Voces de la Educación

Memorias pedagógicas sobre la (pos)pandemia en América Latina: entre el miedo y la esperanza

Número especial 2021

ISSN 2448-6248 y ISSN 1665-1596

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana Mabel Fresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.

Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Hadar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.

El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. Especial 2021 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de feb. del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Elegir la enseñanza para reafirmar la educación, Hilda Mar Rodríguez Gómez, Juan Camilo Estrada Chauta…….5

Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía, José Félix Angulo Rasco……..17

(En) Ventanas discretas: en / a través de las pantallas acontece la cotidianeidad escolar, Alda Regina Tognini Romaguera, Ana Cristina Baladelli Silva, Mauro Tanaka Riyis…….35

Educar en la disonancia simbólica. Voces indígenas interculturales durante la pandemia, Martha Vergara Fregoso, María Guadalupe Galván Martínez…….48

Narrativas docentes para la producción de memorias: Prospectiva de la escolarización en pandemia, Claudio Ariel Urbano, Cecilia Evangelina Meléndez, José Alberto Yuni…….77

Pandemia, imágenes y educación: desafíos latentes, Fernando Miranda Somma, Gonzalo Vicci Gianotti……..104

El futuro, presente. Reflexiones y búsquedas de la escuela por venir, Lizzie Wanger ……117

Creaciones docentes: ética, estética y política (más allá de la resistencia al acontecimiento de la pandemia), Nilda Alves, Rafaela Rodrigues da Conceição, Talita Malheiros……132

Escolaridad en tiempos de Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación, Lanina Tuñón, Valentina Passone, Nazarena Bauso……..152

Encuentros docentes en américa latina: luchar, resistir y esperanzar en tiempos pandémicos, Mairce da Silva Araújo, Marcia Soares de Alvarenga, Maria Tereza Goudard Tavares……..180

Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo, Claudia Bracchi, Carina V. Kaplan, Noemi Aizencang……193

Narrando el miedo y la esperanza: las hiperescrituras del yo y la producción de memorias en la pandemia, Tania Lucía Maddalena, Leonardo Nolasco Silva……..206

Memorias pedagógicas sobre la (pos)pandemia en América Latina: entre el miedo y la esperanza

El presente dossier es una invitación a pensar sobre los procesos educativos en tiempos de pandemia desde una mirada latinoamericana. Reúne textos de académicos y académicas de Argentina, Brasil, Colombia, España, Mexico y Uruguay. Aportan una lectura comprensiva sobre la vivencia inédita de hacer escuela a través de relatos, imágenes y estrategias desplegadas por las y los actores y las instituciones. Una característica de los sistemas educativos latinoamericanos es la desigualdad que se ha visto agudizada en la pandemia. La desigualdad imposibilita el derecho humano a una vida digna y a una educación emancipadora. Los efectos se perciben a través de datos objetivos y estadísticos de la injusticia a los que se agregan las condiciones simbólicas: pérdida de la escolarización, ruptura del lazo social, repliegue social del confinamiento, situaciones cotidianas de violencia, hacinamiento de los hogares, pobreza y exclusión. Los ensayos contienen reflexiones teóricas, interpretación de resultados de investigación, análisis de políticas públicas, documentación de experiencias, imágenes, narrativas y memorias pedagógicas que habilitan preguntas y propuestas sobre la educación en pandemia y un ejercicio de imaginación de lo que vendrá. Considerando que los actores de la comunidad educativa somos en cierto modo sobrevivientes, es necesario reconstruir los tejidos institucionales para ayudar a reparar las heridas sociales. Las vivencias subjetivas y la trama socioafectiva, en particular el sufrimiento social, constituyen ejes centrales para la interpretación de la vida cotidiana hacia la construcción de una pedagogía del trauma y de la esperanza.

Coordinadoras Nilda Alves y Carina V. Kaplan

Ilustraciòn Laura Jaite

Elegir la enseñanza para reafirmar la educación
Choose teaching to reinforce education

Hilda Mar Rodríguez Gómez[1]
Juan Camilo Estrada Chauta[2]

Resumen: La escuela, siempre cuestionada, en constante crisis es vista desde otra perspectiva a partir de marzo del 2020, cuando en razón de la pandemia global del covid-19 se deslocaliza y se traslada a las pantallas. En este artículo exploramos, desde la síntesis reflexiva de las experiencias de maestros y maestras en Antioquia-Colombia, el lugar de la escuela y su rol en la tarea utópica de formar la humanidad en tiempos de crisis pandémica, en la cual, maestros y maestras eligieron la enseñanza para reafirmar la educación ante un contexto de desorden y conmoción.

Palabras clave: escuela, enseñanza, pandemia, desigualdad

Abstract: The school, constantly questioned, in permanent crisis, is seen from another perspective as of march 2020 when it was relocated and moved to the screens due to the global pandemic of covid-19. In this article we explore, based on a reflective synthesis of the experiences of teachers in Antioquia, Colombia, the place of the school and its role in the utopian task of educating humanity in times of pandemic crisis, in which teachers chose teaching to reaffirm education in a context of disorder and upheaval.

Key words: school, teaching, pandemic, inequality

Recepción: 25 de agosto de 2021

Aceptación: 25 de octubre 2021

Forma de citar: Rodríguez Gómez, H. & Estrada Chauta, J. (2021). Elegir la enseñanza para reafirmar la educación. *Voces de la educación, número especial*, *5- 16.*

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad de Antioquia, email: hilda.rodriguez@udea.edu.co
[2] Universidad de Antioquia, email: juanc.estrada@udea.edu.co

Elegir la enseñanza para reafirmar la educación

Introducción

Son tantas las metáforas, analogías, conceptos y explicaciones sobre lo que produjo el covid-19 que hay una suerte de saturación nominal sobre lo que nos pasó: desastre, parálisis del mundo, ralentización de la vida, *nueva* normalidad. Cada una de estas formas advierte una transformación del mundo, tal como lo conocíamos, y una idea de que saldríamos mejor de lo que éramos; pues, la esperanza estaba puesta en que esta *experiencia* única, nos pondría a pensar en formas de resolver dilemas y situaciones complejas de nuestros días; nos daría tiempo para aprender y cumplir aquellos imperativos de las redes que intentaban anticiparse a los escenarios futuros. Una suerte de sobreexcitación intelectual y práctica cubrió el mundo para explicar, indicar, ejemplificar lo que era posible hacer en este tiempo; un ímpetu expresivo más que una reflexión sólida sobre lo que nos pasaba. Tanta incertidumbre sobre el fenómeno (la naturaleza del virus, las causas de inicio de la pandemia, el tratamiento a seguir), anulaban la posibilidad de una tendencia explicativa o analítica.

Para hablar de lo que nos pasó a partir de marzo de 2020 usaremos en este escrito aquello que Lispector (1964/2013) denomina desorganización: "¿Me sucedió algo que quizás, por el hecho de no saber cómo vivir, viví como si fuese otra cosa? A eso querría llamarlo desorganización" (p. 11). Desorganización en la educación, desorganización en la enseñanza, desorganización en el aprendizaje, desorganización en las políticas. Desorganización de la experiencia misma ante ese no saber cómo vivimos aquello, cómo fue que transitamos por esos días en los que la invención parecía dar forma a nuevos contactos en procura de que la educación escolarizada siguiera para no hacer real esa vieja consigna de Giddens, "la educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas" (1997, p. 465). Desorganización que nos lleva a, como dice la autora brasileña, a confirmarnos en lo vivido; esto es, en las posibilidades de seguir en la escuela bajo esa forma de *escolarización en casa*.

Por ello, decimos elegir como quien opta, como quien tiene opciones, como quien considera perspectivas. Elegir no la esperanza de lo por venir; sino, el porvenir mismo; elegir este presente como la prehistoria de un futuro que parecía incierto e inseguro, a veces imposible. Elegir la educación escolarizada, bajo diversas formas, para superar las repeticiones salvíficas de la educación como base del desarrollo o la jerga vacía de que la tecnología será la medida de nuestro progreso. Elegir la enseñanza no para reparar el desorden del mundo; sino, para "(…) crear lo que me ha acontecido. (…) Crear no es imaginación, es correr el gran riesgo de acceder a la realidad." (Lispector, 1964/2013, p. 19).

Y la realidad a la que accedimos estaba hecha de desigualdad, pobreza, exclusión y precariedad, de una vana esperanza en la tecnología y de muchas nuevas expectativas y

promesas (sociales, políticas y económicas) torno a ella que, en vez de sembrar posibilidades, erosionaron, desplazaron o reubicaron el oficio de la enseñanza al hacer uso de la *virtualidad*[3]; como si las condiciones de los y las estudiantes del país permitiera la continuidad de la educación mediante dispositivos, conexiones, bits, gifs o pdfs. Garantizar el derecho a la educación mediante la conexión a internet pareció ser la consigna generalizada, el lema bajo el cual se alentaron toda clase de esfuerzos, tareas, encargos y reclamos. Seguir con la educación fue una urgencia declarada y todo aquello que antes se denunció como tradicional u obsoleto, esas formas de educación en presencia, respecto de los avances de la *educación virtual*, ya no estaba en el centro de una lucha frontal que buscaba, mediante el desprestigio, su clausura o superación. Ahora, eso obsoleto era la alternativa necesaria para seguir con la educación: talleres escritos, módulos de formación, orientaciones por radio, por *WhatsApp* o mediante una llamada telefónica; porque, como lo señala el Laboratorio de Economía de la Educación -LEE- de la Pontificia Universidad Javeriana (2020), las cifras de conectividad y presencia de equipos en los hogares colombianos son bajas:

> En conclusión, este análisis descriptivo muestra que el país no está preparado para que, ante la suspensión de las clases, los estudiantes de colegios públicos reciban clases virtuales, pues prácticamente en todos los municipios del país los estudiantes no tienen las herramientas tecnológicas requeridas. Además, es importante tener en cuenta que no basta con que algunos o más de la mitad de los estudiantes tenga computador e internet en sus hogares, pues, si en un mismo salón o colegio algunos estudiantes tienen las herramientas y otros no, no podrían implementarse las clases virtuales. (LEE, 2020, p. 5)

Ante este panorama, nos interesa conocer ¿qué fue lo que ocurrió en Colombia? ¿Cómo se llevó a cabo la enseñanza? ¿Qué produjeron esas formas de relación pedagógica? Las mutaciones, desplazamientos o transformaciones institucionales, subjetivas y pedagógicas podrían ser una clave para comprender cómo este retorno a las aulas supone una esperanza para recrear el pasado y, a partir de este, desenterrar el futuro, muchos futuros, de la educación escolarizada. Estas letras son acopio de una serie de entrevistas realizadas a maestras y maestros del departamento de Antioquia en procura de conocer qué les pasó y cómo vivieron *ese desorden* de los días escolares.

Nos interesaba la dimensión personal del tema, no los datos y cifras que sirvieron para explicar el desastre planetario; sino, las sensaciones y acciones necesarias para hacer frente

[3] Sobre este concepto, Biosca hace un interesante análisis de su (posible) origen y nos muestra cómo la proliferación semántica enrarece el término: Los caminos de la evolución semántica de las palabras son inescrutables. Desde el *uir* masculino hasta la "realidad virtual" el trayecto ha sido largo e impredecible. Y el camino no se detiene nunca. Estamos siendo testigos de un reciente cambio semántico en la larga evolución semántica de las palabras, como lo fue la *uirtuositas* entre los autores cristianos o la *uirtualitas* entre los escolásticos. El último cambio, el último significado de "virtual", lo encontrará usted seguramente a diario en esta misma pantalla en la que está terminando de leer este artículo." (Biosca, 2009, p. 37).

a ese *desorden*. Creemos que un trabajo de biografización de la experiencia (Delory-Momberger, 2009) mediante entrevistas dialógicas (Arfuch, 1995) que permiten poner en escena el intercambio dialógico, la expresión de los sentimientos y la historia que se pone de presente, sería la vía más adecuada para comprender esas experiencias alrededor del oficio en medio de tal desorden.

Este ejercicio hace parte de un proyecto de investigación y de dos cursos de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el que nos fue posible conocer las vivencias de docentes: rurales y urbanos, adscritos a la educación popular, indígenas en resguardos del sur del país, maestras de educación inicial. Sus voces nos permiten pensar acerca de lo que significó la pandemia para la educación.

La escuela antes de la pandemia

Antes del 20 de marzo de 2020 la escuela era una institución señalada, marcada con negaciones, críticas y solicitudes de actualización, de renovación o *reinvención*. A ella llegaban, como en una larga caravana, estudiantes de todas las condiciones en este país. La escuela es como una figura omnipresente en la sociedad que recibe, en partes iguales, quejas y elogios por su labor; es incluso, en muchos lugares, la única presencia del Estado. Así, la escuela antes de la pandemia era una institución presionada por los resultados, exigida por las pruebas externas, cercada por los problemas sociales. Era, además, una institución que asume la labor de enseñar y vincular con la cultura, a lo que se suman las tareas de alimentar, sanar, recrear, proteger[4]. La escuela era interpelada por la economía, el mercado y la política sobre la utilidad de los saberes escolares, recibía muchas preguntas sobre el tiempo allí y los resultados obtenidos[5]; era cuestionada por las permanencias (en las formas de encuentro -relación pedagógica-) que se oponían al cambio y fluidez que caracteriza este tiempo. Así, la escuela antes de la pandemia era una institución en crisis, una crisis impuesta desde el exterior que produce su declive (Dubet, 2006); esto es, que le concede poca credibilidad en sus acciones y, por supuesto, en su capacidad de llevar a cabo la socialización de que es responsable, mediante la transmisión.

También era la escuela del murmullo, de las voces múltiples que se alzan en medio de cada espacio escolar: el salón, el patio, la biblioteca. La escuela donde era necesario: guardar

[4] Dice Hargreaves (1996), usando una expresión de Halsey, que las escuelas se convierten en "la papelera de la sociedad: receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto en la sociedad y los problemas insolubles". (p. 31).

[5] Dubet (2005), señala algunas de las causas (exógenas y endógenas) de esta crisis de la escuela: "La legitimidad de la escuela y de su cultura se ha derrumbado porque la escuela perdió el carácter sagrado para convertirse en un servicio cuya utilidad se disputa en detalle y se mide progresivamente mediante estudios y encuestas nacionales e internacionales. La autoridad escolar choca con problemas nuevos que se derivan de la "novedad" de ciertos públicos escolares y de la distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad y la cultura escolar que demanda trabajo, esfuerzo y postergación de resultados y beneficios culturales y sociales". (p. 70).

silencio, pedir silencio, imponer silencio, observar silencio; porque en este santuario la palabra debe pedirse, y esperar que se conceda, y el silencio se vive como una conquista necesaria para la construcción del saber. Era la escuela de la palabra para nombrar el mundo, para hacer espacio a otras formas de ver y comprender. La escuela de lo común, de aquello que se comparte para hacernos herederos de una tradición (Arendt, 1996) a partir de la cual construir un nuevo mundo. Además, era la escuela que disputaba la atención de sus estudiantes con los medios de comunicación y las redes sociales, y lo hacía desde su enfoque y perspectiva de la permanencia de las tradiciones, resistiendo los reclamos que la quieren un *parque de diversiones*: divertida y ligera. Olvidan, quienes piden tal cosa, que la escuela está estructurada sobre la idea de una utopía: la de la formación del ser humano.

Por ello, esa escuela es, también, y como dicen Kaplan y Arevalos (2021) una institución capaz de "(…) promover vínculos de cooperación y solidaridad para contrarrestar formas de desubjetivación propias de los tiempos que nos toca vivir" (p. 9). Esto es, es una institución humana capaz de dar forma a otros sentimientos vitales, dado que se trata de un *laboratorio de subjetividad*, de la regulación de estudiantes con base en la lógica que impera en ella: orden, jerarquía, disciplinas; lo que nos lleva a pensar en las formas a través de las cuales la escuela produce sujetos; pues, "los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo". (Dubet y Martucelli, 1998, p. 14). Con esto, queremos indicar que *la construcción* del sujeto no es el punto de llegada, el límite, logro o conquista del proceso educativo; esa construcción es una deriva, un errar (en su doble acepción), pues, es un "(…) proceso inacabado en el que hay flujos y reflujos, continuidades y rupturas, puntos de llegada y de partida en que se dibujan y desdibujan sus contornos." (León, 1997, p. 51).

La escuela antes de la pandemia era una institución hecha de contradicciones y puesta en medio de diversas tensiones que la hacen vulnerable, cuestionada, vilipendiada, custodiada y vigilada porque se desconfía de su acción. Todo esto nos hacía pensar en que es esta una institución en su ocaso y muchas voces reclaman su clausura o transformación.

La escuela en la pandemia

La escuela, a partir del 20 de marzo de 2020 se trasladó a otros espacios: los lugares de habitación y las pantallas. La pandemia produjo un quiebre en dos de las dimensiones esenciales de la escuela como la conocemos: el espacio y el tiempo. Este quiebre supone una primera forma de *desorganización*; una que es asumida con asombro, temor, ansiedad e incertidumbre; pues, se interrumpió la *normalidad* de los días, los encuentros, las tareas y labores relativas a la enseñanza. Se rompió el encuentro, el contacto y el intercambio *in situ* que era parte del ritual del oficio de enseñar, como dice Enrique Bunbury en una de sus

canciones: "Porque perdimos el equipaje con nuestras rutinas". A este respecto se pregunta Ordine (2020):

> ¿Cómo podré arreglármelas sin los ritos que han dado vida y alegría a mi oficio desde hace decenios? ¿Cómo podré leer un texto clásico sin mirar a los ojos a mis estudiantes, sin reconocer en sus rostros los gestos de desaprobación o de complicidad? Basta una pregunta para hacer que pensemos en lo que hemos hecho mal. Porque los profesores también son estudiantes, y aprenden. Las escuelas y las universidades, sin la presencia de alumnos y enseñantes, se volverían espacios vacíos, privados del soplo vital. (s.p).

Y es que la *mirada* se trata de un encuentro que permite leer en las caras:

> Lo que es importante, interesante, molesto, conmovedor, aburrido, emocionante, inquietante. A través de los ojos, el adulto y el niño se conocen inmediatamente el uno al otro. (…) La forma más sorprendente de experimentar la presencia de otra persona es, sin duda, a través de los ojos. A través de los ojos podemos sentir el ser más interior de la otra persona, su alma. Literalmente, los ojos proporcionan una «visión» de la esencia de la otra persona. Y a través de los ojos la otra persona también tiene acceso a mi ser. (Van Manen, 1998, p. 186)

Por ello, enseñar sin ver era una labor errática, una gesta heroica porque para que la enseñanza ocurra se requiere de un gesto, una mirada. Enseñar sin conocer a quien estaba enfrente de la pantalla era una misión casi imposible que incidía en la construcción de un ambiente escolar, de unas condiciones que hicieran posible un *orden escolar* (Dubet, 2006, p. 177).

Esa escuela en casa, desde casa o cualquier otro lugar, intentaba mantener la conexión, no el contacto con los saberes y las formas escolares, a través de continuar con algunas de las rutinas: la clase, la lección, el examen. En este enseñar era más difícil obtener "(…) la adhesión subjetiva de los alumnos para que estos entren en los universos intelectuales que se les proponen" (Dubet, 2006, p. 179). En este punto, esa acusada crisis de la transmisión que indicamos antes se hizo más evidente, no solamente por las tensiones sobre el uso y función de los saberes en la sociedad; sino, especialmente, por la (im)posibilidad de desentrañar el valor simbólico que tenía el saber para los y las estudiantes y por las dificultades para saber hacia dónde podría desbordarse su comprensión.

En esa escuela el silencio era la constante y era necesario hacer llamados numerosos para romperlo, para que, al menos, la voz fuera expresión de un cuerpo ausente que aprendía, o eso creíamos. Invitamos a hablar para matizar o mitigar las voces de vendedores ambulantes que ofrecían sus productos. La escuela desde casa era un estrépito, un horror sonoro que nos hacía presente la desigualdad, nos mostraba las dimensiones de una catástrofe cotidiana: la que padecen personas marginadas y precarizadas que son constantemente humilladas,

ofendidas, excluidas. En ocasiones, el comienzo de las clases era como el ritual de *un minuto de silencio*, así este espacio virtual se convertía en algo sacro.

A diferencia de lo que plantea Van Manen sobre el silencio como "(…) uno de los mediadores más poderosos del tacto." (p. 184), en estos encuentros, a través de enlaces en plataformas digitales, el silencio era mudez, quizás timidez, tal vez desesperanza, cansancio o malestar. Y esto sin contar con el silencio de quienes estaban ausentes, porque sus condiciones económicas, que nos revelan la cruda desigualdad de recursos matizada por la desigualdad de la existencia misma (2015) les impedían estar, quedaron excluidos y excluidas de ese espacio virtual en que se convirtió la escuela.

Elegir la enseñanza

En medio de las vicisitudes y tragedias conocidas que supuso seguir la escuela bajo estos formatos, elegir la enseñanza, como hicieron quienes pusieron sus voces, significa tomar una decisión que puede equipararse con un compromiso social y político. Elegir la enseñanza es un acto de fe en la humanidad, un compromiso ético que responde a otra persona que llama, clama, se presenta, se silencia o trata de ocultarse. Y elegimos verle, mirarle de frente para decir que estamos presentes, que hacemos presencia, que nuestra acción toma la forma de la compañía y la palabra. Algo parecido a lo que Camps (2021) denomina cuidado (tiempos de cuidado): atención, ayuda, compañía, respeto, empatía. El cuidado en la enseñanza significa hacer más justa la escuela mediante un gesto pequeño: "hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir" (Zambrano, 1965/2007, s.p). Enseñar es eso: una acción minúscula, que podemos ofrecer a quien recibe este don, este legado; para juntar esfuerzos, sueños y esperanzas para renovar el mundo común. Ese gesto es la forma cómo extendemos nuestras experiencias de vida para captar y reconocer que hay otros mundos en los que se instalan las posibilidades humanas.

Elegir la enseñanza es optar por la potencia de ser; pues, este "(…) oficio es un modo de realización de sí" (Dubet, 2006, p. 146), una forma de enfatizar en lo que somos y reafirmar en cada acto que creemos en la educación. Es caminar hasta la frontera: la del esfuerzo, la injusticia, la imposibilidad para reformular los términos de la experiencia escolar. Lo que quizás, como ocurrió durante la pandemia, supuso la *intensificación* (Hargreaves, 1996) del trabajo docente: otras tareas, nuevas fórmulas de acción, un grado creciente de complejidad y una "(…) escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación con lo que hacen los docentes y con lo que deberían hacer en el transcurso de una jornada escolar". (Hargreaves, 1996, p. 134). Llamadas telefónicas, guías, mensajes por WhatsApp, grabación de videos, lecturas en voz alta y otras fórmulas para ejercer el cuidado en la enseñanza; al lado de registros de llamadas y encuentros con estudiantes, reportes de evidencias de las tareas.

Este trabajo docente a la vez que intensificado, se volvió hiper-vigilado, ahora las familias de los y las estudiantes estaban presentes en el espacio (virtual) escolar, presentes durante la videollamada, o en muchos casos, mediando la (in)formación entre el maestro o la maestra y su estudiante. Así las cosas, las experiencias al respecto son muy diversas, entre quienes consideran que las familias se convirtieron en aliadas fundamentales para la continuidad del proceso educativo, y para quienes, por el contrario, constituyeron una barrera o una molestia.

En medio del desastre y la *desorganización* que ocurrió, elegir la enseñanza es una vía para el cultivo de la utopía, una forma de pensar que rechaza el conformismo y elude la condena de la desigualdad, la pobreza y la exclusión y procura, mediante el gesto mínimo y el cuidado, pensar de otro modo, no para explicar; sino, para comprender:

> Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se ve es indispensable para seguir pensando o reflexionando. (Foucault, 1999, p. 12)

La enseñanza fue camino para pensar y hacer distinto, para encontrar otras formas de hacer escuela; la enseñanza tomó la forma de la curiosidad, del cuidado del saber y del cultivo de la voluntad de permanecer y estar. La enseñanza fue el medio para seguir pensando en el oficio y a través de él. La enseñanza fue espacio de creación y respuesta humana y pedagógica a la exacerbación de la desigualdad que la pandemia expuso. Para *crear* estas otras formas de escuela se hizo necesaria una imbricación entre teoría y práctica; no ya la oposición tradicional o la mirada de una sobre la otra; sino, su encuentro y contacto, su soporte, su interpelación constante, su acción conjunta para desplegar estrategias:

> Por otra parte, desde que la teoría profundiza en su propio campo se enfrenta con obstáculos, muros, tropiezos que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo de discurso el que, eventualmente, hace pasar a un campo diferente). La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro. (Deleuze y Foucault, 2000, p. 8)

Teoría y práctica como entidades porosas abiertas a la interacción. Teoría(s) de la enseñanza en emergencias o condiciones extremas y la práctica de la enseñanza en contextos precisos, definidos y concretos. Una teoría de la enseñanza y su práctica como un conjunto de preguntas sobre la desigualdad, la inclusión, la justicia en educación; como soporte de

reflexiones y búsquedas para la acción, el vínculo y la presencia. Una práctica de la enseñanza y su teoría como forma de hacer una cartografía de las relaciones en confinamiento, de las maneras de aprender, de la cotidianidad interna que se ve invadida por las formas de lo escolar. Una cartografía para conocer las zonas oscuras de la vida cotidiana, identificar los caminos sinuosos del encierro, los peligros de la convivencia, las marcas de la desigualdad y la pobreza. Una cartografía para identificar los espacios en los que el saber ocurre, como un milagro, para dar algo que pensar, que decir, que hacer[6]. Una práctica de la enseñanza y su teoría como conjunto de señales para vivir la incertidumbre, para vivir en ella. Porque, esta pandemia (distópica) puede incluirse en esa lista de preguntas que formula Morin (1999) para dar cuenta de la *incertidumbre histórica* (p. 39) que nos acompaña. Y la respuesta de la enseñanza podría unirse a esa fuerza creadora y creativa que responde a las vicisitudes, a las incertidumbres con algo que da esperanza: el saber.
Elegir la enseñanza para dar otra forma a la escuela, una en la que sea posible la inclusión, el reconocimiento, como señala Pérez de Lara (1998), una que es capaz de "(...) conversar con otros modos de ver el mundo, a escuchar con la vista, a mirar con el tacto, a moverse con el pensamiento, a aquietarse en su carrera del tiempo, a organizarse, por tanto, de un modo distinto." (pág. 166). Elegir la enseñanza supuso una escuela que se mueve, se detiene, observa y cambia; una que se *organiza* para cuidar, que educa como una forma de "(...) abrirse a un modo de conocer que nos proporcione un nuevo modo de convivir, y… o, viceversa. (p. 167).

Algo para pensar

La *desorganización* escolar ocurrida a partir de la adopción de medidas sanitarias para el cuidado de la vida ha supuesto, también, un escenario posible para pensar a la escuela y hacer desde ella la diferencia social y política. Ha servido para prestar atención, abrir la mirada y ampliar el horizonte, interpelar a la teoría y encontrar en la práctica cotidiana un conjunto de señales y signos que hablan de presencia y atención y, por supuesto, de una invitación a seguir, a enseñar, a acompañar, a este tiempo: raro, extraño, *anormal;* y al tiempo por venir.

La escuela, que antes de la pandemia era criticada y señalada de vivir en una eterna crisis, durante la pandemia se convirtió, en tanto forma y función, en una posibilidad. Su obsolescencia, su crisis actual y las perspectivas de futuro, parecen ser hitos en una historia lineal que oculta y borra los efectos que esta institución, en declive, tiene en la vida de muchas personas; pues, tal y como ocurrió en la pandemia:

[6] A este respecto recordamos las palabras de Freire (1978/2014) cuando indica que una de las cuestiones esenciales en el lenguaje de la teoría no es abolir esas categorías que parecen describir la totalidad del mundo desde un modelo; sino, "Cómo disminuir la distancia entre el contexto académico y la realidad de donde provienen los alumnos, una realidad que debo conocer cada vez mejor, en la medida en que, de alguna forma, estoy comprometido con un proceso para cambiarla. (pp. 230-231).

> Se podría prescindir de infraestructura escolar, hasta de una arquitectura escolar concreta, aun sin muros, con otras formas, sería posible educar y "hacer escuela", si se entiende por escuela no cualquier lugar, sino un posible continente para que todos y cada uno encuentre modos de dar trámite cultural al enigma subjetivo. (Frigerio, 2007, p. 327)

Sin embargo, la escuela no es, y no lo fue durante la pandemia pese a su esfuerzo continuado, suficiente para ocuparse de las múltiples demandas emergentes, por ejemplo: cuidar que cada estudiante tenga su tapabocas (mascarilla o barbijo), que se implementen los protocolos de bioseguridad; a la vez que seguir con la enseñanza atravesada por la presencia de las redes, de los entornos virtuales para el aprendizaje, los dramas familiares y sociales y las problemáticas globales. Para que la escuela alcance, sea suficiente, se hace necesario un trabajo en red; articular programas y servicios educativos y sociales, para que la enseñanza sea posible. El cuidado de la vida permitirá que la enseñanza como cuidado sea puntal de búsqueda de justicia y bienestar.

Referencias

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ciudad de México: Península.

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica.* Barcelona: Paidós.

Biosca, A. (2009). Mil años de virtualidad: origen y evolución de un concepto contemporáneo. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 5 (28), 1-40. Disponible en https://www.revistadefilosofia.org/28-01.pdf.

Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa y Alfil Editores.

Deleuze, G. y Foucault, M. (2000). Un diálogo sobre el poder. En Foucault, M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones,* (pp. 7-19). España: Alianza.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto.* Buenos Aires: CLACSO, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales o neoliberalismos? *Revista Colombiana de Sociología,* (25), 63-80.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad - 2. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. y Shor, I. (1987/2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Madrid: Siglo XXI.

Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). *Las formas de lo escolar*, (pp. 323-340). Buenos Aires: Del Estante.

Giddens, A. (1997) *Sociología.* Madrid: Alianza.

Hargreaves, A. (1996*). Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Kaplan, C. y Arevalos D.H. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*, (pp. 9-29). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Laboratorio de Economía de la Educación-LEE. (2020). *¿Están preparados los colegios públicos del país para implementar lecciones virtuales ante una eventual suspensión de clases a causa del coronavirus?* Recuperado de http://economiadelaeducacion.org/docs/.

León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En León, E. y Zemelman, H. (Coords). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, (pp. 36-72). Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias – Universidad Nacional Autónoma de México.

Lispector, C. (1964/2013). *La pasión según G.H.* Madrid: Siruela.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia: UNESCO.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ordine, N. (2020). *El lujo de la interacción humana*. Diario El País, 1 de mayo, disponible en https://elpais.com/sociedad/2020-05-01/el-lujo-de-la-interaccion-humana.html

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial.* Barcelona: Laertes

Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. España: Alianza.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Zambrano, M. (1965/2007). La tarea "mediadora" del maestro. En Casado, Á. y Sánchez-Gey, J. (Eds). *María Zambrano. Filosofía y educación. Manuscritos*. Editorial Club Universitario. Versión para Kindle, Posición 1471.

Acerca de los autores

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Magíster en Educación por la Universidad de Antioquia, Investigadora del Grupo Diverser, relacionada con temas referidos a la formación de maestros y maestras y la diversidad cultural. Coordina las líneas de maestría en Pedagogía y diversidad cultural y democracia y convivencia escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con calidad de la educación, formación de maestros y maestras, bibliotecas escolares y permanencia con equidad en la universidad. Participa en diversos colectivos de estudio sobre pedagogía y diversidad sexual en las escuelas, desde los que acompañan instituciones educativas en la formación sobre estos temas.

Juan Camilo Estrada Chauta, Docente de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales y Magíster en Educación y Derechos Humanos. Coordinador de la línea de investigación en educación y género del Grupo de Investigación Diverser.

Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía
Put care and affection at the center of pedagogy

José Félix Angulo Rasco[1]

Resumen: El presente trabajo intenta reflexionar sobre la importancia pedagógica del afecto y del cuidado, no sólo en tiempos de pandemia, sino como elemento clave, aunque olvidado, del proceso educativo. Para ello, se expondrán las consecuencias de la pandemia y el confinamiento para la salud de la ciudadanía, en un contexto dominado por el Global Educational Reform Movement. A continuación, señalamos que las preocupaciones de las administraciones y organizaciones internacionales durante el confinamiento han estado centradas en la 'mantener' la presión sobre el aprendizaje, mantener la máquina del aprendizaje, intentando mejorar el acceso y la conectividad online, y olvidando otras cuestiones como la situación de las familias y el alumnado. En este sentido, mostramos cómo la preocupación por el otro (familias y alumnado) ha sido una preocupación constante en muchos docentes, por encima incluso del curriculum establecido y del aprendizaje. Por último, y como complemento de las mejores prácticas educativas, analizamos qué supone el cuidado y el afecto para el proceso pedagógico, indicando que no se puede volver a la antigua normalidad, sino recrear una *nueva normalidad* basada en la ética del cuidado y en la justicia afectiva.
Palabras clave: covid-19, justicia afectiva, ética del cuidado, GERM

Abstract: The present work tries to reflect on the pedagogical importance of affection and care, not only in times of pandemic, but as a key element, although forgotten, of the educational process. To do this, the consequences of the pandemic and confinement for the health of citizens will be exposed, in a context dominated by the Global Educational Reform Movement. Next, we point out that the concerns of administrations and international organizations during confinement have been centered on 'maintaining' the pressure on learning, the learning machine, trying to improve access and online connectivity, and forgetting other issues such as the situation of families and students. In this sense, we show how concern for the other (families and students) has been a constant concern in many teachers, even above the established curriculum and learning. Finally, and as a complement to the best educational practices, we analyze what care and affection entails for the pedagogical process, indicating that it is not possible to return to the old normality, but rather to recreate a new normal based on the ethics of care and affective justice.
Keywords: convid-19, affective justice, ethics of care, GERM

[1] Universidad Católica de Valparaíso, España, email: felix.angulo@uca.es

Recepción: 18 de agosto de 2021

Aceptación: 15 de octubre 2021

Forma de citar: Angulo Rasco, J. (2021). Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía. *Voces de la educación, número especial*, 17- 34.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía

Y llegó la pandemia con sus efectos

La pandemia, que todavía permanece a pesar del progreso de la vacunación[2] pero cuya velocidad depende, desgraciadamente, de la riqueza del país, ha determinado poderosamente nuestras vidas cotidianas y ha trastocado, a través de la reclusión social que hemos vivido, nuestros espacios sociales, laborales y vitales. Sabemos ahora que la pandemia ha erosionado la salud mental tal como ha reiterado un reciente informe de la Organización Mundial de la Salud, por lo que las actuaciones sobre la salud mental y el apoyo psicosocial, están consideradas como una parte esencial de la respuesta al covid-19, junto con las vacunas. Por ejemplo, el Colegio Oficial de Psicología de Madrid ha señalado que las tentativas de suicidio y autolesión aumentaron durante la pandemia en un 250% en España, y en Chile que es uno de los países con una mayor tasa de suicidios (exactamente el cuarto puesto en el continente americano) (OPS, 2014)[3], 2 de cada 10 estudiantes han pensado en suicidarse[4]. Un estudio en Chile señala, para abundar más en el problema, que las tendencias suicidas son más acusadas en los miembros de hogares con bajos ingresos, lo que quiere decir ni más ni menos que la incertidumbre económica y laboral, y los bajos ingresos afectan fuertemente la salud mental de las poblaciones, algo que se ha visto, como hemos indicado, reforzado por el confinamiento por la pandemia (Reeves et al, 2015). Por último, el reciente estudio de UNICEF (2021) ha señalado claramente que la pandemia ha elevado el estrés y la ansiedad en niños, niñas y adolescentes y, también, de las madres jóvenes. Este último informe, por cierto, señala que los problemas de salud mental se han de convertir en un foco claro de estudio y atención, puesto que persistirán o, incluso, pueden aumentar tras la pandemia[5].

---

[2] A fecha de 5 de octubre de 2021, existen 124 vacunas en desarrollo clínico y 194 en desarrollo pre-clínico según https://www.who.int/es

[3] Véase también https://www.paho.org/es/temas/prevencion-suicidio

[4] Véase http://web.observador.cl/estudio-revela-que-2-de-cada-10-universitarios-en-chile-han-pensado-en-el-suicidio-durante-la-pandemia/

[5] https://elpais.com/sociedad/2021-07-26/el-suicidio-la-amenaza-silenciosa-tras-la-pandemia-es-algo-que-te-rompe-por-dentro.html El estudio de Zortea et al.(2020) muestra el aumento del suicidio en muchos países. Añadamos a ello el efecto de la pandemia en las tasas de paro y pobreza añadidas, que ha generado, (International Labour Organization. 2020: IMF, 2020). Por ejemplo, y en referencia a América Lantina y el Caribe, López-Calva en un blog del PNUD afirma lo siguiente: "estimaciones del Banco Mundial proyectan un aumento de la pobreza extrema en ALC del 24% en 2019 al 27,6% en 2021. Las estimaciones de la CEPAL apuntan a un aumento de la pobreza en ALC del 30,5% en 2019 al 33,7% en 2020, y a un aumento en pobreza extrema del 11,3% al 12,5%. Existe además una importante preocupación por el aumento del hambre en la región. El PMA (Programa Mundial de Alimentos) estima un aumento del 269% en el número de personas en ALC que enfrentan una inseguridad alimentaria severa" https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/presscenter/director-s-graph-for-thought/covid-19-and-wealth-at-the-top--more-and-wealthier-billionaires-.html. Tenemos que señalar que la pandemia ha tenido también lo que pueden ser considerados efectos 'positivos' en el medio ambiente. (European Space Agency. 2020; Carbon Brief. 2020). Véase también las reflexiones de de Sousa Santos sobre el impacto de la cuarentena en determinados grupos sociales (2020: 45 y ss).

> La pandemia de COVID-19 ha suscitado una enorme preocupación por la salud mental de toda una generación de niños, niñas y jóvenes, así como de sus progenitores y cuidadores. Pero puede que la pandemia haya servido solamente para mostrar la punta del iceberg de la salud mental, un iceberg que hemos pasado por alto durante demasiado tiempo. (UNICEF, 2021, p. 3)

Entres sus múltiples conclusiones y recomendaciones señala que las escuelas y los entornos de aprendizaje deberían ofrecer oportunidades para apoyar la salud mental, aunque también pueden, por el contrario, exponer y dañar severamente su salud y ponerla en riesgo a través de situaciones de acoso y, algo que no podemos dejar de pasar inadvertidamente, la "presión excesiva de los exámenes" (UNICEF, 2021, p. 8).

Aunque el informe se cuida de no criticar directamente la presencia de los exámenes y las pruebas estandarizadas, y se complace únicamente en advertir sobre su excesiva presencia en los sistemas educativos, lo cierto es que no podemos negar la presión que ejercer directa o indirectamente dichas pruebas en muchos países, especialmente latinoamericanos, presión que se añade a las desigualdades educativas existentes (Doyle, 2020).

Lo que existía antes de la pandemia: el GERM

Con la extensión del neoliberalismo, los sistemas educativos han sufrido una transformación que va más allá, incluso, de la privatización de las escuelas (Angulo, 2020; Díez Gutierrez, 2018; Davis, 2018; Angulo y Redon, 2012; Bruno, Clément, y Laval, 2010). Tal como Sahlber (2012, 2016) ha denunciado, muchos, si no la mayoría de los sistemas educativos, se encuentran *sometidos* -bajo la presión de la economía neoliberal- a lo que se ha denominado el *Global Educational Reform Movement* (GERM) o Movimiento de Reforma Global de la Educación. El GERM es fundamentalmente un proceso de estandarización educativa internacional que a su vez da pie a la extensión de las *pruebas estandarizadas* de alto impacto, nacionales e internacionales (*high-stake testing*). Como señala Shalberg (2016:, p. 130): "desde fines de la década de 1980, los planes de estudio prescritos de manera centralizada, con objetivos de rendimiento detallados y a menudo ambiciosos, evaluaciones frecuentes de estudiantes y docentes y una rendición de cuentas basada en pruebas, han caracterizado una homogeneización de las políticas educativas en todo el mundo, prometiendo soluciones estandarizadas a un costo cada vez más bajo para aquellos que deseen mejorar la calidad y la efectividad de las escuelas".

