juego y el arte es la premisa que subyace al armado y puesta en escena de este acontecimiento.

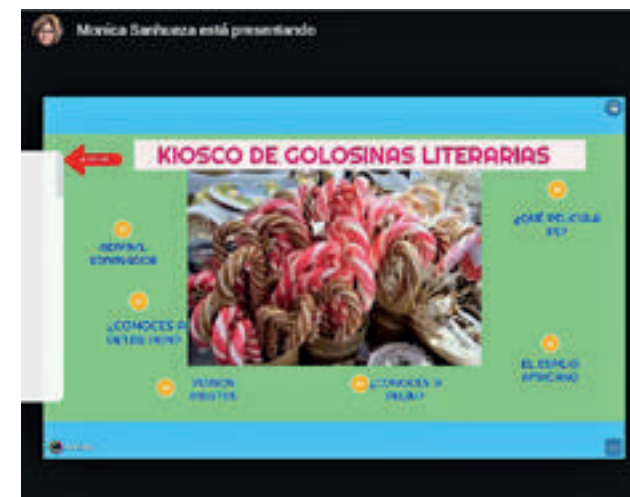
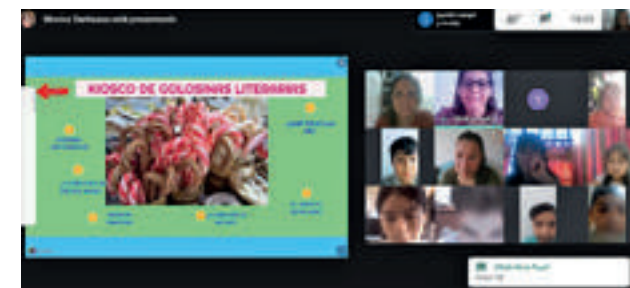
Este año, desde nuestras casas, a través de Zoom y Meet, recorrimos con los chicos, las chicas y sus docentes los Juegos Literarios y Espacios de Arte de un Parque Virtual. La Feria Literaria y Artística, organizada desde la Supervisión de Bibliotecas de la Zona C con la gestión de la asesora pedagógica de INTEC y puesta en acción por los bibliotecarios y bibliotecarias de los Distritos 13 y 20, junto a colegas de Educación Plástica y Música fue realizada colaborativamente en una plataforma de Genially que ofició de Parque Literario y Artístico.

Esta actividad tuvo gran repercusión a través de las redes sociales recibiendo alrededor de diez mil visitas y gran cantidad comentarios de agradecimiento de parte de los chicos, chicas y familias de las escuelas de los Distritos Escolares 13 y 20.

### Conclusión

En tiempos del coronavirus, las bibliotecarias y bibliotecarios pusimos los libros al alcance de los niños, en soportes poco habituales y por diversos medios de difusión.

La pandemia ha dejado al descubierto las desigualdades preexistentes de muchos estudiantes. Hemos crecido en capacitación en TIC y en la adquisición de estrategias como mediadores y mediadoras de lectura. También hemos temido que nuestro esfuerzo fuera insuficiente frente a la carencia de recursos económicos, de dispositivos, de conexión libre y de políticas de estado carentes de sensibilidad hacia los sectores sociales más postergados. Como colectivo de trabajadores/as, continuamos reclamando la entrega de las



### Enlaces a las producciones mencionadas

- Audiolibros y audiocuentos:

- Bibliomanía Morel  
<https://soundcloud.com/bibliomania-morel>

- Bibliomanía Morel  
<https://anchor.fm/bibliomania-morel>

- Los cuentos de Elvira  
<https://anchor.fm/elvira-rawson>

- Blog y Wix de las Bibliotecas:

- Biblioteca de la Escuela 17 DE 20  
<https://bibliomania1720.blogspot.com/>

- Biblioteca de la Escuela 18 DE 13  
<https://biblio18de13.wixsite.com/leer-porplacer>

- Juegos diseñados e incorporados al parque:

- Cuando San Pedro viaja en tren  
<https://view.genial.ly/5f5005482b155f0d07d08051/game-action-cuando-san-pedro-viaja-en-tren>

- El juego del espejo africano  
<https://view.genial.ly/5f6a74561fa7320d94515af1/social-action-el-espejo-africano>

- Parque Literario y artístico:

- EncontrArte. Bibliotecas Escolares en Movimiento  
<https://encontrartebibliotecasescolares.blogspot.com/>

netbooks al gobierno de la Ciudad y conectividad gratuita para facilitar el acceso a las clases virtuales.

La biblioteca en pandemia continuó siendo un espacio de encuentro, un lugar para el asombro... Nos dimos cuenta de que donde nosotros estemos, estará nuestra biblioteca. La pandemia nos ha servido para reflexionar acerca de nuestro rol fuera de las paredes contenedoras de un edificio escolar. Formamos un conjunto comunitario de unidades de información humanas en la búsqueda de recursos todos los

días, cuando encendemos nuestra computadora/celular. La biblioteca sigue funcionando a través de canales como los chats de WhatsApp, en las clases por Zoom y Meet, en los Blogs/Wix...

Sacó a la luz muchas capacidades que había dentro nuestro y que, de otro modo, tal vez, no hubieran emergido. Entonces sí, nos dimos cuenta que salimos a la palestra para defender la Educación Pública como un acto de justicia, como lo afirma la eterna escritora Liliana Bodoc. //

### Referencias bibliográficas

- Bodoc, Liliana (2011). "En defensa de la lectura literaria". En *Plan Nacional de Lectura*.  
<http://planlectura.educ.ar/?p=1107>

- Furman, Melina (8 abril de 2020). "Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. TEDxRiodelaPlata".  
<https://youtu.be/Tgr0mfEYhUs>

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación (2012). Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria, educación general básica. Buenos Aires, pp. 65-67.

- Gobierno de España, Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). "¿Por qué es importante tener un blog de biblioteca escolar?". En Leer.es Portal de recursos educativos.  
[https://leer.es/noticias/detalle/-/asset\\_publisher/gwcaM-f4xOPW9/content/-por-que-es-importante-tener-un-blog-de-biblioteca-escolar-](https://leer.es/noticias/detalle/-/asset_publisher/gwcaM-f4xOPW9/content/-por-que-es-importante-tener-un-blog-de-biblioteca-escolar-)

- Gracia, Susana (2015, 19 de mayo). "El duelo: interpretación del Psicoanálisis". En Barcelona Psicoanálisis.  
<https://barcelonapsicoanalisis.com/el-duelo-interpretacion-psi-coanalisis/>

- Heinrich, Milena (2020, 20 de agosto). "Michèle Petit reflexionó acerca de por qué leemos menos durante la pandemia". En Infobae.  
<https://www.infobae.com/cultura/2020/08/20/michele-petit-sobre-por-que-leemos-menos-durante-la-pandemia/>

- "Palestra" (s/f). En Wikipedia.  
<https://es.wikipedia.org/wiki/Palestra>

- Petit, Michèle (2009.) *El arte de la lectura en tiempos en crisis*. Océano Travesía (pp. 13, 14).

- Terigi, Flavia (2020). "Enseñar y aprender en tiempos de pandemia".  
[https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38_M)

- Tupper, Guillermo (2019, 28 de marzo). "¿El futuro de la literatura está en lo digital?". *El Mercurio*.  
<http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=557384>



## Palabras clave

Vínculos.  
Trabajo bibliotecario.  
Articulación docente.  
Encuentros lectores.  
Curación de contenidos.  
Redes

/// Bibliotecarixs /// Educación Primaria ///

# Desafíos de la Biblioteca a distancia

Por Mabel del Valle Salazar\*

## Introducción

A penas a dos semanas de iniciado el ciclo lectivo del presente año, nos encontramos intempestivamente con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo. El coronavirus, de golpe, se nos hizo presente, realidad, cuando aún nos resultaba algo totalmente ajeno, cuyos efectos veíamos a través del noticiero en países lejanos.

Sorpresivamente, nos encontramos a nivel institucional con la necesidad de establecer medios de comunicación con familias y alumnos a los que recién empezábamos a conocer, pensando en un principio que sólo sería por un período corto de tiempo. Incluso al trabajo bibliotecario se sumó el desafío de tender puentes de comunicación con las familias, con la comunidad educativa en su conjunto, con los docentes con quienes habíamos empezado a pensar

\* Bibliotecaria de Instituciones Educativas. Profesora de Nivel Primario /EGB 1 y 2. Especialista Superior en Educación de Adolescentes y Adultos en el Nivel Primario. Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.



proyectos conjuntos: seguimiento de autores, selección de propuestas literarias, recorridos lectores que de pronto quedaron trancos, sin saber bien por dónde seguir.

La inmediatez de tratar de sostener el vínculo pedagógico con docentes y estudiantes ante la ausencia

de instancias presenciales nos situó rápidamente ante el conflicto de cómo continuar llevando a cabo nuestra labor, en este nuevo ámbito donde la virtualidad nos planteaba otras formas de vincularnos, de acompañar a otros que, al igual que nosotrxs, se encontraban perdidos, confundidos, ante la suspensión de la presencialidad.

Ante esta situación, cabe preguntarse cómo se ha sostenido el rol de lxs bibliotecarixs escolares en este período de gran incertidumbre, de miedos y de aprendizajes, de cambios y transformaciones pero también de permanencias, de mantener vínculos y tender redes sin perder de vista la especificidad de nuestro rol.

## Desarrollo

Lo que en un principio parecía algo temporal, pasajero, (la mayoría de nosotrxs creía que, pasados los primeros 15 días, volveríamos a las escuelas para retornar a nuestra rutina escolar), comenzó a extenderse en el tiempo y obligó también a modificar tanto los medios de comunicación que se utilizaban como las propuestas que realizábamos.

Como esta situación marcó un punto disruptivo en nuestra realidad, en nuestra cotidianeidad, buscamos después del primer momento de sorpresa y perplejidad, desarrollar diversas propuestas que nos permitieran sostener el vínculo pedagógico más allá de las distancias, en un entorno virtual al que familias y docentes debimos adaptarnos. Al comienzo, las docentes diseñaban a nivel institucional actividades y cuadernillos que se pudieran retirar de una librería, lo que propiciaba que las bibliotecarias pudiéramos aportar la selección de distintos materiales y acompañar la labor de los docentes, considerando propuestas en base a los proyectos y secuencias que nos habíamos planteado al iniciar el presente ciclo lectivo. Intentamos sostener propuestas y recorridos lectores dentro de los materiales disponibles. Pronto, nos dimos cuenta de que había que revisar esta propuesta, ya que implicaba un costo económico que no podría sostenerse a lo largo del tiempo. Implementamos la comunicación vía mail y WhatsApp para evacuar dudas y sociabilizar comunicaciones que resultaran significativas. El blog se amplió para establecerse como medio de comunicación con las familias donde compartir propuestas de lectura, efemérides y materiales audiovisuales. Pronto establecimos estos como principales medios de comunicación con las docentes, al igual que la conformación de un padlet institucional en el que las actividades, las producciones y comunicaciones importantes para la comunidad se pudieran difundir.

También, debimos empezar a anticipar los requerimientos de los docentes, en base a los contenidos prioritarios establecidos, profundizando la selección de materiales, realizando la curaduría de contenidos a través de Pearltrees y la conformación de carpetas en Drive que pudieran ser compartidos con todos los docentes, ya sea ante temáticas establecidas que se abordaban a nivel institucional como tenien-

do en cuenta los contenidos que se abordaban tanto en los cuadernillos de la serie Seguimos educando como en los fascículos provistos por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien estos materiales estaban pensados principalmente para aquellos estudiantes que no tuvieran conectividad, fueron un recurso muy valioso, sobre todo los provistos por Nación, para abordar secuencias didácticas y acceder a la colección de literatura de forma libre, posibilitando el acceso a la lectura de obras literarias en diversos formatos. De esta manera, pudimos recuperar los recorridos literarios que habíamos planificado en un inicio y modificarlos de acuerdo a los requerimientos de los docentes y los intereses de los estudiantes, contando con material de libre acceso.

Las aplicaciones como Zoom, Meet, entre otras, nos permitieron vernos las caras, hablar, poner en juego diálogos e intercambios, recuperando un poco del espacio perdido de las aulas, pero a las que, sin embargo, no todos los alumnos pueden acceder, profundizando la brecha de la alfabetización informacional y el acceso al conocimiento. Las propuestas de seguimiento de autor y recorridos lectores se fueron sosteniendo junto a las docentes, muchas veces en lecturas realizadas en clases virtuales, como a través de narraciones difundidas por audio o por video. Buscamos la manera de **tender puentes que llevaran las palabras** y propiciaran el encuentro con otros, entendiendo que el aprendizaje es un proceso social en el que *“El aprendizaje se construye con otros, a través del encuentro. El proceso es colectivo. Los tiempos institucionales, los nombres, las tareas compartidas son fundamentales en el desarrollo social y personal. Las miradas y las experiencias de los otros complejizan y nutren el conocimiento, no es posible este proceso en soledad”* (Brawer, 2020).

Dentro del conjunto de bibliotecarixs del distrito en

el que me desempeño surgieron también propuestas de lecturas que se difundieron a través de distintas plataformas y redes.

Este trabajo conjunto en el que las voces de todxs se unían en producciones que buscaban la promoción de la lectura, a través del encuentro con otros se volvió un espacio que se sostuvo a lo largo del tiempo, con propuestas diversas, esperadas con mucho entusiasmo tanto por los docentes como por las familias. Eran espacios de encuentros diferidos donde se recuperaba la lectura individual y colectiva, donde la escucha atenta de materiales literarios daba lugar al placer de la lectura, al disfrute, a la alegría. Brindábamos oportunidades de extender los límites de las bibliotecas a cada hogar, con entusiasmo, recuperando algo de la cotidianeidad de nuestro espacio, entendiendo que *“En este momento de aislamiento preventivo y de mucha incertidumbre, tanto para las familias como para los docentes, lo que tiene que mantenerse es el lazo. La función pedagógica es ese lazo que vincula la escuela con los chicos.”* (Brawer, 2020).

Precisamente nuestro rol nos ha permitido contar con recursos y destrezas en la gestión y difusión de la información que nos ha permitido tender puentes con la totalidad de la comunidad, incluso con otras instituciones socialmente relevantes. Contábamos con formación que nos ha permitido movernos dentro de la amplia disponibilidad de la información que se nos presenta en la actualidad y realizar la curaduría de los contenidos. Como señala Betina Fratta, contamos con las herramientas como para poder desenvolvernos en espacios virtuales de aprendizaje y de intercambio y logramos desenvolvernos adecuadamente utilizando medios de comunicación virtuales ya implementados dentro de la comunidad educativa (Fratta, 2020). No obstante, la falta de polí-

ticas públicas tendientes a garantizar la conectividad de todos los miembros de la comunidad ha planteado obstáculos en el sostenimiento fluido del vínculo pedagógico entre docentes y familias.

## Conclusiones

Sin dudas, tratamos de establecer lazos con todos nuestros estudiantes, pero el poder sostener este vínculo en forma continua en un ida y vuelta que nos permitiera sostener el aprendizaje más allá de las distancias, en un contexto de virtualidad, fue quizás el principal desafío. La falta de herramientas tecnológicas, ya sea netbooks, computadoras o teléfonos celulares, se convirtió en un obstáculo ya que muchas de las familias contaban con un único dispositivo que compartían con otros integrantes del hogar. Lamentablemente esto escapa a nuestras posibilidades como docentes y es algo que también nos ha afectado en este contexto en el que nos encontramos realizando teletrabajo con herramientas que son provistas por nosotros mismos en muchas ocasiones. El acceso gratuito a Internet es también otro desafío. Requerimos de ella para sortear las distancias físicas que en estos momentos nos separan.

La biblioteca no ha escapado a esta nueva realidad, y si bien exploramos nuevos recursos, nuevos formatos y tecnologías, aprendiendo sobre aplicacio-

nes y programas, buscando llevar la literatura a cada hogar, todavía nos quedan muchos desafíos por seguir afrontando y mucho por seguir aprendiendo.

Resulta casi obligatorio plantearse las estrategias que podemos usar para llegar a los niños, ingresar a su hogar desde la virtualidad para acompañarlos y darles los recursos para que puedan disfrutar de un momento de lectura, que sirvan para enriquecer sus momentos de aprendizaje. Este cambio de entorno ha modificado nuestra labor notablemente ya que los tiempos se han dilatado porque la producción de materiales especialmente diseñados para este contexto insume muchísimo más tiempo de trabajo; no obstante no podemos dejar de tener en cuenta que “Los medios tecnológicos resultan valorables si se los entiende como herramientas para el acceso a la información y la producción de ciertos tipos de conocimientos. Pero de ninguna manera pueden reemplazar el papel de la escuela y del Estado, más allá de reconocer la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el presente y el porvenir” (Duhalde, 2020).

Es necesario utilizar todas las herramientas que estén a nuestro alcance para contener a los alumnos y a la familia en este nuevo desafío de la virtualidad, ayudándolos desde la distancia a construir el aprendizaje y nutrirlos de conocimiento.

La alfabetización informacional es un aspecto que se ha tornado sumamente relevante en el que la igualdad de oportunidades de acceso a la información y la posibilidad de realizar un análisis crítico de la misma comprenden destrezas que todos los estudiantes deben desarrollar. Esta es un objetivo de la formación de usuarios que debe sostenerse más allá de las circunstancias temporales en las que nos encontramos, entendiendo que es necesario sostener el papel de la biblioteca dentro de la institución escolar, posibilitando el desarrollo de intervenciones “que permitan a los alumnos adentrarse en el universo literario, prepararse para la vida académica, ejercer su derecho a actuar como ciudadanos críticos y al concebir la lectura como práctica que atraviesa los aprendizajes, como instrumento privilegiado de adquisición de conocimientos” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2012, pág.76). Esta encrucijada que ha modificado nuestro presente, alterado nuestras rutinas y actividades, pronto quedará atrás y retornaremos a la escuela, a la biblioteca, en un futuro de encuentros y continuos aprendizajes. //

## Referencias bibliográficas

- Brawer, M. (2020): “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”. <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>

- Fratta, B. (2020). “La Deuda Digital en Educación” <https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>

*Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica / dirigido por Silvia Mendoza.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012.

- Duhalde, M. (2020). “Teletrabajo docente”. [https://www.worldsofeducation.org/spa/woe\\_homepage/woe\\_detalle/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde](https://www.worldsofeducation.org/spa/woe_homepage/woe_detalle/16732/%E2%80%9Cteleworking-for-teachers%E2%80%9D-by-miguel-duhalde)

## Palabras clave

Pandemia.  
Vínculos.  
Encuentros virtuales.  
Redes.  
Comunidad.  
Igualdad de oportunidades.  
Acceso al conocimiento.

/// Bibliotecarixs /// Educación Primaria /// Educación Media ///

# La Biblioteca desde la Virtualidad

Por María del Carmen Salazar\*

## Introducción

Frente la medida de Aislamiento Social Obligatorio, nos encontramos ante la vicisitud de repensar nuestra propia práctica como bibliotecarixs, en tanto nuestro espacio laboral, la biblioteca escolar, debió ser reemplazado por intervenciones desde el ámbito de la virtualidad.

Uno de los principales desafíos que se nos ha presentado en este contexto tan inédito es el sostener el vínculo con los estudiantes y sus familias de forma continua, más allá de los plazos que creímos en un principio que iba a durar esta etapa de aislamiento y suspensión de las clases presenciales.

Nos encontramos ante la problemática de la falta de equipamiento tecnológico tanto de las familias como de los docentes y de la formación adecuada para hacer uso de las herramientas informáticas que nos permitieran reducir un poco las distancias y acompañar el proceso de aprendizaje.

\* Es bibliotecaria de Instituciones Educativas. Diplomada Superior en Diversidad y Educación. Se desempeña como bibliotecaria en Nivel Primario y Secundario. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.

Si bien intentamos replicar de forma virtual las intervenciones didácticas que realizábamos en la cotidianidad de las aulas, no podemos garantizar que, a pesar de nuestros mayores esfuerzos, podamos llegar a todos nuestros alumnos. Contar con herramientas tecnológicas, el acceso a internet y la alfabetización informacional para toda la población es una de las cuentas pendientes de hace varios años que, con el teletrabajo, la educación a distancia y el uso de distintas aplicaciones hasta hace poco simplemente desconocidas, quedaron sobre la mesa en estos tiempos de virtualidad.

En el contexto actual, en que los vínculos se han sostenido a través de la virtualidad, en que se han hecho enormes esfuerzos desde la totalidad de la comunidad educativa para sostener el vínculo pedagógico, cabe preguntarse cómo la biblioteca escolar ha trascendido los límites de su espacio físico para sostener su rol como centro de información y como promotora de la lectura, propiciando la formación de lectores autónomos y críticos, sosteniendo el trabajo con los docentes en un contexto totalmente nuevo y desafiante.

## Desarrollo

Al anunciarse la suspensión de las clases presenciales, si bien la situación de la expansión del coronavirus a nivel mundial no nos resultaba ajena, nos sorprendió esta medida que al principio era temporal pero luego se fue extendiendo en el tiempo. Considero que como docentes centramos nuestros esfuerzos en retomar el vínculo con las familias, con los estudiantes, en una situación que nos obligaba a repensar nuestras prácticas, más allá del contacto diario y la presencialidad, buscando la manera de llegar a todos.

A pesar de los desafíos, intentamos de todas las maneras posibles sostener el vínculo con las familias, implementando distintas estrategias como mails, WhatsApp, Meet, Zoom, cuadernillos impresos, actividades diferenciadas, videos elaborados incluso por nosotros mismos, transformando los hogares en aulas móviles, escenarios donde intentamos recrear de alguna manera la magia de las aulas. No obstante, no podíamos dejar de tener en cuenta que la escuela es un lugar irremplazable, donde para que la magia suceda, deben encontrarse docentes y estudiantes en base a un vínculo pedagógico que va mucho más allá de los contenidos trabajados.



Desde mi rol de bibliotecaria, la conexión con los alumnos fue prácticamente nula al comienzo del aislamiento. Con mi compañera comenzamos a buscar los medios para acercarnos a los alumnos, en un principio creando el blog de la biblioteca para invitarlos a leer lo que íbamos publicando día a día. También algunas maestras nos invitaron a leer en las clases que dictaban por Zoom, fomentando la promoción de la lectura. Buscamos abordar recursos en distintos formatos, vinculados a los cuadernillos de actividades elaborados para cada grado y que se compartían en el Padlet de la escuela. Además, posteábamos información en el grupo de Facebook de la escuela como efemérides, entregas de canastas, días y horarios de reuniones.

De a poco, a través de Zoom o Meet, tratamos de sostener encuentros virtuales con cierta periodicidad, en los que se abordaban contenidos, se proponían lecturas, se planteaban materiales en soportes diversos, se leía, se debatía y argumentaba, se aclaraban dudas, pero también se veía el entusiasmo de los estudiantes al verse, al reencontrarse, aunque sea en la pantalla de la computadora. Sin embargo, también nos encontramos con que no todas las familias podían participar, ya sea por los requerimientos de la aplicación como por el costo de la conexión. Asimismo, esto implicó nuevos aprendizajes; tanto de parte de nosotros, en el uso y desarrollo de actividades que se puedan sostener en el ámbito de la virtualidad a través de estas aplicaciones que permitían el encuentro sincrónico a pesar de la distancia, como de las familias, que se encontraron muchas veces tratando de aprender y manejarse con mayor autonomía ante la necesidad de manejar herramientas tecnológicas que les resultaban totalmente desconocidas antes de este período crucial.

Si bien somos conscientes de las dificultades económicas e incluso tecnológicas que atravesaban las familias, tratamos de sostener la periodicidad de los encuentros con los estudiantes, donde se encontraran, más allá de la “enseñanza de un contenido”. No podíamos dejar de tener en

cuenta que el aprendizaje y la enseñanza son procesos que nos interpelan como sujetos, pero también como seres sociales. Construimos aprendizajes significativos en contacto con otros, como bien señala Mara Brawer quien afirma que *“El aprendizaje se construye con otros, a través del encuentro. El proceso es colectivo. Los tiempos institucionales, los nombres, las tareas compartidas son fundamentales en el desarrollo social y personal. Las miradas y las experiencias de los otros complejizan y nutren el conocimiento, no es posible este proceso en soledad. Los sujetos de la escuela son sujetos de experiencia.”* (Brawer, 2020).

Nuestros esfuerzos se centraron en mantener el vínculo pedagógico con docentes y estudiantes, sin perder de vista el papel de la biblioteca como centro de documentación y de información, adaptándolos a las necesidades que se nos presentaban en este contexto. Buscando estrategias para vincularnos con los docentes, responder a sus necesidades, colaborar brindando distintos recursos que pudieran abordarse a través de los medios de comunicación utilizados por cada docente en su grado y seleccionar material acorde a las propuestas didácticas en base a los contenidos seleccionados. La curaduría de contenidos y su difusión a través de distintos medios se volvió una de las funciones prioritarias en nuestro rol como bibliotecarixs, aportando nuestra orientación y nuestra perspectiva como profesionales de la información, seleccionando, clasificando, poniendo en juego nuestras destrezas, en un momento de grandes desafíos, donde la información está disponible a un click de distancia pero que puede resultar sumamente difusa, inabordable e incluso ficticia o falsa.

En conjunto con las bibliotecarias del distrito confeccionamos videos para compartir en todas las redes que utilizamos hasta el momento y otro video con el grupo de la escuela donde nos presentábamos y les dejábamos palabras de aliento. Esto nos permitió también mantenernos en un colectivo de trabajo, visibilizando las propuestas que realizábamos al interior de cada escuela. Tendimos redes entre



las bibliotecas escolares con la comunidad del distrito y con otras instituciones tratando de lograr el mayor alcance posible. La lectura se volvió un puente que permitió ya no sólo llegar a los estudiantes de nuestra comunidad escolar, sino también conectar a los bibliotecarixs entre sí, a las escuelas entre sí, en un trabajo colaborativo, en el que pusimos en juego el desarrollo de diversas estrategias, intervenciones, seleccionando el material que queríamos compartir, el destinatario para el que estaba pensado, condiciones técnicas requeridas y formas de compartir nuestras producciones.

En estas propuestas quedo plasmada la “solidaridad docente” a la que hace referencia Sonia Alesso, donde el compromiso del colectivo de bibliotecarixs sostuvo su papel como profesionales de la educación trascendiendo los límites físicos de la biblioteca, buscando llegar no solamente a los estudiantes, sino a los docentes, a las familias, a la comunidad escolar. Buscamos la manera de llegar a través de la virtualidad y seguir fomentando la lectura, la promoción de la literatura, a través de nuevos formatos, precisamente porque *“No somos héroes, no somos apóstoles, somos trabajadorxs de la educación, conscientes de esta época que vivimos. Somos obstinadamente docentes.”* (Alesso, 2020).

## Conclusiones

Como bibliotecarixs creemos firmemente que la literatura nos abre puertas, nos permite soñar e imaginar más allá de la realidad. En estos tiempos tan difíciles, es sumamente importante que la biblioteca siga funcionando, brindando la posibilidad de establecer redes, de establecer lazos, de posibilitar el contacto con el otro, a través de la lectura, de la escucha atenta, del disfrute de las obras que se presentan.

Los aportes realizados por las autoridades permitieron el acceso a obras literarias relevantes, de forma libre para toda la comunidad.

Sin duda, la virtualidad nos ha planteado muchísimos desafíos, pero también oportunidades, que nos han permitido sostener el vínculo con los miembros de la comunidad escolar, entendiendo que precisamente lo virtual nos interpela, implica realizar modificaciones que posibiliten el acceso a los recursos de la mejor manera posible pero también considerando que nos permite acompañar, sostener, brindar una perspectiva de futuro, contemplando que esta situación es temporaria.

Continuamos buscando la manera de llegar a todos los chicos, buscando garantizar la igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento pero en este

contexto donde la virtualidad y los recursos informáticos son tan importantes, todavía hay estudiantes con cuyas familias el contacto es escaso porque no todas las familias cuentan con las herramientas necesarias, por lo que la falta de conectividad y de políticas públicas que no garantizan la posibilidad de acceso funcionan muchas veces como obstáculos. Como señala Miguel Duhalde en su artículo “El teletrabajo docente”, *“Los medios tecnológicos resultan valorables si se los entiende como herramientas para el acceso a la información y la producción de ciertos tipos de conocimientos. Pero de ninguna manera pueden reemplazar el papel de la escuela y del Estado, más allá de reconocer la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el presente y el porvenir.”* (Duhalde, 2020).

Sin duda, esta etapa nos ha cambiado la vida a todos, nos ha traído muchísimos aprendizajes, nuevos lazos y la pertenencia a un colectivo de bibliotecarixs que nos ha permitido transitar estos tiempos acompañados, pensando y creando juntos, a pesar de las distancias físicas. Hemos aprendido mucho pero nunca hemos perdido de vista, a pesar de las adversidades, que la Escuela y que la Biblioteca nos espera cuando todo haya pasado, que son espacios irremplazables y que forman parte del pasado, del presente y del futuro ante un dilema que pronto habremos dejado atrás. //

## Referencias bibliográficas

- Alesso, Sonia (2020), “La solidaridad docente”.  
[https://www.elcohetalaluna.com/\\_trashed-13/](https://www.elcohetalaluna.com/_trashed-13/)

- Brawer, Mara. (2020), “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”.  
<https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtuali>

[dad-para-volver-a-encontrarnos/](https://www.elcohetalaluna.com/el-teletrabajo-docente/)

- Duhalde, Miguel (2020), “El teletrabajo docente”.  
<https://www.elcohetalaluna.com/el-teletrabajo-docente/>

## Palabras clave

Infodemia.  
Desinformación.  
Medios de comunicación.  
Lectura crítica.  
Alfabetización  
informativa.

/// Bibliotecarixs /// Educación Primaria /// Educación Media ///

# NOTICIAS E INFODEMIA

bajo la lupa Por Karina María Piacquadio\*

## Introducción

En este escrito pretendo hablar de una tarea en conjunto que se realizó en nuestro distrito en el que tuve la oportunidad de participar. Un trabajo encarado desde el territorio que articula en nivel primario y secundario con el objetivo de acompañar a los alumnos de séptimo a realizar este tránsito de la mejor manera en un año difícil para todos. Brindando elementos y puntos de contacto para ayudarlos a caminar un pasaje crucial en la vida escolar de los alumnos. La tarea fue propuesta desde el Equipo de Supervisión quienes convocaron a la labor. En ella participaron infinidad de compañeros, en pequeños grupos, quienes abordaron distintas áreas y aspectos del mega trabajo que se encaró desde sus respectivos roles. Dicho lo cual, quiero aclarar que mi intención es pensar y buscar sentido en aquello que nos invitaron a elaborar, reflexionando acerca de cómo se inserta nuestra acción desde la biblioteca en este entramado de cuestiones para aportar un

\* Es Profesora de Enseñanza Primaria. Bibliotecaria Escolar. Estudió Licenciatura en Bibliotecología y documentación (UNMDP). Se desempeña como docente en zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

pequeño análisis, ubicada desde mi mirada y prácticas en el recorte en el que me tocó colaborar.

## Un año jaqueados por las novedades

Desde la emergencia de la pandemia, la desinformación reinó por mucho tiempo trayendo consigo malestar y temor en una parte importante de la población a partir de la cantidad de información no chequeada que circuló por los medios y redes. El mayor acceso en el mundo a las comunicaciones, los medios tradicionales, los teléfonos móviles con conexión a internet y las redes sociales han dado lugar a la producción exponencial de información y así como a diferentes modalidades para obtenerla, creando una epidemia de información o infodemia.

## ¿Qué es la infodemia?

El término *infodemia* se refiere a un gran aumento del volumen de información relacionada con un tema particular que puede volverse exponencial en poco tiempo. Ante esta nueva situación de pandemia y el desconcierto que genera, se promueve la producción e intercambio de mucha información al respec-

to en todos los rincones del mundo, la cual llega a miles de millones de personas. Sin embargo, sólo parte de esa información es correcta. Por eso, la web requiere la responsabilidad de todos, cuestión que no siempre se encuentra garantizada, ya que cualquier persona puede escribir o publicar aquello que desee en internet sin que se chequee la calidad de lo que allí se publica.

## ¿Qué es la desinformación?

Desinformación hace referencia a la información incorrecta o falsa con el propósito deliberado de engañar. La desinformación puede difundirse y asimilarse muy rápidamente, dando lugar a cambios de comportamiento que pueden llevar a las personas a tomar decisiones inapropiadas. Por eso se vuelve fundamental romper este peligroso ciclo, ya que la desinformación aumenta al mismo ritmo que las modalidades de producción y distribución de los contenidos. Así que la propia infodemia acelera la desinformación y hace que perdure.

## La función de los medios frente a la pandemia

Los medios de comunicación tienen una fundamental importancia en la sociedad como instrumento central de información para la ciudadanía. Pero dicho esto, también es importante destacar los sesgos, olvidos o interpretaciones que en torno a la información se llevan a cabo, contribuyendo a una imagen distorsionada, alarmista, oportunista e incluso con falta de rigor respecto a la enfermedad, al sistema sanitario y a sus profesionales.

A la hora de informar, los periodistas tienen que asumir una responsabilidad y compromiso. Para ello, pueden recurrir a diferentes fuentes que les brinden datos, información u opinión, a veces contradictoria, proporcionada por virólogos, economistas y autoproclamados expertos. Sin embargo, los medios deciden a qué fuentes de información consultar en cada caso. Cuando el comunicador se propone escribir o relatar algún acontecimiento o fenómeno tiene que contemplar todas las posibles fuentes a las que debiera consultar, filtrar aquella relevante y verdadera para usarla al momento de ofrecer noticias.

Por ello, queda claro la importancia que adquiere la formación de un usuario eficiente que pueda seleccionar rápidamente aquello que le interesa con una lectura efectiva y eficiente para reflexionar y evaluar el contenido de la noticia. A partir de ello reflexiono sobre ¿qué aportes podemos hacer docentes y bibliotecarios en relación al tema? ¿Cuánto compete a la biblioteca cuando trabajamos sobre información y desinformación?

## Un trabajo desde el territorio

*“El territorio es devenir. Y devenir es ya no comportarse de la misma manera, ni repetir los mismos gestos. En-*

*trar en contacto con otras cosas, combinarse en otras relaciones. El territorio no es lo quieto, no es lo que permanece estable. Lo quieto es lo que se reitera, lo que se mantiene siempre: la misma orden, el mismo tiempo, la reiteración de las mismas conductas. El territorio se dilata sin definiciones y sin límites” (Martínez, 2020).* Trabajar desde el territorio implica, como expresa la autora, una trama relacional. El territorio se define por las relaciones que las escuelas son capaces de desplegar. Delineando en ellas un contorno que no sea fijo y limitado por el perímetro del edificio, sino que salga extramuros extendiéndose en ondas en continuo movimiento de acciones de expansión, crecimiento y mejora. En ella lo virtual, desde su acepción de lo real, necesita ser realizado para que tenga efectos concretos en una experiencia transformadora, de subjetivación colectiva.

Este tiempo nos permitió explorar otras maneras de trabajar la enseñanza desde la dimensión virtual, posicionados desde casa, lejos de las rutinas y certezas que ofrece el edificio escolar. Tuvimos la oportunidad de participar en la elaboración de un material que se realizó desde nuestro distrito trabajando de manera conjunta entre las escuelas y los niveles de primaria y secundaria, articulando el pasaje de los alumnos de séptimo grado a primer año.

Generando andamiajes que sostuvieran el tránsito de nuestros alumnos al nivel siguiente, se elaboraron en espacios de trabajo compartido distintas actividades en torno a la lectura. En ella pretendimos aprovechar la ocasión de hacer una selección oportuna de contenidos que se ajusten a las necesidades del momento vivido en el contexto de distanciamiento y virtualidad. Nuestro compañero nos llevó a estar atentos: *“Intentemos algo de profundidad en temas que pueden ser abordados sin nuestro andamiaje escolar cotidiano y que puedan obtener apoyos*

*reales (posibles) en quienes acompañan a los chicos y las chicas en sus casas” (Ruiz, 2020).* El tema de la calidad de la información, en dicho tiempo, se presentó como una necesidad para abordar los manejos informacionales a los que estuvimos y seguimos expuestos, aquellos que pudimos haber sufrido y seguramente ocasionado por falta de cuidado al detalle y también por desconocimiento, en un pasaje de información que circula de manera acelerada y sin control por las redes.

Se propuso, entre muchos otros, un trabajo de observación, donde se presentó la oportunidad de pensar sobre la estigmatización en plena pandemia haciendo énfasis en los rasgos que se asocian a determinados grupos y sectores sociales. Se tuvo en cuenta una observación detenida sobre la discriminación recibida por aquellos que brindan un servicio esencial a la comunidad, con falta de reconocimiento, en muchos casos a partir de desinformación, miedo y desconocimiento, generado exclusión, menosprecio o difamación de individuos, por su desempeño laboral y en otros casos por su origen racial. Se propuso analizar los contextos diversos en los que se da una noticia, buscando huellas de aquello que surge de las palabras: declaraciones de personas públicas en las redes sociales, manifestaciones gremiales o populares, cartas abiertas de alguna agrupación profesional, memes que la gente produce para reaccionar ante un suceso. Se observó cuánto de ello nos condiciona al momento de acceder a la noticia, lo cual nos conduce a interpretarla de una u otra manera.

Al tratar el tema, creímos necesario analizar el tipo de información que circula y lo que dicen los medios sobre determinados temas, promoviendo la reflexión sobre ella, analizando las dudas o certezas que genera en cada caso. También categorizando el problema de la frase “lo leí en Internet” y la fiabilidad de



las fuentes, sosteniendo la importancia de que éstas sean oficiales, voces expertas de especialistas, evitando recurrir a personas que no tengan conocimientos precisos y rigurosos. Proponiendo comparar datos conocidos y ampliar la información sobre un hecho, obtener diferentes versiones de un suceso, y también para acceder a un análisis científico que permita comprender mejor lo que pasa. Teniendo en cuenta que los usuarios de información también tenemos una responsabilidad sobre aquello que consumimos y recibimos a través de las diversas redes de comunicación, por lo que se vuelve importante asumir el compromiso de detenerse a pensar y cumplir con ciertos pasos antes de reenviar una información: desconfiar de una cadena de WhatsApp sin autoría o sin enlace, indagar quién publica la misma, chequear la página oficial de la institución a la que haga referencia, buscar con el titular en Google y verificar la relación entre fecha y datos que ofrece, así como la coincidencia con las imágenes que ofrecen, constatar que no se trate de fotografías genéricas, básicamente, entre otras cosas.

Se trabajó sobre las muchas formas de leer, desde la lectura placentera para entretenernos y divertirnos, hasta las académicas y aquellas relacionadas a las comunicaciones y noticias en redes o en formatos más convencionales como diarios. Se propuso un abordaje de lectura crítica, donde el lector tenga la oportunidad de analizar el juego de interrelaciones entre el texto y el contexto, a partir de ejercicios que contribuyan a aumentar la efectividad de la interpretación y que promuevan la toma de una posición, de aceptación o de duda. Ayudando al desarrollo del conocimiento y de la autoformación educativa que permita obtener posturas frente a diversos temas de exposición en la vida diaria.

La escuela a través de la lectura crítica y el apoyo que encuentra en los recursos que brinda la biblioteca escolar, nos posibilita tener herramientas para que los estudiantes realicen actividades, como leer artículos, imágenes, publicidades y mensajes que permitan no sólo aprender, sino

también optar por posturas, abriendo espacios de diálogo propicios para el aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre docentes y estudiantes; es decir, un sitio donde la interacción, individualidad y multiculturalidad se respeten, promoviendo un aprendizaje colaborativo y que fomente la metacognición, autoevaluación o reflexión sobre el trabajo que se realiza.

Para poder trabajar de esta manera promoviendo un lector crítico es necesario abordar ciertos interrogantes que nos permitan guiar en el proceso de identificar aspectos fundamentales en los textos. Por ello es necesario analizar los mismos teniendo en cuenta algunas preguntas como: ¿cuál es la fuente y su veracidad? ¿Se encuentra actualizada? ¿Cuál es el propósito del autor? ¿Cuáles son las conclusiones que se derivan del texto? ¿Cuál es el punto de vista del autor? ¿Por qué se considera veraz y creíble la información? Es decir, se trata de buscar de dónde surgen las noticias y si se encuentran avaladas por alguna institución oficial o reconocida. Otro punto es observar la actualidad de la misma. También deducir la intención del autor al proponer su particular posición sobre un tema determinado; definiendo cuál es el significado atribuido por éste a su planteo y lo que espera que el lector infiera. Sin olvidarnos de profundizar en la trayectoria académica del autor, disciplina que maneja, investigaciones realizadas y afiliación intelectual.

La formación lectora y crítica en la escuela exige en la actualidad una transformación de las prácticas educativas que intenten acercar al alumno a la cultura académica, trabajando para contribuir al desarrollo de herramientas necesarias, buscando formar alumnos y alumnas como sujetos críticos y reflexivos, capaces de crear sus propios mensajes y comunicarlos con la singularidad de su mirada. Significados propios, que muchas veces podrán ser contrarios a los que puedan ser impuestos desde determinada instancia o institución. Un lector flexible, que pueda seleccionar, distinguir e incluso sospechar del texto.



## Entre aplausos y discriminación, la lucha de los médicos contra el Covid-19 en Argentina y Colombia

541



Mediante este trabajo apuntamos a contribuir a una pedagogía y una práctica emancipadora, poniendo en juego una propuesta freiriana, a través de la recuperación de estrategias, principios, modos de aprendizaje y herramientas, con la construcción conjunta de nuevas competencias para la emancipación. Entre ellas, herramientas centrales como la investigación, redes para el intercambio de saberes, acción colectiva como punto de llegada y partida de procesos transformadores, en un espacio de intervención, aprendiendo a construir con otros, permitiendo la construcción de sujetos colectivos que tomen conciencia juntos y desarrollen así una inteligencia social.

### A modo de conclusión

La incorporación de la alfabetización en información requiere un esfuerzo de colaboración entre profesores, bibliotecarios y autoridades escolares, multiplicando las oportuni-

des de aprendizaje autodirigido, para que los estudiantes se sienten preparados en la utilización de una gran variedad de fuentes de información con que ampliar sus conocimientos, plantearse cuestiones para estar bien informados y agudizar su pensamiento crítico.

La biblioteca escolar acompaña el proceso de aprendizaje estimulando el desarrollo de competencias necesarias para que una persona pueda considerarse alfabetizada en información, con las competencias o habilidades requeridas para el manejo de ella, así como la posibilidad de contar con la formación necesaria para desarrollar su capacidad de investigar, evaluar, discernir y resolver problemas, de aprender a aprender en un proceso continuo que no finaliza en un nivel de la enseñanza, sino continúa en las sucesivas instancias de formación de cada alumno y, a través de un proceso de autoaprendizaje, a lo largo de toda la vida. //

### Referencias bibliográficas

- D'Agostino, Marcelo y otros (201). "Infoxicación en salud. La sobrecarga de información sobre salud en la web y el riesgo de que lo importante se haga invisible". Revista panamericana de Salud Pública.

<https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2017.v41/e115/es>

- Martínez, Marcela (2020). Los virtuales de la escuela.

<http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>

- Ministerio de Educación y Cultura, España (2012). "La alfabetización informacional (ALFIN)".

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd\\_2013/m4\\_4/la\\_alfabetizacion\\_informacional\\_alfin.html](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m4_4/la_alfabetizacion_informacional_alfin.html)

- Morales Carrero, Jesus (2020). "Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa".

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S199086442020000300240&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S199086442020000300240&script=sci_arttext&tlng=pt)

- Morán Chilián, Jessenia (2019). "Redes sociales como estrategia educativa de lectura crítica".

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7343676>

- Organización Panamericana de la Salud. "Entender la infodemia y la desinformación en la lucha contra la COVID-19".

<https://www.paho.org/es/documentos/entender-infodemia-desinformacion-lucha-contra-covid-19>

- Programa Medios en la Escuela (2020). "Leer medios en tiempos de infodemia".

<https://bit.ly/3dBJoZL>

- Rodríguez, Lidia. "Paulo Freire. Propuesta de lecturas en cuarentena".

<https://educacion.ctera.org.ar/almacen/2020/05/Pedag-Latinom-Clase-Lidia-Rodriguez.pdf>

- Ruiz, Carlos (2020). "Reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia". <https://ute.org.ar/reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

## Palabras clave

Pandemia.  
Identidad.  
Comunidad.  
Trabajo docente.

/// Bibliotecarixs /// Educación Media /// Educación Técnica ///

# SER Y HACER BIBLIOTECA en tiempos de pandemia

Por Laura B. Cepeda\*

## Introducción

La emergencia sanitaria ocasionada por el virus del COVID-19 derivó en un contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. La irrupción de este nuevo escenario en la vida de las instituciones educativas obligó a los y las docentes a reinventar pedagogías con la mirada atenta en un foco: procurar incluir a todos/as los/as estudiantes.

Asimismo, las bibliotecas escolares de los diferentes niveles y modalidades se vieron obligadas a repensar su rol dentro de la estructura institucional, así como también la dinámica de su funcionamiento. En este sentido, los y las bibliotecarias escolares debieron adaptar su trabajo, poniéndolo en función de un objetivo: hacer frente a los desafíos que plantea el nuevo contexto impuesto por la pandemia sin abandonar su fuerte compromiso con el sostenimiento de una actividad que impulse un tipo de pensamiento crítico y reflexivo.

Las bibliotecas escolares constituyen una pieza cla-

ve dentro de la vida de las instituciones educativas en tanto sostienen una relación continua con la promoción de la lectura, la investigación y la articulación social con otras entidades culturales del territorio. Asimismo, se configuran como un espacio abierto a toda la comunidad. En sintonía con este trabajo específico desarrollan su función en relación con los intereses y necesidades particulares de los integrantes de cada comunidad educativa, articulando el desarrollo de sus servicios con los/as docentes, estudiantes y sus familias.

Asimismo, impulsan diferentes competencias necesarias para aprehender de forma significativa conceptualizaciones de diferentes disciplinas y son, además, las encargadas de promover el acercamiento de la comunidad educativa a sus fondos bibliográficos. Por estos motivos, entre muchos otros, las bibliotecas escolares constituyen un espacio vital e imprescindible dentro de las instituciones educativas.

Pero... ¿qué sucede cuando ese espacio se ve obligado a cerrar sus puertas físicas?



\* Es Licenciada en Bibliotecología y Documentación. Especialista en Investigación Educativa. Diplomada Superior en Educación de Jóvenes y Adultos. Profesora para la Enseñanza Primaria. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.

## Desarrollo

El COVID-19 irrumpió en la vida cotidiana de las sociedades con la fuerza de un huracán. Por supuesto, las instituciones escolares no quedaron al margen de esta realidad y los diferentes espacios institucionales debieron reinventar pedagogías, reformulando la modalidad que les permitiera seguir educando con el mismo compromiso y sosteniendo la profunda convicción vinculada a la necesidad de lograr llegar a los hogares de todos/as los y las estudiantes.

Ante el nuevo escenario que se configuró debido a la irrupción de un enemigo invisible, los y las bibliotecarias de los diferentes niveles educativos debieron realizarse preguntas tales como: en este nuevo contexto ¿cuál es la tarea específica de las bibliotecas? Ante el cierre de sus puertas físicas, ¿cómo puede seguir prestando servicios a la comunidad educativa? Ante estos interrogantes, la respuesta mayoritaria giró en torno a múltiples dudas que, sin embargo, poseían un cierto anclaje en una clara certeza: el compromiso de llevar “los libros” (el conocimiento, la información, la literatura y también la recreación) afuera del espacio constituido por las paredes del espacio edilicio de las escuelas.

En el marco de un contexto adverso, complejo y sumamente triste para muchos docentes, estudiantes y sus familias, como bibliotecaria escolar comencé a reflexionar en torno a la necesidad de construir lazos con entidades culturales del barrio que a futuro nos permitiera actuar articuladamente. Esta reflexión se basó en una convicción concreta: la necesidad de pensarse desde un sentido colectivo de identidad comunitaria con un fuerte anclaje territorial.

Un ejemplo claro de ese pensarse desde un sentido de construcción colectiva podemos encontrarlo en

las bibliotecas del noroeste del conurbano bonaerense. Este compromiso de interacción y articulación colectiva, entre otras cosas, se expresa en la realización del Encuentro de Bibliotecas, que anualmente —desde hace ya casi dos décadas— reúne a cientos de bibliotecarios y bibliotecarias de la región. Algo similar tuve la oportunidad de vivenciar (y ser parte activa) cuando trabajé como bibliotecaria escolar en el Partido de La Matanza. La realidad en CABA es diferente, en los diferentes distritos (nivel primario) y Juntas (nivel secundario) existen distintas circunstancias y condiciones, pero en ninguno se ha logrado cristalizar ese trabajo en un encuentro anual y un trabajo sistemático mancomunado.

La crisis sanitaria ocasionada por el virus del COVID-19 y sus consecuencias, naturalmente, impuso a los y las bibliotecarias escolares la necesidad de modificar algunas planificaciones en relación con la propuesta de servicios de la biblioteca. En este sentido, fue necesario repensar las condiciones reales con las que se contaba para redefinir qué servicios podían ser brindados a través del trabajo remoto de los y las bibliotecarias.

Cada biblioteca, teniendo en cuenta las características de la comunidad educativa, su identidad y sus necesidades, debió definir un esquema de trabajo partiendo de la responsabilidad que tiene la biblioteca en torno a articular los procesos pedagógicos con los lazos identitarios de la comunidad.

Desde fines del año 2019 comencé a trabajar en la ET 34 DE 9 “Ing. Martín Hermitte”. Cuando el Poder Ejecutivo tomó la decisión de implementar el ASPO como una política sanitaria que buscó priorizar la salud de todas y todos los/as argentinos/as, llevaba trabajando solo dos meses en la escuela. Sin embargo, contaba con la experiencia previa de haber

trabajado en la ET 30 DE 2 “Dr. Norberto Piñero”; mi paso por esta institución me había permitido observar la particular dinámica de funcionamiento de las bibliotecas en las instituciones educativas de nivel medio de la modalidad técnica. Cuando inicié mi trabajo como bibliotecaria en la ET 34 confirmé que muchas de las particularidades que había observado en la ET 30 se repetían. A saber: el/la bibliotecario/a organiza y administra el préstamo de tableros tanto para su uso en el espacio áulico como in situ (en la sala de la biblioteca). Estos tableros suelen utilizarse para diferentes asignaturas vinculadas al dibujo técnico y son insumos cuyo costo monetario es alto, como muchos de los materiales que se utilizan durante la cursada de distintas materias. Existen también otros materiales cuyo préstamo suele gestionar el/la bibliotecario/a como las escuadras y reglas específicas para realizar proyecciones y otros trabajos específicos.

Esta realidad conlleva que la biblioteca se constituya como un espacio democratizador en el sentido de habilitar no sólo un lugar de encuentro sino que permite que “nadie se quede afuera”, que todos y todas puedan continuar sus estudios, que el nivel de ingresos de cada familia no constituya un impedimento para que un/una adolescente pueda elegir estudiar en una escuela técnica.

Es importante hacer mención que, si bien la mayoría de los y las estudiantes de la ET 34 son adolescentes, esta institución también funciona en el turno vespertino y habilita el ingreso como estudiante a toda persona mayor a 16 años. En este sentido, me interesa transmitir una experiencia que considero sumamente significativa e ilustrativa del papel democratizador de las bibliotecas. Me desempeñé como bibliotecaria en el turno tarde. Sin embargo, la biblioteca se encuentra habilitada para que aquellos/



as estudiantes mayores de edad (por una cuestión legal) puedan concurrir a contra turno. Casi a diario, concurría a las instalaciones de la biblioteca, un alumno del turno noche; se trataba de un hombre de unos cuarenta años, albañil de profesión, que había decidido comenzar sus estudios secundarios para obtener el título de maestro mayor de obras. Una asignatura pendiente, sumamente relevante en su vida. A diario, conversábamos sobre las dificultades económicas para continuar con sus estudios debido al costo elevado de los insumos para realizar los trabajos prácticos solicitados por los/as docentes de la modalidad. En la misma línea, algo similar ocurre con muchos libros de alto valor económico a los que los y las estudiantes no podrían acceder si no existiera el préstamo domiciliario.

Pero, volvamos a lo acontecido luego del decreto que impuso el ASPO que implicó, entre otras cosas, el cierre de los edificios escolares. En este sentido, con el paso del tiempo, las instituciones educativas fueron tomando conocimiento de que las condiciones sanitarias impuestas por la pandemia implicarían realizar una planificación del trabajo docente remoto a mediano y largo plazo. Se tomaron decisiones que reconfiguraron y redefinieron las tareas de los/as trabajadores/as de la educación. En el caso específico de los/as bibliotecarios/as se tomó una definición pedagógica que persiguió un doble objetivo. Por un lado, se planteó la necesidad de acompañar la continuidad de las actividades docentes. Por otra parte, la importancia de estar atentos a las necesidades de los/as estudiantes y sus familias en lo que refiere a la búsqueda y recuperación de la información.

En este sentido, la Biblioteca de la ET 34, como muchas otras bibliotecas escolares —sobre todo de nivel medio— fueron enfocando su trabajo en la obtención de recursos digitales tanto para los y las estudiantes como así también para los docentes de diferentes áreas del conocimiento. Podría afirmarse que los y las bibliotecarias se convirtieron en una suerter de “descubridores”, como se suele denominar a quienes indagan en el funcionamiento de las distintas plataformas.

En este aspecto, es importante destacar que el contexto de ASPO constituyó una oportunidad para que la Biblioteca de la ET 34 lograra reflexionar e indagar en la mejora de los canales virtuales de acceso y consulta a fondos bibliográficos electrónicos y potenciar el servicio de referencia virtual para la búsqueda de información y la atención de consultas sobre el acceso a distintas plataformas bibliográficas que habían sido liberadas por el Ministerio de Educación de la Nación.

Todas estas acciones, claramente, coadyuvaron a acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje de forma remota. Sin embargo, ninguna alcanzó a aquellos/as estudiantes sin conectividad. ¿Qué sucede cuando el lazo físico se ve interrumpido? Ciertamente es que los y las estudiantes de los sectores más vulnerables veían en la biblioteca escolar un espacio dentro de la escuela que les permitía acceder a aquellos materiales bibliográficos y no bibliográficos necesarios para darle continuidad a sus estudios... pues bien, ¿qué sucede cuando ese acceso ya no encarna una posibilidad?

La nueva realidad que impuso el aislamiento social preventivo y obligatorio puso el foco en la dimensión que adquiere la función social y la inserción territorial comunitaria de las bibliotecas escolares. Visibilizó cómo la ausencia del espacio físico implicó para muchos/as estudiantes la imposibilidad de continuar con su escolaridad.

### Conclusiones

Ciertamente es que la pandemia llevó a los distintos equipos de bibliotecarios/as a indagarse, nuevamente, acerca de las funciones de una biblioteca escolar, así como también a reformular el rol del bibliotecario/a más allá del espacio físico configurado por las paredes que constituyen el edificio escolar. En este sentido se retomó un debate que hace tiempo está instado en la comunidad bibliotecaria: la constitución, configuración y dinámica de funcionamiento de las denominadas “bibliotecas híbridas”.





Sin embargo, pese a todo el trabajo desplegado por los bibliotecarios y bibliotecarias de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, pese a su compromiso y esfuerzo en torno a garantizar el hecho educativo, muchas asignaturas continúan pendientes en torno a la imposibilidad de llegar a los y las estudiantes sin dispositivos digitales o que cuentan con dispositivos, pero no tienen conectividad, o con situaciones de conectividad son muy adversas.

A su vez, dado que todas las actividades vinculadas a la interacción digital requieren formaciones específicas, hubiera sido necesario contar con instancias de capacitación por parte del GCBA para los y las bibliotecarios escolares dentro de los horarios de la jornada de teletrabajo. Estas capacitaciones en servicio no deberían constituir un hecho aislado ni mucho menos extraordinario sino una política educativa que busque formar profesionales de la información con habilidades digitales en concordancia con los tiempos que corren. Existe una clara contradicción cuando desde el GCBA se hace referencia a la “nueva sociedad del conocimiento y la información” y, por ende, a las tecnologías de la información y la comunicación, pero, sin embargo, no existe una política educativa tendiente a la capacitación institucional en estas áreas.

Las asignaturas pendientes en cuanto a inclusión educativa deben pensarse también como un desafío para la acción colectiva de los y las bibliotecarias escolares, sabido es que la organización es fundamental cuando nos proponemos cambiar la realidad por un orden más justo e igualitario. A su vez, esto nos permite una toma de conciencia respecto de la importancia de reflexionar en torno a la configuración de las bibliotecas escolares como una construcción colectiva de carácter democrático e inserción comunitaria.

Y en este sentido, a modo de aporte a esta reflexión, nos parece importante retomar las palabras de Noé Jitrik: “Borges pensaba la biblioteca como eternidad, como lo que puede ser eterno. Es lo más parecido a una idea de eternidad: la idea de lo que puede durar más allá de nosotros mismos”. Esa potencia de eternidad nos conmueve, pero elegimos no quedarnos sólo conmovidos/as sino también movilizarnos para continuar en la búsqueda de horizontes más justos que nos permitan aportar nuestro trabajo — como bibliotecarios/as escolares — en función de transformar la realidad de nuestras comunidades educativas. /

### Referencias bibliográficas

- Cáceres-Correa, I. (2020). Educación en el escenario actual de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 11-12.
- Gutiérrez Silvia. (2020) Llaves para abrir el acceso al conocimiento, en tiempos de bibliotecas cerradas. [s. l.]: Amontonamos las palabras. <https://bdcv.hypotheses.org/3457>
- Novoa Palacios, A., y Pirella Morillo, J. (2020). Acompañamiento desde una ética de la vida: Para educar en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 11-24.
- Pérez Gómez, Á. I. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-24.

## Palabras clave

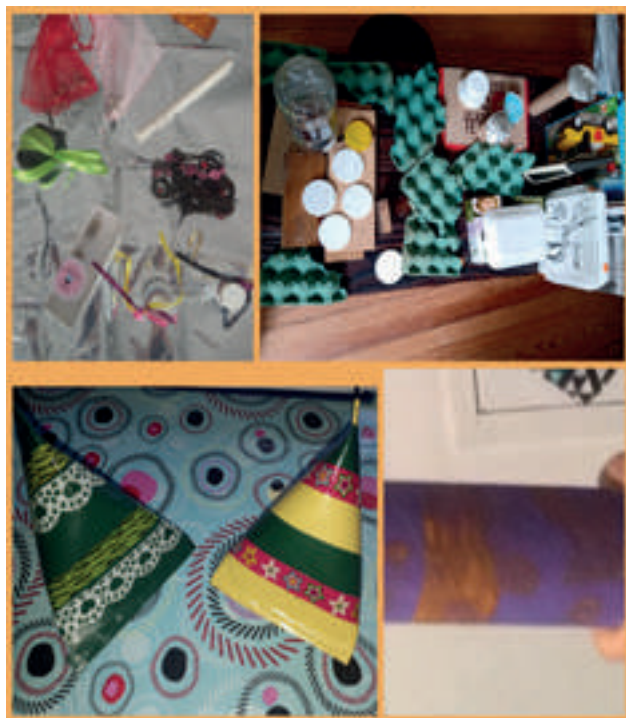
Música.  
Juego.  
Sonidos.  
Canciones.  
Repertorio.  
Temática.

Curriculares / Educación Inicial / Educación Musical

# ESI Y EDUCACIÓN MUSICAL

## en el Nivel Inicial en la virtualidad

Por Casiana Grosso\*



### Introducción

Este año 2020 había comenzado como un año cualquiera; yo soy docente de Educación Musical en nivel inicial, vengo haciendo varias capacitaciones en ESI en estos últimos años y tenía, a comienzos de año, la idea de enfocar mi práctica desde esa mirada, quería estar especialmente enfocada en que la ESI atravesara todas mis prácticas y planificaciones en el jardín.

Luego de solo dos semanas de presencialidad, nuestra habitualidad se vio interrumpida por la pandemia. Primero pensamos que serían solo unos días o unas semanas; luego, cuando ya se empezó a ver que no era algo que se fuera a resolver en un lapso breve, empecé a plantearme cómo podría hacer para lograr algunos de los objetivos que me había propuesto a principio de año, tratando de buscar distintos caminos para sostener y reforzar los vínculos, aunque teniendo siempre en cuenta que, sobre todo en el nivel inicial, es imposible reemplazar la presencialidad a

través de una pantalla. Los vínculos en el jardín están fuertemente sostenidos por lo corporal, los abrazos, la cercanía física, las actividades de movimiento y contacto con compañeros y docentes.

Entonces fue surgiendo la idea de plasmar estas ideas y propuestas en esta ponencia, trabajando a partir del desafío de explorar algunas formas de trabajar Educación Sexual Integral, relacionándolo con mi materia, Educación musical en el jardín de infantes, en el contexto actual de aislamiento.

El diseño curricular de nivel inicial plantea la importancia del área artística ya que “permite a los niños y a las niñas descubrir el mundo, así como también los/las habilita a expresar su propia subjetividad”; “(los lenguajes expresivos) alientan la participación constructiva y comprometida en proyectos comunes”.