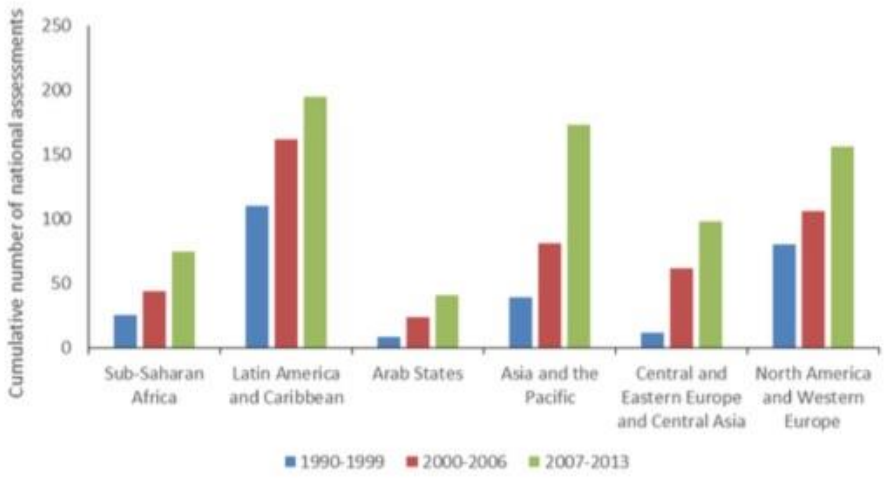
Para concretar más, las políticas educativas que siguen al GERM se caracteriza por lo siguiente:

- Estandarización de la educación: tanto a través de la conversión de los curricula en estructuras estandarizadas como a través de la utilización de sistemas estandarizados de test.
- Curricula focalizados en las así denominadas materias centrales (*core subject*). Esta característica es una consecuencia de la anterior puesto que al estandarizar los curricular las administraciones se enfocan en las materias que son dables de estandarización.
- Búsqueda de estrategias de bajo riesgo para alcanzar los objetivos previamente definidos y estandarizados. Con ello los sistemas educativos se alejan de la innovación y la creatividad docente y curricular, en la medida que dicha innovación y creatividad puede romper con la estandarización y *generar ruido* en el sistema mismo.
- Uso de modelos corporativos de gestión escolar (con especial referencia al *new public amangement*)[6], lo que implica no solo continuar con los procesos de privatización externa del sistema educativo sino también con lo que han denominado privatización interna (Ball y Joudell, 2007), que implica la aceptación individual del mercado y la competitividad[7], por ejemplo, como mecanismos fundamentales de todo proceso social y especialmente educativo.
- Políticas de responsabilidad (*accountability*) basadas en las pruebas estandarizadas para las escuelas, que vienen emparejadas con los sistemas de auditoría, acreditación e inspección. El éxito o el fracaso de las escuelas y los docentes, vendrá determinado por test estandarizados de alto impacto (*high-stake test*) y el rendimiento o los 'logros'/resultados del alumnado en ellos

Como es fácil de entender, el último punto del GERM cierra el círculo con respecto al primero. La estandarización se posiciona como una estrategia básica para la aplicación de pruebas a su vez estandarizadas; las pruebas estandarizadas incrementan y refuerzan la estandarización de y en los sistemas educativos.

Benavot y Köseleci (2015) han realizado una de las revisiones más completas sobre la extensión de dichas pruebas, que ellos llaman *National Learning Assessments*[8].

[6] Sobre *new public management*, véanse Dunn y Miller (2007), Gillies (2011) y Verger y Curran (2014).
[7] Como ha reiterado Marçal (2021: 143), "el neoliberalismo es la idea de fondo a través de la cual el mundo ha de ser interpretado. Si la gente deja de competir, dejará de funcionar". Es por ello, que *la escuela* se convierte en el epicentro de la competición: por resultados, por el incremento del capital humano de cada individuo, por el emprendimiento.
[8] Erróneamente estos autores consideran estos tipos de test de bajo perfil, a diferencia de las clásicas pruebas al final de la escolaridad. Sin embargo, este tipo de pruebas tienen un impacto profundo y sostenido en los sistemas educativos en donde se aplican (Berliner 2008).



Gráfica Nº 1 Número acumulativo de pruebas nacionales en tres períodos temporales
Fuente: Benavot y Köseleci (2015, p. 5).

Como puede verse en la gráfica, el impacto del GERM, se presenta como enormemente acusado en el continente Latinoamericano, especialmente a través de la instauración de pruebas nacionales y su enorme incremento; un crecimiento que puede ser considerado como espectacular entre 2007 y 2013, muy por encima de los países europeos y superior a Norteamérica.

Argentina	Colombia	Honduras	Perú
Bolivia*	Costa Rica	Nicaragua	Uruguay
Brasil	El Salvador	Panamá	República Dominicana
Chile	Guatemala	Paraguay	Venezuela**

Cuadro Nº 1 Países de Latinoamérica y el Caribe que han llevado a cabo alguna prueba nacional. Tomado de Rojas y Esquivel (1998), Kellaghan y Greaney (2001), Kellaghan (2006) y Kamens y McNeely (2010).
(*) desde la llegada de Evo Morales a la presidencia de Bolivia, este tipo de pruebas se suspendieron.
(**) Participó hasta la llegada de Hugo Chávez a la presidencia del país.

¿Qué podemos concluir? Sin ser alarmantes, podemos afirmar que la pandemia llegó a unos sistemas educativos fuertemente sometidos a la estandarización y bajo la vigilancia de lo que Neave (1990, p. 8; 1994)[9] denominó hace varias décadas *Estado Evaluador*, es decir, un estado que presiona a través de las pruebas estandarizadas a las escuelas, escuelas que a su vez se ven sometidas a constantes procesos de inspección y, en ocasiones, a una feroz

[9] Neave define al Estado evaluador como una "racionalización y redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto" (Neave, 1990:8).

competencia *en el mercado educativo,* como es el caso notorio de Chile. Por ello, como ocurrió en Chile, la gran preocupación de la mayoría las administraciones educativas y de algunos centros, ha sido justamente cómo mantener los niveles de aprendizaje, léase, los rendimientos, a pesar del cierre de los centros educativos. Por ejemplo, aunque se suspendió el SIMCE en el año 2020, se realizó una "evaluación de carácter muestral"; dicho de otra manera, un SIMCE a una muestra de escuelas municipales y subvencionadas. La pandemia en todos estos casos, no sirvió para *repensar la educación* sino para buscar vías telemáticas por las que continuar con los mismos objetivos e intereses pre-pandemia[10]. La *máquina del aprendizaje* tenía que continuar.

Y nos volvimos virtuales

Añádase que al cerrar las escuelas[11] y al pasar a modo online, la preocupación por mantener los estándares de aprendizajes establecidos, llevó en muchos casos, real o fraudulentamente, a centrarse en incrementar las herramientas de software, los aparatos de hardware (como tablets) y la conectividad. La *máquina de aprendizaje* no podía detenerse[12]. Por ejemplo, ACNUR, la agencia de la ONU para los refugiados y la ONG World Vision entregaron más de 700 Tablets a menores de 18 años en varias ciudades de Chile, muchos de los cuales, como se enfatiza en la noticia 'son niños y niñas migrantes que acaban de llegar al país junto a sus familias buscando mejores condiciones de vida'. En este caso, no se nos informa sobre las condiciones actuales de las familias o si, a pesar de tener una Tablets, podía establecer una conexión adecuada a Internet[13]. No podemos abundar aquí en las consecuencias variadas que la vida online ha provocado, desde la disolución radical y la indistinción de los espacios de trabajo y cotidianos, el incremento de horas frente a la pantalla, a otras consecuencias no menos importantes. Un estudio realizado por investigadoras de la Universidad de Murcia en España encontró, entre otras, los siguientes cambios en los niños y niñas entrevistados: un 69% tenía dificultades para concentrarse, un 49% se sentían más aburridos de lo habitual, un 45% estaba más inquietos y más nerviosos, un 43% más irritables, un 40% más propensos a discutir con la familia y un 36% más dependientes de los padres[14].

---

[10] No podemos aquí detenernos en la financiación de la educación en Latinoamérica. Nos obstante, como ha mostrado un informe de CEPAL-Naciones Unidas, el Gasto Público educativo, no supera el 7,0% en 18 países latinoamericanos. (CEPAL-Naciones Unidas, 2017).

[11] Según el informe de la UNESCO (2020a), se cerraron escuelas y universidades en 190 países.

[12] Las recomendaciones de la OCDE (Reiners y Schleicher, 2020), UNESCO (2020b) y Save the Children (2020), se centran en cómo continuar con la máquina de aprendizaje a pesar del confinamiento (Rio Poncela, Romero Gutiérrez, Bermúdez y Estellés, 2021).

[13] https://www.acnur.org/noticias/noticia/2021/3/6064c51a4/entregan-mas-700-tablets-a-ninas-y-ninos-para-apoyar-su-inclusion-educativa.html Recuperado el 22 de Septiembre de 2021

[14] https://www.efe.com/efe/comunitat-valenciana/sociedad/el-confinamiento-afecta-al-comportamiento-de-los-ninos-segun-un-estudio/50000880-4225962 Recuperado el 22 de septiembre de 2021

En una encuesta realizada por Ciudades Amigas de la Infancia y UNICEF, se recogieron algunos testimonios notables, que biográficamente, validan los datos anteriores. Por ejemplo, una joven de 15 años señaló lo siguiente: "Estoy sentada en este pupitre desde las 8:00 de la mañana, paro a comer, terminamos a las 17:00 y toda la tarde haciendo tareas. No tengo tiempo para casi nada". Otro alumno -*Néstor*- afirma que "Hacemos más cosas de las que haríamos en clase un día normal. Muchos profesores ponen la videoconferencia en la que nos explican temario y luego nos mandan una hora o dos de deberes". La clave de la situación la indica otro alumno -Fran-: *"*Se está intentando seguir con el ritmo de las clases presenciales, y es un error".

En un reciente estudio de Madigan, Browne, Racine, et al (2019) se concluye que en 2441 madres y niños/niñas estudiadas, los niveles más altos de tiempo frente a la pantalla en niños de 24 y 36 meses se asociaron con un rendimiento deficiente. Algo que también ocurre con adolescentes en el estudio de Walsh (2018), en el que descubrieron que más de dos horas de tiempo con pantallas se asocian con un peor desarrollo cognitivo. Podemos imaginar, ante estos datos las consecuencias, probablemente todavía no visibles, de la cantidad de horas que han tenido que pasar nuestros alumnos y alumnas frente a la pantalla, para vislumbrar, aunque fuera mínimamente, las consecuencias[15]. Sin embargo, se abrazó y se aplaudió la llegada de las pantallas y la extensión inapelable de la virtualidad, tanto en el trabajo como en la educación.

Uno de los grandes errores que han cometido con la llegada de la pandemia ha sido creer que la escuela, la educación, podría llevarse a través de las pantallas. El problema es que una pantalla no solo es, por utilizar el término de Augé (2010), un no lugar, sino que queriendo encerrar nuestra vida en ella, la perdemos, la desvirtualizamos virtualizándola, la convertirmos en un simulacro (Boudrillar, 2007) es decir, *fingir tener lo que no se tiene*; porque, aunque no lo queramos admitir, la pantalla siempre nos remite a una ausencia.

Más allá de las pantallas: la preocupación por el otro.

Afortunadamente, no todos los docentes han perseverado en mantener la máquina del aprendizaje, como si la pandemia y el cierre de escuelas no supusiera un escenario completamente desconocido e, incluso, dramático. Docentes en todo el mundo han centrado su preocupación fundamental en lo que Levinas (2001) señalaba como 'reconocimiento de la otredad y la falta'; es decir, cambiar a un sistema online, en momentos de enorme incertidumbre y de enorme fragilidad y vulnerabilidad[16], causados por la extensión -

[15] Por poner un ejemplo más, en 2017 se publicó un informe en el que se indicaba el impacto de las pantallas en la reducción del sueño en niños/as (Cheung, et al, 2017).

[16] Como señala Murray et al (2020: 496) "la nueva conciencia de nuestra vulnerabilidad humana frente a la pandemia nos impulsó a reflexionar más profundamente sobre nuestra relación y dependencia con el mundo que nos rodea". También Gilligan (2013), señalaba la fragilidad y vulnerabilidad humana. Y Levinas (2014)

imparable- del covid-19 ha implicado en números casos y en todas partes, un incremento de la atención docente al cuidado, la afinidad y la empatía (Murray, et al. 2020), con el alumnado, las familias y sus contextos vitales. Incluso un colectivo de docentes universitarios señalaba: "el confinamiento puede ayudarnos a reorganizar nuestras prioridades, ahora y en el futuro. Abogamos por priorizar los objetivos colectivos en lugar de los individuales… Esto significa prestar mayor atención a la enseñanza, la tutoría y el apoyo a los estudiantes" (Corbera et al, 2020, p. 193).

En un estudio realizado por Moss et al (2020), del Instituto de Educación del University College de Londres, sobre las primeras experiencias de docentes de primaria sobre el confinamiento provocado por la pandemia, llega a resultados sobresalientes y muy significativos para lo que estamos planteando. Una de las primeras prioridades de los docentes encuestados era comprobar cómo estaban las familias haciendo frente a la pantemia en términos de salud, bienestar y alimentación, además de aportar información a los padres y madres sobre cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas en casa (Ibd. 5); aunque cada escuela tenía el deber del "cuidado" que cumplir con las familias, la mayoría en las áreas más desfavorecidas, comprobar y responder a los efectos de la pobreza y las dificultades fue una prioridad. "De hecho, era más probable que los profesores de estas escuelas dedicaran tiempo a actividades que tradicionalmente no se consideraban 'enseñanza' "(Ibid., 6). Además, estuvieron más preocupados por ofrecer actividades al alumnado que pudieran disfrutar, por crear actividades educativas divertidas que implicasen a toda la familia, asegurando que aquéllos que no tuvieran acceso a internet pudieran tener alguna oportunidad de integrarse en el aprendizaje" (Ibid., 8)[17]. Cuando se les preguntó por cuáles eran sus mayores preocupaciones como docentes, una gran mayoría (más del 80% de los y las encuestados) respondieron que estaban preocupados fundamentalmente por el bienestar de sus niños y niñas de clase y del bienestar de sus familias (Ibid., 13). En conclusión "las necesidades sociales y emocionales de los niños y sus familias estuvieron en primer plano en la mente de

que la dependencia de los otros es una realidad intrínseca de las realidades humanas. Puede verse el papel de la neotenia en la ontogenia humana en el sentido de que, aunque justamente el hecho de que seamos una especie neoténica, como subraya Gould (2010), en comparación con los primates superiores, nuestros parientes cercanos, nos permite seguir aprendiendo y adquiriendo nuevos hábitos durante toda o casi toda nuestra vida. Pero por ello mismo, nos convierte al nacer en seres esencialmente frágiles e indefensos que necesitamos del cuidado de/los/las otros/as para sobrevivir. Véase el descubrimiento del cráneo de *Homo Haidelgergensis* "Benjamina" encontrado en la Sima de los Huesos del yacimiento de Atapuerca (España) en https://anthropotopia.blogspot.com/2013/02/la-pequena-benjamina-solidaridad-en-la.html y la importancia del cuidado incluso en el pleistoceno medio (hace 780.000 y 127.000 años).

[17] La actividad que menos les preocupó fue asegurarse que se cubría la planificación curricular de la escuela (Moss et al, 2020: 8).

los maestros y maestras" (Ibid.,: 15)[18]. Lo mismo podemos afirmar de inúmeros casos como los presentados a través de la vida de docentes recogida por Jandrić et al (2020)[19].

Lo que quisiera resaltar es que en estos tiempos de encierro muchos docentes en muchos países y continentes han centrado su preocupación por cuidar, proteger, y apoyara a su alumnado y a las familias. De esta manera se han apartado de la *máquina de aprendizaje*, han hecho frente al GERM y han recuperado un elemento clave de la Pedagogía: el acompañamiento. Algo que desgraciadamente se había olvidado del sentido de ser un docente, de ser una maestra y un maestro, de educar; y por añadidura, había sido forcluido en muchas escuelas, obliterado por las demandas burocráticas, los rendimientos, la consecución de aprendizajes preestablecidos y de las pruebas estandarizadas (Angulo, 2021).

Pedagogía y Cuidado

Now we raise our children
To respect themselves
As well as each other[20]
Audre Lorde
El unicornio Negro

En un trabajo anterior (Angulo, 2016), señalaba la necesidad de defender como parte de la labor docente lo que denominaba siguiendo a Lynch, Baker y Lyons (2009) *Justicia Afectiva*; es decir, el derecho de todo niño y niña y adolescente a sentirse querido, amado y protegido en los centros escolares. Entre otras cosas porque la justicia afectiva aplicada, crea una ecología que propicia tanto hacer frente a las emociones del alumnado (sin miedo a sentirse juzgado o sometido a burlas), como el desarrollo de la generosidad y altruismo (Angulo, 2021), que son elementos clave del desarrollo ciudadano (Lynch, Lyons, Cantillon, 2007). La justicia afectiva no procede en el vacío y se encuentra, es parte y está inscrita en los procesos sociales de los *cuidados*.

[18] Aunque más centrado en la *máquina de aprendizaje* puede consultarse el informe de Ziebell, Acquaro y Pearn (2020). Entre otras cosas, en este informe encontraron que "tres de cada cuatro de los maestros/as de escuela primaria y secundaria encuestados opinaron que el aprendizaje a distancia afectaría negativamente el bienestar emocional de los estudiantes hasta cierto punto. Esto se manifestaría en formas tales como ansiedad (incluido el trastorno obsesivo-compulsivo relacionado con la limpieza personal), sentimientos de desconexión, retraimiento de interactuar con otros y falta de amigos" (7).

[19] Aunque se podrían poner muchos ejemplos, quisiera resaltar la labor del CEIP La Ina, que es la escuela de una pedanía de Jerez/ Cádiz (España), por su extraordinaria labor del cuerpo docente de acompañamiento, apoyo, cuidado de su alumnado y sus familias. Pueden verse algunas de sus acciones en el siguiente enlace de Facebook https://www.facebook.com/ceip.laina También quisiera señalar la lucha que han llevado a cabo para no convertir el CEIP La Biznaga de Málaga en un colegio GERM y en una máquina de aprendizaje durante la pandemia. Véase: https://www.facebook.com/ceiplabiznaga80 Desgraciadamente esta lucha, en este caso, se ha perdido.

[20] Hoy criamos a nuestras hijas / en el respeto por sí mismas/ y por las otras.

Para explicar el sentido de los cuidados me gustaría emplear dos perspectivas aparentemente distintas, pero enormemente convergentes. Una se la debemos a Nancy Fraser (2020). Para esta autora, existe una actividad de *producción social* no asalariada pero que resulta absolutamente esencial para el trabajo asalariado. La *producción social* abarca el trabajo doméstico, la crianza de niños y niñas, la enseñanza escolar y los cuidados afectivos, entre otros. Estas actividades, normalmente marginales, señala la autora, sirven, no obstante, "para producir nuevas generaciones de trabajadores y reponer las existentes, así como para mantener los vínculos sociales y las mentalidades compartidas" (Ibid.,: 76). Pero la lógica de producción económica capitalista y, especialmente, el capitalismo financiarizado (Mazzucato, 2018), socava y se antepone a los procesos de producción social, desestabilizando los mismos procesos de los que depende el capital para funcionar. "Destruyendo sus propias condiciones de posibilidad, la dinámica de acumulación de capital se muerde de hecho su propia cola" (Ibid.,: 76). Pero esta crisis constante en la que se sustenta el capital no ocurre en ausencia de luchas y reivindicaciones. Existe todo un proceso que demanda una reorganización y una reivindicación de la reproducción social, de tal manera que permita a "personas de cualquier clase, sexo, orientación sexual y color combinar las actividades de reproducción social con un trabajo seguro, interesante y bien remunerado" (Ibid.,: 90).

Si centramos este análisis en las escuelas y en la relación pedagógica podemos deducir que cuando el capitalismo neoliberal y monetarizado se posa adueñándose de los procesos educativos y entronizando, como señalábamos antes, el GERM, el sentido productivista de la educación como el logro de resultados, el establecimiento de estándares, el aumento del rendimiento o la predominancia de procesos de *accountability* predomina y anula el cuidado y el acompañamiento del proceso educativo, de la vida de las escuelas y del sentido de la docencia misma. La colonización del mudo de la vida (Habermas, 1987). por el capitalismo financiarizado, lleva también a la pérdida de la pedagogía, del acompañamiento y de la fuerza y sentido del cuidado de nuestros niños y niñas, adolescente y, en fin, del alumnado en general. Hemos substituido el acompañamiento y el afecto por la producción y el rendimiento.

La segunda perspectiva que es convergente con la de Nancy Fraser, se encuentra en la ética del cuidado planteada por Gilligan (1982) en su crítica a los estadios morales de Kohlberg (1984/1992), retomada y desarrollada por Nel Noddings (1982, 2002).

Como ha enfatizado Carol Gilligan (2013) el cuidado en un contexto democrático, es una ética humana. Cuidar es lo que hacen los seres humanos; cuidar de uno mismo y de los demás es una capacidad humana natural. "La diferencia no está entre el cuidado y la justicia, entre las mujeres y los hombres, sino entre la democracia y el patriarcado" (Ibid.,: 15).

Noddings (1982) ha identificado dos estados en el cuidado (*caring*). Uno lo denomina *caring-for*, que es el cuidar al otro: una relación de cuidado que se da de forma directa cara a cara. Aprendemos el sentido del cuidado cuando somos cuidados, cuando nos cuidan. Aquí quien cuida acepta una obligación (moral) por el cuidado de otros seres humanos e incluso animales. Pero el cuidado por el inmediato, el que se realiza en una interacción directa, puede extenderse a la preocupación por el cuidado de los otros. Aquí el cuidado, según Noddings, se junta también con la justicia. El cuidado sobre el no presente lo denomina *care-about*; es decir, cuidado por las personas que no conocemos, por los que están distantes. "*Caring-about* proporciona un motivo importante para la justicia y genera gran parte de su contenido" (Ibid., 24) Y añade:

> Cuando no podemos preocuparnos directamente por los demás, pero desearíamos poder hacerlo, es decir, cuando nos preocupamos sinceramente por el bienestar de los demás, confiamos en principios de justicia que aproximan (o permiten que otros emprendan) las acciones que haríamos si pudiéramos estar físicamente presentes. (Ibidem.)

Por lo tanto, la preocupación por los otros, el sentir que el cuidado debería extenderse a los demás, a quienes probablemente nos necesitan, a quienes, aunque no los veamos, precisen de nuestro cuidado, atención y afecto, se forja y se enraíza en la relación cercana: cuando han cuidado de nosotros, cuando nos hemos sentido cuidados, protegidos, amparados, queridos y amados. El cuidado por los otros transporta el cuidado cara a cara a un ámbito público.

"Si nos han cuidado bien y hemos aprendido a cuidar de unos cuantos seres cercanos, entramos en el mundo público con un sentimiento de compañerismo por los demás. Nos mueve la compasión por su sufrimiento" (Ibid.,: 30).

Por ello, el cuidado no es una práctica que pertenezca al ámbito íntimo, como siempre se la ha asociado (Marçal, 2021). El cuidado ha de ser parte de la vida pública porque el cuidado es tan importante como la justicia; es parte esencial de la justicia afectiva misma. Victoria Camps añade que es necesario, urgente, reconocer que existe un derecho a ser cuidado y un deber de cuidar que no admite excepciones (2021, p. 33).

No podemos volver a la normalidad. Defender la anormalidad constante.

La justicia afectiva se genera a través del cuidado, en el trato directo, en el derecho de todo niña y niño a ser querido, protegido y amado; en las relaciones sociales y en las prácticas educativas (Rogers y Webb, 1991). Y es aquí, en la justicia afectiva donde nos estamos jugando la justicia social, el cuidado de los otros, de los más desvalidos, de los que nos necesitan, de los oprimidos.

Freire, como ha enfatizado Darder (2019) creía profundamente en el poder transformador y emancipador del amor, porque el amor mitiga el padecimiento de los oprimidos, y despierta la sed histórica de justicia. El amor era para Freire una inmensa fuerza política y dialéctica que respeta y une las diferencias, la vida misma. "El verdadero revolucionario -señaló- está animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esta cualidad" (199245).

El cuidado pues nos emplaza como docentes a escuchar cómo se siente nuestros estudiantes, a entender sus propósitos, sus vicisitudes, a ayudarlos crecer como participantes en las relaciones afectivas (Noddings, 2003). El amor de Freire se expresa desde su centro en la capacidad y el deseo de cuidar a los demás, porque cuando se sientan cuidados, protegidos, queridos, solo en ese momento realizamos y practicamos la justicia afectiva.

No podemos, no debemos volver a la normalidad anterior a la pandemia. Tras la pandemia, tras la recuperación de nuestras escuelas, tras los abrazos que poco a poco podamos darnos, tras quitarnos el barbijo y descubrir los rostros de los otros (Levinas, 2001), hemos de cambiar radicalmente el rumbo y el sentido de la educación (Angulo, 2021). Ya es hora de hacer frente al GERM, a la máquina de aprendizaje, a la pedagogía de la crueldad (Segato, 2018). Crear una nueva normalidad *anormal* ha de suponer, volver a recordar que Pedagogía es un término compuesto de *paidos* y *gogé*, es decir, acompañar a nuestros niños, niñas y adolescentes. Acompañar al alumnado es parte esencial del encuentro pedagógico en las escuelas. Y en ese encuentro, recuperamos un elemento clave que hemos desterrado y olvidado del proceso pedagógico mismo: los afectos. Y es aquí también, en el terreno del afecto, en el que estamos posibilitando la democracia. La democracia sólo puede florecer cuando el cuidado por los otros se convierte en el centro de la relación social, en el cemento de la sociedad.

Referencias

Angulo Rasco J.F. (2016). Las justicias de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 30 (1), 37-47.

Angulo Rasco J.F. (2020). Standardization in education, a neoliberalism's device. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 18 (2), 227-255.

Angulo Rasco, F., y Redon Pantoja, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, 38, 27-46. DOI:10.4067/S0718-07052012000400003

Angulo Rasco, J.F. (2021). *El sentido de la Educación*. Chile: Escuela de Pedagogía. PUCV.

Augé, M. (2010). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Ball, S. y Joudell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública.* Bruselas: Internacional de la Educación.

Benavot, A. y Köseleci, N. (2015). Seeking quality in education: the growth of national learning assessments, 1990-2013. UNESCO. ED/EFA/MRT/2015/PI/53. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233733

Berliner, D.C. (2008). *Collateral damage. How high-stakes testing corrupts america´s schools.* Cambridge, Mass: Harvard Education Press.

Boudrillard, J. (2007). *Cultura y Simulacro (1978)*. Barcelona: Editorial Kairos.

Bruno, I., Clément, P. y Laval, C. (2010). *La grande mutation. Néoliberalisme et éducation en Europe.* Paris: Éditions Syllepse.

Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo.* Barcelona: Arpa.

Carbon, Brief. Clear on Climate. *Coronavirus temporarily reduced China's CO2 emissions by a quarter*. (2021). Disponible en: https://www.carbonbrief.org/analysis-coronavirus-has-temporarily-reduced-chinas-co2-emissions-by- a-quarter

Cheung, C., Bedford, R., Saez De Urabain, I., Karmiloff-Smith, A. y Smith, T. (2017). Daily touchscreen use in infants and toddlers is associated with reduced sleep and delayed sleep onset. *Scientific Reports* 7, s/n. DOI: https://doi.org/10.1038/srep46104

Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J. y Ruiz- Mallén, I. (2020) Academia in the Time of COVID-19: Towards an Ethics of Care, *Planning Theory y Practice*, 21, (2), 191-199. DOI: 10.1080/14649357.2020.1757891

Darder, A. (2019). *Freire y Educación*. Madrid: Morata.

Davis, W. (2018). The Neoliberal State: Power Against 'Politics'. In Cahill, D. Et al. (Eds.) *The SAGE Handbook of Neoliberalism*, (pp. 273-283). London: SAGE

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Díez Gutiérrez, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo.* Barcelona: Octaedro.

Doyle, O. (2020). COVID-19: ¿Exacerbating Educational Inequalities? *PublicPolicy*, 1-7. Disponible en: http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/

Dunn, W.N. y Miller, D.Y. (2007). A Critique of the new public management and the NeoWeberian State: Advancing a Critical Theory of Administrative Reform. *Public Organization Review*, 7, 345-358. DOI 10.1007/s11115-007-0042-3

European Space Agency. Coronavirus lockdown leading to drop in pollution across Europe (2020). Disponible en: https://www.esa.int/ESA_Multimedia/Images/2020/03/NO2_concentrations_over_France

Fraser, N. (2020). *Talleres Ocultos del Capital. Un Mapa para la Izquierda*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 207-223. DOI: 10.1080/02680939.2010.508177

Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En V. Grífls (coord.) *La ética del cuidado*, (pp. 10-39). Barcelona: Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Goldstein, L. (2002). *Reclaiming caring in teaching and teacher education*. Peter Lang.

Gould, St. G. (2010). *Ontogenia y Filogenia: la ley fundamental biogenética*. Barcelona: Crítica.

Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

International Labour Organization (2020). *COVID-19 and the world of work: Impact and policy responses*. Disponible en: https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/impactsandresponses/langen/index.htm

International Monetary Fund (2020). *Perspectivas de la Economía Mundial.* Washington, DC: International Monetary Fund.

Jandrić, P., Hayes, D., Truelove, I. et al (2020). Teaching in the Age of Covid-19. *Postdigit Sci Educ*, 2, 1069–1230. DOI: https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6

Kamens, D.H., y McNeely, C.L. (2010). Globalization and international testing and national assessment. *Comparative Education Review* 54, 1- 27.

Kellaghan, T. (2003). Local, National and International Levels of System Evaluation: Introduction. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (edit.) *International Handbook of Educational Evaluation*, (pp. 15-30). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic.

Kellaghan, T. y V. Greaney. 2001a. "The Globalisation of Assessment in the 20th Century." *Assessment in Education*, 8, (1), 87–102.

Kohlberg, L. (1984/1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro.* Valencia: Pre-Textos.

Levinas, E. (2014). *Alteridad y Trascendencia.* Madrid: Arena Libros.

Lynch, K. Lyons, M. y Cantillon, B. (2007). Breaking silence: educating citizens for love, care and solidarity. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (12), 1-9.

Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2009). *Affective Equality. Love, Care and Justice.* New York: Palgrave.

Madigan, S. Browne, D., Racine, N. et al (2019). Association between screen time and children´s performance on a developmental screen test. *JAMA Pediatr*. 173 (3), 244-250. DOI:10.1001/jamapediatrics.2018.5056

Marçal, K. (2021). *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith?* Barcelona: Debate.

Mazzucato, M. (2018). *The value of Everything: Making and Taking in the Global Economy*. New York: PublicAffairs.

Moss, G., Allen, R., Bradbury, A., Duncan, S., Harmey, S., y Levy, R. (2020). *Primary teachers´experience of the COVID-19lockdown. Eight key messages for policy makers going forward*. London: UCL. Institute of Education.

Murray, Cl, Heinz, M., Munday, I. Keane, E., Flynn, N., Connolly, C. Hall, T. y MacRuairc, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times, *European Journal of Teacher Education*, 43, 4, 488-502. DOI: 10.1080/02619768.2020.1806820

Noddings, N. (1982). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of CA Press.

Noddings, N. (2002). *Starting at Home. Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.

Organización Panamericana de Salud (2014). *Mortalidad por suicidio en las américas*. Informe regional. Washington, DC: OPS. https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2014/PAHO-Mortalidad-por-suicidio-final.pdf

Reeves, A. et al (2015). Economic shocks, resilience, and male suicides in the Great Recession: cross-national analysis of 20 EU countries. *European Journal of Public Health*, 25 (3), 404-409.

Reimers, F. M., y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. Disponible en: https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_ 126988-t63lxosohs.pdf

Rio Poncela, A.M., Romero Gutierrez, L., Bermúdez, D.D. y Estellés, M. (2021). A labour of love. The invisible work of caring teachers during Covid-19. *Pastoral Care in Education*, 39 (3), 192-208. DOI: 10.1080/02643944.2021.1938646

Rogas y Esquivel (1998). *Los sistemas de medición de logro académico en Latinoamérica*. Washington, D.C.: The World Bank, LCSHD Paper Series

Rogers, D., y Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173–181.

Sahlber, Pasi (2016). The Global Educational Reform Movement and its impact on Schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger. (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. (129-144). New Jersey: John Wiley y Sons.

Sahlberg, P. (2012). *Global Educational Reform Movement.* Washintong Post.

Save the Children (2020). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Spain: Save the Children. Disponible en: https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-la-brecha

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros

UNESCO (2020a). *Education: From Disruption to Recovery*. Disponible en: https://en.unesco. org/covid19/educationresponse/

UNESCO. (2020b). *Covid-19: 10 recommendations to plan distance learning solutions*. Disponible en: https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions

UNICEF (2021). *Estado Mundial de la infancia 2021. En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia.* New York: UNICEF.

Verger, A. y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting, *Critical Studies in Education*, 55, (3), 253-271. DOI: 10.1080/17508487.2014.913531

Walsh, J.J. et al. (2018). Associations between 24-hour movement behaviors and global cognition in US children: a cross-sectional observational study. *The Lancet. Child y Adolescent Health*, 2 (11), 783-791. DOI: https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30278-5.

Zortea, T.C., Brenna, C., Joyce, M., McClelland, H., Tippett, M., Tran, M. M., Arensman, E., Corcoran, P., Hatcher, S., Heisel, M. J., Links, P., O'Connor, R. C., Edgar, N. E., Cha, Y., Guaiana, G., Williamson, E., Sinyor, M., y Platt, S (2020). The Impact of Infectious Disease-Related Public Health Emergencies on Suicide, Suicidal Behavior, and Suicidal Thoughts**.** *Crisis*, 1–14. Advance online publication. DOI: 10.1027/0227-5910/a000753.

Acerca del autor

José Félix Angulo Rasco, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Cádiz. Docente Magister Escuela de Pedagogía. PUCV? Investigador del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE 160009 (Hasta diciembre de 2021). Miembro del International Advisory Committee de la UNESCO Chair in Democracy, Global Citizenship and Transformative Education Dirigida por el Profesor Paul Carr de la Université du Québec en Outaouais (UQO) y Gina Thésée de la Universidad de Québec en Montreal. Canadá. Ha publicado varios libros entre los que destacan. Espinoza Lolas, R. y Angulo Rasco J.F. (Coors.) (2020). Conceptos para pensar la Educación Capitalista. Barcelona: Terra Ignota. Redon, Silvia y Angulo, J.F. (2016) (Coors.) Investigación cualitativa en educación. Buenos Aires. Miño y Dávila. Además de capítulos de libro y artículos en revistas indexadas y no indexadas.

Janelas (in) discretas: nas/pelas telas acontecem cotidianos escolares
(En) Ventanas discretas: en / a través de las pantallas acontece la cotidianeidad escolar

Alda Regina Tognini Romaguera[1]
Ana Cristina Baladelli Silva[2]
Mauro Tanaka Riyis[3]

Resumo: No cenário da pandemia COVID-19 em 2020 e 2021, o ensaio apresenta fragmentos narrativos de encontros com crianças e professores/as que se fundam no conceito de acontecimento. Nos *espaçostempos* presenciais suspensos, quando o ir-e-vir entre casa/escola fica interrompido, indaga: De que outras maneiras poderiam acontecer? Aponta inéditos viáveis que inauguram possíveis *dentrofora*, através das telas de computadores e celulares.
Palavras-chave: Cotidiano- Pandemia – Educação – Música – Crianças - Professores

Resumen: En el escenario de la pandemia COVID-19 en 2020 y 2021, el ensayo presenta fragmentos narrativos de encuentros con niños y maestros que se basan en el concepto de acontecimiento. En los espacios tiempos presenciales suspendidos, cuando se interrumpe el ir y venir entre el hogar y la escuela, la pregunta es: ¿De qué otras formas podría suceder? Estas novedades abren posibilidades de adentro hacia afuera, a través de las pantallas de computadoras y teléfonos celulares.
Palabras-clave: Cotidiano – Pandemia – Educación – Música – Niñez - Profesores

Recepción: 20 de agosto de 2021

Aceptación: 18 de octubre 2021

Forma de citar: Tognini Romaguera, A., Baladelli Silva, A. & Tanaka Riyis, M. (2021). Janelas (in) discretas: nas/pelas telas acontecem cotidianos escolares. *Voces de la educación, número especial*, 35- 47.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidade de Sorocaba – UNISO Brasil, email: aldaromaguera@gmail.com
[2] Universidade de Sorocaba – UNISO, email: anacbaladelli@gmail.com
[3] Universidade de Sorocaba – UNISO, email: musicaserveparaisso@gmail.com

JANELAS (IN)DISCRETAS: nas/pelas telas acontecem cotidianos escolares

Introdução

Para ritmar pensamentos com duas experiências distintas, vividas em cotidianos escolares brasileiros entre os períodos letivos de 2020 e 2021, nomeamos este texto roubando o título em português de um filme de Alfred Hitchcock[4] (1954). JANELAS (IN)DISCRETAS aproxima-se da provocação do mestre do suspense que elege a janela como abertura, lugar de espreitar o mundo para um observador confinado, e brinca com uma ideia de suspensão dos encontros, para problematizar a presença-ausência dos corpos nos e*spaçotempos* escolares, com Alves, Ferraço e Gomes (2019).

A primeira experiência se dá durante o processo de doutoramento de uma professora-pesquisadora que atua na rede municipal de educação infantil, na cidade de Sorocaba, SP, Brasil. A segunda acontece durante a escrita da dissertação de um músico e mestrando com experiências de oficinas de educação musical. Tanto a tese quanto a referida dissertação foram defendidas no ano de 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha Cotidiano Escolar da Universidade de Sorocaba, SP. Ambas apontam na direção de práticas docentes possíveis "nas/pelas telas" que fazem acontecer cotidianos escolares, em tempos de isolamento social.

Optamos por apresentar, nesta introdução, um breve contexto do que nomeamos acontecimento-pandemia, situando leitores/as no cenário escolar paulista e brasileiro. Em seguida apresentamos as experiências narradas desde as janelas da escola, ora por crianças e professora, ora por professoras e educador musical. Finalizamos o ensaio trazendo o conceito freireano de "inédito viável" como contribuição para que inaugurar encontros cotidianos, mesmo que não estejamos juntos/as.

Ao iniciar o ano letivo de 2020, profissionais da educação brasileiros/as, não poderiam imaginar o que estava por vir, apesar das notícias sobre o vírus SARS-COV-2 que se anunciava em outros continentes. É de conhecimento público que tal crise sanitária, decorrente de uma crise ambiental agravada por escolhas políticas (Latour, 2020), instalou um estado de mortalidade em proporções globais. No Brasil, até meados de setembro de 2021, em torno de 600 mil pessoas perderam suas vidas, numa tragédia anunciada de luto e orfandade, de acordo com dados divulgados pelas mídias.

Nos meses de janeiro e fevereiro do ano passado ainda não se conhecia a dimensão de contágio do vírus, e planos foram traçados, pensados, sonhados, para o início de mais um ano escolar. Porém, em março de 2020 o acontecimento-pandemia atravessou, atropelou e

[4] Filme americano de 1954, dos gêneros suspense e mistério, dirigido por Alfred Hitchcock e escrito por John Michael Hayes com base no conto "It Had To Be Murder" (1942), de Cornell Woolrich. https://pt.wikipedia.org/wiki/RearWindow

transformou os cotidianos mundo afora. Como afirma Kohan (2020, p. 5) "ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo."