Lo más difícil en el contexto de pandemia sería la producción conjunta, el trabajo en proyectos comunes. De los tres ejes que plantea el diseño curricular

\* Es Docente de Ed. Musical y profesora de saxofón, Conservatorio Juan José Castro. Maestra de Educación musical en nivel inicial y primario desde hace 20 años y desde hace 10 años en Ciudad de Buenos Aires. Docente de Lenguaje Musical en Escuelas de Música de la Ciudad de Buenos Aires. Instrumentista en varias agrupaciones musicales. Es el segundo año que presenta ponencia en el Congreso Pedagógico de UTE. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.

para el área artística (contextualización, apreciación y producción), el más difícil de adaptar a la situación actual sería claramente el de producción, debido a la mala calidad de conexión, el retardo en las comunicaciones, la imposibilidad de la simultaneidad real. Solo unas milésimas de segundo de demora en el audio de las comunicaciones impiden la práctica habitual del canto conjunto, las instrumentaciones en vivo y otras actividades centrales en las clases de educación musical.

El desafío que me planteé entonces es cómo continuar trabajando con objetivos que delineé a comienzos de este año antes de saber que estaríamos “yendo al jardín” en nuestras casas y cuáles de los ejes y contenidos de la ESI podría abordar en esta nueva modalidad virtual, dado que antes del ASPO pensaba en trabajar para lograr el conocimiento propio y de los otros, la valoración de las producciones propias y ajenas, el respeto por el otro, sus particularidades, sus gustos, sus ideas, la valoración de las diferencias. Y surgió entonces la pregunta: ¿puedo trabajar estas cuestiones de manera virtual?

Tal como se plantea en la apertura del congreso “En este contexto de pandemia y de cuarentena resulta fundamental fortalecer los diálogos...” (Colectivo Congreso Pedagógico, Presentación del Congreso, 2020), creo que mis reflexiones y propuestas pueden aportar para seguir pensando cómo adaptarnos a esta nueva realidad.

Durante este año, establecí comunicación con los niños a través de videos grabados que se fueron subiendo al padlet del jardín y se fueron enviando por mail. También con participaciones de frecuencia quincenal en los encuentros por Meet que organizan las maestras de sala.

En consonancia con lo que dijo el Ministro Trotta en la entrevista que dio a *Ámbito Financiero*: “nuestros docentes y nuestros estudiantes (...) están trabajando e intentando generar vínculo maestro-estudiante para que exista esa continuidad pedagógica educativa”, me propuse a partir del juego y de las experiencias compartidas generar un espacio lúdico donde los chicos se conectaran con los otros y los propios sentimientos.

### Desarrollo

Planificaba hacer exploraciones sonoras en el jardín, con distintos elementos de la naturaleza o reciclables y luego incluir estos sonidos en un relato, sonorizarlo. Mis objetivos con esta actividad eran desarrollar el sentido de la escucha, relacionar los objetos y las formas de hacerlos sonar con los sonidos que generan, valorar los sonidos descubiertos por cada uno y fomentar la escucha del sonido que descubrió mi compañera, valorando el trabajo propio y del otro, notando que hay distintas formas de actuar sobre los materiales y apreciando esta variedad. De esa manera llegar a una producción conjunta con la participación de cada niño. Generar con esto que cada uno se sienta importante y valioso en su participación, promoviendo un sentimiento de pertenencia a un proyecto común y de valoración de las acciones de cada uno.

Intenté adaptar estas propuestas para poder trabajarlas a través de los canales de comunicación disponibles. Trabajé entonces en la virtualidad distintos contenidos en torno a una temática que se desarrolló a lo largo de un mes pudiendo incluir distintos materiales como cuentos, canciones, relatos, sonidos.

Los primeros intentos fueron difíciles, cuando comencé enviando videos que eran subidos al padlet

del jardín y no tenía prácticamente respuesta. Me llevaba muchísimo esfuerzo hacer los videos, pensarlos, grabarlos, editarlos, y de casi 150 alumnos que tenía en el jardín, los videos tenían no más de 10 vistas. Luego al participar de los encuentros virtuales empecé a sentir que el vínculo se hacía más fuerte. Estoy hace varios años en el jardín, así que con la mayoría de los niños ya nos conocíamos de la presencialidad, con otros solo nos habíamos visto un par de días a comienzos de año. La comunicación con las familias se profundizó al enviar mail unos días antes del encuentro, invitando a ver un cuento o escuchar una canción, pidiendo algún material para el día de la clase (siempre pensando en elementos que tuvieran a mano). En el encuentro trataba de tener distintos momentos dentro de la clase, más tranquilos, trabajando con sonidos y canciones, momentos de expresión corporal y otros de actividad plástica, a veces dentro del encuentro y otras veces, por un tema de tiempo, les dejaba la idea para que lo hagan más tarde u otro día (un dibujo, construir un cotidiáfono, armar una escena).

Luego del Meet al enviar links de las canciones que habíamos escuchado en la clase y otras más para que sigan disfrutando los días que no nos veíamos tuve una comunicación más fluida, una presencia bastante constante todas las semanas con los niños de todas las salas.

La respuesta en las distintas salas fue variada, de muchos niños en una sala a 3 o 4 de un total de 25. Fue muy difícil recibir imágenes de los trabajos que realizaban en sus casas, entonces los últimos meses comencé a pedir a los niños que mostraran sus trabajos en la cámara y haciendo una captura de pantalla pude tener registro de algunas producciones.

Las propuestas resultaron atractivas, podían antici-



parse sabiendo cuál sería la siguiente al tener preparados distintos objetos relacionados al tema.

Creo que a través de estos encuentros sincrónicos logramos trabajar contenidos de la ESI. Cuando cada niño es invitado a mostrar el objeto o el sonido que encontró, cuando dejamos espacio para la expresión de cada uno, cuando cada niño tiene un lugar y una oportunidad de mostrar su producción, cuando en el trabajo grupal se valora cada uno de los aportes, podremos fomentar de esta manera la escucha propia y del otro, la valoración de las producciones colectivas, la valoración de lo lúdico, de la exploración. La participación a su tiempo, la espera y la escucha del otro como forma de vivir en sociedad. La valoración de la diversidad.

Con estas propuestas de juego mi objetivo fue sostener y fortalecer los lazos, promoviendo el intercambio, el trabajo colectivo y colaborativo, propiciando el encuentro, desarrollando la empatía, fortaleciendo los vínculos.

También de acuerdo a los dichos de Mara Brawer (diputada nacional - Frente de Todos) en la nota que dio a Puente Aéreo Digital, en el que dice que lo importante en este momento, más que la continuidad pedagógica, es sostener la presencia de la escuela en los hogares y sostener los vínculos, que el aprendizaje se construye en el encuentro, coincido en esto, ya que creo que lo más valioso que tuvimos a lo largo del año fueron los encuentros, el compartir y sostener los vínculos dentro de las posibilidades actuales.

Y creo que lo logré, pude estar cerca de los niños que se pudieron conectar, aunque muchos no pudieron hacerlo; creo que mayormente la limitación no fue por un tema de dispositivos y conectividad sino más por el lado de la complejidad de la situación, de tiempos, de ocupaciones, laborales, económicas, etc. Pero de todos los niños del jardín, pude llegar cada vez a más niños, pude ir adaptándome a medida que avanzaba el año para ofrecer distintas opciones de participación para las distintas situaciones.

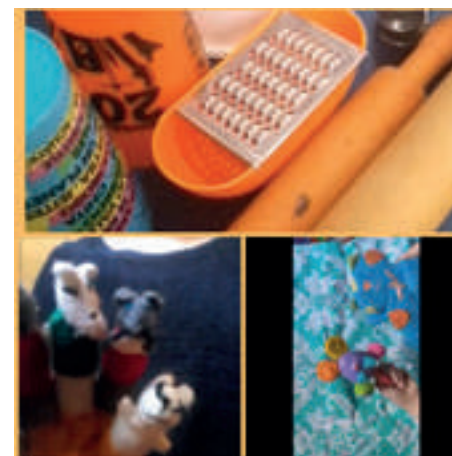
## Conclusiones

Considero que el balance del año fue positivo. Pese a las grandes dificultades pude mantenerme conectada con los niños y sus familias, me sentí cerca, buscando distintas vías de comunicación y no limitando las propuestas solo a un canal. Fueron necesarias algunas alternativas para llegar a todos pero de esa manera se pudo construir una red en donde el objetivo principal era que los materiales fueran accesibles y se pudieran adaptar a las posibilidades de todas las familias (las que asistieran a todas las propuestas y las que no pudieran tener tanta participación).

Transitamos un año que nos tomó desprevenidos a todos y a veces en la ansiedad por enviar propuestas y más propuestas y más tareas y más pedidos, se corre el riesgo de perder de vista al niño y a su familia, que en este momento están lidiando con distintas y complejas situaciones. Por eso mi intención siempre fue la de proponer actividades simples y variadas, para disfrutar en contacto con el arte y la música, que se adaptaran a quienes quieren hacer todo y también accesibles para quienes no estén tan atentos, tan conectados y quieran o puedan entrar a hacer las actividades de vez en cuando.

En cuanto a los propósitos que me había fijado al inicio del ciclo lectivo, traté de contemplar en las distintas actividades propuestas los ejes conceptuales de la ESI. Fomentar el respeto por la diversidad, reconocer la perspectiva de género, ejercer nuestros derechos, valorar la afectividad y cuidar el cuerpo y la salud, incluyendo las propuestas de carácter lúdico que mencionan los cuadernillos de ESI y al juego como orientador de la acción educativa que enuncian los NAP, a partir de la interacción, valorando las diferencias y creencias propias de cada comunidad.

Sin perder de vista que esta virtualidad es transitoria y es circunstancial, solo una balsa para cruzar el río y continuar el camino del encuentro, de las experiencias compartidas,



La canción de los 20 Ratones nos permitió abordar valorativamente las diferencias, trabajar partes del cuerpo, realizar juegos de roles, dibujar imaginando las distintas partes de sus cuerpos, porque a través del juego dramático, (tanto en el juego de los ratones y gatos como en otras actividades) “van conociendo a los otros y las otras y, al mismo tiempo, se van conociendo a sí mismos y a sí mismas. En la dinámica del juego, van desarrollando su capacidad de percibir y conocer la realidad y el mundo circundante” (Cuadernillo ESI).



A partir del “Caballo de Cuento” de Laura Devetach grabado con mi voz y con imágenes del cuento en papel conversamos sobre los sentimientos, emociones, expresiones, valoración de la diversidad de rasgos y características físicas, exploramos sonidos, acompañamos canciones con variaciones de velocidad y de intensidad... Invité a los niños a ver el cuento y en dos Meet que tuvimos con cada sala durante ese mes, todas las actividades giraron en torno al cuento y a los caballos.

mientras esto continúe; y luego cuando termine este período, miraré mis actividades y propuestas pensando en mantener y fortalecer los vínculos con y entre los niños, favorecer la escucha, mirar al otro y verle, escucharle.

Cito una frase de la ponencia “La sociedad del Caleidoscopio”, en donde los autores proponen al caleidoscopio como metáfora de la sociedad, contraponiendo esta imagen a la del cubo mágico, en

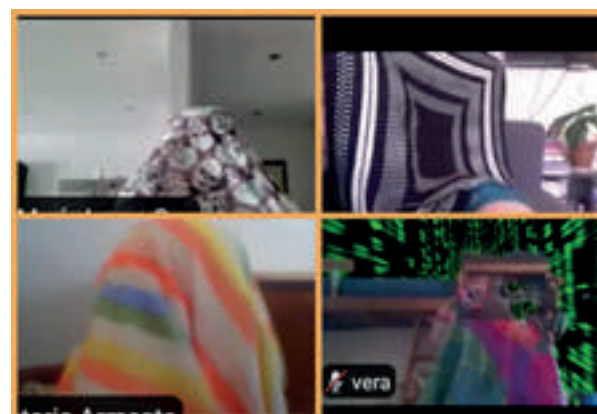
donde cada color tiene un lugar de pertenencia y un lugar posible. En el caleidoscopio “...cada una de las partes se ubica, e incluso cambia de lugar a gusto, siguiendo sensaciones, emociones, deseos, movimientos y vibraciones, integrándose a un subconjunto que forma parte con otros subconjuntos de un todo. Un amplio espectro para nada reduccionista, ni simplista, sino enriquecedoramente plagado de complejidad y diversidad”.

Creo que a través de estas propuestas pudimos estar cerca, encontrarnos a jugar. Por eso las quiero compartir. **///**

A través de este link: <https://padlet.com/musicapicasso-jic5/Musica> se puede acceder a las propuestas.



Trabajamos con el “Cuento de tren” de Laura Devetach. A partir del cuento, exploramos con distintos elementos buscando imitar los sonidos del tren. Construimos trenes y realizamos actividades de movimiento y expresión corporal.



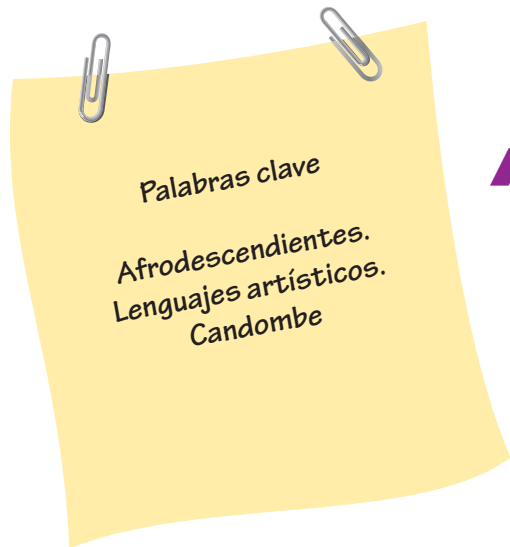
Expresión corporal con mantas en los encuentros virtuales. Usé mantas para varias actividades: para jugar con el mar, para crear refugios o cuevas, para escondernos. Es un elemento que está en todas las casas y brinda un montón de posibilidades.

## Referencias bibliográficas

- Brawer, Mara: “El esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”.  
<https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>
- Colectivo Congreso Pedagógico: Presentación del Congreso 2020.  
<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/webste/xxv-congreso-presentacion>

- Diseño curricular para el Nivel inicial.
- Gonzalez Cedarri y otros: “La sociedad del Caleidoscopio”, XXIV Congreso Pedagógico de UTE.  
<https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/webste/gonzalez-cedarri-y-otrxs>
- Ministerio de Educación de la Nación: “La Educación Sexual Integral en el Jardín de Infantes”, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

- Padlet de Ed. Musical del jardín.  
<https://padlet.com/musicapicasso-jic5/Musica>
- Trotta, Nicolás: “Tener un ritmo frenético en las escuelas no garantiza los procesos de aprendizaje”, *Ambito Financiero*.  
<https://www.ambito.com/nacional/nicolas-trotta/tener-un-ritmo-frenetico-las-escuelas-no-garantiza-los-procesos-aprendizaje-n5096232>



# ¿CHUMBAN LOS PARCHES?

## Voces silenciadas: La presencia afro en el sistema educativo en Nivel inicial

Por Analía Bianchini\*

### Introducción

En la Ciudad de Buenos Aires el Nivel Inicial constituye el primer peldaño del trayecto educativo de todos los niños y niñas. Desde el año 2006, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional se establece el carácter pedagógico de esta instancia educativa, que comprende entre los 45 días a los 5 años de edad, siendo los últimos dos años obligatorios para todos. En esta legislación nacional se menciona al Ministerio de Educación como asegurador del cumplimiento de la obligatoriedad escolar, hecho que se traslada así mismo a la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires (1996). Para cubrir estas instancias escolares se prevén instituciones donde asisten niños desde los 45 días hasta los 5 años y son atendidos por profesores de Nivel Inicial y profesores curriculares de Educación Física y Educación Musical, que imparten clases semanales (Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006. Promulgada 27/12/2006).

\* Prof. Nac de Música por UNA. especializada en Educación musical. Lic. en pedagogía primeras infancias y Alfabetización por UMET. Especialista en Educación maternal por INFOD. Me desempeño como Prof. de Educación musical en nivel inicial y en formación docente (PEI y PEP) en los Institutos ENS 2 Mariano Acosta, ENS 5 M. M de Güemes, IES Juan B Justo. Maestranda en Diversidad cultural por UNTREF. Maestranda en Educación en UNQ.

Sobre este lenguaje expresivo, Educación Musical, nos detendremos a fin de conocer y profundizar sobre los materiales proporcionados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en lo referente a la cultura y la presencia afro, específicamente en la especie musical del candombe, traduciendo el aporte a la identidad que nos constituye como latinoamericanos.

**La educación de los recién llegados**

Desde el año 2006, Argentina cuenta con una Ley de Educación Nacional sancionada a partir de un proceso de consulta y debate con una participación multisectorial que implicó aportes de académicos, políticos y organizaciones sociales.

### La educación de los recién llegados

En lo concerniente a la Educación Inicial, en el Capítulo II, artículo 18 de la mencionada legislación se establece por primera vez la unidad pedagógica del Nivel Inicial y sitúa su inicio y fin entre los 45 días y los 5 años de edad. Las actividades en Educación Inicial deben estar impartidas, según esta legislación, por personal docente titulado y se observa para este Nivel la formación corporal y motriz a cargo de los profesores de Educación física, así como también el desarrollo de lenguajes artísticos expresivos a través de la Literatura, Plástica y Educación Musical.

Si bien la Ciudad no cuenta con una ley de educación que le sea propia, en el artículo 24 de la Constitución vigente establece la responsabilidad del Estado como garante de la Educación desde el inicio del Maternal:

**ARTICULO 24.-** *La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine.*

Si bien la Ciudad no cuenta con una ley de educación que le sea propia, en el artículo 24 de la Constitución vigente establece la responsabilidad del Estado como garante de la Educación desde el inicio del Maternal:

**ARTICULO 24.-** *La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine.*

Históricamente en cada una de las modalidades que ofrece la Educación en Primera Infancia, los lenguajes artísticos expresivos se hacen presentes para abonar a la educación integral de los niños y niñas.

### **Circunstancias de la Educación musical en CABA**

En lo concerniente a Educación musical y la especialización pedagógico-didáctica de este lenguaje artístico, se presentan algunas particularidades que cabe señalar con el fin de conocer la situación de los profesionales que se desempeñan en esta área.

La formación de profesores de música en la gestión pública está a cargo de numerosas instituciones. Podemos citar el Área Transdepartamental de Música de UNA (Universidad Nacional de las Artes), el Conservatorio Municipal Manuel de Falla y el Conservatorio de la ciudad Astor Piazzola. También hay docentes que provienen de Instituciones de formación de la provincia de Buenos Aires como la Escuela de Música Popular (EMPA) entre otras citables.

Dado que las plazas a cubrir en los jardines son numerosas, los profesores que se encargan de este lenguaje provienen de las más variadas especialidades: desde dirección orquestal, profesorado en instrumentos, e inclusive musicoterapeutas que encuentran en esta veta un mercado laboral de inserción. En muchas ocasiones la actividad musical de los docentes que se desempeñan en las instituciones enriquecen la práctica de las aulas, dado que las materias pedagógicas se encuentran al final de los trayectos de formación, y esto en ocasiones dificulta el abordaje metodológico de las temáticas. Otro eje de importancia en la formación docente es el intercambio de materiales con colegas, que suele ser central en el trabajo cotidiano.

### **La visión de los afro en los marcos curriculares: organología**

Luego de describir particularidades propias de la práctica musical docente, es un camino obligado la revisión de los marcos curriculares vigentes en la Ciudad, a fin de obtener una visión más clara del tratamiento de estas presencias.

En la propuesta curricular vigente que data del año 2000, se ha seleccionado el concepto de “Experiencias” para referirse a aquellas propuestas que involucran la expresión y la comunicación, en un intento de generar una mirada global de las acciones y expresiones de los más pequeños, donde los contenidos de enseñanza y las prácticas son entendidos como práctica global, homogénea, ligada directamente a la vida de cada uno de los niños y niñas.

En el desarrollo de los diseños para la educación desde los 45 días de vida hasta los 5 años de edad, no existen alusiones organológicas, ni en lo referido al repertorio ni a la contextualización a la comunidad Afro, en los diversos tomos del Diseño curricular. Sólo se relata en el marco de prácticas de orquestación una experiencia sobre la canción “Estaba el Negro aquel”, propuesta como tradicional venezolana, que se propone orquestar con materiales de percusión de uso en el Nivel Inicial: güiros, maracas, panderos y woodblocks, denominadas coloquialmente “cajas chinas”. Estos materiales e instrumentos fueron agrupados dentro del llamado “Instrumental Orff”, en alusión al pedagogo y compositor alemán Carl Orff, quien desarrolló un método de enseñanza de la música que requería para su desarrollo de determinados materiales sonoros que enriquecerían, según el criterio de este autor, la práctica de la enseñanza musical para niños. Dichos materiales fueron adoptados desde los años 60 y 70 en nuestro país

para la enseñanza de la música y hoy se encuentran en su mayoría en las escuelas para ser utilizados en prácticas de instrumentación. Vale citar entonces que la construcción colectiva escolar de las prácticas musicales está basada en organología europea. La propuesta de esta canción también es observada dentro de este ámbito, es decir, se propone un material instrumental europeo para la orquestación de una canción latinoamericana, que no pertenece al cancionero tradicional argentino.

Esta propuesta de instrumentación es la única referencia del cancionero en los Diseños Curriculares vigentes que mencione a la comunidad afro. Ni la contextualización, ni el repertorio, ni la organología mencionada o sugerida toma aspectos culturales que han aportado estos grupos en estudio.

Es entonces que vale preguntarnos: ¿en qué momento las comunidades afro enuncian su voz y presencias en las escuelas?

### **Algunos antecedentes en la confección de materiales**

En contraposición con la mirada curricular, podemos situar trabajos que en el margen de la escuela comienzan a visibilizarse, fundados en el objetivo de hacer presentes las voces de los participantes de la diáspora que hoy son parte de las aulas. Tanto UNESCO como INADI han generado diversos documentos teóricos y temáticos entre los que se pueden citar *En procura de un nuevo relato identitario argentino. Memoria y legitimación de nuestras raíces afrodescendientes*; publicado por el Grupo Córdoba Ruta del Esclavo en 2014.

Otra de las publicaciones citables en el marco de la creación de materiales educativos es la publicación



*Afroargentín@s. Guía para docentes sobre afrodescendientes y cultura Afro*, editado por Agrupación Xangô y CTERA en 2014. La organización de la Asociación civil Xango se sumó a la organización sindical para compilar propuestas realizadas en el Profesorado Mariano Acosta en el área de Ciencias Sociales. Podemos tomar la mención de estas dos propuestas a modo de ejemplo, considerando aquí que quienes las gestan son grupos que trascienden la educación formal.

### De mulatos y empanadas

Es frecuente identificar en las efemérides el momento y el espacio de visibilización de las comunidades afro en las instituciones escolares, específicamente y casi en forma exclusiva el 25 de Mayo, cuando se conmemora la conformación del Primer Gobierno Patrio. La participación de las víctimas de la trata se hace presente a través de la venta ambulante en las calles del “Buenos Aires colonial”, como se lo llama en diversos textos y discursos docentes, y los festejos de los negros que se imaginan posteriores a la declaración de “libertad” en las puertas del Cabildo.

Este recorte simplista y breve de estos momentos tan álgidos y complejos de la historia de nuestro país funciona como marco de la visibilización de los esclavizados, sin demasiados cuestionamientos profundos sobre la condición que se pregona; no se tensiona con los estudiantes, preguntándose quiénes eran estos vendedores ambulantes que amenizan con glosas y bailes la visita de las familias a las escuelas; de dónde provenían, o lo que es más, qué harían con el dinero de sus ventas ambulantes, o en qué momento las ejercían, si sus jornadas se veían subsumidas en la esclavitud doméstica. Quienes representan a los esclavizados durante los actos escolares, aún hoy en muchos casos, continúan recurriendo al “blackface” como forma de caracterización, pintando la cara de los niños y niñas con corcho, siendo esta práctica racista frecuente todavía.

Los momentos de “festejos” por la llamada Revolución de Mayo son musicalizados con imaginados “candombes”, proyecciones creadas que escasamente se relacionan con la música ejecutada en esos tiempos por los esclavizados. Estos momentos musicales que son coreados y bailados por niños de todas las edades no son investigados en profundidad por los docentes de Educación Musical dado que existen materiales reivindicados por el Gobierno de la Ciudad, de manera de generar un criterio que ejemplifique, a partir de un estudio pormenorizado, una especie musical más cercana a la realidad histórica. En estos cancioneros propuestos para el Nivel, los subalternizados han sido desde siempre infantilizados con diminutivos, nombrados como los “negritos” que, en regla general, siempre están alegres, bailando, con la “música en la sangre”, borrando de esta manera la situación de esclavitud y sometimiento en el que vivían inmersos.

A modo de ejemplo de estas aseveraciones tomaremos un par de canciones de uso en el Nivel Inicial en la ciudad de Buenos Aires que forman parte del cancionero del 25 de Mayo, donde se ejemplifica claramente lo detallado con anterioridad: la estereotipia; y la adjetivación racista (citado en Luz, 2019).

A pesar de su nombre y el solo percusivo del inicio, este ejemplo no es un candombe como se lo califica. Es frecuente que muchos de los docentes, aún los especializados en música, asocien la calificación de “candombe” con el trío de tambores característico del actual candombe de la República Oriental del Uruguay, dado que desconocen la existencia de otras conformaciones organológicas como la desarrollada por el candombe afroargentino o el candombe litoraleño, presentes en nuestro país.

Rita Segato propone en su trabajo “Colonialidad del poder y antropología por demanda” que “*el negro y la mujer pasan a ser referidos a abstracciones de cuerpo y de color metafísicamente a una escala de valores y poderes*” (Segato, 2015,

### Negríto Farolero

Letra y Música: Mónica Tirabasso

Negríto farolero  
prendé los faroles  
porque esta noche hay fiesta  
en todos los salones.

Negríto farolero  
no dejes de alumbrar  
porque también los negros  
queremos festejar.

Candombe bailaremos  
hasta el amanecer  
por esta Patria nueva  
que ya empieza a nacer. (bis)



p. 24). Los esclavizados en todo caso son impersonales, cuerpos sin nombre, que han sido acallados en valores, símbolos, experiencias subjetivas y en relaciones rituales que fueron readaptadas al control hegemónico de un poder colonial que sigue reproduciendo los mismos formatos en las instituciones.

### A modo de conclusión

La visión de los africanos y afrodescendientes que proponen los currículos y los materiales escolares en el contexto del Nivel Inicial en Ciudad de Buenos Aires, reproducen aún hoy formatos pedagógicos coloniales y racistas, donde es impersonal la presencia de los esclavizados y es invisibilizado su aporte a través de diferentes estrategias como el blanquea-

miento y la reapropiación de sus experiencias como grupo humano, obturando la memoria del colectivo afro, hecho que a lo largo de los años ha naturalizado la matriz colonial en las poblaciones escolares.

Ante esta realidad, puede observarse al día de hoy una inexistente participación del Estado como generador de materiales y posturas educativas sobre esta temática, con acciones alternativas que revisen la visión de estos grupos humanos presentes en la conformación de nuestro país, para la selección de un material que brinde a los niños y niñas un abordaje alternativo al modelo de consumo y las posturas hegemónicas. Este tema musical histórico requiere repensar y cuestionar el abordaje de las propuestas, con capacitaciones a los educadores o confección

de materiales a cargo de investigadores o musicólogos dado que año a año es un tema que acompaña la construcción de la identidad de los niños y niñas en las efemérides escolares.

No obstante, consideramos que esta realidad puede revertirse, en primer término con un reconocimiento sólido y comprometido de esta deuda que se remonta a los inicios de nuestra historia de la educación, abriendo espacios y trayectos de reflexión y desconstrucción de nuestra mirada como argentinos en la construcción de la historia, convergiendo pluralmente con especialistas, educadores y organizaciones que han sido protagonistas de esta mirada postergada, para dar lugar a lenguajes musicales e históricos de procesos vivos y vigentes. /

### Referencias bibliográficas

- Acosta, Leonardo (1982). “Música y descolonización”. La Habana, Editorial Arte y Literatura

- Agrupación Xangó – CTERA (2014). *Afroargentín@S. Guía para docentes sobre afrodescendientes y cultura Afro*. Buenos Aires, CTERA-Xangó.  
<https://agrupacionxango.wordpress.com/2017/04/20/guia-para-docentes-sobre-afrodescendientes-y-cultura-afro-afroargentins/>

- Aharonián Coriún (2013). “Educación, Arte y música” Montevideo, Tacuabé.

- Aharonian, Coriun (2012). “Hacer música en América Latina” Montevideo, Tacuabé.

- Ayestarán, Lauro (1997). “Las músicas primitivas en el Uruguay”. Montevideo, Arca.

- Becerra, María José; Buffa, Diego y Bonofiglio Marta (comps.) (2014). En procura de un nuevo relato identitario argentino. Memoria y legitimación de nuestras raíces afrodescendientes. Recursos Didácticos para la Enseñanza en las Aulas, Grupo Córdoba la Ruta del Esclavo | UNESCO.  
<https://estudiosafricanos.cea.unc.edu.ar/publicaciones/libros-en-coedicion/afrodescendientes-grupocba-unesco/>

- Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 1/10/1996.  
<http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/institucional/constbsas/index.html>

- Filmus, Daniel y Kaplan, Carina V. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Aguilar, 2012

- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley\\_de\\_educ\\_nac\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_educ_nac_0.pdf)

- Ley 27.045, EDUCACIÓN INICIAL. LEY N° 26.206. MODIFICACIÓN. Buenos Aires 3/12/201.

- Luz, Sandra (marzo 2019) Mi sala amarilla.  
<https://salaamarilla2009.blogspot.com/search?q=negrito+farolero>

- Olivera Chirimini, Varese (1996) *Memorias del tamboril*, Montevideo, Tack.

- Ortiz, Fernando (1981) “Los bailes y el Teatro de los negros en el Folklore de Cuba” La Habana, Letras Cubanas.

- Sanseverino, Claudio. Candombe movido.  
<https://www.youtube.com/watch?v=aBH-bN9RPpU>

- Segato, Rita (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires, Prometeo.

- Tirabasso, Mónica. *Negrito Farolero*.

## Palabras clave

Repensar.  
Modificar.  
Generar.

Curriculares / Educación Primaria / Educación Física

# El **virus** que tiene al mundo en vilo y **nos puso como educadores desde otro espacio** pero **con más compromiso que nunca**

Por Julieta I. Noya Freysselinard\*

## Introducción

**E**l virus que tiene al mundo en vilo, ¿cómo surge? ¿Dónde se habla de él por primera vez? Existen tantas preguntas alrededor de este enigma... Está dando la vuelta al planeta provocando desarticulaciones hasta en la más ínfima partícula de la Tierra y todos corremos contra reloj: especialistas, médicos, investigadores, científicos, gobernantes del mundo para encontrar una respuesta que permita regresar todo a su cauce, al lugar donde estábamos antes de su irrupción o al menos volver a relacionarnos cara a cara, no a través de una pantalla entre nosotros. Queremos creer que vamos por ese camino, pero seguimos con muchas preguntas que nos orientan a esperar el tiempo necesario, volveremos a encontrarnos pero debemos esperar.....

Y mientras tanto, nos preguntamos y reflexionamos, desde nuestro lugar en el mundo, cómo llevar a cabo nuestra tarea, ser docentes hoy en este tiempo donde tantas cosas cambiaron.

Nos encontramos ante grandes desafíos, incertidumbres, cambios de paradigmas, ya que muchos de los cambios que tuvimos que poner en práctica quizás hayan llegado para quedarse. Claramente es un cimbronazo con el cual vamos a tener que aprender a reequilibrarnos pero llevando en nuestro ADN la memoria de lo que tuvimos que enfrentar: tantas nuevas experiencias donde vemos claramente que si lo asimilamos como un desafío que nos impulsa a crecer puede dejarnos mayor conocimiento para el futuro.

Fue así que el virus llegó a nuestro país... y nos encontramos en nuestros hogares comenzando a utilizar la tecnología para continuar con lo que dejamos de hacer en forma presencial desde nuestras escuelas.

## Desarrollo

Estamos viviendo tiempos difíciles ante esta pandemia y replanteando nuestra manera de desarrollar la tarea como educadores. Hoy estamos trabajando y entrando en las casas de nuestros alumnos desde la pantalla, tuvimos que



\* Soy docente de Educación Física en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 1999 y entrenadora nacional de hockey sobre césped desde 1997. Estudié en el Profesorado de Educación física ISEFI (1995) y en el Centro de Alto Rendimiento - Hockey (1997). Tengo experiencia laboral en colonias de verano (1994) y en programas recreativos en educación especial New Zealand (1998). Realicé suplencias en escuelas estatales hasta 2005. Titularicé y continúo hasta la fecha. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.

modificar y repensar cómo vamos a educar desde este nuevo lugar.

Sostenemos que la escuela y la relación pedagógica presencial entre docentes y alumnos es irremplazable. La creación del conocimiento es un proceso colectivo que se da en la realidad de las aulas entre el docente y sus alumnos. Sostener la educación desde los hogares muestra un contexto desigual, ya que muchos niños/as no tienen acceso a la información o atención necesaria desde sus hogares por falta de recursos, ya sea una computadora o la misma red de Internet.

Pensar nuestras prácticas escolares situados en aulas heterogéneas implica estar en un diálogo permanente entre diversidades, sabiendo que todos pueden aprender. La diversidad es inherente a los humanos. Cada uno encuentra maneras singulares de relacionarse, de comprender, de aprender. Algunos lo logran mejor dialogando con compañeros, otros leyendo a autores, otros haciendo experimentos, otros poniendo en juego conceptos. Algunos aprenden los contenidos o temas en seguida, mientras que otros tardan más.

Hablar de diversidad nunca implica pensar en categorías de alumnos mejores o peores. Por el contrario, nos invita a pensar el dinamismo del aprendizaje y a poner mente y estrategias en movimiento para acompañar a cada alumno. Es aún más dificultoso trabajar esa diversidad a la distancia.

La situación actual profundiza aún más la brecha en la desigualdad. La escuela cumple un rol fundamental en reconocer y respetar las desigualdades, por eso hoy se duplican los esfuerzos para subsanar lo que también era difícil de resolver en la presencialidad. Nos esforzamos en contactar a aquellas fami-

lias con mayores dificultades para que sus hijos no corran con desventaja con respecto al aprendizaje. Nosotros, hoy más que nunca, tenemos que estar cerca de todos los alumnos acercándoles múltiples formas, caminos, desarrollos posibles para que nuestros contenidos de aprendizaje lleguen a todos por igual.

Desde mi área pude planificar contenidos y seleccionar juegos que pudieran hacerse en familia; así busqué generar momentos de alegría, distensión, juego e intercambio de una actividad en conjunto con los integrantes de la misma.

Estos momentos de distancia física entre las personas nos permiten reflexionar y restablecer nuevas actividades que en otro momento quizá no hubiésemos pensado. Pensar esa escuela que queremos, donde todos puedan tener un lugar propio y desarrollarse, teniendo en cuenta siempre que todos somos distintos, que eso implica que somos singulares y en esas diferencias nos retroalimentamos para seguir creciendo.

Hoy nos preocupa que los alumnos tengan conciencia de lo aprendido, qué recorridos lograron, hacia dónde vamos ya que la virtualidad nos da una sensación de incertidumbre; por eso están pendientes de esa devolución que les hacemos cuando realizan la entrega de un trabajo.

Particularmente en mi área pudimos realizar muchas actividades, juegos, coreografías con sus familiares; esto permitió pensar que el objetivo de ocuparse de la tarea y al mismo tiempo compartirla con la familia había sido cumplido. Todos los estudiantes necesitan vivenciar experiencias desafiantes, atractivas y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales respetando las pluralidades,

para convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad.

Siempre surgen preguntas sobre el desarrollo de la actividad y mucho más en estos tiempos desafiantes que estamos atravesando.

Hoy podemos decir que el mundo y nuestras vidas se han modificado, pero nunca dejamos de hacer nuestro trabajo diario, cotidiano, relacionado con nuestro mundo escuela, los alumnos, familias, compañeros. Tuvimos que comenzar a adecuarnos a los cambios de formas, maneras de llegar a todos los que nos estaban esperando y ahí caminamos todos juntos, recorriendo este año difícil, pero lleno de nuevos desafíos.

Trabajamos desde casa con las nuevas tecnologías con las cuales hubo que amigarse, conocerlas y ver que tienen infinitas posibilidades para desarrollar y llegar a dar nuestra clase, incorporamos y utilizamos varias plataformas probablemente desconocidas para muchos, al menos sí para mí.

Hubo que replantear planificaciones, espacios y elementos a utilizar buscando llevar a los niños curiosidad sobre material no convencional para desarrollar un contenido. Siempre está presente la tan querida creatividad que se fue desarrollando en conjunto con nuestros alumnos.

Preferiríamos volver al patio de la escuela, pero si todavía hay que esperar, ya sabemos que podemos seguir construyendo lazos desde otros espacios y que la escuela y estos tiempos han mostrado claramente la importancia que tuvimos los docentes para las familias y sus hijos al mantener la comunicación con todos.



Desarrollamos nuestro potencial docente para reinventarnos y lograr algo tan maravilloso como habernos vinculado exitosamente llevando la escuela a sus casas.

La docencia ha puesto ante los ojos de la sociedad la vara muy alta y seguramente, año a año, vamos a seguir avanzando para mejorarla y perfeccionarla.

### Conclusión

Es bueno preguntarnos qué, cómo y para qué han aprendido los alumnos/as en este tiempo de confinamiento. No me refiero solo a los aprendizajes académicos, sino a toda la experiencia que han acumulado en el ámbito relacional en su hogar, el reparto de tareas domésticas, lo que suponen les ha dejado la pandemia; es necesario aprovechar todas las experiencias que estamos viviendo; no pensar este tiempo solamente como un paréntesis y que volveremos a la normalidad anterior como si nada. Para poder aprender y hacerlo de manera rigurosa, hay que pensar en reservar espacios de reflexión sistemática en las clases virtuales pero mucho más en el futuro pospandemia, en la presencialidad. Debemos pensar en construir con otros/as docentes aprendizajes y creencias que fuimos logrando.

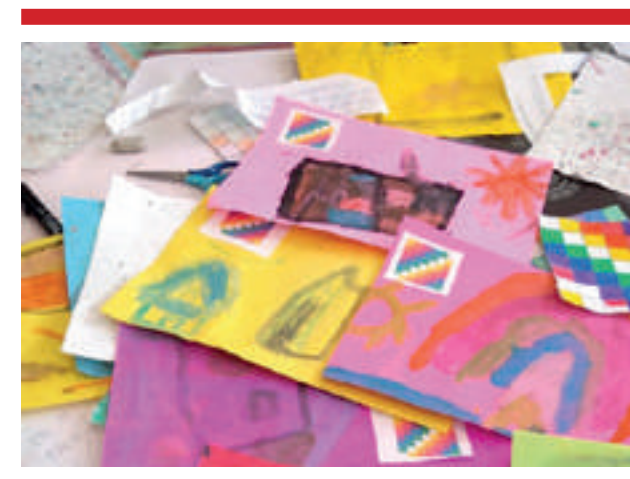
Debemos reflexionar sobre el uso de las tecnologías. Hemos visto la dificultad general en implementar los saberes tecnológicos por el nivel que cada escuela o docente tenía, pero también hemos visto cómo emergía la creatividad y se forzaba la imaginación, algo propio de las situaciones críticas. Más que nunca utilizamos muchos recursos en webs o difundimos un aluvión de apps. Fue necesario mostrar mucha coherencia con el propósito de acordar las experiencias que deseábamos que vivieran los estudiantes. Ahora más que nunca debemos atender al contexto, y luchar contra la desigualdad.

Finalmente debemos trabajar con fuerza para que cuando nos volvamos a encontrar sea el comienzo de una escuela más igualitaria y con oportunidades para todos y todas los niños y niñas.

Seguramente el próximo año nos esperan nuevos desafíos como todos los años, pero incorporaremos nuevas formas de trabajo diario y crearemos una nueva forma de llegar y de enseñar, y, seguramente, ya con la experiencia vivida, el punto de partida va a ser otro. //

### Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. 2014. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós
- Aldamiz y otros. 2000. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó
- Menéndez, P.: "Transformando la educación". Jesuites Educación, 2015.
- Skliar, C.: *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles, 2017.
- Skliar, C.: "Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?" 2002.



## Fileteando sueños...

Los Congresos Pedagógicos invitan, convocan, nos unen, y amalgaman la educación con nuestra lucha, resistiendo y construyendo sueños; estos sitúan en el centro de las convocatorias la pedagogía en toda América Latina, articulando en estos espacios Soberanía Pedagógica, Memoria, Identidades y Territorios.

La educación popular y el arte popular enmarcados en este colectivo pedagógico que levanta las banderas de nuestra Educación Pública “...que Enseña, Resiste y Sueña...” nos invitan a la producción artística.

Este cuadro que realicé para el Congreso está íntimamente ligado a la temática de la Escuela Pública y la diversidad cultural en clave emancipatoria. La técnica del Fileteado Porteño, arte popular por excelencia, se dispone al servicio del contenido:

La composición con sus ornatos característicos y sus colores contrastantes nos relatan una América Latina presente, una América Latina que resiste, lucha y continúa pariendo aires libertarios. Los típicos repertorios visuales del filete porteño nos traen la alegría, la esperanza popular, la libertad en esas alas, de mariposa y paloma.



Las flores: la flor que señala el término “ENSEÑA” se utiliza como ornamento, una flor llamada amapola que hace las veces de la convexidad de una tulipa al revés.

Las cintas: figuras en pliegues en el espacio de América Latina, que en la composición recrean los símbolos nacional y regional, de la Patria-Matria, Argentina y los pueblos originarios; la Wiphala, es, con sus siete colores, símbolo de unidad y diversidad de nuestros pueblos, memoria necesaria en los acontecimientos sociales, educativos y culturales.

Hojas de acanto: son motivos ornamentales provenientes de diversas culturas que estructuran la composición.

El follaje de las hojas de acanto unidas, rodeando el pergamino, incluyen conceptos en su interior, acompañando la figura central de todo el plano; ese plano queda envuelto en las volutas hojas, a modo de matriz, seno originario que hoy reclama su lugar mediante la lucha feminista.

Los distintos verdes reclaman el poder de decisión de las mujeres sobre sus cuerpos, el repique de luces realza los verdes sobre las sombras, todo ello sostenido por un fondo violeta color aguerrido de la emancipación de las mujeres trabajadoras.

Por último, las letras están diseñadas como parte de la composición junto al ornato, de tal manera, que conforman un grupo armónico distribuidas en el espacio compositivo, guardando una relación de equilibrio en el cuadro.

(Técnica: acrílico a la tiza y barniz, sobre chapa galvanizada; 50 x 40.)

Andrea Delgado  
Maestra de Educación Plástica

# CAPÍTULO VII

2020

ARTICULACIONES / EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS / ÁREA SOCIOEDUCATIVA / JUBILADES DE UTE





## Palabras clave

Escuela.  
Bandera.  
Identidad.  
Comunidad.

Jubilades de UTE // Tejiendo Patria //

# Tejemos bandera y sentido con la Escuela Pública

Por Claudia S. Reyes\*



*Las manos de mi madre  
parecen pájaros en el aire  
historias de cocina  
entre sus alas heridas  
de hambre.*

Peteco Carabajal<sup>1</sup>

cha emoción, sobre el significado y representación de su presencia en “Tejiendo Patria”. Con esas entrevistas pude elaborar este trabajo; para ellas, compañeras tejedoras militantes de la vida y de la escuela pública, es mi agradecimiento. Me propongo contar la experiencia que, surgida de manera singular, se convirtió en hilado de un proceso colectivo, político e histórico.

## Introducción

**C**ultivar, habitar, hilar. Las tramas convocan y evocan. Arropan sueños, prometen ternuras, remiten a vivencias. Vivencias que, suspendidas en la conciencia, producen memoria y saberes. *¿Qué saberes son la escuela, la Patria y la bandera? ¿Cuántos metros de amor caben en una bandera?* Para este trabajo conté con las voces generosas de compañeras que participaron del proyecto. Desde la atenta participación de Angélica Graciano, Secretaria general de UTE-CTERA a las compañeras jubiladas docentes, que sostienen desde diferentes espacios militancia y continuidad con la escuela pública.

A algunas de ellas entrevisté, siempre en un marco de mu-

## ¿Cómo surgió Tejiendo PATRIA?

Me cuenta Angélica Graciano, Secretaria General de UTE CTERA<sup>2</sup>:

“Pensábamos en algo que sea muy simbólico y que pudieran participar todos-todas los que quisieran; y yo evoqué algo de mi escuela primaria donde participé de una campaña, que había que tejer cuadraditos y al que tejía más cantidad de cuadraditos nos daban un libro de cuentos. Además mi mamá era egresada de la escuela profesional de señoritas, tejía, bordaba, era modista y yo recuerdo con mucha emoción esas tardes que tejía con mi mamá para hacer los cuadraditos.

\* Profesora de Nivel Secundario y Secretaria en Escuelas Medias. Jubilada. Profesorado de Nivel Inicial en U.N.C., Fac. de Ciencias de la Educación, Río Negro. Profesorado de Filosofía, Psicología y Pedagogía en IES N° 1 “Alicia Moreau de Justo”. Diplomatura en Educación y pedagogías en contextos de Pobreza (CLAC-SO), en Pedagogía y filosofía de las diferencias (UMET) y en Especialización sobre Didáctica en Ciencias Sociales (CTERA). Curso de especialización en Filosofía Política (Centro Cultural de la Cooperación Instituto Floreal Gorini).

<sup>1</sup> Peteco Carabajal, cantautor y referente de las causas populares.

<sup>2</sup> Angélica Graciano es actualmente la Secretaria General de UTE CTERA, asumió en marzo de 2020 luego de ser electa por la lista celeste en diciembre de 2019.



Y un día le comenté a Eduardo<sup>3</sup>: —“Tengo ganas de tejer una bandera”.

Me remitía a mi madre, el tema del hilado, los puntos, la vainilla, cuando había que hacer entregas en casa, todos hacíamos punto vainilla. Quería homenajear a las manos que tejen; ese gesto de la transformación de un material en algo bello, en algo tan importante como es una bandera, lo que significa la lana... (...) Además yo fui maestra rural, en Anecón Grande, Río Negro<sup>4</sup>, cuando era estudiante pedían docentes y yo dije: mira que estoy estudiando pero yo voy, y ahí aprendí mucho con mis alumnos, la fiesta de la señalada, cómo se hace para esquilar, cómo se transforma la lana cruda en el hilo y todo se constituía en problema de aprendizaje con mis alumnos.

Buscábamos una representación —continúa Angélica Graciano— algo ligado a la identidad... y las ovejas, el mate... Además era un modo de homenajear a les que hacen, les que transforman con sus manos... Es decir, confluyeron un montón de historias de vida en la bandera.

Entonces, ocurrió algo que a mí me sorprendió, que había quienes querían tejer y no sabían, entonces armamos el taller Tejiendo Patria, para enseñar a tejer, con un instructivo, con el flyer, de todos lados nos acercaban cuadrados. Habíamos dispuesto en la entrada del sindicato UTE, una pizarra y una canasta donde se iban guardando los cuadrados que llegaban, y cada vez hacíamos una foto para la recepción de los cuadrados.”

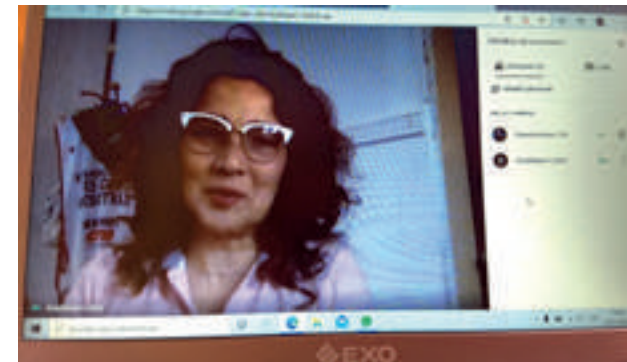
**Orillar:** Concluir, arreglar, ordenar, desenredar un asunto. Unir. Llegarse o arrimarse a la orilla. Guarnecer la orilla de una tela o ropa. Dejar orillas a una tela.

Los cuadrados llegaban al edificio de UTE, recuerda Graciela Juan, docente jubilada, Trabajadora Social en la Escuela de Recuperación N°8 DE 8° y Domiciliaria N°8 DE 9° en educación Especial. Cuando ella llegó en febrero de vacaciones, la invitaron a sumarse al tejido: “había una canasta con cuadrados celestes y blancos”; cuando llegaba a UTE, Néstor en recepción le indicaba: “llegaron más cuadrados”.

Luego vino la necesidad de unir esos primeros cuadrados, una convocatoria, un acto en la ex Olimpo, así que esa noche las compañeras se quedaron hasta muy tarde uniendo la trama, que no sería la definitiva, porque me dice Graciela Juan:

“Primero íbamos a hacerla uniendo dos cuadrados celestes, dos blancos y dos celestes —o sea seis filas de cuadrados— y ahí vimos que era imposible, que iba a ser inmensa, que no se iba a poder sostener, y decidimos unir un cuadrado celeste, un cuadrado blanco y un cuadrado celeste, como está hoy (...) Luego había que escribir una leyenda, así que esa noche, Angélica cortó las letras, que fueron Tejemos Patria (...) después, como se sumaban muchos cuadrados, y ya con la escuela itinerante de por medio, le pusimos la frase: La Escuela Pública Enseña, Resiste y Sueña con las letras que tejió una compañera de Suteba”.

“El nombre Tejiendo Patria —evoca Angélica Graciano— está ligado a lo artesanal —artístico que sucede en la escuela y el aula, cuando estas enseñando o construyendo



<sup>3</sup> Eduardo López, compañero de vida de Angélica Graciano y secretario general de UTE CTERA por dos mandatos, actualmente conduce la CTA Capital y es secretario adjunto en UTE.

<sup>4</sup> Anecón Grande es un paraje y pequeña localidad argentina ubicada en el Departamento Pilcaniyeu, provincia de Río Negro. Se encuentra a unos 30 km de la localidad de Clemente Onelli (formando parte de su comisión de fomento) y a 83 km al oeste de Ingeniero Jacobacci. Su nombre se debe al Cerro Anecón Grande de 2023 msnm.



Escuela Itinerante



Tejiendo Patria

↑ vínculo-relación con los chicos, los jóvenes, y aparecen las historias de vida. Esa forma de relacionarte en la escuela, entrama el tejido, **'tejido patriótico' como le digo yo, es lo que da sentido, origen, significación a la construcción, a la concepción a la idea de Patria en la escuela.**

Entonces, vino la Escuela Itinerante<sup>5</sup>.

### El Proyecto

María Eugenia Aguilera, Directora Jubilada en Centes N° 1 de Educación Especial, una de las protagonistas en la elaboración, recolección y unión de los cuadrados celestes y blancos para la confección de la bandera, nos cuenta:

↑ “Tejiendo Patria surge en un momento de cierta desesperanza frente al avance de las políticas neoliberales dentro de todos los avasallamientos que padecíamos; había una intención clara de atacar toda la idea de Patria, de borrar nuestros símbolos, de pisotear nuestra historia que es la que otorga identidad al pueblo. Entonces, el tejido, desde la materialidad que remite a la trama, al lazo, al abrigo, a la resistencia, se fue transformando como una semilla que crece a gran velocidad en aquello que nos unía dentro de la singularidad de cada tejido; en algo grandioso, que nos representaba como una resistencia, como lucha, como muestra de nuestro federalismo.”

“El proyecto —continúa Angélica Graciano— viajó por todas las provincias desde Ushuaia a la Quiaca, (...) la escarapela mariposita es una experiencia que se sumó en el taller de Tejiendo patria en Santa Fe, en cada provincia le han agregado algo (...) estuvimos por La Rioja, Catamarca, Chaco, Formosa, Córdoba, y en cada lugar de la escuela itinerante

↑ se armó el taller. Sucedió algo increíble, todo muy emocionante y es que habíamos dejado un paño en Buenos Aires, en CABA, que habíamos decidido no hacerlo viajar porque era muy pesado, no se podía transportar, entonces se generó un segundo paño, que se fue haciendo a lo largo de la escuela Itinerante en la presencialidad del taller. Alrededor del tejido se genera comunidad, conversación; se genera mucha emoción, a medida que se iban cosiendo los cuadrados cada una contaba sus historias, y se iban sumando personas que eran increíbles... (...) en esa cosa de la urdimbre, cómo se van enlazando las historias de vida y a su vez las historias del oficio de enseñar. Cuando la escuela itinerante empieza el taller, era un día muy temprano, llegan los canales de televisión, presentamos el proyecto, y cuando se despliega por primera vez en la calle, vemos que la gente lloraba, se agarraban de la bandera, la desplegamos y la gente se aferraba al objeto tejido, a la experiencia y creo que esa forma de tomar la bandera y querer ser parte de eso tiene mucho que ver con nuestra comunidad, con nuestro país, con la escuela pública que articula todo eso, y con la historia, con el registro de lo que significa la educación pública en nuestra conciencia colectiva”.

La identidad está presente en todos y cada uno de nosotros, tan diversa e infinita como la infancia en la escuela (González, 2018).

↑ “Todos — cuenta Angélica Graciano— en cada provincia, iban agregando algo, una de las compañeras le hizo una funda, había un compromiso por participar y todas las personalidades del mundo académico, del mundo artístico, de organismos de derechos humanos, una de las visitas que pedían hacer era al taller de Tejiendo Patria, por la significación que tiene enhebrar, hacer el nudo y cada nudo es un anclaje en la identidad.”

<sup>5</sup> El 12 de abril de 2017 la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina instaló, frente al Congreso de la Nación, una estructura de caños y lonas con forma, figura y sentido de escuela pública para reclamar por una nueva ley de financiamiento educativo y exigir al Gobierno la apertura urgente de la Paritaria Nacional Docente.

▲ “La diversidad de los cuadrados —nos cuenta Graciela Juan— parecía una dificultad al principio, buscando homologar los cuadros celestes claros con los claros y los oscuros con los oscuros, pero luego descubrimos que ahí estaba la riqueza, en la diversidad.”

**Mirta Izquierdo, docente jubilada de arte militante me relata de este modo su experiencia:**

▲ “Llegué a tejiendo Patria en la última fase (...) me senté a trabajar desprevenida (...) y sin que me diera cuenta me atrapó la trama; me hundí dentro de cada enlace de cada punto de cada cruce y en cada cruce se reveló un evento (...) ante mí se encontraba la reafirmación de la soberanía. Nuestra bandera tejida por las manos de mujeres que entregaron la vida a la docencia formando parte de la constante construcción de la Patria, manos que devanaban, traían lanas, aportaban diseños, ofrecían el mate enlazador de afectos, risas, anécdotas, consejos, sugerencias, la vida relatada entre los tiempos.”

¿Qué movilizó en vos Tejiendo Patria? Se emociona Graciela Juan, con la voz entrecortada y con lágrimas me dice: “Hay algo que yo nunca me voy a olvidar. Es cuando sacamos la bandera en la 9 de Julio y se acercaron dos trabajadores, dos obreros, y me dijeron: —Señorita, ¿la podemos sostener? —Claro —les dije yo— la Bandera es de Todxs”.

▲ “La bandera tiene muchos metros — relata Angélica Graciano— y un valor simbólico muy importante, porque arrancamos con la idea de unir lo que estaban tratando de fragmentar, unir el sistema educativo que el neoliberalismo estaba intentando fragmentar (...) entonces unimos en la ciudad de Bs. As. primero, cuadrados por niveles, cuadra-

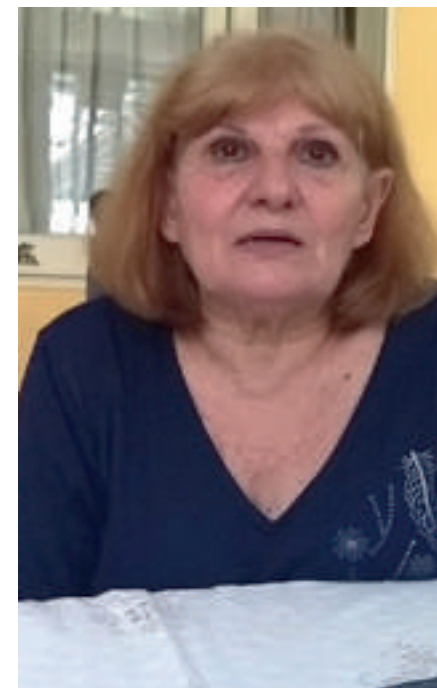
▲ dos por modalidades, cuadrados de las escuelas de educación y de las escuelas de cultura... Había muchas cosas lindas que decían les compañeros, se recitaban poesías, algún compañero traía un texto y se leía, fue una experiencia muy emocionante y conmovedora. Creo que tejemos patria, y eso es lo que más molesta, lo que más perturba al poder, la escuela pública es un obstáculo para el neoliberalismo porque la escuela pública crea comunidad, es un gran organizador social-político... (...) esta bandera muestra lo que silenciosamente se va tejiendo... (...) pudimos ir tejiendo a medida que íbamos tejiendo de verdad, tejer en su doble sentido: tejer solidaridad, sentidos y producir la gran resistencia a lo que intentaron hacer que fue desmantelar el sistema educativo nacional.

Luego quedamos en hacer un cierre, siempre es provisorio el cierre, porque hay que dejar para que otros tomen esas tareas, y las hagan crecer, así que con mucha alegría, algo que evocó mi infancia tiene este efecto. Yo estuve en el tríptico de la infancia<sup>6</sup> en Rosario y creo que esa capacidad del hacer de las manos con el hacer de la conciencia conlleva algo de todo esto y esa experiencia me sacó un par de lágrimas”.

Como dice Carla Wainsztok, “Las pedagogías (del sur) están siendo una gramática, las texturas de los textos. Los hilados de textos y cartas. Cartas éticas y épicas. (...) Estamos siendo las experiencias de las reexistencias. Estamos escribiendo las resistencias y entonces reescribimos las reexistencias” (Wainsztok, 2018).

### **Transformar - Devenir - Haciendo Historia**

Retomo las palabras de Mariano González, compañero ponente del XXIII Congreso Pedagógico 2018, que se refiere a



6 El tríptico de la infancia consta de tres partes (de allí deriva su nombre: tríptico) la granja de infancia, el jardín de los niños y la isla de los inventos. En cada una de estas áreas los niños podrán explorar diferentes aventuras e incorporar conocimientos de forma práctica. Lo novedoso de esta nueva modalidad es que cada una de estas áreas se encuentra en una zona diferente de la ciudad de Rosario, Santa Fe.



la bandera como la síntesis identitaria donde se refleja la construcción de la idea de país y de Patria; se refiere a ella en términos de un sentimiento de comunidad (lo común, por tanto de todos) y de pertenencia. Además, retoma la idea de igualdad como punto de partida y no de llegada. Hago mías sus palabras:

“La bandera nos agrupa, nos identifica, nos hace parte de una comunidad, de una nación en donde todos somos iguales; es la que nos cobija dándonos un lugar de pertenencia, aun siendo diferentes o proviniendo de distintos lugares. Para los niños, es la que se iza todos los días al entrar a la escuela, la que se lleva en una remera, la que nos identifica en el fútbol y nos dice “soy argentino”. Para los docentes, la bandera es la que nos acompaña desde que elegimos esta profesión, y nos marca el horizonte de un país, que pese a las dificultades, amamos más que a ningún otro.

Pensar una identidad colectiva de nuestros niños, propios o no, hermanos de la Patria Grande (bolivianos, peruanos, paraguayos, venezolanos, colombianos, dominicanos) o del otro lado del mundo (chinos, coreanos o de Europa del Este), nativos o naturali-

zados, sin importar credos, color o nacionalidades, que habitan nuestras escuelas día a día... es pensar un futuro donde las diferencias y particularidades no sean un condicionamiento, sino una posibilidad; donde la diversidad como dato de la realidad escolar argentina esté sostenida en la inclusión y la equidad; y donde los niños sean protagonistas de la transformación escolar.” (González, 2018)

El correlato a estas voces también se hace presente y pasado, lo vivimos y resistimos en las calles, en las escuelas. Hoy en el marco de una pandemia; sabemos que:

“Este modelo político y económico que gestionó el Estado argentino desde fines del 2015 y su correlato local en la Ciudad de Buenos Aires desde hace una década, necesita indefectiblemente del individualismo y la desintegración social para lograr imponerse. Desarmar y desarticular las tramas de la organización, la solidaridad, el respeto y la salida colectiva estuvieron presentes en todas y cada una de las intervenciones sociales de este gobierno.” (Benetti y Galignana, 2018).

Es bueno recordar que el mismo año que se instaló la Escuela Itinerante y se presentó el proyecto Tejiendo Patria, el 1<sup>a</sup> de agosto desaparecen y asesinan a Santiago Maldonado; punto de inflexión del gobierno neoliberal a nivel nacional. Ante los acontecimientos, CTERA inmediatamente publicó un cuadernillo, *Dónde está Santiago Maldonado*, para abordar la temática.