No estado de São Paulo, *locus* das pesquisas que embasam esta escrita, bem como nas demais localidades deste país, as escolas foram fechadas, sem previsão de retorno. Instalou-se o modo de trabalho remoto e viveu-se um período de quarentena, em isolamento social; esta adaptação se estendeu por longos meses até julho de 2021, para as redes públicas de ensino básico. Esse acontecimento gerou uma experiência de tempo suspenso, como se "o mundo tivesse sido detido, como se ele não passasse ou como se sua passagem tivesse efeitos relativamente pouco relevantes em função da detenção do mundo exterior" (Kohan, 2020, p. 6). Durante o período de confinamento, planos para a reabertura das escolas públicas foram ensaiados, mas não se concretizaram, posto que as infecções pelo vírus não foram controladas. São postergados por diversas vezes até julho de 2021, quando se retomam *espaçostempos* escolares em modo presencial, com protocolos de higiene e rodízio de crianças para garantir distanciamento social.

Esse retorno às aulas presenciais nas escolas de ensino básico se realiza de maneira desigual; de um lado, os governos estaduais e federal pressionam a volta em nome de uma "recuperação da economia", reforçando uma ideia de escola como local onde os pais "deixam" as crianças enquanto vão para o trabalho. De outro, professores/as lidam com o medo do contágio, com a sobrecarga de aulas presenciais e aulas online, com a obrigatoriedade de gerenciar os "protocolos de segurança" em vigor. Tais demandas se agravam com ataques dirigidos pela opinião pública, muitas vezes atiçada pelas palavras que instigam a violência; os profissionais da educação são acusados de vagabundos, incompetentes, preguiçosos, e outros impropérios disseminados pelas redes sociais.

Acontecimento: Movimentando pensamentos *com* crianças

Você viu o corona vírus?
Ele é muito perigoso, você tem que ficar em casa professora, por favor, senão você morre!
(V. 5a.)

Uma pandemia que atravessa, transpassa, acontece.

Acontecimento é o que nos dá a pensar; o que dele vivemos, entendemos, pensamos, refletimos, aprendemos. Zourabichivilli (2004) diz, que é a sucessão de "dois estados de coisas, antes-depois", e que apesar de encontrar abrigo na linguagem, não se deve concluir pela sua natureza linguageira. Deleuze (2011) diz que "o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera". E para viver o acontecimento, será necessário "tornar-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne."

No decorrer dos dias surgiu a necessidade de colocar no papel as palavras; algumas, poucas, soltas, que expressam sentimentos como euforia, tristeza, tranquilidade, ansiedade, esperança. Palavras que saltam sem intenção de poesia, apenas no ritmo das batidas de um

coração. Nossos corpos em isolamento num tempo que nos tirou a possibilidade de contato físico, em que só os fios invisíveis da internet nos conectam.

Em 2020 as crianças frequentaram a escola por apenas trinta dias. Entramos em quarentena obrigatória, como dito acima, "as escolas foram fechadas pela primeira vez desde a sua existência" (Kohan, 2020, p. 5). No início sentia-se algo como se estivéssemos em férias, forçadas, pois ficar em casa normalmente nos remete a descanso, tranquilidade. Foi perceptível com o passar dos dias que uma angústia tomava conta do coração, da vida e passamos a entender que não eram férias, mas quarentena, isolamento, distanciamento.

Fomos obrigados/as, pela situação emergencial, a criar em nossas casas protocolos de limpeza, higienização; aprendemos que a utilização de máscaras seria fundamental, que sair seria apenas para comprar alimentos, remédios. Passamos a realizar o trabalho em casa e observamos a vida ganhando um outro ritmo, outra performance, outras possibilidades.

Pequenos textos foram construídos no decorrer desse tempo, que não parou, nos trazendo notícias sobre escutas e experiências mundo afora.

Professora eu quero ir para a escola,
mas o corona vírus não deixaaaa.
Eu tô com saudade da escola.
Eu quero voltar para a escola.
Eu quero voltar para a escola,
tá minha professora.
Beijos
(L. 5a.)

Este recado foi enviado por uma criança em forma de vídeo, enquanto tocava violão. Para a professora que o recebeu, essa foi uma experiência que provocou choro, por diversas vezes; com a voz embargada, tentou responder à mensagem buscando palavras que acolhessem aquele lamento em forma de música. Um tempo foi necessário, para pensar e agradecer. E outras possibilidades, experimentações, sensações, percepções desabrocharam, como acontecimento(s) singular(es)", que rompem com a lógica de *cronos* e irrompem *aionicamente* intempestivos e atuais (Pérez, 2014).

Com a suspensão de "um sistema que parecia inquebrantável, imparável, incontornável" (Kohan, 2020, p. 5), experienciamos um acontecimento, que proporcionou reflexões e nos trouxe medo, ansiedade, receios, principalmente dúvidas sobre como seriam os encontros com as crianças, no cotidiano. Passamos a movimentar pensamentos *com* as crianças a partir dos primeiros contatos e compreendemos que somente seria possível encontrar um caminho *com* elas, a partir de suas indagações e questionamentos.

Para Alves, Ferraço e Gomes (2019) o acontecimento se dá como um efeito de superfície, algo que insurge, mas que não se reduz às coisas em si, isto é, não se deixa representar, nem identificar, só podendo ser pensado no instante em que acontece. Barcena y Vilela (2006, p. 15) dizem que essa experiência, é única, irrepetível, algo que separa o antes

do depois, e que "o *aprender* significa reconhecer que há um tempo (o "depois") no qual sabemos o que num certo "antes" ignorávamos."

Pensar cotidianos escolares como acontecimento, nos apresenta a possibilidade de explorá-los em três dimensões essenciais da experiência educativa. O acontecimento que irrompe e nos dá a oportunidade de pensar o novo, com uma nova linguagem. O acontecimento que nos permite fazer uma experiência, esse "outro que faz experiência em nós", por ser algo que nos acontece e não nos deixa iguais. E por fim, o acontecimento que rompe com a continuidade do tempo nos fazendo repensar a experiência humana de aprender.

A pandemia rompeu com a continuidade do tempo. Literalmente, nos fez parar, fechar as escolas, ficarmos distantes; como diz Kohan (2020, p. 5) "o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar". A partir da potência e da clareza que a pandemia nos ofereceu, pensamos em outras possibilidades, outros cotidianos se fizeram possíveis. Caminhando com eles, no mesmo instante, entre o acontecimento e o momento experimentado, as possibilidades começaram a se tornar visíveis.

Os contatos realizados com as crianças remotamente, em especial através de áudios e vídeos enviados pelas famílias, tornou-se um possível para sentir a pulsação e a potência da infância. Passamos a operar, como diz Pérez (2014), "*na* e *pela* ética do acontecimento", no qual a criança "torna-se diferente do que é, sendo ela mesma". Buscamos a inserção numa onda preexistente, como diz Deleuze (Lins; Gil 2008), aceitando o movimento e chegando "entre". A cada contato com as crianças, surfava, ficava à espera do momento certo e então, ingressava na onda "num instante de duração não linear do tempo que tatua o corpo não com marcas visíveis, mas com um devir imperceptível que inebria a superfície de um dentro em núpcias com o fora."

Pensar "*com* os acontecimentos cotidianos" implica tentar escapar de toda possibilidade de "representação, definição identitária", entre outras possibilidades que venham no sentido de explicar o que aconteceu, já que o "acontecido" está no momento presente, naquele em que se dá (Alves, Ferraço e Gomes, 2019).

Passamos a *acontecimentalizar* (Pérez, 2014), *surfar* (Lins, 2008) *com* as crianças num cotidiano inédito, potente, pulsante, poético, partilhado no curso de uma pandemia.

Professora, por que a gente não vai de máscara para a escola?
(DM. 5a.5m.)

Passando pela escola num desses dias, resolvi descer do carro e parei no portão, observei o interior dela e senti um vazio… Três meses fechada... observo as folhas secas arranhando o chão que estava sem lagartas, sem areia, sem pés ou crianças deitadas, rolando por ele. As fitas que coloriam nosso espaço e que antes colavam nos corpos atrapalhando o caminho dos adultos, se cruzavam entre elas fazendo um leve barulho. O parque, os brinquedos, me trouxeram uma sensação de pertencer tudo ao passado, sujos com o pó, sem

vozes, portas fechadas, que sensação de medo. Fui embora, aquilo me trouxe um sentimento de tristeza, frio na barriga.

Não passei mais por lá.

- Oi professora, eu tô com muita saudade da escola,
dos meus amigos,
de brincar, de tudo.
(L. 5a.11m.)

- Professora, caiu meu dente, olha, olha...
E ela me envia uma foto de sua boca, sem o dente!
(ML. 5a.9m.)

Os dias passam, as estratégias de atendimento remoto prosseguem. Chegamos em setembro de 2020, a escola funciona apenas para os funcionários, sem criança. Para escapar do vírus e cumprir a jornada presencial, criamos linhas de fuga (Deleuze y Guattari, 2011). Máscaras, álcool em gel, higienização na entrada de casa e sem aglomeração na escola.

Reflexões diárias. Permaneço no parque, as pessoas desejam conversar, mas seus rostos se escondem atrás das máscaras, quanta impessoalidade. Arriscamos nos entender através dos olhos, já nomeados "janelas da alma". Para além dos olhos, nosso corpo todo fala, e expressa um olhar poético para esses dias, se pararmos para observar. No parque, *entre* um caminhar e outro pelos brinquedos, pelas árvores, pela areia, na solidão das máscaras, com o álcool em gel, a realidade atual.

Me emociono, preciso parar...

Quantas vezes isso acontece, e novamente e, novamente...

As reticências são propositais, representam o nó na garganta, as batidas aceleradas do coração, as lágrimas que não rolam, mas enchem os olhos, que como disse, dizem muito.

- Professora, meu nome é M.
Eu gosto muito da escola, mas eu nunca fui.
Nessa escola aí, eu vou poder ir?
Na outra eu não fui...
(M. 3a.11m.)

Renovam-se as esperanças, retornamos para a escola em 2021 com uma nova turma, mas ainda remotamente e novamente nos deparamos com dúvidas: como acolher essas crianças que chegaram, mas não presencialmente? Acolher as famílias, cumprir os protocolos de saúde mental e do coração, para além daqueles sanitários, como agir nesse sentido? Como fazer?

Busquei as crianças, para que dentre os nossos diálogos elas ajudassem a me aproximar, sem invadir, mas sendo presença. Presente, sem, no entanto, levar a escola para

dentro de suas casas, mas a dizer que aqui tem um lugar esperando por elas, assim que essa pandemia der uma trégua. Trilhar cotidianos suspensos, *com* as crianças.

Kohan (2020, p. 6) nos diz, utilizando os argumentos de Masschelein e Simons que "a escola nasce simbolicamente quando ela fecha as suas portas, porque ela vive da separação, da suspensão do que vale socialmente, impossibilitando se pensar uma escola-casa ou uma escola em casa."

Busquei estratégias diversas, e observei algo importante. Foi possível ampliar o contato semanal, mensal, com materiais que proporcionam o tempo infantil na casa das crianças. Com o passar do tempo, os irmãos mais velhos também passaram a participar das propostas e os vídeos que retornavam me diziam mais do que sobre uma proposta realizada. Pela janela das telas, era possível observar a família brincando com as crianças, em momentos alegres de risadas, diversão, algo que era nítido, forte, pulsante, potente.

Os dias seguiram, a pandemia também, mas em julho de 2021, retornamos presencialmente.

Primeiro dia... Apenas uma criança chora.

- *Está tudo bem? Você quer conversar?* pergunto.

- *Eu não sei se queria ficar com a minha mãe ou vir aqui,* diz ela.

Não respondo e ela completa:

- *Vou ficar aqui, porque vai ser legal. Eu queria muito vir na escola.*

Minha mãe vem me buscar daqui a pouco né?

Respondo positivamente e ela sobe a rampa, brincando e sorrindo.

(A. 4a.)

O que experimentaremos após a pandemia? Que cotidiano iremos compartilhar? O que pensam as crianças? As professoras? As famílias? De que escola estaremos a falar?

As crianças chegaram ansiosas em conhecer o seu espaço, ainda tímidas entre elas, mas aguardando o momento das interações, das brincadeiras, das experimentações, de viver a infância entre os seus. O desejo de colocar os pés na terra, na areia, desejo de deixar escorrer o barro entre os dedos, de colocar os pés na parede; das experiências e descobertas com as tintas, dos machucados que acontecem na escola, das discussões, dos diálogos, dos desentendimentos, da reconciliação. De correr e entranhar-se nesse espaço que após 16 meses se abre novamente à experiência da infância.

Estamos tateando o retorno, recente, ainda em meio a pandemia, experimentando encontros, protocolos, espaços. Cuidados que se fazem necessários nesse momento, possibilitando outros cotidianos com as crianças, professoras, famílias, aquelas que se dispuseram a estar com suas crianças presencialmente, sensíveis a um outro tempo, como nos diz Kohan:

> ...há uma dimensão da escola insubstituível na construção de uma comunidade que busca compreender, problematizar e reinventar o mundo. Para isso, os professores e as professoras podem pretender impor um tempo

> e seus poderes e modos de conhecer ou estar atentos e sensíveis aos tempos, poderes e modos de conhecer infantis. (Kohan, 2020, p. 9)

As crianças necessitam desse espaço, do tempo *aiônico*, da experiência, para vivenciar esses momentos entre os seus pares. Dialogar, brincar, estar naquele espaço que é seu, sendo ouvida, respeitada. Caminhamos lentamente no retorno presencial, e experimento outro acontecimento, de escuta, de momentos vívidos. Um gesto, que com Kohan (2020, p. 9) "talvez possa inspirar uma outra forma, infantil, de fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar."

Professora, eu vou para a minha casa, mas amanhã eu volto para brincar mais um pouquinho, tá bom?
(L. 4 a.)

Seguimos ouvindo e aceitando esse convite.

Janelas (In)discretas

Ensaiando cotidianos nas/pelas telas, trazemos uma experiência de formação que acontece em duas "janelas" que se abrem nas escolas, no período pandêmico, por duas escutas de cotidianos musicais.

Desde que se instalou o isolamento social entre nós em decorrência da pandemia, as possibilidades de exercer atividades como artista e educador ficaram muito restritas e prejudicadas. Shows, oficinas e exposições foram cancelados, suspendendo nossos cotidianos. Aos poucos, os profissionais da cultura e da arte encontraram maneiras de prosseguir, ainda que com adaptações do que se fazia presencialmente. Passamos a interagir com o público por encontros remotos a partir de plataformas de reunião digital, *lives* e expansão das redes sociais como canais de difusão da arte.

Ainda um tanto receoso em relação a esse caminho, impelido pela necessidade não só financeira, mas do encontro mesmo que de maneira artificial, fui aos poucos me adaptando a esses novos tempos dos encontros remotos, dos refrãos: "você está com o microfone fechado", "vocês me ouvem?", "abram a câmera para eu ver os seus rostos". Ao fazer essa concessão, lançando-me no mundo digital, pude, então, participar de *lives*, entrevistas (provavelmente algumas impossíveis se não nesse formato, como a que dei para um canal de Singapura[5]), e convites para oficinas de música surgiram.

Para adaptar as oficinas do mundo dos encontros presenciais para o mundo do distanciamento, precisei refletir sobre o que seria essencial além do encontro? O que ocorria nas oficinas presenciais que fosse valioso o suficiente para transpor essa barreira da tecnologia? Minhas oficinas sempre tiveram um caráter prático, onde eu procurava levar as pessoas para o caminho da vivência, da experiência.

[5] https://www.instagram.com/tv/CGxNna2Hj1_/

Com isso em mente, elaborei maneiras para que os participantes das oficinas, mesmo que de maneira remota, pudessem correr o risco de fazer coisas práticas, como experimentar os sons do próprio corpo e se encantar com isso, como foi o caso das crianças na escola municipal de Campinas. Ou a montanha russa de emoções com as memórias dos sons da infância, e as descobertas da exploração do mundo da escuta e das possibilidades de gravar sons do dia a dia, e terem o resultado dessas gravações organizadas em uma peça sonora, como com as professoras da educação infantil de uma escola municipal de Sorocaba. É dessas experimentações que falarei a seguir.

No final de setembro de 2020, após sete meses sem trabalho algum, dei minha primeira oficina online para crianças de uma escola municipal de Campinas, interior de São Paulo.

Chegou o dia e horário, fiz o login, e bum! Estava aberto o campo de provas. Havia cerca de 40 pessoas, sendo três ou quatro professores e o restante, crianças com uma variedade grande de ideias e de condições. Diferentemente das oficinas aonde as pessoas vão até o local onde estou, neste formato, eu é quem vou para as casas delas. Vi cozinhas azulejadas e salas feitas de compensado. Vi quartos decorados com temas infantis e casas inteiras onde eu via a sala, cozinha e as camas no chão, num mesmo cômodo. Ouvi brigas de crianças disputando o único celular da casa para poder estar na minha oficina. Me veio uma memória de uma oficina que dei no Sesc Parque Dom Pedro II em São Paulo[6], onde havia refugiados e meninos de rua. Como eles estariam neste momento sem acesso? …

Para tornar a experimentação significativa, teria que fazê-los soar de alguma forma. Sem material disponível… O que eles poderiam usar? Ora, o próprio corpo! Temos um instrumento musical que nos acompanha desde que nascemos. É verdade que somos ensinados a não usá-lo. Na escola temos que ficar sentados e exercitar somente a cabeça. Para a religião católica, o corpo representa o pecado…

Para a nossa sorte, não estávamos nem na igreja, nem na escola. Estávamos em nossas casas.

Propus então, a exploração dos timbres possíveis do nosso corpo. Os tipos de palmas, o som das mãos percutindo a barriga, peito, coxas, perna, o som dos pés batendo no chão. Mostrei vídeos do Barbatuques[7] e Stomp[8] e ensinei uma música dos Barbatuques chamada Hit Percussivo, além dos ritmos brasileiros como o samba e o baião.

Dava para ver a alegria das crianças, que chamavam os irmãos menores, pais e quem estivesse por perto para explorarem juntos. Atuando nesse cotidiano alterado, foi possível

[6] Durante os domingos do mês de setembro de 2019, dei a oficina: Escalafobéticos - criação de instrumentos musicais alternativos, na unidade Parque Dom Pedro II do SESC. Esta unidade está instalada próxima ao mercadão municipal de São Paulo e seu entorno é de bastante vulnerabilidade socioeconômica. Grande parte das crianças passava o dia todo lá, para não terem que lidar com os problemas em casa, quando tinham. Algumas crianças viviam em situação de rua. Também nesta unidade é comum a presença de refugiados que moram no entorno do mercado e do SESC.

[7] https://youtu.be/ZDQHozHu6i8

[8] https://youtu.be/tZ7aYQtIldg

presenciar a desigualdade social e econômica tão de perto ao entrar nas casas dos alunos, coisa que no cotidiano anterior era possível apenas intuir e imaginar.

Em meados de outubro de 2020, a convite de uma diretora de uma pré-escola da cidade de Sorocaba, conduzi três encontros durante as reuniões pedagógicas com as professoras daquela unidade. Pensei esses encontros como um espaço de experimentações práticas com os sons.

Tomei como inspiração o filme de Alfred Hitchcock chamado Janela Indiscreta, onde um fotógrafo, ao quebrar a perna, fica imobilizado em seu apartamento observando o mundo pela janela. Semelhante ao fotógrafo, as professoras, em decorrência da pandemia do Covid-19, ficaram também impossibilitadas de saírem de suas casas.

Porém, ao invés de observar o mundo pelas janelas, pedi que escutassem os sons que passavam pelas suas janelas e os registrassem com os seus celulares e enviassem para uma pasta compartilhada na nuvem e assim coletivamente criássemos uma coleção de sons pandêmicos.

Ao final do ciclo de encontros, enviei uma peça sonora composta com os sons enviados por elas e pedi que as professoras, após ouvirem a peça, dissessem como tinham se sentido, que ideias haviam sido germinadas ali.

As respostas que surgiram foram, em sua grande maioria, na direção do ineditismo da experiência. Frases como: “nunca havia parado para escutar” ou “nunca tinha prestado atenção aos sons que nos cercam” demonstraram o quanto foi importante impulsioná-las nesse sentido de ouvir, gravar, e manipular os sons cotidianos. Também foram comuns observações como: “fiz uma viagem”, “os sons me transportaram para um lugar que eu não consigo explicar”, “tive uma sensação, como uma viagem no tempo”. Muitos foram os relatos de que a realidade havia sido modificada de alguma forma e elas entraram em um mundo de fantasia, algumas relatando como um filme, outras como um conto. Mas o mundo da imaginação que foi acessado a partir da escuta dos sons que elas mesmas gravaram, e que eu organizei, serviu como essa porta de entrada para esse novo mundo. Eu chamaria de o mundo da (bela) escuta adormecida.

Outra fala comum que surgiu foi a de que agora fazia sentido falar em organização dos sons como composição, e que a música pode estar acontecendo ao nosso redor, é só ter a sensibilidade de ouvi-la e organizar esses sons, e que todos estão habilitados a fazê-lo independentemente da formação musical tradicional ou não.

Creio que esta semente da experimentação na prática com essas professoras criou um importante movimento de desenvolvimento da escuta e das possibilidades de criação a partir da matéria sonora. Seja explorando sons de objetos, seja criando instrumentos e compondo peças utilizando os sons do dia a dia e organizando-os.

Penso que se a música fosse um “objeto”, ao passar por uma formulação de conceito ao seu respeito, poderia também ser desinventada, tal qual propõe Manoel de Barros em seu poema. Propus nesses três encontros, formas de desinventar os objetos, das garrafas Pet e panelas à música. Juntos quebramos esse brinquedo chamado música e o remontamos ao

nosso modo e assim praticamos uma desobediência à imposição de uma música hegemônica e assujeitadora. A semente foi lançada, vou regar para ver se ela cresce e se espalha por aí…

Para que telas se façam janelas...

Neste ensaio, uma professora da educação infantil pública e um músico, artista sonoro, luthier experimental e oficineiro que atua margeando as instituições de ensino, recortam suas pesquisas e apresentam seus cotidianos no decorrer da pandemia, como se espreitassem por janelas/telas.... No caminhar de suas escritas, encontros, experiências que alteraram as rotinas, através de outras possibilidades, revelam a "importância de se *praticarpensar* os cotidianos, sempre no plural, como *espaçostempos* de resistência e de criação, protagonizados que são pelos *praticantespensantes*, em meio às múltiplas e complexas redes tecidas, que se expandem e não se deixam capturar" (Alves, Ferraço, Gomes, 2019, p. 1027).

Os cotidianos escolares foram atravessados pelo acontecimento-pandemia e seus reflexos e impactos levarão anos para serem mensurados, mesmo porque houve uma junção de situações e decisões que já não vinham caminhando numa constância e com o agravamento da pandemia, só veio a piorar, como por exemplo a redução no orçamento da educação nos últimos anos pelos governos estadual e federal que acabou por gerar o sucateamento das escolas, em especial a parte relacionada com a informática que foi tão necessária nesse período.

O retorno, ainda em meio a pandemia, nos revela que o *dentrofora* da escola é possível de ser reinventado, apesar das dificuldades existentes em nosso país como falta de internet, computador, alimentação, planejamento e atualmente, as vacinas. Como nos diz Paulo Freire (2019, p. 81) "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também."

Seguimos com Alves, Ferraço e Gomes (2019, p. 1036), "criando agendas que brotam de nossas necessidades, de nossas solidariedades, de nossas virtualidades, de nossos possíveis", buscando por nossa presença como *vistosouvidossentidospensados* "nossa vida pessoal e coletiva, entendendo que essas redes se relacionam nos mesmos *espaçostempos* mas com intensidades diferentes."

Optamos por estabelecer propostas de experimentação de soluções e margear o sistema, promovendo pequenas desobediências cotidianas, nos abrindo à infância, com diz Kohan (2020, p. 9) e "aprender a sua forma de sentir o tempo, a leitura, a escrita, o pensamento e de não esquecer de cuidar sempre, a qualquer idade, a nossa vida infantil, em especial quando habitamos uma escola."

Nesse contexto, os cotidianos escolares inventam seus "inéditos viáveis", ao abrirem possibilidades de encontros pelos fios invisíveis da internet. Aquilo que se mantinha "inédito, ainda não claramente conhecido, vivido ou sonhado" e cuja "viabilidade antes não era percebida" (Freire, 2019, p. 149), abre-se feito janelas, nas/pelas telas dos computadores e

celulares e movimenta pensamentos e sentidos em corpos distanciados; *entre* momentos, a escola pulsa e acontece em nossas (in)discretas janelas de contato com o mundo em período de confinamento.

Esperançar, sempre.

Referências:

Alves, N. G., Ferraço, C. E., Gomes, M. A. O. (2019). OS COTIDIANOS – *espaçotempos* de resistência e criação. *Currículo sem Fronteiras*, 19, (3), 1026-1038.

Barcena, F. y Vilela, E. (2006). Acontecimento. In: A. D. Carvalho (coord.) *Dicionário de Filosofia da Educação* (p.14-19). Porto: Porto Editora.

Deleuze, G. (2011). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra.

Kohan, W. O. (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, 15, (12), 1-9.

Latour, B. (2020). *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise.* Tradução Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: N-1-.

Lins, D. (2008). *Deleuze, surfista da imanência.* In: D. Lins y J. Gil (Orgs), *Nietzsche Deleuze - Jogo e Música***.** Rio de Janeiro: Forense Universitária,

Pérez, C. L. V. (2014). Cinco cabeças e um copo de café...(com)fabulações sobre a potência de uma educação menor. In: A. Ribetto et al. (edit.) *Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas).* Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.

Riyis, M. T. (2021). *Inventar mundos: acaso e possibilidades no encontro entre arte sonora e educação.* 2021. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade de Sorocaba, PPGE, Sorocaba.

Silva, A. C. B. (2021). “Entre” encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil. [Tese doutorado Universidade de Sorocaba]. No publicada.

Zourabichvili, F. (2021). *O vocabulário de Deleuze*. Campinas: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, Unicamp. Disponível em: https://www.redehumanizasus.net/sites/default/files/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf.

Acerca de los autores

Alda Regina Tognini Romaguera, Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas - UNICAMP na Linha Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Possui pós-doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC na Linha de Educação e Comunicação; é professora pesquisadora do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - UNISO e coordena o Grupo Ritmos: Estética e Cotidiano Escolar (GREeCE), na Linha de Pesquisa Cotidiano Escolar. Pesquisadora colaboradora do Grupo OLHO (FE/Unicamp). Professora convidada do Doctorado en "Educación, Arte y Cultura" de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" – UABJO Oaxaca, Mexico. Integra a diretoria da Associação de Leitura do Brasil – ALB, no cargo de vice-diretora, gestão 2020/2021.

Ana Cristina Baladelli Silva, Possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba (1995) e licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (2008). Especialista em Arte-Educação pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (2010). Mestra em educação pela Universidade de Sorocaba (2016). Doutora em educação pela Universidade de Sorocaba (2021). Professora de educação básica I - Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Sorocaba. integrante do Grupo Ritmos: Estética e Cotidiano Escolar (GREeCE) e do Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância -CRIEI – Ufscar.

Mauro Tanaka Riyis, Artista sonoro, músico, oficineiro e luthier de instrumentos de cordas e de instrumentos alternativos. Estudioso e fabricante do instrumento africano Asalato; fundador e coordenador do grupo musical Escalafobéticos que faz música a partir de objetos do cotidiano ressignificados, membro da Orquestra do Corpo - grupo musical que faz música com o próprio corpo, organizada por Fernando Barba (Barbatuques), graduado em Educação Física e Música; Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade de Sorocaba - UNISO; integrante do Grupo Ritmos Estética e Cotidiano Escolar - GRECE e do Grupo de Pesquisas em Educação Musical - G-Pem IA UNESP.

Educar en la disonancia simbólica. Voces indígenas interculturales durante la pandemia
Educate in symbolic dissonance. Intercultural indigenous voices during the pandemic

Martha Vergara Fregoso[1]
María Guadalupe Galván Martínez[2]

Resumen: Este trabajo presenta los resultados del primer acercamiento de una investigación realizada a los diferentes agentes educativos de una escuela tridocente, ubicada en una comunidad Wixarika en el estado de Jalisco, México, se recuperan las expeiencias educativas durante el aislamiento social y obligatorio durante la pandemia. Se empleó la narrativa para comprender una realidad que es construida a través del relato.
Palabras clave: COVID-19 – Cultura – Experiencia - Pueblos indígenas - Agentes educativos - Narrativa

Abstract: This work presents the results of the first approach of an investigation carried out with different educational agents of a rural school, located in a Wixarika community in the state of Jalisco, Mexico. It recovers their educational experiences of social and compulsory isolation during the pandemic. The narrative was used to understand a reality constructed through the story.
Keywords: COVID-19 – Culture - Experience - Indigenous peoples - Educational agents - Narrative.

Recepción: 1 de septiembre de 2021

Aceptación: 29 de octubre 2021

Forma de citar: Vergara Fregoso, M. & Galván Martínez, M. (2021). Educar en la disonancia simbólica. Voces indígenas interculturales durante la pandemia. *Voces de la educación, número especial*, 48- 76.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad de Guadalajara, email: mavederu@yahoo.com.mx
[2] Universidad de Guanajuato, email: lupita612@hotmail.com

Educar en la disonancia simbólica. Voces indígenas interculturales durante la pandemia

Introducción

El presente texto forma parte de la investigación interinstitucional titulada: "Diálogos interculturales entre conocimientos locales, tradicionales, ancestrales y conocimientos en ciencia, tecnología e innovación para el cuidado de la vida en las comunidades wixárikas de la zona norte y comunidades nahuas en la zona sur de Jalisco[3]", cuyo objetivo es: promover diálogos interculturales entre conocimientos locales, tradicionales y ancestrales de las regiones wixárika y nahua, en ciencia, tecnología e innovación, para el cuidado de la vida. Este documento es el producto del primer acercamiento que realizamos en la investigación, para ello consideramos trabajar las narrativas como medio de comprensión e interpretación de una realidad que es construida a través del relato. Se realiza con entrevistas abiertas[4] que fueron aplicadas a diferentes agentes educativos que laboran en escuelas rurales ubicadas en la zona norte del estado de Jalisco, donde radica el pueblo wixaritari. La investigación se fundamenta en Bruner (2006), Bolívar (2002), y Bolívar y Domingo (2006), para quienes la investigación biográfico-narrativa se ha convertido más en un enfoque de investigación que en una metodología cualitativa, ya que, a través de la narrativa de los sujetos de estudio, se logra producir la metacognición, que ayuda a crear formas alternativas de concebir la creación de la realidad. Los hallazgos evidencian: la incidencia de la cultura en la educación en el contexto de la pandemia, el choque de la realidad del COVID-19 frente a las creencias que tienen los diferentes agentes educativos, y la importancia que tiene la experiencia de los docentes para lograr la atención de los estudiantes en entornos rurales. Los primeros resultados muestran las experiencias y expectativas de vida y trabajo de los diferentes agentes educativos en el medio indígena, a partir de la pandemia.

Situación general de la educación durante la pandemia por COVID-19

A finales de 2019 surgieron noticias de algo que parecía lejano, en la provincia de Wuhan, lo cual hacía recordar episodios previos de la historia reciente, ya sea el caso de la gripe aviar en la misma China, o lo sucedido en su momento con la influenza AH1N1 en México; esta vez se trataba del SARS-CoV-2019.

El coronavirus, como se conoce ahora, produjo consecuencias nunca imaginadas: en enero de 2020 se reconoció como una cepa nueva (COVID-19); a finales de ese mes había

[3] Esta investigación interinstitucional es financiada por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, a través de la Convocatoria para proyectos de investigación 2021.

[4] Un agradecimiento para la Dra. Ma. del Rosario Ríos Audelo y el Dr. Aníbal Huízar Aguilar por el apoyo brindado en la realización del trabajo de campo y las entrevistas realizadas a algunos de los agentes educativos de la investigación. De igual manera, agradecemos al Mtro. Alan Bojórquez Bojórquez, asistente de la investigación, por el apoyo en la búsqueda de información para sustentar algunos de los apartados del proyecto.

empezado a esparcirse por otras provincias de China y por el continente asiático, y se acercó a México al ser detectada por primera vez en Estados Unidos (Chen *et al*., 2020). Así, para febrero de 2020, el COVID-19, la enfermedad que posee síntomas muy similares a ciertos padecimientos respiratorios, pero con mayor índice de contagio y de mortalidad, ya había sido reportado por lo menos en 25 países del mundo (Rothan y Byrareddy, 2020). Ante el aumento de casos positivos, el desconocimiento de su comportamiento, y la ausencia de vacunas y tratamientos para el virus, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el mundo se encontraba en situación de pandemia por el COVID-19. La primera y gran recomendación que hizo la organización para tratar de mitigar la dispersión del virus fue el aislamiento social (OMS, 2020). La forma en que operaba la sociedad se alteró por completo de un día para otro, la única constante de la humanidad fue la incertidumbre. La base en que se funda la vida y las instituciones, es la socialización presencial, ahora era imposible..

Educación y la pandemia

La pandemia producida por el COVID-19 alteró de manera drástica la forma en que conviven las sociedades, lo mismo sucedió con la educación al ser un escenario prioritariamente de interacción social. Ante esta situación, la acción decretada por la mayoría de los gobiernos del mundo fue el distanciamiento social, lo que para ministerios y secretarías de educación constituyó el cierre completo de las escuelas en todos los niveles educativos.

El cierre que se dio alrededor del mundo entre los meses de abril y mayo (Torres, 2021) ha terminado por afectar al 89% de la población estudiantil (UNESCO, 2020a), es decir, a todos aquellos que se manejaban en planes curriculares tradicionales.

La situación configuró una realidad en la que todos los actores educativos –directivos, docentes, estudiantes y familiares– desconocían cómo abordar la educación, que hasta entonces era concebida de forma tradicional, ante la incapacidad de utilizar los espacios públicos y privados que se conocían, y que eran vitales, no solo para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también para su desempeño social y emocional –incluso físico por cuestiones alimenticias.

La primera respuesta para solventar la necesidad de cubrir los currículos, al menos de manera precaria, fue transitar a las plataformas virtuales. Esta medida se había incorporado en la educación superior en mayor o menor grado, pues existían programas considerados virtuales o a distancia, además de los semiescolarizados, que utilizan principalmente plataformas como Moodle, Google Classroom y Blackboard (IESALC, 2021). No obstante, lo anterior no ocurrió sin sobresaltos, ya que las capacidades institucionales se vieron superadas.

Por tanto, se puede decir que el único nivel educativo que estaba medianamente preparado para las circunstancias era el superior; el resto de los niveles han visto complicado el

panorama por la ausencia de infraestructura, y la falta de capacitación de todos los actores, lo cual ha complicado la práctica de la enseñanza:

> En la capacidad de las y los docentes de actuar de manera profesional e independiente, en su habilidad de actuar, adaptarse e interactuar en situaciones complejas, en su capacidad de explicar su conocimiento teórico y práctico y en sus acciones, así como en su autonomía y responsabilidad personal. Es importante organizar a las y los docentes en torno a medios de comunicación expeditos específicamente destinados a la gestión de esta crisis. Lo anterior puede incluir entregarles capacitación y una plataforma de intercambio virtuales y capacitarles en el uso de medios sociales, por ejemplo Twitter y WhatsApp, con propósitos pedagógicos, tales como planes para hacer clases breves y consejos pedagógicos. (UNESCO, 2020b, p. 3)

No solo los docentes se han encontrado con las dificultades que representó el paso de la educación a la virtualidad; si hablamos de los alumnos y familiares de los mismos, particularmente de educación básica, se ha generalizado una sensación de agobio y confusión para cumplir con trabajos y tareas, a lo cual se suman las tensiones y ansiedades de sobrevivir durante una pandemia; y por parte de los directivos, para encontrar formas de mantener la motivación de la plantilla académica, que en situaciones normales ya realizaba esfuerzos extraordinarios, además de tratar de establecer parámetros "justos" de evaluación ante la modificación de las condiciones de la práctica educativa.

Los retos que ha enfrentado la educación al trasladar la práctica presencial a la virtualidad se han sumado a los que ya existían previamente, y que además se han exacerbado, como en el caso de la desigualdad (UNESCO, 2020d). Esta situación se refleja no solo dentro de las mismas sociedades, sino entre los países desarrollados y los que están en proceso –eso sí, todos con problemas de cobertura en mayor o menor medida–, que nos dejan los siguientes números:

> En primer lugar, y lo más importante, se ha documentado ampliamente que el cierre de las escuelas ha provocado un déficit de aprendizaje. Las soluciones de aprendizaje a distancia no han logrado llegar a cientos de millones de alumnos: según una estimación, basada en un estudio conjunto de la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial, no se ha conseguido llegar en absoluto a al menos 463 millones de alumnos de países de ingreso bajo y mediano, lo que representa el 31% del total de alumnos de los países estudiados. Para la gran mayoría de los alumnos a los que se llegó, las clases eran poco frecuentes y la cobertura del plan de estudios era incompleta. (UNESCO, 2020c, p. 3)

Esto quiere decir que existe un déficit en la educación en los aspectos de cobertura y calidad. "Las pérdidas e interrupciones del aprendizaje han afectado de manera muy grave a 617 millones de niños y adolescentes que ya no estaban logrando niveles de competencia mínimos en lectura y matemáticas" (UNESCO, 2020d. p. 2); y si a esto le añadimos las cuestiones de género: "las chicas de 17 años están particularmente expuestas a abandonar la escuela en los países de ingreso bajo y mediano bajo" (UNESCO, 2021, p. 1), nos encontramos ante un escenario de desigualdad y vulnerabilidad.

Por lo tanto, los gobiernos nacionales se enfrentan con una variedad de problemáticas en materia de educación derivadas de la pandemia que se suman a las ya existentes. El derecho mismo de acceso a la educación está en juego, es decir, el acceso y la conectividad de los actores de la educación, el reconocimiento a la escuela como espacio público que involucra aspectos más allá del pedagógico, la relevancia de la financiación de la política pública educativa por parte de los Estados, y la revisión de la enseñanza desde lo formal y los aspectos informales, que no se nutren solamente en la escuela, sino en la comunidad y la familia (UNESCO, 2020c).

Panorama de México durante la pandemia

En el caso de México, el panorama no es muy diferente al que nos ha presentado la UNESCO en torno a las consecuencias de la pandemia. A partir del 23 de marzo de 2020 que se impuso el cierre de los planteles educativos en el país (Mejoredu, 2020), las consecuencias se han visto reflejadas en la calidad de la educación, el aumento del abandono, las mayores cargas de trabajo para los profesores, el aislamiento social, las presiones para los padres de familia, entre otras (Torres, 2021).

Para tratar de mitigar los efectos de la pandemia en la educación, el gobierno federal ha implementado dos programas: "Aprende en Casa" y "Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México"; en ambos se estableció la modalidad de educación a distancia a través de medios digitales y la transmisión por canales de televisión pública. Como se ha mencionado en el apartado previo, la pandemia develó la desigualdad existente en las sociedades; al respecto, México ya presentaba los siguientes números:

> En nuestro país, en 2018 se registraron solo 47 accesos de servicio fijo de internet residencial por cada 100 hogares. Durante 2019, alrededor de 43% de los hogares en México carecía de algún tipo de conexión a internet. En el mismo año, 43% de la población de seis años o más era usuario de computadora, 70% de internet y 75% de telefonía móvil. De estos últimos, 10.9% (cerca de 9.5 millones) carecía de un equipo que le permitiese procesar datos y 79.4% contaba con un plan de prepago. Sólo 22% de la población de seis años o más que residía en áreas rurales era usuario de computadora, 47% de internet y 58.5% de telefonía celular, mientras que, en las áreas urbanas, las cifras de ese año son 49, 76.6 y 79.9%, respectivamente. De quienes son usuarios de computadora en las áreas rurales, más de 47% no tiene acceso a ella en el

> hogar. De acuerdo con el INEGI, entre la población perteneciente al estrato socioeconómico alto, 92% son usuarios de internet, en tanto que 45% lo es entre quienes se ubican en el estrato bajo. (Mejoredu, 2020, p. 3)

La desigualdad resulta evidente al comparar la conectividad a internet que tienen las personas para realizar las actividades relacionadas con la escuela; es decir, la pandemia ha convertido a la educación en un privilegio, independientemente de su calidad, debido a la deficiencia de las metodologías y a un personal que no ha sido lo suficientemente capacitado para trasladar la práctica educativa del aula al espacio virtual.