Hago mía otra reflexión, en este caso, de Adriana Puiggrós, en CTERA, pero esta vez, en 2019. El 19 de septiembre de este año, se realizaba en CTERA las Jornadas “Paulo Freire” en Defensa de la Educación Pública. Ese día, cientos de miles de docentes nos manifestábamos en las calles por la muerte de dos compañeras en Chubut durante un reclamo que llevaba varios días. Escribe Puiggrós:

“La escuela es la plataforma de la Patria, es esa plataforma que nosotros tenemos que cuidar y que tenemos que cultivar”.

Cuidar y Cultivar para que las nuevas generaciones tomen la bandera; seguimos obstinadamente maestros; seguimos haciendo patria y bandera, seguimos haciendo historia. //

## Referencias bibliográficas

- Benetti, A. y Galignana, P. “Colectivo Escuela... Nuestras resistencias pedagógicas”, XXIII Congreso Pedagógico 2018. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/benettiygalignana>

- González, M.: “Yo Quiero a Mi Bandera”, XXIV Congreso Pedagógico 2019. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/m-gonzalez>

- Puiggrós, A.: “El legado de Paulo Freire en la educación pública y en el trabajo docente”. En Sonia Alesso y Miguel Duhalde (coords). CTERA. NOVEDUC. 1<sup>a</sup>ed. Marzo 2020

- Wainszok, C.: “Los géneros de las pedagogías”, XXIII Congreso Pedagógico 2018. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/wainszok2018>



Palabras clave

Investigación.  
Políticas educativas.

Área Socioeducativa // Investigación //

# DISPUTA IDEOLÓGICA Y EXILIO DE LA INVESTIGACIÓN en la construcción de políticas educativas de CABA

Por Silvina Prado\*

## Introducción

Este escrito plantea la preocupación por la tendencia de construir e implementar políticas educativas sin contar con datos oficiales y/o resultados de estudios e informes producidos por las áreas de investigación y estadística. Negar la existencia y omisión de estudios y series estadísticas evidencia la devaluación del carácter de lo público en el marco de la disputa por el sentido de la educación en la Ciudad de Buenos Aires.

Vivimos en tiempos de *trolls* y *fake news* que inundan las relaciones comunicativas contemporáneas. Quizá no tendríamos que ocuparnos del tema, si solo fuera un signo más de la corriente antipolítica que ofrecen teorías conspiracionistas y plandemias, siempre disponibles para el consumo efímero y sistemático en las redes.

\* Profesora Adjunta de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora Interina de Diplomatura Superior Problemáticas Contemporáneas ISP "Dr. Joaquín V. González". Investigadora del Área de Investigación Educativa. UEICEE. Ministerio de Educación. CABA. Delegada de UTE. Investigación-UEICEE-Socioeducativos.

La problemática central es que la corriente "hiperpolítica" de la antipolítica, se desliza cada vez con más fuerza para cuestionar y debilitar los modos, los formatos y a los actores que componen el sistema educativo. Asimismo, el cuestionamiento se desplaza sobre las áreas de producción de información educativa, obturando la publicación y difusión de documentos, mientras se afirma que no hay datos cuando realmente lo que sucede es que los datos no se corresponden con la línea política del Ministerio de Educación.

Esta situación queda claramente expuesta cuando las "innovaciones" de política educativa son comunicadas primero por los formadores de opinión en medios periodísticos, con frases cortas y fáciles de repetir a modo de eslogan. Posteriormente, cuando las propuestas educativas tienen que comunicarse a docentes y a la comunidad educativa, la presentación no cuenta con datos oficiales del contexto local ni tampoco se despliegan argumentos pedagógicos que fundamenten las decisiones y/o los lineamientos a seguir.

Este podría ser un dato menor si no fuera que estamos hablando de comunicar ideas pedagógicas sobre marcos normativos institucionales y curriculares

a los actores institucionales, que son quienes tienen que conocer, interpretar e implementar las nuevas normativas o dispositivos para que tengan impacto en las trayectorias escolares y formativas de alumnos y estudiantes.

En los últimos años se ha naturalizado una nueva forma de hacer política educativa, donde las decisiones no requieren de estudios de campo, sin evidencia en datos oficiales y no cuentan con el más mínimo nivel de consenso. Tampoco despliegan argumentaciones pedagógicas o académicas, carecen de información precisa para anticipar y/o planificar cómo se concretarán, y así se va instalando la idea de que en el ámbito educativo se puede sancionar cualquier tipo de ley y/o modificar cualquier marco normativo laboral o profesional con un *focus group* y una fuerte estrategia mediática.

## La disputa por el sentido de la educación: ¿emancipatoria o policia?

Queda en claro que es en este escenario donde se expresa la mayor tensión de la disputa por el sentido de la educación. Si bien en la educación argentina el disenso ideológico estuvo presente desde los inicios, el cuestionamiento al ámbito educativo y al co-

lectivo docente en su conjunto es un elemento que irrumpe en los años de la dictadura cívico-militar y se reactiva con el desembarco neoliberal de los 90.

En la disputa por el sentido de la educación están, por un lado, los que pregonan que la educación es condición para el bienestar y el desarrollo integral de las personas, que la escuela debe seleccionar a los mejores, recompensar el esfuerzo individual y que algunos (pocos) podrán alcanzar los logros que se proponen según su sacrificio y esfuerzo. Mientras que, desde otro lado, sostienen que la educación es un derecho social y un acto político; por lo tanto, no toda educación es emancipadora porque la educación al ser una acción performativa sobre otros, también es una práctica de subjetivación.

Jaques Rancière (2020) considera que la educación debe ser emancipatoria y un proceso de igualdad. Afirma que *“La emancipación es un movimiento de transformación a través del cual afirmamos la igualdad por el cual, especialmente las personas que se encuentran en las situaciones más difíciles, las posiciones más bajas de la sociedad, afirman que son iguales y capaces de pensar. Es una herramienta para la transformación del mundo”*. Además, expresa que la educación es subjetivación, es hacer que exista algo nuevo y que las personas subordinadas puedan tomar el control de su destino. Inclusive agrega que *“hoy el capitalismo dejó de ser liberal para ser cada vez más autoritario”* al señalar que excede el mecanismo del mercado iniciado en los 90 y se instala directamente desde el estado desplegando *“un programa de destrucción sistemática de todas las formas de protección*

*y solidaridad social”* (Rancière, 2020).

Así, describe la postura del capitalismo autoritario con *“la noción de ‘policía’ no como función de control social o represión, sino para reproducir y ordenar a las personas en el lugar que le corresponde según su origen social, habilidades o trayectoria”* (Rancière, 2020). El impacto en los cuerpos y en las vidas ordenadas mediante la lógica de policía consiste en que nadie se mueva del lugar social asignado según su identidad y habilidades cumpliendo el destino prefijado por el origen social. Según Rancière, la educación para la emancipación es lo opuesto a la subjetividad producida por la lógica policial.

Por ejemplo, para la lógica policía el Estado no debe garantizar ni financiar el acceso al nivel superior para promover la movilidad social ascendente mediante la educación pública y gratuita; sin embargo la gratuidad del nivel superior es una marca indeleble de nuestro sistema educativo nacional<sup>1</sup>. Indeleble, pero no imposible de borrar, porque en la mayoría de los sistemas educativos del mundo los estudiantes se endeudan para financiar los estudios de nivel superior<sup>2</sup>. Desde esta postura, se instala que los pobres no cuentan con suficiente capital cultural ni económico para acceder al nivel superior, minando el sentido de la educación pública del ideario del sistema educativo argentino.

### **El mercado como vector de cambio en educación: viejas ideas con vestidos nuevos**

Así como en los 90 y ahora proyectando las políticas

educativas hacia 2030 y 2050, mediante recomendaciones de los organismos multilaterales en consensos internacionales y regionales, se renueva la contienda que refuerza ideología, conceptos y prácticas que iniciaron con Milton Friedman y la escuela económica de Chicago.

Es interesante conocer que los estudios de Friedman y sus seguidores, abordaron diversos temas donde planteaban soluciones de mercado a todo tipo de problemas: educación, modelos familiares, salud, consumo de drogas, prostitución y hasta cuestiones ambientales. En relación con el tema ambiental, llegó a proponer sustituir las regulaciones estatales por un sistema que les permitiera a las empresas comprar y vender los permisos para contaminar. En su particular *Metodología de la economía positiva* (1967), expresa que la utilidad de una teoría, tanto en las ciencias naturales, como en las ciencias sociales, depende del éxito de sus pronósticos y no del realismo descriptivo de sus supuestos. Por lo tanto, enfatiza el “no realismo”, señalando que *“cuanto más significativa sea la teoría, más irreales serán sus supuestos”*; lo que explica tantas expresiones de exministros de economía cuando decían que el *“crecimiento es invisible”* o que *“la inflación está en tu mente”* (Plut, 2020).

Conceptos e indicadores desconocidos para el campo educativo antes de los 90, hoy integran el repertorio de categorías pedagógicas que orientan las políticas e impactan en las prácticas y nadie cuestiona su pertinencia ni cuál fue el aporte a la mejora educativa. Transparencia, rendición de cuentas, evaluación, calidad, modernización, gestión, son términos

<sup>1</sup> La Universidad de Buenos Aires (UBA) se encuentra en el puesto 76 de las 100 mejores universidades del mundo. Es la única de lengua no sajona ni asiática y es la única gratuita del mundo, lo que demuestra que es posible vincular gratuidad con calidad. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>

<sup>2</sup> En Colombia, la empresa mixta de créditos educativos vendió por tercera vez los activos a terceros que duplicó con cada venta el monto adeudado de los estudiantes (*Un crimen llamado educación*. Documental de Jurgen Klaric, 2017).

que introdujo Margaret Thatcher en el sistema educativo inglés cuando fue Ministra de Educación y Ciencia<sup>3</sup>. Más tarde, como primera ministra, reconfiguró el sistema educativo inglés, tomando el concepto de “mercado” como vector de la transformación y redefiniendo los fines de la educación a partir de las necesidades económicas y empresariales. De esta forma modificó el sistema de formación de profesorado, homogeneizó la educación secundaria y privatizó las universidades<sup>4</sup>.

Robert Cowen (2008) afirma que la verdadera herencia del thatcherismo es el triunfo contundente del modelo cultural y educativo que impregnó Europa, globalizando el modelo educativo basado en la ideología neoconservadora, fundada en los principios neoliberales y en la concepción de la “teoría de las dos naciones”: una “nación” trabajadora y emprendedora que recibe su premio en forma de integración cultural y renta salarial y otra nación de parásitos de lo público que recibe lo que merece en forma de pobreza y exclusión<sup>5</sup>. *“El gobierno de Margaret Thatcher, durante 1979-1990, produjo un cambio histórico y crucial que estriba en que el principio político central del sistema educativo es la competencia económica, en lugar de la igualdad de oportunidades y la cohesión social”* (Cowen, 2008).

Para confirmar la vigencia de esta disputa ideológica en el campo educativo en las coordenadas 2020, solo hay que escuchar el discurso de la Ministra, la línea editorial de ciertos medios periodísticos y las voces de representantes voluntarios o involuntarios de los intereses económicos de las corporaciones.

### Creación de la UEICEE: un efecto local de la “thatcherización” educativa

Pero otra de las medidas del gobierno de Thatcher fue la creación de la Oficina para Estándares en Educación donde se organizó la evaluación y medición del desempeño de docentes, directivos y escuelas. Así, con el objetivo de que las personas se conviertan en consumidores de la educación y bajo el supuesto de que tuvieran información para tomar las mejores decisiones educativas para su futuro, elaboraron rankings y clasificaciones en bases a los resultados obtenidos mediante las pruebas de evaluación internas, externas y estandarizadas<sup>6</sup>.

En CABA, 30 años después, la creación de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) fue un hito local en la concreción de la agenda educativa neoconservadora que refleja la “thatcherización” de la educación. A fines de 2014, se aprueba la Ley N° 5049 que transfiere la Dirección de Investigación Educativa, con recursos humanos y financiamiento, desde la Dirección General de Planeamiento, a esta Unidad descentralizada. En un solo movimiento se concretan las categorías de descentralización, transferencia, transparencia, calidad, evaluación para la mejora del sistema educativo de la Ciudad. Este acto de transferencia produjo un quiebre en la producción de investigaciones y estudios de información estadística que eran solicitados por las áreas y otras dependencias del Ministerio para la toma de decisiones sobre problemáticas estructurales o emergentes. A casi seis años de la desvinculación estructural con el sistema educativo y después de cuatro directores ejecutivos, ninguno concursado como



3 Como Ministra de Educación (1970-74) sus primeras medidas fueron reducir los gastos de educación y suprimir la leche gratuita para los alumnos de entre siete y once años. Su decisión provocó una tormenta de protestas y la apodaron “ladrona de leche”.

4 Antes de Thatcher, las universidades tenían el 95% de fondos públicos y fueron obligadas a entrar en el mercado para convertirse en empresas, ofrecer servicios de consultorías y atraer a estudiantes más adinerados que pudieran sostener el financiamiento.

5 Por el carácter destituyente de sus políticas educativas, la Universidad de Oxford en 1985, le niega el “doctorado honoris” que reciben los egresados cuando acceden al cargo de primer ministro, siendo la única en la historia de Oxford en no recibirlo.

6 Después de estas políticas, es importante señalar que hoy el sistema educativo inglés no tiene docentes para ocupar los cargos, pocos eligen la carrera o abandonan la docencia, por lo tanto recurren a agencias internacionales reclutadoras de docentes con contratos temporarios, definiendo una nueva problemática: la *uberización* de la docencia en los países OCDE.

indica la ley, se puede afirmar que los objetivos propuestos de la creación de la UEICEE siguen sin cumplirse. En la Ley 5049/14, el Artículo 7° expresa que "Son funciones del Ministerio de Educación en materia de evaluación: Elaborar en conjunto con la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo". Pero la planificación e informes anuales responden a la presentación de un plan de trabajo interno y no a la evaluación general del sistema educativo de la Ciudad.

¿Qué ministro de CABA querría desarrollar un ente externo que evalúe el propio sistema que dirige? Si al menos hubieran leído bien a Friedman (1953), sabrían que "la estadística funcionaría como instancia de control del conocimiento científico y del alcance empírico de la propia opinión. Una vez que se deposita el valor epistémico de un modelo en su contrastación predictiva, no sólo pierde interés su realismo descriptivo, sino que cabe también aceptar que contenga elementos normativos. En este sentido, la diferencia entre el conocimiento científico y la opinión popular sería principalmente de forma: generalidad, consistencia lógica, etc". Así, Friedman propuso "liberalizar también la investigación científica en los EE.UU., como la enseñanza en general, para que el mercado científico pudiera decidir sobre el valor de teorías y modelos" (Teira Serrano, 2007). Por lo tanto, al considerar la estadística como instancia de control, se cuestiona y devalúa la producción de información educativa, porque ya no es importante producir conocimiento veraz sobre problemáticas educativas locales, sino implementar medidas neoliberales de cuño conservador recomendadas por las agencias supraestatales.

La UEICEE no fue construida con los docentes y profesionales como actores institucionales, sino en su contra; solo fue discutida en el momento de la

aprobación de la Ley por personas que jamás trabajaron en una oficina estadística ni conocían sobre investigación o evaluación educativa. Es decir, nunca fue pensada realmente con los componentes de una política educativa, sino como programa de campaña que ya lleva 13 años. Tanto es así que paradójicamente son los trabajadores quienes reclamamos que se cumpla la ley porque se registra la dilución progresiva de las funciones y de las incumbencias como elementos de resguardo del sentido de lo público y único sostén frente al autoritarismo.

### Contar cabezas y edificios no es construcción de indicadores

A estas coordenadas, se suma otro embate al área cuando se produce el desembarco del Big Data y "la dictadura de los informáticos". La fusión del Ministerio de Educación con el Ministerio de Modernización produjo un megaministerio que amplió en forma exponencial el número de subsecretarías, direcciones generales y gerencias operativas, pero además incrementó la querrela por la producción de los datos oficiales.

En definitiva, la producción de indicadores estadísticos y la difusión de resultados de investigaciones con lógica situada es un componente indispensable para la construcción de las políticas educativas de la Ciudad. Es importante contar con datos e información actualizada para analizar problemáticas que den cuenta del estado de situación. Así, el conocimiento situado puede ser transmitido a los actores institucionales mediante argumentos basados en evidencia sobre la importancia de tomar la decisión más acertada sobre el tema en cuestión o la innovación a implementar.

¿Por qué es necesario realizar todo ese arduo trabajo? Porque las instituciones educativas de todos los niveles al igual que la sociedad están compuestas por personas que tienen derechos, y uno de ellos es ser informado verazmente sobre las decisiones que toman sus representantes, ya que son medidas que impactarán en su propia vida, en su futuro y el de la comunidad. Así, el espacio político que imponga su visión sobre la educación será el que defina la orientación y los contenidos que deben ser enseñados, la modalidad de enseñanza y el tipo de función que deben cumplir los docentes en las instituciones educativas.

Si se avanza en el debilitamiento de las áreas de investigación y estadística, a partir de recomendaciones que apuntan a eliminar la producción de datos gubernamentales, corremos el riesgo de que cualquiera presente datos y cifras, sin precisar fuente, sin establecer relaciones ni explicaciones; ya que lo importante es la aceleración de cifras y números para que se constituya un saber movido por datos, sin narrativa como reflejo del flujo neoliberal de los capitales (Byung Chul Han, 2014). El dato dice que **es así** y cae el **por qué**, la lógica del capitalismo autoritario que regula la producción de información ya no es narrativa, sino aditiva; y desde esta perspectiva la investigación, la consistencia de los datos y la construcción de indicadores solo ralentiza los tiempos. Un efecto concreto que intenta cuestionar y debilitar la producción de información educativa oficial, es la creación del conglomerado "Argentinos por la educación" que declara "transformar la educación argentina con evidencia, consensos y colaboración social" y se presenta como "espacio de encuentro creado alrededor de los datos para convocar a los argentinos a unirnos en la mejora de la educación" (Argentinos por la educación, s.f.), pero en un informe sobre formación docente, afirman que se incremen-



taron los Institutos de Formación Docente del sector estatal en la Ciudad, de 28 en 2008 a 41 en 2019 (Argentinos por la educación, 2019). No queda claro cómo es que la gestión que hoy quiere cerrar los 29 profesorado, creó 12 institutos de formación docente estatales en los últimos 10 años. Se advierte que este dato no es ingenuo, sino un ejemplo de “fake new” que se publica desvergonzadamente para que la información errónea sea difundida en los medios, con manifiesta intencionalidad de alimentar la tensión con la UNICABA. Sería bueno, que “Argentinos por la educación” brinde información que pueda identificar los 12 institutos de formación docente creados por Bullrich y Acuña, así los incorporamos al padrón de establecimientos y además se podrían sumar a las marchas por la defensa de los 29.

### A modo de conclusión

La pregunta es qué posición tomaremos para que la investigación y estadística sean parte relevante de las políticas educativas y contribuyan con datos oficiales y argumentos pedagógicos a la construcción de una narrativa que nos permita resistir y persistir en la disputa por el sentido para garantizar la educación pública como derecho social en la Ciudad de Buenos Aires. //



### Referencias bibliográficas

- Argentinos por la educación (2019). Aumenta la oferta de formación docente en la Argentina. Disponible en [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Informe\\_ArgxEdu\\_Aumenta\\_la\\_oferta\\_de\\_formacion\\_docente\\_en\\_Argentina\\_37nxsUf.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Informe_ArgxEdu_Aumenta_la_oferta_de_formacion_docente_en_Argentina_37nxsUf.pdf)
- Argentinos por la educación (s.f.): “Nosotros”. Disponible en <https://argentinosporlaeducacion.org/nosotros>
- Cowen, Robert (2008). “Formas de inclusión: de la igualdad de oportunidades educativas a una educación eficaz y eficiente”. En *Políticas educativas para la cohesión social. V Encuentros sobre Educación* en El Escorial (UCM). Disponible en <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/43088/BVCM001800.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Friedman, M. (1967). **La metodología de la economía positiva.**
- Ley N° 5049/14. Disponible en <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley5049.html>
- Plut, Sebastián: “¿Por qué alguien cree lo que no es creíble y lo reproduce? *Página 12*. 16/01/2020. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/240948-por-que-alguien-cree-lo-no-creible-y-lo-reproduce>
- Rancière, J. (2020). “El capitalismo dejó de ser liberal y es cada vez más - autoritario”. Entrevista en Perfil, 14/11/2020. Disponible en <https://www.perfil.com/noticias/periodismopuro/jacques-ranciere-el-capitalismo-dejo-de-ser-liberal-y-es-cada-vez-mas-autoritario.phtml>
- Teira Serrano, D. (2007). “Economía, estadística y política en la metodología de Milton Friedman”. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/51385421.pdf>

## Palabras clave

Primaria.  
Adecuación Curricular.  
Dispositivos.  
Conectividad.  
Bolsón de alimentos.  
Cuadernillos.  
Vínculo afectivo.

/// Área Socioeducativa // Educación Primaria // Centro de Actividades Infantiles //  
/// Centro Educativo Isauro Arancibia //

# Cuadernillos Isaurinos en tiempos de Pandemia

## La tarea como regalo amoroso. Tiempo de recreo

Por Carolina Alvarenque\*, Zoé Manoukian\*\*, Nerina Neivotti\*\*\*,  
Keila Rizzone\*\*\*\*, Alejandra Soto\*\*\*\*\* y Florencia Villarreal Pucciano\*\*\*\*\*



### Introducción

**S**omos docentes que transcurrimos nuestras actividades pedagógicas en el Centro Educativo Isauro Arancibia. Allá por el año 1998, CTA Nacional solicita a la Supervisión de Centros Educativos de la Ciudad de Buenos Aires la creación de un Centro Educativo para Adultos y Adolescentes de nivel primario para miembros de los sindicatos de base: AMMAR y MOI, en Independencia 766. Así empieza a formarse la historia de nuestra escuela. Como resultado de un trabajo en red con organizaciones sociales, comenzaron a concurrir chicos en situación de calle que paraban en la estación de trenes de Constitución. En el año

2001, Puentes Escolares, programa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires creado con el fin de establecer lazos entre la calle y la escuela, destinó recursos materiales y docentes (pareja pedagógica, psicóloga, trabajadoras sociales y auxiliares) a este centro luego de comprobar a través de un relevamiento que los jóvenes en situación de calle asistían y hacían referencia al “Isauro”. Una de las necesidades en ese momento era la de un jardín maternal para los hijos e hijas de nuestros estudiantes ya que estaba funcionando en forma cooperativa e informal entre estudiantes y docentes. Se gestionó con el Área de Inicial el Jardín del Puente que funciona con 20 niños/as y fue abierto a la comunidad.

\* Recibida como Profesora de Educación Primaria en el año 2016. Trabaja en el Isauro Arancibia desde el año 2014, primero como maestra comunitaria en el CAI y desde el 2016 como maestra de nivelación.

\*\* Se formó en cine y luego se recibió en Educación y Pedagogía Social con orientación en derechos humanos en el IFTS n° 28. Empezó a trabajar en 2018 en el CAI (Centro de Actividades Infantiles) del Isauro como maestra comunitaria puente.

\*\*\* Docente de educación primaria. Trabaja en el Centro Educativo Isauro desde el 2018 como maestra comunitaria del Programa CAI (Centro de Actividades Infantiles).

\*\*\*\* Docente de educación primaria. Trabaja en el Isauro desde el 2017 como maestra comunitaria del Programa CAI (Centro de Actividades Infantiles) y desde el 2019 como maestra de primaria del jóvenes y adultos.

\*\*\*\*\* Técnico en Minoridad y Familia recibida de la Universidad Na-

cional de Lomas de Zamora. Trabaja en el Isauro Arancibia desde el año 2007, primero como profesora de Tecnológica y desde el 2011 coordina el CAI (Centro de Actividades Infantiles).

\*\*\*\*\* Profesora de Educación Primaria egresada de la ENS N° 5 “Gral. Don Martín Miguel de Güemes”, actualmente finalizando la licenciatura en la Enseñanza de Matemática (UNIFE). Se desempeña como docente en escuelas formales de CABA y desde 2016 como maestra comunitaria puente en el Isauro Arancibia.

A principios del año 2006, debido a la elevada matrícula y la falta de espacio, el Centro Educativo se mudó a la cooperativa “El Molino”. A esta altura el Centro Educativo se había desdoblado en cuatro Centros. Debido a la gran cantidad de propuestas que comenzaron a articularse en este espacio, para fin de ese año se contó con poco lugar para desarrollar las actividades específicas del Centro. La gran receptividad de los alumnos/as demostró y demuestra la necesidad de los jóvenes en situación de calle de apropiarse material y simbólicamente de un lugar desde el cual desplegar sus potencialidades y construir su autonomía. Para el año 2007, se hizo un convenio con el centro de formación profesional N° 3 de la ciudad de Buenos Aires, dependiente de UOCRA, lugar donde se otorgaron varias aulas y salones de usos múltiples para el desarrollo de todas las propuestas.

Los chicos/as venían al Isauro con sus “hermanxs de calle”, varios menores de 14 años, por lo cual no podían ser inscriptos en el Centro. Ante esta necesidad el colectivo de trabajadores gestionó ante las autoridades de ese momento la creación de un grado de nivelación para los más chiquitos dependiente del área de Educación Primaria común.

Gracias a aquellas luchas, desde principios de 2011 tenemos un edificio propio en Paseo Colón 1318, que actualmente se encuentra en eterna construcción con fecha incierta de terminación de obra. Uno de nuestros mayores logros es el trabajo en equipo, donde se planifica en conjunto y se elaboran estrategias para la acción. Las políticas públicas de la CABA orientadas a nuestra población son cada vez más escasas y restrictivas; en este sentido, el sostén por fuera de la escuela es insuficiente. Esto repercute en las condiciones de vida de nuestros estudiantes y en nuestras condiciones laborales.

En síntesis, el Isauro Arancibia lo estamos construyendo colectivamente desde hace más de 22 años a partir de las necesidades y demandas concretas de estudiantes y trabajadores.

Los CAI (Centro de Actividades Infantiles) forman parte de una política socioeducativa integral orientada a favorecer el cumplimiento pleno del derecho a la educación de todos los niños y niñas. Se proponen ampliar el universo cultural y fortalecer las trayectorias escolares de los alumnos que requieren mayor acompañamiento pedagógico para acceder y/o completar sus estudios. Para tal fin, estos centros, instalados en escuelas primarias de todo el país, cuentan con un equipo integrado por una coordinadora, cuatro maestras comunitarias y tres talleristas que ofrecen variadas propuestas pedagógicas y culturales.

El Centro de Actividades Infantiles (CAI) del Isauro Arancibia en su inicio estuvo orientado a brindar una oferta educativa propia para esa etapa etaria, para potenciar las trayectorias educativas de los niños del Centro Educativo menores de 13 años, y además en el mismo orden de importancia poder ir incluyendo y brindar una educación significativa a los más pequeños que se encuentran en situación de calle, que conviven en las distintas ranchadas, o aquellos que recientemente han podido revertir esa situación y conviven con sus familias en hoteles cercanos a la escuela o simplemente a aquellos niños que se encuentran a la deriva, que no tienen ningún lugar de pertenencia.

Nuestro CAI del Isauro comenzó su actividad en el año 2011. Se buscó proponer espacios que llevaran más tiempo de escuela a nuestros niños que se presentaban con trayectorias educativas tan interrumpidas. Actualmente trabajamos con casi 100 participantes, entre los cuales están incluidos los niños del grado de nivelación y se le suma una gran cantidad de niños que tienen algún tipo de relación con el Centro Educativo Isauro Arancibia: son hijos, sobrinos, viven en el mismo hotel y comparten ranchada. Hace 4 años se lleva adelante el Proyecto de la Murguita Kilombera que es sumamente representativo de nuestro CAI, con un libro que da cuenta de la sistematización de cómo armamos la murga.



## Empezando el año lectivo 2020

Este mes de febrero arrancamos a poner colores al Isauro como todos los años. En nuestro patio tenemos pintados distintos juegos hechos por las maestras que siempre debemos volver a pintar por ser disfrutados durante todo el año por más de 120 niños del CAI (y les adultos también). Como en todas las escuelas, en marzo comienzan las clases, donde se conoce a los niños y familias con las cuales vamos a transcurrir el año. En conjunto se van armando las aulas, los vínculos entre pares y docentes y se da comienzo a los contenidos de la planificación anual.

Pero este año tan atípico que nos tocó y nos sigue tocando, tuvimos que reinventarnos. No fue un trabajo fácil, porque esta situación no se encuentra en ningún libro o apunte que hayamos leído en nuestra formación académica docente. Luego de muchas idas y venidas, de pensar, de angustiarnos, de ver y escuchar a las familias, pudimos ir dando forma a este “nuevo vínculo” o “nueva modalidad” y nos dimos cuenta de que la mejor manera era la ya conocida, la que venimos trabajando hace muchos años, LA PEDAGOGÍA DEL ABRAZO. Pero ¿cómo nos podemos abrazar a la distancia?

El 16 de marzo comenzó la cuarentena escolar. Al principio no se entendía si iba a durar quince días o cuarenta, o más. En la primera semana en el CAI hubo un día de actividad a donde concurrieron más de 50 niños y realizamos los talleres de Murga, Educación Física y Artes Visuales con ellos. Único día de actividad presencial en el año 2020.

A partir de allí, nuestro proyecto pedagógico tuvo un giro inesperado debido a la pandemia del coronavirus, un virus que se expandió por el mundo y que actualmente no tiene cura, sumado a que es al-

tamente contagioso por el contacto humano; y ahí nos encontramos pensando ¿ahora qué hacemos?, ¿cómo seguimos?, ¿cómo sostenemos el vínculo?, ¿cuánto va a durar este distanciamiento social? Fueron muchos los interrogantes que se nos plantearon, muchas preguntas, pocas respuestas, con un virus avanzando muy rápido que no diferencia a nadie para infectar y va marcando aún más las diferencias sociales a la hora de hacerle frente a la cuarentena.

Cuando se planteó la cuarentena y se estableció el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) empezamos a vislumbrar qué sería de nuestra tarea pedagógica. Junto a esto también se visualizaron otros problemas: las familias se encontraron angustiadas porque no tenían para comer; más allá de que en la escuela se entregaban las viandas, no eran las comidas que brindaba el Isauro, y todos sabemos que con un sándwich no alcanza para una buena alimentación. Entonces el seguimiento de la escolaridad de los niños quedaba dificultado ante la gran demanda de las familias generada por la vulnerabilidad social en la cual ya se encontraban. Eso hizo modificar de a ratos el eje y las energías en buscar comedores del barrio, ayuda de organizaciones barriales, armar redes nuevas que estén abocadas a paliar la necesidad de alimentos que sufría nuestra comunidad ya que desde el gobierno de la CABA no se armaba ninguna respuesta. Pero esta ayuda para conseguir alimentos nos implicó ir ampliando la intención del vínculo con nuestros estudiantes.

Empezamos a tener más comunicación a través de Whatsapp. Como punto de partida para brindarles contenidos pensamos en hacer videos cada uno de los docentes para subirlos al Facebook del CAI del Isauro, y también hicimos partícipes a otros docentes del Isauro. Preparamos videos de cuentos, de canciones, de adivinanzas, de yoga, de clase de

idioma, de kamishibai, de baile, de educación física, de juegos, entre otros. Durante varios meses, subimos de dos a tres actividades diariamente: un video, un audio y una actividad manual. A continuación dejamos dos enlaces de los videos que elaboramos y subimos a nuestras redes:

[Sus profes cantan JUANA AZURDUY](#)  
[El cuento de la profe Lila](#)

Pusimos desafíos que algunas familias podían hacer y otras no. Cuando quisimos ahondar en los motivos de la falta de participación caímos en la cuenta de que para ver videos se necesitaba más megas que con otras aplicaciones por lo tanto se les dificultaba poder verlos. Para varias familias hasta era imposible acceder a este contenido que hacíamos con tanto amor. Esto nos generó un nuevo desafío pedagógico. Tratamos de hacer entonces un balance y evaluar cuáles serían las nuevas líneas de acción, cómo reconfigurar la forma en la que trabajamos para nuestra comunidad y cuál sería la mejor forma de sostener el vínculo.

## La falta de conectividad

Esta situación no nos daba tranquilidad porque el vínculo pedagógico que se tiene en la presencialidad estaba altamente alterado, como las charlas y las miradas que disfrutamos con nuestros estudiantes. Entonces a finales de marzo empezamos con las llamadas a las familias para hablar sobre cómo estaban; ahí pudieron decir que no tenían conectividad, a veces no contaban con crédito en el celular, tenían poca capacidad de memoria (y no podían descargar los videos y fotos) o contaban solamente con un celular para toda la familia. Estas cosas ya las sabíamos, pero con esos llamados pudimos confirmarlo y además lograr que las familias expresaran con su



voz lo que les estaba pasando. Además algunas madres decían que era más fácil tener lo que enviábamos en papel, en fotocopias, de esta manera lo podrían ver mejor y les niños podían escribir directamente ahí. Por eso mismo, un sábado nos reunimos CAI y Nivelación a través de Zoom para pensar juntas. Se comentó lo que estaba pasando con los distintos espacios de la escuela, en colectivo pensamos cuáles serían las mejores estrategias y adecuaciones a implementar, evaluamos los pro y los contras acerca de las decisiones y salió la idea de hacer dos cuadernillos en el Isaura Arancibia que contuvieran los contenidos escolares y aquellos enunciados pedagógicos que se encuentran en el proyecto Anual del CAI, pero además quisimos brindar una producción bella y amorosa, ya sea con las fotos de los docentes y de los talleristas que quisieran sumarse a estas producciones. Por eso, cada hoja está diseñada con imágenes, fotos, ilustraciones, obras de arte, cuestiones tan características de nuestro espacio de infancias en el Isaura.

En los cuadernillos del CAI tomamos los ejes que ya teníamos definidos en el Proyecto Anual 2020 y tratamos de plasmar los distintos talleres que llevamos a cabo los días sábados (Murga, Artes Visuales, Cocina, Educación Física), como así también algunas de las tareas llevadas adelante por las maestras comunitarias en la semana.

Este primer cuadernillo se realizó un fin de semana. Aprendimos a manejar el programa Canva gracias a una compañera que ya lo utilizaba, fue un trabajo intenso de muchas horas durante el día, tarde, noche y madrugada. Mientras se hacía salió pensar la **tarea como regalo**, más allá del contenido escolar, con la idea de que los niños vean que sus docentes estaban pensando en ellos, que más allá de la distancia, con ese cuadernillo estábamos cerca y abrazándolos en este momento tan difícil. El martes 28 de abril se imprimió y para el 29 de abril quedó lista la primera entrega de cuadernillo junto a la tercera entrega de alimentos en la escuela.

■ Esa primera entrega del cuadernillo fue un momento de vinculación muy lindo, aunque nos condicionaban la situación de la entrega de alimentos, la fila, la distancia social y todo el protocolo. Las familias recibieron con mucha alegría los cuadernillos; aunque el tapaboca escondía las sonrisas, nos agradecieron muchas veces personalmente y por mensajes de whatsapp.

Así se fueron armando quincenalmente estos cuadernillos que imprimimos y entregamos en el reparto de los bolsones de alimentos, de manera de asegurarnos que le llegue a cada uno y puedan disfrutarlos en familia. Este material pedagógico, tan necesario para que nuestra población pueda seguir trabajando y se potencien los espacios de infancias, fue llevado adelante por el CAI y el Grado de Nivelación trabajando en colectivo, donde cada espacio puso en relieve un trabajo imponente atravesado por la ESI y los derechos de niñas, niños y adolescentes.

### Cómo desarrollamos los cuadernillos de CAI-Nivelación

Nuestra meta —que salió como un grito del corazón frente a la impotencia al sentirnos tan lejos— era hacernos amorosamente presentes. Estaba totalmente fuera de cuestión volvernos un manual de actividades o invadir a los niños con tareas frías y desconectadas de la realidad. Para nosotras, lo más importante era que los chicos pudieran sentir el CAI y su grado de Nivelación. Hacerles escuchar nuestras voces a través del papel y que ellos puedan ver todos los colores que le ponemos a nuestra escuela aún si la impresión tuviera que salir en blanco y negro.

Fue entonces esencial expresar nuestros sentimientos claramente: les queríamos y les extrañábamos. Porque desde nuestra práctica de los sábados, pero sobre todo con los viajes que hacemos con el CAI, nuestros estudiantes ya saben muy bien que sus profes no tienen miedo de emocionarse, de decirles que les amamos, de hablar de estas





cosas que se suelen esconder y de acompañarles más allá de lo escolar.

Dedicamos la última página del cuadernillo para algunos anuncios importantes como una dedicatoria a les niñes que cumplen años durante el mes y algunas informaciones de cuidado en relación con el virus. Tomamos muy en serio esta crisis sanitaria e intentamos evitar que la información sobre este tema les llegue de forma angustiante pero sin minimizar la gravedad de la situación.

Gianni Rodari se preguntaba “¿merece la pena que un niño aprenda llorando lo que puede aprender riendo?”. Para les docentes que apuestan a una educación respetuosa de la niñez, la respuesta es un “no” contundente. Y si tomamos en cuenta lo que representa el contexto de una pandemia mundial para un sector de la población tan vulnerado, ¿cómo podríamos priorizar los contenidos sobre lo que le está pasando a les niñes? Nuestro gran desafío fue mantener los procesos de aprendizajes de les chiques sin caer en una constante exigencia que llevara a la frustración tanto de les niñes como de sus madres y padres. Cabe destacar que muchos de ellos son estudiantes del Isauro, dentro de la Primaria, del Secundario o de los talleres y no todes están alfabetizadas. Y si sumamos la angustia de la incertidumbre económica, sanitaria y habitacional que pesa el doble de lo normal sobre estas familias, no podemos exigir a las madres y los padres que se vuelvan maestros de grado para sus niñes. Para el grado de nivelación pensamos entonces privilegiar el reforzamiento de contenidos ya visto en clase a través de actividades divertidas y gracias a una estética amigable, con las fotos de sus profes e invitando a les estudiantes a tomarse un descanso o un recreo con las actividades del cuadernillo del CAI. Nos pareció importante también respetar algunas ritualidades del grado incluyendo sus talleres de yoga, literatura o música.

A veces los cuadernillos llegan con un regalito o material didáctico para pintar, dibujar, crear y divertirse. En el cua-

dernillo quinto de nivelación por instancia, agregamos unas cartas españolas para que jugaran en las vacaciones y también para unas actividades de matemática; en el décimo incluimos unos dados para jugar a un juego inventado por les practicantes del ISTYLR (Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación). Se sumaron otros espacios del Isauro también como las compañeras de rondas de convivencia que hicieron unos memotests con las fotos de cada estudiante de nivelación y maestra/o de nivelación.

### Arte y cultura, ESI, derechos y mucho amor bajo el lente del juego

Enriquecer el capital cultural de les niñes, fomentar la ESI y trabajar de forma integral los derechos de les niñes y adolescentes son ejes fundamentales de nuestra tarea y nos pareció sumamente importante mantenerlos en las propuestas de nuestros cuadernillos. Estos aspectos se encuentran de forma transversal en cada uno de nuestros talleres: Arte, Plástica y reciclaje, Murga, Educación física y Cocina. Para no extendernos demasiado, **les proponemos una visión general de nuestro trabajo con los cinco ejes de la ESI** y les invitamos a consultar los cuadernillos para ver el resto de nuestras propuestas en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1cshqIGwKzR-j49KzRzfEbFj5TvzNoxq6i>

Respetar la diversidad se trabaja tanto desde nuestra murga, como desde el arte con artistas de todo el mundo que luchan por la diversidad. Valoramos la afectividad expresando nuestras emociones y proponiendo actividades que permiten reflexionar sobre ellas y lo que nos pasa en estos tiempos de incertidumbres. Hablamos del cuidado del cuerpo y de la salud, tanto desde una óptica de cuidado físico como desde nuestra visión del cuerpo de las obras de arte y los cánones de belleza. En cada cuadernillo presentamos y proponemos una actividad acerca de un derecho de la Convención sobre los Derechos de les Niñes y Adolescentes.

**DÍA 5 PRÁCTICAS DEL LENGUAJE**

Fecha: \_\_\_\_\_

LA CLASE ANTONIO DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE ESTÁ VIVIENDO ESTOS DÍAS DENTRO DEL LLAMAR ZORRE SURTE LA HISTORIA DEL HOMBRE Y LA TORTUGA EN EL BOGUE DE NUESTRO MUNDO.

**¿QUIÉNES?**

COMO EN OTROS CUENTOS DE LA OJIVA, LOS PERSONAJES DE "LA TORTUGA SURTE" SON TORNOS: HOMBRE, TORTUGA, NIÑO Y NIÑA. LOS PERSONAJES SON: "EL HOMBRE", "LA TORTUGA", "EL NIÑO" Y "LA NIÑA".

1. LOS ANIMALES DEL CUENTO PERTENECEN A DIFERENTES AMBIENTES Y TIENEN DIFERENTES FORMAS DE RELACIONARSE. BUSCA LA INFORMACIÓN EN EL TEXTO Y COMPLETA EL SIGUIENTE CUADRO.

PERSONAJE	¿DÓNDE VIVE?	¿ES AMIGOSO?	¿HABLA?
TIGRE			
TORTUGA			
NIÑO			



tes. Por fin trabajamos la perspectiva de género, cuestionando, denunciando y reflexionando sobre los estereotipos. En cada cuaderno visibilizamos a mujeres artistas de todo el mundo y luchadoras de nuestro continente.

### La financiación de este proyecto

Los cuadernillos que iban dedicados al espacio de las infancias que están dentro del Isauro se fueron realizando quincenalmente. Muchos se preguntarán como pudimos solventarlos ya que desde el Ministerio de Educación no lo vimos realizable. Cómo fue sostener esta vinculación en donde no existió una inversión necesaria desde el Gobierno de la CABA, ni desde lo material, ni desde la conectividad

¿Alguna vez pensaron todas las ideas que aún hoy en día no se pueden viralizar por falta de tecnología? ¿Se imaginan posibles cambios motorizados por lxs niñxs?

En el último tiempo pudimos apreciar videos y producciones increíbles de niños y niñas aprovechando el tiempo en casa con su familia. ¿Y qué pasa con aquellxs que no tienen las mismas herramientas? Esto no es nada nuevo: la desigualdad social es escalofriante y duele mucho.

La lucha por la conectividad en la educación pública se viene manifestando hace tiempo y está puesta en marcha. Pero este panorama acrecentó la preocupación, ya que es el único medio por el cual se puede mantener un vínculo pedagógico con lxs estudiantes y las familias.

Si la educación es pública, ¿acaso no se debería contemplar este aspecto para que sea efectiva? Nos seguimos preguntando ¿cómo es que en la ciudad más rica del país esto aún no se ha concretado? Una vez más somos lxs maestrxs lxs que nos organizamos para hacer una colecta de celulares en desuso, juntar donaciones e infinidad de ideas para no perder contacto con nuestrxs estudiantes e intentar, también, brindar una educación a distancia.

El Centro Educativo Isauro Arancibia no posee cooperadora ni dispone de dinero alguno, por ese motivo por el año 2004 un grupo de docentes que trabajaban y trabajan en el Isauro crearon una Asociación Civil para tener la potestad de presentar proyectos que nos ayuden a enaltecer el desarrollo de las actividades que llevamos adelante con nuestros alumnos. Gracias a esta organización fue que pudimos solventar las impresiones de los cuadernillos a lo largo de esta cuarentena, además de brindar materiales de librerías (en algunos de los números entregamos lápices, en otros crayones, témperas, lápices negros, golosinas, cartas españolas, entre otros materiales), porque no solo teníamos en cuenta la falta de conectividad sino que en estos momentos sociales tan extremos también teníamos que acercar los materiales de librería para brindar una educación de calidad y para todes.

### Descubrir las producciones y confirmar el sentido de la tarea

Algunos/as entregaban el cuadernillo cada 15 días en el reparto de bolsones o mandaban foto al whatsapp. Para nuestra satisfacción, llegaban sus mensajes de audios y sus fotos en plena actividad, como si estuviésemos juntos y juntas, como un sábado cualquiera antes de la pandemia en un taller del CAI. Recibir estos mensajes fue un motor cuando la pandemia, la incertidumbre y el aislamiento se hacían demasiado pesados. Nos inspiró a proponernos más y decidimos armar un grupo de whatsapp con las familias, para generar de alguna manera este intercambio y motivarnos entre todes. Explotó el grupo con mensajes, fotos y videos que reflejaban la emoción de les niñes por el cuadernillo. También se generaron espacios de festejos como sucede cuando alguno o alguna cumple años. Hasta el día de hoy si una familia nos manda alguna foto o un saludo, se llenan de mensajes de cariño y amor. De este grupo salieron hermosos proyectos como “El extraordinario viaje del CAI” escrito por varias niñes o un video hecho por las mismas familias con saludos de les peques a sus maestres en su día.



PORES LES NIÑES TENEN DOMICILIOS QUE ESTAN ESCRITOS EN LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTE DO, AÑO 1989. AHÍ HAY CUANTAS TUDAS LAS COSAS QUE DEBEN PASAR EN TU CASA POR EL SOLO HECHO DE PODER SER UN NIÑO FELIZ Y TE VAN A A IR CONTANDO POR AHA ALGUNOS.

EN EL ARTICULO 8 NOS HABLA DEL EMPUJO A LA IDENTIDAD. LUX ESTAMOS PARTES DE COMPROMETER A RESPECTAR EL DERECHO DEL NIÑO A PRESERVAR SU SENTIDO ENLARGO LA ANCORAN EN EL NOMBRE Y LAS RELACIONES FAMILIARES DE CONFORMIDAD CON LA LEY EN NIÑERIAS E LO CAS.

LA IDENTIDAD PUELE EL NOMBRE, EL APELLIDO, LA FECHA DE NACIMIENTO, EL SEXO Y LA NACIONALIDAD... TUDOS LOS NIÑOS TENEN DERECHO A PODER UNA IDENTIDAD OFICIAL, ES DECIR, A TENER UN NOMBRE, UN APELLIDO, UNA NACIONALIDAD Y A CONOCER LA IDENTIDAD DE SUS PADRES Y MADRES.

¿TE PARECE LLENAR LOS DATOS Y ARMAR TU DNI?

PODES INCLUIRTE EN EL DNI USANDO UNA FOTO



Nada reemplaza el encuentro físico, nada reemplaza un abrazo, nada reemplaza el mirarnos a los ojos y contarnos cómo nos fue en la semana, nada reemplaza escuchar a les niñes tocar los bombos y bailar la murga, nada reemplaza comer las galletitas de postre que cocinaron en el taller de cocina, nada reemplaza ver sus manos llenas de pintura luego del taller de arte, nada reemplaza poner las manos en la tierra y plantar semillas, nada reemplaza el espacio físico de la escuela. Pero mientras... seguimos haciéndonos amorosamente presentes.

Inventamos o erramos. Ese es nuestro lema, y ante la duda, siempre inventamos.

### A modo de conclusión

Cuando empezamos este proyecto, entramos en un sin fin de preguntas: ¿tiene sentido lo que estamos haciendo? ¿Les pibes hacen las actividades propuestas? ¿Nos sentimos más cerca con estos cuadernillos? ¿Qué materiales necesitan para hacer las actividades? ¿Qué actividades planteamos para que puedan realizarlas con lo que tienen? ¿Será que esta actividad la encuentran divertida?

En esta situación social tan convulsionada nos fue absolutamente necesario sostener algunos pilares de nuestra cotidianidad. Quienes trabajamos en educación sabemos de la importancia de la prevalencia del vínculo pedagógico, ese lazo que se forja entre la escuela y les chiques. En este momento de aislamiento preventivo y de mucha incertidumbre, tanto para las familias como para les docentes, lo que se mantiene es el lazo. La función pedagógica es ese lazo que vincula la escuela con les chiques.

Las clases se están dando, hay conocimientos que se pueden recuperar, los aprendizajes se pueden hacer en otro momento. Pero lo que no puede romperse jamás es el lazo pedagógico, especialmente cuando trabajamos con familias como las nuestras que pertenecen a los sectores más vulnerables. Así como primero se pensó en la continuidad alimentaria, hoy se puede pensar en sostener el vínculo. Si no, vamos a correr el riesgo de que se produzca una desescolarización, con el riesgo de que sean muchos a quienes el regreso a clases se les vea dificultado.

Y así... surfeábamos en un mar de preguntas, llenos de incertidumbre, sin saber cuál era la devolución de les niñes. En una reunión de equipo de los días sábados apareció este interrogante contundentemente. Recordamos que aparecieron sentimientos de frustración ante la tarea tan compleja de sostener el vínculo pedagógico en plena pandemia, con tan pocos recursos.

Como si el universo nos hubiese escuchado, todo pareció alinearse. Al día siguiente, recibimos las primeras fotos de las producciones, creaciones que nos produjeron una expansión en el corazón. A los pocos días fue la entrega quincenal de mercadería; allí también nos volvimos a llevar la grata sorpresa de sus producciones. Nos alcanzaron en una bolsa los cocodrilos que se les había propuesto realizar con tubos de papel higiénico. Estos presentes que nos hicieron llegar fueron las devoluciones ante tanto trabajo amoroso pensado y creado para ellos, fue su modo de estar presente, su regalo. //



## Palabras clave

Narrativa.  
Memoria.  
Pedagogía.

Education of Young and Adults / Secondary Education / CENS

# Cuentos en La Boca

## Narrativa, identidad y memoria

Por Luis María Blasco\*



### Introducción

La estrecha relación que manifiesta la memoria, en cuanto al hecho de recordar y la identidad, en cuanto al conjunto de rasgos y circunstancias que definen y diferencian a una persona o grupo social, es innegable. La identidad se sustenta en la memoria, esto es, se forma y se construye mediante el recuerdo. Somos porque tenemos historia, porque somos capaces de recordar, pero también de elaborar y reelaborar nuestra relación con el pasado. Gracias a la memoria, construimos nuestra identidad. Sin memoria no hay identidad.

No obstante, la memoria es un hecho presente. La evocación del pasado siempre se hace desde el presente y el recuerdo se reconstruye a partir de sus circunstancias. Es por ello que la construcción de la identidad, no sólo depende de acontecimientos pasados, sino también de la forma y los modos específicos que adopta el recuerdo en su reelaboración presente. Pero aún más, el sentimiento de pertenencia a un grupo, a una sociedad o a un territorio emana de la conciencia de identidad, surge no sólo en el reconocimiento de la semejanza, sino también del reconocimiento del extraño y lo diferente, del “otro”, que no necesariamente debiera derivar en un sentimiento negativo, sino al contrario, debiera suponer el enriquecimiento y la complementación. Ello

significa no sólo la coexistencia de múltiples formaciones culturales, memorias e identidades, sino también que cada persona, al pertenecer a determinados grupos, es parte integrante de una diversidad de identidades colectivas, inevitablemente, en construcción permanente.

Consecuentemente, por sus características propias, la literatura (sobre todo la narrativa), se evidencia como medio de visibilización de esta estrecha interdependencia que manifiesta la memoria y la identidad. En este sentido, al dar forma a la experiencia del pasado, la literatura interviene en la reelaboración del mismo (inmediato o lejano) como montaje. No se apresura en concluir o clausurar, por el contrario, complejiza nuestra aprehensión de la historia, permite pensar líneas de fuerzas heterogéneas y hasta contradictorias que la afectan y la alteran, reponiendo los vínculos —muchas veces incómodos— entre presente y pasado. En este sentido, la literatura constituye sólo una parte de la memoria colectiva, aunque podemos afirmar que se trata de una parte importante.

En nuestro país, la narrativa emerge con el advenimiento del género realista en la primera mitad del siglo XIX. Es así como, rápidamente, los autores se volcaron a escribir sobre el pasado inmediato, para el presente. En este sentido, puede decirse que la narrativa argentina comienza dos veces

\* Licenciado, profesor e investigador en Ciencias de la Comunicación Social, egresado de la Universidad de Buenos Aires. Se desarrolla, en la actualidad, como docente en diversas instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires. Además lleva adelante diversas acciones de difusión y defensa del patrimonio histórico y cultural. En el año 2019, publica el libro *El patrimonio histórico y cultural en la Ciudad de Buenos Aires: Las luchas materiales y simbólicas por la construcción de memoria* (Ediciones Educativo).

(en “El Matadero” de Esteban Echeverría y en la primera página del *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento) con textos que toman partido por un sector de la sociedad y lucha con otro (Ricardo Piglia, 1993: 3). Mediante la ficcionalización y la autobiografía, estos autores intentaron construir los cimientos para la conformación de UNA memoria colectiva, acorde con los objetivos de constituir un tipo de ciudadano que el mismo Estado requería: una fuerza dócil, saludable, patriota y culta. Momento inaugural donde la memoria, la literatura y la política se vinculan, superan esta suerte de esferas autónomas; y permiten reformulaciones mutuas.

La literatura, en suma, estimula a reinterpretar el pasado, a verificar la utilidad de identidades vigentes, a esbozar nuevas identidades, e incluso a escenificar recuerdos olvidados o ignorados. No obstante, como la memoria (y en consecuencia la identidad) no es estable, sino sujeta a continuo cambio, análogamente, en el campo de la literatura, nuevos autores y obras desplazan a otros tantos más viejos; nuevos intereses rescatan otros del olvido.

Para preservar del olvido, las sociedades han montado ciertos dispositivos de memoria socialmente reconocidos; en la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, el patrimonio histórico y cultural, las plazas, los monumentos, las avenidas, etc. En el campo de la literatura, el canon es ese intento de preservar del olvido cierto número de obras valorado por su influencia en la memoria colectiva. A escala nacional, el canon puede definirse, entonces, como el conjunto de obras literarias que entran en la enseñanza desde la primaria hasta la universitaria. Si bien es cierto que no existe un canon explícito, hay un acuerdo tácito. Así se estableció un consenso sobre los autores, en el cual Borges (luego de su fallecimiento) se ha convertido en el autor canónico por

excelencia; pero también textos como “El Matadero” y *Facundo* (anteriormente mencionados).

Sin embargo, al igual de lo que sucede en la Ciudad de Buenos Aires, las estrategias de descentralización de la memoria han llevado al campo de la literatura hacia una tendencia que privilegiará a autores no canonizados, marginales. Donde la memoria se objetiva en elementos significantes que no asumen la institucionalidad de un monumento o del canon, sino que estos desplazamientos permiten pensar al campo de la literatura como lugar de “contramemorias” (Raymond Williams, 1997: 149) en tanto pueda recuperar aquello descartado por la tradición selectiva hegemónica.

En la actualidad, es menester volver a retomar el concepto de Raymond Williams, en tanto que, desde la asunción de la gestión macrista, asistimos a un cambio en el gobierno en cuanto a la memoria en la Ciudad de Buenos Aires. Los diversos dispositivos orientados a su producción parecen sufrir una compleja reconfiguración en relación a las formas “más tradicionales” de hacer memoria en el espacio público. La rearticulación producida por la intromisión de lógicas de mercado en las acciones del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires trajo aparejada la supresión del derecho colectivo de participar en la producción de memoria, desoír la diversidad de memorias colectivas y aplicar la violencia simbólica ante las distintas versiones de la ciudad de Buenos Aires. De esta manera, se estableció una nueva relación en la conducción de conductas, una gubernamentalidad neoliberal que ha excedido el marco del Estado y sedimentado la voluntad de olvido de referencias locales y el festejo de estrategias de gerencia para lugares de memoria a un grupo general de vecinos.

En paralelo a ello, en el barrio de La Boca, ha tenido

lugar un proceso de construcción de memoria en el espacio público, una serie de marcas que buscan suscitar una conexión con ciertos acontecimientos: la exclusión y expulsión de quienes pueblan el barrio, los desalojos, incendios, pibes muertos de forma violenta, cierre de programas sociales, falta de espacios de recreación y deportivos, donde el proyecto “Cuentos en La Boca” se convierte en espacio de producción de “contramemorias” barriales. En este sentido, la propuesta se opone al imaginario estilizado y costumbrista impulsado por la propuesta turística del GCBA para el barrio de La Boca, asociada a valores de consumo de un espacio público mercantilizado y regulado por las leyes del mercado y el marketing.

Para ello, la iniciativa pone el acento en el carácter histórico, dinámico y de lucha que tienen los procesos de construcción de identidad social, en los que la memoria se materializa como resultado de las relaciones de poder y las resistencias al mismo. Concepción que implica pensar la memoria barrial como: “(...) un conjunto de fuerzas heterogéneas, y hasta contradictorias, que afectan, alteran, suplementan un objeto o espacio y lo transforman en lugar” (Szulwark, 2005).

## Desarrollo

El proyecto “Cuentos en La Boca” nace en el CENS N° 32 del barrio de La Boca, a finales del 2013. En ese momento el barrio de La Boca era nuevamente noticia por la muerte de dos chicos producto del incendio de un conventillo ubicado en la calle Melo 850. La tragedia desató la voz de alarma entre los alumnos de 2° B, aquel grupo realmente heterogéneo (que abarca adultos de entre 18 y 70 años) se veía interpelado como colectivo a partir de una diversidad de factores comunes a la tragedia, donde el

barrio, la situación de vulnerabilidad social de las víctimas y el déficit habitacional eran los denominadores comunes.

Es así como lo que comenzó como un debate allá por el mes de octubre, pronto se transformó en un proyecto cuya finalidad era articular la lectura y producción de textos literarios con la realidad social y política del barrio; cuyo nombre originariamente fue “Realismo, literatura y memoria barrial” (Luis M. Blasco, 2016) y a lo largo de los años fue modificado por “Cuentos en La Boca”; abriendo el espacio a otros géneros y problemáticas barriales.

El proyecto cuenta de cuatro momentos (en constante interacción): lectura, reconocimiento, producción y externalización.

En un primer momento (2013-2018) se trabajó con la lectura de una serie de cuentos pertenecientes al género denominado como realismo, por caso: “El Matadero” (Esteban Echeverría, 1871) y su transposición a historieta (Enrique Breccia, 1993); “Casa tomada” (Julio Cortázar, 1947) y “Grafitti” (Julio Cortázar, 1980); “La música y las luces se apagaron” (Pedro Lemebel, 1995); “Esa Mujer” (Rodolfo Walsh, 1966); “El sí de los niños” (Martín Caparrós, 2005); “El marica” (Abelardo Castillo, 1961), “Hernán” (Abelardo Castillo, 1961); “Curas” (Sylvia Molloy, 2002); “Emma Zunz” (Jorge Luis Borges, 1949), “El Evangelio según Marcos” (Jorge Luis Borges, 1970), “La fiesta del monstruo” (Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares, 1977); “El Sur” (Jorge Luis Borges, 1953); “La fiesta ajena” (Liliana Heker, 2010); “Frío” (Eduardo Sacheri, 2013); “Dos mundiales y un país de fantasía” (Eduardo Sacheri, 2020); “El niño proletario” (Osvaldo Lamborghini, 2012); Memoria de la gentrificación (Luis Blasco).

Luego (2019 -2020), con los años, y en base a los intereses de los educandos, la bibliografía incorporó otros géneros como el terror y el humor, por caso: “El carrito” (Mariana Enríquez, 2011); “Pablito clavó un clavito” (Mariana Enríquez,

2016); “El patio vecino” (Mariana Enríquez, 2016); “La gallina degollada” (Horacio Quiroga, 1917); “El almohadón de plumas” (Horacio Quiroga, 1917); “La madre de todas las desgracias” (Hernán Casciari, 2007); “El Choper” (Roberto Fontanarrosa, 2013); “Uno nunca sabe” (Roberto Fontanarrosa, 2013), “El Viejo Casale” (Roberto Fontanarrosa, 2013); “Pepines” (Pedro Saborido, 2014).

Con dichos textos no sólo se estimula la lectura en voz alta —venciendo algunos miedos comunes en lo que hace a la exposición— sino que además se inició un proceso de reflexión sobre algunas de las características de la narrativa, como así también de las posiciones ideológicas de los diversos autores con respecto a las tensiones sociales de la época. Para esto último, también se promovió la búsqueda grupal y posterior lectura de la biografía de los escritores. Es así como los alumnos expresaron sus ideas y aprendieron a debatir las mismas en equipo, priorizando formas negociadas de discusión. Con vistas al trabajo a realizar, también se organizaron algunas clases centralizadas en las figuras del narrador y la introducción de diálogos en los textos (directo e indirecto).

Una vez interiorizadas las principales características del género narrativo y luego de aprender aspectos básicos de la lectura y escritura de cuentos, la evaluación final se centró en la producción y externalización individual de un cuento, centrado en la problemática (histórica) habitacional que vive el barrio de La Boca. Con dicho objetivo se realizaron dos recorridos.

La primera por conventillos emblemáticos de la denominada huelga de inquilinos (1907), para la cual se anexó un corpus realmente heterogéneo que abarca artículos como “La Huelga de inquilinos de 1907” (Felipe Pigna); videos del Canal Encuentro como *Ley de Residencia* y *Huelga de Inquilinos* y audios del programa radial *historia de nuestra historia* de Radio Nacional.



Huelga de inquilinos.



Ley de Residencia.