En la actualidad, cuando ha empezado la reapertura de los planteles escolares, principalmente de educación básica y media superior, y con el respaldo de un mayor conocimiento sobre el COVID-19, se ha buscado disminuir los riesgos que implica el regreso a clases y la existencia de nuevas variantes del virus, pero esto se advierte como una empresa complicada, ya que de nuevo vemos el reflejo de la diversidad, donde aproximadamente una cuarta parte de los planteles de educación básica ni siquiera cuenta con acceso a los servicios elementales, y tampoco se han habilitado partidas o presupuestos extraordinarios para cubrir las medidas sanitarias necesarias para el reinicio de clases (Torres, 2021).

Panorama de Jalisco durante la pandemia

En el caso de Jalisco, además de aplicar las medidas utilizadas por el gobierno federal "Aprende en Casa" y "Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México", también se implementó de manera local una estrategia intersectorial denominada "Plan Jalisco para la reactivación económica"; este plan, debido a los fluctuantes índices de contagio por COVID-19, en el ámbito educativo optó de manera intermitente por un esquema mixto, presencial y a distancia, que por las condiciones en que se desarrolló la pandemia terminó por ser a distancia.

Para el estado de Jalisco, el cierre de las escuelas representó dejar sin aulas a 2.4 millones de estudiantes (Gobierno de Jalisco, 2020); lo realizado por parte del Estado siguió los lineamientos propuestos por instancias internacionales, a pesar de los roces iniciales con el gobierno federal (Torres, 02/11/20), de modo que ha existido relativa coordinación entre ambos niveles de gobierno en el manejo de la pandemia. En el sentido educativo, ante el inminente cierre de las escuelas se realizó un Consejo Técnico Extraordinario para decidir y coordinar cómo se iba a abordar situación, y se llegó a la conclusión de que era necesario reforzar los contenidos mediante el uso de plataformas virtuales provistas por el gobierno federal gracias a recursos propios que ya había establecido la Secretaría de Educación de

Jalisco (SEJ): Recrea[5], Alfa Repositorio[6] y Sistema Jalisciense de Radio y Televisión (Mexicanos Primero Jalisco, 2021).

La pandemia se ha vivido de manera similar en Jalisco, de acuerdo con lo que mencionan los diversos actores educativos, quienes reconocen que entre las principales problemáticas que viven se encuentran: la falta de conectividad, la evaluación, la ausencia de espacios dedicados en el hogar, lo que ha generado hartazgo y ansiedad (vivir y trabajar en el mismo espacio), y la incertidumbre (Mexicanos Primero Jalisco, 2021).

Educación en la modalidad indígena, otra realidad

La educación indígena ya enfrentaba una serie de dificultades previo a la pandemia, que sin duda se vieron potenciadas; nos encontramos con viejos problemas, pero con mayor intensidad, íntimamente ligados a la desigualdad y el currículo.

Como señala Gallardo (2020), políticas como "Aprende en casa" respondieron a la necesidad de cumplir con el currículo general de la Secretaría de Educación, dejando de lado las condiciones en las que viven las comunidades indígenas y su imposibilidad de acceder a la educación; a lo anterior se suma que, con tales programas, quedaron olvidados del currículo los conocimientos particulares de cada comunidad.

Las medidas adoptadas representaron un golpe completo a la educación intercultural, que de por sí ya se encontraba rezagada. Y no solo eso: junto a la incapacidad de utilizar un espacio para la escuela de niños, niñas y jóvenes, la pandemia intensificó la condición de precariedad y ha contribuido a que, los que tienen acceso no puedan seguir a cabalidad la educación, y los que no lo tienen se vean en la necesidad de buscar el sustento del hogar, lo que representa un alto riesgo de abandono y deserción escolar (CEPAL y otros, 2020).

Sumado a lo anterior, la pandemia también ha trastocado las formas de vida tradicional de las culturas indígenas y, por lo tanto, también el centro formativo de niños, niñas, y jóvenes.

> Algunos elementos de los estilos de vida tradicionales, que son una fuente de resiliencia, deben ser temporalmente suspendidos para evitar la propagación del virus. Por ejemplo, la mayoría de los pueblos indígenas organiza periódicamente

[5] Recrea, Educando para la vida, es un programa implementado por el Gobierno del Estado de Jalisco, que tiene la finalidad de disminuir la deserción escolar, mejorar el rendimiento académico y combatir la desigualdad. Este programa hace entrega de mochilas, útiles, uniformes y calzado escolar; además de esto cuenta con un espacio digital que contiene recursos (fichas didácticas, recursos multimedia, guías de consejo técnico, entre otros) que apoyan en diferentes áreas del conocimiento a los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

[6] Alfa Repositorio es un repositorio digital de la Dirección de Alfabetización Digital del Estado de Jalisco, que cuenta con materiales didácticos multimedia para estudiantes, docentes, madres, padres y tutores, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera el aula, y en estricto apego a los planes y programas de estudio para la educación básica.

> grandes reuniones tradicionales en sus comunidades para conmemorar acontecimientos especiales, como cosechas, ceremonias de llegada a la mayoría de edad, fiestas patronales, etc. (UNESCO, 2020f.)

La pandemia ha alterado mayormente a los pueblos indígenas en la transmisión de sus cosmovisiones ante la imposibilidad de practicarlas, y también ha hecho quimérica la misión de cumplir los currículos de la SEP; y con el golpe asestado a la educación intercultural se ha perdido el vínculo escuela-comunidad, como afirma Dietz (2020) al referirse al caso de Veracruz:

> Esto afecta los aún débiles puentes que se estaban construyendo entre escuela y comunidad: toda vinculación comunitaria, promovida por el magisterio bilingüe en la Huasteca veracruzana, en el Totonacapan, en la sierra de Zongolica así como en las selvas meridionales de la Sierra de Santa Martha, desapareció de la agenda educativa. Los complejos y novedosos procesos de traducción entre el saber académico-escolar y el saber comunitario y familiar con los que el subsistema de educación indígena de Veracruz ha estado experimentando e innovando desde hace unos escasos años atrás desaparecieron de las prioridades educativas oficiales, centradas ahora en "llegar a fin de curso" y a priorizar los "aprendizajes esperados" por el currículo nacional. (Dietz, s/p 2020)

Ciertamente, ante las dificultades que se han visto y que persistirán porque aún no hay una recuperación completa, siempre encontraremos luces por parte de personas e instituciones en esfuerzos aislados (Dietz, 2020; Rendón 9/09/2020); pero todavía falta la respuesta de un sistema que responda a las necesidades de las comunidades indígenas.

Se ha hecho el planteamiento histórico del problema y su contexto, es decir, la génesis de la crisis sanitaria, su desarrollo, afectación y manejo, hasta llegar a la comunidad indígena que es el objeto de estudio en el presente trabajo; a continuación, se establecerán algunas directrices teóricas y metodológicas sobre el tratamiento que en el presente estudio se dará a la narrativa de experiencias de los agentes que han protagonizado la experiencia docente-pedagógica en tiempos de crisis pandémica.

Incidencia de la cultura en la educación frente a la pandemia

Enseguida se presentan algunas reflexiones sobre las condiciones o límites estructurales del conocimiento escolar en el medio indígena, en el contexto de la emergencia cultural contemporánea vivida a causa del virus COVID-19 que azota a la humanidad, fenómeno que ha trastocado nuestros conceptos de mundo y de naturaleza, al que no ha escapado la educación.

Para enmarcar el análisis, revisaremos lo que Jerome Bruner (2006) nos comparte a través de su análisis de los "actos de significado", donde fundamenta la importancia que tiene la cultura

en escenarios sociales como el de la educación, justo en el marco de confinamiento e incertidumbre que se ha vivido.

Lo humano hace posible la construcción de significados, comenta Bruner; implica estados intencionales, porque hay una intención en la mente, como crear, desear, pretender o captar un significado. ¿Qué es lo que hace posible la construcción de significados? La actividad simbólica. Este proceso se lleva a cabo cuando el ser humano comprende el mundo, le da un significado y lo simboliza en su mente, de tal forma que se crea a sí mismo y crea un mundo para él; al simbolizar recurre al lenguaje y a la cultura. El significado se hace público y compartido, y precisamente de ello depende la forma de vida.

Desde el interés psicológico, el objeto de estudio se dirige a estudiar cómo el individuo adquiere estos sistemas, cómo se apropia de ellos, hasta su predisposición innata para el lenguaje:

> Tardamos mucho en darnos cuenta plenamente de lo que la aparición de la cultura significaba para la adaptación y el funcionamiento del ser humano. No se trataba solo de aumento del tamaño y potencia de nuestro cerebro, ni de la bipedestación y la liberación de las manos. Estos no eran más que pasos morfológicos de la evolución que no habrían tenido demasiada importancia si no fuera por la aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos; en una palabra, de la cultura humana […] como parte de la historia más que de la naturaleza, la cultura se habría convertido en el mundo al que teníamos que adaptarnos y el juego de herramientas que nos permitía hacerlo. (Bruner, 2006, p. 28)

Por su parte, Moscovici (1979) realizó un estudio sobre las representaciones sociales del psicoanálisis, lo hizo justo en una población letrada e instruida de París; esta población, sin ser ni científica ni académica, fue nombrada por Moscovici como “sabios aficionados”, “sabios amateurs”, “documentalistas” o “enciclopedistas”. Este ejemplo ilustra muy bien la psicología cultural y popular, dado que la cultura popular se encuentra impregnada de conceptos de origen científico, que atraviesan el umbral y penetran en el consciente de la colectividad a través de las representaciones sociales, que son un tipo de conocimiento (imagen, concepto, símbolo, actitud) y que tienen como función el comportamiento y la comunicación en el intercambio con los demás. A la representación se le considera social porque se reconstruye en un colectivo social con la finalidad de guiar el comportamiento y la comunicación entre sus miembros.

Efectivamente, nuestra mente y nuestra imaginación están constituidos por una serie de imágenes, memorias, mensajes y mandatos que hemos ido recolectando a lo largo de nuestras vidas, así como de lecturas, encuentros, experiencias que constituyen y conforman nuestra subjetividad y que dan forma a nuestras certezas, creencias y representaciones del contexto

inmediato cultural y del mundo en el cual vivimos, por lo que, en efecto, somos producto de procesos culturalmente implantados.

Por lo que se puede decir, que, a los profesores nos vendría bien hacer un alto en nuestras labores y reflexionar sobre la medida en la que estamos generando significados dentro de nuestros espacios. Sería conveniente realizar un ejercicio narrativo sobre qué teorías o fragmentos de teorías conforman nuestra mente y las capas superficiales de nuestra conciencia donde se encuentra un primer nivel, que es conceptual, para ajustarlo si fuera necesario; además, también narrar cómo están las otras capas más profundas, como la lógica de la acción y nuestros propios valores, porque es con ellas con las que "decimos lo que vamos a hacer", lo traducimos lingüísticamente, y sobre todo, con base en ellas "ocurre lo que realmente hacemos".

La experiencia como eje transversal de la investigación

Este apartado trata sobre la investigación educativa y el lugar que ocupa la experiencia de los participantes y lo haremos retomando una definición clásica de investigación, para posteriormente analizarla a la luz de nuevos hallazgos en este campo disciplinar.

> La investigación educativa constituye una tarea sumamente extensa y claramente interdisciplinaria, puesto que la educación no es una disciplina o una ciencia particular, sino un objeto de estudio que puede ser abordado desde puntos de vista muy diversos, incluyendo tanto los de disciplinas filosóficas, jurídicas y normativas, como disciplinas más estrictamente científicas o "nomotéticas", como la psicología, la sociología, la economía, y también la fisiología, la química, etc. Sin embargo, es bastante claro que las ciencias nomotéticas más directamente implicadas en la investigación educativa son ciencias del hombre, particularmente la psicología y la sociología. (Martínez Rizo, 1991, p. 64)

Como puede observarse, el autor reconoce que, tanto la psicología como la sociología son las ciencias más adecuadas para el estudio del hombre y es seguramente porque nos referimos a un objeto de estudio dinámico, complejo y, sobre todo, esquivo al uso de enfoques estandarizados si lo que se pretende es profundizar en el significado de las experiencias, dado que ellas, con enfoques nomotéticos, están limitadas para ciertas categorías de respuestas predeterminadas.

Los métodos ideográficos generalmente producen una riqueza de detalles de los datos acerca de pequeños números y casos, cada unidad de análisis va a implicar una diferente clase de recolección de datos, un diferente enfoque para el análisis de estos, y un distinto nivel de cada descripción acerca de los hallazgos y conclusiones a los que se llegará. Lo anterior nos permitirá ubicar la presente investigación en el ámbito de la investigación ideográfica y desde una visión histórico-filosófica.

Para abordar lo humano recurriremos a cuestionar constantemente, a evaluarlo todo y a ponerlo a prueba, de tal forma que nos permita convertir en datos confiables las narraciones de las experiencias educativas vividas por los agentes educativos en el medio indígena durante la pandemia, dado que, desde esta perspectiva de investigación, una de las actitudes más importantes para indagar es el cuestionamiento, considerando a la investigación educativa como una búsqueda o aproximación a la verdad.

Para todos los agentes educativos los métodos narrativos e interpretativos son muy útiles para dar cuenta de nuestras experiencias, como afirma Van Manen (2003), la investigación educativa es una experiencia que se vive, una reflexión crítica sobre un quehacer esencialmente humano, el cual recurre básicamente a una postura semiótica y, entre otros, a los métodos de la fenomenología y la hermenéutica. Y es justo aquí donde surge el milagro de la narrativa: registrar, contar, narrar experiencias y lograr dilucidar su significado.

Metodología empleada en el estudio

Para los efectos de estudio y análisis de las experiencias y expectativas de vida y trabajo de los distintos agentes educativos del medio indígena en este caso particular, el grupo de trabajo ha decidido echar mano de la metodología biográfico-narrativa (BN), que facilita la narración de experiencias de los sujetos, donde lo importante es recuperar y recrear las concepciones que se tienen de la escuela y del aprendizaje.

La metodología BN se considera como la más adecuada para el acercamiento al objeto de estudio de esta investigación, que son los agentes educativos de una comunidad indígena; se pone de relieve que no se limita solamente a la recolección y análisis de datos, dado que requiere de toda la imaginación, creatividad, inventiva y capacidad de construcción y reconstrucción del investigador, con el fin de penetrar hasta lo más íntimo de las experiencias narradas por los participantes, de forma tal, que se devele el sentido y los valores que subyacen a los actos de significado aquí contados.

Sobre esta metodología, Huchim y Reyes (2013) establecen que:

> La investigación BN permite entender los modos de cómo los docentes le dan sentido a su trabajo y cómo actúan en contextos profesionales […] permite dar cuenta de aspectos relevantes como los sentimientos, propósitos y deseos […] Por lo tanto, es una forma diferente del paradigma cualitativo convencional, sin que esta se limite a una metodología de recolección y análisis de datos. (p. 22-23)

En esta metodología cualitativa se considera un espacio de encuentro entre diversas ciencias sociales, que se ha legitimado como medio para la construcción de conocimiento; con aplicación en las instituciones educativas, además, permite ampliar el conocimiento a través de los ojos de sus actores –docentes–; adicionalmente, por su componente biográfico-

narrativo, se convierte en hermenéutico, es decir, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes. Huchim y Reyes (2013, p. 8), citando a Bolívar *et al*. (2001) y a Bolívar y Segoviano (2006), refieren que: en el caso de investigación biográfico-narrativa en educación, como una estrategia de aprendizaje, se posiciona (como) "giro hermenéutico" o narrativo, donde la interpretación de los relatos de los docentes o sujetos de los hechos reales y sociales, son el punto central de la investigación. La investigación biográfico-narrativa permite el desarrollo de estrategias cualitativas de investigación a los actores reales de la vida cotidiana, ésta ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo. Las narrativas biográficas dan cuenta de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los sujetos.

En el mismo tenor, Huchim y Reyes (2013), citando a Connelly y Clandinin (1995) y Pujadas (2000), establecen que:

> Los estudios de la narrativa son el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo […] aplicado a la educación, es la construcción y reconstrucción de historias personales, profesionales y sociales. Mediante la aplicación del método BN en diversas disciplinas de las ciencias sociales […] el ser humano ha recobrado protagonismo frente a las excesivas abstracciones y deshumanización del cientificismo positivista. (Huchim y Reyes, 2013, p. 9-10, 20-21)

Lo anterior nos lleva al planteamiento: ¿qué significa acceder a la historia de vida de alguien? Frente a ello podríamos responder que a sus experiencias vividas por determinado periodo de tiempo y convertir esa vivencia en un texto lingüístico, narrativo, en el que por lo menos participan dos personas en el destejido de hechos a veces tan compacto y bien armado, que durante su develación va logrando el milagro del asombro y extrañamiento de la propia narrativa al explicarlo a los demás.

No obstante las bondades de la metodología BN, es necesario advertir sobre sus peligros y limitaciones, ya que:

> Si bien los métodos biográfico-narrativos permiten dar la voz a los docentes, son también un dispositivo de saber y de poder […] a la vez son instrumentos de dominio mediante el acceso al conocimiento a su vida profesional de los docentes. (Huchim y Reyes, 2013, p. 9-10)

Con los hallazgos que logren develarse tras la presente investigación, se tendrá la oportunidad de revalorar lo que podríamos aprender de un ejemplo de nuestros pueblos originarios, rescatando parte de su cosmovisión y su relación de respeto sagrado por la naturaleza, la casa donde todos habitamos. Y si este trabajo de investigación permite aportar al conocimiento y

reconocimiento de estos grupos humanos a través de la narración de sus experiencias en esta época de emergencia planetaria, estaríamos dando un gran paso en actos de significado dignos, justos y civilizatorios.

Generalidades del contexto del estudio

La investigación se realizó en una comunidad indígena del estado de Jalisco, ubicada en el pueblo de los wixárika, e identificada como una de las más antiguas de México; a la vez, es uno de los cuatro grupos indígenas que habitan la región conocida como el Gran Nayar, que comprende parte de los estados de Durango, Jalisco, Nayarit y Zacatecas, en México. Su territorio tiene como centro la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatitlán; su espacio se extiende en cuatro puntos más que, junto con el primero, representan los lugares sagrados y están distribuidos en un territorio muy amplio donde se expresa la cosmovisión del pueblo wixárika. Los wixaritari tienen su asiento principal en los municipios de Bolaños y Mezquitic, en la zona norte del estado de Jalisco, en una región montañosa, relativamente aislada dado lo escarpado del terreno y los pocos caminos que hasta hace poco brindaban acceso a esta región. Estos dos municipios han sido clasificados como regiones de alta y muy alta marginación, es decir, con pobreza y pobreza extrema. De acuerdo con la Comisión Estatal Indígena (CEI), habitan aproximadamente 14,300 wixárikas y hablan la lengua wixárika[7].

El sistema organizacional de los wixaritari está integrado por autoridades tradicionales-religiosas y civiles que tienen su asiento en las principales comunidades de la región wixárika. La organización civil se integra por un número de cargos que designa el Consejo de Ancianos (kawitterutsixi); por otra parte, están los cargos religiosos del sistema tradicional, conformado por los mayordomos dedicados a un santo, los mayordomos menores, los jicareros y los tenanchis (Guzmán y Anaya, 2007). Una figura que también tiene gran peso en la cultura tradicional wixaritari es el Mara’akame, quien, según lo que señalan Guzmán y Anaya (2007, p. 410) es un “líder religioso y curandero con poderes sobrenaturales para entrar en contacto con los kakaiyarixi” (antepasados deificados).

En el presente estudio se utilizó la entrevista en profundidad, y se aplicó a profesores, supervisor escolar y Mara'akame. De igual manera, se realizaron tres grupos focales, en uno participaron los padres y madres de familia, y los dos restantes fueron con niños y niñas de diferentes grados escolares[8]. En la planeación de las entrevistas y de los grupos focales se

[7] A los wixárikas también se les conoce como huicholes, aunque el pueblo considera despectiva esta denominación.

[8] La grabación realizada durante la participación de los niños de la escuela fue interesante; sin embargo, cabe mencionar que para la transcripción se presentaron diversas dificultades, ya que debido a que los niños hablan con un tono de voz muy bajo y además usaban cubre bocas durante esta actividad, fue difícil escuchar lo que

consideraron los aportes de Van Manen (1999), para ello se enfatizó en el rescate de la experiencia vivida por los distintos agentes educativos en el medio indígena durante la pandemia, a partir de los sentimientos, estado de ánimo y emociones; el objetivo reside en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de manera que el efecto del texto represente un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo, en la que el leyente cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida (Van Manen, 1999, p. 56). Otro de los insumos considerados en la investigación fue el informe titulado: "Temas sobresalientes del ciclo escolar 2020-2021", elaborado por el supervisor escolar y compartido para esta investigación[9].

Para la construcción de los ejes de investigación se tomaron en cuenta los datos generales de los entrevistados, su concepción del virus COVID-19 a partir de su cultura, si ya lo tenían previsto, qué han escuchado de los ancianos, si ya lo esperaban, cómo va a terminar esto, sus vivencias de los diferentes agentes durante la pandemia, las medidas implementadas para enfrentar la enfermedad, el acompañamiento que recibieron por parte de la Secretaría de Educación Jalisco para desempeñar sus funciones, los materiales que recibieron, sus experiencias respecto al papel que tuvo la escuela durante la pandemia, los problemas a los que se enfrentaron durante la emergencia, los obstáculos para desarrollar la práctica y las sugerencias que tienen para mejorar la atención educativa de los niños de la comunidad en estudio.

Se solicitaron autorizaciones o permisos para el ingreso a la comunidad y a la escuela, así como el consentimiento informado para entrevistar y grabar a cada uno de los participantes. Las entrevistas se realizaron de la siguiente manera: los investigadores se trasladaron a la comunidad de estudio, para lo cual recorrieron alrededor de 9 horas; se llevó a cabo un encuentro con los diferentes agentes educativos considerados en la investigación: niños, maestros, supervisor escolar, madres y padres de familia, supervisor escolar, líder de la cultura y Mara'akame; se expuso el propósito de la visita y de la investigación; se obtuvo el permiso para realizar las entrevistas; se realizaron y grabaron las entrevistas; se tomaron notas e interpretaciones para hacer más dinámico el proceso de análisis de la información; se transcribieron las entrevistas y se procedió al análisis de las narraciones de los diferentes agentes participantes.

Choque de la realidad de la pandemia y sus creencias

decían. A partir de esta actividad, los integrantes del equipo de investigación opinan que para el próximo acercamiento se realizarán entrevistas por medio de un juego y/o dinámica para que los alumnos tengan la confianza de hablar.

[9] El informe titulado: "Temas sobresalientes del ciclo escolar 2020-2021" fue elaborado por el supervisor escolar, entregado a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Jalisco, el 26 de julio del 2021 y compartido con los integrantes del equipo de investigación por el mismo agente educativo.

Experiencia de una de las autoridades del pueblo wixárika: el Mara'akame

De acuerdo con una de las autoridades comunitarias del pueblo wixárika, que también fue entrevistado para el presente estudio, el Mara'akame de la localidad, quien es considerado como sanador, artesano, agricultor y líder de su comunidad, afirma que el virus del COVID-19 "no existe", ya que afirma: "Cuando se está acercando la enfermedad yo detecto a través de mis patrones de guardianes naturales que los utilizo para distanciar la enfermedad, es por eso que le digo, esta pandemia no existe", pero afirma que en el caso de que existiera, entonces al pueblo wixárika no le llegaría, entre los argumentos que expone son los siguientes:

> A nosotros, nuestros templos, los cerros y los dioses nos dicen que a nosotros no nos va a llegar esa enfermedad (COVID-19), a ninguna familia le va a llegar, al menos de que yo incumpla con algunas de las deudas que yo tenga con mis dioses /se refiere a los integrantes del pueblo/, pero yo soy el culpable como padre de familia por ser irresponsable /se refiere a los padres de los niños/ […] porque también nosotros tenemos compromisos con las deidades, con los guardianes naturales entonces ahí sí. Si yo soy brujo y me gusta desearle mal a alguien es una deuda también, que se me va a ir acumulando y se me va a regresar ese mal. Aquí lo que nuestro Dios quiere es que seamos sanos, que respondamos a la familia, pero hay algunos que se ponen a echar brujería, a echar mal, eso es lo que no se quiere. (E4, Mara'akame, 1.3[10])

Como se puede ver, desde la cultura del pueblo wixárika, el COVID-19 no es una enfermedad que les preocupe, ya que solo les llegará a las personas que tengan pendientes. La autoridad entrevistada expresa que las comunidades que conforman el pueblo están muy alejadas y cuentan con escasa comunicación, por lo que, a lo largo del 2020, se restringieron las salidas y los ingresos solo para lo necesario, con la finalidad de evitar que las personas que no pertenecen al pueblo contagiaran a los habitantes del pueblo wixárika.

Desde la perspectiva de la investigación, podemos darnos cuenta de la cantidad de paradojas que existen en el diario quehacer educativo, las cuales nos han permitido conocer y narrar las experiencias vividas durante la pandemia en el ámbito escolar de este grupo indígena; ahora bien, tomando como referencia las aportaciones de Bruner (2006) y Moscovici (1979), nuestras subjetividades fueron construidas en un ámbito exclusivo de intersubjetividad, en el cual negociamos significados que configuran nuestra realidad y tomamos decisiones; por lo tanto, al hablar de los elementos que conforman nuestra subjetividad consideramos elementos de naturaleza simbólica, es decir de naturaleza cultural, y en la narrativa del líder indígena podemos apreciar muy claramente el choque al parecer irreconciliable entre dos naturalezas culturales simplemente distintas y preocupantes, porque de las acciones que se tomen y las

[10] Las entrevistas realizadas a los diferentes agentes educativos se transcribieron y codificaron. Los códigos utilizados fueron los siguientes: E4, corresponde al número de la entrevista realizada, posteriormente aparece el agente entrevistado, y los números representan la página y el párrafo de donde se extrajo la cita.

decisiones que se negocien, depende la recuperación académica tan deseable para los niños de educación básica de los grupos indígenas en general, y de los niños del pueblo wixárika en particular.

Experiencia de los diferentes agentes educativos

Las vivencias de los profesores en periodo de confinamiento

Los profesores considerados en el estudio son nativos del pueblo wixárika y ambos son varones. El profesor M1 cuenta con una larga trayectoria como docente: 21 años trabajando en escuelas rurales y multigrado; también tiene una formación muy sólida, ya que ha logrado la conclusión de un posgrado, el doctorado en investigación aplicada; él atiende dos grupos de 5º y 6º grados.

Respecto a sus experiencias educativas en la escuela y comunidad durante la pandemia, afirma que ha sido muy complicado actuar, ya que por un lado, desde su cultura, el "COVID no existe", pero la SEJ y la Secretaría de Salud dan indicaciones precisas y establecen medidas sanitarias para no contagiarse.

> Esto pues es algo muy […], pero si pues fue algo muy difícil de entender, porque en el medio se hablaba de dos corrientes; a pesar de que, si había la enfermedad en la ciudad lejos de la comunidad y aquí no teníamos, no tenemos ningún contagio. El Consejo de Ancianos nos decía con optimismo nosotros no tendremos esa enfermedad, nosotros ya nos comunicamos con los dioses y esa es la respuesta que nos han dado, mientras que en la ciencia se decía que hay una pandemia. Entonces ante estas dos culturas, la mía, la wixárika y la de los mestizos. ¿Qué debemos hacer ante esto? Pues, creer en algo si hay esta enfermedad, tenemos que protegernos, y si no hay, pues no está de más. Siempre […] quisimos prepararnos, quisimos atender las indicaciones de la Secretaría de Educación y sobre todo salubridad. (M1, Profesor FB, 1.2)

Esta situación resulta complicada porque si los habitantes de las comunidades no creen en la enfermedad, entonces no entienden el porqué de las medidas sanitarias implementadas por parte de la SEJ y de la Secretaría de Salud.

Bruner (2006) expone la articulación existente entre una perspectiva psicológica humanista, interpretativa, narrativista y los actos de significado, es decir lo simbólico y, por tanto, la presencia de una psicología cultural y una psicología popular, lo cual permitirá identificar experiencias y concepciones profundas con las cuales, por inefables que parecieran, nos comunicamos y tomamos decisiones en la vida personal y en el trabajo. Como se puede apreciar en la cita anterior, tal como lo señala Bruner, pareciera que existe un choque entre dos tipos de psicología: una cultural, que en este caso sería la visión implementada por las

medidas sanitarias por parte de la SEJ, y la cultura popular, que en este grupo indígena sería una visión local, mítica y tradicional, y también pareciera que no son reconciliables.

En este sentido, entre las estrategias empleadas para la atención de los niños en la escuela, estuvieron las siguientes:

> […] estuvimos trabajando con menos niños, con grupos más pequeños, pero además se les pidió a los niños que trabajaran distanciados y, era muy difícil de separarlos porque entre ellos estaban acostumbrados a trabajar juntos, todo el mundo estaba en un aula, entonces fue muy difícil creer si había, o no creer si había, que de repente se activara otra cosa, entonces controlar eso fue lo más difícil, a pesar de que los papás no creían que había la enfermedad. Los niños decían: "no, no es cierto porque mi papá dice que no hay nada". En la comunidad nadie se ha enfermado, dicen […] es una enfermedad de los blancos. Decían que el COVID no es una enfermedad para los nativos, aquí está la cosmovisión de nuestra cultura. (M1, Profesor FB, 1.4)

Se presentaron grandes dificultades con los padres de familia, porque al paso de algunos meses de la pandemia, las autoridades dieron las indicaciones del cierre de las escuelas…

> Los padres de familia decían: "si no existe esta enfermedad, por qué nos dejan fuera de la escuela". Entonces, inició un problema entre los padres y los docentes […], siempre nos dijeron "nomás por no trabajar ustedes, siempre lo están diciendo, con el gobierno les dice eso, que hay enfermedad para no enseñar a nuestros hijos, eso es lo que ustedes están diciendo, es que nuestros hijos están perdiendo, esta enfermedad es para los blancos, los que viven en la ciudad, ellos tienen todos los servicios, tienen luz, internet, tienen todos los aparatos electrónicos; acá nosotros no tenemos nada de eso, nuestros hijos están perdiendo". (M1, Profesor FB, 2.4)
>
> Los padres se manifestaron acerca del tema, pero la SEJ […] no respondió, su respuesta fue enviar gel antibacterial, jabón, cubrebocas y cosas así, poco, me refiero, porque hace dos días trajeron en ese galón con gel antibacterial, es el único que ha llegado desde hace un año, pues ahí está ese, pero realmente eso se lo acaban en una semana […] ese que está ahí es cloro que trajeron para el lavado de mesas, sillas pisos, los vidrios, a veces se ocupa material, pero no ha habido ese tipo de materiales para los niños. (M1, Profesor FB, 2.5)

Respecto a las estrategias utilizadas para dar seguimiento a la práctica y atender a los niños durante la pandemia, se mencionan las siguientes:

> Cuando nos cerraron las escuelas y nos dieron la indicación de que nadie asistiera a la escuela, pues estando reuniéndose niños y si se enfermaba alguno de ellos, los culpables son ustedes, nos decían. Entonces la SEJ nos dio un libro de texto y se les entregaba la tarea, con las indicaciones de lo que tenían que hacer. (M1, Profesor FB, 3.4)

> Les dejábamos guías para cinco o de diez días, entonces la tarea era esa, dejarles el trabajo a los chicos, pero tampoco jamás pudieron hacerlo, porque siempre requerían que alguien los guiara, que alguien les explicara, y pues, la mayoría de los papás no saben leer ni escribir. (M1, Profesor FB, 3.5)
>
> Ellos decían: "es que yo no puedo, por eso está el maestro"; o, "yo sí sé leer, pero no entiendo lo que me está diciendo el texto"; otros decían: "yo le digo a mi hijo, no me hace caso"; entonces, cosas así […]. (M1, Profesor FB, 3.6)

Con relación a la comunicación que tenía como maestro con los niños y niñas a su cargo, hace referencia a que los niños:

> Venían cada 15 días, en 15 días me refiero, contando sábado y domingo, pero una semana venían, más bien dos semanas no veían, y una semana venían para retroalimentar. Entonces, primero los niños de quinto y luego de sexto, para tener distanciado en el salón y nosotros trabajamos cinco horas, atendíamos dos hora y media a los de quinto y dos horas y media a los de sexto, además yo les dejaba trabajo: "tienes que hacer esto los 10 días que vas a estar en tu casa"; ya la otra, la tercera semana, ya nos vemos aquí, para sacar las dudas que tenían, yo tenía la presión de que todos los contenidos se tenían que cumplir, pero aun así nos retrasamos. (M1, Profesor FB, 4.5)

En el mes de septiembre del 2020 se celebraron algunas reuniones virtuales de profesores convocadas por la SEJ; en ellas los profesores compartían cómo estaban trabajando en sus escuelas:

> Cuando nos reunimos los maestros, me di cuenta que otros docentes que trabajan en la zona urbana, estaban trabajando normal, ellos no perdieron, los chicos tenían internet, ellos tenían computadoras, tenían tablet, tenían todo, estaban en proceso normal; en cambio acá, pues no hay nada de eso; entonces, mi propuesta fue, aquí dentro de la escuela, hablar con mis compañeros para hacer la propuesta de que los niños vinieran a la escuela, una semana sí, una semana, no. Con esto me topé con mucho regaño //ríe// pude entender, ¿Profesor, por qué anda haciendo esas cosas, si se enferma un niño, ¿se va a responsabilizar? (M1, FB, 5.7)
>
> Yo les contestaba: "no lo estoy haciendo para que el niño se enferme, lo hago para ayudarlo, pero siempre y cuando, cuidándolo que no se vaya a enfermar"; de esa manera quisimos ayudar más a los chicos, pero la realidad es que a pesar de eso, de todas maneras no fue lo que habíamos esperado. 17 alumnos no aprovecharon nada y se puede decir que se atrasaron y no aprendieron lo que lo que se debía de aprender en cada ciclo escolar. En primer grado fueron siete, segundo grado fueron dos, tercer grado fueron cuatro, en cuarto grado fueron uno, en quinto dos, en sexto grado ni uno.

> De todas maneras pasaron de año por la normatividad de la Secretaría de Educación. (M1, Profesor FB, 6.1)

El profesor M2 tiene 34 años, estudió la licenciatura en el medio indígena para primaria en Nayarit, en una de las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional, y egresó en el 2016; de inmediato se incorporó a la docencia, por lo que tiene 6 años como profesor. Ha trabajado en varias comunidades: en el Venado, una localidad de costa en la sierra, en El Mirador; el año pasado lo asignaron a una nueva colonia; y en este ciclo lo ubicaron en la escuela considerada en el estudio, donde atiende 1º y 2º grados.

En torno a cómo concibe el COVID, el maestro afirma:

> La idea o las creencias de los sabios en los Consejos de Mayores en nuestra cultura es muy diferente; nosotros como comunidad creemos en nuestras deidades y esas enfermedades, lo decía mi abuelo, son creadas por los mestizos, por personas ajenas y solamente a ellos les pega […] (M2, Profesor FB, 2.4)
>
> El viernes se llevó a cabo una asamblea y el Consejo de Mayores dijeron que los maestros deben estar aquí sin miedo y que aquí no ha pasado nada: "échenle ganas". Pero también existe ese riesgo porque yo ya tuve esa experiencia. Mi papá falleció de eso, a mí nadie me cuenta porque ya lo viví. En la comunidad no lo trataron y lo sacamos a Zacatecas, no querían soltar el cuerpo, querían que lo cremáramos, pero al final de cuentas nos apoyó CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), con un documento que nos facilitó las cosas (M2, Profesor FB, 2.7).
>
> Entonces es la diferencia que yo veo, acá es mucho más fuerte la cosmovisión, la cultura, la tradición tiene más peso. (M2, Profesor CC, 2.8)

Y efectivamente, la dificultad estriba en cómo enfrentar una visión muy compacta y bien armada en un sistema mítico y simbólico de una tradición originaria. Al respecto, Bruner argumenta que el papel constitutivo de la cultura dimensiona como un conjunto de

> sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado, eran sistemas que estaban ya en su sitio […] profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura [...] constituían un tipo de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de la comunidad. (Bruner, 2006, p. 27)

Justo como lo estamos apreciando en la narrativa de experiencias que nos comparten los profesores de la comunidad del pueblo wixárika:

> Como una medida sanitaria y de prevención las indicaciones de la SEJ fue que se cerraran las escuelas y que nos niños ya no asistieran al plantel, esto costó trabajo

> porque los padres de la comunidad no aceptaban, por lo que fue necesaria la presencia de algunas autoridades de la comunidad, entre ellos el Comisario, pero también otras autoridades como el Gobernador del Estado de Jalisco. Las autoridades cerraron las escuelas y se tomó la decisión de que tenían que atender a los alumnos cada 15 días al principio, además de las medidas sanitarias. A partir de la visita de las autoridades […] mandaron mucho material higiénico. (M2, Profesor CC, 3.12)

Para la atención de los niños los maestros de las comunidades rurales no cuentan con apoyos, ya que no hay luz eléctrica, internet, ni computadoras. Las indicaciones de la SEJ giraban en torno a lo planteado en Recrea; el maestro M2 narra que para el desarrollo de la práctica y la atención de los niños empleó varias estrategias que fueron cambiando en función de la reacción de los niños y padres de familia:

> Al principio estábamos grabando en el altavoz, lo que hacíamos era grabar las instrucciones en lengua nativa wixárika y el Comisario ponía las grabaciones y los niños escuchaban las actividades. Estaba bien, pero al final de cuentas se dejó de hacer eso porque varios compañeros no le echaban ganas, sobre todo los que tienen más años de servicio no les parecía. Ellos preferían tenerlos enfrente, pero mandaban las instrucciones por escrito, pero esto no ha sido muy bueno, porque a veces los alumnos no alcanzan a comprender lo que uno les pide. (M2, Profesor CC, 3.15)

Para diseñar las actividades no contaba con ningún apoyo, así que afirma:

> Yo me basaba mucho en los libros e iba extrayendo las actividades de los cuadernillos, ponía la instrucción, yo casi nunca me fui a actividades que hicieran en el libro. Yo sacaba las actividades del libro y las ponía en el cuadernillo. (M2, CC, 4.1)

Para la evaluación el maestro realizaba un concentrado de las actividades realizadas y de ahí iba calculando los porcentajes; sin embargo, muchos de los niños no cumplían:

> Nosotros cada tres meses dábamos un concentrado de lo entregado, y ahí nos damos cuenta que los niños no cumplían. (M2, Profesor CC, 4.5)

Entre las principales dificultades que el maestro enfrentó en la atención de los niños menciona:

> Fue en el segundo trimestre del año pasado que me di cuenta que las actividades que me entregaban eran realizadas por parientes y no por los niños, eso fue lo que más me llegó a preocupar; entonces, a partir de ahí fue cuando decidimos empezar con las asesorías, cada tres días venían los alumnos a la escuela, los turnaba, tenía 23 niños y los atendía de siete por día. (M2, Profesor CC, 5.1)

El papel del supervisor de la zona escolar

El documento elaborado por el encargado de la zona de supervisión escolar 003 nos sitúa en cómo se ha realizado la práctica educativa durante la pandemia, con un relato más preciso durante el inicio de la misma (marzo a junio del 2020), en el que identifica que existió una mayor cantidad de dificultades para su desarrollo, y particularmente nos contextualiza en el ambiente de la educación rural y la indígena, que posee características distintivas que la alejan bastante de la estrategia que aparece en el centro del discurso de la educación por parte de las autoridades, que es el de la educación a distancia (ya sea por medio de la televisión o de plataformas virtuales). En su lugar encontramos una práctica educativa regida por la voluntad de los actores, y por su capacidad de adaptación.