La segunda recorrida se centró en los conventillos incendiados en el barrio (2007-2013), esta vez tomando como corpus recortes periodísticos de *Sur Capitalino*, *Página 12*, *Crónica* y *Clarín*.

En dichas dos visitas no sólo se vieron las continuidades históricas en torno a la falta de una lectura profunda (por parte de los estados) de las condiciones del hábitat popular como parte de la ciudad desde una visión integrada, sino que también se visibilizaron las diferencias, por caso: la composición de las familias, la de la población que hoy habita en los conventillos, etc.

Los resultados fueron más que exitosos; los alumnos se entusiasmaron con la propuesta y externalizaron sus cuentos en clase. Muchos trabajaron con el período de incendios que abarca del 2007-2019, ya que habían sido testigos o protagonistas de algunos de estos siniestros. También, exploraron otras problemáticas como la delincuencia, las adicciones y la exclusión social a media que se ampliaban los géneros. Para ello fue fundamental la ampliación de la consigna, ya no centrada específicamente en la problemática habitacional, sino también en producir cuentos que tengan como escenario el barrio de La Boca (2019-2020).

Luego de la revisión y lectura de los manuscritos, los alumnos pasaron a la sala de computación donde transcribieron el cuento (con las correcciones pertinentes) a dicho dispositivo (2013- 2018). Esta acción fue complementada en años siguientes (2019-2020), utilizando el formato audio y plataformas digitales.

El proyecto culminó con la externalización de los procesos mentales de los alumnos en un registro físico, palpable y público, a saber: la publicación de sus relatos en el periódico barrial *Sur Capitalino*, como así también su lectura en el programa radial *Conventilleras* (FM Riachuelo) y plataformas como [Spotify](#), [Anchor](#) y [Medium](#); a saber: “Cien años de historia destruidos por el fuego” (Victoria Pavicich, 2015);

“Sucedió en Suarez 52” (María Chiquita, 2015) y “Una noche inesperada” (Marisol Rodríguez, 2015); “La historia de siempre” (Fátima Oporto, 2016); “Héroes de La Boca” (Luis Silveiro, 2017); “Memorias del olvido” (Tomas Meraldi, 2018); “El grafiti de fuego” (Noemí Martínez, 2019); “Barrio bonito” (Darío Perez, 2019); “Sin nada; sin nadie” (Milagros Oropeza, 2019); “Alma y Eva” (Priscila Asprela, 2019); “Crimen joven” (Gladys Insaurralde, 2019); “El abrazo de fuego” (Mónica Olmos, 2019); “El número 5 de La Boca” (Jacqueline Ramírez, 2019); “Un día para el olvido” (Sebastián Rodríguez, 2019); “Un día anormal” (Romina Enciso, 2019); “La locura del pata y la murga” (Eugenia Rodríguez, 2020); “Limón” (Lucas Romero, 2020).

Dichas acciones de externalización son articuladas a la asignatura como material bibliográfico y con intervenciones en el espacio público del barrio, mediante pegatina de afiches con códigos QR que permiten la rápida redirección a los cuentos subidos en la web. Con estas acciones se buscan tres niveles de destinatarios: en primera instancia los alumnos, que se reconocen como autores y productores de memorias barriales; en segunda instancia, el transeúnte, quien al leer los cuentos puede construir memoria; y por otro, el habitante del barrio que además puede aportar más información sobre la problemática habitacional que se vive.

## Conclusión

En una ciudad de Buenos Aires, donde el arte se aprecia por su valor mercantil, los textos literarios de los alumnos y las alumnas replantean la importancia del barrio, del ciudadano y de las culturas como expresión de una identidad social, donde la escuela permite pensarse como territorio (M. Martínez, 2020), como trama relacional de elementos heterogéneos y hasta contradictorios en la puesta en juego de un proceso de subjetivación colectiva, donde el barrio no se devela de forma esencialista, sino en la relación con dichos elementos.



No hay un significado inequívoco y esencial del barrio, sino que este alcanza su sentido dentro un ovillo de narrativas heterogéneas por las cuales se lo convoca, se lo afirma o se lo niega. El barrio, como la memoria, es una configuración de significación relacional, abierta y precaria.

Desde esta experiencia, entonces, los educandos han producido obras literarias marcadas por la puesta en juego de valores y creencias locales, con una relación duradera y comprometida con el barrio, que escapan a la visión costumbrista y estilizada más portadora de valores de consumo de un espacio público mercantilizado y regulado por las leyes del mercado turístico y el marketing.

#### Anexo. Registro pedagógico

La memoria tiene una estructura narrativa, *“nuestra experiencia de los asuntos humanos viene a tomar la forma de las narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos”* (Brunner, 1997, p. 152) y de esta manera *“lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria”* (p. 66).

El proyecto “Cuentos en La Boca” fue desarrollándose durante cuatro ciclos lectivos. No sin dificultades; es menester destacar que el imaginario de los alumnos “más adultos” en relación a la materia se anclaba en la idea tradicional y hegemónica que supone que la enseñanza de la literatura debe centrarse en la expresión oral y escrita a partir de la lectura de cuentos (adaptados a la norma culta estándar) dejando por fuera otros cuentos que hacen a la literatura popular, pero también desplazando la idea de que otros textos (audiovisuales, radiofónicos, musicales, etc.) enriquecen la comprensión de las condiciones de producción que han hecho posibles a los mismos.

En este sentido, algunos de los textos trabajados en clase, donde se reproduce una violencia marcada y muchas veces sexualizada, en conjunto con la utilización del insulto como recurso literario, pareció generar un desequilibrio en

el imaginario (de esta población) de la lengua y literatura como espacio para el disciplinamiento lingüístico y cultural que busca la “purificación y limpieza del idioma”. Como señala Brunner, *“la experiencia y la memoria del mundo social están fuertemente estructuradas no sólo por concepciones profundamente internalizadas y narrativizadas de la psicología popular sino también por las instituciones históricamente enraizadas que una cultura elabora para apoyarlas e inculcarlas”* (Brunner, 1990, p. 68). En este sentido, la imaginación didáctica contrastaba con la rememoración de una pedagogía tradicional, activada por el grupo de educandos de mayor edad.

Esta dificultad pudo superarse mediante la implementación del aula como un espacio seguro donde los alumnos exploran sus intereses emocionales. Y luego, también con la exposición de cuentos de mi autoría, para humanizar la tarea literaria, a saber: “Memorias de la gentrificación” y “Efecto pigmalión” (disponibles en [https://medium.com/@luisblasco\\_3445](https://medium.com/@luisblasco_3445)). Con ello, se fueron generando modos más democráticos de leer y escribir en el aula, a contrapelo de las prescripciones y mandatos, habitando un marco de interacción subjetiva, para que las narrativas circulen y para que la rememoración de las experiencias tenga un papel de cambio social, cultural y político, donde la memoria, funciona como puente, que no sólo comunica presente-pasado sino también futuro y expectativas. *“El recuerdo puede interrogar a la esperanza”* (Augé, 1998, p. 22).

La temática trabajada, el déficit habitacional en el barrio de La Boca (2013-2018), supuso la reconstrucción de cierta historicidad que sirvió para promover en los educandos las diferencias y similitudes de las condiciones actuales.

Sin embargo, es menester destacar que las producciones literarias de los alumnos se centralizaron en la mirada presente —trabajaron con el período de incendios que abarca del 2007-2018—, en parte porque en su mayoría estaban atravesados por este conflicto. Este hecho tuvo como re-

---

“Cuando leí el cuento, lloré. Me recordó el momento y a mi hermana, que es la autora del cuento. Yo estaba allí durante el incendio; y habla de mí en el cuento, eso me emocionó, porque estamos distanciadas. Me gustaría volver a hablarle”.

(Sandra, alumna de 2° B).

“Cuando escribía el cuento, recordé todo lo que tuvimos que pasar, las marchas, las charlas con abogados. Hoy seguimos dando pelea para que nos adjudiquen la vivienda”.

(Victoria, alumna de 2° B).

---



sultado que la mayoría de los cuentos se narraran en primera persona, desde la propia experiencia autobiográfica, adquiriendo un carácter testimonial, donde la memoria se desprende de esta experiencia, para generar narrativas múltiples, recuperando la pluralidad de las memorias, evitando la explicación fácil y unidimensional de los procesos de gentrificación y desgentrificación u otras problemáticas barriales.

No obstante, la ampliación de la consigna (2019-2020) supuso la aparición de nuevas identidades barriales no contempladas en la consigna anterior: el murguero, la travesti, el delincuente, el comerciante, el chico de la calle, el drogadicto, el barrabrava, etc.

Por último, para que las narrativas circulen y se establezcan como “contramemorias” que puedan disputar el sentido en el espacio público — ante la oferta pública que instrumenta

la estética del mercado, que ofrece una memoria despolitizada y costumbrista del barrio— fue necesario la articulación con organizaciones barriales, medios locales y plataformas digitales.

Los resultados fueron más que exitosos: los alumnos expresaron sus ideas o esbozos de las diversas producciones escritas, orales y visuales, ejercitando la lectura de las mismas y develando formas de crear significados. Priorizando formas negociadas de discusión para la elaboración de un proyecto común: la articulación de la materia con la realidad social y política del barrio; “fortaleciendo el encuentro entre lenguajes, culturas, imaginarios democráticos y populares que contribuyan a la generación de sujetos de la transformación social” (A. Puiggrós: 2019). //

### Referencias bibliográficas

- Blasco, Luis M (2017) “Realismo, literatura y memoria barrial”, *XXI Congreso Pedagógico UTE*, Buenos Aires: UTE.
- Buckingham, David (2005). “Tratando de ser creativo” en *Educación en Medios*. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea, Barcelona: Paidós.
- Chiquita, María (2015). “Sucedió en Suárez 52”, *Diario Sur Capitalino* N° 241, Febrero.
- Herzer, Hilda (2008). “Acerca de la gentrificación”, en Hilda Herzer (org.), *Con el corazón mirando al sur. Transformaciones en el sur de la ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Ludmer, Josefina (2000) *El género gauchesco. Un tratado sobre la Patria*, Buenos Aires: Libros Perfil.
- Motrel, E. Delgadillo, C. De Marinis, S. (2004). *El diseño de propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Mimeo.
- Martínez, Marcela (2020). “Los virtuales de la escuela”. *Revista Ignorantes*, Episodio XXV, Mayo.
- Pavicich, Victoria (2015). “Cien años de historia destruidos por el fuego”. *Diario Sur Capitalino* N° 240, Enero.
- Piglia, Ricardo (1993). *La Argentina en pedazos*, Buenos Aires: La Urraca.
- Puiggrós, Adriana (2019). “La escuela, plataforma de la patria”. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO.
- Sanjurjo, Liliana y María Teresita Vera (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sztulwark, Pablo (2005). “Ciudad memoria, monumento, lugar y situación urbana”, *Revista Otra Mirada [en línea]*, n. ° 4.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Williams, Raymond (1997), *Marxismo y literatura*, Barcelona: Península.

## Palabras clave

Adultos.  
Jóvenes.  
Pandemia.  
Actos escolares.  
Patria.

/// Educación de Jóvenes y Adultos // Educación Primaria // Curriculares // Supervisión //

# ¿QUÉ ES LA PATRIA HOY?

Una experiencia de trabajo en tiempos de pandemia sobre el 25 de Mayo.  
Voces y reflexiones de las Escuelas Primarias para Jóvenes y Adultos

Por Laura Abate\* y Laura Invernizzi\*\*



## Un comienzo muy diferente...

Según la Agenda Educativa 2020, las clases en las Escuelas Primarias para Jóvenes y Adultos (EPA) se iniciaban el 16 de marzo. Ese mismo día, por resolución ministerial debido a la pandemia por COVID 19, solo los equipos de conducción y ejecución concurren a los establecimientos educativos. Cuatro días después se establece el aislamiento social, preventivo y obligatorio (APSO) como medida excepcional que el gobierno nacional adopta en el contexto crítico de la pandemia. En las escuelas para jóvenes y adultos no tuvimos el fraterno contacto presencial de inicio de clases con los estudiantes, nunca iniciamos las clases de manera presencial. Los primeros contactos vinculares se establecieron desde una nueva perspectiva, la “no presencialidad”. Comenzamos a construir una manera diferente donde la continuidad pedagógica de los estudiantes se sostiene con quienes cuentan con recursos (computadoras, teléfonos celulares, teléfonos fijos, tablets, etc.). Como dice Mara Brawer (2020): “... La escuela no se reemplaza. La escuela cerca de los hogares no significa la escuela en casa. Educación a distancia no es lo mismo que una educación transitoriamente virtual”. Construimos entonces una escuela

transitoria, una escuela de parches, una escuela limitada al contexto.

Desde el inicio del ciclo lectivo fuimos transitando este camino con acciones escolares desde una escuela y una supervisión atípicas, sin presencia física en el territorio. Pero junto a un gran motor, “el compromiso y el pacto de amor en la escuela pública” que resultó sumamente importante para vencer las barreras de la incomunicación. Intentamos por todos los medios establecer vínculos entre todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, equipos de conducción, facilitadores pedagógicos digitales, supervisiones, personal auxiliar, equipos de orientación... Surgieron así cantidades de grupos de WhatsApp; listas de difusión, creación y/o actualización de páginas o grupos de Facebook, blogs, páginas wix; reuniones por Meet, Zoom, videollamadas, mails, comunicaciones por teléfonos de línea, impresión de cuadernillos, fotocopias, préstamo de libros, visitas a domicilios, entrega de viandas en las escuelas, etc., etc...

A fines de abril comenzamos a hablar de “continuidad pedagógica”; a pesar de estar interpelados por la necesidad de

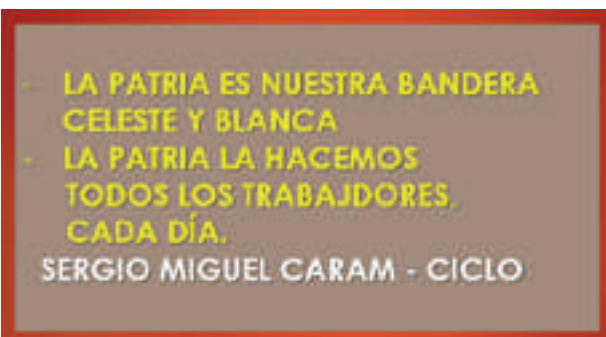
\* Supervisora Adjunta Sector 3 Adultos Nivel Primario. Maestra curricular de Educación Tecnológica en la Escuela domiciliaria N° 2. Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora de Educación Tecnológica.

\*\* Supervisora Sector 3 Adultos Nivel Primario. Profesora para la Enseñanza Primaria. Licenciada en Folklore.





Estudiantes de escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos. Sector 3. CABA.



satisfacer demandas sociales pudimos poner en diálogo el “ser de la escuela” y en ese camino que se abría (aún a sabiendas que algunos no podrían recorrerlo por no tener los recursos de conectividad y de dispositivos), continuamos caminando<sup>1</sup>.

### ¿Qué hacemos con los ACTOS ESCOLARES?

Acercándose mayo y pensando en lo simbólico de nuestra **fecha patria**, desde la Supervisión que está a nuestro cargo, proyectamos una propuesta de trabajo vinculada a visibilizar sentires de docentes y estudiantes preguntándonos y preguntando **¿Qué es la Patria hoy?** Pensando: ¿cómo rescatar estas sensaciones? ¿Cómo expresarlas? En tiempos de comunicación visual, de prevalencia de la imagen, creímos que la mejor propuesta era trabajar con fotos, por eso la consigna disparadora para esta propuesta fue pedirles a estudiantes y maestros que nos enviaran fotos con carteles escritos por ellos mismos respondiendo a esa pregunta. Sugerimos que en las fotos estuviesen presentes los autores de los escritos y los colores patrios (como si fuese el patio de la escuela, el salón de actos ya que el celeste y blanco nos conecta emotivamente con la escuela).

La propuesta fue creciendo y cambiando en su recorrido comunicacional. Cada director la trasladó a sus maestros, cada maestro a los estudiantes con los que se vinculaban y allí se abrió un abanico de respuestas que nos fueron emocionando a medida que las recibíamos. Se inundaron

nuestros celulares con más de 100 fotos, evidenciando que logramos anclar en una necesidad de expresar, de comunicarse, de estar por parte de estudiantes y maestros. En cada imagen pudimos leer el texto y el contexto en frases como: “*La Patria es el Otro*”; “*Patria es el sentimiento de pertenecer a una colectividad en la que los gobernantes protegen hasta el último ciudadano siempre*”; “*Patria es no bajar los brazos en la adversidad y seguir educando y aprendiendo confiando en su futuro*”; “*hoy la Patria es solidaridad y colaboración con el personal de salud que nos cuida, los científicos y los que atienden los servicios esenciales*”; “*para mí la Patria es mi hogar, el lugar donde me siento seguro con mis amigos y mi familia...*” entre otras. Las imágenes son los rostros, los objetos hogareños y escolares adornados con banderas. Las fotos son producciones únicas, personales y llenas de amor y compromiso dando sentido a la propuesta de reflexionar sobre este concepto tan amplio de Patria.

Con todas esas producciones realizamos un video cuya compaginación y edición se hizo desde la supervisión. Recurrimos a buscar melodías, recopilar audios con voces de los estudiantes, pensar en formato, diseños, guión etc. Uno de los audios que tomamos para iniciar el video es una estudiante de 60 años, que en su breve relato da cuenta de dos componentes infaltables en el perfil de los sujetos de la Modalidad, las “*marcas de exclusión y marcas de enseñanza*” que definen Kurlat y Perelman (2012)<sup>2</sup>. Nos habla la estudiante con voz algo tímida “*Siempre me acuerdo de algunas cositas. Yo fui al colegio muy poquito, nada, a los*

1 No quedamos ajenos a seguir reclamando para esos estudiantes los recursos de dispositivos digitales y conectividad. En las Escuelas Primarias para Jóvenes y Adultos la última entrega de notebooks personales fue en el año, los dispositivos que se encuentran en las instituciones son obsoletos, por lo que no fueron ofrecidas en préstamo. Nos parece muy apropiada esta reflexión de una compañera de INTEC: “*Cuando lográsemos que una vez el Ministerio de Educación de CABA dejase de trabajar para la vidriera, diríamos, en estos tiempos en que supuestamente la pelea por sostener la vida es DE TODXS, necesitamos dispositivos para todxs los estudiantes y docentes, liberación de datos y wifi para la navegación de los sitios de uso histórico en las comunidades educativas...*” Bettina Fratta (2020).

2 “... Llamamos *marcas de exclusión* a las marcas de la historia de vida que todo sujeto cuyo derecho a la educación ha sido vulnerado posee —junto a la vulneración siempre de tantos otros derechos— que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del ‘fracaso’ y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Al mismo tiempo, las marcas de enseñanza se imprimen según formas de haber ‘sido enseñadxs’ que inciden en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura (por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a ‘juntarlas’ como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es ‘leer’, o si ha predominado el pedido de copia de textos sin interpretación, esta práctica de copia se demanda...” Chichizzola, Kurlat, Rizzo (2018).



once años ya no estaba en el colegio. Así que siempre me acuerdo, yo me acordaba del día de la escarapela y del día del himno". Ella se acuerda de algunas "cositas", con voz muy baja dice "yo fui muy poco al colegio" (marca de exclusión) pero se acuerda fuertemente de las fechas patrias (marca de enseñanza), que vienen en su relato y son evocadas al pensar en la Patria. ¡Cuánto para aprender de las trayectorias educativas de los estudiantes de la Modalidad de Jóvenes y Adultos!

### La pobreza entristece y duele en la Patria

Pocos días antes de comenzar con la edición del video, fallecía Ramona Medina, referente de la Garganta Poderosa de la Villa 31. La conmoción por su muerte impactó fuerte en nosotros. Ramona moría por falta de condiciones de vida dignas, por un Estado ausente y no por casualidad con una gestión de gobierno de la ciudad que en su propio barrio había desembolsado miles de dólares en la construcción de un edificio para el Ministerio de Educación para urbanizar el barrio, postergando en ese barrio los servicios esenciales de luz y agua. Ramona podía ser cualquiera de nuestros alumnos, Ramona podía ser estudiante de una de nuestras escuelas.

Necesitábamos a Ramona en nuestro video... Ramona es parte de la Patria... y así sin pedirlo aparece una voz de otra Ramona, estudiante de una de las escuelas del Sector 3, que en un audio nos dice con su tono de voz norteño y con ladridos de perro de fondo: "... Yo amo a mi país, y pido a Dios con este coronavirus, que todo se vaya y toda la gente, esté tranquila y viva dignamente...". Por otro lado, un maestro que también había pensado en Ramona, nos mandó una infografía que creó con la impactante figura de una mujer con dos baldes de agua. Unimos a ambas Ramonas para el final del video.

### Llegando al final...

Editado el video, el 25 de mayo se divulgó por todo el circuito comunicacional: mails institucionales, grupos de WhatsApp, YouTube, Facebook y otras redes sociales. Fue emocionante verlo una y otra vez, recibir las respuestas de estudiantes y docentes por la alegría y emoción que les causaba. Fue un acto escolar único, irreproducible, diferente y conmovedor como siempre que cantamos el himno o izamos la bandera...

Los actos escolares que disfrutamos, compartimos y vivenciamos en nuestra carrera docente, siempre fueron presenciales, con calor humano, con el nerviosismo previo, con el infaltable problema de "sonido", con el llanto de un niño en medio del canto del Himno, con la emoción de los abanderados "jóvenes o adultos", palabras alusivas y todos los aspectos que comenzaron a volverse casi un "fenómeno folklórico". Señalan Inés Dussel y Myriam Southwell:

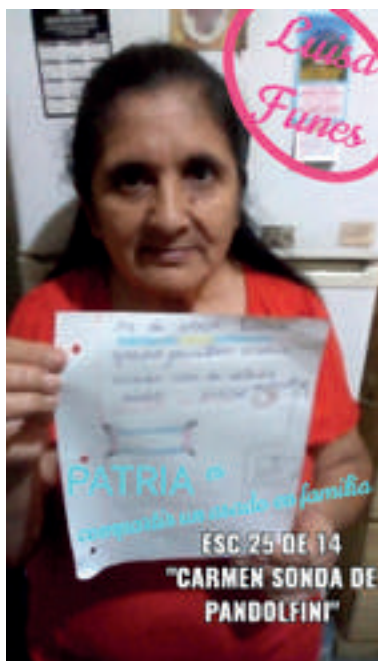
“...Los rituales y actos escolares (que son formas particulares del ritual, marcados por el calendario escolar pautado por las efemérides) movilizan aspectos muy distintos dentro de las instituciones escolares. Por un lado, ponen en juego dinámicas institucionales que tienen que ver con la división del trabajo entre colegas, la organización del calendario escolar y las relaciones interpersonales entre colegas y con los alumnos y las familias. Hay una representación de la escuela en los actos que es, antes que nada, una representación ante sí misma, ante la propia comunidad. Se muestra como conjunto, y busca decir algo sobre el conjunto, y para el conjunto. Por otro lado, los rituales muestran a las escuelas en conexión con una comunidad más amplia: la nación, la comunidad, incluso la humanidad...”

En las escuelas de la Modalidad de Jóvenes y Adultos el acto escolar, sobre todo el de las fechas patrias, se resignifica por el acto en sí mismo y por la nueva construcción de sentido que construyen los estudiantes (sobre todo los



Infografía por Ariel Ruso, Maestro Multiciclo. Anexo Centro de Memoria Cevallos.





adultos que alguna vez fueron a la escuela de niños). Ese ritual que permanece en la memoria trae de la infancia las marcas de enseñanza que señala Kurlat, pero esta vez desde un lugar, desde una huella que no es herida, sino que es vivencia emocional positiva, alegría que quedó instalada como un punto referencial positivo vinculado a la escuela en la vida del estudiante.

Los invitamos a ver el video porque nos seguimos preguntando ¿qué es la Patria hoy? Tenemos algunas respuestas, ustedes tal vez tengan las suyas; seguimos construyendo, seguimos pensando... Este es el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Fvf2EjqD2jI&feature=youtu.be>

Creemos que esta ha sido una producción que ha caminado por la promoción de un acto escolar actual, democrático,

3 Señalan Dusset y Southwell en el mismo artículo: "...Creemos, más bien, que hay que poner más energías en buscar creativamente (y quizás con ayuda de quienes manejan esos lenguajes estéticos mejor que los educadores: los artistas) cómo representar escenas que movilicen, que conmuevan, que interesen y que hagan pensar en qué nos une como comunidad. Pueden ser alegres o serias, según la ocasión; lo que sería deseable es que no sean banales y que no pierdan la capacidad de conmover."

con una forma participativa y desacartonada, corriéndonos del estereotipo clásico y sobre todo sorteando la "no presencialidad". Hemos tratado de ir en el sentido de traspasar la identidad escolar hacia una identidad social; creemos y sabemos que logramos conmover a quienes participaron de la producción y a quienes luego la disfrutaron al verla<sup>3</sup>.

Donde termina el asfalto, crecen los ranchos pa' arriba  
A ver si crecemos pueblo como tierrita en la herida.  
Agüita de la miseria deja mis sueños, lleva mis penas.  
Agüita de la miseria deja mis sueños, lleva mis penas.

Coqui Sosa - Pablo Dumit, "Donde el asfalto termina".  
Esta canción es el eje musical del video.

### Referencias bibliográficas

- Brawer, Mara (2020). "Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrar nos" Disponible en <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-elesfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>
- Chichizola, Diego, Kurlat, Marcela y Risso, Anahí (2018). "¿Quiénes somos? Proyecto didáctico de reflexión, lectura y escritura sobre identidad y migración con personas jóvenes y adultas que no han terminado su escolaridad primaria". *IV Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ciudad de Buenos Aires.
- Dusset, Inés y Southwell, Myriam (2009). "Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva". *El monitor de la educación* 2009 (21): 26-32 Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10760/pr.10760.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10760/pr.10760.pdf)
- Fratta, Bettina (2020). "La deuda digital en educación". Disponible en <https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>
- Kurlat, M. y F. Perelman (2012), "Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión?" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 31.

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo.
Construcción colectiva.
Folclore.
Pandemia.
Pedagogías tecnoviviales.

Poniéndole el cuerpo a la virtualidad

Ciclo Folklore a lo Grande "en casa"

Por María Renata Lozupone\*

Introducción

Son muchos los aprendizajes que resultan de las experiencias que estamos transitando los docentes en esta pandemia. Todavía no terminó y cada día sigue dando cuenta del trabajo de reconstrucción analítica que tenemos por delante. El presente escrito busca brindar algunos aportes en ese sentido sobre un ciclo realizado en la Modalidad Adultos, de manera virtual, el cual se sostuvo durante todo el ciclo lectivo 2020, en el marco del ASPO. El proyecto "Folklore a lo Grande en Casa" consiste en un ciclo de clases de Folklore y Tango que realizan los docentes desde sus casas y que transmiten en vivo por Facebook.

El ciclo surgió en el marco de la Modalidad Adultos y Adolescentes del GCBA. Las EPJA, Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos de CABA, son escuelas creadas para todas aquellas personas jóvenes y adultas que no hayan completado sus estudios primarios, quienes se inscriben en los ciclos de alfabetización y también ofrecen cursos especiales que apuntan al desarrollo de una formación para el trabajo

y para el desarrollo creativo. Algunos de los cursos que se dictan son: Folklore, Corte y Confección, Cocina, Peluquería, Electricidad, Inglés, Francés y Computación. Las EPJA garantizan el derecho de todas las personas a una educación permanente, es decir, a una formación que pueda desarrollarse, ampliarse y actualizarse durante toda la vida.

Creemos necesario aclarar en primer lugar que hace ya ocho años que este colectivo docente viene trabajando grupalmente en diferentes proyectos. Las ocho ediciones que lleva el Encuentro Interescolar de Cursos Especiales "Folklore a lo Grande" no nos deja mentir. Desde la primera edición en 2013 se viene realizando en diferentes espacios y formatos, dando lugar a proyectos diversos. Fue en este mismo grupo de maestras y maestros de Folklore, con la colaboración de la maestra del Curso de Canto Coral Laura Vallaco, que nació la "Chacarera a lo Grande". (Para interiorizarse más sobre esta institución se pueden consultar las ponencias del Congreso Pedagógico de Invernizzi, Pintado y Guchea de 2017 y de Invernizzi y Lozupone de 2019). Más adelante nos referiremos al 8vo. encuentro, que se realizó en forma virtual durante el ASPO. Lo que queremos señalar es que ya existía un sustrato de trabajo del colectivo Folklore a lo Grande sobre el que se originó esta nueva experiencia.

\* Es maestra de Folklore en la Modalidad Adultos y profesora de Teatro en el Programa Teatro Escolar del Área Socioeducativa. Es Licenciada en Actuación y Especialista en Lenguajes Artísticos Combinados, ambos títulos de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Es profesora en Docencia Superior. Es artista escénica.





## Folklore a lo Grande en Casa

El proyecto “Folklore a lo Grande en Casa” se inició con una convocatoria de la Supervisión de Cursos Especiales de la Modalidad a un grupo de docentes. En una primera reunión por Meet, la Supervisora Paula Gabisson nos propuso crear un ciclo de clases semanales de Folklore y Tango, transmitiendo a través del perfil de Facebook de la Supervisión. La propuesta fue muy bien recibida y se decidió comenzar a la semana siguiente. Se armó un grupo de WhatsApp en el que se mantiene una comunicación permanente en relación a la coordinación y organización semanal. Se decidió conjuntamente que el ciclo fuera transmitido por la red social Facebook porque consideramos que es la más popular en nuestra población. Casi todos nuestros estudiantes ya la conocen y cuentan con un perfil. Cada uno convocó a sus estudiantes con un video contando la propuesta y se subieron todos al perfil de la SME (Supervisión de Materias Especiales). Los docentes participantes fuimos Milagros Guchea, Nidia Gayoso, Martín Belizán, Silvina Gimenez Serur, Marcelo Tagliaferro, Guillermo Sosa, Mariela Díaz Prieto, Miguel Ángel Suglia y yo.

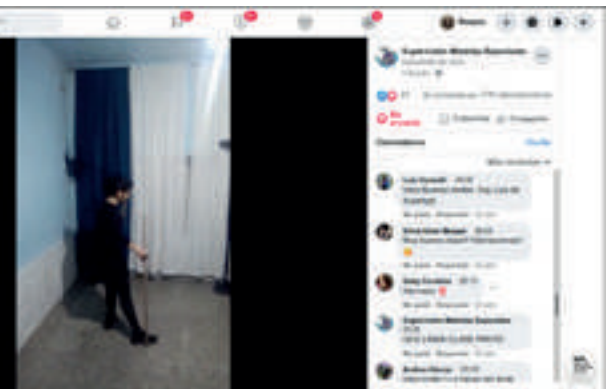
Se organizó un cronograma semanal, con clases a las 11 hs. (3 por semana) y a las 18 hs. (5 por semana), de lunes a viernes. Cada maestro aprendió también a realizar sus flyers y se ocupó de la publicación y difusión de cada clase, que eran compartidas por el grupo; que también se encargó de hacer un flyer grupal semanal del ciclo. Las clases fueron quedando en el perfil de Facebook y además se fueron subiendo al canal de YouTube. De esta tarea se ocuparon compañeros profesores de los cursos de Computación, como la maestra Mónica Ferro, y la SME.

Inmediatamente se hicieron necesarios aprendizajes adicionales asociados a la tecnología. Todos ellos fueron transitados, compartidos y resueltos con la colaboración grupal. De manera grupal se organizaron las pruebas técnicas previas. Pensamos en dónde poner la cámara, en el plano más

conveniente en función del espacio disponible y en el campo visual para medir hasta dónde nos podemos desplazar. Se probaron diferentes dispositivos de transmisión. En general resultó el mejor soporte el celular, ya que las computadoras del Plan Sarmiento presentaron inconvenientes técnicos. Surgió otro tema que tiene que ver con que al transmitir con la cámara de frente del celular se emite “en espejo” y no quedan bien los pies ni los lados para ejecutar las danzas. Por este motivo cada profe trató de resolver el problema de diferente modo. En algunos casos se usa un espejo, otros recibieron ayuda de familiares que los filman, otros dejaron que se copie en espejo y aclararon la convención. Familiarizarnos con nuestra imagen también requirió un aprendizaje complejo. Poner en foco el vínculo en primer lugar, tratando de que las explicaciones sean claras y que el mensaje pueda ser recibido por nuestros estudiantes de la mejor manera fueron ideas que nos ayudaron en este sentido. Creemos necesario destacar también que nuestro trabajo docente cobró una visibilidad desconocida y se hizo accesible a prácticamente cualquier persona en condiciones de entrar a la plataforma, en cualquier parte del planeta.

Nos preguntamos cómo podríamos brindar un espacio de sociabilidad en la virtualidad y creo que este fue uno de los mayores desafíos. En nuestras clases, la construcción grupal en el espacio de la escuela, el vínculo con los demás y la sociabilidad resultan cruciales. Cuando comenzó el ciclo comenzamos a participar de las clases de nuestros compañeros y descubrimos que empezamos a construir un espacio de acompañamiento, de conocimiento y de práctica de manera colectiva.

Trataremos de explicar algunas cuestiones sobre este proceso colaborativo. Sucedió que durante las clases en vivo comenzamos a establecer enlaces o relaciones con los contenidos y los aportes de nuestros compañeros en clases anteriores del mismo ciclo. Por ejemplo, comentando sus explicaciones sobre cierta figura o danza; ejemplificando y relacionando; introduciendo un tema nuevo a partir de un





contenido brindado por otro profe. Esto es un ejemplo de cómo podemos concebir el aprendizaje de manera ubicua. Reconociendo en principio que lo que vamos a enseñar es un recorte, una parte que implica una selección de materiales diferentes y que se integra y se enlaza a los conocimientos previos proponiendo también nuevos aprendizajes posibles a continuación. De esta manera se fue configurando una comunidad de práctica en la que se continúan estableciendo relaciones e interacciones permanentes, combinando los temas y también la forma de abordarlos utilizando diferentes herramientas tecnológicas.

De modo que no sólo llevamos adelante el ciclo, produciendo gran cantidad de material didáctico digital inherente a la Modalidad, sino que también hemos desarrollado un trabajo de construcción de nuestras pedagogías absolutamente transformador. Nuestras clases, los “vivos”, son acontecimientos que preparamos revisando documentación y fuentes en profundidad; compartiendo conocimiento; reinterpretando y resignificando folklore con criterios de selección y de profundo análisis. Los nuevos aprendizajes devienen por el sólo hecho de estar trabajando de manera colaborativa.

Durante los vivos, las dinámicas y los intercambios con los estudiantes son múltiples. Participan haciendo preguntas en el chat, reflexiones, observaciones, y comentarios durante la clase. Los maestros pueden responder en el momento (cuando la tecnología está a disposición) o después de la clase. El espacio del chat permite también compartir enlaces, imágenes y otros tipos de archivos. Las clases sincrónicas convivieron con otros espacios de comunicación y reunión con los estudiantes a través de herramientas como WhatsApp, Zoom, Meet, Gmail y YouTube.

### El 8vo. Encuentro Interescolar también fue en casa

En el mes de agosto se hizo la 8va Edición del Encuentro Interescolar de Cursos Especiales de Folklore de las Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos “Folklore a lo Grande - Edición En Casa 2020”, institución a la que nos referimos anteriormente. Como corresponde cada año para el día del Folklore, decidimos realizar este encuentro en la virtualidad. Pensamos conjuntamente cuál sería la mejor manera de presentarlo, dentro de las posibilidades. La Supervisión y el grupo de docentes se organizaron en grupos y produjeron cinco programas especiales a lo largo de la semana.

Se hizo necesario pensar qué contenidos podrían resultar apropiados y cómo podrían ser presentados. Cada grupo se organizó y se ocupó de producir un material audiovisual de entre 40 y 60 minutos para estrenarlo en la plataforma YouTube, uno cada día de la semana del Folklore. Estas producciones resultaron ser programas especiales presentados por los profes del ciclo. Incluyeron gran cantidad de registros de las clases en el marco del ASPO. Nancy Ábalos y Mariela Giovanetti, entre otras profes de la Modalidad, mandaron cuadros musicales. Los docentes también compartieron registros de sus clases virtuales y de sus estudiantes. Nuestros grupos también nos mandaron materiales propios participando con sus aprendizajes, practicando y bailando en sus hogares. Se incluyó también material de archivo de encuentros anteriores. Se puso especial interés en los logros llevados adelante en este marco y se buscó poner en evidencia el problema de la equidad educativa, ya que no todos nuestros estudiantes pudieron acceder al ciclo por no contar con los recursos de equipamiento y conectividad necesarios. Unos cuantos reconocidos artistas invitados participaron en apoyo de la Escuela Pública: Lilitiana Randisi, el grupo La Tranquera, Bruno Arias, Peteco Carabajal y Víctor Heredia, entre otros. Los especiales presentados en el canal de YouTube permitieron a la audiencia interactuar a través del chat. De manera que Folklore a lo Grande “En Casa” resultó tener una excelente repercusión.



## Hoy nos autopercebimos como una pequeña comunidad de práctica

Ya prácticamente sobre el cierre del ciclo reconocemos que la experiencia resultó muy enriquecedora para todos los actores. En el caso de los docentes creemos que nuestras prácticas pedagógicas se transformaron completamente. Veamos ahora por qué sentimos que nuestras pedagogías cambiaron de manera definitiva.

La interacción continua que surge del trabajo colaborativo resulta en un aumento de conocimiento y pericia. Sencillamente por el hecho de que sea así, como dijimos. Compartir información, ideas, modos de comprender aspectos disciplinares, consejos y ayuda hicieron que encontráramos una valoración especial de esta forma de trabajar.

Le pusimos el cuerpo a la virtualidad.

Hoy vemos la propia práctica integrada a un todo al interior de la Modalidad, en un espacio de saberes accesibles y compartidos y con una manera especial y propia de abordar el aprendizaje de las danzas folklóricas que es reconocido, aceptado y puesto a funcionar entre pares.

El reconocernos parte de un colectivo comprometido con la tarea de enseñar y con un conocimiento profundo sobre el trabajo en la Modalidad Adultos nos llena de alegría y de entusiasmo.

El propio dominio de los contenidos se ha enriquecido con el trabajo en colaboración entre todos los integrantes.

Adquirimos conocimientos adicionales no sólo vinculados a nuestra especificidad, sino también al uso de las tecnologías. Estas incorporaciones se integraron a los propios saberes y los enriquecieron.

Se ha conformado una batería compartida de recursos: ex-

■ experiencias, historias, herramientas, fuentes documentales, registros históricos, materiales didácticos, ayuda mutua en la solución de problemas, etc.

• Aprendimos a aprender. Se han profundizado los conocimientos “en el hacer”. La tecnología nos permitió acceder y compartir conocimiento a través de nuevas herramientas y esto ha modificado nuestras propuestas didácticas. Seleccionamos, recortamos, citamos fuentes, analizamos, relacionamos, escuchamos, reflexionamos, preguntamos, respondemos, explicamos, organizamos el espacio, ponemos el cuerpo, bailamos.

• Trabajamos de manera transversal los contenidos de ESI. Pudimos observar y reflexionar sobre cómo las convenciones y tradiciones folklóricas han construido marcados estereotipos de género. En la práctica de la enseñanza de danzas de pareja, por ejemplo, los docentes asumimos y bailamos ambos roles, señalamos que generalmente los estudiantes suelen “hacer de varón” pero es más raro ver varones “que hagan de mujer” y que estas reglas responden a sistemas de notación de la educación tradicionalista que proponen roles heteronormativos bien definidos. Reconocer y analizar estas cuestiones en la experiencia, ya sea en el convivio o en el tecnovivio, viene abriendo una línea de abordaje de la ESI que es necesario seguir construyendo. El trabajo de Laura Aguilar y Sheila Loy de 2019 significó para esta profesora un gran aporte para pensar la ESI en la Modalidad Adultos.

• Salvando los límites de recursos de conectividad, equipamiento y conocimientos sobre el soporte, el acompañamiento y la comunicación con nuestros estudiantes estuvo y se mantuvo durante todo el ciclo lectivo. Esto quiere decir que los vínculos socioafectivos integrados a los procesos de aprendizaje estuvieron presentes y se mantuvieron todo el tiempo.

■ Nuestros estudiantes pudieron acceder no sólo a las clases



del propio docente, sino a las clases de los demás profesores. Esto hizo que los aprendizajes se multiplicaran y enriquecieran enormemente. También se produjeron interacciones entre todo el equipo de docentes de la Modalidad; de estos con sus escuelas y entre diferentes instituciones educativas y culturales a las que también pertenecen los docentes, como la Cátedra Randisi de “Danzas Folklóricas Argentinas 1, 2, 3 y 4”, Departamento de Folklore de la UNA que llevan adelante los docentes Liliana Randisi, Laura Invernizzi y Martín Belizán. También la Escuela de Danzas Nro. 1 “Nelly Ramicone”, el Centro Cultural Discepolín del barrio Saavedra, el Rotary Club de Tapiales, entre otros.

Sostener el ciclo a lo largo del tiempo produjo aprendizajes permanentes en relación a la tecnología que los docentes fueron incorporando y probando en las clases. Estas aplicaciones en muchos casos favorecieron las dinámicas y las interacciones; fortalecieron los vínculos y enriquecieron los aprendizajes.

Las reflexiones sobre el trabajo en la práctica dieron lugar a nuevos interrogantes y nuevas líneas de investigación. La revisión de la documentación de divulgación académica disparó nuevos interrogantes. Por el sólo hecho de compartir conocimiento, material bibliográfico, archivos sonoros antiguos e incontable información se renovó nuestra mirada sobre el folklore en la actualidad, invitándonos a abordar el trabajo de revisión comprometiendo diferentes enfoques. Surgió un proyecto de experiencia directa dirigido a los estudiantes de nuestra Modalidad a San Antonio de Arco para conocer la Pulpería “La Blanqueada” y el Museo Ricardo Güiraldes. Se espera concretar esta experiencia en algún momento en el 2021, cuando estén dadas las condiciones sanitarias. //

#### FALG en casa interactivo

Por último, compartimos este material digital en el que presentamos el ciclo en una imagen interactiva. Este trabajo se encuentra en proceso, todavía falta agregar muchas clases y demás enlaces:

<https://www.thinglink.com/scene/1384657167826550787>

#### Referencias bibliográficas

- Aguilar, Laura y Loy Sheila. 2019. “Danzas folklóricas con perspectiva de género en las escuelas primarias del AMBA”. *XXIV Congreso Pedagógico 2017*. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/aguilar-y-loy>
- Alemán, Jorge. 2020. *Pandemónium. Notas sobre el desastre*. Ned Ediciones.
- Brown, Ana. 2020. “Tiempo, espacio y autonomía”. En *Página/12*. 16/04/2020.
- Burbules, Nicholas. 2012. *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*. Encounters, University of Illinois, Urbana-Champaign, Estados Unidos.
- Invernizzi, Laura; Pintado, Cinthya y Guchea, Milagros. 2017. “Una mirada desde el Arte como construcción emancipadora”. *XXII*

*Congreso Pedagógico 2017*. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/invernizzi-pintado-guchea>

- Invernizzi, Laura; Lozupone, Renata. 2019. “Cuando el encuentro se hace chacarera”. *XXIV Congreso Pedagógico 2019*. Disponible en [https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/04/Invernizzi-Lozupone\\_CuandoElEncuentroSeHaceChacarera\\_WEB.pdf](https://educacionute.org/wp-content/uploads/2020/04/Invernizzi-Lozupone_CuandoElEncuentroSeHaceChacarera_WEB.pdf)

- Maggio, Mariana. 2012. *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Puiggrós, Adriana. 2019. *La escuela plataforma de la patria*. UNICE Ed. Universitaria. CABA.

Sevilla H., Tarasow F., y Luna, M. (coords.) (2017). *Educación en la era digital*. Guadalajara: Pandora.

#### Enlaces de interés

Perfiles de la SME

Facebook

Canal de YouTube

8vo encuentro Interescolar

Folklore a lo grande “en casa” 2020

[https://youtu.be/G9BOYj2j\\_oM](https://youtu.be/G9BOYj2j_oM)

<https://youtu.be/CZCmAS4Cq4M>

<https://youtu.be/LQ71Bu1fvts>

<https://youtu.be/pAntDtACb0A>

<https://youtu.be/koYtJxvrWzo>





Palabras clave

Educación digital.  
Inicial.  
Infancias.  
Espacio lúdico.

/// Área Socioeducativa /// Educación Inicial /// Educación Superior ///

# Había una vez una escuela...

## Mapa nocturno para pensar la presencialidad escolar

Por Carla Mariela Corvalán\*

*El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, el que formamos estando juntos.*

*Dos maneras hay de no sufrirlo.*

*La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más.*

*La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar.*

Italo Calvino.

una secuencia donde cruza la literatura con temas de Educación Sexual Integral (ESI). La envía por mail a la Directora a las 20:30, mientras escucha el parte diario de contagios por coronavirus. Bajo esta nueva cotidianidad, la escuela insiste e intenta ensamblarse al espacio privado del hogar de las docentes, como en un juego de encastres. Esta iteración se replica en un loop interminable entre docentes de otros niveles, otros distritos, otras provincias.

Así se desarrolla la nueva normalidad escolar instalada por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y ahora también, en la etapa de Distanciamiento Social. Entre los muchos interrogantes que surgen a partir del nuevo espacio que ocupan las prácticas de enseñanza en esta coyuntura inédita, vamos a intentar trazar algunas líneas que tal vez definirán los nuevos escenarios en la presencialidad. Entre tanto la administración de la Ciudad insiste y ensaya protocolos de regreso de la totalidad de la comunidad educativa a los edificios escolares, en el corto plazo, mientras no hay certezas de que aún la vacuna reduzca los contagios, de manera de sostener tal presencialidad a lo largo del ciclo lectivo 2021.

Por otro lado, lxs expertxs en el campo de la educación debaten las definiciones de la nueva normalidad, post pande-

**M**ientras limpiaba con lavandina los paquetes del supermercado, Karina pensaba cómo trabajar una secuencia didáctica de la escritura del nombre propio, como todos los años en sala de 5, pero en el contexto de virtualidad. El día que Patricia fue a la entrega de las canastas escolares, conversó con varias familias que le dijeron que no tenían computadora ni Internet ni conexión wifi para poder realizar una actividad sincrónica a través de videollamada. Que su hijo se ponía muy contento de poder verla un ratito desde el celular pero que se les hacía imposible responderle al video, ya que se quedaban sin crédito. Flor responde un mensaje de Whatsapp a una familia, mientras ayuda con las tareas a su hija de 9. Soledad termina la planificación de

\* Maestranda en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario. Diplomada Superior en Educación, Imágenes y Medios de la FLACSO. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Ex-Investigadora UBACyT.



mia, o intermitencia, entre la vuelta a lo conocido para volver al confinamiento por un posible rebrote. Y en tal caso, el planteo de un escenario educativo mixto quedará como siempre en manos de la creatividad docente, como fortaleza y oportunidad. Acuñamos la noción de “mapa nocturno” de Jesús Martín-Barbero para pensar lo incierto y posible a la vez. En medio de una ceguera parcial, creativa y provocadora, tratando de encontrar las piezas del rompecabezas que la propia escuela nos dejó, aquella que pertenece a la normalidad que conocimos antes de la pandemia de coronavirus.

### Mapa nocturno: un trayecto posible de un Nivel de enseñanza

La imagen que acompaña esta ponencia forma parte de una experiencia de cierre de un proyecto en sala de 5 del Nivel de Educación Inicial de la escuela pública. El mismo tuvo lugar durante el período de inicio del ciclo lectivo 2019. Se trabajó el tema “Fondo del mar”, un tópico tradicional de abordaje en el Nivel.

Durante el mes de marzo de ese año, las niñas y niños de la sala transitaron un período de exhaustiva investigación junto a sus docentes, acerca de los habitantes de las profundidades marinas, sus hábitos y costumbres. El interés de ellxs hizo que se profundicen este tipo de actividades.

Las docentes supieron adaptar la planificación con la que arrancaron siendo flexibles a los rumbos que la propuesta iba despertando en el grupo, sus intereses y curiosidades. Investigaron en soportes digitales donde realizaron búsquedas en Internet de imágenes e información sobre los seres que habitan las profundidades de los océanos. Junto a las docentes buscaron material en la PC o notebook de la sala, dispositivos conocidos por ellxs pero utilizados con distintas finalidades en el ámbito del hogar, casi siempre para ocio y dispersión.

Desde el aspecto cinematográfico, el grupo conocía el mundo de las profundidades marinas por filmes infantiles como *Buscando a Nemo* o *La Sirenita*, solo por mencionar algunos. El contacto desde la escuela con ese universo conocido desde lo particular, comenzaba a ampliar los márgenes que tenía para ellas y ellos hasta ese momento, permitiendo el corrimiento de la imagen del ámbito doméstico para transformarla en acontecimiento escolar y por añadidura, público.

En la educación visual, “ver” se convirtió en equivalente a saber y a crear, conformando una articulación que sigue operando con firmeza en nuestras formas de conocer. De esta forma las escuelas y lxs docentes en particular han sido claves en la transformación de las formas de mirar que se han ido construyendo a partir de las gramáticas escolares, en relación a la cultura visual. Esto dio lugar a continuidades y transformaciones a través del tiempo. El contexto de algunos de estos cambios tecnológicos y culturales nos propone nuevos desafíos a la hora de pensar propuestas que puedan enriquecer nuestras prácticas de enseñanza.

No obstante, *“si el docente no tiene el deseo de incursionar en lo nuevo y si no vislumbra que tales dispositivos pueden generar una práctica de calidad superior con sus alumnos, no hay directiva que lo invite”* u obligue a incorporarlos, señala Bettina Fratta respecto al propósito docente en relación a la implementación significativa de las tecnologías en las aulas. *“Si lo que se busca es que la dimensión digital verdaderamente venga a sumar dentro de la práctica escolar, en cada escuela con sus particularidades debe poder construirse ese propósito por parte de la comunidad de maestros y maestras que la integran”* (Fratta, 2014)

### La práctica de enseñanza como experiencia sensitiva - significativa

Al final del proyecto las niñas y niños tuvieron la posibilidad de vivenciar el espacio marino que habían indagado durante un mes, al tiempo que iban conformándose como





grupo. Como cierre del proyecto, las docentes organizaron una instalación que recreó la profundidad marina para que pudieran compartir un momento con las familias. El evento se organizó durante la primera hora de la jornada para que puedan acompañar la experiencia.

Habitualmente en la sala y para que lxs chicxs no estuvieran abarrotadxs frente a la PC, las maestras encendían el proyector y la notebook en los momentos de investigación. En varias oportunidades lxs chicxs solían exclamar: “ahora vamos a ver cine”. Para el día de dicho cierre, cuando ingresaron y se encontraron con los animales de las profundidades nadando en el suelo de la sala, sólo pudieron contemplar las imágenes en movimiento “como si” estuvieran allí, exclamando un “¡Guau!” al unísono.

Para el investigador y pedagogo francés Philippe Meirieu, “aprender a mirar” consiste en dejarse impresionar en todos los sentidos (Meirieu, 2005) La imagen era el acontecimiento y no solamente cine, como ellxs mismos decían (imagen como símbolo iconográfico) Además de la ruptura con la expectativa del régimen de mirada del cine (imagen a 90°), el trabajo que habían realizado de indagación de ese mundo, operaba fuertemente sobre lo visto por ellas y ellos, transformándose en experiencia significativa para el grupo y sus familias. Constituía un acontecimiento de la esfera pública, por desarrollarse también en el espacio de la escuela.

Tal como señala Meirieu, aprender a mirar es aprender a decidir sobre lo que miramos y, simultáneamente, a explorar aquello que no se da espontáneamente a la vista. Brindarles a esos chicos y chicas la posibilidad de transitar por un espacio que lograron imaginar a partir de la información que iban recabando en sus indagaciones, les permitió a las docentes reconfigurar los espacios de la propia sala. De esta forma pudieron recrear la experiencia en la que hicieron dialogar materiales concretos y digitales, promoviendo nuevas interacciones y disposiciones en el espacio áulico.

Este tipo de propuestas suponen resignificar el espacio cotidiano y transformarlo en una instalación cercana a lo artístico. No sólo apelan a la mixtura de distintos materiales sino que tienen un fuerte componente lúdico. Suele decirse comúnmente que las niñas y niños aprenden en la experiencia del juego una serie de habilidades que les permiten relacionarse con quienes les rodean, la interacción con el medio y materiales, entre otros aspectos, que conforman la base de aprendizajes futuros. Así los procesos de aprendizaje suceden fuertemente desde lo sensorial. Se trata de que la práctica de enseñanza genere que “algo pueda suceder” para transformarse en experiencia significativa para los niños y las niñas. Y por qué no, para un adolescente, joven o adulto.

A partir de la suspensión presencial de las clases, el ASPO y la progresión de la pandemia, lxs docentes con la guía de un mapa nocturno estamos integrando algunos aspectos de la cultura visual a las gramáticas escolares en el contexto de virtualidad. En muchos casos, para niveles donde este contexto no tenía lugar, como en el Nivel Inicial.

Probablemente a partir de lo que la pandemia deje a futuro, con ese mismo mapa nocturno vamos a tener que asumir el desafío de cara a las transformaciones comunicacionales de la cultura escolar. Tomar el desafío, no para generar propuestas de enseñanza meramente entretenidas sino con plena responsabilidad frente al otro, intentando generar que “ese algo” suceda.

Inés Dussel toma las palabras de la profesora Cécile Ladjali que sostiene que nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad (Dussel, 2016), incluso como una manera de no sufrir el infierno, que no es otra cosa que la falta de sentido o su pérdida. La escuela tal como lo fue siempre debe ser ese lugar que nos pone en contacto con un mundo-otro, que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites. Con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos.

Trajimos la imagen de esta propuesta llevada a cabo en el Jardín Infantil Nucleado C del Distrito Escolar 2° de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para repensar lo que sucede también en otros niveles de enseñanza. Para aportar al menos una pista en relación a nuestras prácticas, de cara a los nuevos escenarios que impondrán retos inéditos. Cómo se puede trabajar en la reconfiguración de algún espacio que les permita, tanto a los destinatarios de las prácticas de enseñanza, como a quienes educan, la posibilidad de habitar y habitar(se) de otras maneras. Quizá para asistir a la tan ansiada reinvencción de las instituciones escolares. Pero seguramente el mayor desafío represente reafirmar nuestras prácticas docentes en una nueva configuración de la presencialidad. Una presencialidad que sin dudas no tiene que continuar respondiendo a la estructura escolar que conocemos, forzada por las prerrogativas de la política.

### A modo de conclusión

Como señalan Ansaldo y López (2019), “*la irrupción en el cotidiano (...) es un potencial (...) no sólo para las y los estudiantes (...) sino para que otras prácticas distintas y potentes puedan tener lugar en la escuela. Como docentes, nos proponemos habilitar los espacios para que ellas y ellos se sientan protagonistas en la construcción del saber*”. Quizá las pistas de la experiencia áulica narrada en este texto, que intentó delinear un mapa nocturno, aporte algunas certezas de un posible rumbo a seguir en vías a la educación que queremos quienes la hacemos, y amamos lo que hacemos. //

### Referencias bibliográficas

- Ansaldo, Karina; López, Juan (2019). “Leer Volando. Instalación estética-creativa”. XXIV Congreso Pedagógico UTE. Buenos Aires, 2019. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/ansaldo-y-lopez>
- Dussel, Inés (2016). *Clase 4: La escuela como tecnología y las tecnologías de la escuela: Notas sobre el estado de un problema*. En curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios, Cohorte 12. Buenos Aires (Argentina), FLACSO.
- Dussel, Inés (2016). *Clase 30: Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos*. 2016. En curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios, Cohorte 12. Buenos Aires (Argentina), FLACSO.
- Dussel, Inés y Quintana, Ángel (2016). *Clase 25: Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación*. 2016. En curso de posgrado virtual Educación, Imágenes y Medios, Cohorte 12. Buenos Aires (Argentina), FLACSO.
- Fratta, Bettina (2014). “Aportes para repensar el trabajo en pareja pedagógica en la inclusión de nuevas tecnologías”. XIX Congreso Pedagógico UTE. Buenos Aires. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/fratta>
- Laverde, María Cristina; Aranguren, Fernando (1997). “Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Martín-Barbero”. Bogotá, Universidad Central.
- Meirieu, Philippe (2005). “El niño, el educador y el control remoto”. Entrevista. Disponible en <http://tramas.flacso.org.ar/entrevistas/el-nino-el-educador-y-el-control-remoto>



## Palabras clave

Solidaridad.  
Vínculos.  
Voluntades.  
Resignificación.  
Puentes.

Education de Jóvenes y Adultos / Educación Primaria /  
Grupo de Médicos autoconvocados "Ayudanos a Protegermos"

# REGISTROS SOLIDARIOS ENTRE ESCUELA Y HOSPITAL PÚBLICOS

## Suma de voluntades en pandemia

Por Paula Gabisson\*, María Marta Muñoz\*\* y Cynthia Pintado\*\*\*

### Introducción

A modo de introducción y como punto de partida este proyecto nace cuando el Dr. Luis Gómez, cardiólogo del Hospital Fernández de la CABA, se comunicó con la directora de la Escuela N° 7 Adultos DE 17°, María Marta Muñoz, y le manifestó su preocupación por la falta de barbijos, camisolines y cofias, indispensables para el personal de los hospitales, dada la pandemia de COVID-19. María Marta se dirigió entonces a sus autoridades, Paula Gabisson —supervisora de Materias Especiales— y Laura Invernizzi —supervisora del Sector 3°, al que pertenece esta institución del Área Primaria del Adulto y del Adolescente— para ver si era factible dar respuesta a esa preocupación. Las clases aún no habían empezado.

\* Supervisora de Materias Especiales, desde el año 2008. Orgullosamente maestra.

\*\* Profesora nacional de dibujo y cerámica. Profesora de artesanal y técnica. Directora de Adultos y adolescentes. Orgullosamente maestra.

\*\*\* Sujeto de derecho, directora de adultos y adolescentes.

La Supervisión de Materias Especiales tiene a su cargo 80 escuelas de adultos, dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en las que se dictan en forma gratuita 29 cursos de especialidades distintas, que conforman una oferta educativa de más de 800. Asimismo, en todas ellas funciona la escuela primaria para adultos donde nuestros estudiantes construyen el trayecto de su primaria postergada en su edad biológica natural.

### Desarrollo

Como parte del desarrollo generador tuvimos la asistencia y la participación de varias de las escuelas en las que se dictan cursos de Corte y Confección (con una duración de dos años). Comenzamos —Paula Gabisson y María Marta Muñoz— a armar una lista de voluntarios, e inmediatamente nos pusimos a trabajar en la organización en forma conjunta con las docentes y alumnas del curso. Así se confeccionó la primera tanda de camisolines, cofias y barbijos que fue entregada al Hospital Fernández. Y fue realizada gracias a la colecta que los propios médicos hicieron

para comprar los materiales y autoprotgerse.

María Marta hizo una convocatoria a través de un video que luego se viralizó, así la iniciativa se extendió a otras escuelas, docentes, alumnos, y voluntarios que se sumaron gracias a la difusión de las redes. Las comunidades escolares, como suma y cadena de voluntades, replicaron este video de manera exitosa no solamente hacia sus propias comunidades educativas sino como forma de externación de todos y todas cuya suma acrecentó en forma masiva.

El crecimiento tuvo tal impacto de adhesión que nos obligó a aceptar que era complejo llevar el proyecto adelante solas. Fue por ello que entendimos que la conformación de un equipo otorgaría la solidez y el caudal de réplica que ameritaba el mencionado proyecto. Así se sumaron Cynthia Pintado, directora de la Escuela N° 4 del DE 17, Nieves Kanje, del Equipo de Orientación Escolar, y tres profesoras que nos ayudaron fundamentalmente a hacer moldes y cortar los nuevos diseños, como así también en la distribución de lo confeccionado y en organización de los grupos de trabajo.



Es importante traer a escena la inclusión dentro del marco de la LEN del concepto de derecho social. La concepción de educación como un derecho social constituye una sustancial ampliación, fruto de largas luchas políticas y sociales, de los alcances e implicancias que tiene el concepto liberal de educación como derecho individual. La afirmación del carácter social de los derechos viene a contraponer la idea de un Estado cuya obligación fundamental es garantizar efectivamente a todos los ciudadanos el acceso a esos derechos; un Estado con capacidad y con decisión para intervenir en la generación de condiciones que posibilite a todos y a cada uno la materialización de los derechos reconocidos.

Esas manos anónimas, voluntarias y sensibles fueron parte de la logística de búsqueda de precios, compras, entregas, retiros, etc.; grupos de WhatsApp, hojas de ruta, de retiro y de entrega, docentes y estudiantes cortando por un lado, mientras que por otro reinventaban modelos para tapabocas convencionales y tapabocas para persona hipoacúsicas, han escrito un antes y un después con una suma de 180 personas inscriptas, contando en la actualidad con 120 pares de manos anónimas que cosen sin parar... manos que agradecen sin nada a cambio, manos solidarias que cosechan capacidades y resignifican acciones.

La solidaridad social es un concepto moral referido a la capacidad o actitud de los individuos de una sociedad para ayudarse y apoyarse unos a otros en aspectos puntuales de la vida cotidiana. Como tal, la solidaridad social es considerada un deber ciudadano, que nos compromete y relaciona con los otros, y que, en este sentido, es fundamental para el desarrollo y el bienestar social de las personas. La solidaridad social es horizontal, es decir, se ejerce entre iguales, de modo que implica un espíritu de colaboración desinteresado que dinamiza las relaciones entre los individuos de una comunidad. Su motor son los intereses comunes, la pertenencia o la empatía hacia un grupo determinado, el interés por el bienestar de los otros individuos de la sociedad

que sentimos como nuestros iguales. Por ello, la solidaridad social tiene, además, una dimensión política, que es esencial para comprometer a los individuos en la construcción de una sociedad donde la justicia, la dignidad y la igualdad sean bienes comunes fundamentales.

Continuamente se acercan voluntarios que no pertenecen al ámbito de educación y las tareas se multiplican. Con las donaciones recibidas compramos materiales y comenzamos a entregar a nuevas instituciones: Hospital General de Agudos José Penna, Hospital Francisco Santojanni, Maternidad Sardá y Hospital Pirovano, de la ciudad de Buenos Aires, y el Hospital Ramos Mejía de la ciudad de La Plata, entre otros, que tenían las mismas necesidades que el Hospital Fernández. Ya se confeccionaron más de 5.000 camisolines, 150 mamelucos para terapia intensiva, más de 10.000 barbijos, 250 gorros para quirófano, y más de mil cofias descartables, números que ascienden día a día.

La solidaridad puede entenderse de dos modos: como acción y como práctica social. En primer lugar, en el primer sentido se asume como algo que ocurre, bajo la intención del agente que realiza la acción. En el segundo, se refiere al conjunto de acciones en las que las personas se sienten impelidas a actuar a favor del otro y cuyas realizaciones se han institucionalizado en la vida social. La práctica social se refiere, entonces, a un conjunto de acciones que son tipificadas como solidarias y como tal son valoradas y promovidas en el conjunto de la sociedad.

Cabe agregar que la solidaridad está dotada de intencionalidad, es decir, da cuenta de una razón o motivación que la alienta, es desplegada por un actor-sujeto, individual o colectivo que se materializa de formas o modos diversos. La misma se realiza en un tiempo y espacio determinado e implica intersubjetividad, afectación y reciprocidad. La solidaridad se ejerce de forma horizontal, como una relación entre iguales que cooperan.

*«La caridad es humillante porque se ejerce verticalmente y desde arriba; la solidaridad es horizontal e implica respeto mutuo».*

Eduardo Galeano





La solidaridad implica un sentimiento de colectividad, de que lo que se hace en beneficio de los demás se hace realmente por el bien común y que eso nos hace mejores y nos ayuda a construir relaciones más equitativas y una situación mejor para todas las personas que participamos de esa solidaridad. Sin embargo, la caridad se ejerce desde una posición de superioridad o dominante hacia otra persona o grupo que se encuentra en una posición subordinada o dependiente.

Cabe acotar que el concepto de Economía Social y Solidaria (ESS) surge como una solución contra la desigualdad que el sistema genera y propone prácticas alternativas al sistema económico actual mediante la aplicación de valores universales, como la equidad, la justicia, la fraternidad económica, la solidaridad social, el compromiso con el entorno y la democracia directa. Para la ESS estos son los valores que deben regir la sociedad y las relaciones entre las personas. Justamente la producción, la distribución y consumo de bienes y servicios refleja este emprendimiento para llegar al otro y suplir esas necesidades.

La autogestión se transformó en nuevas formas de organización creadas por los trabajadorxs. La pandemia originó la necesidad de llegar al otro. Es una voluntad de identidad y de movimiento compartido que tiene una manifestación muy clara en las múltiples plataformas, redes y espacios sociales comunes que, ya desde hace años, aunque de forma todavía incipiente y con diferente fortuna, están tratando de conformarse a todos los niveles (sectorial, local, regional, nacional e internacional).

Por último, es importante destacar rasgos a poner en escena como la cohesión social, la organización, las entidades alojantes como actores políticos, promover la cooperación, la difusión. Nuestros registros expresan estas prácticas.

El voto de confianza y de apoyo trascendió fronteras territoriales de las Escuelas y de los Hospitales.

### ▲ ¡Somos Todos Uno!

Uno que va por donaciones, Uno que consigue hilos y elásticos, Uno que busca la friselina, Uno que pone su auto. Uno que pone su moto. Uno toca el timbre. Uno que recibe un “gracias”. Uno que crea esperanzas. Uno...

De esa forma este “Uno” sufrió tensiones, altibajos, momentos de replanteos, espacios de preguntas, ¿qué pasa que no responden como antes? ¿Por qué ni siquiera responden?

Conforme el trabajo avanzaba y las semanas pasaban la gente demoraba en su trabajo social, algunas no respondían los mensajes, otras se bajaban de los grupos, en simultáneo la ciudad iba abriendo lentamente las puertas a la actividad económica. En otros casos entendíamos que la motivación del principio se había deshilachado.

Unas veces entre hilachas y puntadas fuimos viendo que era indispensable escribir a cada una de esas voluntarias por privado, así encontramos cosas perdidas que no se habían perdido. Compañeras de esta suma de voluntades que estaban sensibles por lo que atravesaban, emociones encontradas, situaciones diversas.

Es destacable que las alumnas de primer año de Corte y Confección se sumaron al proyecto sin conocer a sus docentes, dado que no habían empezado las clases. Y debido al aislamiento social, muchas profesoras se valieron de herramientas virtuales, celulares o el simple llamado a un teléfono fijo para enseñar y ayudar a las alumnas en la confección de las prendas. Es importante señalar que quienes se anotaron en la escuela para hacer este curso lo hicieron para crear un emprendimiento personal o generar un ingreso económico por falta de trabajo. Aun así, nada las detuvo a la hora de ayudar e integrarse rápidamente al proyecto. La empatía, la responsabilidad y la solidaridad es un rasgo característico en las escuelas de adultos. Inmediatamente

después de que se dio a conocer el decreto del gobierno nacional del uso obligatorio del tapabocas, también comenzamos a realizarlos para nuestra comunidad educativa, con el propósito de llegar a todos y todas, y también a otros espacios como comedores barriales y zonas donde la vulnerabilidad y la falta de recursos para hacerlos se hizo presente.

A inicios de mayo, al tomar conocimiento de este proyecto, nos contactaron de la Dirección de Educación Especial para que confeccionáramos tapabocas con frente transparente para los jóvenes sordos y con otras dificultades para expresarse. Inmediatamente se realizaron los moldes, los prototipos y una vez más la Supervisión de Materias Especiales con esas manos anónimas consiguió el material y entregó los tapabocas con transparencia para personas hipoacúsicas.

Con vista a esta suma de voluntades traemos a este trabajo reflexiones de la Dra. Emilia Ferreiro (2015): *“...Quizás sea posible que las voluntades se junten; que los objetos incompletos producidos por los editores encuentren a los lectores en potencia (...) Entre el “pasado imperfecto” y el “futuro simple” está el germen de un “presente continuo” que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos “leer” y “escribir”. Que así sea, aunque la conjugación no lo permita...”*

### Algunas conclusiones

Completamente convencidas de continuar llegando a todos y todas, sabemos que es solamente el comienzo para llegar

a ese otro que nos espera socialmente, que necesita de nuestro vínculo solidario, de nuestras manos anónimas, de nuestra suma de voluntades. Por eso es que reivindicamos una vez más a:

- La luz esperanzadora de tantas manos “cosiendo” para producir recursos de protección a través de este proyecto de cuidado y respeto mutuo, nos sostiene en la convicción de que, en estos momentos de incertidumbre, otra trama es posible.
- La escuela pública muestra una vez más un trabajo solidario y su disposición a colaborar en la construcción de una sociedad mejor, sensible, que resiste siempre y recrea todo.
- La patria la hacemos entre todos y todas, pensando juntos, participando. Esta construcción colectiva nos entrelaza en ideales comunitarios, nos aúna, y demuestra que todos juntos podemos fortalecernos, dejando individualismos y pensando en los otros. Y hoy más que nunca, dar puntadas y bordar entre “nosotros” se impone.
- Nadie se salva solo, todos y todas nos necesitamos en el marco de la reciprocidad de nuestro pueblo argentino.

Esto no termina acá, recién ha comenzado y seguirá rodando con voluntades aunadas en un mismo objetivo. //

### Referencias bibliográficas

- Ferreiro, Emilia (2015). “Leer y escribir en un mundo cambiante” OEI.
- Graciano Angélica, Ruiz Carlos (2018). “Acción pedagógica por la Escuela Pública”. XXIII Congreso Pedagógico UTE. Disponible en [https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/1aa553\\_ac47edb346b54748bb064bad8a1ae00b.pdf](https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/1aa553_ac47edb346b54748bb064bad8a1ae00b.pdf)
- LEN N° 26.206/2006.



Palabras clave

Educación.  
ESI.  
Pandemia.

Área Socioeducativa / CENS / Educación en Contextos de Encierro

# ENSEÑAR EN LA CÁRCEL

## ESI y en tiempos de pandemia

Por Paula Muller\*

*Porque las ideas no flotan en el aire separadas de las personas y de los grupos sociales que las crean, de los productos de la cultura, de la conciencia o de la sensibilidad, sólo se hacen vigentes en la medida que se encarnan y materializan en determinadas prácticas, instituciones, comportamientos y realidades.*

(Antimanual del mal historiador, Carlos Aguirre Rojas, Centro de la investigación y desarrollo de la cultura cubana, La Habana, 2004)

### Introducción

Estas palabras surgen de la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas en la actual situación de pandemia y de reflexionar a su vez sobre un contexto aún más complejo: el contexto de encierro, es decir enseñar en la cárcel durante la pandemia.

Este texto nace para dar respuesta a la consigna del congreso y sobre todo como una necesidad de visi-

bilizar y poner en palabras algunas de las problemáticas que transitamos en la práctica docente dentro y (ahora) fuera del penal.

Algunas ideas llegan en primer lugar como reflexiones desordenadas y otras son sensaciones que intentaré describir sobre lo que nos atraviesa a quienes enseñamos en la cárcel. En segundo lugar, para contar también cómo fuimos pensando y definiendo la continuidad pedagógica durante la pandemia.

Asimismo, me parece importante incluir en el relato algunas experiencias que tienen que ver con la dinámica de enseñar en una cárcel de hombres siendo mujer.

### Desarrollo

#### Entrar al penal

Lo primero que se hace al llegar al penal es esperar que habiliten el ingreso. Se abre la primera puerta, hay que pasar por el escáner, dejar objetos de valor, celular, etc. Hay que atravesar diversos espacios, rejas, controles, esperar, más rejas, otro pasillo, más controles, abrir la mochila, mostrar los libros, cuadernos, útiles, la cartuchera, todas las pertenencias

íntimas y privadas, todo se muestra, todo se revisa. Cerrar la mochila, seguir, atravesar más pasillos, módulos, más reja.

Esta serie de prácticas se desarrolla bajo normas y protocolos de entrada y salida, que se ejecutan sistemáticamente, que controlan y disciplinan. Pasar por esta rutina es una experiencia que en una primera instancia nos pone alertas pero también nos recuerda cada día que no es una escuela común como las otras, es la escuela de la cárcel. Pero de a poco todo esto se naturaliza y se incorpora a lo cotidiano.

Una vez que pasamos los controles, hay que caminar un poco más hasta llegar a la sala de profes, y ahí podemos (o podíamos) compartir mates, algunas charlas, pensar, planificar juntos, escuchar novedades y esperar para luego entrar al aula. En todo este proceso intercambiamos, pensamos, planificamos. Todos los días que entramos al penal son más o menos así. A veces ocurre también que pasamos el primer control y cuando llegamos al segundo esperamos, nos avisan que hay requisa en algún módulo o en todos y que no se puede pasar, y esperamos una hora o tal vez más, hasta que nos avisan que podemos ir a las aulas.

\* Profesora de Historia, egresada del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Actualmente me desempeño como docente en el CENS de Devoto en contexto de encierro.



## La palabra

Esperamos en la sala de profes, mientras socializamos, nos saludamos, intercambiamos palabras con otrxs profes. Mientras, van bajando los estudiantes de los diferentes módulos a la escuela, pero los llevan al patio y ahí esperan hasta que bajen todos los estudiantes; el personal del servicio penitenciario toma lista, luego abren las aulas y los dejan pasar.

En el aula nos presentamos, nos saludamos, tomamos lista, los nombramos, nos miramos, intentamos recordar las caras, en las primeras clases en general no circula mucho la palabra. Hasta entrar en confianza y responder preguntas de los estudiantes:

—¿Dónde más trabaja profe?

—¿Cuántos cursos tiene?

—¿Trabaja solo en este penal?

—¿Está casada, profe?—La primera vez que me preguntaron eso les pregunté si a los profesores varones también les preguntaban si están casados.

—Eh no se ponga nerviosa, profe.

—No, para nada, no me pongo nerviosa ni un poco, solo te pregunto: ¿a los profes varones también les preguntas eso?.

—No, la verdad que no —me contestó.

—Bueno, pensalo entonces, pensalo y sin ponerte nervioso, vos decime por qué me preguntas eso.

Y así comienza a circular la palabra, a veces es disruptiva y tensa, surge con cierta desconfianza, pero de a poco la hacen propia, la comparten, la respetan. ¿La respetan? No siempre, ese también es un trabajo que se da paulatinamente, a veces más rápido, otras veces más lento. Pero se da, porque el aula dentro de la cárcel, en el espacio escuela, es respetado, es querido, es cuidado. Cito textual: “venir acá y salir del pabellón me trae paz, profe”. Me quedo con eso, y desde ahí construimos.

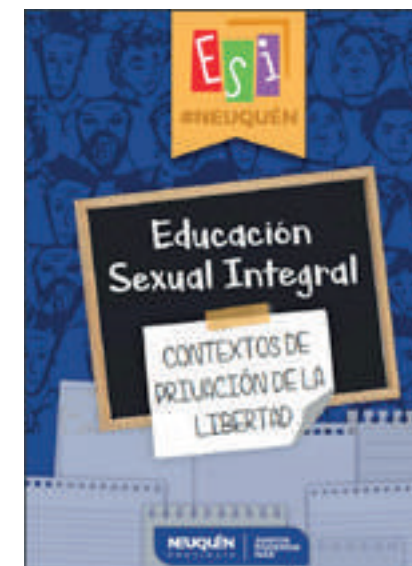
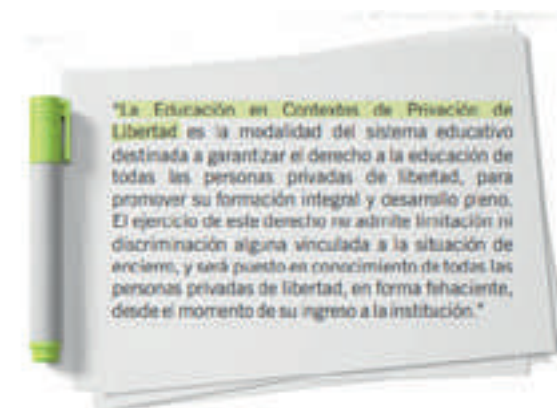
1 Mladen Dolar (nacido el 29 de enero de 1951) es un filósofo, psicoanalista y teórico cultural

La palabra es una herramienta pedagógica única, indispensable; decirlo parece una obviedad, pero muchas veces lo olvidamos. Sobre todo en un contexto donde la palabra se transforma, se convierte en jerga tumbera, se complejiza y toma características propias del espacio que habita, oscuro, frío, inquisidor y distante a veces. La palabra está adormecida entre injusticias y desigualdades y tarda en salir, pero casi siempre sucede y es en el aula donde la valoramos, le damos espacio y se transforma en reflexión, la palabra se hace propia y se convierte en un instrumento más de resguardo, de expresión, de amparo. Sobre todo en un espacio donde lo corporal invade, suele ser violento, y deja poco lugar al lenguaje verbal. Las miradas y gestos dicen mucho, señales que los de afuera no entendemos del todo, pero de a poco aprendemos a interpretar.

Ese espacio de la cárcel que es el aula donde los y las docentes ya no estamos ni transitamos desde marzo, ahora se nos vuelve lejano. El adentro y el afuera vuelven a ser dos dimensiones. Y desde los primeros días del aislamiento nos preguntamos: ¿cómo va a llegar ahora nuestra palabra? ¿Cómo va a atravesar tantos controles, rejas, muros sin nosotros? ¿Cómo hacemos para seguir enseñando? ¿Cómo hacemos para escuchar a nuestros estudiantes?

La virtualidad no es posible en el penal y es nuestra presencia y voz la que garantiza algún proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. ¿Cómo hacemos entonces? Esa fue la primera duda que tuvimos, el primer problema a resolver.

La palabra es irremplazable, ya lo sabemos, tiene una intencionalidad, una connotación, tiene encanto o tiene dureza, queda retumbando en la cabeza o entre las paredes, o muchas veces se escapa. ¿Cómo atajamos esas palabras si no estamos ahí? El filósofo y psicoanalista Mladen Dolar<sup>1</sup> realizó un estudio de la voz en sus dimensiones lingüística, metafísica, física, ética y política, en uno de sus textos (Dolar, 2013) dice:



*“la voz encarna la conjunción entre presencia y sentido. Supongo que en ningún lado el sentido de la presencia es más incisivo, más invasivo y crucial que con la experiencia de la voz. Hay un abrumador sentido de la presencia en la voz, emitir la propia voz es el primer signo de vida, la primera exposición ante el otro, y oír voces es la primera experiencia de la presencia del otro. La voz se distingue entre los innumerables sonidos y ruidos por ser un medio de ‘expresión’, externaliza el interior y por consiguiente transmite, ‘quiere decir’ algo.”*

Entonces, ¿qué hacemos con lo que queremos decir a nuestros estudiantes? ¿Cómo hacemos llegar nuestra voz? Sigo pensando, seguimos pensando.

Parafraseando ahora a Paulo Freire, urge entonces recordar que el diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. Dicho esto, tengo la certeza de que nuestra palabra, ya sea escrita u oral, debe estar presente tras las rejas al servicio de la reflexión y del aprendizaje: “... el aprendizaje y profundización de la propia palabra, la palabra de aquellos que no les es permitido expresarse, la palabra de los oprimidos que sólo a través de ella pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su historización (es decir ser persona en la historia)” (Freire, s.f.).

En este contexto particular, en este momento que perdimos la voz como herramienta y empezamos a buscar otras, inmediatamente surge la palabra escrita, el papel, las actividades impresas y nos aferramos a esa única posibilidad, a escribir, a producir trabajos prácticos para nuestros estudiantes que

ahora son estudiantes a distancia, encerrados ellos, encerrados nosotros. ¿Es lo mismo la palabra escrita que nuestra voz? No, no es lo mismo, pero es la que puede llegar. Entonces hacia ese camino nos dirigimos, escribimos y pensamos actividades acordes al contexto.

### **Nuestra sala de profes virtual**

Desde que comenzó el aislamiento obligatorio todas las semanas nos reunimos virtualmente con los profes del CENS, con la coordinadora y los orientadores. Estas reuniones tienen de alguna manera la ventaja de encontrarnos con todos, es decir ya no solo nos vemos con aquellos que asisten el mismo día y en el mismo módulo sino que nos encontramos todos y todas. Nos organizamos por áreas y años, decidimos hacer actividades conjuntas todos los profes de la misma materia y del mismo año (que damos clases en diferentes módulos).

En estos encuentros, además de organizarnos pudimos intercambiar experiencias, contarnos lo que nos pasa, pensar juntos como serán las actividades, seleccionar contenidos mínimos de cada materia, planificar cantidad de trabajos prácticos, acordar formatos, cantidad de páginas, etc. Nos dividimos por años y áreas y trabajamos diseñando trabajos prácticos de cada materia para una frecuencia de entrega semanal. Estos trabajos fueron pensados para este contexto y situación, cada tema fue seleccionado y cada actividad diseñada para que nuestros estudiantes las puedan resolver. ¿Podrían? Esa era otra duda que surgía.

Nos organizamos y adaptamos a esta nueva lógica y al encierro, porque ahora podemos entender un poco más el encierro desde nuestro encierro, claro. Nuestro encierro privilegiado con estufa y wifi, en-

cierto en fin, esperando que todo esto pase, pero intentando resolver mientras tanto.

Hacerse presente en una escolaridad fragmentada y en muchos casos interrumpida como es la de nuestros estudiantes del penal, implica diversos problemas; uno de ellos es que no podemos abordar las problemáticas particulares del aprendizaje sin presencialidad.

En los primeros encuentros con los estudiantes además de presentarnos, podíamos hacer algún tipo de diagnóstico, ver, escuchar y así conocer un poco cada particularidad.

No es lo mismo un estudiante que terminó hace poco la primaria, uno que terminó hace mucho o aquellos que incluso ya transitaban por la escuela secundaria, hay una heterogeneidad en los saberes y en las instancias de aprendizaje que son siempre un gran desafío dentro del aula.

En cambio ahora, afuera del aula, esos trayectos o particularidades son desconocidos para nosotros, desconocemos sus trayectorias escolares (sobre todo los que empiezan primer año) y sobre esa base tenemos que pensar los contenidos y actividades que diseñamos; esta fue otra dificultad que tuvimos que sortear.

Dicho así suena tal vez como una carrera de obstáculos. En alguna medida lo es, pero cada una de estas dificultades se va superando con el trabajo en conjunto de un equipo que siempre está dispuesto a intercambiar, compartir, incluso a revisar, encontrar errores y corregirlos. Dicho así más que una carrera de obstáculos se convierte en un camino de aprendizaje para repensar nuestras prácticas docentes y sobre todo para entender que la salida siempre es colectiva.

## Crisis

La pandemia refleja y pone en evidencia las desigualdades. Leemos artículos, asistimos virtualmente a charlas, conversatorios, discutimos, leemos a expertos en educación, también escuchamos expertos en educación que nunca pisaron un aula, mucho menos el aula de una cárcel.

Pero escuchamos, pensamos, repensamos buscamos soluciones, salidas posibles, continuidades en nuestra tarea y nuestro rol docente, estamos como en estado de alerta constante.

Hablamos de crisis en la educación, crisis en el sistema sanitario, crisis en general. Me pregunto: ¿cuándo no atravesamos alguna crisis? En mayor o menor medida siempre estamos transitando alguna crisis, pero ésta sin dudas es omnipresente.

Atravesamos una pandemia sin precedentes, una pandemia que como si fuera una gran lupa deja expuestas todas las desigualdades. Hace poco leí un artículo que no quiero dejar de citar, de una activista boliviana que se llama María Galindo. María nos habla de cinco pandemias, cito textual:

*“En esta parte del mundo desde donde escribo es urgente decir que no estamos enfrentando a una pandemia sino a cinco, y al mismo tiempo. O si prefieren, a una pandemia de múltiples capas, adheridas una a las otras, donde la capa visible y externa es la del coronavirus. Esa capa funciona como la superficie evidente detrás de la cual se esconden y legitiman las cinco pandemias, a saber:*

*1) La pandemia del fascismo que afecta las estructuras y libertades democráticas y que moviliza el conjunto de prejuicios en torno de la enfermedad, el contagio y la ‘protección’ de la población.*

*2) La pandemia colonial que afecta las relaciones Norte/Sur, y las relaciones con los sures del mundo presentes en todas las sociedades, la relación con el conocimiento*

*y manejo de la enfermedad y el sobreendeudamiento de toda la región para el recrudecimiento de un contrato colonial global más severo.*

*3) La pandemia de la corrupción y la desidia estatal.*

*4) La pandemia de la violencia machista que afecta directamente el lugar de las mujeres y la crisis de cuidados.*

*5) La pandemia de las pandemias que es la del hambre.”*

Comparto cada una de estas palabras porque nos permite analizar más allá de nuestro ombligo y de nuestro encierro, nos permite tener una visión más crítica y reflexiva de la realidad, una visión política y colectiva.

Leo también el texto *La cruel pedagogía del virus* de Boaventura de Sousa Santos, donde habla del concepto de crisis permanente, donde manifiesta que cuando la crisis se vuelve permanente de alguna manera se dificulta pensar en las causas reales y fácticas. Da el ejemplo de las crisis financieras muchas veces enunciadas como culpables de los recortes en salud o educación, entonces es “la crisis” el motor y causal (se desentienden las políticas públicas ineficientes o inexistentes, no hay responsables directos en el discurso, es “la crisis”) y esto termina legitimando y favoreciendo la concentración de la riqueza, porque claramente aquellos que se benefician con “la crisis” nunca rinden cuentas.

Me pregunto si esto último no es acaso la causa de todas nuestras crisis, el lugar de privilegio de unos pocos en detrimento de los otros. Yo creo que sí, sin dudas. Lo vemos día a día, por ejemplo, en las historias de vida de nuestros estudiantes.

## Desigualdades

La pandemia sin dudas agrava la situación económica y social, pero es el neoliberalismo el que hace estragos en un proceso de mercantilización y privatización al que está sometida la educación. Sostiene Puigróss (2017). “Mientras se avanzaba en un proceso de desprestigio de la educación



pública, se introdujo un nuevo lenguaje, con conceptos como calidad, evaluación, eficiencia, que supuestamente le faltaban a la educación pública latinoamericana". Entonces es el neoliberalismo en primer lugar, y no la pandemia la que pone en peligro la educación pública como derecho para todes.

Es el neoliberalismo desescolarizante que desde hace tiempo deja a pibes, pibas, jóvenes y adultos también fuera del sistema escolar.

La pandemia no afecta a todes por igual. No es lo mismo tener agua corriente y calefacción, poder contar con elementos de higiene, tener comida y un sueldo fijo, tener que salir a laburar por ser "persona esencial" o quedarte en casa (si tenés) a esperar que todo pase mientras suena la panza y no de llena sino de hambre. Surge una nueva categoría que atraviesa las clases sociales: sos esencial o no esencial. Las personas esenciales son trabajadores y trabajadoras que atienden la caja de un supermercado, reparten los bolsones o viandas en las escuelas, manejan el colectivo, médicos, docentes, etc.

Entonces, la lectura de Galindo sobre la o las pandemias no solo me parece acertada sino que me parece una reflexión necesaria también.

En la (o las) crisis siempre el pueblo, los y las trabajadores/as somos quienes primero sufrimos las consecuencias, recortes, aguinaldo en cuotas, falta de trabajo o sobreexplotación, etc., y no voy a poder enumerar tanto (me llevaría todo el texto).

Ahora bien, vemos entonces cómo la pandemia agrava las desigualdades, las oportunidades laborales también se paralizan, un golpe más para todxs y también para nuestros estudiantes del penal que en algunos casos cumplen su condena y salen en libertad,

en busca de trabajo o de oportunidades que no hay.

Se dice mucho últimamente sobre los presos y las cárceles, escuché mucho, sobre todo en los medios de comunicación. Se repite una y otra vez que los presos son producto de "nuestra sociedad", entonces comenzaría a llamarlos "nuestros presos" producto de nuestra hambre, nuestra corrupción, nuestra desigualdad, nuestra violencia. Entonces, son nuestro problema. ¿Son nuestro problema?

Para Foucault, la cárcel fabrica delincuentes porque ese es su objetivo, pero más profundamente *"la cárcel produce ilegalismos que son prácticas heterogéneas y plurales que se desarrollan al margen de la ley o en franca oposición a ella"* (Lutz Bachère, 2005).

En este sentido y como un intento (casi desesperado) de responder a esta problemática, los y las docentes del penal tejemos redes, pensamos, articulamos con cooperativas para tender lazos para intentar llegar donde el Estado no llega, para dar una mano donde no hay ninguna. Una vez más los trabajadores y las trabajadoras de la educación intentando resolver colectivamente los problemas sociales.

Parece poco, pero es un granito de arena en un mar de desigualdades. Muchas veces no podemos, no logramos resolver ni ayudar a nuestros alumnos que salen en libertad, la mayoría de las veces no logramos ni que consigan trabajo y no sabemos nada más de ellos, pero aun así no dejamos de intentarlo, para que no vuelvan a caer, para no volver a verlos dentro de la cárcel.

Porque la docencia también es esto, luchar contra las desigualdades, intentar transformar y buscar soluciones; la educación en la que creo, es política y es transformadora.

En medio de esta crisis, y en plena pandemia entonces está la educación, la escuela, sumergida en las desigualdades; dentro y fuera de la cárcel nos encontramos con situaciones de violencia, de inequidad, de las que muchas somos víctimas y testigos.

### ESI también en la cárcel

Las docentes que somos madres además, seguimos trabajando desde casa mientras maternamos, cuidamos y nos ocupamos de tareas domésticas, asistimos a reuniones virtuales, hacemos malabares, nos agobiamos, buscamos lugares, espacios para trabajar mientras cocinamos, limpiamos, hacemos una chocolatada o corregimos alguna tarea escolar; dependiendo de nuestras situaciones y posibilidades contamos o no con ayuda. Trabajamos el doble o el triple, porque todo se desacomoda, todo se trastoca: los horarios cambian, las exigencias aumentan, las tensiones crecen dentro y fuera de nuestros hogares.

Y me viene a la mente una de las preguntas con las que inicié este escrito y que me hacen mis estudiantes: *¿está casada, profe?* Una pregunta que aprovecho primero para que reflexionen sobre por qué me preguntan eso y poner en evidencia la cuestión de género. Entonces les cuento que tengo un compañero con el que nos repartimos las tareas de nuestros hijos y del hogar y aprovecho esa charla para hablar de las tareas domésticas como trabajo no pago, de la división sexual del trabajo a lo largo de la historia, y muchas cuestiones que suelen surgir.

Porque los y las docentes también hablamos de ESI, de educación ambiental, de violencia, de desigualdades, de historia, pretendemos atacar todos los frentes, cada oportunidad y cada intercambio intentamos que sea aprendizaje. Eso también es la escuela, eso solo se logra espontánea y significati-



vamente con la presencialidad, con nosotres dentro del aula.

Cuando hablamos de la transversalidad de la ESI también hablamos de esto, de generar instancias y oportunidades donde cada vez que se evidencian violencias y desigualdades podamos problematizarlas, sacarlas a la luz, aunque sea difícil sobre todo en la cárcel, donde como dije al principio pareciera que el lenguaje de la violencia monopoliza todo lo demás, y digo pareciera porque no siempre es así. Es un trabajo duro, arduo, pero necesario.

En este sentido trabajar ESI aparece como una posibilidad de análisis y de acción concreta, y no solo en la enseñanza de la historia, sino interpelando las subjetividades de los estudiantes. Una (de las tantas) preguntas que plantea el cuadernillo de ESI (de contexto de privación de la libertad) es: *¿qué podemos ofrecerle desde la escuela para colaborar en una construcción que promueva una relación más afectiva con el mundo?* (Ministerio de Educación de la Provincia de Neuquén, s.f., p. 20). Entonces, la escuela dentro del penal ofrece la oportunidad de completar o comenzar una trayectoria educativa a personas que, en su mayoría, tienen historias de vida atravesadas por la exclusión, la violencia, la marginalidad. La cárcel además aparece como el último tramo de un largo camino de vulneración de derechos por lo que la escuela en contexto de encierro representa una restitución de derechos. En este sentido tenemos una clara obligatoriedad también con el abordaje de la ESI que es justa en tanto garantiza el derecho de nuestros estudiantes y porque creo firmemente que de esta forma se puede intentar construir una relación más afectiva con el mundo. Aunque parezca contradictorio en un contexto monopolizado por la violencia es allí donde resulta sumamente necesario mostrar que existen otras formas de ver y percibir el mundo.

## Algunas conclusiones

La educación sigue como sostén social; la escuela (edificio institución) está cerrada, pero sosteniendo y trabajando más que nunca, seguimos educando.

La educación en la cárcel también sigue, con más incertidumbres que certezas continuamos en la carrera de obstáculos pero siempre pensando que otra realidad es posible. Y entendiendo que esta carrera es más bien un camino de aprendizaje porque si hay algo que sabemos los y las docentes (y en el caso que no esté claro hay que considerarlo): siempre que enseñamos, estamos aprendiendo.

Los y las docentes trabajamos desde nuestros hogares, como podemos, con lo que podemos, con los pocos o muchos recursos que contamos, con nuestros hijos o hijas a cargo, solxs o acompañades, seguimos sosteniendo lazos, pensando y repensando, acompañando, corrigiendo, leyendo, estudiando, capacitándonos.

Es nuestro compromiso como docentes frente a todo este panorama exigir políticas educativas de inclusión, organizarnos colectivamente para enfrentar las carencias, construir redes de apoyo, reflexionar y socializar nuestras palabras y necesidades, de esta forma tal vez saldremos lo más ilesos e ilesas posibles de todo esto, sabiendo siempre que la única salida es garantizar colectivamente una educación transformadora. //

## Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, Boaventura (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires, Clacso Disponible en [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf)
- Dólar, Mladen (2013). “¿Qué hay en una voz?” en Una voz y nada más. Buenos Aires, Manantial. Disponible en: [http://www.psicoanalisisysociedad.org/Textos/2014/M-Dolar-Que\\_hay\\_en\\_una\\_voz.pdf](http://www.psicoanalisisysociedad.org/Textos/2014/M-Dolar-Que_hay_en_una_voz.pdf)
- Freire, Paulo (s.f.) “La alfabetización como camino de liberación”. Disponible en <https://sites.google.com/site/regluspaulo/la-alfabetizacion-como-camino-de-liberacion>
- Galindo, María (2020). “Las cinco pandemias que azotan al culo del mundo”. Disponible en <http://mujerescreando.org/las-cinco-pandemias-que-azotan-al-culo-del-mundo-por-maria-galindo/>
- Lutz Bachère, Bruno (2005). “El encierro foucaultiano y sus perspectivas actuales” : Reseña de “Michel Foucault y las prisiones” de François Boullant. Economía, Sociedad y Territorio, V(19),659-665. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=111/11101908>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Neuquén (s.f.). Educación sexual integral: contextos de privación de la libertad. Disponible en [https://armarioeducativo.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/cuadernillo\\_contexto-de-encierro.pdf](https://armarioeducativo.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/cuadernillo_contexto-de-encierro.pdf)
- Puiggrós, Adriana (2017). “El mercado de la educación va hacia la desescolarización”. Página/12, 2 de octubre de 2017. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/66454-el-mercado-de-la-educacion-va-hacia-la-desescolarizacion>

## Palabras clave

Memoria.  
Identidad.  
Construcción colectiva.  
Vínculos  
intergeneracionales.  
Trabajo en red.

Programa: "Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social"

# NO HAY MARCHA PERO HAY MEMORIA

## Reflexiones en pandemia

Por Silvia Prieto\* y Mirta Tejerina\*\*

### Introducción

*Todo acto educativo es un acto político.*  
Paulo Freire

El Programa "Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social" es un programa promovido por PAMI que comenzó en marzo de 2006, al cumplirse 30 años de la última dictadura cívico militar en Argentina, con el objetivo de colaborar con la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo, en el marco de las políticas por la memoria llevadas a cabo en ese momento por el Gobierno Nacional. Es, por lo tanto, desde su origen, un proyecto de naturaleza política, que se fue convirtiendo en un Programa. Ahí estuvo el primer desafío.

Para comenzar, se lo propusimos a las Abuelas de Plaza de Mayo, para contar con su aval y respaldo, aprender de su experiencia y ponernos a disposición para su enorme tarea. A la vez, convocamos para este proyecto a mujeres y varones, personas

Coordinadoras del Programa: "Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social".

\* Coordinación General.

\*\* Coordinación Operativa.



mayores, mayoritariamente jubiladxs, a constituir un grupo o grupos de intercambio con las Abuelas de Plaza de Mayo para estudiar, reflexionar, aprender y comunicar la historia reciente vinculada a la dictadura cívico militar en Argentina (1976/1983) en encuentros con las nuevas generaciones en las escuelas y diversas instituciones.

Hacerlo desde una institución como PAMI, que venía orientada con una mirada y una perspectiva asistencialista y focalizada en relación a la población afiliada, tanto en los aspectos sanitarios como sociales, requirió persuadir, explicar, debatir hasta lograr paulatinamente ir instalándolo, hacerlo "viable" y concretarlo.

Luego, contactar a las escuelas y las instituciones educativas, que tienen su propia lógica y características y así poder realizar los encuentros intergeneracionales con niños y jóvenes para reflexionar desde la perspectiva de derechos sobre la historia reciente, el terrorismo de estado y sus consecuencias hasta el presente.

¿Cómo fue esto posible? ¿Cómo logramos hacer este inédito viable?

Eran tiempos de cambios... y en todos estos lugares estaba aflorando y se hacía presente un proyecto común que excede a todos estos colectivos. El compromiso por la memoria, la identidad, la verdad, la justicia fue política de Estado. Se promovía conocer y difundir los derechos humanos, la lucha de las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo.

En este sentido, encontramos coincidencias con el ponencia "La/s memoria/s para la construcción de identidad" (Gutiérrez, 2018):

"...cómo podemos construir una educación liberadora, democrática y descolonizada, formando a niños con pleno conocimiento de sus derechos (...)

Poder recordar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad. Las identidades y las memorias son desde donde pensamos todo, son nuestras relaciones sociales y familiares; y, a partir de allí, construimos nuestras historias, la de cada uno en la de otros y las de otros en cada uno. Seremos, entonces, desde nuestras palabras. Es desde nuestros relatos, entrelazados con los relatos y las voces de otros, que constituimos la identidad y la memoria colectiva...

Y así, mediante la articulación con estos diversos colectivos, con el trabajo en red, con el intercambio que modifica a todos los que participan, con la reflexión sobre la práctica, y la creación de nuevos proyectos, fue posible sostener este programa por más de 14 años, aún en resistencia durante los últimos 4 años de gobierno neoliberal; y ahora, con un gobierno de distinto signo, reinventarnos en tiempos de pandemia y cuarentena.

De este modo fue surgiendo este colectivo con 3 pilares:

- la Coordinación del Programa
- las Abuelas Relatoras
- las Instituciones, con un lugar relevante para las Abuelas de Plaza de Mayo.

## Desarrollo Pedagogías desobedientes

*La educación es un acto de amor,  
por lo tanto, un acto de valor.*

Paulo Freire

Haciendo camino al andar...

Habían nacido las Abuelas Relatoras por la identidad, la Memoria y la Inclusión Social. Y entonces, había que comenzar a andar y enfrentar este desafío: ir a las escuelas

para intercambiar con los docentes y los chicos y jóvenes. Sabíamos que la escuela es un espacio privilegiado para los encuentros con las Abuelas Relatoras, el “lugar confiable que se encuentra en todos los lugares de la Patria”.

Comenzamos de la mano de Alba Lanzillotto, Abuela de Plaza de Mayo, y se nos fueron abriendo las puertas; junto a ella fuimos aprendiendo, dejando de lado temores, dudas, forjando lazos, y fue fluyendo, de modo sencillo y reflexivo, este maravilloso trabajo. Ella fue la “Madrina de las Abuelas Relatoras”.

Compartimos palabras de Alba:

“...Lo que sorprende de los mensajes de los niños es que como ellos están limpios de otros intereses comprenden rápida y perfectamente nuestra lucha, el mensaje de los desaparecidos. Cuando nos escriben, los mensajes que nos mandan hablan de verdad, de amor, de justicia, mientras que a los grandes hay que hablarles y hablarles y muchas veces no entienden, o no quieren entender. Lo mejor que hacemos las “Abuelas” es ir a las escuelas, salimos siempre felices. Es lo más importante, porque estamos sembrando y cosechando, y lo vemos en los mensajes de los chicos...”

Luego la relación se fue formalizando con directores y docentes que forman parte de UTE y/o de SUTEBA, con quienes construimos vínculos cálidos, comprometidos y fraternos, sostenidos en el tiempo. Ellxs también se sumaron a estos desafíos, con amor, con respeto con entusiasmo y alegría. Así fuimos diseñando los encuentros, los talleres, creando las modalidades de intervención de acuerdo con las edades de los chicos y jóvenes y con los niveles (Inicial, primario, secundario, terciario, universitario) y compatibilizándolas con el Proyecto educativo de cada año en cada escuela, entre tantas cosas.

Para organizar los encuentros en las escuelas partimos de



escuchar e intercambiar con los referentes institucionales sobre sus expectativas y marco organizacional, esto nos permite compatibilizar nuestra propuesta de intervención con el proyecto educativo en desarrollo. Como dicen Benetti y Galignana (2018):

*“Para convertirse en una verdadera herramienta de construcción de conocimiento, la circulación de saberes (intelectuales, científicos, populares, etc.) debe darse siempre en un esquema colaborativo y de respeto mutuo. No puede ni debe jerarquizarse anticipadamente porque debe poner en valor todas las aproximaciones de los individuos que forman parte de esa comunidad a los diferentes recortes u objetos de estudio. La solidaridad, la escucha y el respeto son claves.”*

En este sentido, coincidimos con lo expresado por Silvia Storino en la Apertura del XXV Congreso Pedagógico, cuando afirma que los muros de las escuelas abren un paréntesis a lo privado. La vida en común requiere espacios comunes y así poder generar vida pública, educación pública. Son muros que separan y al mismo tiempo generan espacios de libertad. Estos muros a la vez protegen del trabajo infantil, detectan situaciones problemáticas, posibilitan la inclusión, la inserción en la comunidad, tal como lo expresó Angélica Graciano (2020): “La escuela es la gran organizadora social, es el lugar de referencia de la comunidad, donde se pueden plantear las necesidades, donde se puede colaborar”.

### **Abuelas de Plaza de Mayo: Estela, Alba, los Nietos y las Abuelas Relatoras**

Con Estela Carlotto se inició un lazo indisoluble en 2010 cuando se firmó el Convenio de Cooperación entre el PAMI y las Abuelas de Plaza de Mayo para

el desarrollo del Programa que se fue fortaleciendo en el tiempo, acompañando las propuestas e iniciativas de “Las Abuelas” quienes le fuimos contando nuestros logros.

El 5 de agosto de 2014, cuando nos enteramos de que Estela había encontrado a su nieto, Ignacio Guido Montoya Carlotto, compartimos la emoción que embargó al mundo. Le escribimos a Estela una carta colectiva y se la mandamos. Y el 20 de mayo de 2019 cuando Estela Carlotto nos recibió junto a las Abuelas Relatoras en la Casa de las Abuelas de Plaza de Mayo, fue la ocasión para que ellas se la leyeran en persona. Inolvidables momentos de gran calidez y emociones compartidas.

En esa oportunidad nos dijo:

*“... ¡Yo me considero nada más que una mujer común porque me asesinaron una hija, me robaron un nieto! Y eso nadie lo olvida y todos luchan. Pero ustedes lo hacen por el amor mismo. Ese dolor no lo tienen pero sí tienen el amor para dar y están dando y están de pie. El mérito lo tienen ustedes y ustedes lo hacen con la decisión de entregar su vida y su tiempo al otro...”* <https://www.youtube.com/watch?v=Pvb8og-NlwHw>

Así como cuando el 3 de octubre de 2016 fue restituido Maximiliano Menna Lanzillotto, nieto 121, el sobrino de Alba, nos abrazamos con ella y escribimos un relato sobre Maximiliano y Alba. Un tiempo después en febrero de 2018, cuando Alba cumplió 90 años, nos lo presentó. Un médico joven, encantador a quien le maravilló el trabajo que venimos haciendo y nos estimuló a continuarlo. Le contamos de nuestro proyecto “Construyendo la Memoria - Las Historietas por la Identidad siguen multiplicando” y

le mostramos fotos de las historietas realizadas por los alumnos con su historia.

En las palabras de Alba Lanzillotto

*“... Ustedes, las Abuelas Relatoras, actúan como en los tiempos de nuestros pueblos originarios, que las Abuelas guardaban las historias en su corazón y se las contaban a las nuevas generaciones, para que se conozca lo que paso y no se olvide. Eso es lo que queremos nosotros, ¡Que nadie olvide lo que pasó!”*

Son estos vínculos intensos, cotidianos, sencillos, forjados con amor, trabajo y compromiso los que sostienen este programa. Y en este andar hemos compartido jornadas y actividades con algunos Nietos y registramos algunas de sus palabras con relación a las Abuelas Relatoras:

Victoria Montenegro (nieta restituida nº 66):

*“... La lucha de los Organismos de DDHH, la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo, de las Madres, tiene ya 42 años, entendemos que es una responsabilidad de todos nosotros y es fundamental transmitirla a las nuevas generaciones que han nacido en democracia y muchos no conocen esta historia.”*

*“Para las Abuelas Relatoras un agradecimiento por todo lo que hacen. Porque son esos foquitos que están permanentemente encendidos permitiéndonos estar cerca de todos esos niños. A todas las Abuelas Relatoras que nos ayudan gracias por el compromiso, pero principalmente gracias por la ternura...”* <https://www.youtube.com/watch?v=s3Y-17M0ijKM>



Pablo Javier Gaona (nieto 106)

“...Es muy bueno que vengan, que se acerquen a la Casa por la Identidad y compartir estas charlas con las Abuelas Relatoras que nos ayudan en nuestra tarea por la Memoria la Verdad y la Justicia..”. <https://www.youtube.com/watch?v=s3Y17M0ijKM>

### Nuevos desafíos

*La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.*  
Paulo Freire

Al comienzo de este año 2020, como todos los años, y además con las expectativas generadas por el cambio de gobierno, se había acordado con las escuelas y las instituciones una agenda para marzo y abril por el Día Nacional de la Memoria, 2 de abril, Malvinas, de encuentros por la memoria en plazas, escuelas, siluetazos, entre otras actividades... Pero, a partir del 16 de marzo fueron suspendidas las actividades y las clases en las escuelas debido a la pandemia de COVID-19 que dio lugar al aislamiento social, preventivo y obligatorio. Esta situación nos presentó nuevos desafíos: ¿Cómo romper el cerco que impone la no presencialidad y, sin romper el aislamiento preventivo, seguir produciendo a distancia, tal como lo hacen los docentes y alumnos, los legisladores? Nos reinventamos creativamente para dar continuidad a este Programa.

En esta línea tomamos reflexiones de Mara Brawer (2020):

“...En medio de esta convulsión individual y colectiva, es absolutamente necesario sostener algunos pilares de nuestra cotidianidad y quienes trabajamos en educación sabemos de la importancia de la prevalencia del vínculo pedagógico, ese lazo que se forja entre la escuela y los chicos...”

Con la suspensión de las actividades presenciales, decidimos, desde la Coordinación del Programa, mantener el vínculo y la contención de los grupos, realizar una actividad de modo virtual en articulación y con la participación de los diferentes grupos de Abuelas Relatoras “Llamarada”, “Entretejando Historias” de C.A.B.A y “Contá Conmigo” de Vicente López que son los que comparten muchas actividades.

Nuestra prioridad siempre es la inclusión a pesar de las desigualdades que se presentan. Esto solo es posible participando de un proyecto colectivo que integra, incluye y entusiasma.

Cuando se suspendió la Marcha por el 24 de Marzo, tomamos la consigna de los Organismos de DDHH: “No hay Marcha pero hay Memoria” y les propusimos a las Abuelas Relatoras, a través de los grupos de WhatsApp, que cada una hiciera un pañuelo blanco, con los materiales que tuvieran disponibles, tela, papel, tejido, etc., que le pusieran una consigna (Nunca Más, son 30.000, cárcel a los genocidas, Ni olvido ni perdón etc.), la que prefirieran, le sacaran una foto y la enviaran por ese medio.

La respuesta fue muy buena. Las y los Abuelxs Relatorxs hicieron pañuelos de tela, bordados, tejidos, de papel, y con todo ese material, elegimos música y realizamos un video que se puede ver en este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=KPST8uirlls>

Lo difundimos entre los docentes y a través de ellos en las escuelas y los alumnos, también con las Abuelas de Plaza de Mayo y organismos de derechos humanos, instituciones con las que trabajamos habitualmente. Todxs nos enviaron su reconocimiento, sorpresa y alegría por ver la continuidad del trabajo y de los vínculos. También lo difundieron con los alumnos y asociados a las instituciones.

Entonces, a partir de los resultados obtenidos, continua-



mos el trabajo para las diferentes efemérides. Es decir, *“salimos de la resignación y pensamos, construimos y nos educamos con lxs otrxs, contamos nuestra historia con sus historias”* (Gutiérrez, 2018).

### Desafío dentro del desafío

En el mes de mayo, mediante una articulación con el Profesor Jorge Perez, Secretario Adjunto de SU-TEBA Vicente López, se le ha asignado al Programa Abuelas Relatoras un micro dentro del programa de radio “La Campana de los Trabajadores”, que se emite semanalmente, conducido por representantes de los trabajadores docentes del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires. (SUTEBA).

Periódicamente, y de acuerdo con el tema o la efeméride elegida, enviamos audios grabados por las Abuelas Relatoras, con relatos seleccionados especialmente sobre el tema definido. Elegimos para comenzar un relato sobre María Remedios del Valle, la “Madre de la Patria”, que luchó junto a Belgrano y es una de las heroínas de la guerra por la Independencia.

Esto fue una novedad y un estímulo. Entusiasmar a las Abuelas Relatoras para que leyeran en su casa un texto, graben el audio, lo envíen y luego compaginar el relato que sería pasado en el programa de radio. ¡Y luego la alegría y la sorpresa al escucharse en la Radio!

Posteriormente, con este material y fotos armamos un video que da cuenta de esta producción y se comparte por las redes y en el Facebook del programa “La campana de los trabajadores”.

Durante este año, hemos compartido por esta vía

diversos relatos: Por ejemplo: para el 30 de Agosto, Día del detenido desaparecido, un relato sobre el Maestro Eduardo Luis Vicente, desaparecido; para el Día del Maestro, sobre Marina Vilte; para la Noche de los lápices, José Rafael Belaustegui Herrera, estudiante desaparecido de Vicente López. También referidos a la Revolución de Mayo, la Independencia Nacional, el Día de la Soberanía Nacional, Belgrano, San Martín entre otros.

Comenzamos a formar parte de un “puente comunicacional” junto a los trabajadores de la educación que conducen el programa de radio; así encontramos que coincidimos con lxs compañerxs del programa de radio “Certezas de a pie” quienes afirman:

*“Partimos de algunas premisas que sugerían un horizonte de sentido: “el escucharnos acerca”, “con tu voz, construimos vínculos”, “el presente comparte vínculos y el barrio los amontona”, “enseñar crea memoria”, “enseñando hacemos memoria”, por citar solo algunas de ellas. Nos nutrimos de convicciones; por ejemplo, creer firmemente que con la participación de los referentes gremiales del sindicato construimos una herramienta de democratización (...). Visualizamos allí la “militancia pedagógica” como práctica política de docentes de la escuela pública. Camino por el cual también construimos certezas a distancia, de afectos, de escuela, de luchas en las calles y también desde los micrófonos. (...) en la medida en que entendemos que toda pedagogía es política y toda política debe ser pedagógica.”*

(Alfonzo y otros, 2018)

### Hitos dentro del proyecto en cuarentena

#### 16 de agosto, Día de las Infancias

- Lectura del cuento “La planta de Bartolo” de Laura Devetach en el programa de radio “La campana de los trabajadores” Disponible en <https://youtu.be/rD1rDYXc-AD>
- También les propusimos a las Abuelas Relatoras que nos contaran sobre sus recuerdos de los juegos de sus infancias, que enviaran imágenes, fotos, y material vinculado al tema, realizamos un video a para intercambiar con docentes y alumnos y promocionar así los derechos de las infancias. Ver Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Ml4HbjxTPyo>
- Como continuidad de este tema, en el mes de octubre, las Abuelas Relatoras junto a los coordinadores participaron y protagonizaron una reunión por Zoom con docentes y alumnos de la Escuela de Estética N°1 de Olivos “María Elena Walsh”. El director de la misma, Profesor Jorge Pérez nos hizo la propuesta de conversar sobre los juegos en la infancia de las Abuelas Relatoras y de los alumnos, y tener así la oportunidad de un intercambio que, si bien virtual, permite que los chicos y las Abuelas Relatoras se vean e intercambien en directo sobre este tema que les gusta a todos. Para esto desde la coordinación sensibilizamos y motivamos a las Abuelas Relatoras, charlamos de los juegos que recordaban y les pedimos que eligieran qué compartir para que no hubiera superposiciones. Buscamos fotos e ilustraciones para ir animando durante la reunión de Zoom. El resultado fue muy bueno. La reunión fluyó muy tranquilamente. Las Abuelas Relatoras, docentes y alumnos intercambiaron con alegría, y todxs quedaron muy contentxs con la experiencia. Para las Abuelas Relatoras fue un nuevo desafío incorporar

nuevas destrezas con el uso de la tecnología y los encuentros virtuales. Así las escuchamos hablar de las fogatas de San Pedro, de los juegos de carnaval, de la mancha, la escondida, la rayuela, la payana y una de las Abuelas Relatoras que es española y vino a la Argentina en su adolescencia, recordó canciones que compartió con todos en el Zoom. También hicimos la lectura de un cuento breve, animado por títeres: una en su casa leía y otra en su casa movía los títeres. Y, a propósito del carnaval les contamos que el feriado había sido prohibido durante la dictadura y recuperado con un gobierno democrático, en 2010 durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner. Y también que las fogatas de San Pedro y San Juan son a fines de junio, como es un ritual de países europeos, que vino con los inmigrantes, en el hemisferio norte se celebra la llegada del verano, encendiendo fuegos para rendir tributo al sol, que es vida. Los chicos escucharon y miraron con mucho interés, intercambiaron “juegos sin enchufes”, por ejemplo, diferentes formas de jugar a la mancha, se disfrazaron de murgueros para la ocasión y al final del encuentro todos bailamos al son de la música de carnaval que ponía la profesora de música. Compartimos fragmentos de la nota que envió Jorge Pérez, Director de la Escuela

“...Y cuando sentimos que nos estamos aislando nada mejor que conectarnos y reconectarnos desde la pedagogía que implican los juegos y las historias entorno a los mismos. Entonces nos volvimos a comunicar con las Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social, porque en tiempos difíciles los amigos y amigas siempre están. Ellas habían estado en nuestra escuela en varias ocasiones el año pasado contándonos leyendas de los pueblos originarios y pintando un mural en el patio de la escuela. Y así pensamos juntxs entre docentes y Abuelas un encuentro por zoom donde niños y niñas compartirían relatos entorno a los juegos de antes, de ahora y de siempre. Fue una tarde maravillosa durante más de dos horas niños y adultos, estudiantes y docentes, comunidad educativa y

abuelas nos reímos y aprendimos mucho.

Gracias Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social por el trabajo maravilloso que realizan...”

### Conversatorios por Zoom con docentes y estudiantes

- Con la Escuela Secundaria N° 11, de Carapachay, Distrito Vicente López:

Para el 16 de septiembre, Aniversario de la Noche de los lápices (1976) - Día de reafirmación de los derechos de los estudiantes secundarios.

Para el 22 de octubre: Día Nacional por el Derecho a la Identidad:

Presentamos un video realizado especialmente para cada conmemoración, a modo de introducción. De este modo las Abuelas Relatoras estuvieron presentes en su modo particular de leer, integradas en el video (Disponible en <https://youtu.be/HF2UQKatV21>) y luego las coordinadoras ampliamos conceptos históricos sobre el tema y mantuvimos un intercambio con docentes y alumnos. Recuperamos las palabras de la Directora Silvia Chamadoira como conclusiones de los encuentros: “...Agradecemos a Abuelas Relatoras el espacio de reflexión sobre el respeto y los derechos, pero sobre todo agradecemos la calidez y el amor de sus relatos...”

- Con la Escuela E.E.M. N°1, D.E. 13 C.A.B.A “Manuel Mujica Láinez”, con la modalidad de entrevista a Silvia Prieto, coordinadora del Programa, referida al Día Nacional por el Derecho a la Identidad y la historia y lucha de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Compartimos fragmentos de la nota de Directora, profesora Claudia González:

“... Nos brindó detalles sobre la iniciativa “Abuelas Relatoras”. (...) Hizo hincapié en la importancia que nuestros abuelos, la mayoría “testigos” y “sobrevivientes” de las dictaduras puedan contar la historia y sobre todo transmitirla, entendiendo que esta es una herramienta muy poderosa en la lucha por la libertad, la justicia y la democracia.



Remarcó que el desafío es dialogar con las nuevas generaciones que han nacido y vivido en democracia...”

## 22 de Octubre, Día Nacional por el Derecho a la Identidad en cuarentena

Ese día se conmemora la creación de Abuelas de Plaza de Mayo que en 2020 cumplen 43 años de lucha. Es también el cumpleaños de Estela Carlotta que cumplió 90 años. Como homenaje en esta conmemoración decidimos elaborar un relato sobre Ignacio Guido Montoya Carlotta, el nieto de Estela, el número 114 de los nietos restituidos por las Abuelas de Plaza de Mayo. Hicimos la investigación en fuentes confiables, y posteriormente le dimos un formato literario, como es la metodología habitual. Este relato fue grabado por partes, en audios por las Abuelas Relatoras y luego se compaginó. Hicimos la selección de fotos que ilustran el texto, elegimos la música y con ayuda realizamos el video. (Se puede ver en este enlace: [https://www.youtube.com/watch?v=HV\\_kRqL35jU](https://www.youtube.com/watch?v=HV_kRqL35jU)). Ese video fue difundido y enviado a las Abuelas de Plaza de Mayo, a los organismos de derechos humanos y a las escuelas como un aporte y material de trabajo para docentes y alumnos.

### Conclusiones

Las “Abuelas Relatoras por la Identidad, la Memoria y la Inclusión Social” no son especialistas ni profesionales en la materia ni en el arte de la narración. Tampoco son necesariamente víctimas del terrorismo de Estado, aunque en algún caso sí familiares de desaparecidos. (...) Forman parte de esta construcción colectiva, agregando un particular modo de accionar: leer en voz alta, intercambiar y transmitir relatos que se han elaborado acerca de historias de

Nietos restituidos, docentes y militantes desaparecidos, víctimas del Terrorismo de Estado en Argentina...”.

Las Abuelas Relatoras se han desplegado como protagonistas respetadas y escuchadas desde un lugar de sujetos de derecho.

Para continuar durante cuarentena, tuvimos en cuenta que al ser personas mayores están comprendidas en el grupo de riesgo, y la mayoría de ellas son mujeres que viven solas. Se hizo necesario generar acciones que permitieran trascender el estereotipo de “la Abuela”, “la pobre viejecita”, aislada y sola. Lograr la continuidad del programa mediante contacto, virtual o telefónico se volvió fundamental.

Todo esto se hizo de acuerdo a las posibilidades de cada una, ya que no todos cuentan con dispositivos apropiados o tienen dominio en su uso, por diversas razones, desconocimiento, temores, o no tener cerca a los hijos, nietos, sobrinos que pudieran asesorarlos “en vivo”. En algún caso, que no cuentan con teléfono celular ni computadora, han transmitido mensajes por el teléfono fijo, que luego incorporamos en el video acompañados de una foto, una imagen o grabando un audio.

Poco a poco, como nos pasó a todos, la mayoría se fue animando, aprendiendo y nunca dejaron de participar ni de estar en contacto. Hemos logrado una gran cohesión e interés en los grupos que ha reafirmado su pertenencia.

Esta posibilidad de realizar encuentros virtuales deviene del mapa de relaciones que fuimos desplegando a través del tiempo con las diversas instituciones en forma solidaria y creativa. Y reflexionamos con Marcela Martínez:

“...El territorio es devenir (...) Entrar en contacto con otras cosas, combinarse en otras relaciones. El territorio no es lo quieto, no es lo que permanece estable. Lo quieto es lo que se reitera, lo que se mantiene siempre (...) Es un momento oportuno para explorar modos virtuales de enseñar. La palabra virtual, como decíamos, es polisémica y se la asocia inmediatamente, en educación, con un estilo de enseñanza y aprendizaje que transcurre por los dispositivos tecnológicos. Pero veamos otras acepciones de lo virtual. En un plano filosófico, por ejemplo, lo virtual es una dimensión de lo real pero que todavía no es actual. No es un juego de palabras. Lo virtual sólo existe cuando lo creamos. Lo virtual, al igual que un territorio, necesita ser realizado para tener efectos concretos. La virtualidad actualiza el estado de cosas.”

Ha sido muy estimulante para nuestro trabajo participar del Congreso el año pasado con nuestro Proyecto “Maestros que luchan siempre”. Nos ha permitido conocer la riqueza y diversidad de trabajos que se han presentado en su trayectoria de 25 años. Encontrar perspectivas y enfoques en común, que posibilitarán nuevas articulaciones cuando la presencialidad se retome.

El liberalismo, y en su particular forma el negacionismo ante la memoria reciente, a los que nos enfrentamos a diario en expresiones de funcionarios, nos invade con enunciados inverosímiles, dislates, prejuicios. Se va instalando así el imperio de la creencia sobre el conocimiento.



Al decir de Jorge Aleman,

“...la derecha ha introducido una nueva novedad, que es su ruptura con la verdad y con la ética. Si las derechas conservadoras y liberales aún mantenían cierto hilo (delgado, pero lo mantenían) en relación con la verdad y con la ética, las derechas actuales practican una violencia que casi pertenece al estado de excepción. No guardan relación alguna, respeto alguno, con la verdad y la ética...”