El supervisor escolar no falla en incluir su contexto en la descripción de sus actividades: "verificar que los alumnos recibieran sus actividades a pesar de las carencias tecnológicas (internet)" (p. 1); igualmente resalta: "de acuerdo a nuestro contexto y las carencias de conectividad para llevar a cabo las clases virtuales, en línea, por televisión y exigimos contar con los servicios de la red eléctrica, y conectividad en cada centro educativo lo más pronto posible" (p. 3). Algo que también nos deja muy claro y no se tomó en cuenta en los programas educativos es la desigualdad; se habla de educación a distancia cuando ni siquiera se cuenta con los servicios básicos, lo que orilló a todas las instituciones de la zona escolar a cambiar la estrategia: "siempre tuvimos clases presenciales" (E.S. p. 2), todo esto de forma escalonada:

> Regresamos a las asesorías presenciales, ahí simplemente, después de las vacaciones, empezamos a trabajar las presenciales, pero con un solo día, acompañados de sus papás, entonces regresamos, trabajamos en el mes de mayo, el mes de junio, y aumentamos a dos días las clases presenciales, las asesorías; y a tres días en el mes de julio, que ya fue cuando salimos. (E3.Supervisor. 2.4)

Por otro lado, y centrándonos en la práctica, al inicio se advierte la confusión por la premura de las medidas: "el resultado de la primera etapa del 17 de marzo al 03 de abril 2020 fue muy bajo" (E3. Supervisor. 2.1); a pesar de ello se buscaron los medios para apoyar a los alumnos "citándolos una vez por semana para la entrega y recepción de las actividades y aquellos alumnos que tenían dificultades de presentarse en la escuela los docentes realizaron visitas domiciliarias" (E3. Supervisor. 2.1). El sujeto en cuestión, al ser supervisor, se encargada de coordinar estos esfuerzos.

Además de la voluntad de todos los actores educativos de impulsar una educación semipresencial debido a la imposibilidad de realizarla a distancia por el contexto, como se mostró anteriormente, también hubo flexibilidad por parte de los administrativos para la ejecución de la práctica por parte de los profesores: "dándoles la libertar de utilizar las fichas

de trabajo con la única sugerencia de que cada docente, al usar el material de las fichas, tendría que contextualizarlo y manejar un lenguaje común de acuerdo a su nivel o grado" (E3. Supervisor. 2.1); tal acción facilitó la obtención de mejores resultados. Asimismo, consideran que esta situación fortaleció sus habilidades como docentes: "en sí nos ayudó mucho y nos favoreció porque así enriqueció más esa enseñanza que nosotros llevamos" (E3. Supervisor. 2.3); es decir, se permitió a los docentes adaptar estrategias que tomaran en cuenta las directrices entregadas y el contexto en el que se desempeñan, fortaleciendo su práctica y beneficiando a las y los alumnos.

Donde solo existe un espacio de duda o, mejor dicho, de inconformidad, es con el actuar de la Secretaría de Educación Jalisco, ya que solo ofreció apoyo con material no didáctico, es decir, sanitario: "Echó la mano solo con gel antibacterial y jabón líquido para decirle a los niños que la higiene era parte para entrar al salón" (E3. Supervisor. 2.2). El único material educativo proporcionado fueron unas fichas de trabajo: "Simplemente nos mandaron las fichas que propone Recrea […] se analizó, pero no se pudo aplicar tal como es. Simplemente nos tendieron unas estrategias y lo ajustamos a lo de nosotros, así fue como aplicamos" (E3. Supervisor. 2.3). Además, indicaron que no cuentan con suficiente personal para todos los planteles: "es cubrir con maestros, hay muchas vacantes, los contratos que había ahorita no están cubiertos. Tengo seis escuelas ahorita, sin nadie de maestros, definitivamente, sin docente" (E3. Supervisor. 2.4). Lo anterior ha generado como percepción por parte de la zona escolar que "no estemos tan seguros de que la Secretaría de Educación [Jalisco] nos va a tener mucho material" (E3. Supervisor. 2.3). Se asume como un abandono por parte de las autoridades en una situación compleja, que se suma a las limitaciones del entorno en el que se desempeñan: infraestructura inadecuada, falta de personal y falta de material.

En síntesis, fue la voluntad de los actores educativos, su flexibilidad y capacidad de adaptación lo que permitió que, a pesar de la falta de apoyo por parte de la Secretaría de Educación Jalisco, se trabajara en este contexto educativo escolar. Bruner (2006) reflexiona de manera profunda sobre el significado que tiene el papel de la cultura y al respecto se pregunta: "¿qué es lo que hace que los seres humanos funcionen?"; el autor nos proporciona, entre otros, el siguiente argumento: nuestra vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y también de formas del discurso compartidas, que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. Es decir, vivimos mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos.

Como puede apreciarse en el referido argumento, estos significados y procedimientos de negociación han permitido que, a falta de tecnología y conectividad, sea la voluntad, la adaptación y la flexibilidad lo que ha permitido mejorar resultados a pesar de la situación de emergencia vivida.

Entonces, el mensaje que se puede encontrar dentro del reporte entregado es el de un actor que entiende a la perfección el contexto en el que está situado, y trata de adaptar lo mejor posible la práctica que ejerce junto con la comunidad educativa, sin desviarse de los acuerdos pactados desde la centralidad (independientemente del apoyo que reciben o no reciben); y a pesar de estas limitaciones encuentran un margen de flexibilidad para realizar su práctica lo mejor posible dentro de la realidad en la que se encuentran, adecuando los contenidos que pueden enseñarse en donde se localizan.

La realidad revelada nos muestra que el éxito o menor rezago presentado por los alumnos durante la pandemia se debió a la capacidad de directivos (locales) y docentes de adaptar la política que se les presentó y aplicarla al contexto en el que se desempeñan. También se percibe un aire de optimismo por parte del supervisor en el sentido de que lo vivido servirá para facilitar el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022, tal como explica el supervisor sobre cómo afrontan su práctica educativa antes, durante y después de la pandemia: "Así es, maestro, como le digo, nos tenemos que mover; para nosotros no nos va a impedir algo avanzar, nosotros le vamos a buscar" (E. Supervisor., p. 4).

Aquí podemos reflexionar a la luz de la teoría de los actos de significado de Jerome Bruner, y preguntarnos: ¿qué peso tiene el significado de la palabra con base en lo que los actores dicen que pretenden decir?

> El significado de la palabra se encuentra poderosamente determinado por el tren de la acción en que ocurre […] exactamente igual que el significado de la acción solo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden decir […] decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable en una psicología orientada culturalmente. (Bruner, 2006, p. 33-34)

La vida cotidiana es interpretable y con base en la cita anterior, hay un supuesto fundamental que consiste en la relación entre lo que se hace y lo que se dice que se hace en el proceder normal de la vida. Lo más importante es lo que la gente dice que hace, dado que el comportamiento es una actividad mediada, traducida en palabras; por dicha razón, algo importantísimo en la cultura es la lingüística.

La psicología cultural, más que ocuparse de la conducta, se ocupa de la acción intencional, que no es sino una acción situada de los interactuantes en un escenario lingüístico y cultural. Por lo tanto, lo declarado por el supervisor escolar en la entrevista analizada, respecto de la visión optimista de que con base en lo vivido se facilitará el ciclo escolar siguiente, y su afirmación categórica de que para cualquier dificultad "nosotros le vamos a buscar", confirma lo dicho por Bruner respecto de la articulación entre el significado de la acción y lo que los actores dicen que pretenden decir. Dicho de otra forma, la vinculación inseparable entre el decir y el hacer en la vida cotidiana, y en este caso en la vida cotidiana escolar.

A manera de cierre

1. En todos los tiempos ha habido grupos humanos que han sido deshumanizados por un poder hegemónico, grupos marginados, no solo no valorados o no reconocidos, sino hasta considerados como no bienvenidos en ninguna parte del mundo, y dentro de esos grupos obviamente se encuentran nuestros pueblos originarios. En el estado de emergencia planetaria que vivimos hoy debido a la pandemia COVID-19, su situación general y concretamente su situación educativa requieren de una relación comunitaria con autoridades educativas, que garantice mayor inclusión, equidad y respeto, para resarcir y reestablecer los procesos de formación educativa de la mejor manera posible en las condiciones descritas en el presente trabajo.
2. El encuentro simbólico entre dos tradiciones culturales a través de los agentes educativos en el medio indígena se ha convertido en un acontecimiento estruendoso o al menos crítico, dado que son visiones que se han desarrollado lamentablemente de modounilateral; por un lado, la visión no indígena de la enfermedad y la crisis causada por la pandemia; y por el otro, la cultura local e indígena, para la cual no hay enfermedad ni mucho menos pandemia, lo cual nos lleva a reflexionar en torno a ¿quiénes somos como educadores?, ¿cuáles son nuestras limitaciones y aciertos en un escenario de excepcionalidad como el que hoy experimentamos? Lo anterior nos conduce a cuestionarnos también acerca de cómo y qué hacer para apreciar, desde una perspectiva no indígena, las prácticas docentes cuando éstas se llevan a cabo en un contexto de desinformación, marginalidad, escasez de conocimiento y pobreza física y material. Si la finalidad de la educación es configurar prácticas que sean realmente nutritivas y emancipadoras y que permitan a los seres humanos proporcionarse bienestar al inspirarnos a ser quienes realmente somos en la reinvención constante, los escenarios que aquí se han mostrado son verdaderamente desalentadores, por la fragilidad del contexto indígena y su grado de vulnerabilidad frente a las decisiones tomadas para todos los contextos educativos, como si se pudieran estandarizar cuando los elementos, las herramientas y los recursos no se encuentran en igualdad de condiciones en todos los escenarios educativos; por lo tanto, hoy hace falta un sistema que responda a las necesidades de las comunidades indígenas.

3. Con base en la realización de la entrevista aplicada al supervisor de la zona escolar, nos quedamos sumamente asombrados de cómo a través de la voluntad de los agentes educativos, su disposición, flexibilidad y capacidad de adaptación de contenidos, han logrado que el desarrollo de las actividades académico-escolares no se haya visto tan perjudicado, a pesar de que las comunidades indígenas son vulnerables de por sí debido a las condiciones de marginalidad y el abandono educativo por parte de las autoridades educativas locales y estatales.

4. La falta de apoyo en el servicio educativo de las comunidades indígenas se refleja básicamente en escasez de material didáctico, estrategias pedagógicas y personal docente; también en la falta de servicio eléctrico y conectividad; sin embargo, lo anterior no ha sido obstáculo para que los agentes educativos muestren optimismo para el siguiente ciclo escolar 2021-2022; desafortunadamente, en tales condiciones se orilla a los grupos humanos marginales a tener una formación educativa "pobre para pobres".

5. La presente narrativa en el contexto de la emergencia planetaria y su impacto en una comunidad indígena nos obliga a revisar y, si fuera el caso, transformar nuestras prácticas docentes, recurriendo cada cual a los recursos y herramientas que estén al alcance; pero ¿cómo hacer para generar mejores resultados a partir de contenidos más interesantes, significativos y sugerentes? No pocos estudiantes aprenden con entusiasmo, pero desafortunadamente lo hacen fuera de la escuela y a ésta van a aburrirse, con base en lo que ellos mismos dicen. Quizá no requerimos transmitir, imponer, obligar, convencer o adoctrinar, sino solamente inspirar a nuestros estudiantes para que deseen reinventarse, como lo dice Sztajnszrajber (2018).

6. En definitiva, la crisis de salud por la que hemos transitado a nivel global, ha trastocado nuestra cosmovisión y nuestra comprensión de cómo nos vinculamos. Ante este cambio forzado de paradigma, la herramienta primaria a la que podemos acudir es la cultura, el contexto en el que estamos insertos; a través de esa lente resignificaremos nuestras circunstancias y adaptaremos las herramientas que tengamos al alcance para reconfigurar una nueva normalidad, una nueva forma de "hacer escuela", con todos los elementos y personajes que convergen en cada comunidad.

7. La metodología biográfico-narrativa ha sido considerada la más adecuada para la narración de experiencias de los agentes educativos en una comunidad indígena, donde lo importante es recuperar y recrear las concepciones que se tienen de la escuela y del aprendizaje. En definitiva, esta metodología nos permitió acercarnos a la comunidad originaria en el contexto de pandemia que atravesamos, aprender cómo han vivido el fenómeno, cuáles han sido sus emociones y percepciones, sus expectativas, en qué medida han recibido apoyo y acompañamiento, cuáles han sido las problemáticas que han enfrentado y cómo las han sorteado.

8. En síntesis, diremos que el principio de organización simbólica en la vida moderna es narrativo, más que racional o conceptual, dado que las narraciones, discursos, historias o argumentos se relacionan con la forma en que interpretamos los hechos, es decir en los significados que les damos dentro de esa cultura y, por lo tanto, el "Yo" es uno que cuenta relatos, un "Yo narrador".

Referencias

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. Disponible en: http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49

Bolívar, A. y Segovia, D. (2006). *La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual.* Forum: Qualitative Social. Disponible en: research.net/index.php/fqs/article/view/161/357

Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y otros (2020). *El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva*. Naciones Unidas. Disponible en: https://www.cepal.org/es/publicaciones/46543-impacto-covid-19-pueblos-indigenas-america-latina-abya-yala-la-invisibilizacion

Dietz, G., Selene, L. y Cortez, M. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces. Educar en la diversidad, 1, 34-42. Disponible en: file:///E:/Downloads/2020-art-GTClacso.pdf

Gallardo A. L. (2020). Educación Indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En C. Casanova (Ed.) *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 164 -169), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Gobierno de Jalisco, (2020). Protocolo de acción ante COVID-19. *Sector Educativo, para asesorías presenciales en planteles de educación básica*. Disponible en: https://coronavirus.jalisco.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/05/200525Jalisco_Educacion_Media_protocolo_de_accion_ante_Covid19.pdf

Guzmán Mejía, R. y Anaya Corona, M. C. (2007) *Cultura de maíz-peyote-venado. Sustentabilidad del pueblo wixárrika*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de los Altos.

Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13, (3),1-27. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019 IESALC-UNESCO (2021). ¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La continuidad pedagógica en las Universidades de América Latina durante la pandemia. Disponible en: https://www.iesalc.unesco.org/2021/07/07/cerrar-ahora-para-reabrir-mejor-manana-la-continuidad-pedagogica-en-las-universidades-de-america-latina-durante-la-pandemia/

Martínez Rizo, F. (1991). *El oficio del investigador educativo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Mejoredu, L. (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19, Gobierno de México.* Disponible en: https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19.

Mexicanos Primero Jalisco, (2021). *La educación en tiempos de pandemia. Visualizar las oportunidades y desafíos para la transformación educativa en Jalisco.* Disponible en: https://www.educacionfutura.org/educacion-en-tiempos-de-pandemia-visualizar-las oportunidades-y-desafios-para-la-transformacion-educativa-en-jalisco/
Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Argentina: Huemul.

Organización Mundial de la Salud (2020). *COVID-19 cronología de actuación de la OMS.* Disponible en: https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19

Rendón (09/09/2020). *Por COVID, indígenas que retornan a comunidades reencuentran sus valores*. Disponible en: https://ibero.mx/prensa/por-covid-indigenas-que-retornan-comunidades-reencuentran-sus-valores

Rothan, H. y Byrareddy S. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus didease, *Journal of Autoimmunity,* Febrero

Sztajnszrajber, D. (2 de septiembre de 2018). *La Educación*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=35PiXDPb9BI

Torres, C. (2021). El cierre de las escuelas provocado por la COVID-19: consecuencias y condiciones para la reapertura, *Temas estratégicos No. 91*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República

Torres, R. (02/11/20). Alfaro presume mejor manejo de la pandemia que Sheinbaum y AMLO, *El Universal*. Disponible en: https://www.eluniversal.com.mx/estados/alfaro-presume-mejor-manejo-de-la-pandemia-que-sheinbaum-y-amlo

UNESCO (2020a). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19 n°2.4 Notas temáticas del Sector de Educación

UNESCO (2020b). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19 n°4.2. Notas temáticas del Sector de Educación

UNESCO (2020c). La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública. Comisión internacional sobre Los futuros de la educación

UNESCO (2020d). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Documento de Política

UNESCO (2020e). Documento de referencia sobre la alfabetización de jóvenes y adultos en tiempos de la COVID-19: impactos y revelaciones

UNESCO (2020f). Pueblos indígenas y COVID-19: una mirada desde México. Disponible en: https://es.unesco.org/news/pueblos-indigenas-y-covid-19-mirada-mexico

UNESCO (2021). #SuEducaciónNuestroFuturo Seguir teniendo en cuenta a las niñas durante la crisis de la COVID-19 y después de ella

Van Manen, M. (1999). *The practice of practice.* En: M. Lange, J. Olson, H. Hansen y W. Bÿnder, (Eds.) *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Lovaina: Garant.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Acerca de las autoras

Martha Vergara Fregoso, Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara y Posdoctorado en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes por el Centro de Altos Estudios de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Profesora-Investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad de Guadalajara (UDG) y Coordinadora del área de investigación en el ITRALI de la UDG. Ha sido profesora invitada en diversas universidades en el extranjero, tales como: USTA y la Universidad San Buenaventura de Colombia, en la UCC de Argentina, en la UNIOVI de España, en la PCUP de Perú, la UPOLI de Nicaragua, y en la UASD de República Dominicana, entre otras. Es Investigadora Nacional por el Conacyt, SNI-Nivel 2 y cuenta con el reconocimiento PRODEP, Actualmente Coordinadora de la Red de Procesos de Formación y Asesoría en Posgrados e Educación en Iberoamérica. Coordinadora del Comité Científico del Congreso Nacional de Investigación Educativa que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

María Guadalupe Galván Martínez, Profesora normalista, Licenciada en Educación Básica por Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato, Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de Tiempo completo “Titular “A” en la Universidad de Guanajuato, Perfil PRODEP 2019-2022, Miembro titular del Cuerpo Académico en Consolidación “Procesos Educativos”. Actualmente Coordinadora de la Maestría en Desarrollo Docente, registrada recientemente en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, Integrante de Comisiones Evaluadoras, de Diseño Curricular y de Programas de Movilidad social. Ha trabajado la significación en las prácticas docentes, así como la formación del pensamiento crítico, estudios sobre el seguimiento de egresados, las representaciones sociales del profesorado y la inclusión educativa.

Narrativas docentes para la producción de memorias: prospectiva de la escolarización en pandemia
Teaching narratives for the production of prospective memories of schooling in pandemic

Claudio Ariel Urbano[1]
Cecilia Evangelina Meléndez[2]
José Alberto Yuni[3]

Resumen: En este artículo abordamos registros narrativos producidos por profesores de enseñanza secundaria y superior de provincias del noroeste argentino, con el objetivo de hacer memorias de las experiencias pedagógicas, focalizando en algunas aperturas que podrían capitalizarse para el trazado de lineamientos orientados a la revisión de la escolarización secundaria en la pospandemia. Se conformó un corpus con los registros producidos por 74 profesores y profesoras en diferentes momentos del año 2020. Los registros fueron producidos en bitácoras virtuales alojadas en dos aulas virtuales de plataformas digitales. Las narrativas fueron abordadas reflexivamente en encuentros sincrónicos quincenales con los participantes con el objeto de explorar colectivamente sus significaciones. El trabajo expone tres ejes sobre los que se ha realizado el ejercicio de *memoriar* la pandemia y concluye recuperando algunos aprendizajes profesionales construidos en el transcurso de la experiencia como evento crítico de la vida escolar.

Palabras clave: Narrativas - Escuela secundaria – Escolarización – Profesores – Memorias

Abstract: In this article we address narrative records produced by secondary and higher education teachers from provinces of northwestern Argentina, with the aim of making memories of pedagogical experiences, focusing on some openings that could be capitalized for the drawing of guidelines aimed at the revision of schooling secondary in the post-pandemic. A corpus was formed with the records produced by 74 male and female professors at different times in 2020. The records were produced in virtual logs housed in two virtual classrooms on digital platforms. The narratives were reflexively approached in biweekly synchronous encounters with the participants in order to collectively explore their meanings. The work presents three axes on which the exercise of *memorizing* the pandemic has been carried out and concludes by recovering some professional learning built in the course of the experience as a critical event in school life.

[1] Universidad Nacional de Villa María, Argentina, email: caurbano6@gmail.com
[2] Universidad Nacional de Catamarca. Argentina, email: ceciliamelendez.unca.@gmail.com
[3] Universidad Nacional de Catamarca. Argentina, email: joseyuni@gmail.com

Keywords: Narratives - High school - Schooling - Teachers - Memories

Recepción: 30 de agosto de 2021

Aceptación: 1 de noviembre de 2021

Forma de citar: Urbano, C., Meléndez, C. &Yuni, J. (2021). Narrativas docentes para la producción de memorias: prospectiva de la escolarización en pandemia. *Voces de la educación, número especial, 77- 103*.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Narrativas docentes para la producción de memorias: Prospectiva de la escolarización en pandemia

Introducción

Hacer memorias es parte del proceso de producción y reproducción de la vida social. Tanto en el plano individual como colectivo, la memoria es un proceso de re-construcción de los acontecimientos en el que elaboramos un relato y una narrativa ficcional que nos permite ligar diferentes temporalidades y, a la vez, sostener las transformaciones y resignificaciones identitarias que estas conllevan (Urbano, 2021).

Siendo una construcción y un proceso, es paradojal que el idioma español no cuente con un verbo que permita dar cuenta de esa acción de fabricación y producción narrativa. Si bien existe la palabra memorizar, esta hace referencia al proceso de almacenar y acopiar información referida a acontecimientos pasados. Ese verbo connota el significado de la memoria como una forma de copiado de lo acontecido, una representación que constituye una copia fiel y mecánica de las historias personales y colectivas.

Diferentes disciplinas de las ciencias sociales han interpelado esa perspectiva que reduce la memoria a un acto de reproducción de lo vivido. Por el contrario, la memoria es considerada una creación en la que, desde el presente, se re-crea lo acontecido en un intento de establecer una continuidad temporal que permita la filiación con un pasado y, de ese modo, sostener un proyecto común (Ricoeur, 2003). La memoria es por lo tanto un proceso, un acto procesual, un campo de disputa, de lucha, de interpretaciones, de reconstrucciones siempre móviles, dinámicas y complementarias, de producción de relatos ficcionales que aspiran a construir una narrativa integrada y totalizante.

En este trabajo proponemos el neologismo *memoriar* para referir al proceso de producción (en el sentido de fabricación) de memorias individuales y colectivas. *Memoriar* implica la elaboración de cartografías de los acontecimientos del presente. *Memoriar* va más allá de la elaboración de un archivo o un repositorio de registros del pasado o del presente que serán analizados en el futuro como testimonios de este tiempo. Se trata de un acto creativo de producir una/s memoria/s que liguen temporalidades y doten de un sentido de continuidad a las discontinuidades y heterogeneidades de los procesos y acontecimientos sociales.

¿Por qué *memoriar* los procesos de escolarización en los *espacio/tiempos* de la Pandemia? En primer lugar, la Pandemia en tanto acontecimiento disruptivo de amplia escala ha producido una clara discontinuidad en las instituciones socio-educativas y en las prácticas que en ellas se realizan. Esa discontinuidad ha producido una fuerte desestabilización de la experiencia de lo social, arrojando a los sujetos y a las instituciones hacia un estado de crisis en el que se produce un quiebre de las narrativas (Yuni y Urbano, 2020).

En tal sentido, la Pandemia como fenómeno socio-sanitario constituye una *crisis no normativa de carácter global* (en el sentido de aquello no esperable en términos de la normatividad social y que atraviesa todo el orden social) (Agamben, 2020). Este tipo de crisis desencadena fuertes procesos de desestructuración psico-socio-institucional en tanto que los recursos y estrategias conocidos para sostener la dinámica de la vida social, se tornan insuficientes para afrontar las vicisitudes de la incertidumbre del tiempo presente. En los tiempos de crisis los sujetos y las instituciones se lanzan a procesos de revisión de las trayectorias recorridas en un intento de comprender la naturaleza del acontecimiento, evaluar el repertorio de recursos para afrontar la reconfiguración de la vida cotidiana y recuperar herramientas para sostener el presente y orientarse al futuro. Como afirma Arendt (1996) en las crisis lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no alcanza a nacer, se trata de un tiempo transicional que moviliza el pasado y agita las representaciones del futuro.

Memoriar deviene entonces una necesidad en estos entretiempos pandémicos, signados por la superposición de temporalidades y de dinámicas no lineales de la secuencia Pandemia/Pospandemia. Desde los momentos iniciales de la Pandemia, emergió en el discurso social la preocupación por la Pospandemia. Las medidas sanitarias llevaron a establecer una ligazón temporal/causal entre las medidas de aislamiento social y las cuarentenas con la situación de Pandemia y a *la nueva normalidad* como un estado novedoso e instituyente al que se arribará la Pospandemia (Han, 2020). La fuerte desestabilización producida por los efectos psico-sociales de las medidas orientadas a mitigar la Pandemia depositó en la *nueva normalidad* las expectativas de una redefinición del rumbo de las instituciones "tradicionales" al habilitar un espacio de crítica y revisión de su funcionamiento en el contexto de la excepcionalidad pandémica.

Sin embargo, en la mayoría de las sociedades los tiempos pandémicos aún continúan trazando trayectorias imprevisibles y movimientos de avances y retrocesos que alteran las institucionalidades y las rutinas de la vida en comunidad. La escuela ha sido una de las instituciones sociales más afectadas por las dinámicas contingentes de la Pandemia que llevaron a la suspensión de la presencialidad a lo largo del año 2020, con intentos breves y focalizados de retorno a las escuelas, seguidos de nuevos períodos de suspensión (SEIE, 2020e). A su vez, como veremos más adelante, las estrategias iniciales que apuntaron a la virtualización para sostener la llamada continuidad pedagógica en todos los niveles de la educación, se fueron diversificando a partir de las dificultades de su implementación en los heterogéneos territorios de las desigualdades y las asimetrías sociales (SEIE, 2020a). Por ello, hemos caracterizado a los tiempos pandémicos (los cursos académicos de los años 2020 y 2021) como un entretiempo en el que la superposición y recursividad de temporalidades han puesto en suspenso los modos racionales, lineales y objetivos de atravesar el tiempo (Yuni y Urbano, 2020).

Las perspectivas genealógicas del dispositivo escolar moderno han enfatizado justamente el carácter artificial del tiempo escolar y su importancia como tecnología del Yo en tanto

instrumento de disciplinamiento del cuerpo y las emociones (Pineau, Dussel y Caruso, 2016). La demarcación artificial y artefactual del tiempo y el espacio propios del dispositivo escolar, como un espacio-tiempo discontinuo y diferenciado de la vida cotidiana de los sujetos, se ha visto interpelada y puesta en cuestión por las medidas de política educativa, habilitando así la imaginación de otros escenarios posibles para la escolarización (Bazán y Porta, 2020). En tal sentido, interesa aquí captar algunas hiancias sobre los sentidos y la forma de lo escolar que podrían dar lugar a formas anticipatorias de reconfiguración de las instituciones escolares.

Memoriar en tiempos transicionales es situarse en el punto inestable e impredecible del presente para narrar lo que está aconteciendo, comprender las desestabilizaciones de las tradiciones y rutinas que organizan las prácticas y representaciones de lo escolar en *espacio/tiempos* de Pandemia e intentar articular una narrativa que permita re-construir ideales que operen como utopías para imaginar el futuro. En tal sentido, *memoriar* no es solo reconstruir y recuperar el pasado, sino también anticipar y recordar aquello que constituye los ideales de lo porvenir.

Por ello, es posible hablar de una memoria prospectiva, una memoria anticipatoria que desde el presente nos permite recordar aquello que tenemos que realizar en el futuro. De hecho, en la vida cotidiana se utiliza la memoria prospectiva cuando evocamos una cita que tendremos o cuando recordamos el horario en el que tendremos que iniciar un viaje o tomar un medicamento. La memoria prospectiva, ordena las acciones del presente en función de aquello que se trazó como itinerario hacia el futuro. En otras palabras, la memoria prospectiva implica recordar en el presente aquello que nos compromete con el futuro.

En este trabajo nos proponemos *memoriar* las experiencias de lo escolar de profesores y directivos de instituciones educativas del noroeste argentino. Nuestra voluntad de *memoriar* se apoya en el hecho de observar que las narrativas de los docentes daban cuenta de una puesta en cuestión de la gramática escolar y de la emergencia de posicionamientos otros, que podrían derivar en una reconfiguración de la matriz del orden escolar de la escuela media argentina (cfr. Yuni el al, 2018).

Metodología

Se ha realizado un estudio exploratorio de tipo cualitativo basado en narrativas (auto)biográficas de profesores de nivel secundario y superior de cuatro provincias del Noroeste Argentino (NOA). Se conformó un corpus de registros provenientes de diferentes fuentes en los que los que 74 docentes han narrado sus vivencias y experiencias a través de registros autobiográficos producidos en entornos virtuales. Se invitó a los participantes a narrar en bitácoras digitales su experiencia como docentes en los espacio/tiempos de la Pandemia. A lo largo de cuatro meses se fueron proponiendo indicaciones de producción que partieron del registro de la experiencia de sí para avanzar hacia la experiencia de lo institucional.

En encuentros sincrónicos quincenales con los participantes se fueron analizando sus narrativas en clave de una lectura reflexiva y colectiva orientada a dar curso a la palabra y a la circulación de la emocionalidad que el acto de escritura movilizaba. En estos encuentros se recuperaban algunos tópicos emergentes de las narrativas que presentaban cierta regularidad y se proponía un análisis de sus sentidos y sus implicancias en vistas de capturar su potencial instituyente.

Siguiendo la perspectiva del análisis del discurso se construyeron categorías emergentes, algunas de las cuales son presentadas y caracterizadas aquí, apelando a registros narrativos "prototípicos" para dar cuenta de las producciones discursivas de los participantes.

El poder revelador de la Pandemia

Las narrativas de las y los profesores se estructuran sobre un fondo de perplejidad frente a los devenires de los procesos de escolarización en el contexto de la pandemia. Perplejidad que interpeló los imaginarios e ideologías de la matriz del orden escolar, desestabilizando las creencias, rutinas y prácticas que sustentaban sus modos de ser y hacer la docencia (Grinberg, Veron y Bassi, 2020). Interpelación que produjo un quiebre en el modo de estar que los profesores describen como una situación de comodidad y certidumbres sostenidas en un pacto de verosimilitud acerca de los sentidos de la escolarización y sus efectos subjetivos y socio-políticos.

Esa interpelación produjo una hiancia, una abertura o un agujero que, como señala el psicoanálisis, posibilita la emergencia de fantasmas o contenidos reprimidos encarnados en relatos o mitos a través de los que se fueron naturalizando procesos mutuales de socialización-identificaciones que, en la situación de emergencia irrumpen cuestionando y reponiendo preguntas dejadas en los bordes. En esa abertura, los discursos de los profesores denotan el carácter revelador de la situación generada por la pandemia respecto a la escolarización. Entendemos la revelación en un doble sentido: como descubrimiento o manifestación de algo ignorado y metafóricamente como el revelado fotográfico en tanto proceso que posibilita que la imagen latente presente en una placa o película se torne visible.

Los registros narrativos metaforizan la pandemia como un acto violento, una guerra o una irrupción que les permitió ver y mirar desde otra perspectiva a la escuela y su institucionalidad. De algún modo, la experiencia docente en el tiempo pandémico habilitó la re-focalización de los discursos dominantes de la escolarización en el contexto escolar y el re-descubrimiento de las condiciones objetivas en las que esta se desenvuelve.

> *"El covid-19, nos enfrentó de cara a la diversidad, a diversidad de situaciones, de estudiantes, decisiones, estrategias, sentimientos, emociones, pensamientos, diversidad de desafíos, que nos interpelan y que constantemente nos someten a una evaluación introspectiva profesional y personal".*

Las narrativas docentes coinciden en señalar que el tiempo de excepción de la pandemia significó un "baño de realidad" que puso en cuestión sus recursos teóricos como profesionales de la educación a la vez que desnudó las condiciones reales en las que viven sus estudiantes y familias.

> *"La llegada del COVID ha profundizado las diferencias, las desigualdades frente al acceso a la educación como derecho humano. Ha tensionado la teoría, lo discursivo, con la práctica. Porque la filosofía, la pedagogía, la ética, la sociología y la política no son suficientes cuando las condiciones materiales y económicas impiden su desarrollo en igualdad de condiciones para todos y todas; convirtiendo a la inclusión educativa en un tipo de educación, creada y pensada para la atención de unos cuantos".*

El efecto revelador de la pandemia se manifestó también en la comprensión de lo social como un escenario de disputa, de conflictos de intereses y de valores, desmontado así la supuesta homogeneidad con que el discurso escolar nomina lo social. Asimismo, permitió desarticular cierto discurso humanista que considera la bondad, la empatía, la abnegación y el sacrificio como características de la condición humana, para reconocer también que ésta es capaz de anidar odio, crueldad, deseos de aniquilamiento del otro, discriminación y otras formas de violencia individual y colectiva.

> *"El Covid generó más pobreza y exclusión social, mostró que el sistema aún puede ser más cruel durante las pandemias. Generó hambre, pérdida de puestos de trabajo, cierre de empresas, y consecuentemente también generó más robos y delitos a causa del hambre. Promovió la crueldad hacia el otro, hacia los animales y hacia uno mismo".*

> *"Sentí que las grandes carencias de los sectores más excluidos de la sociedad eran expuestas y que, en vez de encontrar una sociedad más solidaria, eran motivo de juicio moral por su condición de vida. Hallé una sociedad con más rechazo hacia el excluido, con menos tolerancia y con crueldad en sus venas".*

En la ambivalencia de las posiciones frente a los otros y especialmente a aquellos sectores sociales más vulnerables podría encontrarse un germen de una sensibilidad otra de los actores escolares. El registro de una profesora justamente invita a memoriar esos aprendizajes en clave de reconocimiento y efectivización de derechos humanos.

> *"En algún momento de esta travesía vislumbramos como sociedad un cambio, un aprendizaje muy interno. El ponernos en el lugar del otro, llegar a vivirlo y sentirlo; una gran oportunidad de transformación, no solo de cambio. De poder revivir la experiencia de muchas personas en sus diferentes situaciones, desde lo vincular, familiar, laboral, social. Una experiencia que no debemos olvidar, debe servir para*

> *realzar los valores, lo que realmente importa, el derecho a la vida, a la salud, a la familia, a la educación a tener un trabajo digno, a ser parte de una sociedad, al justo bienestar económico, al desarrollo personal, a ser un miembro activo de una sociedad y sentirse participe de ella".*
>
> *"Esta situación denota más que nunca la desigualdad, por la ausencia de las escuelas físicas, resurge de una manera impresionante la función de la escuela como igualitaria y equitativa".*

Lo que en otros trabajos hemos denominado la "ideología escolar" como un conjunto de creencias, valores, imaginarios, discursos y prácticas rutinarias a través de las cuales la misma se reproduce, afianza y naturaliza, opera como una lente a través de la cual los profesores interpretan la vida escolar. El advenimiento de la Pandemia ha significado la caída de esa lente y con ello ha abierto la posibilidad de tener otra mirada sobre el cotidiano escolar. Recuperando la metáfora del revelado fotográfico, la pandemia operó como el proceso de precipitado en el que la imagen latente registrada en el negativo (aquello de lo naturalizado y reprimido por la ideología escolar) adquirió visibilidad como una nueva imagen de la escolarización.

Entre los aspectos de la vida escolar en los que más se advierte la caída de los imaginarios se destaca la comprensión de la centralidad de la institución escolar en la organización del orden social, su rol organizador de otras instituciones así como su papel en la regulación cronobiológica de los sujetos.

> *"Las instituciones como la familia y las escuelas, se han visto en la necesidad de reorganizarse; hasta por momentos creo que han perdido identidad, viendo como los espacios han sido invadidos entre sí, combinado a los múltiples roles y funciones de los actores involucrados. Así como la escuela no estaba preparada para este cambio rotundo, las familias tampoco lo estaban, creo que nos dimos cuenta que en realidad no tenemos nada "resuelto" y estamos constantemente "siendo".*

Como se observa en este registro, la difuminación de los límites simbólicos de la escuela, como un espacio/tiempo diferenciado de las otras instituciones sociales habilitó en los profesores una percepción de la "porosidad" de la vida escolar, más allá de la pandemia.

Uno de los términos que introdujo la gestión socio-sanitaria de la pandemia fue el de "burbuja". La figura de la burbuja con la cual se pretendió regular el flujo de la dinámica de encuentro con los otros resulta paradojal en varios sentidos. Por una parte, puso en evidencia que en la dinámica de la continuidad pedagógica en situación de pandemia es imposible pensar la escuela como una burbuja cuya membrana permitiera aislarla de su entorno y de la dinámica social. Más aún, esta situación permitió que los profesores advirtieran que también en la presencialidad la separación dentro/fuera era una construcción imaginaria de la cultura escolar.

En todo caso, esa membrana simbólica que operaba como un recurso para delimitar el territorio de la escuela secundaria en tiempos de presencialidad, explotó en los tiempos pandémicos. La escuela aparece ahora como un escenario móvil, dinámico e interactivo que se contrapone a la idea cristalizada de una institución que tiene todo resuelto. Esa comprensión de la naturaleza porosa y dinámica de la institución escolar podría constituir un contenido *a memoriar*, con el objeto de reponer los modos de relacionamiento de las escuelas con sus entornos y los actores que configuran su territorio experiencial.

La comprensión de la centralidad de la escolarización en el ordenamiento de la vida social, generó múltiples y ambivalentes significados sobre el sentido de la experiencia escolar (Kaplan, 2020b). En efecto, la pandemia repuso la pregunta acerca de los alcances de lo escolar y el reconocimiento de la diferenciación entre educación y escolarización.

El discurso social resaltó la relevancia de la escuela, llegando a convertir en objeto de disputa jurídica el retorno a la presencialidad como la única posibilidad de adolescentes y jóvenes para hacer efectivo el derecho a la educación. No obstante, ese reconocimiento significó la exposición y el escrutinio de sus prácticas, generando el cuestionamiento respecto a los sentidos de la gramática escolar. Si el virus fue un intruso que irrumpió y alteró globalmente la vida social, la escolarización tradicional es visualizada como un virus que compromete el sentido educativo de la escuela en los escenarios actuales. Dice una profesora:

> *"Lo intruso es justamente eso "lo escolar", que está haciendo ruido en lo educativo, en lo sustantivo de la educación y en los sentires de las personas sujetadas al aislamiento pero inmersas en el cimbronazo de lo escolar, donde el enseñar trastoca el educar, donde el concepto no es suficiente para gestionar el aprendizaje; porque describir la cosa, lo que se ve, la imagen no es suficiente; porque el significado no reemplaza al significante y más aún los sentires en este continuo estar siendo. Hoy creo que la pandemia es un adjetivo más".*

Otro aspecto revelador que pudimos reconocer como un patrón emergente en las narrativas de los profesores refiere a la comprensión de su posición de subalternidad en la estructura burocrática de los sistemas escolares y el desconocimiento de los niveles de gestión macropolítica acerca de las condiciones reales de las escuelas, las familias y de los propios profesores (Menghini, Alcalá, Villagrán, Vitarelli y Yuni, 2020). El auto-reconocimiento de la posición de subalternidad surge como consecuencia de su percepción como meros engranajes de un sistema educativo en el que la verticalidad de las decisiones, la proliferación de prescripciones orientadas a regular la tarea profesional y la imposición de estrategias des-contextualizadas en relación a las posibilidades reales de desplegar las tareas en el contexto de la emergencia sanitaria fueron vivenciadas como una constante.