Consideramos, entonces que la reflexión y el conocimiento de la verdad histórica y la perspectiva de derechos puede develar estas mentiras, a través de un conocimiento que emancipa, que libera y nos reafirma en la vigencia de este programa.

El quehacer pedagógico enmarcado en la educación popular construye esa cultura en común. “Lo colectivo ligado al valor de la palabra, a la potencia del decir en nombre de todxs, de la fuerza que tiene poner nombre a la realidad que vivimos, reflexionar sobre ella para transformarla” (Benetti y Galignana, 2018).

Durante estos 14 años de desarrollo del programa, hemos podido “...visualizar el proceso que va desde la lectura con el alma del texto, cómo se comunica a otros y cómo esos otros se apropian de ese relato y se involucran en un proceso dinámico y que aporta a la construcción de la memoria colectiva sobre todo en el intercambio con las nuevas generaciones que interpelan con nuevas preguntas a los adultos...”. La lectura de los relatos sobre la historia reciente por las Abuelas Relatoras es un logro grupal, y en la transmisión, un acontecimiento que sensibiliza el compromiso y la reflexión y las posiciona como sujetos políticos, y por eso mismo capaces de reinventarse “en cuarentena”. //



## Referencias bibliográficas

- Alfonso, María Eva, Conde, Javier, del Cueto, Jazmín, López, Juan y Militi, Natalia (2018). “Certezas de a pie. Una producción radial desde el barrio y la escuela”, XXIII Congreso Pedagógico UTE. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/certezasdeapie>

- Benetti, Amancay y Galignana, Paula (2018). “Colectivo Escuela... Nuestras resistencias pedagógicas”, XXIII Congreso pedagógico UTE. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/benettiygalignana>

- Brawer, Mara (2020). “Educación: el esfuerzo de la virtualidad para volver a encontrarnos”. Disponible en <https://puenteaereodigital.com/columnistas/educacion-el-esfuerzo-de-la-virtualidad-para-volver-a-encontrarnos/>

- Conversatorio “Los derechos en las aulas” organizado por las Abuelas de Plaza de Mayo (29/07/2020). Disponible en <https://www.abuelas.org.ar/noticia-difusion/los-derechos-en-las-aulas-i-encuentro-conversatorio-con-claudia-loyola-48>

- Frieri, Silvina (2020). “Jorge Alemán: ‘Esta pandemia derrumba ficciones’”, Página/12, 28 de mayo de 2020. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/268579-jorge-aleman-esta-pandemia-derrumba-ficciones>

- Graciano, Angélica (2020). “En esta pandemia, la escuela es la gran organizadora social”. Disponible en <https://latfem.org/en-esta-pandemia-la-escuela-es-la-gran-organizadora-social/>

- Gutiérrez, Valeria (2018). “La/s memoria/s para la construcción de la identidad”, XXIII Congreso Pedagógico UTE. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/gutierrez>

- López, Daniel (2018). “Colectivos pedagógicos por la escuela pública en nuestro sindicato”, XXIII Congreso pedagógico UTE. Disponible en <https://ute.org.ar/descarga-aqui-la-publicacion-del-xxiii-congreso-pedagogico-2018/>

- Martínez, Marcela (2020). “Los virtuales de la escuela”. Disponible en <http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>

- Pereyra, Gabriela (2020). “Francesco Tonucci: ‘La propuesta educativa debe ser sensible a la diversidad de los niños’”, El Diario de la República, San Luis, 10 de mayo de 2020. Disponible en <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2020-5-10-8-13-0-francesco-tonucci-la-propuesta-educativa-debe-ser-sensible-a-la-diversidad-de-los-ninos>

## Palabras clave

Teatro.  
Juego.  
Proyectos colaborativos.  
Vínculo pedagógico.  
Pedagogías  
tecnovivales.

Área Socioeducativa

# REINVENTANDO NUESTRAS PRÁCTICAS

## desde el Programa **TEATRO ESCOLAR**

Por Renata Lozupone\*

### Introducción

Ciertas imágenes nítidas de este presente extraño desnudaron la miserabilidad de algunxs y no hicieron más que señalarnos el camino definitivo: la solidaridad. Una vez más decimos que es con todxs. Sobre todo con aquellos que no pueden participar de este cambio porque no tienen los recursos. No vamos a dejar de denunciar el problema de la brecha digital. Son muchas las preguntas sobre el futuro y puede que todavía sea demasiado pronto para tener una comprensión profunda de los cambios.

Desde el inicio de la pandemia la escuela está asumiendo un cambio profundo que inesperadamente nos obligó a encontrarle la vuelta a nuestra labor. La educación en la virtualidad hizo que reformulásemos nuestras prácticas. Que las veamos de otra manera. Asumimos la posibilidad de replantearnos nuestras pedagogías en medio de este presente excepcional. De alguna manera, entendimos nos estamos reinventando.

Uno de los objetivos más importantes de Teatro en la Escuela es el desarrollo de los vínculos y de la sociabilidad. A través del juego teatral es que podemos disfrutar del juego en grupo, escuchar y ser escuchados, preguntar, participar, confiar, valorar la diversidad, respetar a los demás, cuidar nuestro cuerpo y el de los otrxs. Es imposible jugar sin el otro. Es imposible ser libre sin confianza, solidaridad y mucho amor. Por eso buscamos crear espacios acompañados de una profunda valoración del otro como quien me construye, con quien aprendo cada día. Desde este punto de vista podemos decir que en el Programa se configuran pedagogías de la igualdad, de la solidaridad y de la emancipación.

Ahora bien ¿cómo podemos hacer teatro si no estamos en el mismo espacio? Quizá tengamos que partir de que esto que estamos haciendo no sería eso que llamamos “teatro” y tengamos que ponerle otro nombre. Pensamos que podemos referirnos a estas experiencias pedagógicas en la virtualidad como pedagogías tecnovivales, partiendo de la oposición convivio/tecnovivio propuesta por Jorge Dubatti. El

presente trabajo plantea algunos interrogantes sobre las prácticas teatrales en la virtualidad al interior del Programa Teatro Escolar, buscando además dar a conocer algunas de las acciones que se llevaron adelante. Compartiremos además una experiencia de trabajo colaborativo realizada en una escuela del barrio de Pompeya.

### Desarrollo Repensar nuestros marcos

En nuestra primera reunión de equipo de Teatro Escolar, ya en el marco del ASPO, reconocimos este repliegue a la virtualidad y hablamos de la posibilidad de reinventar nuestras prácticas pedagógicas. Volver a pensar la Escuela en este marco tan extraño que sobrevino. Aprender algo de todo esto. Se hizo bien concreta la necesidad de ampliar nuestros conocimientos sobre tecnología educativa para poder sostener el vínculo con nuestros estudiantes. Esto inevitablemente derivó en nuevos aprendizajes y en una transformación especial de nuestras pedagogías.

En principio queremos aclarar que no vamos a poner en duda las condiciones que tienen que existir para que se produzca el acontecimiento del aula, o

\* Es maestra de Folklore en la Modalidad Adultos y profesora de Teatro en el Programa Teatro Escolar del Área Socioeducativa. Es Licenciada en Actuación y Especialista en Lenguajes Artísticos Combinados, ambos títulos de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Es profesora en Docencia Superior. Es artista escénica. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.

para que haya teatro. Nadie duda de que las experiencias que vivimos en pandemia poco tienen que ver con el aula ni con el teatro. Sí, éstos son irremplazables. El síndrome de abstinencia convivial nos lo reafirma cada día que pasa. Como si nos faltara cierta energía vital que aparentemente se construye a partir de la cohesión social.

El profesor, crítico e historiador teatral argentino Jorge Dubatti opone *convivio* / *tecnovivio*. El *convivio* nació con la humanidad y es toda reunión en cuerpo presente. Es “la manifestación ancestral de la cultura viviente” (Dubatti, 2015: 45). Todo vínculo personal mediado por las tecnologías se define como *tecnovivio*, es decir, es “la cultura viviente des-territorializada por intermediación tecnológica” (Dubatti, 2015: 46). Con la pandemia forzosamente se produjo un traspaso a la cultura tecnovivial. Los docentes nos volcamos a interactuar y a vincularnos a través de las pantallas; así como también a seleccionar, compartir y/o producir contenidos tecnoviviales.

No hay pretensión convivial en los abrazos al aire o en los besos a la distancia. Son el acompañamiento que podemos tener. Venimos aprendiendo juntas y en el hacer lo que el soporte nos permite. Nos la pasamos probando, arriesgando, fracasando y volviendo a intentar. En las pantallas, pero manteniendo nuestros vínculos profundamente humanos. Venimos sacando fuerza y recursos de donde podemos para dar lugar a los nuevos aprendizajes. Y esto, desde ya, contando con las condiciones, el equipamiento y la conectividad necesarios; y sobre todo nuestra disposición a aprender.

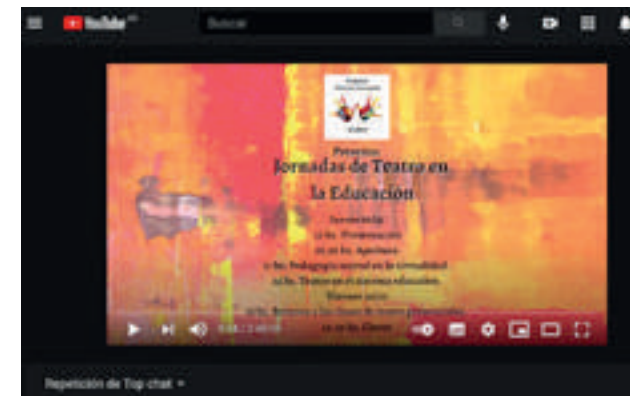
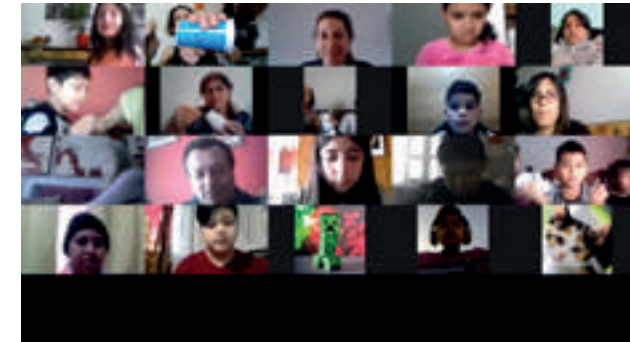
Los encuentros sincrónicos nos confirman que los vínculos están y siguen transformándose en acciones pedagógicas conjuntas, colaborativas. Vino bien encontrarnos y compartir experiencias, abrazar un vínculo solidario, generoso y colaborativo. La participación en un ámbito socioeducativo que se sostuvo porque nos llevamos las escuelas a nuestras casas. Nos encontramos en diferentes entornos

virtuales con nuestra escuela y familias. Ofrecimos espacios de participación común y esto resultó en actividades emancipatorias. No concluyó todavía este ciclo lectivo en el que experimentamos nuevos entramados y fusiones entre las disciplinas y los lenguajes, entre códigos y aplicaciones que pusimos a funcionar. Las experiencias vividas en estos entornos dejaron traslucir los vínculos afectivos, el espíritu colaborativo y el entusiasmo por el hacer en espacios educativos colectivos de juego y expresión artística.

### Acciones al interior del Programa

Desde el Programa Teatro Escolar, institución originada hace 30 años impulsada por el maestro en pedagogía teatral, titiritero, dramaturgo y teórico Roberto Vega, y con el fin de compartir nuestras experiencias en las escuelas, mantuvimos reuniones periódicas a través de la plataforma Meet. La posibilidad de escucharnos, acompañarnos y angustiarnos juntos nos brindó una ayuda especial, nos enriqueció, e incluso nos impulsó a hacer.

La crisis dio vuelta todo. Buscamos invertir la pregunta. En vez de ver cómo hacer lo planificado, nos preguntamos qué acciones podría resultar valioso realizar con las herramientas que tenemos y en este contexto. Analizar qué podemos enseñar, qué procesos es posible encaminar y qué es posible aprender. Pensar una propuesta pedagógica con sentido y que apunte a un aprendizaje relacionado con las necesidades y problemáticas reales. Valorar el material y los aprendizajes de todos dejando que los conocimientos circulen. Preparar las condiciones para crear un entorno de construcción de conocimiento en la escuela. Pensar cómo desde nuestra especificidad podemos hacer aportes a esta nueva realidad, a estos días aprendiendo en pandemia en nuestras casas. ¿Qué actividades pueden resultar convocantes, motivadoras y de interés para nuestros alumnos (que en muchos casos tienen tanto para enseñarnos a nosotros sobre tecnología)? Es de imaginar que nuestros aprendizajes adicionales fueron incontables y van desde



crear cuentas y meternos a interactuar en cualquier tipo de plataformas (tenemos unos doce grados por año por lo menos) a aprender a editar, a registrarnos, a crear contenidos.

Se realizaron diferentes tipos de proyectos y actividades. Las clases asincrónicas centradas en la explicación y las producciones audiovisuales sobre diferentes contenidos tuvieron muy buena respuesta. La presentación de espectáculos teatrales en línea, como los espectáculos que ofrece el programa TNA Educación, los espectáculos volantes del programa, y demás producciones independientes nos resultaron útiles para realizar análisis e introducir conceptos; y sobre todo para establecer las diferencias necesarias entre la participación en propuestas en la virtualidad (tecnovivio) y la participación en experiencias teatrales como espectadores (convivio). Además se produjeron materiales hipertextuales, materiales didácticos digitales, cuadernillos de actividades virtuales con propuestas de participación familiar, clases sincrónicas por Zoom o Meet, clases en streaming, talleres de títeres, podcasts, entre otros trabajos.

Que haya sido juntas, creemos, fue la única manera en que pudo ser. Mantuvimos un diálogo, red de contención y análisis permanentes de y sobre la práctica. El grupo de WhatsApp siempre fue un importante espacio de comunicación del equipo, por ser instantáneo y estar muy disponible; si bien no estamos todxs los integrantes. Allí colaboramos y compartimos información. Consultamos y preguntamos. Nos ayudamos y contenemos. Estalla constantemente de propuestas, consejos, materiales digitales, contenidos y actividades. Lo que creo necesario aclarar aquí es que este espíritu colaborativo ya existía desde antes de la pandemia. Estuvo siempre. Y acá nos animamos a decir que la inteligencia co-

lectiva encuentra sus raíces en el afecto, la solidaridad y la generosidad. Y esto también se trasladó a la virtualidad. Si en nuestras prácticas educativas artísticas en el mundo real veníamos fomentando una buena predisposición al juego, a la escucha y al aprendizaje por el aprendizaje mismo, *“simplemente como parte de lo que somos como seres humanos”* (Burbules, 2012: 7) apuntamos a crear estas mismas condiciones en la virtualidad.

Concluimos el primer semestre de 2020 con un banco de materiales didácticos digitales propio. La coordinación decidió alojar en la nube el conjunto de producciones pedagógicas del equipo para que puedan ser utilizadas, apropiadas, modificadas, enriquecidas, reinventadas por todes les profes.

Por último, en el mes de noviembre de 2020 y al cumplirse los 30 años del Programa Teatro Escolar, se organizaron las Jornadas Pedagógicas de Teatro en la Educación, de las que participaron importantes maestrxs representantes de la Pedagogía Teatral en nuestro país. Las Jornadas surgieron de una profunda necesidad de establecer intercambios sobre nuestra labor en pandemia pero además para compartir las experiencias que dan cuenta de cómo se continúan construyendo nuestras pedagogías teatrales en la Escuela Pública.

### **Los vínculos socioafectivos no se interrumpieron**

A contracorriente de todas las acciones y dichos que viene llevando adelante el Ministerio de Educación del GCBA con el apoyo de los medios masivos de comunicación, si hay algo que pudimos comprobar es que (cubiertas las necesidades de equipamiento y conectividad) durante la pandemia las situaciones de aprendizaje, los vínculos socioafectivos y los pro-

cesos educativos se trasladaron a la virtualidad y se sostuvieron durante todo el ciclo lectivo con la ayuda fundamental de las familias. Los esfuerzos de las escuelas, de docentes, de estudiantes siguen siendo incontables. Conscientes de la situación y de la responsabilidad política que tenemos ante el problema de la equidad educativa, lxs docentes desde el primer día denunciábamos la falta de los recursos necesarios para garantizar la educación a todxs nuestros estudiantes. Ya pisando el cierre vemos que este conflicto continúa lejos de solucionarse. A decir verdad es incomprensible cómo, existiendo los medios y la infraestructura, las acciones que pudieran salvar o al menos reducir la brecha digital no se concretaron. Estos esfuerzos no fueron reconocidos. El ministerio no respondió adecuadamente; no aprovechó la oportunidad concreta para que nuestros alumnos pudieran acceder al conocimiento a través de la tecnología. Y hoy, a días del cierre, escuchamos que será necesario diagnosticar el año entrante en base a las consecuencias de las acciones que el propio ministerio decidió no realizar. Y de lo que se hizo, que no fue poco, ni noticias. Como si no hubiera existido.

Quienes no nos caímos asistimos además al espeluznante espectáculo de los niveles de desigualdad y exclusión que atraviesa nuestra sociedad. La pandemia visibilizó muchas cosas que ya pasaban. Pero a algunas las marcó con luces de neón. *“En el contexto de la cuarentena tenemos estudiantes que sencillamente se cayeron de la escuela, ajuste tecnológico mediante. Así de crudo.”* (Fratta, 2020). Creemos que no se reconocieron los esfuerzos de les docentes y de las escuelas por sostener la escolaridad en el marco excepcional que estamos viviendo. No solucionar (o al menos disminuir) el problema de la brecha digital da cuenta también de la valoración que se tiene del trabajo que hacemos en las escuelas. No



paramos de imaginar cómo se hubieran potenciado nuestras experiencias pedagógicas en la virtualidad si este grave problema hubiera sido atendido.

### Es colaborativo o “no es”

Cuando nació Conectar Igualdad ya sabíamos de la importancia de trabajar de manera colaborativa. *“Creemos que el valor del trabajo colaborativo responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red. La colaboración en el contexto del aula invita a docentes y estudiantes a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias. Incentiva el aprender haciendo, el aprender interactuando, el aprender compartiendo.”* (Pico, 2010: 9).

El Programa Teatro Escolar siempre ha funcionado como un espacio de construcción grupal. Lo reconocemos en las actividades de las capacitaciones a lo largo de cada año, en los diferentes congresos y jornadas de los que participamos y en las experiencias al interior mismo del programa, como asistencia grupal a espectáculos, charlas, presentaciones, capacitaciones sobre contenidos específicos y sobre ejes transversales como ESI y Derechos Humanos. Compartimos los juegos teatrales que hacemos con nuestros estudiantes y trabajamos sobre nuestras propias actividades en la práctica, cambiando los roles; para luego analizar y reflexionar en conjunto. Nuestra labor este año, creemos, se encaminó a partir de este espíritu colectivo, de la solidaridad y de la generosidad que ya existían, como así también existía la colaboración en el aula.

Lo novedoso fue descubrir en la práctica que ciertos entornos tecnológicos son propicios al aprendizaje colaborativo. Nos invitan a pensar juntas, a participar de procesos de construcción de pensamiento colectivos. Las tecnologías suscitan nuevas formas de relaciones. Los programas inducen comportamientos. Estamos experimentando procesos

mentales complejos, diferentes a los pensamientos centralizados, lineales y estructurados. *“Dinámica, participativa, colaborativa y caracterizada por la interactividad, la Web 2.0 ofrece un universo de posibilidades para la construcción colaborativa de conocimientos a través de herramientas pensadas para trabajar con otros. Así, el uso pedagógico de estas aplicaciones puede ser muy potente para llevar adelante actividades colaborativas en el aula.”* (Pico, 2010: 9).

Podemos compartir prácticamente cualquier imagen para instalar un tema. Explicar, preguntar, problematizar, escuchar, interactuar de diferentes maneras con nuestros estudiantes y ya estamos aprendiendo, por el sólo hecho de estar haciéndolo de esta manera. Y también estamos aprendiendo más cosas, como comunicar, trabajar en grupo, resolver conflictos, trabajar contenidos en colaboración, investigar, producir en forma conjunta, etc.

Si bien sabemos que es muchísimo lo que nos falta aprender sobre este tipo de trabajo, pensar en el aprendizaje colaborativo como un recurso educativo y una oportunidad nos permitió configurar algunas acciones especialmente valiosas, como compartir conocimientos, integrar una producción audiovisual colectiva, compartir archivos (de todo tipo), colaborar entre pares, dejar que circule la información, poner a funcionar la máquina de la construcción colectiva, aportar, mezclar, apropiarse, curiosear, jugar, hacer, probar, explorar y arriesgar (entre otras acciones implicadas), que vinieron a ser la única manera posible de trabajar.

### Un proyecto colaborativo: Taller de Instrumentos Caseros

En la Escuela Primaria N.º 6 DE 19 “Dr. Adolfo Saldías” estamos realizando un taller que se mantiene dos veces por semana en encuentros sincrónicos de una hora cátedra de duración a través de la plataforma Zoom. El “Taller de Instrumentos Caseros” fue propuesto por esta profesora en la primera reunión de equipo del segundo semestre (el cargo





de Profesor/a de Teatro es cuatrimestral, salvo algunas excepciones) como una actividad abierta a todos los grados y de carácter optativo. Fue muy bien recibido por la conducción y les colegas. Se llevó adelante junto a la profesora de Música María Belén Moreno, la profesora de Plástica Anise Suad, el profesor de Tecnología Juan José Tancredi y las maestras bibliotecarias Gloria Gamboa y Vanessa Carmona. También participaron la conducción, los maestros de ciclo y de Ed. Física.

El proyecto surgió de reconocer la necesidad de un espacio que nos permitiera trabajar nuestros objetivos, pero acompañando a las familias y manteniendo un vínculo socioafectivo con nuestros estudiantes. Nos interesó que en el proceso del taller participen y se combinen de manera articulada diferentes actividades, abordando los temas desde varios enfoques y estableciendo relaciones e intercambios en un espacio de construcción colectiva de conocimiento.

Las actividades incluyen la creación de instrumentos a partir de elementos de reciclaje y reutilización, los cuales son realizados con ayuda de las familias. Las secuencias didácticas se desprenden del diseño del proyecto y se organizan en un grupo de WhatsApp de los docentes. Se van volcando en un documento colaborativo además de pedir a las familias los elementos semana a semana.

La estructura de los encuentros se desarrolla más o menos de esta manera: luego de admitir a los estudiantes y saludarnos, realizamos ejercicios de respiración y relajación, movimientos y gestos; otras veces juegos corporales de ritmo y disociación. En el desarrollo realizamos los instrumentos, los probamos, hacemos improvisaciones de lectura en voz alta combinando con los sonidos de los instrumentos; cantamos leyendo la letra en pantalla y tocando; escuchamos una lectura; presentamos los conceptos. Para el cierre hacemos una breve reflexión con lineamientos sobre cómo continuaremos y una canción, nos saludamos hasta que la pantalla hace "plop".

Contamos con muchas herramientas tecnológicas que suscitan estos modos de participación. Su uso es absolutamente inherente a la educación y al proceso de aprendizaje si las hacemos funcionar con estos objetivos. La plataforma Zoom nos permite organizar los temas facilitando la participación de todos. Los profesores "nos vamos pasando la pelota" introducimos un tema, lo relacionamos con otro, presentamos un concepto, lo desarrollamos, hacemos preguntas, alentamos la participación de todos y generalmente concluimos con una producción grupal experiencial, como una improvisación o una canción. Los instrumentos musicales de nuestra cultura, las representaciones de la naturaleza, el origen de la música, una selección de canciones y cuentos, fueron algunos de los temas que se abordaron. El conocimiento circula así en diferentes direcciones, los saberes se combinan en torno a un tema de manera dialógica y los procesos de construcción de pensamiento se producen de una manera especial.

Es importante señalar que en el tiempo de un taller que se propone de juego y de disfrute, de expresión y de creación, actualizando de manera permanente los vínculos, presentando los temas desde la realidad actual de nuestra cultura (y también desde lo regional y latinoamericano), interactuando entre docentes, estudiantes, familias y conducción, la experiencia puede devolvernos aprendizajes significativos. En la práctica creativa las intervenciones se fusionan y los roles se borron. Las interacciones tienden a multiplicarse en un espacio en el que aprendemos en el hacer, disfrutando de la actividad, entre todos. Al reconocernos participes activos en la construcción de nuestra comunidad escolar, promoviendo una cultura del intercambio reflexivo y productivo, también reconocemos y valoramos de la educación "su poder de vincular, su capacidad de producir sociedad" (Puiggrós, 2019: 52).

Ya culminando el taller, vemos que nos dimos la oportunidad de aproximarnos al trabajo colaborativo en esta incipiente experiencia, que nos permitió entre otras cosas



pensar secuencias didácticas en conjunto, realizar nuevas actividades, interactuar a través de diversos canales, asumir diferentes roles, probar las propuestas que nos entusiasman, aprender con los otros, aprender a aprender. Nos propusimos construir un “nosotros” en un espacio virtual que se concibió principalmente como un espacio de encuentro y esto le imprimió la intensidad de experiencia compartida.

### A modo de conclusión

Las prácticas artísticas, al suscitar un espacio de encuentro, de juego y expresión, pueden fomentar una buena predisposición al aprendizaje, aún en la virtualidad.

Nuestro rol como educadores es un rol político y nuestra Escuela es un espacio de resistencia. Somos conscientes de que los contextos de baja disposición tecnológica se vuelven marginales, se caen, quedan excluidos de la Escuela. Sin los recursos de conectividad, equipamiento y apoyo socioeducativo la educación no está garantizada para todos nuestros estudiantes; y como docentes continuaremos denunciando esta situación inaceptable.

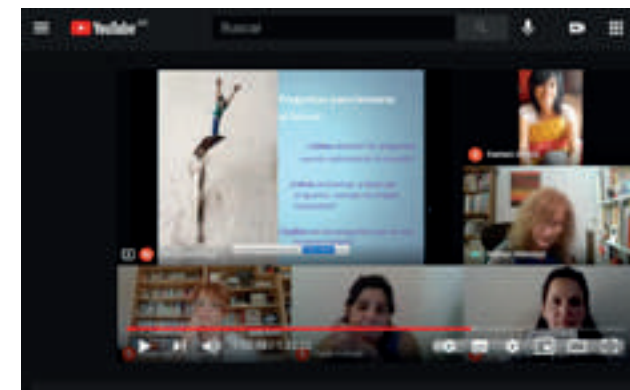
Trabajando de manera colaborativa pudimos transitar el aprendizaje por el aprendizaje mismo y reconocerlo como una de las actividades humanas sustanciales. La experiencia realizada (y aún no concluida) nos ayudó a comprender las transformaciones de los escenarios educativos. Experimentar nuevas formas de enseñar y aprender nos fortaleció y enriqueció nuestras pedagogías. ¿Cómo será cuando nos reencontremos en la escuela? ¿Cómo viviremos el aula cuando todo esto pase? No estamos en un momento en el que podamos dar respuestas certeras y completas. En los próximos días podremos analizar con más detenimiento nuestras acciones y probablemente encontremos todas aquellas cosas que resultaron positivas y valiosas sobre la experiencia extraordinaria que hemos vivido este año. //

Registros del Taller de Instrumentos Caseros  
<https://www.youtube.com/channel/UCNT001Dx36-xEI-PPLF8Sx6g/videos>

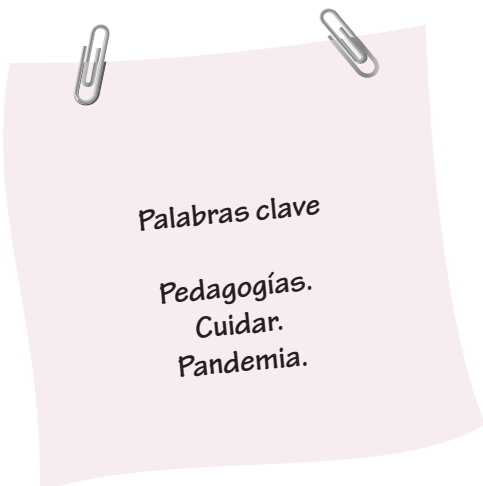
Registros de las Jornadas de Teatro en la Educación,  
19 y 20 de noviembre de 2020  
<https://youtu.be/afoPvAst3Mo>  
<https://youtu.be/N45xS7mgBJg>  
<https://youtu.be/QX7WgF4mlvc>

### Referencias bibliográficas

- Brown, Ana (2020). “Tiempo, espacio y autonomía”. En Pagina/12. 16/04/2020.
- Burbules, Nicholas (2012). *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*. Encounters, University of Illinois, Urbana-Champaign, Estados Unidos.
- Campana, Oscar (2020). “Trota en soledad”. Disponible en <https://www.elcoheteealuna.com/trotan-en-soledad/>
- Cimarosti, María Julia (2017). “La enseñanza del Teatro en el nivel primario en CABA”. XXII Congreso Pedagógico UTE. Disponible en <https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/cimarosti>
- Dubatti, Jorge (2015). “Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo”. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 44-54. Disponible en [http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9\\_5.pdf](http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9_5.pdf)
- Fratta, Bettina (2020). “La deuda digital en educación”. Disponible en <https://ute.org.ar/la-deuda-digital-en-educacion/>
- Maggio, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.
- Pico, María Laura (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires, Educ.ar S.E.
- Puiggrós, Adriana (2019). *La escuela plataforma de la patria*. UNIPE Ed. Universitaria. CABA.







## Palabras clave

Pedagogías.  
Cuidar.  
Pandemia.

/// Área Socioeducativa /// Proyecto educativo cultural y ambiental ///

## Pedagogías pandémicas,

# entre la ternura y el cuidado

Por Patricia Gujarrubia\*

### Introducción

**D**ías complejos y descarnados para toda la humanidad. Días donde las injusticias se profundizan y la solidaridad crece en algunos espacios. Días donde las escuelas se abren hasta las casas y las pantallas desbordan. Días para cuidar, cuidarnos y cuidarse.

Incontables **palabras** a través de escritos, audios, videos, conversatorios, conferencias y diferentes formatos virtuales se han referido en estos días a la situación de la pandemia en general y de la educación en particular. Algunas palabras son optimistas, otras, fatalistas; algunas, ingenuas, otras, crudamente realistas; algunas palabras constructoras, otras destructoras.

En unos y otros casos es necesario asomarse y posicionarse críticamente, a fin de profundizar el conocimiento de estos tiempos históricos. Es necesario desbrozar la vorágine informativa (o desinformativa) que nos llega, optar por instancias de reflexión fundamentada que contribuyan a comprender y dar respuestas colectivas a una situación mundial de exacerbada desigualdad.

Las palabras que siguen son un aporte más, que intentan pensar en voz alta y brindar esperanza. Justamente la pa-

labra *cuidar* (poner atención a algo o alguien) proviene del latín *cogitare* (pensar). Si bien no son sinónimos, comparten origen etimológico y en algunos diccionarios cuidar aparece como una acepción de “pensar”. Cuidar/pensar se conjugan unidas al generar espacios para aprender y enseñar, en estos días pandémicos y siempre.

Para comenzar podemos decir que la pandemia, en diferentes tiempos y territorios, afecta a la humanidad toda. La palabra pandemia es una voz que procede de una expresión griega, aúna “pan” —todo—, “demos” —pueblo— y el sufijo “-ia”. Algo así como lo que les sucede a todos. En la antigua Grecia, **la utilizaban como sinónimo de “lo público” o “lo que concierne a toda la gente”**. A mediados del siglo XVI, algunos médicos usaban el adjetivo “pandémico” para referirse a **“lo que afecta a toda la población”**. En tiempos epocales disímiles la palabra fue condensando y consolidando significados, asociados a una enfermedad extendida. En el año 2020, la humanidad toda se encuentra y resistiendo el COVID-19. Se observan diferentes grados de involucramiento gubernamental ante esta arrasadora situación mundial; es necesario diferenciar, valorar y destacar aquellas políticas que buscan el cuidado de los habitantes y generan estrategias de vida.

\* Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora para la Enseñanza Primaria y Especialista en Pedagogías para la igualdad. Trabaja en institutos de formación docente, coordina “Aulas a cielo abierto, Parque Avellaneda” y escribe artículos relacionados con las pedagogías, los paseos y las efemérides.



Las maestras y maestros experimentamos situaciones difíciles en las aulas presenciales, también en las virtuales. Conscientes del abismo entre unas y otras, sostuvimos los espacios para seguir educando, contra viento y marea, al tiempo que denunciábamos las injusticias.

¡Cuántos temores, problemas, contradicciones se vislumbraron en estos días! Y, a la vez, ¡cuántas esperanzas y oportunidades fueron gestándose en estos tiempos! Impensable nuestra tarea como docentes sin un marco de contención y cuidado. Somos artesanas y artesanos del cuidado, siempre, más en estas horas.

## Desarrollo

¿Qué pliegues de significados anidan en la palabra *cuidar*?

### 1. *Cuidar es escuchar.*

Sin duda podemos afirmar que la escucha atenta de cada palabra que pronuncian nuestras y nuestros estudiantes es uno de los mayores insumos a la hora de soñar y concretar proyectos áulicos, también una oportunidad para conocer las historias y las inquietudes de todas/os y cada una/o, sus preocupaciones y hasta sus miedos, las dudas, las certezas y las esperanzas.

Byung Chul Han<sup>1</sup> nos conmueve afirmando que: “El arte de escuchar se desarrolla como un arte respiratorio. La acogida hospitalaria del otro es un inspirar que, sin embargo, no se anexiona al otro, sino que lo alberga y lo protege”.

Escuchar y escucharnos nos oxigena mutuamente, siempre, más ante la asfixia de estos meses donde la pandemia alteró los tiempos y los espacios. La escucha atenta y mutua debe permanecer. A partir de ella pueden generarse diálogos genuinos y sinceros, lejos de los monólogos reite-

rativos y monocordes, o donde el ego se despliega obturando encuentros. Verdaderas conversaciones que pueden producir vínculos y conocimientos. Es imprescindible la disponibilidad y el tiempo para escuchar respetuosamente, esto constituye otra forma de cuidar.

En los mundos de nuestras niñas y niños entran el juego y la imaginación, las amigas, los amigos y los cuentos, las rondas y los saltos. La pandemia irrumpió esos mundos cual vendaval arrasador. Poner en palabras y expresar deseos será parte del cuidar, del recomponer cicatrices.

En el ámbito institucional la conversación debe tender puentes de cooperación entre los docentes, directivos y la comunidad.

Y en el ámbito jurisdiccional será necesario incluir todas las voces, cuidar también las formas de participación para planificar la vuelta a la escuela, privilegiar la participación de nuestros docentes y equipos directivos, considerándolos como sujetos y no como meros ejecutores. No fosilizar la tarea con protocolos redactados detrás de escritorios sin participación docente, o movidos por la presión de sectores mercantilistas. Es necesario tener en cuenta los saberes de los docentes que vivimos transitando las escuelas. Además considerar las condiciones edilicias, organizativas y los insumos, como así también las situaciones de las familias.

Cuidar/pensar/escuchar y decidir la vuelta a las clases presenciales cautelosamente reiterando condiciones reales de cuidado cuando la pandemia culmine, incluyendo criterios fundados y realistas, que no impliquen retroceder a sistemas tan insensibles como crueles.

Urge escuchar, dialogar genuinamente y trabajar en conjunto con las demás instituciones cercanas a la escuela: el centro de salud, el merendero, el comedor comunitario y los centros culturales, entre otros espacios territoriales.



<sup>1</sup> Filósofo y ensayista surcoreano, contemporáneo y crítico de los sistemas capitalistas, profesor de la Universidad de las Artes de Berlín.

## 2. Cuidar es construir refugios.

En diferentes lugares, físicos o imaginarios, la construcción de refugios ayuda a transitar días amenazantes. Refugios para disponer condiciones que impidan daños. Refugios para proteger como forma de tejer cuidados y bordar formas de acercamiento que permitan crecer, donde el aislamiento físico no implique inmensa soledad, **hilar espacios donde los niños y niñas se sientan hospedados y esperados.**

La escuela como territorio de hospitalidad y acogimiento, recibe (de una y mil maneras) a las niñas y los niños, respeta el distanciamiento preventivo pero genera diferentes estrategias de acercamiento para llegar a todas y todos. En muchos casos llevando materiales, alimentos y palabras, provocando así encuentros-refugios.

Las interminables horas de nuestras/os docentes sentados frente a las computadoras con grandes problemas de conectividad y dispositivos (fruto de nefastas políticas públicas de desidia) dan cuenta del compromiso por la tarea de enseñar y construir o reconstruir vínculos pedagógicos. Las preocupaciones y los cuestionamientos ante cada trabajo de clase que preparan y que envían por internet, por WhatsApp o buscando mil maneras de acercarse a las infancias y las familias, las interminables preguntas, son ejemplos de hospitalidad/refugio.

¿Cómo entusiasmar para aprender en estos días? ¿Qué actividades elegir criteriosamente para que sean significativas? ¿Cómo generar diálogos y/o conversaciones con y entre los niños y niñas? ¿Cómo consolidar el trabajo institucional para no transformarnos en islas? ¿Cómo aliarnos con las familias,

en tiempos tan alterados? ¿Cómo cuidarnos como docentes trabajadores ante las adversas condiciones laborales? ¿Cómo reflejar la institución escuela en cada encuentro/clase virtual? ¿Cómo atraviesan nuestros colegas estos días subvertidos? ¿De qué manera conocer y compartir respetuosamente recursos producidos por otras y otros docentes?

Pensares y sentires, amparos y refugios, combinados para llegar a todas/os y recomenzar los rituales de enseñar y de aprender.

## 3. Cuidar es desplegar la pedagogía de la ternura.

Ternura significa “cualidad de tierno”, sus componentes léxicos son “terno” (tierno, delicado, sensible, cariñoso) más el sufijo “-ura” (actividad-resultado). En la palabra “educación” anida la ternura como espacio de cuidado para emprender nuevos vuelos, ampliar horizontes y desplegar generosidades. ¿Qué es educar sino un acto de total generosidad?

Alejandro Cussianovich<sup>2</sup> en su libro *Aprender sobre la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura* (2010) nos introduce en el origen de la pedagogía de la ternura, destacando que la misma nació para combatir el sufrimiento generado por la violencia y crueldad. No se originó entre pañales, ni es angelical, nació frente un contexto de violencia desgarradora. “*La pedagogía de la ternura intentó desde sus inicios ser un contradiscurso que recupera la fuerza del amor basado en la justicia social*”. Esta pedagogía conjuga lo sociopolítico y lo ético, lo individual y colectivo, lo racional, lo emocional y lo cognitivo.

Señala el autor mencionado algunos estigmas que buscaron reducir el significado de la ternura: la in-

fantilización y la reducción al ámbito privado. En contraposición, es necesario contemplar en toda su amplitud la pedagogía de la ternura, que debe incluir a todas las personas, atravesar todas las etapas de la vida y los ámbitos públicos.

El autor sostiene que la pedagogía de la ternura genera densidad en la calidad comunicativa a través de diferentes lenguajes. A su vez retoma los aspectos más destacados de la historia de las pedagogías críticas y emancipadoras. La pedagogía de la ternura transforma aprendizajes pétreos y busca hacer una humanidad más humana.

En el libro *El maestro ambulante* Pablo Imen<sup>3</sup>, en la búsqueda de recuperar el acervo martiano, señala que José Martí (La Habana, 1853 - Dos Ríos, 1895) concibe la enseñanza como un acto de amor y ternura. La pedagogía martiana es vital y abarca la razón pero la desborda, introduciendo el sentir y el hacer, y el vincularse con los demás y su contexto.

En el proyecto pedagógico resulta fundamental el amor como motor y guía. En palabras de José Martí: “La enseñanza, ¿quién no lo sabe?, es ante todo una obra de infinito amor”.

Es notable cómo en estos días pandémicos urgen las propuestas que construyan vínculos de confianza y amorosidad, de respeto y ternura, entre aquellos y aquellas que participan del ritual de enseñar y aprender, con las diferentes formas y formatos que pueden presentar. Es necesario elegir (y/o construir) críticamente otros espacios en las pantallas (de las computadoras, de la TV y de los celulares) lejos de aquellos que destilan violencias directas o indirectas, disfrazadas de propuestas lúdicas, que entre balas y

2 Pedagogo peruano destacado defensor de los derechos de las infancias y los jóvenes, promotor de su protagonismo en organizaciones sociales.

3 En el capítulo 3 del mencionado libro es posible encontrar un análisis de las ideas pedagógicas martianas, a través de interrogantes tales como: ¿para qué enseñar? ¿Qué y cómo, enseñar y aprender?

explosiones, venganzas y rencores, construyen subjetividades buscando la inhumanización: ferocidades, brutalidades y atrocidades.

Las y los educadores vamos aprendiendo nuevas y no tan nuevas formas de enseñar tan humanizantes como complejas, pero para una educadora o educador, nada de lo humano es ajeno.

#### 4. Cuidar es inventar.

“Inventamos o erramos”<sup>4</sup>, reconocidas palabras del maestro Simón Rodríguez (Caracas, 1769 – Amotape, 1864), que pueden orientarnos en estos días de pandemia. El contexto sociopolítico donde esgrimió esta máxima se dirimía entre pedagogías coloniales y pedagogías independentistas. Hoy, sus palabras y su ideario pueden rescatarse y resignificarse; la pandemia nos desafía a desterrar “normalidades” injustas y posicionarnos en la construcción de otros mundos posibles, **rearmar y reamar** aulas y escuelas dignas y dignificantes.

Cada día de este año 2020 los docentes nos hemos

reinventado, reorganizado y aprendido. Elegimos críticamente formatos virtuales tal vez más dinámicos y atractivos pero con el cuidado de no perder la complejidad. Y muchas veces los amalgamamos con las destacadas propuestas nacionales fruto de políticas públicas de cuidado, elaboradas para dar respuestas a la continuidad pedagógica (canales y programas educativos multimediales, cuadernillos digitales e impresos, entre otros). Compartimos con colegas logros y dificultades, nos apoyamos; en muchos casos se revitalizó la relación comunidad-escuela y la alianza con las familias.

Inventar no es partir de cero, es combinar, es tener en cuenta la realidad y las condiciones, incluso los aportes del pasado, pero no es anquilosarse, sino volver a hallar lo esencial, descubrir y fortalecer lazos, encontrar o hallar soluciones colectivas complejas a situaciones altamente difíciles.

Reinventar y reinventarnos, rescatando saberes y experiencias que contribuyan desde el pasado y el presente a construir otros futuros de justicia e igualdad en la diversidad.

Cuidar es escuchar, es construir refugios, es desplegar pedagogías de las ternuras, es inventar. Éstos son sólo algunos de los pliegues de significados que anidan en la palabra “cuidar”.

Lo contrario a cuidar es abandonar, desatender y olvidar. Cuidar implica memoria. Opuesto a cuidar es descuidar, dejar a la deriva a las infancias y a las familias entre las tempestades que producen ésta y otras pandemias, como los sistemas que sostienen modelos de segregación y vulnerabilidad de derechos.

#### A modo de conclusión

La pandemia nos lleva a cuidar y cuidarnos para caminar con urgencia, tan paciente como cotidiana, hacia una humanidad más justa, menos consumista, más solidaria y menos egoísta, más respetuosa de las diferencias y menos hegemónica, más constructora de saberes y experiencias, menos desinformada y más reflexiva, menos depredadora y más cuidada y respetuosa de la naturaleza. Una humanidad humana y humanizante. //

4 En el libro Simón Rodríguez y las pedagogías emancipatorias de Nuestra América, se describe y analiza el contexto histórico donde surgieron las ideas pedagógicas rodrigueanas, sus alcances y su plena vigencia.

#### Referencias bibliográficas

- Byung' Chul Han (2018). “La expulsión de lo distinto”. Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=\\_S9nDHS9\\_GA](https://www.youtube.com/watch?v=_S9nDHS9_GA)

- Cussianovich, Alejandro (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. Disponible en [http://www.natsper.org/upload/pedagogia\\_de\\_la\\_ternura.pdf](http://www.natsper.org/upload/pedagogia_de_la_ternura.pdf)

- Giller, Diego, Imen, Pablo, López Cardona, Diana, Ouviaña, Hernán y Vergara, Mercedes. (2016). *El maestro ambulante*. José Martí y las pedagogías nuestroamericanas. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.

- Isaías, Marcela (2013). “Pedagogía de la ternura, la que enseña a los niños a confiar en sí mismos”. *La Capital*, 22 de junio. Disponible en <https://www.lacapital.com.ar/edicion-impres/pedagogia-la-ternura-la-que-enseña-los-ninos-confiar-si-mismos-n1237384.html>

- Wainsztok, Carla, Durán, Maximiliano, López Cardona, Diana María, Ouviaña, Hernán e Imen, Pablo (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipatorias de Nuestra América*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación. Disponible en [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190927035431/Simon\\_Rodriguez\\_y\\_las\\_Pedagogias\\_Emancipatorias.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190927035431/Simon_Rodriguez_y_las_Pedagogias_Emancipatorias.pdf)

Palabras clave

Inicial.  
Primeras infancias.  
Jardines comunitarios.  
Gestión asociada.

Área Socioeducativa // Educación inicial //

# JARDINES COMUNITARIOS POPULARES

## Experiencias pedagógicas superadoras (¿en posibles vías de desaparición?)

Por Violeta Errecart\*

### Introducción

*Primera Infancia. Modalidad gestión asociada.  
Jardines populares comunitarios.*

Actualmente la administración educativa en la ciudad está implementando la idea de las políticas socioeducativas como paliativos, concibiendo al Estado en un lugar totalmente opuesto al de gestor de la educación como un derecho; tomando una concepción más mercantil de la misma, con un acceso restringido a los recursos públicos. Esto dificulta mucho las mejoras y multiplicación de algunas de las modalidades de los programas como por ejemplo los jardines populares comunitarios, justo en un momento en el que serían de gran aporte, ya que el conflicto de vacantes en las escuelas públicas no solo está muy lejos de resolverse, sino que se profundiza.

Concebir la educación como derecho es clave para pensar y generar políticas en este sentido, es decir, el Estado como garante y responsable de la educación pública. Los procesos históricos nos han demostrado que el derecho a la educación se vio restringido ante el avance del sector privado

que considera la educación como un servicio. Los modelos de ajuste y privatización sufridos dejaron nefastas consecuencias como la “expulsión y exclusión del sistema educativo de gran parte de la población”<sup>1</sup>. Especialmente dentro del nivel inicial, en la ciudad de Buenos Aires, en el área de la primera infancia es donde toma más notoriedad. La ausencia de establecimientos públicos para esta franja etaria hace que un gran número de niños quede sin vacantes.

Desde esta perspectiva se desprende la idea de igualdad de oportunidades, entendida como inclusiva y múltiple, en oposición a los discursos hegemónicos de la homogeneización y la equidad. Desde la tarea de los jardines populares comunitarios, se fueron transitando, revisando y cuestionando las nociones de compensación y asistencialismo, para profundizar el trabajo en dirección de la “idea de la igualdad como inclusión”<sup>2</sup>.

### Desarrollo

El programa entró en funcionamiento en 2000 aproximadamente, durante el mandato de Aníbal Ibarra. Hoy continúa con la gestión actual, con varias modificaciones; de hecho,

\* Trabajo desde 2012 en Primera Infancia, en jardines comunitarios. Trabajé en el Programa Alumnas Madres, jornada extendida. Además de haber transitado por el sector privado y público dentro del Nivel Inicial. Cuento con la especialización en Políticas Socioeducativa, de Nuestra Escuela. Lic. en Folclore (UNA). Participé de distintos proyectos relacionados a la cultura popular, en investigación, otorgando talleres comunitarios de tango, y en una editorial independiente. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.

1 INFD, 2017, Educar hoy. Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos. 2°

2 INFD, 2017, Investigación Educativa y Políticas Socioeducativas. 3° y 5°.



una de las más importantes es que muchos de los espacios del programa P.I. están siendo reemplazados por una nueva modalidad: "CPI" (Centros de Primera Infancia). Los CPI funcionan cumpliendo un rol de guarderías. Su gestión se maneja con un subsidio recibido por número de niños, sin ninguna otra responsabilidad. Este planeamiento educativo deriva en tercerizar la educación pública, desligándose políticamente de la responsabilidad, trasladándola a otros sectores de la sociedad civil que no cuentan con los elementos suficientes para enfrentar la situación. Por lo tanto, el derecho a la educación estaría en serios riesgos, ya que el estado se correría de su lugar de garante.

En las condiciones en las que hoy funciona el programa P.I., no habría posibilidad de reproducir prácticas o experiencias como la de los espacios de los jardines comunitarios, porque son muy escasos, apenas cinco en toda la ciudad, y porque no están dadas las condiciones ideológicas, políticas y económicas para enfrentar este desafío. Aun así, estos espacios van tomando otras orientaciones diferentes para las que habían sido pensados en su origen, alejándose de aquel rol asistencial.

Más allá de que el contexto actual no habilite la multiplicación de estas experiencias populares educativas, queda de manifiesto que son propuestas pedagógicas innovadoras en su área, que aportan al mejoramiento de las condiciones del derecho a la educación. Que no implican cambios cuantitativos significativos, en relación a la ampliación de la matrícula. Pero sí, cambios cualitativos para pensar la inclusión.

#### *Educación pública como marca de la democracia*

El espacio educativo como un espacio público, por lo tanto democratizador, y la escuela vinculada a la democracia, dan

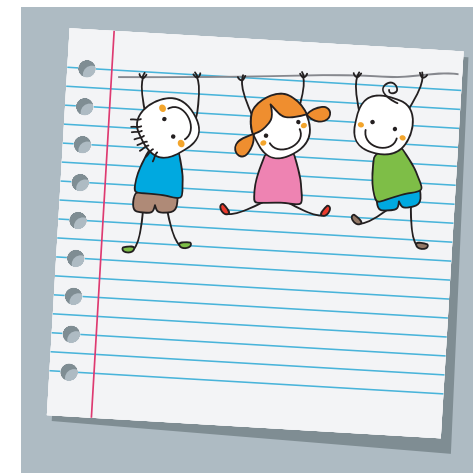
la posibilidad de pensar la formación en sentido emancipatorio. Esto implica partir de la no igualdad de experiencias y saberes, "en un espacio y tiempo común donde se pone en juego el conocimiento, accesible a todos"<sup>3</sup>. Es pensar "la escuela pública como un espacio democrático y como herramienta de ampliación cultural"<sup>4</sup>.

En este marco, los diferentes programas socioeducativos ofrecen algún tipo de respuesta a las diversas problemáticas educativas. Comenzar a pensar otras formas de escolarización, reconstruyendo los formatos ya conocidos, extender el proceso de enseñanza aprendizaje a otros ámbitos sociales, diversificando los espacios educativos. Formación de sujetos pedagógicos capaces de pensar y sentir, con conciencia colectiva, democrática, y afectiva, entendiendo la educación como posibilidad de desarrollo humano.

Al pensar una educación democrática y las políticas socioeducativas, se torna vital entender la configuración de nuestro sistema educativo y el regional. La inclusión como derecho. También fue planteada por algunos de nuestros pedagogos e intelectuales, que lucharon por llevar adelante un "proyecto político-pedagógico, nacional, popular y democrático"<sup>5</sup>.

#### *Educación popular*

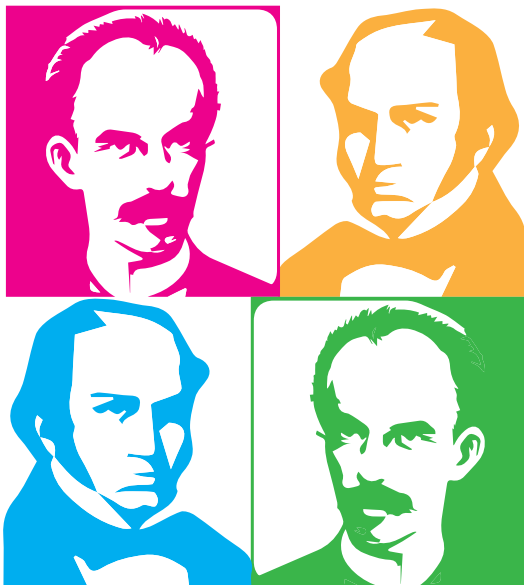
Ese proyecto pedagógico popular no lo pudieron ver en funcionamiento sus gestores y pensadores, pero sí lograron insertar algunos de sus significados y prácticas, que fueron parte del debate de la pedagogía popular latinoamericana de la primera parte del siglo XIX, como también vemos su impronta y presencia en muchos de los discursos pedagógicos actuales.



3 Jan Massachelein y Maarten Simons. "El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia". En INFD, 2017, Escuelas, familias, ciudadanía. 4°.

4 INFD, 2017, Marco Político: problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas.

5 INFD, 2017, PPL, 2°, 3° y 4°.



Por educación popular se entiende una experiencia no hegemónica por el discurso pedagógico dominante, que termina siendo excluyente y autoritario, reproductor de formaciones acríticas, vacías de sentido. Para ello, es fundamental poder hacer la distinción entre instrucción pública y educación popular. No se pueden pensar la vinculación entre ambas sin tener en cuenta nuestro contexto histórico de luchas populares y de las pedagogías de la resistencia como respuestas. La instrucción pública fue la herramienta que encontró el estado democrático liberal para la formación masiva y homogeneización cultural; una exigencia de aquellos sectores dirigentes. Modelo que fue hecho a imitación de las influencias de la ilustración francesa y española, subordinando, de esta forma, los discursos populares regionales.

José Martí y Simón Rodríguez, entre otros, fueron algunos de los primeros en divulgar la necesidad de una pedagogía democrática y latinoamericana como la educación nacional y popular, “en oposición a los pedagogos liberales locales y su continuidad con el discurso pedagógico, eurocéntrico y colonial”<sup>6</sup>.

### **A modo de conclusión y notas finales**

Se considera que la política educativa gestionada por la ciudad de Buenos Aires es muy débil y con muchas falencias, con una deliberada decisión política de no apostar por ni fortalecer las experiencias pedagógicas mencionadas. Puntualmente, la administración porteña estaría sustentando la desigualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la problemática de falta de vacantes. La nueva orientación que viene transitando el programa últimamente, solo estaría ofreciendo una respuesta asistencialista para aquellxs que más necesitan la presencia del estado.

Se aplica un modelo neoliberal para la educación, donde lo público es desmantelado, y el sistema de enseñanza pri-

vado queda en un lugar privilegiado para quienes puedan acceder a él.

Los Jardines Populares Comunitarios han logrado trascender la fase de mera resistencia a los embates privatizadores, en la medida que dieron una fuerte disputa en sus territorios por la creación y el sostenimiento de proyectos y espacios que ampliaron lo público más allá de lo estrictamente estatal, tomando a la educación popular como un eje de construcción y promoviendo la socialización de saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora.

La defensa de los jardines comunitarios populares como una herramienta de construcción de las relaciones sociales y comunitarias, propuesta donde el binomio enseñanza/aprendizaje, pensado y practicado para niñxs como sujetxs de derechos, logra en la práctica hacer de la igualdad una idea dinámica, donde la tarea incluye el trabajo con infancias y familias diversas, haciendo realidad la teoría inclusiva y múltiple. Se logra construir una gramática escolar diferente, donde el jardín como institución se encuentra totalmente abierto a las familias y comunidad, resignificando las estructuras organizativas, dándole un sentido más horizontal. Se discute y reflexiona sobre los significantes propios de “guardería” y “maternal”; como también en relación a la configuración de todo lo pertinente a lo lúdico y sus estereotipos (revisando conceptualizaciones naturalizadas), trabajando desde la perspectiva de género, con la concepción de infancias cuidadas y libres.

El trabajo de los jardines se ha ido complejizando por iniciativas internas, más que por una decisión político/institucional; desde trabajos y esfuerzos solitarios. Para ello, es fundamental contar con ciertas condiciones indispensables de trabajo, como la pareja pedagógica, y un número de niñxs acorde, para poder brindarles la atención que en estas edades requieren. Hasta el 2015 se venía avanzado en la conquista de mejoras, dejando atrás la función de compen-

6 INFD, 2017, PPL, 2°.

sación, para ocupar, casi, un lugar de privilegio, ya que, en otros espacios, estas condiciones no existen. Familias de clase media llegan en busca de vacantes. Puede deducirse que los jardines populares comunitarios no cubren únicamente una necesidad, sino que se convierten en una experiencia educativa solicitada por diversos sectores sociales, por el tipo de propuesta pedagógica que ofrecen. Por esto es que puede hablarse de una propuesta educativa superadora. Lxs niñxs están incluidxs, no de manera formal, sino

desde la apropiación de un “estar” aprendiendo, un acto educativo que se construye en común y cohesionado.

El desafío aún es que estas políticas socioeducativas se amplíen y legitimen. Depende de una decisión política, económica; de la postura ideológica desde la cual se interpretan los procesos históricos, para luego imponer un discurso simbólico, la distribución de recursos, y el acceso a derechos. //

### Referencias bibliográficas

- Instituto Nacional de Formación Docente (2017). *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Módulo: “Educar hoy. Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos”. Clase 2°.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2017). *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Módulo: “Escuelas, familias, ciudadanía”. Clase 4°.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2017). *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Módulo: “Marco político: problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas”.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2017). *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Módulo: “Pensamiento Pedagógico Latinoamericano”. Clase 2°, 3° y 4°.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2017). *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Módulo: “Investigación Educativa y Políticas Socioeducativas”. Clase 3° y 5°.
- Simons, M., Maschelein, J., (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.



## Palabras clave

Embarazos, maternidades y paternidades adolescentes. Educación sexual integral. Políticas de cuidado. Mandatos de género. Inclusión educativa. Trayectorias escolares. Desigualdades de género y socioeconómicas.

# ESI

\* Licenciada en Psicología y Psicoanalista. Diplomada en Salud Pública. Docente Especializada en Derechos Humanos. Integrante del Programa de "Retención Escolar de alumnas/os embarazadas, madres y padres en escuelas medias y técnicas de CABA".

\*\* Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Profesora universitaria y de formación docente. Integrante del Programa de "Retención Escolar de alumnas/os embarazadas, madres y padres en escuelas medias y técnicas de CABA".

\*\*\* Licenciada en Nutrición. Trabajadora de la Educación y de la Salud Integral. Docente en Media, FINES y Bachillerato Libre de Adultos. Integrante del Programa de "Retención Escolar de alumnas embarazadas, madres y de alumnos padres".

\*\*\*\* Licenciada en Psicología. Docente de Nivel Primario. Capacitadora docente. Coordinadora del Programa de "Retención Escolar de alumnas embarazadas, madres y de alumnos padres".

Área Socioeducativa / Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de CABA

# VOLVER A LA ESCUELA

## pensando las trayectorias educativas de estudiantes madres, padres y embarazadas

Por Claudia Fernández\*, M. Jimena Gallo\*\*, Ángeles Secondi\*\*\* y Mariana Vera\*\*\*\*

### Introducción. ¿Quiénes somos?

Desde su objetivo inicial de creación, el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas lleva adelante un abordaje integral de la temática del embarazo, la maternidad y paternidad en la escuela media desde la perspectiva de derechos de las/os adolescentes.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (N° 2110-CABA-2006) se comenzó a acompañar diversos aspectos de la ESI en las escuelas, ya no estrictamente vinculados a la maternidad, paternidad y embarazo en la adolescencia, ampliando de ese modo los alcances del acompañamiento en el acceso de derechos para lxs estudiantes de escuelas de nivel medio; cuestiones ligadas al cuidado del cuerpo y la salud, como también otros ejes referidos a la vida sexual de las/os jóvenes.

Su principal propósito devino entonces en la promoción y protección del derecho a la educación, los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, con el enfoque de

la Educación Sexual Integral (ESI) y perspectiva de género, derechos y diversidad.

El dispositivo de acompañamiento institucional incluye, entre otras estrategias, la inscripción del rol de Referente Institucional (docentes de las escuelas, específicamente formados en la temática), quienes articulan con profesorxs, tutorxs, preceptorxs y equipos directivos para el armado y desarrollo de alternativas pedagógicas tendientes a acompañar las trayectorias educativas, así como también con otros equipos (del área de salud, de protección integral de derechos, de género, etc.) para la intervención en situaciones que así lo requieran. Además, entre sus funciones está el vínculo con Programas de Nivel Inicial y Primera Infancia, a fin promover y acompañar alternativas de acceso a la escolaridad para hijas/os de estudiantes madres y padres.

### Desarrollo Experiencias en Pandemia

El dispositivo de acompañamiento institucional construido a lo largo de estos 20 años ha demostrado su consistencia



y solidez durante la singular situación de excepcionalidad y contexto de aislamiento social que estamos atravesando.

La particularidad del vínculo de lxs referentes con lxs estudiantes que atraviesan situaciones de embarazo, maternidad y/o paternidad se sostiene desde hace ya varios años fuertemente a través de redes de WhatsApp y redes sociales, además de la presencialidad en las instituciones educativas. Es sostén del acompañamiento el intercambio de mensajes cuando se produce alguna eventualidad que impide asistir a clase, cuando se brinda asesoramiento en situaciones puntuales, se interviene o se sostiene el contacto en tiempos de parto y puerperio (u otras circunstancias).