En lo que respecta a la orientación de las políticas adoptadas se destaca la crítica a la apuesta por la virtualización como principal estrategia de continuidad pedagógica al no reconocer las asimetrías y desigualdades vinculadas al acceso a la tecnología y la conectividad tanto de las familias (aspecto particularmente crítico en las escuelas de gestión pública) como de los territorios (particularmente aquellos marcados por la ruralidad) (Cardini, D´Alessandre y Torre, 2020).

> *"El Ministerio de Educación optó por las clases virtuales. En esta decisión no se pensó en que muchos docentes no tienen acceso a una computadora por sus limitaciones económicas, en la falta de conectividad en zonas rurales, en el analfabetismo digital docente, en las familias que no poseen teléfonos móviles, que no poseen computadoras ni internet, en familias con muchos hijos, con muchas tareas por hacer…."*

> *"La falta de consideración, por parte del estado en relación al contexto social de cada estudiante como así también de los docentes y comunidad en general, en el acceso a recursos tecnológicos para realizar tareas esenciales y responder a las demandas del sistema".*

> *"El confinamiento ha puesto en relieve el sentido de la escuela. Es evidente que muchos niños, niñas y jóvenes se han visto en la imposibilidad de continuar regularmente sus trayectorias escolares, por razones de accesibilidad económica o por falta de contención familiar a sus diferentes necesidades educativas, sin olvidar un factor determinante como la tecnología, conectividad y herramientas tecnológicas, aparatos y manejo de las diferentes aplicaciones y plataformas".*

Hasta aquí hemos reseñado algunos aspectos de los efectos reveladores que el pasaje por los entretiempos pandémicos permite observar en los registros narrativos de los profesores de secundaria. En este espacio/tiempo transicional -este *mientras tanto* que transcurre entre la suspensión de la presencialidad en las escuelas al retorno a las aulas y a la posibilidad de instituir una nueva normalidad que ofrezca otras alternativas a viejos problemas de la forma escolar y de la escolarización en sociedades profundamente desiguales- la experiencia subjetiva de los profesores denota la caída de los imaginarios y de las certezas acerca de la institucionalidad escolar, la revisión de las supuestas normalidades y el re-descubrimiento de las condiciones de existencia social (Tapia y Meléndez, 2020).

Esta caída de los imaginarios ha habilitado interrogaciones, cuestionamientos y re-posicionamientos personales y profesionales acerca de los sentidos y alcances de la institución escolar. Estos emergentes poseen un potencial instituyente por lo que se hace necesario preservarlos en el proceso de memoriar, de modo que podamos recurrir a ellos para trazar el futuro de la escuela en la pos-pandemia.

Entre la mimesis y la alteración de lo escolar: el devenir de la escuela en la pospandemia

Una de las cuestiones que ocupa a los cientistas sociales es el de los potenciales efectos de la pandemia sobre las instituciones sociales. Efectos referidos no solo a la desestructuración de la vida cotidiana de los sujetos y colectivos sociales, sino a la reformulación de las mismas instituciones en vistas de los corrimientos de sus gramáticas (Grimson, 2020). Las instituciones escolares no son ajenas a estos interrogantes, ya que la forma escolar instituida por el proyecto cultural de la Modernidad fue puesta en suspenso por las decisiones macropolíticas del pasaje de la presencialidad a la virtualización (Bocchio, 2020).

Maggio (2021) metaforiza la caída de las certezas de lo escolar diciendo que las políticas de gestión sanitaria-educativa de la pandemia, ha implicado no solo un movimiento del suelo, sino que, como refiere un profesor "nos sacaran el piso (de las creencias). Y no sólo eso, también nos han sacado el techo y las paredes" en tanto que la materialidad de lo escolar, sus tiempos, sus reglas, sus objetos, sus rituales y la trama simbólica que liga y otorga significados a todos esos elementos, se han trasladado a las condiciones ubicuas de la virtualidad.

Como señalan diferentes autores, la escuela ha sido una invención, un artefacto de la Modernidad que ha permanecido casi inalterada a lo largo de todo el siglo XX, pese a los reiterados intentos de reforma. La forma escolar moderna como dispositivo privilegiado de la educación de las grandes mayorías, surgió como una tecnología revolucionaria que permitió dar una respuesta efectiva a la interrogación de Comenio ¿cómo enseñar todo a todos?

A través de la forma escolar, la escuela como tecnología imaginó el aula y las clases como el dispositivo para distribuir conocimientos a través de diferentes formas de seriación y clasificación (agrupamientos por edades, clasificación de conocimientos por disciplinas, seriación de actividades y procedimientos que permiten el trabajo simultáneo y la secuenciación de actividades en una lógica de progresión y complejización). En la naturalización de ese proceso socio-histórico que dio origen y estabilidad a la escuela moderna se ha invisibilizado el hecho de que en sí mismo el artefacto implica una tecnología social que a su vez se apoya en otras tecnologías relacionadas con la cultura letrada y con los modos analógicos de acceso y reproducción del conocimiento seleccionado para su transmisión como parte de la herencia cultural.

Al caracterizar el dispositivo escolar moderno como una tecnología, Simons y Masschelein, (2014) señalan que a su vez esta se configura a través de tecnologías materiales y de técnicas específicas vinculadas a la enseñanza, lo que llamamos habitualmente los métodos de enseñanza. "Las tecnologías vinculadas a las condiciones de la materialidad son todas aquellas cosas que no sólo permiten y posibilitan las actividades culturales, sino que incluso producen cierto tipo de relaciones a partir de su propia materialidad" (Vargas Pellicer, 2020:

204). Los objetos escolares, la arquitectura, los uniformes escolares son parte de las tecnologías materiales. Ellas prescriben sus condiciones de uso y apropiación, performando disposiciones y hábitus en los que se pone en evidencia su alcance formativo y que configuran a la escuela como un espacio social diferenciado y como un tiempo otro de la vida social. Como señala Sibilia (2012), esas tecnologías inciden en la configuración de subjetividades escolares y en disponibilidades corporales específicas para la realización de las tareas escolares.

Por otro lado, lo escolar supone también el concurso de las técnicas o métodos de enseñanza que dan forma a las estrategias didácticas que utilizan los profesores. Técnicas especializadas de la escuela para cumplir con su función de transmisión cultural y para gestionar modos de acceso a los conocimientos y la formación de los sujetos, en tanto que hacen parte de la experiencia escolar de ofertar otros horizontes de representación y de identificaciones posibles para ellos. Estas técnicas adquieren sentido en el contexto del tiempo escolar y en el particular modo relacional que establecen con las tecnologías materiales. En el modo de interacción y de relacionamiento entre ambas tecnologías es que el dispositivo escolar configura su carácter de artefacto formativo. En la escuela moderna todas las tecnologías (materiales y las técnicas de enseñanza) se apoyan en la presencialidad, en poner el cuerpo en el encuentro relacional con los otros y los objetos escolares, en un marco de temporalidades artificiales.

En tiempos de confinamiento social y de virtualización forzada de la vida cotidiana la Pandemia desconfinó a los sujetos educativos de las escuelas y de las aulas tradicionales. El dispositivo escolar moderno, por primera vez en su historia y en una escala global, fue puesto en suspenso (Rodrigo, 2020). Efecto paradojal de la pandemia que, para preservar la institucionalidad escolar, puso en suspenso dos aspectos nucleares que hacen a su significado como experiencia social y subjetiva: la de configurar un espacio y un tiempo social diferenciados, estructurada con una lógica y un conjunto de prácticas especializadas que habilitan la formación de los sujetos. En otras palabras, la continuidad pedagógica en la pandemia implicó la desarticulación del espacio y el tiempo escolar, generando una escisión entre las tecnologías constitutivas del artefacto escolar.

Por ello, uno de los temas recurrentes en los registros narrativos de los profesores se vincula a los límites y posibilidades de re-crear y reinventar el espacio imaginario del aula, con el objeto de sostener la función de enseñanza y de la institucionalidad de lo escolar en una escuela confinada a la enseñanza remota. Esta conciencia del carácter artefactual de la escuela y su especificidad como institución formadora aparece como un contenido a *memoriar*.

> *"Esta matriz escolar no puede ser transferida al hogar, porque el conjunto de tecnologías que hacen a la escuela no existe en una casa, no hay un maestro o una maestra, ni un tiempo regulado, ni recursos pedagógicos, ni condiciones como*

silencios y tiempos de concentración, entre otras dimensiones del espacio escolar compartido. Por ello debemos imprimir en nuestras prácticas actuales ese sentido de humanidad profundo que impregne la no presencia".

"Revisar nuestras acciones y su sentido teniendo en cuenta que el acercamiento de la escuela a los hogares mediatizado por algún tipo de dispositivo virtual o mediante distintos medios de comunicación (whatsapp, google apps, correo electrónico, encuentros a través de zoom y meet), no sustituye lo escolar presencial, la clase, la escuela. La escuela produce en su realidad un formato de filiación social y cultural que no se puede espejar en lo virtual. Por eso, a pesar de contar con medios tecnológicos que nos comunican con los estudiantes, la virtualidad no debe ser abordada simplemente en términos de la educación a distancia".

Estas dos transcripciones dan cuenta de la comprensión de los profesores respecto a los límites e (im)posibilidades de lo que se ha denominado la escuela en casa así como del sentido formativo de la escolarización que, más allá de las tecnologías o a través de ellas, se apoya en el contacto humanizante con los otros. Más aún, el remanido discurso acerca de la devaluación de la función pedagógica de la escuela frente a la denominada función asistencial, especialmente en las escuelas públicas, es recontextualizado desde una comprensión ampliada de la inclusión socio-educativa.

¿Dónde está la escuela? Que ironía las TIC llegaron para despojar a la escuela de su más preciado monopolio "el conocimiento escolarizado", ofreciendo inmediatez, más información, más socialización del conocimiento, más y mejor comunicación. Pero hoy se presenta ante nuestros ojos una gran realidad de nuestra propia realidad, su mayor monopolio no era el conocimiento, ni el saber, sino su estar siendo en relación, en servicio, en asistencialismo. Hoy podemos sentir en la ausencia de la presencialidad de lo escolar, cómo la inclusión educativa nos brindaba inclusión social a través del encuentro con el otro. Hoy la sociedad puede entender por qué el saber en sí mismo no es suficiente para la enseñanza, porque es necesario desarrollar las capacidades, porque no es solo el edificio, la organización lo que nos incluye, sino por el contrario es la cultura escolar mediante sus valores inclusivos lo que nos hace parte de la educación.

Si bien la discusión sobre las tecnologías educativas se inició en la década de los 70, a partir de la década de los noventa la expansión de las TIC en la vida social planteó la cuestión de la introducción de otras tecnologías y medios tecnológicos dentro de la tecnología de las aulas, las clases y la enseñanza graduada y progresiva. En los últimos años se produjo la configuración de un ecosistema socio-cultural digital que transforma radicalmente las formas de producción, transmisión, circulación y apropiación de los conocimientos y saberes puestos en juego por la maquinaria escolar.

Las teorías educativas comenzaron a prefigurar escenas futuristas de cómo sería esa enseñanza anclada en el ecosistema digital y comenzaron a pensarse formatos educativos alterativos de las aulas, las clases y la enseñanza tal como las conocimos. Sin embargo, la irrupción de la Pandemia a los empujones y no sin cierta violencia, convirtió a las escenas futuristas en una realidad que define nuestro presente generando otro tipo de demandas de las técnicas de enseñanza. En los registros narrativos se advierten las fisuras de la cultura analógica de la escuela moderna.

> *"Al mismo tiempo me encuentro en la encrucijada de lograr la comunicación y que mis estudiantes no sientan miedos o ansiedad de manejar entornos virtuales que jamás habían utilizado. Por lo que, creo que mi desafío hoy es doble: enseñar los contenidos desde un campo de conocimiento, pero además brindar herramientas que les permita aprender a construir habilidades en entornos virtuales donde además se conecten con la idea del trabajo cooperativo y grupal; donde también entran en juego nuevos procesos de comunicación, vinculación y recursos nuevos que median entre la enseñanza y el aprendizaje".*
>
> *"Se redefinen los vínculos, no estamos cara a cara, sino virtualmente a horas de distancia, y cuesta aún más que los estudiantes participen. Sobre todo cuando lo que se ve en la pantalla es un ícono, no hay allí meta-representación que pueda ser descifrada. No sé como está ese otro, no sé si quiere estar en mi clase o no, si está feliz o triste. Aspectos que en la presencialidad me permitían cambiar continuamente el rumbo de mi clase cuando podía verlos".*
>
> *"El no asistir a una clase virtual no es lo mismo que faltar al colegio, no mandar actividades al docente, no es lo mismo que no haber producido en el aula, no tener a disposición los elementos que se pidieron para el encuentro por zoom, no es lo mismo que llegar sin cuaderno a clases".*

Como se observa en los registros anteriores, los parámetros interpretativos de los profesores de las alteraciones de sus prácticas mediadas por tecnologías son la clase presencial como unidad temporal de la experiencia pedagógica y el aula como espacio especializado para la enseñanza y el aprendizaje.

En la transición presencialidad/virtualización de la vida escolar las ideas de los profesores (y del conjunto de la sociedad) acerca de la escolarización ponen en evidencia la estrecha ligazón entre el aula y la clase como elementos centrales de la escuela. El aula como un espacio material que opera como escenario, contexto y medio de enseñanza; y la clase como unidad de tiempo sobre la que se estructura la secuencia de distribución de conocimientos y actividades, la regulación de los tiempos vitales (la hora del recreo, de las vacaciones) y los tiempos escolares artificiales más amplios como los ciclos lectivos, los niveles.

Los registros narrativos dan cuenta que la transición forzada a la virtualización de la educación podría ser el momento perfecto para comprender que más allá de, a través de y gracias a las mediaciones tecno-pedagógico-didácticas implementadas en los tiempos pandémicos, la enseñanza puede ser replanteada como una configuración de carácter interactiva, holística y comprensiva que se referencia en el contexto, se estructura en las matrices de conocimiento disciplinar y se utiliza como herramienta para habilitar la lectura del mundo.

Redefiniendo alianzas y pactos educativos con las familias

Como hemos señalado en otro apartado el potencial revelador de la pandemia ha sido de particular importancia en relación al lugar de las familias en el proceso de escolarización. A diferencia de la educación inicial y primaria la gramática de la educación secundaria tradicionalmente ha otorgado escaso protagonismo a la participación de la familia en la vida escolar. El reconocimiento de la progresiva independencia de los adolescentes y su responsabilización del oficio de estudiante sean posiblemente las principales causales de los modos tradicionales de acompañamiento de las familias.

La dis-locación de la escolarización y su pasaje a la "escuela en casa" puso en evidencia las dificultades de replicar el orden escolar en el cotidiano de las familias, tanto por el reconocimiento de las dificultades de sus condiciones materiales de vida, como de la desestabilización producida por la propia pandemia (Dussel, 2020). Ello contribuyó a la re-visión de los preconceptos y prejuicios acerca de los compromisos familiares con la educación de sus hijos y a advertir la especificidad de la gramática escolar con su consiguiente diferenciación de las prácticas de socialización familiar. Los registros narrativos dan cuenta de lo que venimos señalando,

> *"También aprendimos a mirar distintas realidades familiares de nuestros alumnos: las carencias, la falta de acompañamiento y la gran problemática económica de muchas familias."*
>
> *"El adentrarnos en los hogares de nuestros estudiantes, nos enfrentó a situaciones diversas, a reorganizarnos y reorganizar el rol de los padres en esta travesía".*
>
> *"Se solicita a la familia que posibilite, que acompañe. Pero existen padres que son analfabetos o que simplemente no quieren hacerlo, por considerarlo un trabajo del docente. Toda esta realidad sumada a las necesidades insatisfechas de las familias, donde el rol de la escuela, aparte de lo académico es la distribución de alimentos, de kit escolares, barbijos, etc., a los diferentes hogares."*
>
> *Tenemos que tener en cuenta que algunos padres tienen hijos de diferentes edades, y transitan en los diferentes grados o cursos; otros que son docentes y además de tener sus alumnos deben acompañar a sus hijos. O padres que quizás*

> *no hayan asistido a la escuela, o sin conocimiento, en el peor de los casos analfabetos o sin haber finalizado sus estudios primarios o secundarios.*

La escuela en casa como alternativa a la no presencialidad, produjo una afectación de la tradicional separación entre tiempo de la escuela y tiempo social, y entre el espacio escolar como socialización exogámica y la socialización endogámica de la familia (Yuni y Urbano, 2020). El desplazamiento de los escenarios cotidianos de la escolaridad hacia las unidades domésticas produjo una implosión de las experiencias tradicionales de lo escolar, que se trasladaron abruptamente y en condiciones desiguales a los hogares de las múltiples y complejas familias contemporáneas.

> *"Se presenta la oportunidad de escuchar las preocupaciones y necesidades de las diferentes familias, las cuales expresan que las estrategias que se implementan les cambió la rutina, la vida a los niños y a los padres, los cuales tuvieron que ir adaptándose a compartir computadoras, celulares, espacios de su casa para la virtualidad y tiempo para compartir con sus hijos".*

> *"Mientras espero en la fila del negocio del Barrio, escucho a las vecinas que comentan su malestar con tanta tarea de la escuela; que si en definitiva no han podido desde el sistema educativo contener a sus hijos ni acompañar esas trayectorias escolares, éstos deberían repetir el año, ya que ellas no se han formado como maestras y tampoco han terminado en algunos casos el secundario, por lo que recordar todo lo que los chicos necesitan aprender les produce angustia. Sumado a esto, la situación de desempleo, la condición en la que cada familia vive y la cuota inalcanzable de internet se hace imposible.*

Al entrar en las casas de sus estudiantes a través de las pantallas, los profesores han podido reconocer las situaciones de vulnerabilidad que afectan a las familias, las diferentes configuraciones y los arreglos familiares para sostener la escolarización de sus hijos (SEIE, 2020b). Así, el preconcepto estigmatizante sobre el desinterés de las familias por la educación de niños y adolescentes, generalmente asociado a los bajos rendimientos, parece haber dado lugar a una comprensión de sus condiciones objetivas de vida.

En esa apertura, se generó una interpelación del propio rol docente y una ampliación del mismo, que en el contexto de la pandemia se extiende más allá de los estudiantes y comprende a la propia familia. Replantear la alianza educativa con la familia ha requerido el despliegue de estrategias para incluirla en el accionar pedagógico. Los registros narrativos tematizan esta cuestión del siguiente modo:

> *"Por otro lado también se pone en juego el rol del docente: es solo un mero transmisor de información o este rol implica algo más en estos tiempos. Pensar si las familias están comprometidas con su rol y las consideramos aliadas para*

> *alcanzar logros o simplemente dejamos que "estén" o qué se involucren lo menos posible. Respondemos a sus inquietudes en otros momentos y ¿qué sucede en cada contexto familiar frente a esta pandemia o en relación con los aprendizajes de nuestros estudiantes?"*
>
> *"Estos tiempos de pandemia nos llevan a reflexionar sobre temas importantes como los modos, los medios, los métodos, a utilizar para "llegar" a nuestros alumnos. En mi caso particular la "conexión" con la familia cobró singular importancia, ya que sin eso se imposibilita el proceso de enseñanza y aprendizaje al ser mis alumnos de primer año. La solidaridad por parte de la familia para quien no tiene acceso a una red de internet o las herramientas tecnológicas necesarias también es de gran aporte, el apoyo y aliento, el constante acompañamiento mutuo en especial por el lado emocional, el compromiso y la comprensión, desde ambas partes, familia-institución forman parte de un proceso de enseñanza- aprendizaje en un contexto diferente al que conocíamos antes de la Pandemia".*

La "domestización" de las tareas escolares se despliega sobre la base de desigualdades sociales que parecen haberse profundizado como resultado de la crisis socio-económica producida por las medidas de control sanitario y que han afectado especialmente a los sectores vinculados al empleo informal y los de mayor vulnerabilidad social (Llobet, 2020; OIT, 2020). El reconocimiento y la identificación de la experiencia personal de los profesores con las familias de los estudiantes, se ha dado en términos empáticos, como sujetos sociales atravesados por las mismas problemáticas. Los profesores narran la desorganización de las rutinas familiares, la desestabilización de sus roles y la sobrecarga de las responsabilidades profesionales y personales. Un registro narrativo lo plantea elocuentemente,

> *"Este año ha sido como una caminata por las montañas. No diría a veces arriba y otras abajo, sino con emociones diferentes, momentos de inercia, caminando por senderos no muy claros pero con la mirada en el trabajo y en las actividades diarias del hogar. En otras oportunidades, pasando desde el temor a que mis pequeños queden sin mí (muerte), a crisis de la convivencia sin oxigenarse en el afuera, hasta la rueda interminable de trabajar todo el día y todos los días sintiendo que nunca estaba al día, siempre algo falta".*
>
> *"En diálogo con mi coequiper (mi pareja), hablamos sobre todo esto; concluyendo que todo pasaba en un solo lugar,* sin cortes. *Todo quedaba* aplastado *en el mismo espacio y en el mismo tiempo. Por lo cual el trabajo era mayor, el acompañamiento a nuestros hijos más intenso (clases virtuales, tareas, enseñar temas nuevos, estar pero no estar, confuso para ellos, sumado a todo aquello que hacia como mamá, asistirlos a lo que todavía no pueden solos, etc.) tareas domésticas, y todo en un mismo lugar y en un mismo tiempo, en simultáneo, sin cortes, sin cierres".*

El desplazamiento del mundo escolar hacia el mundo doméstico implicó un cambio sustantivo de la posición tradicional de acompañamiento a una posición de complementariedad formativa (Terigi, 2020). El espacio doméstico ha experimentado su recontextualización como espacio escolar, demandando la reorganización de las rutinas familiares y redefiniendo los roles (Kaplan, 2020 b). El siguiente registro da cuenta de ese desplazamiento en el que se metaforiza a los padres como un palenque, como un punto de apoyo cuyo accionar no se limita a la ayuda de la realización de las tareas y actividades escolares, sino que sus funciones se expanden hacia las funciones de control y la orientación de las propuestas pedagógicas.

> *"Pensar en los Padres quienes son nuestros pilares o mejor dicho criollamente nuestros palenques, en donde apoyarnos, no solo por el andamiaje, sino más bien por el control y desarrollo de las propuestas".*
>
> *"Como así también el hecho de trabajar desde la casa lo cual implica una alteración, modificación, organización en la dinámica familiar. Esto afectó emocionalmente a la población en general. Aprender a compartir espacio con la familia para poder trabajar, estudiar y realizar actividades diarias de recreación dentro de las posibilidades".*
>
> *"Fue pensar en el lugar de la familia. Es un momento de debilidad económica y social que se está viviendo al interior del núcleo familiar de los estudiantes y hay que entenderlo y acompañar".*
>
> *"Las familias vienen realizando un esfuerzo enorme sobrellevando la cotidianidad escolar en confinamiento, acompañando con las tareas escolares, pero sobre todo tratando de que sus hijos "se conecten".*
>
> *"El acceso es la razón principal de que muchas familias queden excluidas de servicios que tomaron la condición de básicos para la vida cotidiana. Me refiero a la conectividad y a la posibilidad de quedarse en casa, sin ver afectada su fuente laboral, minimizando de esta manera la posibilidad de contagio".*

Las experiencias y trayectorias educativas que acontecieron en el nuevo espacio formativo transicional de los hogares y las escuelas, se ven atravesadas por una mayor profundización de las desigualdades sociales (Steinberg, Tófalo, Meschengieser, Lotito y De Oto, 2019). Las viejas inequidadades estructurales de clase y género se reeditan y configuran nuevas dinámicas de desigualdad en el contexto pandémico relacionadas con las dimensiones tecnológicas y de conectividad en los barrios y territorios. Esas dinámicas se expresan en el interior de los hogares (Tuñon y Sanchez, 2020) y constituyen una dimensión del trabajo docente que los obliga a replantear sus estrategias de comunicación y sus técnicas de enseñanza. Se lee en los registros,

> *Salimos de nuestra zona de confort, que era el aula para comunicarnos a través de pantallas, ya sea de celular o de computadora y nos dimos a la tarea de grabar videos, audios con explicaciones de actividades a realizar, usando blogs en donde las familias encontraran las actividades, que debían ser cuidadosamente pensadas para ser realizadas con elementos que los chicos puedan tener en casa y esperando respuestas del grupo de padres que a veces no llegan.*
>
> *Por ejemplo en mi caso con una compañera tenemos un grupo de whatsapp. Muchos padres tienen más de dos hijos, en diferentes grados, y se deben turnar el uso del teléfono o no quieren prestarles el móvil a sus hijos porque dicen que es personal. Otros no tiene los recursos para seguir una clase por plataforma virtual o descargar archivos de whatsapp. En estos momentos estamos tratando por todos los medios posibles de estar presentes para que no se dificulte la enseñanza. También hacemos llamadas y enviamos mensajes de texto a los que no cuentan con esta aplicación.*
>
> *"También escuchamos decir a las familias: "Señora, mi teléfono no saca buenas fotos, esperaré a mi hijo", " no tengo plata para cargar el celular, lo poco que tengo es para comer, "se bloqueó mi tarjeta y no puedo cobrar (la ayuda social)", "señora le voy a enviar las tareas de mi nena el fin de semana, las hacemos de a poco cuando consigo entrar a una red abierta", " no quiere hacer la tarea", entre tantas otras situaciones que se viven a diario en las casa de las familias y a las que debemos comprender, esperar y buscar alternativas para ayudarlos. Sin duda alguna todos estamos aprendiendo a ser más empáticos, practicar la paciencia y llevar tranquilidad a los hogares hasta que podamos encontrarnos nuevamente en las aulas."*

Por ello, la pregunta por cómo los sujetos experiencian y hacen la escolaridad doméstica en tiempos pandémicos supone partir del reconocimiento de formas heterogéneas, difusas, vinculares, contradictorias, yuxtapuestas de articulación y tensión entre los nuevos cotidianos y la escolaridad tradicional (UNICEF, 2020). Sin embargo, la incertidumbre acerca de las estrategias a desplegar para atender a la diversidad de situaciones y demandas de las familias, les permite a los profesores reafirmar la especificidad de su rol y a remarcar los límites de los tutores para sostener los aprendizajes de sus hijos.

> *Estamos viviendo en el paradigma de la incertidumbre, es decir debemos crear nuestra realidad día a día así también nuestros alumnos y sus familias. Es importante reconocer que los padres no son maestros sustitutos. Es por ello que el aprendizaje para la vida hoy tiene más valor que nunca.*
>
> *Esta época tan especial que nos toca vivir, nos ubica en el lugar de educadores que deben repensar su práctica hoy. Los docentes no pueden trasladar la escuela*

> *a la casa de los adolescentes, deben considerar a sus alumnos como sujetos de la educación dentro de un núcleo familiar.*

La "escuela en casa" como experiencia pandémica ha generado un replanteo de las relaciones de las instituciones escolares con las familias, renovando las preguntas acerca de las (im)posibilidades de establecer nuevas alianzas formativas que vayan más allá de la excepcionalidad de estos tiempos.

La pandemia como aula para nuevos aprendizajes profesionales

La reconfiguración del tiempo y el espacio escolar en los tiempos pandémicos ha movilizado replanteos e interpelaciones sobre la forma de escolarización heredada de la modernidad. En esta última sección nos proponemos recuperar las narrativas docentes que tematizan los aprendizajes profesionales que han podido extraer de la experiencia pandémica.

Utilizamos para ello la metáfora de la pandemia como un aula en la que se han construido aprendizajes. Siguiendo a Braislovsky podemos señalar que el espacio/tiempo de la pandemia ha confrontado a los profesores a replantear los aspectos estructurales de la escolarización. Ese replanteo es producto del pasaje compulsivo a la virtualización y la educación remota, lo que ha modificado la arquitectura de lo escolar (en el sentido de construcción, de plan, de selección y uso de materiales, de configuración de espacios) y, con ello, ha requerido un replanteo de la gramática tradicional de las instituciones. Además, pareciera que la pandemia ha operado como un aula en la que los profesores han sino impulsados a replantearse su papel como anfitriones de las nuevas generaciones y sus familias (capaces de sostener la hospitalidad, la acogida, el deseo de estar y regresar).

Paradojalmente, la desocupación de las aulas físicas ha contribuido a la revisión las prácticas tradicionales de ocupación del aula, las que como señala Edelstein remiten a un espacio y una estructura dada: demarcación espacial, mobiliario, agrupamientos, ubicaciones, posibilidades de desplazamiento, recursos disponibles. Podríamos agregar además, costumbres, maneras uniformes de entrar y salir, levantarse, sentarse, sacar y guardar útiles; códigos, gestos y señales en la inmediatez. La desocupación del aula, habilitó la posibilidad de explorar otras modalidades de enseñanza y la resignificación del espacio escolar como escenario, contexto y medio de aprendizajes. Como narra una profesora:

> *"Padres, niños/as y profesoras/es hemos sentido ese vacío de relaciones y discontinuidad en el aula. Ha surgido esa necesidad de contacto, de presencia, de ver, de tocar y de sentir.*

"Habitar" el aula en cambio significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones, desde criterios construidos sobre la base de ponderar alternativas relacionadas con los otros y la asunción de decisiones. Habitar el espacio significaría asumir una posición

activa; sacudirse toda forma de rutinización, pensar que se pueden hacer otras cosas con lo que se tiene a mano. Habitar el aula como espacio virtual de encuentro y acompañamiento de esos otros requiere capacidad para crear alternativas, reconocer la diversidad de condiciones y capacidades de los sujetos. Habitar el aula supone la recuperación de la dimensión creativa y artesanal de la enseñanza; una creación que parta de los recursos, capacidades e ilusiones que tienen los sujetos y que no se atasque en la mirada de sus déficits y faltas. Habitar el aula en tiempos pandémicos ha permitido reflexionar acerca del valor de las políticas de reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad que habita en las prácticas escolares y la necesidad de desarrollar capacidades relacionadas con la empatía, la colaboración, la flexibilidad y la adaptación a los cambiantes escenarios. Leemos en los registros:

> "*(He aprendido) que es posible valorar y reconstruir entre todos una cultura colaborativa, donde la diversidad se constituye como una posibilidad de repensar en aprendizajes significativos a partir de proyectos personalizados".*
>
> *"Siento la necesidad de generar buenas prácticas desde la empatía por el otro, que no solo es un operario de tareas escolares, sino que desde su realidad, emerge con toda su condición. Y si en los últimos tiempos el aula nos sonaba diversa, ahora no solo suena sino que se muestra subida a las diferencias desde los mundos individuales en los que cada estudiante habita, su casa, su trasfondo".*
>
> *"Este es otro escenario, otro contexto. Me llevó a ser más flexible, escuchar más y hablar menos; a considerar que algo puede estar pasando en cada casa, de los docentes, de los estudiantes".*
>
> *"Aprendí lo difícil que puede llegar a ser enseñar lejos de la comodidad de un estado de confort, lo desesperante y frustrante que es no recibir respuesta alguna al momento de intentar conectarse por algún medio tecnológico con estudiantes o hasta con las y los tutores".*

Otro aspecto en que se registran las huellas formativas de la pandemia remite a la relevancia de lo vincular en el proceso formativo y como una dimensión propia de la escolarización de adolescentes y jóvenes. En ese reconocimiento de lo vincular, también se revela una perspectiva diferente sobre los estudiantes y sus capacidades de autogestión.

Dicen los profesores

> *"En este tiempo los vínculos se han modificado y cuánto costó esto al momento de estar en los encuentros con los chicos y chicas. ¿Nos interesa como se están produciendo los vínculos en estos tiempos o no? El otro día uno de mis alumnos me dijo "profe, estamos separados pero aquí (en el grupo de WhatsApp) estamos juntos"; otra chica me dijo "extraño verlos a todos" y eso me llevo a recordar el*

> *valor que tiene para cada uno de ellos lo que sucede en nuestras aulas a diario y que muchas veces no lo tenemos en cuenta superados por la rutina".*
>
> *"Ese vínculo que hacía de cada chico con su docente una experiencia diferente. Lo valioso e importante que es ese contacto y cuánto dejamos de lado cuando solo pensamos actividades rutinarias y no hacemos de cada encuentro una experiencia particular y a la vez colectiva para cada uno y todos de los que estamos en las aulas".*
>
> *"Aprendimos que nuestros jóvenes tienen las capacidades necesarias para hacer frente a los desafíos cuando se lo proponen. Supieron resolver situaciones y adquirir competencias que en lo presencial no las adquieren, como reflexionar sobre cómo y qué aprenden, buscar otras alternativas, investigar y resolver problemas con los recursos disponibles".*
>
> *"Percibo en mis alumnos que poco a poco van desarrollando más autonomía. A diferencia de cuando dependen del docente en el aula, en este tipo de propuestas, el alumno está asumiendo de alguna manera la responsabilidad de su propia trayectoria, tiene más oportunidades de desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico, y aumenta la posibilidad de trabajar en grupo.*

Finamente, una última dimensión que recuperamos refiere a la revalorización del trabajo en equipo, la solidaridad entre colegas y la construcción de un sentido de comunidad educativa que no se experimentaba en los momentos previos a la pandemia.

> *La posibilidad de ser miembros activos, reactivos y descubriendo en las comunidades educativas grupos cooperativos, movilizadores, con constante búsqueda de posibles soluciones a los problemas emergentes de sus estudiantes.*

La experiencia docente de la pandemia ha representado sin dudas un enorme desafío para los profesores y profesoras. No obstante, como señalábamos al inicio del trabajo, este también ha sido un tiempo de aprendizaje, de rupturas epistémicas en los modos de pensar la escolarización y de ensayo de nuevas prácticas formativas. La Pandemia ha producido un descentramiento compulsivo de las lógicas y rutinas ancladas en las ideas tradicionales de escuela, clase y aula que dan forma a las prácticas de enseñanza en el dispositivo escolar moderno.

Este entretiempo de excepción ha significado una oportunidad de aprendizaje comunal para descubrir y explorar otras formas de concebir la enseñanza y repensar los sentidos de la escolarización en sociedades desiguales y asimétricas como las de nuestro contexto. Más allá de sus dificultades y limitaciones, la continuidad pedagógica como tiempo excepcional de gestión pedagógica de la pandemia, ha permitido revalorizar la escolarización y la enseñanza como una de las pocas herramientas que contribuye al logro de una mayor justicia curricular.

La reinvención de los sentidos de la enseñanza en esta transición pandémica es una demanda ética-política que deberá afrontarse para restituir el valor pedagógico de la igualdad, en una sociedad profundamente desigual. En este mientras tanto de la suspensión de las formas tradicionales de la escolarización, la escuela con sus limitaciones sigue siendo una de las instituciones en las que más se vivencian las desigualdades y de las que más se espera su contribución a la igualdad.

Conclusiones

En este trabajo nos hemos propuesto *memoriar* a partir de narrativas de profesores y profesoras de nivel secundario y superior, algunos tópicos que a nuestro criterio son significativos para configurar una memoria prospectiva que nos oriente en la tarea de reconfiguración de la escolarización secundaria en la pos-pandemia. En tanto situación crítica, la pandemia ha representado un momento oportuno para desencadenar un fuerte proceso de revisión y de adaptación a nuevas situaciones que han movilizado las bases de la gramática tradicional de la escuela secundaria. Si bien en los registros narrativos se advierte el corte simbólico de la experiencia escolar entre la pre-pandemia y la pandemia, es necesario señalar que el horizonte pos-pandemia se representa como el retorno a la normalidad de la escuela presencial y a la lógica del formato tradicional. No obstante, las hiancias producidas por la experiencia pedagógica de la pandemia justifica la interrogación acerca de si las mismas permitirán la configuración de una nueva normalidad escolar o si alumbrarán respuestas institucionales creativas. En otras palabras, cabe preguntar si la experiencia pandémica logró alterar las bases de la escolarización secundaria o si el proceso de adaptación a las contingencias de este entretiempo logrará apenas modificar algunas dinámicas del orden escolar. De cara al futuro, creemos relevante establecer como horizonte de futurabilidad de la escuela secundaria los replanteos acerca de sus sentidos, su naturaleza artefactual y artificial (y por ende mudable e intercambiable) como dispositivo formativo de adolescentes y jóvenes; la ampliación de la acción pedagógica escolar y áulica al universo diverso y heterogéneo de las familias habilitando la reconstrucción de lo comunal y la filiación a la institucionalidad escolar como modo de inclusión social; y la posibilidad de refundación de una cultura colaborativa sostenida en una concepción humanizadora y ético-política basada en el reconocimiento del derecho a la educación. *Memoriar* este entretiempo ha sido también un ejercicio para sostener la necesidad de la institucionalidad escolar como un espacio que posibilite reducir las brechas de las desigualdades, reponer su valor como medio para conquistar la igualdad y revalorizar su contribución para torcer los destinos que el determinismo social invoca para enmascarar los procesos de exclusión y de injusticia social y educativa.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. En: G. Agamben et, al (coord.) *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*, (pp. 17-20). La Plata: ASPO.

Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Bauso, N. S., y Tuñón, I. (2021). *Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia de COVID-19.* Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Buenos Aires: EDUCA. Obtenido de https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12060

Bazán, S. y Porta, L. (2020) El mundo como pedagogía. Gestos vitales en tiempos de COVID-19. *Praxis Educativa*, 24, (2), 1-18

Bocchio, M.C. (2020). El futuro llegó hace rato: Pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 1-10.

Cardini, A.; D´Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.* https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/

Dussel, I. (2020) La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Revista Praxis Educativa*, 15, (2020), 1-16. https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria

Grinberg, S. Veron, E. Bassi, E. (2020) *#COVID19 shock y la perplejidad de los derechos humanos. 27/04/2020 Diario DiagonalCIEP*. https://diagonalciep.org/covid19-shock-y-la-perplejidad-de-losderechos-humanos/

Grimson, A. (2020). *El futuro después del COVID 19.* Buenos Aires: Argentina Futura.

Han, B. C (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En: G. Agamben et, al (coord.) *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*, (pp. 97-112). La Plata: ASPO.

Kaplan, C. (30 de junio 2020). *La escuela como horizonte de posibilidad. Conferencia virtual.*

Kaplan, C. (19 de mayo 2020). *La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia Conferencia virtual.*

Llobet, V. (2020). El Encierro de los niños y la distribución desigual de la precariedad. *Revista Sociedad e Infancias*, 4, (4), 283 – 284

Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias.* Buenos Aires, Paidós.

Menghini, R. Alcalá T.Villagrán C. Vitarelli, M. Yuni, J. (12 de Junio de 2020). *Situación de los niveles del Sistema Educativo de las regiones. Conferencia Virtua*l. SAIE. https://www.youtube.com/watch?v=yj2NtMVuVco

Paz, J. (2020). *La pobreza y la desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina. Efectos del COVID-19* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: UNICEF.

Pineau, P. Dussel, I. Caruso, M. (2016). *La Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (2020). *"Diálogos de Cuarentena". Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=xV7LcUV3W5E&t=8s

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el Olvido*. Madrid: Ed. Trotta.

Rodrigo, C. (2020). *Informe Preliminar Políticas educativas en el contexto internacional Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19.* Ministerio de Educación de la Nación.

SEIE-Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020a). *Informe preliminar: encuesta a directivos / 1a ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, libro digital.

SEIE-Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020b). *Informe preliminar: encuesta a hogares/ 1a ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, libro digital.

SEIE-Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020c). *Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional/ 1a ed*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, libro digital.

SEIE-Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020d). *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID 19.* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Obtenido de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas-educativas-final.pdf

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

Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Steinberg, C., Tófalo A., Meschengieser, C., Lotito, O. y De Oto, L. (2019). Territorio, educación y sociedad: un estudio multidimensional sobre las desigualdades sociales y educativas en Argentina. En Gluz, N. y Steinberg, C. (coords.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales (parte II capítulo V).* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Editorial Universitaria.

Tapia, M.G. y Meléndez, C. (2020) Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto. *Revista Nuevas Propuestas. Año XL Vol. Nro. 55,* pp. 60-69.