La preexistencia de esa red ya consolidada se volvió una fortaleza para el sostén del vínculo pedagógico y el acompañamiento atento y cercano para detectar situaciones que requirieron articular con otros programas, equipos y organizaciones locales. De hecho, durante una buena parte de este singular año, “estar en el territorio” fue a través de esas redes comunitarias construidas a lo largo de tantos años; como también lo fue el estar y acompañar las entregas alimentarias en las escuelas, que muchas veces fue “el momento” de encuentro en estas circunstancias.

La presencia del Programa en las escuelas, de manera permanente y a lo largo de tantos años de trabajo, así como la confianza y los vínculos construidos, han sido y son variables que favorecieron, en este contexto actual, un ida y vuelta con las escuelas, en el que se pudo ir dando respuesta a muchas demandas y proponiendo intervenciones allí donde se veía necesario.

También lo es el armado de redes de trabajo internas en las escuelas y cómo las redes externas se ponen en juego al interior de las instituciones educativas para el acompañamiento de trayectorias singulares; el instituir formas de trabajo colectivo y en equipo que trasciendan el trabajo solitario y fragmentado. Tal es el ejemplo de las reuniones

de Seguimiento de Asistencia Institucional (SAI, Resolución N° 4181/2014 MEGC), en donde mensualmente diversos equipos de la Gerencia de Equipos de Apoyo nos encontramos en las escuelas para ayudar a pensar estrategias de inclusión educativa y, en estos tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, sostuvimos estos espacios a través de las diferentes plataformas digitales.

A partir de la interrogación y reflexión constante en torno a la tarea en esta situación de excepcionalidad y de aislamiento social que se viene atravesando junto a las escuelas, se habilita asimismo un lugar para la creatividad y para el desarrollo de estrategias inéditas en el marco de la ESI, teniendo como direccionalidad pedagógica de las acciones sostener el acompañamiento a docentes y estudiantes. Nuevas formas de trabajar la ESI se hicieron presentes, nuevos roles, nuevas figuras de la escuela que hasta hace un tiempo atrás, en la “antigua presencialidad”, costaba imaginar y/o implementar modos de trabajar en forma acompañada.

### ¿Qué estuvimos haciendo en tiempos de ASPO?

Desde hace tiempo ya, pero en estos singulares contextos más aún, venimos pensando nuestras acciones como inherentes y atravesadas por los distintos ejes de la ESI. En este sentido, podemos decir que trabajamos en torno a:

1. **El eje de derechos**, especialmente ligado al derecho a la educación, a la salud y específicamente en relación a la normativa específica de estudiantes embarazadas, madres y padres para este contexto; se han realizado derivaciones asistidas y articulaciones con diferentes actores.
2. **El eje de la afectividad** tuvo una especial atención en este contexto, en cuanto a la necesidad de dar lugar, reconocer, tramitar, valorar, expresar emociones sentimientos, duelos. Se hace visible en el “estar ahí” de muchxs Referentes Institucionales (y nuestro como equipo)

que sostienen y contienen a estudiantes a diario en diversas situaciones a la distancia y que gestionan asimismo recursos para dar algún tipo de respuesta cuando aparecen estas emociones.

3. **El eje de género** se ha abordado pensando en las desigualdades en las tareas de cuidado que se profundizaron en este contexto de pandemia, en la visibilidad que se puso de manifiesto; como así también en su invisibilización a la hora de exigir la realización de las actividades pedagógicas. Eje en el cual se incluye el acompañamiento de situaciones de violencia de género y las desigualdades que ellas ya conllevan.
4. **El eje del cuidado de la salud y las medidas de cuidado** para evitar la propagación del COVID, como así también para pensar la vuelta a la presencialidad en la escuela. El acompañamiento y gestión de recursos frente a estudiantes con COVID, garantizar el acceso a MACs e ILE y consolidar las redes construidas en salud; acercar la información a lxs Referentes Institucionales para que lxs estudiantes puedan seguir accediendo al cuidado y promoción de la salud integral y ejerciendo sus derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos.
5. **El eje del respeto a la diversidad**, ya que lxs adolescentes madres, padres y embarazadas expresan y encarnan una diversidad y heterogeneidad de experiencias, realidades y situaciones en tanto estudiantes, en sus identidades, en sus trayectorias.

En este sentido, una muestra bien clara de las líneas de intervención que hemos ido tomando como Programa durante estos tiempos de pandemia, en conjunto con las escuelas que venimos acompañando,

son las experiencias de Consultorías en Salud Sexual y Reproductiva que consisten, sobre todo, en entrega de material de difusión, preservativos e información sobre servicios de salud, durante los días de entrega alimentaria. Cabe destacar que muchas de estas experiencias son iniciativas de ESI que existían antes del ASPO y hoy se reconfiguran y materializan a través de lxs Referentes Institucionales del Programa y de ESI en estas instituciones, como así también por integrantes del Equipo del Programa.

Asimismo, la puesta en práctica de estas experiencias se sostiene a partir de la articulación con CESACs y la Coordinación Salud Sexual, SIDA e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), con quienes se viene trabajando cotidianamente desde hace años en las diferentes comunas y regiones para la promoción de la salud y de procesos de toma de decisiones autónomas sobre el propio cuerpo y vida sexual de nuestrxs estudiantes; acciones que estamos tratando de profundizar y potenciar a partir de la co-gestión entre diferentes programas que trabajamos la ESI desde la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo.

#### **Sobre la vuelta a clases de estudiantes embarazadas, madres y padres en 2021**

Durante el año se dieron, al interior y al exterior del Programa, algunas discusiones sobre posibles protocolos de vuelta a las aulas. En primer lugar, creemos necesario destacar que trabajar en un protocolo para la vuelta presencial a clases de estudiantes madres, padres y embarazadas requiere pensar en dos escenarios diferentes: un escenario de vuelta con vacuna y un escenario de regreso sin vacuna.

En este sentido, esto implica también pensar en diferentes consecuencias e impactos, no sólo respecto

de las medidas de higiene y de cuidado, sino de los efectos en la subjetividad de cada estudiante, en la socialización con sus compañerxs y respecto de si sus hijxs podrán o no retornar a los espacios de Primera Infancia/Nivel Inicial y cómo esto incide en la escolaridad de lxs alumnas/os ma/padres.

Por ejemplo, volver en un escenario con vacuna, ¿implica que volveremos de igual manera a la escuela?, ¿volveremos a las formas ya conocidas? O, por el contrario, ¿implica nuevas formas de estar y habitar en el escenario escolar? En este caso, ¿cómo será esta nueva presencialidad? Por otro lado, si volvemos sin vacuna: ¿volverán lxs estudiantes embarazadxs?, ¿y lxs estudiantes ma/padres?, ¿cómo harán con sus hijxs si no hay vuelta de Nivel Inicial y/o Primera Infancia?

En este punto, por ejemplo, resulta necesario poder garantizar el derecho a seguir educándose de estxs estudiantes, especialmente si no pudieran regresar a una escolaridad “presencial” en los mismos tiempos y formas que lo hagan el resto de sus compañerxs, para que no se siga agrandando esta distancia en forma de brecha educativa. Es por esto que nos sumamos como Programa al reclamo y pedido de las escuelas y otras organizaciones de entrega de materiales didácticos impresos, pero también y muy especialmente, de dispositivos tecnológicos y conectividad para ellxs; por lo cual fuimos elaborando (y aún seguimos en esa tarea) un relevamiento de las situaciones de estudiantes madres/padres/embarazadas que no cuentan con estas herramientas esenciales en tiempo de distanciamiento y que es elevado a diferentes instancias del Ministerio u otros organismos. Asimismo, nos sumamos a diferentes formas de colecta y organización de base para conseguir estos recursos.

Continuando con los distintos interrogantes que nos fueron apareciendo en estos tiempos, resulta esencial puntualizar respecto de las políticas de cuidado y las maternidades y las paternidades en contexto de pandemia y cómo se fueron incrementando las diversas situaciones de desigualdad y violencia; entre ellas las desigualdades/violencias sexo-genéricas y los mandatos respecto de las maternidades/paternidades y los cuidados familiares. Nos preocupa no volver a ideas y representaciones sociales respecto de la maternidad como obligatoria y excluyente de otros proyectos de vida, con las cuales “discutíamos” en los orígenes de nuestro Programa. Nos preguntamos: si las salas abren, ¿cómo jugarán los mandatos patriarcales en estas estudiantes que tendrán que decidir si llevan o no a sus hijxs a la sala para poder ir a la escuela?, ¿cómo responderán pares y adultxs de la escuela?

En esta línea la ESI es una herramienta fundamental, una aliada imprescindible para trabajar respecto de nociones de cuidado y crianza, como así también respecto de las masculinidades y feminidades.

Asimismo, la ESI nos invita a pensar en formas de cuidado colectivo, en construir nuevas formas de acercarnos, nuevas formas de decir lo que nos pasa; en medio de esta distancia tuvimos que dar con algunas herramientas para sentirnos cerca, aun estando lejos. En este punto, la ESI también nos invita a pensar en términos de corresponsabilidad y de trabajo con otrxs: con otrxs al interior de la escuela y con otrxs de la comunidad y, por supuesto, con las familias; la ESI nos invita a pensar en términos de trabajo articulado e interdisciplinario.

En este sentido, en la segunda mitad del año 2020 encaramos una serie de encuentros de reflexión con Referentes y otrxs actorxs educativxs con quienes venimos trabajando para abrir el debate respecto de estas cuestiones, como así también con actores de Salud y de Desarrollo Social de cada Región/territorio. Asimismo, para garantizar el cumplimiento de los principios rectores de lxs derechos de niñxs y adolescentes, resulta fundamental el ejercicio de escuchar a lxs estudiantes acerca de estos temas dándoles voz y que puedan participar en la cons-

trucción de políticas que incidirán directamente en su cotidiano, en sus vidas, en su organización familiar y las de sus hijxs.

### A modo de conclusión

Consideramos que, tal como señalamos más arriba, en estos contextos de Distanciamiento y Aislamiento Social se diversificaron y profundizaron aún más las desigualdades preexistentes y esto, quizás, nos lleve al desafío de pensar en políticas públicas más específicas y trayectorias escolares que abran la mirada cada vez más respecto de la interseccionalidad entre las desigualdades sociales y económicas, de género, de conectividad y tecnológicas, de salud, culturales, etc.; sin que esto redunde en una mayor focalización de nuestro Programa. Desafíos y debates en pleno desarrollo, de los cuales seguiremos tirando del hilo en los tiempos que vengan para ir tejiendo nuevas redes y estrategias de inclusión educativa. //

### Referencias bibliográficas

- Arévalo, Ana; Costas, Paula; Fainsod, Paula; Palazzo, Silvia; Lañin, Violeta. (2020). *Los ejes de la ESI en tiempos de COVID*. Material elaborado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Disponible en [https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio//6500/6663/Cursos\\_ESI\\_2020-Ejes\\_tiempos\\_COVID.pdf](https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio//6500/6663/Cursos_ESI_2020-Ejes_tiempos_COVID.pdf)

- Arévalo, Ana; Costas, Paula; Fainsod, Paula; Palazzo, Silvia; Lañin, Violeta. (2020). *Las puertas de entrada de la ESI y la vuelta a la escuela*. Material elaborado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Disponible en [https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio//6500/6664/Cursos\\_ESI\\_2020-Puertas\\_de\\_entrada.pdf](https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio//6500/6664/Cursos_ESI_2020-Puertas_de_entrada.pdf)

- Fernández, Claudia y Gallo, María Jimena. (2019). “20 años del Programa de Retención Escolar de Alumnas Madres, Padres y embarazadas en la escuela: Un recorrido desde la inclusión a la ESI”. *XXIV Congreso Pedagógico de UTE*. Buenos Aires, Argentina.

- Langer, Eduardo; Ríos Fernández, Camila y Schiariti, Lucía. (s/f) *Acompañamiento y apoyo a las escuelas secundarias: ¿cómo mirar y accionar institucionalmente para la inclusión escolar de alumnas embarazadas/ madres y alumnos padres adolescentes?* Material elaborado para el Programa de “Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas”, Ministerio de Educación (GCBA). Buenos Aires, Argentina.

## Palabras clave

Medios de comunicación.  
Lectura crítica.  
Producción de medios.  
Archivo del presente.  
Registro.



\* Documentalista y docente. Dirigió documentales para cine y televisión. Fue responsable del Área de Cine documental y programador del Museo del Cine de la Ciudad de Buenos Aires. Coordinador del Programa Medios en la Escuela y del Festival "Hacelo corto". Docente del CIC y de la ENERC Sede Patagonia Norte.

\*\* Doctora en Psicología (UBA). Profesora Adjunta Regular. Investigadora. Coordinadora del Programa Medios en la Escuela y organizadora del Festival "Hacelo corto". Consultora de organizaciones y grupos en el ámbito privado.

\*\*\* Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesora de Enseñanza Primaria (ENS N° 2). Coordinadora del Programa Medios en la Escuela y organizadora del Festival "Hacelo Corto". Participó del Diseño Curricular de las Escuelas Secundarias y de Primaria. Docente universitaria. Investigadora. Dictó cursos de formación docente.

Área Socioeducativa Programa Medios en la Escuela

# Medios en la Escuela en tiempos de pandemia: OTRA OPORTUNIDAD PARA LA CREATIVIDAD

Por Andrés Habegger\*, Débora Nakache\*\* y Gabriela Rubinovich\*\*\*

## Presentación

El año 2020 impuso serios desafíos para todo el sistema educativo y, en ese marco, supuso una suerte de novedades para el Programa Medios en la Escuela, que desarrolla —desde hace más de treinta años— acciones pedagógicas en escuelas públicas de la Ciudad. Reinventar espacios y modos de trabajo en el contexto pandémico fue la apuesta que desde el Programa nos instó a revisar los proyectos de enseñanza previstos, adecuando los modos de acompañamiento a docentes y generando nuevas propuestas.

Esta presentación intentará sistematizar algunas de las acciones realizadas en el camino de seguir acompañando el trabajo de la escuela pública de un modo creativo, propositivo y desafiante.

## Punto de partida

Medios en la Escuela es un Programa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que trabaja en los distintos niveles del sistema educativo junto a los equipos docentes y directivos para promover la articulación entre la cultura escolar y la mediática a partir de diversas acciones

basadas en la producción y recepción crítica de medios.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se han constituido en importantes creadores y mediadores del conocimiento social. Sus discursos se multiplican al infinito en las pantallas desde las que niñas, niños y jóvenes miran y piensan el mundo. Los alumnos y alumnas de hoy son portadores de culturas diversas, fragmentadas y flexibles y, si bien esto no es una novedad, a menudo la experiencia escolar se convierte en un espacio donde se encuentran y desencuentran distintos universos culturales.

En el mundo mediatizado actual resulta necesario comprender que las redes sociales, la televisión, la prensa (digital o en papel), la radio o internet configuran los soportes por medio de los cuales los sujetos se informan, entretienen y socializan. Pero cada uno de ellos transmite una visión particular del mundo mediando los productos culturales que ofrece a la comunidad, y ese "punto de vista" es el producto de un proceso variado de construcción de un discurso determinado. Leer críticamente uno de estos discursos implica, por tanto, saber que los textos que se están leyendo, lejos de ser un fiel reflejo de los acontecimientos que transmiten, representan una construcción de la realidad



producida por unx autorx individual o colectivx en el marco de una situación determinada. Y eso es parte de lo que el Programa entiende como formación de ciudadanía crítica. Hoy no alcanza con leer y escribir para estar alfabetizados. Conocer, analizar y deconstruir los discursos mediáticos en su complejidad permite desarrollar una mirada no ingenua sobre los medios y la realidad.

Pero el objetivo de Medios en la Escuela no es sólo compartir con los alumnos los mecanismos de producción de los medios, sino también desarrollar las herramientas necesarias para que los niños, niñas y jóvenes puedan crear sus propios mensajes. Ir hacia el encuentro de la mirada infantil y juvenil es el desafío que nos guía en este sentido. De esta forma, las palabras e imágenes producidas por lxs estudiantes en los distintos talleres y asistencias pedagógicas que se llevan adelante desde el Programa retoman su cotidianeidad y entorno cultural, lo resignifican y exceden el marco escolar generando un encuentro con otrxs lectores y nuevos receptores. Ver, escuchar, analizar y producir medios en la escuela constituye también un verdadero encuentro con el arte, el aprendizaje y la palabra. La escuela como espacio de inclusión social y garante de equidad es un espacio privilegiado para que chicos y chicas puedan tomar la palabra, expresarse y constituirse tanto en consumidores críticos y reflexivos como en usuarios culturales participativos y creativos. Prácticas y conceptualizaciones que el propio consumo de medios y tecnologías no garantizan.

Por ello el Programa promueve talleres de Lectura y Producción de Medios donde analizar y reflexionar sobre los procesos de construcción de los productos mediáticos, de Fotografía para realizar ensayos fotográficos que se exponen en la muestra Hacelo Foto en el Cultural San Martín, talleres de Radio con la producción de columnas radiales que se emiten por FM Boedo y Gráfica en el ciclo Caleidoscopio y talleres de Cine para la producción de cortometrajes en diversos géneros y formatos que participan del Festival Hacelo Corto.

Cuando los alumnos participan de los talleres y atraviesan la experiencia de contar y producir una historia en formato audiovisual, una revista, una producción fotográfica o la emisión de su propio programa radial, aprenden no sólo a utilizar las herramientas o procedimientos técnicos del soporte a producir, sino también a reconocer su propia historia, a identificarse con diferentes realidades, a imaginar universos posibles y a dar a conocer sus propias voces y miradas, habitualmente ausentes, estigmatizadas o silenciadas en los medios masivos de comunicación. En suma, el compromiso sostenido por el Programa Medios en la Escuela tiene como fin articular la cultura escolar y la mediática no solamente para promover la comprensión analítica de los estudiantes, sino también la autonomía crítica que les permita como lectores, espectadores y productores revisar las imágenes y modelos construidos desde los medios.



Hasta aquí compartimos la descripción de nuestras acciones habituales... pero ¿qué hacer con tanta energía, tanta experiencia y tanta demanda en tiempos de pandemia? ¿Cómo desarrollar propuestas que acompañen las acciones de lxs docentes en cada una de sus aulas en el marco de un año tan especial?

### Desarrollo

*Con ojos y voces de pibxs: cortos, fotos y audios para ver, oír y conversar en casa.*

Lo primero que se nos ocurrió, en este desafío de estar lejos pero cerca, fue poner a disposición de la comunidad toda los materiales que a lo largo de estos casi 30 años de Programa hemos ido produciendo junto a las escuelas.

En esta dirección, y con el objetivo de acercar a la comunidad educativa distintas producciones, compartimos los materiales realizado por chicxs y jóvenes para que puedan desde sus hogares disfrutarlos junto a sus familias. Al compartir estas realizaciones, sin dudas, abrimos la posibilidad de reflexionar sobre las historias que cuentan, contextualizar los temas que se revelan, responder las dudas que surjan y pensar otras formas e historias posibles. Estábamos seguros de que al disfrutar juntxs (chicxs y familias) los materiales se genera un juego e intercambio de miradas y palabras que, sabíamos, seguiría desplegando nuevas significaciones.

Algunos de los compilados de **Con ojos y voces de pibes** fueron sobre Memoria y Derechos humanos, Literatura, Música, ESI, Medioambiente, Malvinas y Trabajo. En cada uno de ellos las familias y lxs docentes tenían a su alcance materiales de cine, radio y fotografía producidos por lxs pibes junto a propuestas y consignas para conversar /ampliar /debatir luego de mirar/oír.

Todos los compilados pueden encontrarse en este enlace: <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela/mediosenlaescuela?authuser=0>

*El sitio*

Una vez iniciada la tarea de los compilados, surgió la necesidad de crear un espacio virtual para albergar todos los materiales y acciones que desde el programa organizáramos para el acompañamiento del ASPO. Así surgió este sitio web que de alguna manera constituía un viejo anhelo del Programa pero que con la actividad de cada año no habíamos podido concretar. Logramos entonces, configurar este sitio que lentamente se fue constituyendo en el espacio donde docentes, familias y estudiantes encontraron producciones ya terminadas para disfrutar y también tutoriales para seguir intentando producir desde sus casas. Se puede acceder por este enlace: <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela?authuser=0>



Hacia la virtualización de las actividades pedagógicas necesitamos un soporte que promueva mayor interacción con la comunidad

## La cartilla

Luego de desplegar diferentes estrategias de trabajo, desde el Programa enfrentamos la necesidad de brindar herramientas a lxs estudiantes y docentes para abordar el caudal de información que circulaba en la sociedad. En un primer momento y, tomando como base el decálogo de sugerencias para las coberturas mediáticas que promovía la Defensoría del Público, se propuso la elaboración de una cartilla que, destinada a jóvenes de escuelas secundarias, promoviera un acercamiento analítico a la invasión informativa que se daba en todos los medios y soportes informativos. *Leer Medios en tiempos de infodemia* propone entonces un recorrido por ciertos tópicos centrales a la hora de comprender los modos de producción del discurso informativo (desde entender qué es la infodemia, hasta el modo en que se utilizan las fuentes informativas, cuestiones del uso del lenguaje audiovisual al servicio de un determinado mensaje y de la construcción del discurso periodístico). La propuesta promueve un acercamiento a partir de actividades disparadoras de reflexiones y conduce al debate respecto de las construcciones informativas, también abre propuestas de trabajo colaborativo para que docentes y estudiantes investiguen y reflexionen acerca de estas problemáticas. Se puede acceder por este enlace: [https://drive.google.com/file/d/11wLIVbDM\\_fhg-THiwiaN\\_OiSSYDISmBTs/view](https://drive.google.com/file/d/11wLIVbDM_fhg-THiwiaN_OiSSYDISmBTs/view)

Complementando este documento, se organizaron diferentes conversatorios con especialistas de diferentes áreas que ampliaron el abordaje de este contenido. Desde expertxs en didáctica, como Flora Perelman (2020), hasta estudiosxs del campo periodístico y sus lógicas de funcionamiento (Luchessi, 2020), pasando por responsables de la Defensoría del Público (2020b), entidad que promueve los derechos de las audiencias a la hora de ser informados.

Producto de la circulación extendida de esta cartilla entre docentes y alumnxs, fuimos convocados desde la supervisión del Distrito Escolar 21 para supervisar y acompañar el trabajo de articulación de los 7° grados con el pasaje a la escuela secundaria. Se organizó un trabajo colaborativo con los docentes del distrito y luego de dos conversatorios abiertos, se implementaron secuencias de trabajo a partir de la cartilla que creemos serán el inicio de un trabajo sostenido en los próximos años. Pudieron concretarse así acciones directas con les alumnxs en este contexto particular.

### *Huellas de un tiempo singular*

Con la intención de hacer memoria del presente y registrar las voces y miradas singulares con que niñxs y adolescentes significaban este tiempo pandémico surge *Huellas de un tiempo singular*, como oportunidad para que chicos, chicas y jóvenes puedan expresarse en este momento único y construir entre todos un archivo del presente que, sin dudas, será memoria y parte de nuestra historia. Se puede acceder por este enlace: <https://sites.google.com/bue.edu.ar/huellasdeuntiemposingular/inicio>

En él confluyeron las prácticas habituales del programa, logrando convocar a las escuelas y los jóvenes a producir un registro del presente en diferentes y variados formatos. La invitación fue a que nos contaran cómo eran sus días, a qué les gustaba jugar, con qué soñaban, qué nuevas costumbres y rutinas formaron parte de su vida cotidiana, en fin... que nos compartieran alguna historia propia de este tiempo singular.

Las convocatorias fueron:

*Minuto a minuto*: una película colectiva en “Hacelo corto”. Organizada en conjunto con el Museo



del Cine de Buenos Aires, invitamos a alumnos y alumnas desde sexto grado a convertirse en creadores de una película colectiva produciendo un Minuto Lumière. Se recibieron 99 producciones, de las cuales 9 realizaciones fueron de importantes directores de cine que fueron invitados especialmente por la organización del Festival.

*Hacelo Foto 2020 / ARGRA*. Organizado en conjunto con la Asociación de Reporteros Gráficos de la República Argentina (ARGRA), les propusimos a alumnos y alumnas de los distintos niveles educativos, contar en 3 fotos lo que estaban viendo. Se presentaron, en este marco, 175 ensayos que forman parte del Archivo del Presente que cuenta en primera persona los sentimientos, sueños y deseos de cada participante.

*Radio Caleidoscopio*. Organizado en conjunto con FM Boedo, invitamos a chicos, chicas y jóvenes de los distintos niveles educativos a participar con sus audios y podcasts de hasta un minuto de duración de la emisión radial de “Caleidoscopio,



colores en el aire”. Logramos realizar la puesta al aire de 5 emisiones radiales en FM Boedo y también, todos los materiales están en el Anchor de Caleidoscopio, conformando un gran archivo del presente, que ya pasó, pero que recordaremos por siempre. Se puede acceder por este enlace: <https://anchor.fm/medios-en-la-escuela>

*Hacelo Corto 2020.* Convocó a producir microrrelatos de ficción, documental y ensayo. Para colaborar y estimular a los niños, niñas y jóvenes se crearon tutoriales de realización audiovisual y de animación. Como resultado de estas acciones se presentaron 48 producciones que dan cuenta de las miradas infantiles y juveniles de este tiempo.

Las producciones recibidas se proyectaron durante el evento “Huellas de un tiempo singular” que se desarrolló a través del canal de YouTube de Medios en la Escuela del 4 al 13 de noviembre del corriente, y la totalidad de los trabajos formarán parte del Archivo del presente del Programa, que se constituirá como dispositivo que perpetúe la memoria de lo transcurrido. Disponible en <https://www.youtube.com/channel/UC2vYo1o2EMPao5jRSXHkmog>

Algunos datos interesantes que dan cuenta del éxito de esta convocatoria son:

### Conclusiones

NIVEL	HACELO CORTO / MINUTO A MINUTO	HACELO FOTO	CALEIDOSCOPIO
	CORTOS	SERIES	AUDIOS/PODCAST
Inicial	15	33	8
Primaria	38	54	28
Secundario	69	43	15
Especial	11	14	3
Adultos	5	36	
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>180</b>	<b>54</b>

Año complejo, año desafiante. Creatividad puesta en juego al servicio de la comunidad toda de la Escuela Pública. Un año más haciendo posible que las voces y las miradas de los chicos se expandan y se encuentren con la mirada de la comunidad toda. //

### Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2005). *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.

- Capacitación con docentes en el marco del proyecto de articulación primaria-media del DE 21 (2020). Conversatorio organizado por el DE 21, el Programa Medios en la Escuela y el Proyecto UBACyT “Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6° y 7° grado en contextos escolares”. Disponible en <https://sites.google.com/bue.edu.ar/medios-en-la-escuela/mediosenlaescuela/observatorio-joven-de-medios>

- Defensoría del público (2015). *Monitoreo de Programas Noticiosos de Canales de Aire de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “¿Qué es ‘noticia’ en los noticieros? La construcción de la información en la televisión de aire de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”*. Documento Metodológico. Buenos Aires. Disponible en <https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2016/04/Documento-metodologico.pdf>

- Defensoría del público (2020a). Apuntes para las coberturas sobre la pandemia COVID-19. Buenos Aires. Disponible en <https://defensadelpublico.gob.ar/recomendaciones-para-la-cobertura-de-la-pandemia-covid-19/>

- Defensoría del público (2020b). *Conversatorio con integrantes de la Dirección de Capacitación y Promoción de la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación audiovisual*. Organizado por el Programa Medios en la Escuela y el Proyecto UBACyT “Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6° y 7° grado en contextos escolares”. Disponible en <https://youtu.be/YHvLsA1wQe8>

- Luchessi, L. (2020). *Conversatorio Leer Medios en Tiempos de Pandemia. Reflexiones desde el Periodismo*. Organizado por el Programa Medios en la Escuela y el Proyecto UBACyT “Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6° y 7° grado en contextos escolares”. Disponible en <https://youtu.be/WYLjEBjWi5I>

- Nakache, D.; Perelman, F.; Rubinovich, G y Estévez, V. (2019). “Formar lectores críticos a partir de las prácticas y con-

cepciones de los alumnos sobre las noticias mediáticas”. *XXVI Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, pp. 87-96. Disponible en [http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos\\_completos/26/nakache.pdf](http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/26/nakache.pdf)

- Perelman, F. (2020). *Conversatorio abierto: reflexiones didácticas*. Organizado por el Programa Medios en la Escuela y el Proyecto UBACyT “Lectura crítica de noticias mediáticas de niños de 6° y 7° grado en contextos escolares”. Disponible en <https://youtu.be/Y-LSQaL-t80>

- Perelman, F., Nakache, D. y V. Estévez (2013). “Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias”. *XIX Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA. V1, pp. 363-373. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948038>

- Programa Medios en la Escuela (2020). *Leer Medios en Tiempo de Infodemia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad. Disponible en [https://drive.google.com/file/d/11wLIVbDM\\_fhgThi-wiaN\\_0iSSYDISmBTs/view](https://drive.google.com/file/d/11wLIVbDM_fhgThi-wiaN_0iSSYDISmBTs/view)



## Palabras clave

Educación popular.  
Estrategias pedagógicas.  
Educación Física.  
Aprendizaje en contexto  
de pandemia.

Área Socioeducativa // Curriculares // Centro Educativo Isauro Arancibia //

## Educación física social en el

# Isauro Arancibia

Por Pablo Torres\* y Martín Migliano\*\*

### Introducción

La escuela Isauro Arancibia es una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal. “La historia del CEIA tiene su origen en el año 1998 cuando la maestra Susana Reyes comenzó a dar clases a un grupo de mujeres de AMMAR (Asociación de Mujeres Meretrices de la Argentina)” que querían terminar sus estudios primarios, que “empezaron a llegar al aula acompañadas de niñas, niños y jóvenes que se encontraban en situación de calle, durmiendo en la zona de Retiro y Constitución”. Transcurrieron veinte años. “...Durante este tiempo, el equipo docente construyó una propuesta educativa inédita dentro de la esfera pública en la ciudad, con un proyecto educativo integral -arte, trabajo, comunicación- y con niveles de inicial, primario y secundario”. (Asociación Civil Isauro Arancibia, s.f.)

### Desarrollo

La propuesta pedagógica del “Isauro” se funda en la defensa del derecho social a la educación en el marco de los derechos humanos dentro del particular contexto latinoamericano.

La población que participa del CEIA se encuentra en su mayoría en situación de calle, ya sea en la actualidad o bien como una característica relevante en su trayectoria de vida. Viven situaciones de vulneración de derechos en relación a la identidad, la salud, la vivienda, la educación, entre otras. Es una población heterogénea respecto de las características y necesidades, aunque en general se puede decir que cuentan con lazos sociales fragilizados, ingresos insuficientes y una fuerte estigmatización del resto de la ciudad.

Como expresó Rosenzvaig en su biografía de Isauro Arancibia, “el maestro no sólo educa, también debe indignarse. Justo lo que la tradición prohibía. Inocuo, con aureola de mártir o santo alejado de las cosas terrenas, el maestro debía repetir dos más dos son cuatro. Los números estaban obligados a ser ajenos a los panes. Pero para el brazo que levanta el machete, dos horas de pelada de caña, más otras dos, no son cuatro. Y ocho horas son una eternidad”.

\* Profesor de Educación física, Técnico Nacional en tiempo libre y recreación, Técnico Nacional en pedagogía social con orientación en DDHH, especialista en educación popular, docente del Isauro Arancibia y del CEC Carrillo, Orientador pedagógico de PAEBYT.

\*\* Profesor de Educación física, Técnico Nacional en pedagogía social con orientación en DDHH, docente del Isauro Arancibia. La presente ponencia fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de UTE.



Entre las cuestiones que permiten pensar la práctica educativa desde una mirada crítica, colectiva, el proyecto educativo se armó preguntándole a los estudiantes cómo querían que fuera la escuela y ellos respondieron que querían estar más tiempo porque además de hacer la primaria querían tener educación física, arte, oficios. Esa escuela para adultos pero ampliada fue aprobada en 2007, previo al inicio de la gestión de Mauricio Macri como Jefe de Gobierno. Durante las gestiones de Macri y Larreta ha sido sistemático el propósito de debilitar y desvalorizar el proyecto educativo del “Isauro”.

La elección del nombre de un docente detenido desaparecido el 24 de marzo del 1976 por la última dictadura cívico militar, la resistencia al intento de demolición del edificio, y su correlato simbólico, son algunas de las luchas para dar voz y protagonismo a los invisibles o silenciados de esta ciudad.

### **El Isauro y la pandemia**

En el contexto de este año en particular, las desigualdades se profundizaron; los estudiantes del Isauro están excluidos de ejercer su derecho a la educación porque las condiciones de vida aun en la ciudad más rica del país hacen imposible el acceso a la educación virtualizada. Acceden a escasos alimentos que entrega el gobierno de la ciudad de Buenos Aires y cuando no, son noticia por morir en la calle de frío luego de ser desalojados de un hotel, de Covid o aplastados por una mampostería por dormir en la calle.

Nos proponemos registrar la experiencia del espacio de educación física social desarrollada con estudiantes de la Escuela Isauro Arancibia en el contexto de pandemia. Las estrategias fueron transformándose al paso del conocimiento de las condiciones en

las que los estudiantes se encontraban transitando el período de ASPO, por un lado. Por otro, la propuesta fue nutriéndose de las posibilidades exploradas por el equipo de tres educadores habituados a “poner el cuerpo”.

El diseño de materiales didácticos producidos en este contexto es, para nuestra disciplina, un aspecto especialmente novedoso que nos interpela en la reflexión de nuestras prácticas de enseñanza y nos invita a profundizar sobre el aprendizaje desde la perspectiva de la educación como derecho.

La misma se daba en el espacio de los encuentros de los días viernes de educación física social (somos dos profes de educación física y una instructora de yoga).

A lo largo de estos meses fuimos pensando, construyendo y desarrollando diferentes estrategias pedagógicas para llevar adelante la tarea. Las mismas fueron conversadas, discutidas y acordadas en reuniones entre los colegas de educación física, en encuentros con compañeros docentes, coordinación del área y estudiantes.

Una de las “reacciones” que tuvimos apenas comenzó la pandemia fue sostener el encuentro virtual de los viernes con estudiantes que viven en el CIS (Centro Integrador Milagro Sala), donde al comenzar la cuarentena vivían 15 jóvenes, contaban con wifi y algunos dispositivos. Esos encuentros sincrónicos virtuales vía Zoom los sostenemos hasta el día de hoy con una duración de 1 hora, donde hay días que se extiende un poco.

Llevamos adelante actividades variadas que realizamos con diferentes plataformas como Genialy, Educaplay y otras apps. Entre ellas hicimos ruletas con

desafíos lúdicos, juegos de preguntas y respuestas, pasapalabras isaurino en el cual se respondía sobre deportes y sobre información básica de cuidados frente coronavirus, actividades sobre deportes y yoga desde la perspectiva de género.

Como registro de las actividades de este año definimos el armado del Padlet donde se vuelcan juegos, desafíos, videos, textos, etc. Dicho material está a disposición de estudiantes y docentes que lo requieran en la escuela. Se actualiza semanalmente, subiendo nuevas propuestas que vamos desarrollando con los estudiantes y vinculando dichas actividades a objetivos y contenidos que trabajan en distintos espacios curriculares.

Por otro lado, se conformaron dos grupos de WhatsApp de docentes y estudiantes para las tareas escolares, uno de primero y segundo ciclo de jóvenes y adultos y otro de tercer ciclo. Con un día y horario acordado desde el espacio de educación física nos sumamos con juegos quincenales con una duración de una hora y media. Los intercambios incluyen audios, videos y textos. En este espacio realizamos actividades con emojis, pequeños desafíos y yoga. Planteamos propuestas en base a la reflexión sobre cómo entendemos nuestro cuerpo, problematizando la noción de cuerpo-máquina limitado al trabajo y a la utilidad, promoviendo la noción de cuerpo en movimiento y arte que también necesita disfrutar y expresarse.

Todas estas instancias no fueron fáciles de lograr ya que llevaron mucho tiempo de planificación y organización. Tomar las decisiones en conjunto en esta nueva modalidad no presencial significó un esfuerzo doble, ya que demandó mucho tiempo detrás de la pantalla entre distintos profesionales con muchas obligaciones.

## Aprendizajes y desafíos de las estrategias

En el espacio que mantuvimos con el CIS se logró un trabajo sostenido y sincrónico con un grupo reducido. La continuidad nos permitió conocer intereses, deseos, dificultades y sensaciones que atravesaron durante el período de aislamiento. Se destaca de esta experiencia la grupalidad y la sincronía.

En el caso de las clases por WhatsApp mantenemos comunicación fluida con los maestros que nos orientan respecto de la modalidad de trabajo y modos de resolver situaciones. Es una experiencia que permite trabajar con quienes tienen un acceso más limitado a wifi y dispositivos.

También a lo largo de estos meses se entregaban junto con los bolsones de alimentos material pedagógico (cuadernillos) elaborados desde la escuela en los que fuimos sumando propuestas escritas para que les lleguen a aquellos estudiantes que no estaban pudiendo conectarse virtualmente. Este también fue un desafío interesante ya que tuvimos que trasladar el contenido pedagógico a una hoja que llegue a muchos estudiantes que están aprendiendo a leer y de igual manera transmitirles motivación para que realicen las actividades.

Todo el tiempo evaluamos cuáles son las condiciones que tenemos para que nuestros estudiantes

puedan participar y que las actividades sean acordes para que ellos se sientan motivados y participen. El taller no es un espacio que se necesite aprobar, sino un espacio para que puedan expresarse, disfrutar de mover su cuerpo y fortalecer lazos. Con respecto a este punto solemos darles una devolución continua sobre el esfuerzo y dedicación que ellos tienen.

## A modo de conclusión

El Centro Educativo Isauro Arancibia tuvo la oportunidad de poner en juego las bases construidas a lo largo de los años, sus docentes fueron capaces de repensar el proyecto existente para adaptarlo a las circunstancias particulares caracterizadas por un vínculo no presencial, todo esto en el marco de políticas educativas del Ministerio de Educación de CABA fragmentadas e insuficientes que se evidenciaron en la baja cobertura de la entrega de bolsones de alimentos y prácticamente nula entrega de dispositivos para garantizar el acceso a la educación virtualizada. En el recorrido realizado queda de manifiesto que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires no ha dado respuestas traducidas en herramientas concretas ante la emergencia que el contexto amerita.

Podemos afirmar que la escuela nunca estuvo cerrada y que durante el ASPO, en particular, aportó a la organización social. El Isauro se adaptó y construyó puertas de entrada para llegar a cada estudiante.

Es necesario pensar, que en la Institución el trabajo del equipo docente no fue solamente construir saberes, sino que también este espacio sigue abierto para asistir, compartir y no perder la relación con la comunidad. Por eso, hay que tener en cuenta que en este momento es fundamental garantizar que no se pierda el vínculo con la escuela, el vínculo pedagógico, conocer cuáles son las necesidades y armar redes solidarias.

Para finalizar, esta experiencia dentro del Isauro Arancibia demuestra que los docentes pudieron una vez más reinventarse. Lograron permanecer cerca de los estudiantes brindándoles apoyo, alzando la bandera de la educación popular, crítica y liberadora. No solo para educar sino también para construir redes de contención entre docentes, estudiantes y familias. En referencia a esto José Martí (1891) dice, *“los/as docentes no solo se reinventan cada día pensando estrategias, que ofician como salvoconductos, como puentes, como bocanadas de oxígeno, que mantengan el vínculo, amoroso y activo”*.

Esta institución demostró mediante pantallas, mensajes de voz, palabras grabadas, músicas descargadas y enviadas, dibujos a través de la cámara, un enlace, algún material o quizás una llamada que está presente y lo seguirá estando, para toda su comunidad, construyendo alternativas inclusivas para que nadie se quede sin la posibilidad de estudiar. //

## Referencias bibliográficas

- Asociación Civil Isauro Arancibia (s.f.). *Una escuela con historia*. Disponible en <https://isauroarancibia.org.ar/nuestra-historia/>

- Martí, José (1891). *Nuestra América*.

- Rosenzvaig, Eduardo (1993). *La oruga sobre el pizarrón*. Editorial Cartago.



Palabras clave

Educación Primaria.  
Ciberacoso.  
Pandemia.

# CIBERACOSO, PANDEMIA Y CUARENTENA

Por Lyliam Eleonor Kunzi\*

Lo característico de la violencia sistemática como el acoso escolar es que arrasa la subjetividad del individuo, es decir lo que nos constituye como personas. Los hechos típicos del acoso, como los hostigamientos, persecuciones, intimidaciones, amenazas, etc. son considerados como algo traumático, que deja marcas y un profundo dolor. El ciberacoso es una de las tantas formas del mismo.

En el contexto de la pandemia del COVID-19, en época de cuarentena, miles de docentes están trabajando de formas distintas y creando otras nuevas para que les sea posible sostener la educación diariamente, necesitando conectividad y dispositivos para realizarla, muchas veces con dificultades (hasta extremos como por ejemplo lo que sucede en CABA al forzar a quienes no tienen aquellas posibilidades comunicacionales a concurrir a las escuelas en plena pandemia, e insistir en ese criterio y en la aplicación de esas medidas, aún con el paso de los meses).

Las familias están concentradas generalmente en el cuidado de la salud, de la vida y cómo sobrevivir. Además están ocupadas en que sus hijos puedan

organizarse y prepararse para realizar la tarea escolar cotidiana, también en estimular y graduar los juegos, los entretenimientos y la colaboración en los trabajos de la casa, etc.

Dentro de la excepcionalidad y de los esfuerzos, esta podría ser una ocasión para detectar un acoso o ciberacoso que es una forma de violencia que no termina cuando los niños/as y adolescentes salen de la escuela (en épocas de presencialidad), sino que continúa a través de las redes sociales, como por ejemplo:

*Vale tiene 10 años, es simpática, buena alumna, siempre se comunica por WhatsApp con compañeros y amigos, conversan alegremente de las tareas como de juegos. Pero sus padres observaron que a veces se reía exageradamente. Al escuchar con más atención se dieron cuenta que tanta risa disimulaba algo, y al ser preguntada dijo que reía por "un chiste". Ante la insistencia de los papás pudo decir que luego del nacimiento de su único hermanito, algunos le enviaban repetidamente el mensaje: "nació el más bonito". Habían captado que esto le afectaba mucho a Vale, la entristecía y no quería demostrarlo.*

La gama de insultos con que se acosa puede ser infinita, algunos de una crueldad mayúscula, otros menos brutales como el del ejemplo, aparentemente inofensivo, con un lenguaje que hasta parece cariñoso, pero que dañan y pueden tener consecuencias.

El ciberbullying, (en español ciberacoso) es un tipo de hostigamiento que se vale de los medios informáticos para acosar a una persona. La palabra se compone por el vocablo inglés "bullying" que se refiere al acoso o intimidación y el prefijo "ciber" que indica relación a través de redes informáticas.

El ciberacoso se produce cuando de manera reiterada un/a alumno/a o un grupo de alumnos/as concretan algunas de las siguientes acciones, entre otras:

- Colgar sin permiso en páginas de Internet, videos o imágenes ofensivas.
- Enviar mensajes amenazantes o degradantes generalmente por WhatsApp y/o por correos electrónicos.
- Emplear teléfonos fijos para hacer bromas pesadas, o dejar mensajes en los contestadores.

\* Psicopedagoga. Docente. Coordinadora del Dep. de Familia y Aprendizaje de la Sociedad Argentina de Terapia Familiar. SATF.



- Grabar y difundir imágenes humillantes a través de celulares.
- Realizar fotomontajes vejatorios y colgarlos en páginas de adultos.

El objetivo es ridiculizar, excluir, dañar o avergonzar a otro/a al difundir hechos reales, inventados o tergiversados, creando perfiles falsos, viralizando la información que afecta a un compañero/a o “amigo/a”.

Viralizar es una palabra asociada a “virus” tal como se lo utiliza en biología para nombrar un organismo que se propaga contagiando. En informática, se refiere al software dañino y a la facilidad con que se puede difundir y multiplicar una información, como ocurre en los casos de ciberacoso. Cuando se habla de este se lo entiende como la capacidad que tiene una información y/o mensaje de reproducirse en forma exponencial.

¡Virus! Justamente en estos momentos que estamos metidos en medio de la pandemia del COVID-19. En medio es sólo una expresión, porque más comprometidos no podemos estar tanto los “unos” como para los “otros”, negacionistas o no.

La pregunta sería: ¿qué podemos hacer para detener el acoso en la pandemia? Y que podamos aprovecharla como un aprendizaje para todos y todas los que rodeamos a los chicos.

Apelamos a lo que dice Marcela Martínez (2020) “con la pandemia en la espalda lo que ya conocemos no nos alcanza”, pero “siempre algo es posible”, aún dentro del proceso de virtualización obligatoria del funcionamiento escolar. ¿Qué podemos hacer? Esto, se entiende en los más diversos aspectos, también en los vínculos.

Esta autora también propone pensar la concepción de la

escuela como edificio y como territorio. El primero se refiere al edificio delimitado, entre paredes, imagen que circunscribe “la dinámica educativa a los límites arquitectónicos” lo que se da en los lugares de la escuela que se comparten habitualmente. Y pensar la escuela como territorio “abre un escenario... indeterminado”, porque el territorio “no es una locación, es una trama relacional”. Dice que no se sabe cuál es el territorio de una escuela y se define por las “relaciones que es capaz de desplegar”. Los vínculos en las nuevas condiciones...

Con el inicio de la pandemia, el tiempo de uso de internet y de las redes sociales virtuales se ha incrementado también en la búsqueda activa de apoyo social y de vínculos, ya que los chicos buscan nuevas relaciones y mantener las existentes, lo que es positivo. Sin embargo esos usos no están exentos de riesgos, dice Belén Martínez Ferrer de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, quien agrega que la “facilidad de acceso, la inmediatez y las posibilidades de estas herramientas para la interacción social parecen incrementar las conductas de violencia y hostigamiento como el ciberacoso”.

Martínez Ferrer agrega que desde el comienzo de las “medidas de confinamiento las redes sociales virtuales se han vuelto omnipresentes, por lo que se predice un aumento del cyberbullying”. Con el encierro y el alejamiento de los compañeros también “se reducen los contactos que pueden apoyar a la víctima”.

Habría que tener en cuenta que la mayoría de los niños cree que las “redes sociales son inofensivas” y también que “más de la mitad de los niños/as expresan que los adultos entienden entre ‘poco y nada’ del mundo virtual”, lo que igualmente resulta peligroso.

Por otra parte, el problema con las nuevas tecnologías es un riesgo por el abuso que se puede hacer de las mismas, aunque estén destinadas a generar cambios positivos.



Importa si el uso de las pantallas se transforma en algo que interfiere en las actividades diarias, si produce conflictos para el niño/a o en la familia y si es la única actividad que les da alegría. Y esto está relacionado con una posible adicción a las pantallas, para lo cual habría que realizar un trabajo especial para evaluarlo con seriedad.

Tanto para los docentes como para los padres en esta época de pandemia se presentan situaciones distintas y con las más variadas dificultades, sin embargo, también habría que prestar atención a posibles acosos.

Aunque sean tiempos de distanciamientos físicos donde los y las docentes tienen más problemas para interactuar, incluso dando clases a grupos que ni siquiera conocen, lo mismo puede ser posible que detecten situaciones (mucho enojo, risas exageradas, mutismos, falta de concentración, llantos, etc.) que les llamen la atención o que no se entiendan. Esto podría ser señal de alguien que está padeciendo ci-

beracoso o que lo está infligiendo, es decir acosando, u otros que como espectadores se “enganchan” en una broma pesada, amenaza u hostigamiento repitiéndolo. Hay que tener cuidado de no etiquetar y tampoco apresurarse a diagnosticar, ya que las situaciones de acoso son difíciles de detectar y comprobar adecuadamente. Sí podría ser el momento oportuno para el diálogo, conversar y escuchar lo que dicen los chicos. Luego hablar con los padres para preguntarles qué observan y poder reflexionar sobre lo que está pasando.

Y también con los padres, al estar reunidos en la casa, se pueden presentar situaciones a las que no están habituados y abrirían posibilidades a las familias para observar a los niños frente a las pantallas en conductas confusas o que llamen la atención, que podrían ser de acoso, tanto durante sus actividades escolares como en los distintos juegos, como por ejemplo un caso que incluyo en mi libro ¿De quién es la culpa? Abordajes posibles en el acoso escolar:

Un día Gisela de 9 años frente a la pantalla de la PC, en el consultorio, la psicopedagoga la observa que gritándole desesperada al monitor, llorando, sale corriendo al baño. Al mirar la pantalla la profesional descubrió que se trataba de un video donde dos compañeras la descalificaban diciéndole que era una “tonta bebida”. Era algo que se reiteraba en lo cotidiano y que cuando Gisella les pidió que pararan con esto, la amenazaron con que se lo dirían a las otras chicas para que dejaran de ser su amiga.

Observar con más detenimiento a sus hijos/as y alumnos/as puede ser una ocasión para ver qué uso hacen de las redes sociales y también captar detalles que pasan desapercibidos en otros momentos.

Sería de importancia y muy interesante que ahora, y también después que pase esta terrible pandemia del coronavirus, se proporcionen datos y se compartan las experiencias sobre esta problemática que tanto sufrimiento puede causar. //

## Referencias bibliográficas

- Clarín Salud (2018). “Los chicos y las Redes Sociales: la mayoría cree que son inofensivas”. Disponible en <https://www.clarin.com/sociedad/salud/chicos-redes-sociales-mayoria-cree-inofensivas>

- Kunzi, Lyliam E. (2018). ¿De quién es la culpa? Abordajes posibles en el acoso escolar, Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

- Martínez, Marcela (2020). “Los virtuales de la escuela”. Disponible en <http://reeditorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>

- Martínez Ferrer, Belén (2020). “Ciberbullying en el confinamiento”. Disponible en <https://www.upo.es/diario/opinion/2020/04/cyberbullying-en-el-confinamiento/>

Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Ediciones Morata.

Resett, Santiago (2016) *Cyberbullying: un flagelo que aumenta*. Disponible en <https://noticias.uner.edu.ar/entrevistas/7051/cyberbullying-un-flagelo-que-aumenta>

- Terigi, Flavia (2020). Docentes conectados/SUTEBA. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI&feature=youtu.be>

- UNICEF (2017). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. Disponible en <https://www.unicef.org/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>

- Zysman, María (2017). *Cuando el maltrato viaja en las redes*. Buenos Aires, Paidós

Palabras clave

Pandemia.  
Brecha Digital.  
Justicia Social.  
Igualdad de Oportunidades.

# La brecha digital en tiempos de pandemia IMPACTO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE ADULTOS

Por Laura B. Cepeda\*

## Introducción

El virus del COVID-19 provocó una pandemia que, sin dudas, transfiguró la dinámica de funcionamiento del mundo.

La emergencia sanitaria trastocó nuestras vidas cotidianas intrafamiliares, laborales y sociales. Muchos de los espacios físicos que adquirirían cierta relevancia en nuestra existencia, así como también muchas de las personas con quienes interactuábamos, fueron modificados en un período de tiempo muy corto.

Ante la presencia de un enemigo invisible y desconocido se optó por una medida política sanitaria correcta: quedarnos en casa. Esta medida persiguió como objetivo poner por encima la salud de los seres humanos antes que cualquier otra cuestión de índole económico. Asimismo, adquirió una clara postura solidaria: no sólo me cuido y cuido a mi familia, sino que pienso en todas las personas que me rodean.

\* Licenciada en Bibliotecología y Documentación. Especialista en Investigación Educativa. Diplomada Superior en Educación de Jóvenes y Adultos. Profesora para la Enseñanza Primaria.

Esta conceptualización puede sintetizarse en la frase “Nadie se salva solo/a”.

Sin embargo, más allá de entender que la medida es correcta, llevar a cabo diferentes prácticas de aislamiento y/o distanciamiento social —tales como dejar de mostrar afecto físico, dejar de ir a la escuela y al trabajo, cubrirnos con el tapabocas para no infectarnos— implicaron una serie de medidas que modificaron todas las acciones, costumbres, ritos y tareas que estábamos acostumbrados a realizar en nuestra vida cotidiana.

El contexto extraordinario que atravesamos debido a la pandemia, probablemente, constituya uno de los momentos históricos más álgidos de la humanidad en el que el miedo, el desconocimiento y la incertidumbre emergen como experiencias generales con una impronta diferente en cada ser humano según su situación social, familiar y particular.

## Desarrollo

En este contexto signado por la pandemia, en lo que refiere al campo de la educación, la institución educativa, los procesos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, nues-



tros/as estudiantes y nosotros, las y los docentes, también debimos modificar nuestras prácticas. Repentinamente, la pandemia nos despojó del espacio físico del aula, de nuestras herramientas de enseñanza, nos replanteó los tiempos, los horarios y las prácticas a las cuales estábamos acostumbrados. Y, sobre todo, nos alejó de nuestra contraparte más preciada, la que da sentido a la labor que realizamos: nuestros/as estudiantes.

Sin previo aviso, la pandemia y la crisis sanitaria nos puso frente a una computadora y nos vimos obligados —sin preparación previa para muchas y muchos de nosotros— a planificar, organizar y dar clases en una modalidad que muy pocos conocíamos: la educación a distancia.

En este sentido, el contexto extraordinario que implicó la emergencia de una pandemia nos visibilizó a los y las docentes como “actores fundamentales” ante la sociedad. Al igual que las y los trabajadores de la salud que luchan en la primera línea del frente de batalla contra esta pandemia, también a los trabajadores/as de la educación nos ha tocado posicionarnos en un primer plano sin las suficientes herramientas para dar respuesta a un gran desafío: seguir educando en tiempos de pandemia.

Y aquí es donde toma relevancia un punto clave: la importancia significativa que adquirió la brecha digital en el campo educativo durante la pandemia. Sin ninguna duda, durante el contexto de aislamiento, la brecha digital emergió como una situación clara de injusticia social que impidió que muchos de nuestros estudiantes puedan ejercer el derecho social a la educación.

Claro está que estas diferencias estructurales, estas desigualdades sociales y económicas no surgieron

con la pandemia, sino que existían previamente. Sin embargo, el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) potenció su visibilización debido a que la educación debió reconfigurar su modalidad, pasando de la presencialidad a la llamada virtualidad.

Mucho se ha hablado en los medios de comunicación y ha sido escrito por especialistas en la materia sobre la educación de niños, niñas y adolescentes durante esta pandemia que estamos atravesando. Pero ¿qué ocurre con la población de estudiantes adultos? Y en particular con aquellas personas jóvenes y adultas que no han completado sus estudios primarios. En líneas generales quienes no han podido cumplimentar sus estudios de nivel básico “en tiempo y forma” son las personas que forman parte de los sectores socioeconómicos más vulnerables y/o adultos/as mayores.

Me desempeño como maestra de ciclo en la Escuela 23 DE 9 “José María Bustillo”, mis estudiantes cursan el ciclo de “Alfabetización”. Todos/as ellos/as viven en condiciones de indigencia. Dos de ellos se encuentran en situación de calle, y a menudo, suelen dormir cerca de la escuela (frente a las instalaciones del Estudio Mayor de Televisión, emplazado en una de las zonas más pudientes del coqueto barrio de Palermo). Otro alumno concurre a un instituto para personas con discapacidad donde a menudo duerme y se asea (tiene discapacidad psicomotriz y mental); su madre también es mi alumna (quien padece un trastorno cognitivo), tiene 59 años y vive en una humilde vivienda en la localidad de Merlo, su único ingreso es una pensión graciable por discapacidad.

Las escuelas para personas jóvenes y adultas, sobre todo las de nivel primario, están llenas de historias de exclusión y de cierto resquemor por la institución

educativa ya que muchos/as de ellos/as han sido expulsados/as por la dinámica de funcionamiento del sistema educativo.

Cuando, a partir del 20 de marzo de 2020, el Poder Ejecutivo decretó la emergencia sanitaria debido a la pandemia e implementó como política sanitaria preventiva el ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio), me pregunté qué sucedería con mis estudiantes ya que no poseen dispositivos digitales ni tampoco ningún tipo de conectividad. ¿Cómo continuar el hecho educativo? ¿Con qué herramientas? ¿Con qué medios? ¿Cómo continuar el vínculo humano con cada uno/a de ellos/as?

Como docente me preocupaba la continuidad pedagógica, pero —sobre todo— me preocupaba sobremanera la continuidad de sus existencias inmersas en realidades sumamente tristes, complejas, llenas de carencias. ¿Cómo harían para poder cuidarse del contagio? ¿Con qué medios podrían adquirir insumos claves de cuidado como lo son el alcohol en gel y el barbijo?

Claro está que siempre se torna difícil el aislamiento porque somos seres sociales, gregarios... ahora bien, ¿qué sucede cuando no tenemos garantizadas las mínimas condiciones para cumplir con ese aislamiento? ¿Cómo transcurrir un aislamiento en condiciones de hacinamiento? O incluso, ¿cómo cumplir con el lema “quedate en casa” cuando la persona vive en situación de calle?

Todas estas preguntas rondaron por mi cabeza. Pronto entendí que con la angustia y la tristeza no se cambia nada, que debía transformar ese dolor en acción, que debía hacer lo que estuviera en mis manos para transformar la realidad de mis estudiantes. Dos de mis estudiantes tenían celulares (sin datos,



por supuesto) que habían sido regalados por docentes de la escuela. Con mi compañero (maestro paralelo) decidimos comunicarnos con ellos y pedirles que se quedaran en la casa que la familia tiene en la localidad de Merlo; si bien las condiciones de salubridad de la vivienda son sumamente precarias, pensamos que, por supuesto, era mejor que continuar durmiendo en la calle (como solían hacerlo varios días en la semana como una forma de conseguir ingresos realizando diferentes tipos de trabajos informales en el barrio de Palermo como, por ejemplo, pelando papas para los ostentosos restaurantes de la zona).

Además, hicimos una colecta entre varios/as docentes y les realizamos una transferencia a la cuenta de una familiar a través de la aplicación Ualá (que permite, de alguna forma, bancarizar a quienes están fuera del sistema de empleo formal). A lo largo del año realizamos varias transferencias para que pudieran “comprar datos” para sus celulares que nos permitieron enviar las actividades, que pudieran recibir las, realizarlas y enviarnos las respuestas vía fotografías a través de WhatsApp. Por otra parte, mantuvimos contacto sincrónico a través de videollamadas de WhatsApp, lo cual se complicaba porque la conectividad de ellos/as no era buena, se entrecortaba, no se escuchaba bien. Pusimos el corazón y el cuerpo ante la difícil realidad pero fue sumamente complejo sostener el hecho educativo frente a condiciones estructurales tan adversas.

Entonces, si bien es cierto que el carácter virtual implicó que los y las docentes reinventáramos pedagogías, repensáramos didácticas, prácticas, actividades para seguir educando... ¿qué sucede cuando nuestros/as estudiantes no pueden “acceder” porque no poseen un dispositivo que se los permita o tienen problemas vinculados a la desconexión digital?

El término “desconectados” se utilizó a menudo para describir a aquellos/as estudiantes con problemas de conectividad. Esta situación de desigualdad, de desventaja por la

que atraviesan muchos/as de nuestros/as estudiantes les impide ejercer el derecho social a la educación.

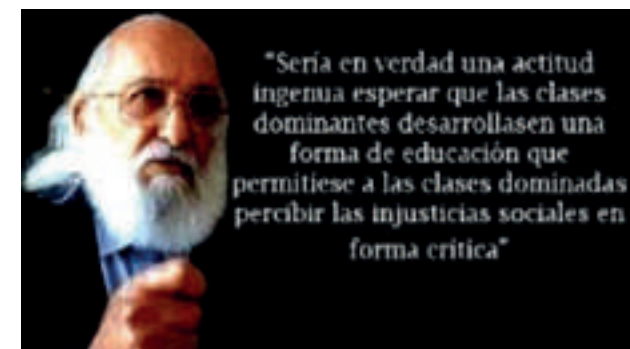
En ninguna otra instancia como en los momentos de crisis, se vuelven tan patentes, claras y lacerantes las desigualdades sociales. Es cierto que el virus del COVID-19 no distingue niveles socioeconómicos, lugares de residencia o poder adquisitivo. Sin embargo, tanto la posibilidad de implementar algunas medidas para evitar el contagio, así como la de garantizar la continuidad de forma virtual a los procesos de aprendizaje son muy diferentes, dependiendo de los niveles de ingreso y consumo.

Un ejemplo claro de estas diferencias puede observarse en familias que cumplieron la cuarentena en hogares con todos los servicios y con una calidad de vida con parámetros de dignidad. Mientras, por otro lado, otras familias se encuentran hacinadas en una sola habitación y otras directamente se encuentran en situación de calle.

Las desigualdades sociales y educativas claramente preexistían a la pandemia, sin embargo, en estos tiempos de aislamiento social, las posibilidades de aprender en casa que tienen los y las estudiantes que viven en zonas desfavorables, en barrios urbanos periféricos caracterizados por el hacinamiento o en zonas rurales sin conexión a internet, son diametralmente diferentes a las que tienen otros estudiantes que viven en zonas privilegiadas, con conectividad de alta velocidad.