OIT (2020). *Los jóvenes y la pandemia del COVID 19: efectos en la educación, los derechos, empleos y el bienestar mental. Empleo decente para los jóvenes.* OIT. Obtenido de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: problemas de contextualización y sentido. En I. F. Dussel, & D. Pulfer (Edits.), *Pensar la educación*

en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso. Buenos Aires: UNIPE. Obtenido de "http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf"

Tuñón, I. y Sánchez, M. (2020). *Las infancias en tiempos de Cuarentena.* Buenos Aires, Argentina: ODSA-Universidad Católica Argentina. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10219/1/infancias-tiempos-cuarentena.pdf

Unicef (2020). *Encuesta COVID Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana.* Buenos Aires, Argentina: UNICEF. https://www.unicef.org/argentina/media/8051/file.

Urbano, C. (2021). *Devenires del Yo. Constitución subjetiva, narrativas del sí mismo y re-significación identitaria.* Buenos Aires: Ed. Teseo.

Vargas Pellicer, J, (2020) Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L,* 195-216.

Yuni, J. y Urbano, C. (2020) Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos. *Revista Nuevas Propuestas,* XL, (55), 109-119.

Yuni J. (Director) (2018) *Inclusión/es en la escuela secundaria. Itinerarios de lo posible. Córdoba.* Grupo Editorial Encuentro/CONICET.

Acerca de los autores

Claudio Ariel Urbano, Doctor en Ciencias Humanas, Mención Educación (UNCA). Licenciado en Psicología (UNC). Especialista en Metodología de la Investigación Social (UNCa). Investigador Adjunto del CONICET. Profesor titular concursado en el Instituto Académico Pedagógico de la Universidad Nacional de Villa María. Investiga sobre aprendizaje a lo largo de la vida, educación inclusiva y nuevas subjetividades. Co-dirige el Programa de Investigación Horizontes y desafíos de las políticas de reforma de la educación secundaria de la UNVM. Integra el Grupo de Investigación Estudios Regionales sobre educación, políticas y subjetividades.

Cecilia Evangelina Meléndez, Doctora en Ciencias Humanas, Mención Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de Política Educativa y Metodología de la Investigación II en la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Investigadora asistente de CONICET. Integrante del Grupo de Estudios Regionales sobre Educación, Políticas y subjetividades radicado en el IRES. Investiga sobre políticas de inclusión educativa en la escuela secundaria y escuelas secundarias rurales del norte de Argentina.

José Alberto Yuni, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Magister Scientae en Metodología de la Investigación Científica. Investigador Principal del CONICET. Profesor Titular concursado de Pedagogía y Teorías Contemporáneas de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCa. Profesor del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María. Director del Instituto Regional de Estudios Socioculturales (IRES-CONICET/UNCA). Coordinador del Grupo de Investigación Estudios Regionales sobre educación, políticas y subjetividades.

Pandemia, imágenes y educación: desafíos latentes
Pandemia, imagens e educação: desafios latentes

Fernando Miranda Somma[1]
Gonzalo Vicci Gianotti[2]

Resumen: La situación que venimos atravesando desde el comienzo de la pandemia causada por coronavirus SARS-CoV-2, ha generado la necesidad -otra vez- de volver a pensar y pensarnos en relación educación. Para quienes trabajamos día a día en instituciones públicas de enseñanza, esta práctica reflexiva aparece de manera recurrente en nuestros cotidianos, pero esta vez, quizás como un hecho sin precedentes, la discusión se hace impostergable. En este artículo nos proponemos abordar algunas temáticas que entendemos deberían formar parte de una agenda actualizada de discusión, que nos permita volver sobre temas y problemas conocidos y de difícil situación pero al mismo tiempo, ensayar algunas respuestas a nuevos problemas, revisando nuestras perspectivas, afirmando convicciones y remarcando la importancia de la educación en nuestra contemporaneidad.
Palabras clave: Cultura visual- Imágenes - Educación

Resumo: A situação que temos vivido desde o início da pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 gerou a necessidade - mais uma vez - de repensarmos e repensarmos a nós mesmos em relação à educação. Para aqueles de nós que trabalham diariamente em instituições públicas de ensino, esta prática reflexiva aparece recorrentemente em nossa vida diária, mas desta vez, talvez como um evento sem precedentes, a discussão não pode ser adiada. Neste artigo propomos abordar algumas questões que acreditamos que devem fazer parte de uma agenda atualizada para discussão, permitindo-nos voltar a questões e problemas conhecidos e difíceis, mas, ao mesmo tempo, ensaiar algumas respostas para novos problemas, revisando nossas perspectivas, afirmando nossas convicções e destacando a importância da educação em nossa contemporaneidade.
Palavras-chave: Cultura visual - Imagens - Educação
Recepción: 3 de septiembre de 2021

Aceptación: 1 de noviembre 2021

Forma de citar: Miranda Somma, F. & Vicci Gianotti, G. (2021). Pandemia, imágenes y educación: desafíos latentes. *Voces de la educación, número especial, 104- 116.*

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad de la República, Uruguay, email: fmiranda@enba.edu.uy
[2] Universidad de la República, Uruguay, email: gvicci@enba.edu.uy

Pandemia, imágenes y educación: desafíos latentes

Educación artística: ¿para qué?

Las discusiones en torno a la situación de la educación en los países de Latinoamérica han intentado abordar desde hace varios años, desafíos vinculados a la desigualdad en el acceso por un lado y al mismo tiempo en torno a la calidad y perspectivas que desde los contenidos metodologías se proyectan y se afianzan. Estas discusiones -en general- son planteadas de forma dicotómica, intentando hacer prevalecer aspectos vinculados con políticas educativas (y los lineamentos políticos partidarios o gubernamentales) por encima (o por lo menos al margen) de la discusión acerca de los contenidos y metodologías que esas políticas deberían contemplar.

Pero si analizamos en detalle las perspectivas de la educación artística en particular, encontraremos que estos abordajes no forman parte de las discusiones o disputas del campo educativo. Paradójicamente (o intencionadamente), en una época donde las imágenes y artefactos estéticos influyen las construcciones identitarias de nuestras sociedades, la educación para construir una mirada crítica en relación a estos fenómenos parecería no importar.

Sin embargo, no podemos renunciar a posicionarnos con relación esta ausencia de discusiones en las agendas educativas, intentando identificar los aspectos donde podemos incidir y transformar las prácticas en los diferentes ámbitos educativos donde transitamos. Pero, al mismo tiempo, debemos ser efectivos en señalar y fundamentar la importancia de la inclusión de las imágenes en el currículo escolar de manera decidida y generalizada, para discutirlas, provocarlas, producirlas y transformarlas.

Si bien lo "artístico" esta presente en varios programas de los diversos niveles educativos de nuestros sistemas, la concepción asociada a esta idea gira en torno a las producciones que se generan desde el campo artístico y las dinámicas de circulación, consumo y significación asociadas a las mismas. Tradicionalmente las estrategias de acercamiento a este campo están vinculadas con la enseñanza de técnicas o herramientas asociadas a las disciplinas artísticas, o a la historia del arte en un sentido descriptivo, o a la producción de objetos asociadas directamente a la trayectoria de los y las artistas.

Si bien se reconoce que estos abordajes han permitido incorporar a las aulas de enseñanza primaria y secundaria valiosas perspectivas de trabajo que facilitan una aproximación posible a un entramado complejo de producciones y formas de pensar y decir, es momento de pensar si hay otros abordajes a considerar.
Entendemos que ha llegado este momento histórico, es necesario detenerse a pensar si ese

camino, es el único que podrá dar herramientas para afrontar los desafíos contemporáneos que nos presenta una realidad mediada por imágenes en diversos formatos, originados en diferentes lugares del planeta y con variadas intencionalidades.

Al mismo tiempo los estudios culturales y diversas disciplinas -tanto del campo científico como humanístico- han avanzado en la incorporación de nuevos elementos de reflexión y práctica docente, en diversos entornos, que vienen a sumarse a los desarrollos de formas de creación, producción y pensamiento a los que habitualmente pudiéramos asignar una condición propiamente artística y visual.

En los últimos veinte años han coincido dos procesos que afectan y se relacionan directamente con estas preocupaciones. Por un parte, se han profundizado y difundido ampliamente la producción académica y práctica en en relación a los estudios de Cultura Visual tanto en Europa, EEUU y Latinoamérica. Diversos autores en varios ámbitos académicos han constituido líneas específicas de estudio, generando además un contexto teórico tanto como un incentivo propicio para incorporar y desarrollar nuevas maneras de trabajar con niños, niñas y adolescentes en educación artística.

Desde esta perspectiva, podemos avanzar en la implementación de nuevas formas narrativas que han de relacionar las identidades de los sujetos –su constitución, sus modos de construcción, sus gustos estéticos, sus formas de producir y dialogar con las imágenes– con los acontecimientos que sus entornos -en general- y las instituciones escolares – en particular- producen y así como las representaciones que generan, tanto en su dimensión individual como en los marcos institucionales necesariamente grupales y colectivos que habitan.

Al mismo tiempo, en forma paralela -y prácticamente concomitante con la consolidación del campo de los Estudios de Cultura Visual- las plataformas digitales multiplicaron exponencialmente su presencia en nuestras vidas cotidianas, generando nuevas dependencias e interacciones, otras posibilidades y también, agudizaron viejos problemas. Para ejemplificar esta irrupción de las tecnologías y su impacto en nuestras formas de comportarnos mencionemos algunos datos que dan cuenta del volumen e impacto de la transformación que estamos atravesando.

Pensemos que durante la primera década del siglo XXI comenzamos a utilizar, tímidamente teléfonos móviles, computadoras con mayor capacidad de almacenamiento, se crea la Web 2.0 que centrará su atención en el usuario y por tanto dará paso a la creación de las redes sociales, entre otras herramientas. En en 2004 se crea, *Facebook* (que hoy ya está cambiando su imagen de marca institucional, adoptando el nombre de *Meta*[3]) y en 2009 incorporaba el botón “me gusta” dando un giro al modo de interacción de las personas a través de Internet.

3 Ver: https://www.bbc.com/mundo/noticias-59083108. Último accceso: 30/10/21.

Luego vendrá *Twitter* y su "retweet", *Instagram*, las plataformas de televisión bajo demanda, los teléfonos inteligentes... y podríamos seguir. Todo esto, en tan solo diez años, vertiginosos desde el punto de vista tecnológico y mucho más desde nuestras subjetividades. Indudablemente hemos pasado de utilizar herramientas de de comunicación de manera opcional a depender directamente de las mismas.

El problema es que la irrupción de estas tecnologías en todos nuestros espacios, desde los más íntimos a los colectivos y masivos, ha generado un impacto incalculable en las dinámicas de circulación del capital tanto económico como simbólico. Del mismo modo, los ámbitos de socialización se han modificado, o la menos nuestra percepción acerca de cuáles son esos espacios y eso ha transformado nuestros comportamientos y formas de ver y conocer el mundo que nos rodea.

Las redes sociales y las plataformas de la comunicación han generado un nuevo escenario que provoca necesariamente revisar de manera crítica la forma en que nos vinculamos con otros individuos, con las representaciones que a través de las imágenes nos vamos generando en torno a ellos, con los modelos educativos que atravesamos, con las imágenes que de nosotros mismos generamos.

¿Y las imágenes ?

Pensemos la importancia que revisten las imágenes en nuestros cotidianos. Identifiquemos la cantidad de fotografías, videos, publicidades que consumimos y las visualidades que generamos todos los días, en la escuela, el trabajo, en nuestros entornos familiares.
Intentemos identificar los mecanismos a través de los cuales nos relacionamos con nuestros afectos, la forma en que nos enteramos de lo que hacen, los lugares que visitan, las ropas que usan, los modelos de vida que siguen. Seguramente en cada una de esas instancias, momentos o acciones, las imágenes son determinantes para terminar de construir nuestra idea del mundo, de nuestra iconosfera.

Si tomamos la afirmación de Mirzoeff, acerca de que la vida moderna "[...] se desarrolla en la pantalla" (2003, p.17) entonces deberíamos plantearnos seriamente cómo vamos a resolver nuestra actitud y posicionamiento frente a las múltiples pantallas con las que nos relacionamos a diario, determinando nuestro grado de participación activa a través de esos medios.

Incorporar a la cultura visual en la agenda de discusión para pensar como funciona la escuela es un elemento fundamental para orientar el trabajo pedagógico con las imágenes. Comprender el lugar privilegiado que las imágenes tienen en nuestra cotidianidad es condición indispensable para dar sentido a la educación artística, donde las producciones del campo artístico son una parte principal pero minoritaria dentro de los acumulados de

imágenes que rodea a niñas y niños. Estas Imágenes proponen directamente -a través de sus diferentes formatos y medios- representación del mundo donde se reproducen diversas estructuras jerárquicas, ideológicas, axiológicas y estéticas que conducen a variados acercamientos para la comprensión del mundo y constituir el devenir cotidiano de las personas.
Así, los conceptos que las imágenes nos están proponiendo de forma continua trascienden una supuesta objetividad superficial, y al vincularse directamente con nuestras experiencias de vida, nos colocan necesariamente frente a un escenario complejo donde debemos intentar comprender e identificar de manera crítica y activa esas imágenes que capa sobre capa, de forma de palimpsestos van sedimentando nuestras subjetividades.

Las imágenes que llegan a nosotros y los formatos en que circulan no evidencian el entramado complejo de intenciones y significaciones que las generan y los mecanismos a través de los cuales van conformando su incidencia sobre nuestras vidas. Es así que un aspecto fundamental para abordar el vínculo directo entre educación artística y cultura visual en los espacios escolares es el lugar que ocupan las imágenes como construcciones de discursos, más allá de lo que vemos superficialmente.

Tomemos como punto de partida que:

> (...) la cultura visual es una práctica que tiene que ver con los modos de ver, con las prácticas del mirar, con los sentidos del que llamamos el espectador, el o la que mira o ve. Y el objeto o la cosa que se mira puede o no ser un "objeto de arte", sino una serie de cosas que son experimentadas por gente en el presente o en el pasado, pero lo cierto es que no hay una frontera hermética que proteja al objeto artístico de otras formas de objetos. (Mirzoeff, 2009, p.70)

Otra dimensión de trabajo vinculado a las imágenes se refiere a las trayectorias y biografías de niños y niñas y su relación con las imágenes a diario circulan en sus entornos, y la tarea que las y los docentes puedan realizar a través de esas relaciones. Debemos trascender la idea de que las imágenes, sea cual sea el lugar desde donde se generan, sólo tienen una forma de ser visualizadas de manera correcta. Pensar las imágenes desde la cultura visual en educación artística tiene que tomar en cuenta que cada uno de los sujetos que miran tienen sus propias condiciones para construir sus puntos de vista y generar sus propias experiencias. Han atravesado sus propios itinerarios vitales, han acumulado sus propios imaginarios, sus construcciones simbólicas y de esa forma, tendrán sus propias condiciones de visualización no necesariamente generalizables. La conformación de identidades individuales y colectivas se vinculan estrechamente con los mecanismos a través de los cuales las imágenes son construidas por esas subjetividades que dialogan con referencias vitales, tanto estéticas como sensibles e ideológicas.

En diálogo con estos aspectos, los avances tecnológicos y su incidencia en las formas en que construimos nuestras visualidades, resultan ineludible en el momento histórico que atravesamos. Los procesos se han hecho más complejos, afectando notoriamente las formas, los formatos y los efectos relacionados con la producción, distribución, circulación, y consumo social e individual de las imágenes. Desde la producción artística, esta dimensión se ha incorporado desde hace algunos años, enfatizando la hibridación de lenguajes y disciplinas. Esto ha sido potenciando en nuestras espacios cotidianos ya que las posibilidades de utilización acceso a niveles de la tecnología cada vez más complejos ha subvertido las pertenencias sociales y atraviesa nuestras sociedades, manteniendo desigualdades pero permitiendo al mismo tiempo algunas otras posibilidades – complejas- de vinculación´n con las imágenes.

Volvamos a pensar en el volumen de imágenes fijas y en movimiento con que nos relacionamos cotidianamente a través de nuestros teléfonos, las plataformas digitales, las redes sociales, la televisión, la publicidad, etc.

Pensemos en las prácticas de uso de esos soportes, las horas que dedicamos, los "me gusta" asignamos y esperamos nos asignen, las imágenes de nuestra intimidad que compartimos, las que que queremos ver de los demás. Pensemos en las maneras en que nuestros cuerpos están presentes en esos espacios virtuales. Zoom, Instagram, Twitter, Netflix y varias plataformas que día a día se conforman en la red van sedimentando una manera, una forma de relacionarnos con otros, de vincular nuestras imágenes con las imágenes de otros. Las referencias de espacio y tiempo, obviamente, están relativizadas, transformadas, alteradas. Ya no importa donde estamos, en que contextos, en que circunstancias: hoy podemos "estar" en varios lugares al mismo tiempo, "participar" en varias actividades a la vez. La cualidad que hasta hace poco tiempo solo nuestras imágenes tenían, la de viajar a otro lugar y colocarnos allí, ahora el desarrollo tecnológico lo ha hecho con nosotros mismos, con nuestros cuerpos virtuales, nuestras imágenes y nuestra voz hoy puede estar en varios lugares a la vez, y nosotros seguir desde el sillón de nuestro living.

Además, la instalación de la práctica de consumo de contenidos bajo demanda, hace que nos preguntemos también quiénes y de qué manera construyen nuestros gustos o impulsan nuestras elecciones al momento de ver una serie o una película.
El extremo de este desarrollo exponencial de la tecnología y de la presencia de las plataformas digitales en nuestro cotidiano se estrena en estos días: el lanzamiento del *metaverso*, la internet en tres dimensiones, es una plataforma que permitirá a través de la realidad virtual y la interconexión, crear una réplica inmersiva del mundo real a través de la que se podrá interactuar (a través de la red) con otras personas, objetos y espacios. Seguramente y en breve estemos, fruto de esta irrupción, estemos discutiendo respecto a la extensión hacia los ámbitos educativos de esta herramienta, su impacto e implicancias.

En este contexto, con esta perspectiva de cambio y transformaciones permanentes del mundo virtual y real, se presenta el desafío impostergable de incorporar a nuestros cotidianos escolares la discusión respecto unas transformaciones curriculares que permitan incorporar la educación artística y la cultura visual a las escuelas con un compromiso y abordaje que habiliten maneras reflexivas, conceptuales y de creación que ayuden a que los sujetos de la educación transiten espacios de transformación y crítica respecto a los signos de época y a sus propias experiencias vitales.

Coincidimos con Fernando Hernández, cuando en relación a escuela y en particular a la función docente, señala que:

> (…) la posición del adulto sea la de tratar de producir un equilibrio entre el disfrute de los estudiantes de su experiencia con los artefactos
> de la cultura visual y la introducción de una perspectiva crítica y preformativa que pueda ser discutida, explorada, experienciada. (2007, p. 86)

Nadie se cuestiona hoy si los programas escolares deben contener la enseñanza de la matemática o de la lengua y, en general, la preocupación es cómo mejorar los resultados de la formación en esos campos específicos casi que por encima de todos los demás. Pero, ¿no debemos preguntarnos acerca de la urgente necesidad para la inclusión programática y cotidiana de la cultura visual como objeto de estudio en nuestros ámbitos educativos?

Como sostiene Mirzoeff:

> La cultura visual es nueva precisamente por centrarse en lo visual como un lugar en el que se crean y discuten significados. La cultura occidental ha privilegiado al mundo hablado de forma sistemática, considerándolo la más alta forma de práctica intelectual y calificando de ilustraciones de ideas de segundo orden a las representaciones visuales. (2003, p. 24)

Las características de nuestros entornos, el acumulado de imágenes que lo componen y la condiciones en las que fabricamos y construimos nuestros imaginarios requieren un análisis impostergable, pero no solo en las instituciones educativas sino en todos los ámbitos cotidianos, donde se determinan subjetividades y se conforman los espacios de construcción colectiva.

Imágenes de pandemia.

Estas preguntas que señalamos en relación a las posibilidades de la educación artística y la cultura visual, ya estaban presentes algunos años antes de la emergencia sanitaria mundial nacional a consecuencia de la identificación de casos de COVID-19, enfermedad causada por

el coronavirus SARS-CoV-2, considerada una pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Sin dudas, a partir de marzo de 2020 y con el estallido de la pandemia, los debates y reflexiones han tenido a las instituciones educativas como centro de la discusión, revisando y volviendo a visitar el carácter y la importancia de la educación pública como derecho inalienable. Y esas discusiones han implicado, también, pensar el rol de las tecnologías en nuestros cotidianos, pero en particular en relación a la educación, las políticas educativas, los espacios escolares, el rol docente y las condiciones de accesibilidad a los medios tecnológicos.

Es cierto que el espacio escolar es uno de los espacios más inclusivos de las sociedades contemporáneas, pero también es verdad que esta vocación moderna de inclusión no ha logrado hasta el momento, evidenciar una relación directa entre la posibilidad de acceso y la eliminación de las desigualdades sociales (Tenti Fanfani, 2021: 34). Sin embargo. el potencial de los espacios educativos como la escuela radica hoy en la posibilidad que el estado asuma su responsabilidad respecto a generar condiciones reales para procesos educativos que tengan como eje a los sujetos y sus conformaciones subjetivas, en un mundo complejo y con perspectiva de un futuro más difícil aún.

> Es posible, dada la inconsistencia ética de nuestros gobernantes, que estas disposiciones se dicten en quienes las han tomado por el mismo temor que pretenden provocar, pero es difícil no pensar que la situación que crean es exactamente la que los que nos gobiernan han tratado de realizar repetidamente: que las universidades y las escuelas se cierren de una vez por todas y que las lecciones sólo se den en línea, que dejemos de reunirnos y hablar por razones políticas o culturales y sólo intercambiemos mensajes digitales, que en la medida de lo posible las máquinas sustituyan todo contacto —todo contagio— entre los seres humanos. (Agamben, 2020, p.33)

Los espacios relacionados con la educación fueron afectados radicalmente, la virtualidad pasó a ser el eje del cotidiano escolar con las dificultades asociadas a esa transformación compulsiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. También las fronteras familiares se modificaron y los espacios abiertos pasaron a tener otro valor, el tiempo en el espacio público, ahora en “burbujas” reducidas significó la posibilidad de pensar los tiempos de contemplación y los vínculos con las infraestructuras públicas y los espacios al aire libre de nuestras ciudades.

Estos cambios radicales de nuestros cotidianos, que atravesaron de forma transversal a todas las sociedades del mundo, podían haber acarreado algunas discusiones vinculadas a las preocupaciones que mencionábamos antes, las referidas a la necesidad urgente de incorporar

el estudio de las imágenes en lo curricular y en relación a nuestros cotidianos. Pensar en la necesidad de cambiar también las formas de ver, circular y participar de los espacios vinculados a la producción artística. La imposibilidad de participar de manera presencial en los procesos de producción, exposición y enseñanza del arte, ha provocado necesariamente revisar concepciones y metodologías que colocan entredicho las prácticas institucionalizadas.

El aislamiento social provocó también la necesidad de revisar las condiciones de producción de artefactos estéticos. ¿Continuarán ocupando el lugar que la Modernidad otorgó a las producciones provenientes del campo del arte? ¿Las y los artistas continuarán desempeñando el rol que han ocupado hasta el momento? ¿Y los museos? ¿Y las facultades de arte? ¿Y nosotros? Seguramente no seremos los mismos aunque la pandemia no afectará a todo el mundo de la misma forma. Si bien el virus no discrimina y atraviesa todas las fronteras, las soluciones, las ayudas económicas, el acceso a las posibilidades de conexión y las infraestructuras de los entramados culturales y educativos, son al día de hoy y seguirán siendo en el corto y mediano plazo, desiguales.

Es decir, si antes de la pandemia el acceso a los bienes simbólicos institucionalizados y consagrados era difícil, el tiempo que estamos atravesando demuestra que esa desigualdad se profundizará.
Las fronteras de lo público se modificaron, y fueron delimitadas y marcadas desde lo institucional ordenando aquello que se puede hacer y no hacer. Pero otra vez la contradicción y la paradoja. como sostiene Butler (2020) haciendo referencia a las restricciones de circulación por los espacios públicos:

> El aislamiento obligatorio coincide con un nuevo reconocimiento de nuestra interdependencia global durante el nuevo tiempo y espacio que impone la pandemia. Por un lado, se nos pide secuestrarnos en unidades familiares, espacios de vivienda compartidos o domicilios individuales, privados de contacto social y relegados a esferas de relativo aislamiento; por otro lado, nos enfrentamos a un virus que cruza rápidamente las fronteras, ajeno a la idea misma del territorio nacional. (Butler, 2020, p. 59-60)

Lo que sí está claro, es que de la pandemia no todos saldremos en las mismas condiciones. Y las instituciones educativas, mucho menos. Obviamente esta situación presenta desafíos interesantes para pensarnos en otras posibilidades, en otros escenarios. Pero también debemos tener algunos cuidados.
No podemos dejarnos llevar por el discurso que nos dice que el acceso universal a las plataformas digitales va a asegurar la participación de todas y todos en los espacios educativos.
Aún si las herramientas educativas y los contenidos y abordajes metodológicos estuvieran en diálogo con los desafíos que impone lo digital y las redes sociales, esto por sí solo, no alcanzaría.
Hoy en día, las condiciones de colectividad a internet en el mundo evidencian las

desigualdades estructucturales de nuestro continentes. Y esas desigualdades son las mismas que atraviesan a las instituciones y ámbitos de la educación.
Según datos de Unesco: "La mitad del total de los alumnos –unos 826 millones de estudiantes– que no pueden asistir a la escuela debido a la pandemia de COVID-19, no tienen acceso a una computadora en el hogar y el 43% (706 millones) no tienen Internet en sus casas" (UNESCO, 2020).

En el mismo sentido, un informe de setiembre de 2021 elaborado por el Grupo Regional de Educación para América Latina y el Caribe, integrado por varios organismos internacionales, al relevar los principales obstáculos en el aprendizaje de niños y niñas en América Latina y el Caribe: 49 % no entienden la tarea, 47 % no tienen internet, 25 % no tiene ayuda disponible y el 71 % de niños y niñas en hogares pobres no tienen suficiente acceso a la red.
Estas desigualdades son estructurales y multicausales. De esta forma lo señalan profusos informe que se han generado desde 2020. En tal sentido

> La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general. Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. Por lo mismo, es central que las políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar intencionalmente para revertirlas. (UNESCO, 2020, p. 7)

Si no adaptamos nuestros formatos, si como profesores no entendemos que además de los problemas didácticos y metodológicos inherentes a nuestras disciplinas (sean estas arte, educación o cualquier otra) tenemos enfrente el desafío de achicar esa brecha que determina quién tiene acceso y posibilidad de estudiar, habremos perdido la oportunidad de aportar en la construcción de otras formas, de otros procesos pedagógicos, de nuevos espacios para los educativo, de nuevas visualidades y otros contextos.
Coincidimos en que esta coyuntura nos plantea que:

> El tránsito hacia la nueva forma escolar exige sistematizar, fortalecer, darle solidez a la formación permanente del profesorado que se ha visto confrontado con el uso de las tecnologías de la manera que podía, en muchos casos con preparación previa en el uso de algunas herramientas y también descubriendo muchas otras. Será el momento de escalar en el uso y en la

> producción de los materiales. La organización de propuestas formativas situadas para las escuelas emergentes tendría que incluir también la formación en tecnologías digitales específicas para docentes y directivos de escuelas en marcha hacia la bimodalidad. (Dussel, Ferrante, Pulfer; 2020, p. 363)

Lo virtual seguirá siendo una herramienta para todos y todas... y para el mercado también. Entonces no alcanzará con acceder solamente, debemos comprometernos con nuestro rol, con nuestra formación para un mundo que no será igual al mundo en el que nos formamos y para unos contenidos que invariablemente deberán ser distintos. El rol docente deberá volver a configurarse en una lógica de articulación y ejercicio permanente de postura crítica, de antagonismo entendido como discusión que nos permita conocer la opinión del otro y hacer conocer la nuestra, para que en la discusión convivan.

Durante la pandemia hemos revalorizado nuestros entornos, nuestras visualidades más íntimas, más afectivas, nuestra ventanas, las de nuestras casas y las de nuestras acciones. Creemos que la metáfora nos sirve para volver a colocar la mirada en las visualidades que tenemos normalizadas, las que la pandemia nos ha instalado y las que nosotros mismos hemos postergado. Seguro es la hora de resistir(nos) a mirar superficialmente las imágenes cotidianas, es impostergable colocar a las imágenes en el centro de nuestra atención, con una mirada crítica que trascienda el soporte y permita problematizar nuestras operaciones cotidianas.
Y también resistirse a nuestras visualidades institucionalizadas acerca de los contenidos y metodología de enseñanza, de las imágenes a las que damos valor en los espacios de aula.

Debemos crear nuestras propias perspectivas, localizadas, cotidianas, heterogéneas y movibles; que nos saquen de nuestra zonas de confort y que compartan los espacios de construcción de sentido desde otras discusiones que hoy no están presentes en nuestras agendas. Prestar atención a los cotidianos, a las historias mínimas, a los problemas y preocupaciones de nuestro día a día. Transformar las imágenes, revisarlas, contestarlas, generando nuestras imágenes en una dinámica que se transforme en una herramienta para delinear nuestras subjetividades en lo colectivo.

Referencias bibliográficas

Agamben, G., Zizek, S., Berardi, F., López-Petit, S., Butler, J., y Bandiou, A. (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias.* Buenos Aires, Argentina: ASPO.

Dussel, I. (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. *Propuesta educativa*, (31), 69-79.

Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel y D. Pulffer (comp.) *Pensar la educación en tiempos de*

pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 352-364). Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria

Fanfani, E. T. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P., y Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *9*(3). Recuperado de: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199

Grupo Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2019). *Panorama actual de los efectos del COVID-19 en los sistemas educativos de Amércia Latina y el Caribe*. Disponible en: https://grupo-regional-de-educacion.webflow.io/.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2020) La educación en tiemposde la pandemia de COVID-19 Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075. Consultado: 25 de octubre de 2021

Así es el metaverso, la internet en tres dimensiones con la que sueña Mark Zuckerberg. Disponible en: <https://www.rtve.es/noticias/20211029/metaverso-mark-zuckerberg/2208680.shtml> Consultado: 30 de octubre de 2021

Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia. UNESCO. Disponible en: https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia. Consultado: 10 de octubre de 2021.

Acerca de los autores

Fernando Miranda Somma, Doctor en Bellas Artes con orientación en Educación Artística (Facultad de Bellas Artes – Universidad de Barcelona) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UDELAR). Cursó estudios en la Escuela Nacional de Bellas Artes entre 1986 y 1991. Profesor Titular Coordinador del Segundo Período de Estudios e Investigador del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" (asimilado a Facultad) de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Director del IENBA 2016-2020 y 2021-2024. Investigador Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) – Uruguay. Responsable desde 2005 del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad de la UDELAR.

Gonzalo Vicci Gianotti, Profesor Adjunto e investigador en el Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" (asimilado a Facultad) de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Coordinador de la Unidad de Formación y Apoyo Docente. Integra el Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad del IENBA desde 2005. Doctorando del Programa de Doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Pública de Navarra.

El futuro, presente. Reflexiones y búsquedas de la escuela por venir
The future, present. Reflections and searches of the school to come

Lizzie Wanger[1]

Resumen: El problema de la profunda desigualdad que la pandemia agudizó y visibilizó implica la búsqueda de políticas y propuestas educativas que alteren y transformen la gramática escolar, las concepciones sobre la enseñanza y los aprendizajes, las culturas institucionales, y que resignifiquen los sentidos de la escuela. Se plantea aquí que vivimos un momento histórico de inflexión, para reconstruir experiencias escolares que garanticen la ampliación y el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Palabras clave: pandemia- educación secundaria- jóvenes- derecho a la educación- escuela- aprendizajes

Abstract: The problem of deep inequality that the pandemic exacerbated and made visible demands the search for educational policies and proposals that alter and transform school grammar, conceptions about teaching and learning, institutional cultures, and the redefinition of the meaning of school. It is suggested here that we are living a pivotal moment in history, in which to reconstruct school experiences that guarantee the expansion and fulfillment of the right to education.

Keywords: pandemic- secondary education- jóvenes- right to education- school- learnings

Recepción: 6 de septiembre de 2021

Aceptación: 5 de noviembre 2021

Forma de citar: Wanger, L. (2021). El futuro, presente. Reflexiones y búsquedas de la escuela por venir. *Voces de la educación, número especial, 117- 131.*

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina, email: lizzie.wanger@unahur.edu.ar

El futuro, presente
Reflexiones y búsquedas de la escuela por venir

La pandemia que paralizó al mundo

Entre marzo y mayo de 2020 el mundo entero se detuvo.

Y ya nada volvió a ser como era.

Con un virus desconocido y mortal al acecho, los gobiernos nacionales decidieron el confinamiento de las personas en sus casas. La mayoría de las instituciones quedaron inicialmente paralizadas: las empresas, las fábricas, los comercios, los cultos e iglesias, los bancos, las escuelas. Sólo los sistemas de salud intensificaron sus actividades y recibirían semanas más tarde entre cientos y miles de personas que se hospitalizaban y, de las cuales, no todas conservarían la vida.

En Argentina, el confinamiento se extendió por aproximadamente un año y medio, con aperturas y cierres parciales, entremedio. La sociedad argentina experimentó el miedo, la incertidumbre, el desasosiego, la solidaridad de unos, el egoísmo de otros, la falta de trabajo, la soledad, la muerte de los seres queridos, las profundas necesidades materiales de miles de personas (por falta de trabajo), las medidas políticas de transferencia de ingresos que acompañaron a buena parte de la sociedad (distribución de alimentos, ingresos especiales para las familias más vulnerables, apoyo a las empresas y comercios para que pudieran mantener el empleo, etc.), la desazón, la desesperanza.

Millones de adolescentes y jóvenes, en Argentina, vivieron esta etapa, confinadas/os en sus casas y con las escuelas cerradas. Pasaron muchas cosas. De esto se trata este artículo, del impacto, las experiencias y las huellas que la pandemia de COVID 19, dejó impregnada en las escuelas secundarias argentinas, en sus jóvenes y en sus comunidades, así como también de los desafíos que se abren a partir de ella.

Hoy, octubre de 2021, todas las escuelas han recuperado la presencialidad y transitan el desafío de que la educación vuelva a ser un derecho para quienes quedaron en el camino.

La pandemia en la vida cotidiana de las comunidades: ¿y dónde está la escuela?

El 16 de marzo de 2020 el Gobierno Nacional decidió la suspensión de las clases presenciales en todo el territorio nacional, a partir de la amenaza de expansión de la pandemia de COVID 19.[2]Días después, se decretaría el aislamiento social preventivo y obligatorio para el resto de las actividades económicas, sociales y culturales.

[2] Resolución del Ministerio de Educación N°108/20.

Desde el cierre de las escuelas, la *continuidad pedagógica* se convirtió en el principal desafío del sistema educativo y constituyó uno de los principales objetivos de las políticas que se desarrollaron con el fin de sostener el vínculo pedagógico entre escuelas y estudiantes.

Tanto el estado nacional como los estados provinciales desplegaron diversas estrategias para sostener la continuidad pedagógica y garantizar el derecho a la educación para todas y todos.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación se creó el Programa "Seguimos Educando"3 que incluyó la producción y distribución de materiales digitales, impresos, audiovisuales y radiales para todo el país, a través de Educ.ar, Canal Encuentro, Paka Paka y la TV Pública. Además, se desarrolló el *Programa Federal Juana Manso*[4] y el *Programa Acompañar, Puentes de igualdad*[5].

Las 24 jurisdicciones argentinas, también contribuyeron al objetivo común de lograr continuidad pedagógica. Todas desarrollaron portales educativos que incluyeron desde materiales y recursos pedagógicos variados, dirigidos a estudiantes, docentes, directivos y familias, hasta soportes digitales para sostener las clases. También elaboraron contenidos y programas educativos para ser transmitidos en radios, canales de televisión locales y de YouTube.

Tanto el Ministerio de Educación de la Nación como los Ministerios provinciales desarrollaron materiales de apoyo, guías, orientaciones y capacitaciones para enseñar en la virtualidad y para orientar a las/os docentes en el uso de plataformas, aplicaciones y redes.

Ante esa situación, los sistemas educativos jurisdiccionales desarrollaron diversas estrategias que van desde el acceso a internet a determinados portales sin consumo de datos, acceso a WiFi gratuito, hasta la distribución de materiales y cuadernillos impresos.

Además de las responsabilidades pedagógicas que asumieron las escuelas, se deben añadir aquellas prácticas socio comunitarias fundamentales en tal contexto. Ante el cierre de los comedores escolares fue necesario garantizar la provisión de alimentos a través de la entrega de bolsones de mercadería.

Hasta aquí, hemos desarrollado una sucinta reseña de los esfuerzos del estado para garantizar la continuidad pedagógica y el vínculo entre estudiantes y escuelas. Sin embargo, debe reconocerse la complejidad del abordaje desarrollado en un contexto absolutamente nuevo e inédito, sorpresivo e inimaginable.

Más allá de los esfuerzos realizados por los gobiernos, las escuelas, sus equipos directivos y docentes, las/os estudiantes y sus familias, la continuidad pedagógica ha sido para muchos, una buena intención con resultados diversos e inciertos. Así lo explica la Secretaría de Evaluación e Información Educativa:

[3] A través de la Resolución N°106/20.
[4] Es una plataforma educativa de navegación gratuita para estudiantes y docentes.
[5] Su objetivo es la revinculación de las y los chicos con sus escuelas, a través de herramientas compartidas entre el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales.

> A pesar de las acciones desplegadas, la crisis sanitaria y la suspensión de las clases presenciales afectaron de manera desigual a la población escolar, colocando en clara desventaja a quienes carecían de infraestructura tecnológica adecuada para beneficiarse de la enseñanza remota. (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020)

Cabe recordar que la pandemia encontró en Argentina a un sistema educativo devastado por las políticas neoliberales del gobierno anterior (2016-2019) de achicamiento del estado, disminución del gasto público y suspensión de diversas políticas educativas de inclusión. Entre ellas, se hace necesario mencionar el *Programa "Conectar igualdad"*, que dotaba a estudiantes y docentes de la educación secundaria de netbooks, pisos tecnológicos en las escuelas y conectividad. Con más de 5.500.000 netbooks distribuidas entre 2010 y 2015, el programa fue interrumpido en 2016 y fue sistemáticamente abandonado el mantenimiento de la infraestructura tecnológica escolar que le daba soporte.

En este contexto de pandemia, se advierte como uno de los principales problemas para la efectiva continuidad pedagógica, la dificultad de las y los estudiantes para acceder a dispositivos digitales y a internet. De acuerdo con la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP),6

> 1 de cada 2 estudiantes declaró no contar en su hogar con una computadora que pueda destinarse a fines educativos, 3 de cada 10 estudiantes informaron no disponer de conexión fija a Internet en su domicilio y, entre los que contaban con ese servicio, la tercera parte reconoció tener problemas con la señal. Según los mismos datos, alrededor del 10% de estudiantes de la educación obligatoria, perdió contacto con la escuela durante la pandemia. (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020)

Si bien, Argentina venía transitando, desde el año 2016, un proceso político de regresión de derechos y de retroceso de los indicadores sociales, sociolaborales y socioeconómicos, la pandemia los profundizó, dejando expuesta la insondable desigualdad que atraviesa nuestra sociedad.

Con el 40.6% de la población sumida en la pobreza y un 10.7 de personas sumergidas en la indigencia, sumadas a la pobreza multidimensional7, se devela y muestra la injusticia social que atraviesa a nuestro pueblo.

A los datos de la injusticia, se les agregan las condiciones sociales en las que vivieron los chicas y chicos durante la pandemia: la pérdida de la escolarización, la ruptura del vínculo con la escuela, el repliegue social del confinamiento, las situaciones cotidianas de violencia, el hacinamiento.