### Conclusiones

Bien vale todo el compromiso por educar a distancia, reinventado pedagogías, intentando encontrar la mejor forma para despertar el interés de nuestros/as estudiantes y acompañarlos/as en momentos tan complejos para ellos/as y sus familias. Sin embargo, debemos tener claro que los resultados no dependen solamente de nuestro esfuerzo ya que existen factores claves que impiden que el hecho edu-



cativo tenga una relación lineal con el esfuerzo y el compromiso tanto de los y las docentes como de los y las estudiantes. Estos factores están directamente vinculados a la injusta estructura socioeconómica en la que se cimentan nuestras sociedades; de aquí también se sigue el contrasentido que constituye el concepto de “meritocracia”.

En el caso particular de las escuelas primarias de la modalidad de jóvenes y adultos, el problema de la conectividad emerge con más fuerza y adquiere un carácter más generalizado. El motivo de esta situación radica en que la población de estudiantes jóvenes y adultos suele estar conformada por personas de los sectores socioeconómicos más vulnerables. De esta forma, se inicia el engranaje de la llamada “reproducción de las desigualdades”. La población más vulnerable no posee dispositivos que garanticen su conectividad a los espacios de clases virtuales de carácter sincrónico, tampoco poseen una conectividad WIFI en sus hogares que les permitan descargar diariamente todas las actividades, realizarlas y luego reenviarlas a sus docentes.

El Estado debería haber garantizado la conectividad a quienes mayores problemáticas tenían en términos de poder darle continuidad al proceso de aprendizaje. Por el contrario, la población de estudiantes de las escuelas primarias de jóvenes y adul-

tos no se encuentran entre la población destinataria alcanzada por el “Plan Sarmiento”, como tampoco sus docentes.

Muchos maestros y maestras de ciclo nos movilizamos ante esta situación y decidimos activar mecanismos de solidaridad colectiva que permitieron que muchos/as de nuestros/as estudiantes lograran estar en contacto con sus docentes. Ante la ausencia del Estado local, esto permitió de alguna manera incluir a nuestros/as estudiantes.

Ante esta situación, muchos de nuestros/as estudiantes sólo pudieron participar del llamado “hecho educativo” esporádicamente y de forma diacrónica. Sin dudas, esta situación constituye un claro ejemplo de injusticia social, de falta de igualdad de oportunidades.

Estamos acostumbrados/as a recibir información sobre el número de personas infectadas, personas que fallecieron a causa del COVID-19, así como también estadísticas vinculadas a la cantidad de personas enfermas que han logrado recuperarse tanto en nuestro país como en el mundo. Esta información se actualiza a diario y nos llega a través de diferentes medios de comunicación. Sin embargo, nadie sabe con seguridad qué sucederá luego de que esta crisis sanitaria culmine.

Han ido surgiendo diversas hipótesis acerca de cuál será esa llamada “nueva normalidad”. Algunas conjeturas que podrían ser caracterizadas como pesimistas y/o negativas consideran que la explotación, el individualismo, la depredación ecológica, el “sálvese quien pueda”, el exacerbado e ilimitado consumismo continuarán e, incluso, se profundizarán en el marco de lo que podría denominarse un tipo de Estado totalitario aliado a la tecnología (Tecno-totalitarismo). Otras posiciones más optimistas consideran que la crisis ocasionada por la irrupción del virus del COVID-19 puede ser un punto de inflexión para que en todas las instancias (Estados nacionales, ciudades, comunidades e individuos) se promueva un mundo diferente en el cual prime la solidaridad, el cuidado colectivo, la conciencia ecológica, la justicia y la igualdad.

Podemos afirmar, entonces, que sólo contamos con una única certeza: la convicción acerca del sentido y la necesidad de continuar la lucha por construir un mundo más justo con mayores niveles de inclusión y de igualdad de oportunidades para todos y todas. Y ése es el camino que hemos elegido transitar quienes abrazamos la educación de personas jóvenes y adultas como un acto reparatorio de justicia social con quienes el sistema ha expulsado en diferentes momentos de su trayectoria educativa. //

## Referencias bibliográficas

- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 5-10.

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flacso-GEL.

- Cabrera, L., Pérez, C., & Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, 0, 27-52.

## Palabras clave

Historia.  
Tejido.  
Sindicato.  
Activismo.  
Campo popular.  
Símbolo.  
Significado.

Jubilades de UTE

# Tejiendo Patria

## El poder de las imágenes colectivas

Por Atilio Rodolfo Del Franco\*

*Y ya sabemos de la importancia que el símbolo patrio tiene entre nosotros más allá de los festejos deportivos y las declamaciones patriotas de ocasión. No nos han enseñado con ejemplos a querer a nuestra bandera. (...) Tenemos que recuperarla para nosotros, tarea imprescindible pero larga”.*

Felipe Pigna<sup>1</sup>.

### 1. Para entender la historia

¡Faa! Qué subtítulo ambicioso, ¿verdad? Pero, como dirían lxs docentes de Ciencias Sociales, tenemos que conocer de dónde vienen los hechos.

Estamos en un tiempo de pandemia, un tiempo que nos indica “meternos para adentro”. Y no sólo en lo físico, sino también en lo personal: se convierte entonces en un tiempo de pensar, tiempo de recordar, tiempo de relatos.

\* Director Jubilado Esc N.º 13 DE 20. Coordinador y ayudante en Cursos de Ascenso. Colaborador de la Secretaría de Jubilaciones - UTE.

Hay quienes gustan de las Ciencias Sociales en general, otros de la Historia en particular, y otros de la “historia menuda”, esos sucesos cotidianos, realizados por héroes anónimos, que quizá perduren como anécdotas, pero que tienen una fuerte impronta en los que los protagonizaron y una resonancia en el momento y el contexto en el que ocurrieron.

Dice Felipe Pigna: “La historia es, por derecho natural, de todos, y la tarea es hacer la historia de todos, de todos aquellos que (...) van a ser dejados de lado por los seleccionadores de lo importante (...) Quienes quedan fuera de la historia mueren para siempre, es el último despojo al que nos somete el sistema, no dejar de nosotros ni siquiera el recuerdo”<sup>2</sup>.

Sin embargo, como bien dice la Prof. Margarita Roncarolo, “la escritura resucita lo muerto”<sup>3</sup>. Este escrito busca, entonces, dejar registrada la historia de un “tejido” que creció hasta lo insospechado, y no nos referimos justamente a los metros de largo, sino a lo que significó. Veamos una síntesis que se imprimió para la Feria del Libro.



1 Pigna, Felipe: Los mitos de la historia argentina. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2004, pág. 343.

2 Pigna, Felipe: Los mitos de la historia argentina. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2004, pág. 19.

3 Cit. por Zalduendo, Matías: A voz docente 16-07-2020.

**“Escenario.** A principios de 2017, el gobierno decidió anular la Paritaria Nacional Docente, rompiendo con el concepto de la Educación como política nacional, para intentar provincializar el sostenimiento como en los ‘90.

**Idea.** Como un acto testimonial contrario a esa idea, la Secretaria de Educación del Sindicato ideó tejer una bandera argentina, dándole sentido de unidad y realización colectiva. “La idea de “Tejiendo Patria” nació como una iniciativa para simbolizar que cada maestro hace un pedacito y entre todos construimos la Argentina grande. Y por otro lado está esta forma artesanal de detenerte y hacer tu trabajo en forma precisa, amorosa, y poder armar la gran Bandera que es lo que nos simboliza”<sup>4</sup>. (Angélica Graciano, Secretaria de Educación y Estadística de la Unión de Trabajadores de la Educación – UTE)<sup>5</sup>.

**El Tejido Solidario de las/os jubiladas/os.** Se tomó como modelo la actividad de Tejido Solidario que realizaba el Área de Jubilados<sup>6</sup>. Ésta consistía en tejer cuadrados de 20x20 cm que luego se unían en mantas distribuidas entre las guarderías de los alumnos madres/padres.

**Se empieza la bandera.** En base a esta idea, se propuso tejer paños celestes y blancos que se irían ensamblando para formar una Bandera, para la marcha que se realizaría el 6 de marzo. Se distribuyó el mo-

delo y compañeras de las distintas áreas comenzaron el tejido en el Sindicato.

**Presentación en el Olimpo.** En oportunidad de realizarse en el mes de febrero una serie de actividades relacionadas con la Memoria, Verdad y Justicia en el ECCDTE “Olimpo”, se presentó por primera vez el emprendimiento con un conjunto de tejedoras, tarea que atrajo a vecinas que no eran afiliadas al Sindicato.

**Tejiendo en UTE.** A partir de allí se potenció el tejido y armado durante los días de atención del Sindicato, con compañeras de todas las áreas, encabezadas por las docentes jubiladas.

**Estreno.** En la Marcha Educativa Federal del 6 de marzo hizo su presentación pública la Bandera, atrayendo la atención de espectadores y periodistas.

**Continuación del tejido en la Escuela Itinerante.** Durante la instalación de la Escuela Itinerante, todos los días sábados se continuó extendiendo la bandera tejida, esta vez no solamente con la tarea de las afiliadas de UTE, sino también con el aporte de docentes de las provincias que cubrían la Escuela Itinerante.

**Encuentro con Sonia Alesso. Difusión en las provincias.** En oportunidad de una visita a UTE, la Secretaria General de CTERA, Sonia Alesso, recuerda

la bandera tejida y se le entrega un segmento de tres paños, para difundir la tarea, paño que es llevado a Formosa, primera escala de la Escuela Itinerante. Y de allí se replicó en varias provincias.

**Ida a La Plata.** Debido al conflicto de la provincia de Buenos Aires<sup>7</sup>, la bandera viajó esta vez a La Plata, donde el tejido continuó a cargo de jóvenes estudiantes y profesoras de la Universidad de La Plata<sup>8</sup>. (El tejido ya llegaba a los 25 m).”

Ese texto súper sintético se debió a cuestiones de espacio (una hoja oficio) y de tiempo: debió ser realizado de apuro, tanto es así que se deslizó un error: la Marcha Federal Educativa fue el día 13 de marzo y no el 6. Afuera quedaron multitud de anécdotas o momentos domésticos desde el nacimiento de la bandera hasta su terminación. Como aquella vecina de 92 años que se acercó al Olimpo para ver el evento y quiso unirse a la mesa de las tejedoras. O la madre de una maestra, que acompañó a su hija y, pese a no ser docente, se integró y no se separó más del equipo de tejido. O la participación de docentes varones, ovillando, ayudando, guardando o simplemente cebando mate a las tejedoras. La docente de Rosario, cuyo nombre no recordamos, que quiso, en la Escuela Itinerante, unirse al tejido, pero se acercó cuando ya se había levantado la mesa. No obstante, se sentó a tejer aparte hasta terminar su cuadrado al final de la jornada y lo entregó a una compañera jubilada porque quería que la bandera tuviera una parte suya. Y la mariposa, que revoloteaba sobre la bandera mientras era llevada en la mar-

4 Este emprendimiento se conoció también como “Tejemos Patria”, tal como figura escrito en la misma bandera. Sin embargo, durante el desarrollo del mismo fue designado indistintamente con ambos nombres, según puede verse en los registros fotográficos. [N. del A.]

5 Hoy Secretaria General.

6 Esta acción se viene realizando desde el 2010. [N. del A.]

7 “En el marco del Plan de Lucha por la Paritaria Universitaria nos visita: Tejiendo Patria (CTERA) Martes 13 de junio. 12 hs Patio de la Facultad de Humanidades A las 14 hs. Banderazo por la Educación Pública”. Delegados de la FaHCE en ADULP y Depto Ciencias de la Educación: Flyer. La Plata, Fac. De Humanidades y Cs. de la Educ., 2017

8 Del Franco, Atilio: Tejiendo Patria... Volante fotocopia para ser repartido en la Feria del Libro. Buenos Aires, UTE, 2017.



cha, y que luego reapareció, increíblemente viva, cuando la bandera fue desenrollada bastante después, dentro del Sindicato. Alguien dijo que era el espíritu de las/os compañeras/os que no estaban...

En un principio la bandera llevaba letras de tela recortadas que decían “Tejiendo Patria”, que la hoy Secretaria General terminó cosiendo arrodillada, sobre el paño desplegado en el piso del pasillo frente al ascensor, en la planta baja del sindicato, junto con otras compañeras, a las 23.00 hs del día anterior a que fuera estrenada en la marcha . Otro es el caso de este autor, que confiesa su enojo el día de la Marcha Federal porque la bandera llevaba rectángulos con los nombres de todas las áreas...menos Jubiladxs.

Por entonces la bandera medía aproximadamente 10 m., en cuadrados de 50x50 cm. Pero se iba haciendo famosa y “explotó” durante la Escuela Itinerante: durante varios sábados docentes jubiladas y en actividad se reunían en una larga mesa a tejer sus colores. Una ompañera de SUTIBA se ofreció a cambiar las letras de tela por letras tejidas en lana azul oscuro<sup>9</sup> y a “Tejemos Patria” se le agregó la leyenda “La Escuela Pública enseña, resiste y sueña”, lo que demuestra que ya tenía muchos más paños y metros.

Así informaba Sonia Alesso en Página 12 sobre uno de los momentos más conmovedores:

“Las más de 60 mil personas que pasaron durante la primera semana por la Escuela Pública Itinerante nos mostraron una vez más que hay un pueblo comprometido con la defensa de la educación pública. Emociona ver cómo la represión a maestrxs y profesorxs del domingo 9 derivó en una marea de apoyo y aliento de quienes condenan los atropellos y las injurias. Miles de docentes que llegan a la “Escuela” con sus guardapolvos, niños que dejan sus dibujos de aliento, organismos de derechos humanos, artistas, poetas,

músicos, académicos, intelectuales y periodistas, dijeron presente en esta lucha en defensa de la educación pública. Las clases artísticas, de danzas, ajedrez o científicas realizadas por docentes echan por tierra el menosprecio que el presidente Macri y el ministro Bullrich expresan por los docentes y la educación. **Nuestrxs queridxs jubiladxs también se hicieron presentes y pasaron la mañana del sábado tejiendo nuestra bandera, tejiendo la patria.**”<sup>10</sup>

Posteriormente, en cada provincia donde recalaba la Escuela Itinerante (su primera escala fue Formosa), tomando como modelo el paño que se le había obsequiado a Sonia Alesso, se tejían más y más. Algunos, que replicaban la enseña original para la provincia, y otros que eran enviados a esta ciudad como un fuerte significado de unidad sindical nacional, y que eran depositados en un canasto que a tal fin había sido acondicionado a la entrada de UTE. Algunos dirán, en tono de crítica, que los cuadrados tienen todos distintos tonos y distintos tipos de tejidos. Nosotros decimos que sí, y que justamente en eso reside el valor: la unión de todos los distintos, de las improntas personales en una realización común, en un producto colectivo, todo un símbolo de la unidad en la diversidad.

Tras este periplo, la bandera tejida continuó sus apariciones en distintos eventos. Algunos, muy arraigados en un sentimiento de valoración de nuestra sociedad, como por ejemplo la Feria del Libro, en el puesto de CTERA. Otros, propios de la lucha sindical, como alguna movida frente a la Legislatura de nuestra ciudad. O en una juntada de útiles escolares en Parque Patricios, ya en el 2019. Y cuando participó en un reclamo de obreros portuarios, empezamos a pensar que esta bandera tejida ya no era solamente de lxs docentes.

El gran despliegue en la 9 de Julio. Pero su expresión mayor, tanto por el impacto visual como por el interés y adhesión que despertó, fue en 2018 cuando se desplegó en



9 Juan, Graciela Beatriz: Tejiendo Patria, relatos orales.

10 Alesso, Sonia: Los abrazos. Buenos Aires, Página 12, 2017, 17 de abril.

la Av. 9 de Julio. El gobierno, que venía negando el sentimiento patrio, característica también de su posición ideológica, no había preparado ningún festejo para el Día de la Independencia. El campo popular se movilizó contra este intento de negación de las glorias de nuestra historia y el Sindicato convocó a una concentración bajo las consignas “Si el gobierno no celebra la Patria, la celebra el Pueblo”, “#La Patria no se rinde” y “#Donde está la Escuela, está la Patria”<sup>11</sup>. Cabe destacar que el primer flyer tenía como foto de fondo la bandera tejida desplegada frente a la Escuela Itinerante.

Extender la bandera en esa calle significó recrear, de alguna manera, el Congreso de Tucumán que el gobierno no quiso celebrar, ya que muchos paños habían sido confeccionados por docentes de distintas provincias<sup>12</sup>. Las imágenes demuestran por sí solas la magnitud del impacto visual, en los enfoques de perspectiva profunda a lo largo de la avenida, con la enseña tejida de más de una cuadra de largo. Y también hubo un impacto emotivo: muchos concurrentes a la concentración que no eran del Sindicato “pedían permiso” para unirse a portar la bandera<sup>13</sup>. Así fue que concluimos que la bandera tejida ya no era de UTE, ni de Ctera, ni de CTA: ahora era de todo el Pueblo.

Andando el tiempo, con la incorporación de más paños no solamente aumentó el largo, sino también el peso, por lo cual, en las participaciones a las que salía, se iba estirando y se le generaban deterioros,

lo que hacía necesario repararla. Se decidió entonces hacerle un borde de hilo celeste. En una tarea semanal, puertas adentro del sindicato, se unieron los paños disponibles, se completaron los de colores faltantes y se le realizó el refuerzo de hilo en el orillo para impedir roturas, tarea que culminó el jueves 24 de octubre del 2019<sup>14</sup>, dándose por concluida la confección de la bandera, pero no su uso.

## 2. Abriendo la trama

Hasta aquí los sucesos. Pero, ¿qué podemos bucear en este relato casi épico (como todas las movidas sindicales)?

Por empezar, vemos un escenario de enfrentamiento entre dos posturas político-ideológicas absolutamente distintas sobre las cuales en el Sindicato y en otros escenarios ya nos hemos expresado en extenso.

El conflicto es inherente a las sociedades. Y aquí tenemos una disputa por el espacio político entre el Sindicato, ejerciendo su poder (de convocatoria, sectorial, histórico, de grado de valoración entre la sociedad) y el gobierno, tanto jurisdiccional como nacional, ambos de la misma ideología contraria.

Era muy difícil hacer frente al golpe asestado por el gobierno con la eliminación de la paritaria nacional docente, hecho de manera intempestiva y con una interpretación capciosa, artilugio leguleyo que buscaba eludir la ley.

Pierre Bourdieu señala que cada *campo* —campo popular, campo sindical— genera su *capital*, del que emana su *poder*. Ese capital es simbólico: capital cultural, social, conseguido a través de la red de relaciones que establece el agente por el campo en que actúa. O el capital histórico que forjó la democracia con sus luchas<sup>15</sup>. En el combate por la apropiación del campo, las personas con un interés común se movilizan para lograr sus objetivos. Cuando hablamos de poder, nos remitimos a la conocida definición: la capacidad de cambiar las cosas o la capacidad de conseguir sus objetivos<sup>16</sup>.

El Sindicato adopta entonces lo que Charles Tilly llama *política contenciosa*: el uso de técnicas disruptivas para generar cambios en políticas de gobierno o introducir nuevos elementos en las agendas públicas. Ejemplo de estas técnicas son acciones como manifestaciones, huelgas, actos de desobediencia civil. Tilly define a la política contenciosa mediante el análisis disposicional de la contienda política en oposición al individualismo y destaca que la dinámica de la protesta social está relacionada a su contexto político, social y económico.

Se trataba entonces de disputar el campo político sindical, a priori en inferioridad de condiciones, teniendo en cuenta que tanto el gobierno nacional como porteño eran contrarios. Y para eso se puso en juego las herramientas de poder propias de una organización de este tipo, a saber la movilización por un lado, y por otro la visualización con otro recurso

11 “Si el gobierno no celebra la Patria, la celebra el Pueblo. Este 9 de Julio de 13.00 a 16.00 traé tus producciones escolares a la 9 de Julio para celebrar el Día de la Independencia. Concentramos a las 11,00 en Lima y Venezuela, #LaPatriaNoSeRinde #DondeEstaLaEscuelaEstaLaPatria” UTE: Si el gobierno no celebra la Patria, la celebra el Pueblo. Flyer, Buenos Aires, UTE, 2018. “9 de Julio. 13.00/Moreno y 9 de Julio. La Patria no se rinde. Traé tu bandera”. UTE: La Patria no se rinde. Flyer, Buenos Aires, UTE, 2018.

12 Juan, Graciela Beatriz: Tejiendo Patria, relatos orales.

13 Juan, Graciela Beatriz: Tejiendo Patria, relatos orales.

14 Juan, Graciela Beatriz: Tejiendo Patria, relatos orales.

15 Graciano, Angélica: Apertura del XXV Congreso Pedagógico. Conversatorio. CABA, UTE-YouTube, 10-06-2020.

16 King, Martin Luther, cfr Taylor Branch: I have seen the Promised Land. [s/l], www.time.com, 2006, 1 de enero.

clásico de la clase popular: ganar la calle. ¿Qué fundamento tiene esa costumbre de la movilización? El mismo Martin Luther King lo reconoció: sin acciones directas y fuertes los derechos no se conseguirían nunca<sup>17</sup>.

Desde la concepción de lxs educadorxs como trabajadorxs de la Educación en el Congreso fundacional de CTERA, lxs docentes adoptaron las características sindicales propias argentinas. ¿Es aceptable para la figura tradicional del/a maestrx las “conductas trabajadoras” del movimiento obrero? Por supuesto que para un pensamiento clásico aún resulta bastante escandaloso. Pero recordemos que hubo un cambio de mirada desde que se planteó que la “historia histórica” se estudiaba puertas adentro de la institución educativa, mientras la “historia viva” pasaba por la puerta. El largo y sostenido accionar del Sindicato que conllevó paralelamente una creciente afiliación de las/os maestras/os hasta hacerlo el más grande, lejos, de la Capital Federal, los posicionó, además, como activistas en busca de cambios positivos y defensores de una ideología y de convicciones políticas<sup>18</sup>. Pues, desde esta mirada, “(...) educar implica necesariamente ‘salir’ del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto del marco escolar, extendiendo las influencias educativas a otros contextos y niveles de participación, que lleva necesariamente a la ampliación de sus esferas de acción”<sup>19</sup>. Aún en este rol, lxs docentes del Sindicato promueven registros en la memoria de sus alumnxs<sup>20</sup>: “No dejamos de enseñar, enseñamos a luchar”

Para adentrarnos más allá de lo superficial visual del activismo, entendiéndolo como la acción que tiene como objetivo generar un cambio de carácter social o político, manifes-

tándose dentro de una postura ética o ideológica, tenemos que, según Potrony, “la actividad asume las siguientes formas: la actividad vital relacionada con lo económico, los modos de producción, los gustos, las valoraciones, en fin, el modo de vida; la actividad objetual relacionada con los procesos de objetivación y desobjetivación, con la relación motivo - objetivo; y el activismo, como mediación del reflejo de lo externo a nivel de la psicología de la personalidad como fuerza interna generadora de la orientación a fines. El activismo desde el punto de vista transformador, comunicativo y cosmovisivo asume diferentes formas para defender proyectos, enfrentar realidades, combatir situaciones, promover la participación”<sup>21</sup>.

En tanto Jvoschev, considera que el activismo social es una estrategia importante para lograr la participación en los cambios sociales y el desarrollo. Puede ser determinante en la elaboración de políticas, toma de decisiones, pero también puede promover un cambio social al aportar elementos para la transformación individual, pues hace que las personas que han adquirido una mayor comprensión o conciencia de una situación modifiquen sus ideas, enfoques y conductas<sup>22</sup>.

El asumirse como trabajadores de la educación permitió a lxs docentes ponerse en un plano de igualdad con trabajadorxs de otras ramas sindicales, también fustigadas por la política que considera la educación un gasto y el salario un costo.

“La historia de la humanidad demuestra objetivamente que el accionar de los hombres en sus luchas sociales conllevó

17 King, Martin Luther: Carta desde la cárcel de Birmingham. Birmingham, Luther King, 1963, 16 de abril.

18 Castro Ruiz, Fidel: Inauguración de la Escuela Vocacional de Ciencias Exactas Federico Engels. Recuperado de [s/n] Fidel, soldado de las ideas.[s/l] <http://www.cubadebate.cu>, 1982

19 Blanco Pérez, A.: Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana, Pueblo y Educación, 1997.

20 Arroyo, Daniel: Apertura del XXV Congreso Pedagógico. Conversatorio. CABA, UTE-YouTube, 10-06-2020.

21 Potrony, J. C.: Introducción. En Colectivo de autores, Temas sobre la actividad y la comunicación, (pág.2). La Habana, Ciencias Sociales, 1989.

22 Jvoschev: Las redes sociales y el activismo. Recuperado de Kagan, M. S.: Análisis morfológico de la actividad. En Colectivo de autores, Temas sobre la actividad y la comunicación (págs 35-43). La Habana, Ciencias Sociales, 1989.





a las transformaciones que en cada momento histórico concreto se promovió para el alcance de sus propósitos a tenor con los intereses de clases; en tal sentido la educación ha sido vehículo ideológico propicio.”<sup>23</sup>

### 3. ¡Por el poder de... la imagen!

Esto implicaba también avanzar sobre un espacio simbólico: “apropiarse” de un símbolo, el más representativo y querido en nuestra sociedad: la Bandera. Siendo que la Bandera nacional tiene aún una carga emotiva muy potente, se explotó la asociación bandera-escuela-infancia, un paradigma social fuerte y permanente en la población argentina. Julián Pérez Porto y Ana Gardey, en su texto del 2013, señalan que “en los actos realizados por los activistas suele hacerse presente la divulgación de nuevos valores que se impongan ante los que corrompen el equilibrio social. El mensaje suele ser sumamente claro (...) para generar empatía en los transeúntes”.

Se buscó, a través de la imagen de una enseña de estas características, estimular la sensibilidad, las ideas y las emociones, utilizándola como instrumento de persuasión y dispositivo de poder y un poderoso vehículo de transmisión de valores, para generar adhesión y movilizar afectos y sensaciones. Susan Buck-Morss –profesora de Filosofía Política y Teoría Social en los EEUU, y autora de varios libros sobre política e imágenes– dice que las imágenes pueden concebirse como “unos potentes prismáticos”, intensificando la experiencia, iluminando realidades

que de otro modo pasarían inadvertidas. ¿Por qué hay imágenes como esta, que perduran en el tiempo y en la memoria individual y colectiva? Cuando hablamos del poder de una imagen estamos pensando tanto en sus efectos en las personas en el momento de la recepción, como en la voluntad de poder de quienes la producen. Hay muchas imágenes poderosas que, en su circulación por el espacio y el tiempo, se enriquecen a partir de una superposición de niveles de significación. Es por eso que el poder que tiene una imagen en sí misma se vincula rápidamente con la política. Sustituye una fuerza física bruta por una fuerza simbólica, por signos, señales e indicios que necesitan ser vistos, comprobados, mostrados, luego contados y relatados para que la fuerza de sus efectos sea creída (Chartier, 2001). Su potencia para la transmisión es una vía privilegiada para representar acontecimientos y experiencias excesivas y traumáticas como los conflictos, presentándolos de otro modo, a través de sus formas, relieves, colores, cadencia, luminosidad, otorgándole movimiento, inyectándole otra clase de energía<sup>24</sup>.

El objetivo fue que cada uno de los observadores del paso del pabellón “afiance su sentido de pertenencia al gran pueblo argentino y a los valores de la argentinidad, asumiendo de este modo un compromiso no solo con sus compañeros, con sus familias y con el resto de la sociedad, sino con ellos mismos. (...) La bandera nos agrupa, nos identifica, nos hace parte de una comunidad, de una nación en donde todos somos iguales; es la que nos cobija dándonos un lugar de pertenencia, aun siendo diferentes o proviniendo de

distintos lugares (...) nos hace reflexionar (...) acerca de nuestro sentimiento de argentinidad, nuestra identidad, de cómo esta se constituye y se ve representada en símbolos patrios”<sup>25</sup> al mismo tiempo que establece “(...) momentos de conexión con la memoria colectiva, la nación, aquello en común que nos convierte en parte de un nosotros”<sup>26</sup>.

### 4. Viajando en el tiempo

Desde el 2015 en adelante, se vieron más que nunca cristalizados los dos núcleos preponderantes del pensamiento político histórico de la Argentina: el campo nacional y popular y el neoliberalismo conservador. Si bien este último actuaba históricamente en las sombras de grupos de poder o militares, se fue manifestando cada vez más desembozadamente, hasta alcanzar el gobierno por vía electoral. Al ser derrotados en las urnas tras su incalificable gobierno, su virulencia creció en el 2020... y también salieron a las calles ¡y con la bandera!, “(...) para avanzar impunemente en la expresión callejera, que siempre fue patrimonio del pueblo trabajador”<sup>27</sup>, “esa movilización que tanto caracteriza al movimiento popular de la Argentina”<sup>28</sup>, tradicional e históricamente.

Con lo que tenemos dos posturas antagónicas con la misma actividad y los mismos colores. ¿Qué ideas representa entonces la Bandera? ¿A quiénes representa? ¿A los que la agitan por la “democracia liberal”, el “emprendedurismo” empresarial, la “meritocracia”, la “reducción del estado”, los “derechos individuales” de los caceroles y rompecuarentena?

23 Reyes Rodríguez, Esther y Colás Cos, Inés: El activismo social y sus particularidades en la educación. Guantánamo, EduSol, vol 17, núm 61, Centro Universitario de Guantánamo, 2017.

24 Schneider, Débora; Abramowski, Ana L. y Laguzzi, Guillermina: Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007. Págs. 48 a 71.

25 González, Mariano: “Yo quiero a mi Bandera”. XXIV Congreso Pedagógico UTE, 2019

26 Graciano, Angélica y otrxs: Efemérides. Año 1, N° 5, junio de 2010, (págs. 4 y 5), UTE, CABA. Buenos Aires, UTE, 2010.

27 Rachid, Jorge: Ante el avance golpista destituyente, unidad nacional y popular. CABA, www. Primero la Patria, 2020, 30 de julio

28 Yasky, Hugo: El camino de la unidad y la organización de los jubilado,s CTA Comunica 20-09-2020



¿O a los que salen con ella en la búsqueda permanente de la justicia, de la igualdad, de la solidaridad, de la “fraternidad”<sup>29</sup>, de que “la Patria es el otro”?

Nos encontramos así ante la disputa por la apropiación de un símbolo y su significado, distintos significados verbales para un mismo signo, para una misma idea. Desde la misma aparición del neoliberalismo conservador argentino se produjo ese tironeo. Recordemos que ya en el Congreso Pedagógico de 1987 se opusieron distintos significados verbales para los mismos términos del vocabulario docente. Ahora el enfrentamiento es por la apropiación de los símbolos y su significado, que se intensificó desde el 2016 con la llegada al gobierno del neoliberalismo.

Las manifestaciones de los opositores se exhiben como un conjunto tan diverso que es difícil de encontrarle una unidad expresiva. Habitan en ellas anticuarentenas, negadores de la pandemia, deseosos de prisión para la vicepresidenta, acusadores económicos, ignorantes de los conceptos políticos en discusión, partidarios del libre mercado absoluto, opinadores sobre designación de jueces, pero sobre todo odiadores en general, “contreras” como se los conocía en los 50.

Todo fenómeno social, en su constitución, produce un sentido, cualquiera sea el nivel de análisis sociológico<sup>30</sup>. Pero éste se trata de un conjunto tan variopinto que podríamos relacionarlo, por supuesto desde la humildad de “la vereda militante” y con todo respeto, con el concepto de significado equívoco que planteó hace años Laclau<sup>31</sup>, un significado vinculado a distintos significados en diferentes contextos.

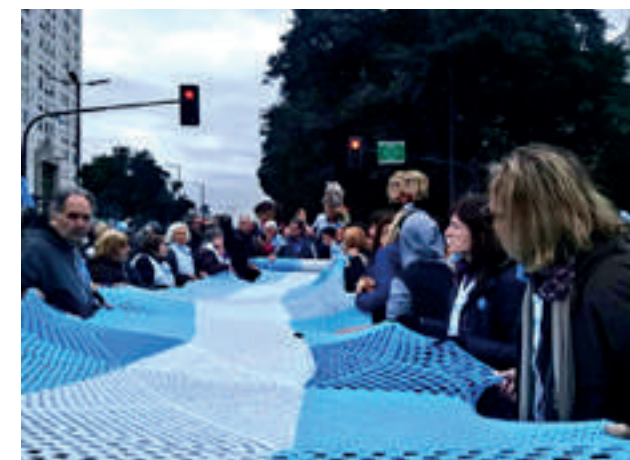
↑ O también ambiguo, por sobre o subdeterminación de significado, que impide fijarlo plenamente, con un carácter flotante, con una imposibilidad estructural del signo que está en el interior de sus límites.

Lo que establece su unidad no es algo positivo que ellas compartan, sino algo negativo: su oposición a un enemigo común<sup>32</sup>, en un evento totalmente investido de una carga emocional, pero que mantiene en vilo la voluntad de los sectores que adhieren a él<sup>33</sup>.

Del otro lado, se encuentran lxs militantes del campo nacional y popular, que si bien esgrimen distintas consignas, en todas ellas se puede hallar un hilo conductor, una identidad, una construcción en la cual son complementarias, apuntan todas a un mismo objetivo, están relacionadas, forman un cuerpo ideológico, con movilizaciones perfectamente organizadas, una “unidad de concepción para poder tener unidad de acción”<sup>34</sup>. Lo cual no impide “unir la emoción, el sentimiento, a la militancia”<sup>35</sup>.

El recurso político y los colores identificatorios son los mismos, pero las ideas que sustentan son totalmente distintas. Son “modelos económicos sociales que incluyen o desplazan, marcos de construcción solidarios o egoístas, políticas soberanas o sumisas a los imperios de turno, desarrollo propio, industrial y científico-tecnológico o país proveedor de sus riquezas naturales, modelo de justicia social o de derrame macro económico, Patria Grande o feudo”<sup>36</sup>, “la vocación de repartir o la vocación de quedarte todo para vos”<sup>37</sup>.

29 Oliveira, Pbro. Francisco (Paco): Reportaje programa Nos vemos, Daniela Ballester- Antonio Fernández Llorente, 18-06. Buenos Aires, C5N, 2020.  
30 Verón, Eliseo: La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona, Gedisa, 1993, pág. 125.  
31 Laclau, Ernesto: V. ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? La producción social de “significantes vacíos”  
32 Laclau, Ernesto: op. cit .Hegemonía.  
33 Osorio, Alejandro, Salazar, Mauro y Laclau, Ernesto: Política, hegemonía y populismo: diálogos con Ernesto Laclau. [s/l], www. Revista de Estudios Sociales, N.º 71, 2010.  
34 Fernández, Aníbal: Reportaje. Julián Guarino, Lucila Trujillo. La tarde por C5N, 04-11-2020.  
35 Mugica, José “Pepe”: Reportaje. Víctor Hugo Morales El Diario C5N. 27-10-2020.  
36 Rachid, Jorge: La Democracia se defiende con pueblo organizado y movilizado. CABA, www.lapatriaestaprimero.org, 2020, 24 de setiembre.  
37 Santoro, Leandro: Reportaje A.F. Llorente-D. Ballester C5N 19-10-2020.



## 5. Recuerdos del... presente

Volvamos ahora a los efectos que ocasionó el tejido de la bandera. Una de las tantas conclusiones que pueden sacarse es el valor de animarse a organizar y emprender acciones concretas. Ante la eliminación de la Paritaria Nacional, el Sindicato podría haberse limitado a una simple declaración, una gacetilla de prensa, una comunicación en contra por las redes sociales o por los medios (“si no estás en los medios, no existís”). Sin embargo, pasó a los hechos, con resonancia, “como una forma de contrarrestar el pensamiento neoliberal, para el cual nada del pasado sirve para el futuro”, “rebelándose con ese acto ante la decisión política, volviendo a poner con nuestra enseña en la calle el pensamiento y el posicionamiento político de su creador, pues ‘la Bandera en cada marcha es la desobediencia de Belgrano’ ante el gobierno del Primer Triunvirato”<sup>38</sup>; “logrando así quedar inscriptas en la historia, aunque sea menuda, y en la cultura popular de las movilizaciones”<sup>39</sup>.

Todo lo que lxs colegas conocen del trabajo escolar en equipo, de la pedagogía de lo grupal, se recuperó para trasladarlo a este emprendimiento. Se involucraron de tal manera, haciéndose responsables del objetivo, que fueron capaces de sostenerlo en el tiempo (2017-2019), demostrando el desarrollo de un sentimiento de pertenencia, tomando un compromiso individual para aportar a lo colectivo, con unidad de significado para ese símbolo. Por supuesto, obviamente fue necesaria una organización, basada

en una intensa comunicación para lograr el entendimiento entre partes, para que cada uno aplicara su talento individual al logro grupal a través de la diversidad de habilidades: había quien ovillaba, quien tejía, quien diagramaba, quien unía, quien comunicaba, quien transportaba... y quien cebaba mate; lo individual se fundió en lo grupal. Se logró, desde un equipo relativamente pequeño, un desarrollo que tuvo impacto multitudinario y geográfico, social y personal, por multiplicación. El poder de lo colectivo... crear o...

Me es difícil transmitir en palabras, a pesar de lo extenso del texto, las vivencias intensas y las emociones que se experimentaron, y que tuve el privilegio de vivenciar, a través de todo el desarrollo de esta movida, desde el tejido en el Olimpo hasta la confección del borde final, como espectador privilegiado en primera fila. Quizá hablando con algunxs protagonistas, viendo algunas imágenes, pueda tenerse un reflejo de lo que fue, pero, podemos apostar con seguridad, que dejó una “marca histórica” en el recuerdo individual y colectivo.

Permítaseme, ya sobre el final, consignar una diferencia que me parece todo un símbolo. La bandera exhibida por los neoliberales el miércoles 23 de setiembre frente a Tribunales era una bandera comprada, fabricada, obtenida mediante el dinero, como es la costumbre de su sector social. En cambio la nuestra es producto de una acción colectiva, grupal, construida por la unión del aporte de cada uno:

cuadrados tejidos que se UNIERON para llegar al resultado final, donde cada uno/a se siente representada/o, se siente una PARTE DE.

Así fue como se tejió la bandera, entre todos, como se tejió la Patria, amarrados a través de los ineludables ideales docentes. Hoy, la bandera tejida descansa enrollada en el local de UTE. Cada tanto la vemos en imágenes de afiches, convocatorias, tapas de calendarios, cabecera de algún Facebook... Está (y estamos) esperando otra gran oportunidad para salir y recordarnos que sólo seremos fuertes unidos como su tejido, unidos como sus colores, que nos representan a todos los que emprendemos, cada día, “Tejiendo Patria”. //

Nota final: La mayoría de los sucesos a los que se refiere este relato tienen registros fotográficos, que se hallan en poder de algunas oficinas del Sindicato, algunxs afiliadxs o en la colección particular del autor. Materia pendiente, algún día también habrá que hacer el álbum fotográfico de la historia de la bandera tejida, que la pandemia impidió en el Año Belgraniano.

38 Storino, Silvia: Apertura del XXV Congreso Pedagógico. Conversatorio. CABA, UTE-YouTube, 10-06-2020.

39 Graciano, Angélica: Apertura del XXV Congreso Pedagógico. Conversatorio. CABA, UTE-YouTube, 10-06-2020.

## INDICE

### Introducción

- Graciano, Angélica: *Veinticinco Congresos por la escuela pública* ..... 1
- Garbus, Irina: *Maestrxs del Pueblo* ..... 7
- Colectivo del XXV Congreso Pedagógico / Instituto Maestro Cacho Carranza: *Caminar la palabra. Treinta años de Congresos Pedagógicos en UTE* ..... 10

### I. Educación PRIMARIA. Expresiones del trabajo pedagógico

- Antonio, Mariano; García Aquino, Ángeles; Chimenti, Ornella: *Los inquietos de 2do grado. Un proyecto de murga interdisciplinario en cuarentena*..... 14
- Metzdorff, Valeria Marta; Díaz, María Eugenia: *El aula y lo compartido. Haciendo escuela durante la pandemia 2020 con alumnos y familias de 5to grado*..... 19
- Fenández Landoni, Alejandro: *¿Quién paga la cuenta? Los problemas de la pospandemia en escuelas de CABA*..... 27
- Rivas, Natalia: *Huellas de un tiempo distinto. Oportunidad para resignificar la figura del patrono de la Escuela como médico sanitarista*..... 33
- Farias, Analía; Farias, Natalia; Haedo, Noelia; Hassan, Johanna: *La educación en tiempos de pandemia ¿Construir el vínculo pedagógico desde el compromiso con los niños y las familias?*..... 37
- Varela, Florencia Andrea: *La evaluación en tiempos de pandemia. Hacia una retroalimentación efectiva*..... 41
- Zandomeni, Pedro Vicente: *La escuela en época de pandemia. Protagonismo de los docentes, desafíos* ..... 47
- Antunes Colombo, Emanuel Mauro; Puliafito, Fernanda Gabriela: *Ese hipervínculo, la Escuela. Reinventar la escuela mediada por lo virtual* ..... 51
- Habib, Mónica Elizabeth; Santos Schneiderman, Eleonora Erina: *Con la comida de los niños, ¡no!*..... 55
- Falduto, Mauro: *Investigadores de lo oculto: una propuesta de ludificación para renovar prácticas*..... 61
- Ballesteros, Mariela: *La Coordinación pedagógica en pandemia. Navegando entre certezas e incertidumbres*..... 65
- Brunell, Maite Ximena; Olgíati, Lara: *Entre pantallas: del texto al video*..... 70
- Laino, Noelia: *Del potencial creativo docente a la bajada ministerial. Sentires de una docente en pandemia*..... 75
- Pugliese, Paula: *La expresión de los niños en cuarentena. Historietas con Rodolfo Walsh*..... 80
- López, Érida Mabel: *Sostener el vínculo pedagógico: un nuevo desafío*..... 83
- Dughera, Lucila: *De pandemia, tecnologías digitales y maestras primarias rurales puntanas. Primeras aproximaciones a las tensiones en estas formas otras de “hacer” escuela en San Luis, Argentina*..... 87
- Rodríguez Bosio, Lucila: *La educación es un Derecho: Desigualdades de acceso a la educación en tiempos de pandemia*..... 92
- Bozzo, Laurencia Azul: *Memorias de la seño Lau en tiempos de zoom*..... 97
- Ferrera, Cintia Gisela: *Mudando la escuela a casa. Repensar sentidos y adaptaciones en función del contexto*..... 101
- Llamas, Paola Roxana: *Perspectivas sociológicas en los procesos de escolarización. El estudio de las trayectorias escolares* ..... 106
- López, Érida Mabel. *La deuda digital en educación*..... 110

• Martino, Vanina Lorena: “Seño... ¿Y las clases cuando empiezan?” .Un registro de situaciones vividas intensamente.....	113
• Martuccio, Nora Yolanda Mónica: ¡¡JUNTXS A LA AVENTURA!! Crónica y recuperación de una construcción institucional.....	117
• Lenci, Cesar Fernando: Reflexionando en torno a Freire en tiempos de pandemia .....	120
• Armas Asmad, Flor del Rocío: CRÓNICA 20 pausa, pausa 20.....	124
• Rodríguez, Pablo; Aiger, Soledad: La escuela en tiempo de Pandemia.....	128
• Belsbacher, Vanesa; Nuñez Cristina: Desigualdades sociales, desigualdades educativas.....	132
• Romero, Juan: Reinventarse para defender el derecho a la Educación. La profesión docente y los espacios pedagógicos en tiempos de pandemia.....	135
• Terán, Carlos Ezequiel: La virtualidad como fundamentación de la institucionalidad escolar. Una vez más la escuela al hombro .....	140
• Morayta, María Paula; Aluch, Julieta: La literatura en perspectiva de género como pedagogía de la libertad: la rebelión de Wendy.....	144
• Correale, Viviana Miriam; Stankiewitsch, Ludmila: Belgrano, el hombre más allá de la creación de la bandera.....	148
• Militi, Natalia; Francisco, Pablo: Vanesa Talavera, estamos con vos, con tus sueños y tus luchas.....	154

## II. Educación SUPERIOR. Experiencias de investigación

• Vercesi, María Teresa; Storni, Guadalupe: Educación Especial. Urdímbre, Trama y Entretejido desde una historia de Escuela.....	156
• Battaglini Cassano, Mariana P.; Horn, Axel; Rabanal, Mercedes: Trayectorias estudiantiles, docentes y sindicales.....	165
• Ulloa, Gabriela: Noviembre 2020. El WhatsApp tiene clases.....	171
• Tomé, Irene Bibiana; Rivera, Camilo: Del verbo leer y escribir a la Big Data.....	176
• Vargas, Noemí Amalia: Educación, pensamientos, oralidad en tiempos de pandemia. Volver a la raíz.....	183
• Godoy, Mercedes Silvana: Anita y la docencia: una historia de amor y desamor. Discusiones y preguntas desde un registro de experiencia pedagógica, la educación como derecho social .....	188
• Álvarez, Guido Nicolás; Fernández, Nazarena; Moreno, Analía Verónica: Educación Sexual Integral. Tensiones y desafíos para su enseñanza en entornos virtuales.....	194
• Sequeira, Sergio; Romero, Fanny Alejandra: Entramado de caminos, energía y agua. Escuela rural en contextos de pandemia.....	198

## III. Educación INICIAL. Compromisos pedagógicos en el hacer escuela

• Repetto, Julieta: Que la pandemia no aisle a la ESI. La construcción de la cisheterosexualidad, cambio de mirada y variaciones heteronormativas.....	208
• González Guerra, Elia: Proyecto cartas. Tejer vínculos con tinta y tiempo.....	213
• Zapata, María Sol: Políticas educativas de shock en la Ciudad de Buenos Aires ante la emergencia sanitaria. Hacia la conformación de un nuevo paradigma sindical.....	219
• Lima, Mariana: Nuevos contextos, viejas desigualdades. Cuando el sistema educativo excluye.....	226
• Urri, Karina: Gestionar la Escuela Pública en Pandemia.....	232



• Demarchi Bellissimo, Carolina Nadia: <i>Lazos Interrumpidos. La lucha por la recuperación del territorio de la escuela.....</i>	236
• García, María Florencia: <i>La pandemia y el trabajo docente. Reflexiones sobre la experiencia en el Nivel Inicial en contexto de distanciamiento social.....</i>	242
• Demarchi Bellissimo, Micaela Denise: <i>¿Una pantalla a la educación o la educación en pantalla?.....</i>	246
• González Puntin, Natalia: <i>El Nivel Inicial en tiempos de Pandemia y resignificación.....</i>	251
• Díaz, Carmen; Braslavsky, Yamila: <i>El lugar del jardín en este tiempo de pandemia.....</i>	255
• Conti, Florencia; Castellarín, Sabrina: <i>Nuestro trabajo docente en momentos de pandemia.....</i>	259
• Pascale, Mariela: <i>¿Medios de comunicación y redes sociales al servicio de...?.....</i>	262
• Flo, María de los Ángeles: <i>Homenaje a un prócer insustituible.....</i>	268
• Domínguez, Natalia V.: <i>Vínculos pandémicos. Un breve repaso de todo lo vivido durante la pandemia desde las emociones y los vínculos.....</i>	272
• Fior, María Silvana y Scaffa, Valeria Cecilia: <i>¿Las escuelas sacan las mesas... a las calles?.....</i>	276
• <i>Certezas de a piel!.....</i>	280

#### IV. Educación SECUNDARIA. Reflexiones pedagógicas valorando lo público

• Besteiro, Gonzalo; Colosimo, Ayelén; Figueroa, Adrián; Velarde, Malena: <i>Soberanía pedagógica, pandemia y aislamiento.....</i>	282
• Aballay, Patricia; Foldes, Sara; Cotelo, Ángeles: <i>Una hoja caída. Memorial de estos días en la escuela.....</i>	290
• Chisleanschi, Beatriz; Ego, María Florencia: <i>El trabajo en pareja pedagógica ¿Cómo hacemos la escuela donde no hay escuela?.....</i>	295
• Godoy, Mercedes Silvana; Mercado, Roberto: <i>La construcción de identidades en contextos de pobreza.....</i>	299
• Doval Borthagaray, Antonio: <i>Apuntes para pensar la enseñanza de la historia “desde” la antropología en escuelas secundarias.....</i>	306
• Torres, Mauro: <i>Donde habita el presente. Una experiencia educativa en tiempos de pandemia.....</i>	311
• Stern Gelman, Lucas Bernardo: <i>¿Entre la tecnofilia y tecnofobia? Aportes filosóficos para pensar la relación entre educación y tecnología.....</i>	317
• Mikolaitis, Valeria: <i>Redes sociales, ciberdelitos y brecha digital en tiempos de pandemia.....</i>	321
• Kelm, Sergio Javier: <i>Propuestas de articulación interdisciplinaria en tiempos de cuarentena. Prácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje.....</i>	327
• Sordelli, Christian Alejandro: <i>Tutorías virtuales. El desafío de la presencia en medio de la pandemia.....</i>	330
• Agüero, Rita Verónica: <i>Pandemia, cuarentena y educación: manifestación de la desigualdad tecnológica entre los niños, niñas y adolescentes.....</i>	334
• Podestá López, Karina: <i>Compartiendo Educación Física en familia. Las diferentes maneras de (re)encontrarse.....</i>	339
• Molina Taboada, Raúl Gonzalo: <i>Acompañamiento de trayectorias escolares en tiempos de COVID desde la función de preceptor.....</i>	344

#### V. Educación ESPECIAL/ EQUIPOS DE APOYO. Saberes en diálogo por el derecho a la educación

• Calfat, Claudia; Loaiza, Yonni; Sucari Marini, Ivan Matias; Valladares, Daniela: <i>Acerca de ser delegades gremiales de un equipo de apoyo en tiempos de pandemia.....</i>	350
• Trípodí, Lorena; Celes, Alicia: <i>Sobre lo no dicho. De la Antieducación a Pedagogías Humanizantes y Solidarias.....</i>	355

• Linares, Sandra; Olmedo Liliana: <i>¿AÑO “PERDIDO”? Pensando nuevas estrategias desde un Centes</i> .....	362
• Ansaldo, Matías: <i>Hacer escuela en pandemia. Repensar nuevos dispositivos desde las resistencias docentes</i> .....	366
• Granda, Laura: <i>La Escuela Hospitalaria durante el ASPO y la pospandemia como territorio de trayectorias escolares posibles</i> .....	370
• Lotersztein, Eleonora: <i>Lo educativo en el devenir de la cuarentena. Importancia de la función de los Equipos de Educación en acuerdo con los de Salud</i> .....	376
• Pinto, Gabriela: <i>Crónica de una pandemia y el desafío de hacer escuela en la casa</i> .....	379
• Sanzoni, Andrea Fernanda: <i>De las trayectorias escolares a las trayectorias esco-reales. La mirada puesta en lo que sí se puede</i> .....	383
• Caramés, Silvia: <i>¿Y qué pasa con los excluidos? Educación, derecho reparador de desigualdades</i> .....	387
• Damiano, Sol: <i>Haciendo arqueología del rol de la educación en pandemias y epidemias pasadas</i> .....	392
• Perino, María Leticia: <i>La base de la educación</i> .....	398
• Jesús, Lorena Anabela: <i>La ESI y su articulación con las Ciencias Sociales</i> .....	404
• Sá, Inés: <i>La escuela domiciliaria en tiempos de pandemia: cambios y continuidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje</i> .....	409
• Lattanzio, Silvina: <i>Pandemia, virtualidad, emociones. Enseñar a registrar sentimientos</i> .....	413

## VI. CURRICULARES y BIBLIOTECARIES por una educación integral

• Goyena, Mariana Claudia; Molina, Noemí Lucía: <i>La desigualdad en el territorio en tiempos de pandemia. Acciones desde la Supervisión</i> .....	418
• Fernández, Blanca Viviana: <i>Un mundo en modo pause. Una mirada política, pedagógica y emocional en Pandemia</i> .....	422
• Mazzocoli, Javier Osvaldo: <i>Clases en pandemia. Educación virtual e iniciación musical instrumental</i> .....	426
• Grosso, Casiana: <i>Perspectiva de género en la educación primaria en educación musical</i> .....	432
• Ansaldo, Karina V.: <i>La ESI en las efemérides</i> .....	438
• De Broussais, M. Fernanda: <i>Poesía Visual y Arte Correo. Convocatoria virtual para Escuelas en tiempo de pandemia</i> .....	441
• Acosta, Pedro: <i>Contribución al derecho a la participación de lxs alumnxs desde la Educación Física</i> .....	447
• Piacquadio, Karina María: <i>Escuela y biblioteca antes, durante y después de la pandemia</i> .....	450
• Borneo, Eliana: <i>Sobre la posibilidad de hacer escuela en tiempos de aislamiento. Reflexiones que inauguren nuevos circuitos de intercambio</i> .....	455
• Bazán, Claudia Marcela: <i>Mirar y reinventar. Educar desde la música. Nuevos pensamientos en tiempos de pandemia</i> .....	459
• Cáceres, Federico: <i>(Con) mover la enseñanza. Apuntes para la ESI</i> .....	464
• Gitarelli Jaume, Romina: <i>Trabajando ESI desde el Área de Inglés de manera transversal en tiempos de pandemia</i> .....	470
• Ferreyra, Patricia: <i>Valorando la diversidad en esta época de pandemia. Educación física con énfasis en el eje social</i> .....	474
• Scarlato, Marina: <i>Jornadas Poéticas: la biblioteca como mediadora en la lectura y la escritura poética en el entorno virtual</i> .....	478
• Sanhueza, Mónica Viviana: <i>Salir a la Palestra en tiempos de Pandemia</i> .....	482
• Salazar, Mabel del Valle: <i>Desafíos de la Biblioteca a distancia</i> .....	487

• Salazar, María del Carmen: <i>La biblioteca desde la virtualidad</i> .....	490
• Piacquadio, Karina María: <i>Noticias e infodemia bajo la lupa</i> .....	493
• Cepeda, Laura B.: <i>Ser y hacer biblioteca en tiempos de pandemia</i> .....	497
• Grosso, Casiana: <i>ESI y Educación Musical en el Nivel Inicial en la virtualidad</i> .....	501
• Bianchini, Analía: <i>¿Chumban los parches? Voces silenciadas: La presencia afro en el sistema educativo en Nivel inicial</i> .....	505
• Noya Freysselinard, Julieta I.: <i>El virus que tiene al mundo en vilo y nos puso como educadores desde otro espacio pero con más compromiso que nunca</i> .....	509

## VII. Articulaciones Educación para ADULTOS y JÓVENES; propuestas Socioeducativas

• Reyes, Claudia S.: <i>Tejemos bandera y sentido con la Escuela Pública</i> .....	514
• Prado, Silvina: <i>Disputa ideológica y exilio de la investigación en la construcción de políticas educativas de CABA</i> .....	519
• Alvarenque, Carolina; Manoukian, Zoe; Neirotti, Nerina; Rizzone, Keila; Soto, Alejandra; Villarreal Pucciano, Florencia: <i>Cuadernillos Isaurinos en tiempos de pandemia. La tarea como regalo amoroso. Tiempo de recreo</i> .....	524
• Blasco, Luis: <i>Cuentos en la Boca. Narrativa, identidad y memoria</i> .....	531
• Invernizzi, Laura; Abate, Laura: <i>¿Qué es la Patria hoy? Una experiencia de trabajo en tiempos de pandemia sobre el 25 de Mayo</i> .....	537
• Lozupone, María Renata: <i>Poniéndole el cuerpo a la virtualidad: ciclo Folklore a lo Grande “en casa”</i> .....	541
• Corvalan, Carla Mariela: <i>Había una vez una escuela... Mapa nocturno para pensar la presencialidad escolar</i> .....	546
• Pintado, Cynthia; Gabisson, Paula; Muñoz, M. Marta: <i>Registros solidarios entre escuela y hospital públicos. Suma de voluntades en pandemia</i> .....	550
• Muller, Paula: <i>Enseñar en la cárcel y en tiempos de pandemia</i> .....	554
• Prieto, Silvia; Tejerina, Mirta: <i>No hay marcha pero hay memoria. Reflexiones en pandemia</i> .....	560
• Lozupone, María Renata: <i>Reinventando nuestras prácticas desde el programa Teatro Escolar</i> .....	568
• Guijarrubia, Patricia: <i>Pedagogías pandémicas, entre la ternura y el cuidado</i> .....	574
• Errecart, Violeta: <i>Jardines Comunitarios Populares. Experiencias pedagógicas superadoras (¿en posibles vías de desaparición?)</i> .....	578
• Fernández, Claudia; Gallo, M. Jimena; Secondi, Ángeles; Vera, Mariana: <i>Volver a la escuela: pensando las trayectorias educativas de estudiantes madres, padres y embarazadas</i> .....	582
• Habegger, Andrés; Nakache, Débora; Rubinovich, Gabriela: <i>Medios en la Escuela en tiempos de pandemia: otra oportunidad para la creatividad</i> .....	586
• Migliano, Martín; Torres, Pablo: <i>Educación física social en el Isauro Arancibia</i> .....	591
• Kumzi, Lyliam Leonor: <i>Ciberacoso, pandemia y cuarentena</i> .....	594
• Cepeda, Laura B.: <i>La brecha digital en tiempos de pandemia. Impacto en la Educación Primaria de Adultos</i> .....	597
• De Franco, Atilio Rodolfo: <i>Tejiendo Patria. El poder de las imágenes colectivas</i> .....	601





ARCHIVOS DE CATEGORÍA: CONGRESOS



Descarga aquí la publicación del XXIV Congreso Pedagógico 2019

[Descargar PDF \[...\]](#)



Descargá aquí la publicación del XXIII Congreso Pedagógico 2018

[Descargar PDF \[...\]](#)



Descargá aquí la publicación del XXII Congreso Pedagógico 2017

Descargar publicación Podés descargar acá la publicación del XXII Congreso Pedagógico 2017: Soberanías Pedagógicas, Memorias, [...]



XXI Congreso Pedagógico 2016

[Descargar PDF \[...\]](#)



XX Congreso Pedagógico: Poéticas de las pedagogías del sur. Educación, emancipación e igualdad

[Descargar PDF \[...\]](#)



XIX Congreso pedagógico 2014

[Descargar PDF \[...\]](#)



XVIII Congreso Pedagógico 2013

[Descargar PDF \[...\]](#)



XVII Congreso Pedagógico 2012

[Descargar PDF \[...\]](#)



VI Congreso de Educación 2012. Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

VI CONGRESO DE EDUCACIÓN 2012 "HACIA UN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO Los días 12 [...]



XVI Congreso Pedagógico 2011



Comisión Directiva de UTE  
2020 - Marzo - 2024

Secretaría General: Angélica Graciano; Secretaría Adjunta: Eduardo Lopéz, Guillermo Parodi; Secretaría de Actas y Administrativo: Félix Adrián Montero Biot; Secretaría Gremial: Alejandra Bonato; Secretaría de Organización: Esteban Sueyro; Secretaría de Finanzas: Graciela Cingolani; Secretaría de Comunicación, Prensa y Difusión: Paula Galligniana; Secretaría de Acción Social: Alejandra Gómez; Secretaría de Salud: Roxana Rogalski; Secretaría de Educación y Estadística: Irina Garbus; Secretaría de Cultura: Carlos Guerrero; Secretaría de Derechos Humanos: Matías Zaldueño; Secretaría de Igualdad de Oportunidades y Géneros: Carolina Brandaris; Secretaría de Jubilación y Seguridad Social: Alicia Tantardini; Secretaría de Relaciones Institucionales: Gustavo Chizzolini; Secretaría de Gestión Privada: Mariano Mango; Secretaría de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo: Pablo Francisco; Prosecretaría Gremial: Alejandro Brecciaroli; Prosecretaría de Organización: José Scarano; Prosecretaría de Comunicación, Prensa y Difusión: Mariano Denegrís; Prosecretaría de Educación y Estadística: Carlos Ruiz.

SECRETARÍAS DE NIVELES Y MODALIDADES UTE / 2020 /

Secretaría de Nivel Inicial: María José Gutiérrez; Secretaría de Nivel Primario: Natalia Militi; Secretaría de Nivel Secundario: Marcelo Parra; Secretaría de Educación Técnica: Cristina Rubio; Secretaría de Educación Superior: Esteban Sottile; Secretaría de Educación Especial: Jorge Godoy; Secretaría de Educación, Jóvenes y Adultos: Rubén Buzzano; Secretaría de Educación Curricular: Graciela Soiza; Secretaría de Políticas Universitarias: Marcelo Creta; Secretaría del Área Socioeducativa: Ariel Sánchez; Secretaría de Educación Artística: Temis Saccomanno.

Vocales titulares / 2020: Romina Butera; Rubén Berguier; Antonella Bianco; Ana Diaspoprotti Benso. Vocales suplentes / 2020: Berenice Belmudes, Martín Acri, Sebastián Zinna.



# 100<sup>o</sup>

ANIVERSARIO  
**PAULO  
FREIRE**  
1921 - 2021



“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar  
y no por una educación que nos enseñe a obedecer”

Paulo Freire