6 Aprobada por Resolución del CFE N°363/2020

7 Viven en condiciones de pobreza "multidimensional" quienes se encuentran excluidos estructuralmente por algún déficit en acceso a la salud, educación, comunicación o hábitat.

La pandemia ha dejado al descubierto, con una visibilidad y una obscenidad inéditas, el flagelo de la desigualdad que atraviesa nuestras sociedades y que impacta en forma directa e insoslayable en nuestros sistemas educativos, en nuestras escuelas, en la vida cotidiana de nuestras comunidades. Esto abre un escenario de desafíos que es necesario visualizar, comprender y buscar los modos de transformar una realidad que duele y que no puede haber llegado para quedarse.

Jóvenes a la deriva, escuelas buscando el rumbo

Entre los grupos poblacionales que sufrieron más críticamente la pandemia se encuentran las/os jóvenes. La encuesta mundial sobre los jóvenes y la pandemia de la COVID-19 (OIT y otros, 2020) da cuenta de los efectos inmediatos de la pandemia en la vida de los jóvenes en relación con el empleo, la educación y el bienestar mental. El informe lo describe así:

> El estudio revela que el impacto de la pandemia en los jóvenes es sistemático, profundo y desproporcionado. Éste ha sido particularmente duro para las mujeres jóvenes, los jóvenes de menor edad y los jóvenes que viven en países de ingresos más bajos. Los jóvenes se preocupan por el futuro y por el lugar que tendrán en el mismo. (OIT y otros, 2020)

En Argentina, según el estudio de UNICEF, el 92% de las/os adolescentes entre 13 y 17 años (aproximadamente el 15% de la población según el Censo nacional 2010) tuvieron actividades y tareas escolares durante el aislamiento.

La encuesta muestra que el 18% de las y los adolescentes no tiene internet en sus casas y este porcentaje se acrecienta al 21% de estudiantes de escuelas estatales y afecta al 28% de los estudiantes de hogares que reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH). Además, el 37% de las/los encuestados no tiene acceso a una computadora o tableta para poder realizar sus tareas escolares, porcentaje que aumenta al 44% de los estudiantes de escuelas estatales y al 53% de quienes reciben la AUH. (Tófalo, 2020)

En relación con el vínculo entre estudiantes y docentes, el 33% de estudiantes que no disponen de computadoras o tabletas plantean no haber tenido contacto durante la cuarentena. Quienes sí se han vinculado (sin tener acceso a los dispositivos), lo han hecho con una frecuencia aproximada de una vez por semana, a diferencia de quienes sí acceden a dispositivos que han mantenido contacto diario o de día por medio. Los medios más utilizados para contactarse estudiantes y docentes ha sido la aplicación de WhatsApp (63%) y las plataformas educativas (46%). (Tófalo, 2020)

Como puede observarse, en muy corto tiempo, se produjeron cambios muy profundos en los modos de transitar la escolaridad y de forjar “continuidades pedagógicas”, en un contexto de ruptura con las formas conocidas de lo escolar, cuyo rasgo principal lo constituye la presencialidad en la escuela. Esta presencialidad se caracterizó, hasta marzo de 2020, por la asistencia diaria de estudiantes a las escuelas, con grupos constituidos según la edad y avance

de trayectorias (gradualidad), en espacios áulicos donde se desarrollaban las actividades pedagógicas, de acuerdo con diseños curriculares por materias (disciplinas) poco vinculadas entre sí y con regulación de los tiempos en función de la asignación de horas de cada una de las materias.

Esa forma de recorrer la escuela secundaria se vio interrumpida por la pandemia. Ni las/os estudiantes, ni las/os docentes, tuvieron la posibilidad de prepararse ni de hacer alguna transición. La escuela cerró sus puertas y, de diversos modos, avanzó en el intento de transformar la actividad pedagógica presencial en actividad virtual.

Los primeros meses, las propuestas docentes se centraron en el envío de trabajos y tareas para que las/os estudiantes realizaran; meses más tarde, con la incorporación del uso de plataformas de aulas virtuales y de videoconferencias (Zoom y Meet, especialmente) se pasó a modalidades de trabajo algo más similares a lo ya conocido. Se instalaron las clases sincrónicas, especialmente en las escuelas de gestión privada.

Como era previsible, quienes quedaron en situación de franca desventaja fueron las y los jóvenes sin acceso a internet y dispositivos (especialmente computadoras o tabletas) y con condiciones de vida signadas por la agudización de la pobreza y la desigualdad.

Este estado de situación se agrava si reconocemos la adolescencia como una etapa fundamental en la construcción de la subjetividad e incorporamos al análisis la dimensión socioafectiva.

El estudio socioeducativo, dirigido por C. Kaplan, realizado en escuelas que reciben jóvenes de sectores vulnerables de aglomerados urbanos de la Provincia de Buenos Aires, recoge la voz y las opiniones de sus estudiantes. Como principal preocupación se identifica la "pérdida" de oportunidades escolares, de seres queridos, de la vida, de trabajo de la familia, etc. Entre los sentimientos que aparecen como consecuencia de la situación de pandemia y aislamiento se destacan el aburrimiento, la ansiedad y preocupación, la falta de concentración y el desgano. Si bien el 77% de las/os estudiantes expresan haberse sentido acompañadas/os por sus docentes o preceptoras/es, la mayoría (86%) elige volver a la escuela en modo presencial y manifiesta haber extrañado los vínculos que allí se emplazan, así como también la experiencia escolar como posibilidad de encuentro entre pares y con docentes. (Kaplan, 2021)

Hoy, con las escuelas volviendo a la presencialidad, las huellas subjetivas de la pandemia están presentes en las aulas y constituyen una condición para pensar el devenir de los próximos meses. La pandemia pareciera que terminó, sin embargo, quedan en la memoria colectiva las pérdidas de vidas, la falta de trabajo de las familias, las trayectorias escolares de aquellas/os estudiantes que quedaron totalmente desvinculadas/os de sus escuelas, las trayectorias escolares de "baja intensidad" de muchos jóvenes (Kessler, 2004).

Las "marcas" de este tiempo nuevo en el que arreciaron sentimientos de soledad, de miedo y de incertidumbre entre las y los jóvenes, crean las condiciones a considerar para reconstruir la escuela que ellas y ellos necesitan y sueñan.

Esa escuela no es inerte. Es una escuela que vive, que cobija y hospeda, que ofrece propuestas a sus estudiantes, que se integra en su comunidad, que sale de sus edificios para buscar a quienes no llegaron o a quienes no volvieron.

Estamos ante las puertas de un momento de inflexión en la que los sistemas educativos se encuentran ante la oportunidad de afianzar la legitimidad y confianza institucionales ante la sociedad; de recuperar la misión históricamente asignada de promover la igualdad en una sociedad profundamente desigual, de revisar su sentido junto a quienes la transitan y de reconstruir formas escolares más acordes, potenciadoras y actualizadas a la época presente.

La escuela que extrañamos; la escuela que queremos

En Argentina, la escuela secundaria es obligatoria desde el año 20068. Entre los años 2007 y 2015, el estado nacional, junto con los estados provinciales, ha desarrollado políticas de inclusión socioeducativa, políticas de fortalecimiento de enseñanza, planes de infraestructura escolar y políticas de formación docente, sostenidos por el aumento gradual y sistemático del presupuesto para educación. La escuela secundaria creció en cantidad de instituciones, de docentes y de jóvenes. Este proceso se interrumpió en 2016, con la irrupción de un gobierno neoliberal que desfinanció las políticas educativas y recortó significativamente la inversión educativa.

La suspensión de las clases presenciales por COVID-19 encontró a la escuela argentina en una situación de debilitamiento gradual y sostenido, producto de la negligencia política sostenida durante los 4 años anteriores.

Podemos reconocer al menos, tres momentos, de gestión de la pandemia en el ámbito educativo. El primero, de suspensión de clases presenciales y de aislamiento social preventivo y obligatorio. Fue el más extenso e implicó un intenso trabajo inicial de las y los docentes para encontrar los modos de contactarse con sus estudiantes. Pocos meses después, se fueron difundiendo algunas plataformas de aulas virtuales y de videoconferencias que permitieron mejorar la organización del trabajo escolar y el planteo de rutinas que instituyeron nuevos modos de transitar la escuela. Como ya dijimos, a pesar de los esfuerzos desplegados por las escuelas, una porción significativa de estudiantes quedó en el camino, desvinculados de sus compañeras/os, docentes e instituciones.

El segundo momento, de distanciamiento social, con restricciones y aperturas parciales, permitió que se retomaran algunas actividades escolares presenciales, de acuerdo con las prioridades establecidas por cada jurisdicción. Esto permitió que las/os estudiantes volvieran parcialmente a las aulas, en grupos pequeños y aislados entre sí, con estrictos protocolos sanitarios que signaron los vínculos entre las personas y con un nuevo desafío para docentes y estudiantes de integrar y alternar las actividades pedagógicas presenciales con las virtuales. Si bien, no se conocen aún estudios sobre este tema, se advierten múltiples y diversas formas

[8] Por Ley Nacional de Educación N°26.206

de abordaje pedagógico; no todas y no siempre, productivas en términos de aprendizajes de las y los chicos. Este período estuvo caracterizado por el silencio y la quietud dentro de las aulas y espacios escolares comunes y por las restricciones de contacto físico entre las personas. Las escenas escolares de distanciamiento marcaron el regreso parcial a las aulas.

El tercer momento, el actual, puede caracterizarse por la apertura gradual de la presencialidad. A lo largo y a lo ancho del país se llevan adelante políticas de revinculación de las y los jóvenes con sus escuelas, de intensificación y recuperación de aprendizajes destinando horas extras y más docentes para atender aquellas trayectorias escolares discontinuas, intermitentes o de baja intensidad.

La experiencia vivida, inédita e inesperada nos posiciona ante la cuestión acerca de a qué escuela estamos volviendo; a qué escuela invitamos a las/os jóvenes que hoy no están; qué propuestas ofrece esa escuela; qué sentidos y significados deben revisarse y reconstruirse para que las escuelas sean el mejor lugar para transitar las múltiples y diversas adolescencias y juventudes.

Tal como ya expresamos, la escuela ha sido extrañada, añorada y reivindicada por sus estudiantes durante la pandemia. Es bien conocida la finalidad de la educación secundaria en torno a la proyección y preparación del futuro de las y las jóvenes: la continuidad de los estudios superiores, la formación para el trabajo, la formación para el ejercicio de la ciudadanía plena. Sin embargo, es menos explícita su función como organizadora de la vida social de las/os jóvenes y sus familias.

La pandemia dejó expuesto un sinnúmero de realidades: la desigualdad de la sociedad argentina, la precariedad de las condiciones de vida de miles de jóvenes y sus familias, el esfuerzo y compromiso de miles de docentes, la demanda social por la apertura de las escuelas, espacio de encuentro y socialización. Una vez más, la escuela demostró ser la institución estatal con mayor capacidad para llegar hasta los lugares más recónditos del país con educación, con alimentos y pronto, con vacunas.

En vísperas del fin de una pandemia que paralizó al mundo, se vislumbra que la experiencia social vivida dejará su huella en las instituciones escolares, que, habiendo surgido a fines del siglo XIX, tienen hoy el desafío de reconsiderar su sentido y sus formas de ser y de hacer frente a hechos y circunstancias que hoy desconocemos y que son imprevisibles.

Qué tan lejos está el povenir de la escuela

Podemos hipotetizar que la pandemia constituye una bisagra- en términos de oportunidad- entre la escuela moderna y la escuela por venir. Aquella escuela con pretensiones homogenizantes y normalizadoras de personas, cuerpos y culturas entró en crisis, a partir de la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria. Esa educación destinada sobre los inicios y a lo largo del siglo XX, a la formación de las élites, acompañando la consolidación del Estado nacional y los procesos de concentración económica, se encontró -primero en el

peronismo de mediados de siglo y luego en el de los albores del siglo XXI – ante una tensión creciente y ante la contradicción de compatibilizar la masificación del nivel medio con la finalidad original de selección basada en prácticas escolares meritocráticas.

Durante casi una década y a partir del mandato de obligatoriedad de la escuela secundaria, los estados -nacional y provinciales- adoptaron y desarrollaron políticas de inclusión socioeducativa, cambios curriculares, políticas de formación docente, mejora de la infraestructura escolar, distribución de materiales educativos y didácticos, y otras múltiples políticas que garantizaran el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas y todos los jóvenes del país. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos estatales, la tradición de la escuela media argentina y la perpetuidad de las formas y culturas escolares arraigadas en el nivel, fueron y son obstáculos para la concreción de la universalización y obligatoriedad.

Pese a ello, encontramos una nueva oportunidad para lograrlo: los procesos que las escuelas argentinas transitaron durante la pandemia no pueden pasar desapercibidos. Las experiencias vividas pueden ser una oportunidad insoslayable para avanzar sobre lo transcurrido en este especial período. La suspensión de las clases presenciales distorsionó y puso en jaque la organización del trabajo docente; la distribución de los tiempos escolares; el uso de los espacios (las aulas, las redes sociales, las plataformas); las formas de enseñanza y las prácticas educativas; los diseños curriculares compartimentados en materias y disciplinas, los modos de aprender, la comunicación y los vínculos pedagógicos; el encuentro necesario entre la escuela y su comunidad; en fin, las formas de ser y de estar en la escuela.

Estas experiencias y vivencias constituyen la oportunidad insoslayable para transformar las escuelas secundarias, en función de los fines y objetivos pendientes, planteados hace más de una década, de garantizar el derecho a la educación en una escuela nueva que reciba, hospede, nutra y eduque a todas y todos sus jóvenes; pero que principalmente, abra nuevos itinerarios y sentidos posibles, apropiados y desafiantes para la formación de los sujetos que fundarán el porvenir.

Ahora bien, la pregunta que se nos abre es cómo canalizar y apropiarnos de la experiencia y los aprendizajes que la pandemia dejó para que lo ocurrido y transcurrido sea, efectivamente, una bisagra entre lo viejo y lo nuevo, un punto de inflexión histórico en la construcción de la escuela argentina. Y para poder hacerlo, la propuesta es transitar procesos de interpelación y de historización del trabajo cotidiano y las prácticas educativas prepandemia y durante la pandemia.

Jorge Huergo se refiere a tres movimientos que pueden contribuir a promover la reflexión pedagógica. El primer movimiento es el de *desnaturalización* que permite develar aquellos aspectos que aparecen dados y naturalizados en las instituciones y en las prácticas escolares. El movimiento consiste en preguntarse acerca del origen, las condiciones históricas en las que surgieron, lo intereses que las fundaron, los intereses que las motivaron. Es decir, se propone la interpelación del sentido de lo que se hace, de lo que se piensa, de lo que se decide, de lo que se ofrece, de lo que se limita. El segundo movimiento es el de *problematización*, permite discutir y poner en cuestión aquellos aspectos de la vida cotidiana escolar que impregnan y condicionan las prácticas educativas y que aparecen como “naturales”, a partir

de la pregunta sobre sus sentidos y la búsqueda histórica de otros discursos y prácticas educativas que no lograron convertirse en hegemónicas, pero que se constituyen en discursos y prácticas pedagógicas con potencia transformadora. La problematización permite abrir la mirada a otras posibles condiciones de producción de las prácticas que han sido desconocidas, negadas e invisibilizadas a lo largo de nuestra historia. Por último, el tercer movimiento es la *resignificación* que consiste en un proceso de reflexión complejo que se caracteriza por ser colectivo y que involucra a las/os distintos actores institucionales en la búsqueda y construcción de sentidos; en la formulación de preguntas e interrogantes sobre la apertura a prácticas educativas diferentes en función de las condiciones sociales, históricas, culturales y geopolíticas que atraviesan nuestras sociedades. Como expresa Huergo: "Y esas preguntas y posibilidades adquieren sentidos en los procesos a través de los cuales las y los sujetos de las prácticas educativas las hacen suyas, propias, encarnadas: se preguntan y abren esos campos de posibilidades" (Huergo, 2015).

La invitación es entonces, a desnaturalizar, problematizar y resignificar las prácticas institucionales y educativas de larga data, en un momento histórico de presunto fin y salida de una pandemia que ha inmovilizado a las sociedades y escuelas de todo el mundo y que ha alterado sus tradiciones, formas y experiencias.

Para ello, resulta imprescindible, recuperar y reconocer el contexto social y cultural en el que esas prácticas educativas recobran su carácter presencial, así como también, el contexto específico escolar en que se desarrollan.

Como es bien sabido, numerosos estudios sobre la gramática escolar, los formatos escolares, la organización de la escuela9 dan cuenta de la construcción de la escuela como artificio social, como dispositivo de la modernidad. Las condiciones escolares dan lugar a contextos específicos de aprendizaje, con lógicas y dinámicas institucionales que separan la educación de la vida cotidiana de las personas que habitan esas instituciones. Según Terigi, "Se aprenden ciertos contenidos, de cierto modo, en un cierto ritmo, se muestra de cierto modo que se ha aprendido, y esto no es accesorio sino central en el modo de aprender en la escuela" (Terigi, 2020). Son justamente estas condiciones que, durante la pandemia, han sido alteradas, en las que radica la oportunidad de poder interpelarlas.

Un ejemplo de esto es cómo desarrollamos las prácticas educativas, en este nuevo contexto en torno a las decisiones acerca del tipo de actividades escolares que se proponen. Pensemos que la virtualidad puede ser considerada o bien como una herramienta pedagógica, o bien como un contexto específico para el aprendizaje (Terigi, 2020) en el cual pueden desarrollarse y potenciarse algunas actividades escolares más que otras que requieren el contexto presencial. En cualquiera de los casos, es fundamental interrogarse acerca del sentido que se le otorga a la actividad, sus objetivos pedagógicos, las condiciones en las que se encuentran las y los estudiantes y la motivación e interés para aprender que esa propuesta de enseñanza suscita.

9 Tyack, D. y Cuban, L; Terigi, F; Southwell, M; Krichesky, M; Montes, N. y Ziegler S; Tiramonti, G y otras/os.

Por otra parte, otra de las evidencias que puso en relieve la pandemia es la diversidad de formas y posibilidades de vincularse de las/os docentes con las y los estudiantes, así como también las inigualables y múltiples formas de aprender de las personas. Cuando hablamos de comunicación, no nos referimos a los medios para establecer contacto, sino fundamentalmente a los contenidos, los temas, las cuestiones comunes que permiten generar esos vínculos imprescindibles para que haya acto pedagógico. Estos temas y cuestiones van desde el diálogo empático y afectivo sobre el estado de situación emocional, familiar y subjetivo de las/os estudiantes (en un contexto de tristeza, soledad y desesperanza) hasta los contenidos escolares que conforman el currículum de las materias o alguno de sus aspectos parciales.

Esta proximidad entre las personas, en un contexto inédito e inusual, saca a la luz las variadas e infinitas formas de aprender de aprender de las/os estudiantes, sus diversas predisposiciones frente a la tarea de aprender, sus ritmos y tiempos de aprendizaje, sus fortalezas y sus principales limitaciones y obstáculos.

Aprendizajes escolares después de la pandemia: recuperación y prospectiva

Lo vivido durante 2020 y parte de 2021 nos deja un cúmulo de lecciones aprendidas y un sinfín de interrogantes, tensiones y desafíos para volver a pensar la escuela secundaria que las y los jóvenes necesitan. En este sentido, pondremos en consideración, algunas reflexiones que surgen de la lectura del contexto, de los estudios realizados recientemente, del diseño de políticas educativas surgidas en los últimos meses y del diálogo directo con estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Por una parte, los sistemas educativos se encuentran ante el enorme desafío de lograr la inclusión socioeducativa de las/os chicas/os que quedaron desvinculados de la escuela durante la pandemia. Si bien aún es difícil conocer la cantidad total de jóvenes que se encuentran en esta situación, el Estado nacional y los Estados provinciales desarrollan actualmente las primeras acciones de búsqueda, revinculación e inclusión de las y los jóvenes en las escuelas.

Por otra parte, es necesario fortalecer las trayectorias escolares de quienes, no habiéndose desvinculado totalmente de la escuela, vivieron experiencias educativas de baja intensidad, sea por las condiciones de vida de las/os estudiantes, sea por las propuestas- más o menos enriquecidas desde lo pedagógico- de las escuelas. En cualquiera de los casos, es fundamental que se desarrollen acciones concretas y sistemáticas que permitan recuperar aprendizajes mediante propuestas pedagógicas potentes y significativas para las/os estudiantes.

Para lograr estas finalidades, consideramos fundamental compartir algunos supuestos que definen un posicionamiento político pedagógico y algunas ideas propositivas frente a la compleja tarea de revisar e interpelar las prácticas escolares, a partir del acontecer histórico transitado y que aquí hemos ido describiendo.

Es importante volver a las preguntas – básicas y esenciales de la pedagogía- acerca de cómo se aprende, con quiénes, cuándo, en qué tiempos, qué es necesario aprender para que las personas vivan un buen presente y futuro10.

Está ampliamente documentado que no se aprende en soledad. Ser humanos implica, justamente, la condición de vivir en sociedad y de aprender con otras/os (familias, docentes, compañeras/os, tutores). Sin embargo, nuestros sistemas educativos están atravesados- como nuestras sociedades- por concepciones neoliberales que estimulan y exacerban el individualismo, la competencia y la meritocracia. Desnaturalizar esas concepciones y problematizarlas puede llevar a resignificar y promover la idea de que "nadie se realiza en una comunidad que no se realiza"11.

Volver a la idea del insustituible potencial pedagógico que plantean la conformación de grupos de aprendizaje, el desarrollo de actividades grupales, la evaluación grupal, además de la individual requiere de un posicionamiento que estimule y ponga en juego la riqueza de aprender con otras/os.

Centrar la mirada en los aprendizajes requiere fortalecer las formas, condiciones, estrategias y recursos para enseñar en el contexto actual. El desafío consiste en enseñar para que todas/os aprendan en una escuela que ya no es la de marzo de 2020. Esta escuela que renace en pospandemia requiere volver a pensar la producción, la transmisión, la circulación y la producción del conocimiento social, científico y técnico en un nuevo contexto escolar que le dé vida, desacralizando contenidos curriculares y transformando las formas de enseñanza, basadas en la presentación de temas por parte del profesor/a como principal- y a veces única- estrategia pedagógica. Esto implica pasar de un modelo de transmisión de contenidos a unas "tabulas rasas", a otro modelo de apropiación, uso, aplicación y producción de los conocimientos, con las/os estudiantes como protagonistas. Se trata entonces de articular las propuestas pedagógicas con eje en la presentación de contenidos con propuestas con eje en el rol activo de las/os estudiantes (búsqueda de información, actividades de descubrimiento, producciones, trabajos de investigación, observaciones, salidas de campo, discusiones y debates sobre temas, etc.) para generar la apropiación de los temas, el genuino interés de las y los jóvenes y la autonomía gradual en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, es necesario considerar la relación entre lo que se aprende (o no) en la escuela y la significatividad de esos conocimientos, sus posibilidades de uso y aplicación en la vida de las personas y su pertinencia para facilitar la comprensión del mundo en el que vivimos.

Por eso, el fortalecimiento de la enseñanza de las disciplinas, en nivel secundario, debe pensarse interdisciplinarmente o multidisplinarmente, en función de proyectos o ejes vinculados con las necesidades y problemas del contexto, de la comunidad, de la vida que las personas compartimos. Edgar Morin induce a transformar los principios organizadores del

[10] Nos referimos aquí a que todas las personas puedan ejercer sus derechos (a la educación, a la salud, al trabajo, a la vivienda, etc.) y vivir una vida digna.
[11] Frase del Presidente argentino Juan D. Perón, reiteradamente utilizada en escritos políticos de Argentina.

conocimiento y a promover, a través de la educación, el desarrollo de "aptitudes para contextualizar y totalizar los saberes". (Morin, 2007)

Para posibilitarlo pueden crearse, por ejemplo, escenarios de aprendizaje que sitúen a las/os estudiantes en la comunidad, en el desarrollo de profesiones y oficios, en la investigación, o en cualquier otro ámbito en el que se desarrolle un campo de conocimiento. La invitación consiste en pensar la escuela como espacio para replicar ambientes laborales, profesionales, de producción científica y tecnológica (ferias, salidas de campo, congresos intercolegiales, olimpíadas, etc.) sobre los núcleos prioritarios de aprendizaje[12] (NAP). El aprendizaje escolar debiera asemejarse al aprendizaje en contextos de trabajo, de estudio y de ejercicio de la ciudadanía, provocando experiencias y "escenarios" de aprendizaje situados socialmente.

Estas prácticas de simulación promueven el aprendizaje, a partir de prácticas lúdicas de desarrollo de tareas colectivas en base a proyectos y con participación (presencial o virtual) de profesionales de distintas ramas, científicos, técnicos dispuesta/os a abordar temas (que son parte de los diseños curriculares), que comparten con las/os estudiantes a qué se dedican, cómo es su trabajo, qué investigan, qué saben, cómo aprendieron, etc.

El desarrollo de otras formas de enseñanza requiere la articulación entre actividades que se desarrollen presencialmente y otras que se realicen virtualmente. La discusión no debiera centrarse sobre la distribución del tiempo presencial o virtual desde lo cuantitativo, sino de buscar la mayor potencialidad que la presencialidad o la virtualidad pueden ofrecer en función de lo que cada proyecto pedagógico singular se propone.

Finalmente, se trata de no volver a la escuela que dejamos. Se trata de que las instituciones educativas y las/os docentes seamos capaces de atrevernos a lo nuevo, a lo distinto, a lo desconocido. "Inventamos o erramos", nos decía Simón Rodríguez. Se trata de hacer lugar a experiencias escolares que no repitan lo ya establecido, sólo porque esté establecido. Se trata de reinventar la escuela, resignificándola para quienes la llenan de vida. Se trata de recuperar la tarea eminentemente humana de educar a todas/os. Se trata de hacerlo con conocimiento y profesionalismo, pero provistas del amor y la pasión imprescindibles. Se trata de no resignarnos ante lo que aparece como imposible y traccionar la realidad injusta, alterándola y transformándola en posibilidades infinitas para torcer los destinos de quienes esperan de la escuela pública, un puente hacia una vida plena.

Bibliografía

Académica, S. (2020). *Educar en tiempos de pandemia*. Universidad nacional de Hurlingham. Hurlingham: UNAHUR . Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1J0_ppkmEVJmcTfkEKIKN1Dd3IHzinrPV/view

Bauso, N. S., y Tuñón, I. (2021). *Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia de COVID-19.* Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia.

[12] Los NAP son los contenidos básicos, a ser enseñados en todas las jurisdicciones del país.

Buenos Aires: EDUCA. Obtenido de https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12060

Huergo, J. (2015). *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares.* La Plata, Buenos Aires: Facultad de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de la Plata. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fbiblioteca.clacso.edu.ar%2FArgentina%2Ffpycs-unlp%2F20171101052927%2Fpdf_1294.pdf&clen=3235468&chunk=true

Kaplan, C. V. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil.* IICE-FFyL-UBA, Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Buenos Aires. doi:chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fmediateca.ctera.org.ar%2Ffiles%2Foriginal%2F423f0d6c43c2a7bca5c1475e2a96630d.pdf&clen=296734&chunk=true

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur.* Buenos Aires: PAIDOS.

Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Nueva Visión.

OIT y otros. (2020). *Los jóvenes y la pandemia del COVID 19: efectos en la educación, los derechos, empleos y el bienestar mental.* Empleo decente para los jóvenes. OIT. Obtenido de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf

Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020). *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID 19.* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Obtenido de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas-educativas-final.pdf

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: problemas de contextualización y sentido. En I. F. Dussel, & D. Pulfer (Edits.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y.* Buenos Aires: UNIPE. Obtenido de "http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf"

Tófalo, A. y. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la población, Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno en la vida cotidiana.* Informe sectorial: Educación, UNICEF Argentina. Obtenido de https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf

Acerca de la autora

Lizzie Wanger, licenciada en Ciencias de la Educación (UBA); Especialista en educación en entornos virtuales y Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Hurlingham y docente en la institución. Anteriormente, fue coordinadora pedagógica del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", del Ministerio de Educación de la Nación. Su trayectoria profesional abarca la docencia, la investigación y la gestión en el ámbito de la política educativa, la formación docente, la integración de la tecnología en la enseñanza y la educación de jóvenes y adultos.

Creaciones docentes: ética, estética y política (más allá de la resistencia al acontecimiento de la pandemia)
Criações de ensino: ética, estética e política (além da resistência ao evento da pandemia)

Nilda Alves[1]
Rafaela Rodrigues da Conceição[2]
Talita Malheiros[3]

Resumen: El presente artículo discute el acontecimiento pandemia y su significado en las '*practicateorías*' docentes, recordando que la posición del gobierno no se orientó, anteriormente, ni a la formación ni a la distribución de dispositivos que permitieran la comunicación pedagógica. Sin embargo, la presencia cotidiana de dichos dispositivos en la vida de los '*practicantespensantes*' de las escuelas permitió que las acciones curriculares se desarrollaran de forma creativa.
Palabras-clave: acontecimiento - cotidianos escolares - dispositivos tecnológicos - acciones docentes

Resumo: O artigo discute o acontecimento pandemia e seu significado nas 'práticasteorias' docentes, lembrando que a posição de governos não se dirigiu, anteriormente, nem à formação, nem à distribuição de artefatos que permitissem a comunicação pedagógica. No entanto, a presença cotidiana desses artefatos na vida dos '*praticantespensantes*' das escolas fez com que ações curriculares fossem desenvolvidas de modo criativo.
Palavras-chave: acontecimento - cotidianos escolares - artefatos tecnológicos - ações docentes

Recepción: 7 de septiembre de 2021

Aceptación: 3 de noviembre 2021

Forma de citar: Alves, N., Rodrigues da Conceição, R. & Malheiros, T. (2021). Creaciones docentes: ética, estética y política (más allá de la resistencia al acontecimiento de la pandemia). *Voces de la educación, número especial, 132- 151.*

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil, e-mail: nildag.alves@gmail.com
[2] Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil, e-mail: prof.rafaelarodrigues@gmail.com
[3] Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil, e-mail: tatamalheiros@yahoo.com.br

Creaciones docentes: ética, estética y política (más allá de la resistencia al acontecimiento de la pandemia)

Introducción

Para lograr entender mejor la investigación que damos a conocer en este artículo, en esta introducción es preciso señalar un poco de nuestros caminos teórico-metodológicos.

Las investigaciones que desarrollamos se adscriben a las que llamamos "investigaciones en los/de los/con los cotidianos", desarrolladas en Brasil, en innumerables universidades por varios grupos. Estas investigaciones han compartido con el público, desde hace más de veinte años, innumerables facetas de las acciones docentes y discentes de las escuelas brasileñas, trabajando con los acontecimientos pedagógicos - curriculares y didácticos. Los procesos de investigación tienen, de esta forma, como locus principal, las conversaciones que se desarrollan con docentes y discentes, en los innumerables '*espaciostiempos*'[4] de los tantos '*adentroafuera*' de las escuelas.

Para comprender las articulaciones entre estos '*adentroafuera*' de las escuelas, buscamos percibir las múltiples relaciones - con diferentes intensidades, a cada momento- existentes entre las redes educativas que formamos y en las que nos formamos. Estas redes así son denominadas:

> de las '*practicasteorías*' de la formación académico-escolar; de las '*practicasteorías*' pedagógicas cotidianas; de las '*practicasteorías*' de creación y "uso" de las artes; de las '*practicasteorías*' de las políticas de gobierno; de las '*practicasteorías*' colectivas de los movimientos sociales; de las '*practicasteorías*' de las investigaciones en educación; de las '*practicasteorías*' de producción y 'usos' de medios; de las '*practicasteorías*' de vivencias en las ciudades, en el campo y al costado de las rutas. (Alves, 2019, p. 115)

En primer lugar, llamamos la atención al hecho de que todas estas redes son '*espaciostiempos*' de reproducción, transmisión y creación de '*practicasteorías*' que se articulan, permanentemente, aunque con intensidades y sentidos diversos, dependiendo de la ocasión, de los '*espaciostiempos*' en que ocurren, de los '*practicantespensates*' involucrados y de las acciones que desarrollan, de los artefactos culturales y tecnológicos en que están presentes, de lo fortuito... Todos nosotros estamos 'marcados' por las relaciones que sostenemos con muchos otros '*practicantespensantes*' en múltiples y complejos '*mundos culturales*' (Augé, 1997; Alves, 2014) que se crean y recrean permanentemente. De esta

[4] Innumerables serán las palabras que aparecerán escritas de esta forma, en este texto: juntas, en itálico y entre comillas simples; frecuentemente pluralizadas e invertidas en cuanto al modo en que generalmente se presentan. En el desarrollo de las investigaciones con los cotidianos hemos observado que los términos que deben aparecer dicotomizados en el surgimiento de las ciencias en la Modernidad se traducían en límites que debíamos trabajar, ya que por nuestra formación en nosotros se marcaban como dicomotizados. Empezamos a escribirlos así para que recordemos y recordarles a quienes leen que son límites que necesitamos superar para trabajar con los cotidianos.

manera, todas estas redes son entendidas como de '*practicasteorías*', pues entendemos que en ellas se crean prácticas necesarias y posibles del vivir cotidiano y que están íntimamente relacionadas con la creación de '*formascontenidos*' de pensamiento que podemos llamar 'teorías'.

Asimismo, es necesario entender que estas mantienen entre sí (cada una con todas las demás) múltiples relaciones que, en situaciones diferentes, actúan con modos diversos sobre nosotros y con nosotros. Por eso, comprendiendo que cada una de estas redes entra a nuestra formación, además necesitamos comprender las relaciones que mantienen entre sí, pues estas marcan, de uno u otro modo, la compleja formación que tiene cada uno de nosotros.

Por otro lado, trabajando con los cotidianos, escolares y otros, podemos entender que para el desarrollo de las investigaciones son necesarios innumerables movimientos. Recientemente, Andrade, Caldas y Alves (2019) han publicado un artículo que permitió entenderlos y nombrarlos de mejor manera. Los siguientes son los movimientos mencionados: 1. El sentimiento del mundo; 2. Ir más allá de lo que ya se sabe; 3. Crear a nuestros "personajes conceptuales"; 4. Narrar la vida, literaturizar y audio-visualizar las ciencias[5]; 5. Ecce femina; 6. La circulación de los '*conocimientossignificaciones*' como necesidad. Se entienden como movimientos porque, por un lado, indican acciones a desarrollar en los procesos de investigación y, por otro lado, no son nunca definitivos, pues van cambiando (incluso su denominación) gracias a las conversaciones acerca de ellos.

En el texto referido al primer movimiento, "El sentimiento del mundo", encontramos una cita que reproducimos aquí y que hace alusión a los modos en que estamos incluidas en las investigaciones con los cotidianos:

> Querer saber más, buscando respetar aquello que Lefebvre (1991) llama *la humilde razón de lo cotidiano* que se da en los *lugares dichos difíciles*, como anuncia Bourdieu (1997), incorporándola como (...) [*espaciostiempos'*][6] de creación de (...) ['*conocimientossignificaciones*' válidos y vitales] para los seres humanos, siendo que en ningún otra persona podría ser producido, exige del investigador que pase a sentir el mundo y no solo a mirarlo, soberbiamente, desde lo alto o a lo lejos. No se da, pues, para mí que a esto me dedico, la postura de aislamiento de la situación y, al contrario, se exige una otra postura epistemológica. Para empezar, es preciso 'notar' que también vivo y produzco (...) ['*conocimientosssignificaciones*' en los cotidianos], todos los días, viviendo mis *tantas formas de pequeñas miserias* (BOURDIEU, 1997). Por lo tanto, no tengo ninguna garantía de no que me voy ilusionar y de que no voy a "ver" cosas y hechos inexistentes. De cierta manera, ni siquiera está ahí mi principal compromiso. La distancia científica, por lo menos en este caso, es, pues, una solución inexistente. Y, por eso, no me servirá como coartada. A pesar de esto, es necesario aclarar que no hay otra forma de entender las múltiples lógicas (...) [de los cotidianos] sino sabiendo que estoy completamente sumergida en ellas, corriendo todos los peligros que esto significa. De esta manera, siempre es necesario conocer mis múltiples límites. Así, al revés de la formación aprendida y

[5] Este movimiento en el texto mencionado se denominó "Narrar la vida y literaturizar la ciencia". Sin embargo, las mismas autoras ya actualizaron su nombre.

[6] Decidimos actualizar, en los textos que escribimos y se aluden en este artículo, los modos de escritura, en el presente, de diversos términos, usando lo que se indica en las normas actuales: (...) para aquello que se elimina y [...] para aquello que se agrega.

> desarrollada en la mayoría de las investigaciones del campo educacional, incluso muchas sobre (...) [los cotidianos escolares], que, de manera muy frecuente, han asumido una forma de pensar que se dedica a negar (...) [los cotidianos como '*espaciostiempos'*] de saber y creación, voy a reafirmarlo como algo del placer, la inteligencia, la imaginación, la memoria y la solidaridad, debiendo ser entendido, también y sobre todo, como (...) de una gran diversidad. (Alves, 2001, p.16-17; 2008, p. 18)

De esta manera indicamos tres de las ideas fuerzas de las investigaciones con los cotidianos. Primero, entenderlos como '*espaciostiempos*' dichos como difíciles, como impenetrables por algunos que los ven como 'caja negra' o como sin valor, para otros que solo los entienden como falta, ignorancia, vagancia, no conocimientos. Y, entendiéndonos como sumergidos en ellos, percibiéndolos, entonces, como '*espaciostiempos*' de resistencia y de creación, de vida. Por fin, comprender que apenas podemos entenderlos cuando nos dedicamos a ellos yendo más allá de la idea de que el único sentido posible es aquel que ha sido erguido hegemónicamente en la Modernidad: la mirada. Nuestro sumergimiento en los cotidianos exige que usemos todos los sentidos que poseemos: de la mirada al olfato, pasando por el paladar, el tacto y la audición, recordando que estos están en nosotros y están atentos, incluso cuando cerramos los ojos.

En el presente pandémico, esta multiplicidad de relación con todos nuestros sentidos, más allá del sentido hegemónico de la mirada, se hizo mucho más aguda. Nuestras posibilidades de tener contacto con los estudiantes y sus responsables mucho más por aplicativos de sonidos, por ejemplo, nos mostró eso, con aquellas pantallitas negras de los meets de comunicación. O, con nuestra imposibilidad de salir de casa, los diversos sonidos que pasaban por nuestra calle y nos alcanzaban. Los aromas que sentíamos que provenían de los departamentos vecinos a la hora del almuerzo. O con tantas comidas que preparábamos (o comprábamos de diversas personas) y que nos traían sabores diferentes. En las escuelas, las meriendas dejaron de ser preparadas y sus aromas y sabores solo existían en la memoria[7].

El segundo de los movimientos con que trabajamos, "Ir más allá de lo que ya se sabe", ya tuvo un otro nombre, mucho más pretencioso, "Pararse de cabeza". Con su utilización en las investigaciones, entendemos que no se trataba de pararse de cabeza, ya que las conversaciones con los que nos precedieron eran indispensables y que, muchas veces, se trataba de intentar aprender lo que en nosotros estaba marcado por nuestra formación, dentro de las hegemonías teóricas en las que habíamos aprendido a '*hacerpensar*' en las investigaciones. De esta manera, modestamente, lo que podríamos asumir era el ir más allá de lo que ya se sabemos, buscando hacer mejor, hacer siempre colectivamente.

Con la pandemia, en forma muy acelerada, tuvimos que hacer mejor y colectivamente las acciones necesarias para desarrollar nuestras clases o nuestra investigación. Fuimos alcanzadas, de forma violenta, por la enorme diferencia en cuanto al acceso a los medios contemporáneos de comunicación. La gran desigualdad existente entre estudiantes y docentes

[7] La gran mayoría de las alcaldías (gobiernos locales) comenzaron a distribuir valores a las familias para que estas pudieran comprar productos y comerlos en casa.

de las escuelas se puso al desnudo, de forma total, ante todas nosotras. Docentes y discentes que no conocían demasiado sobre estos medios tecnológicos e incluso no tenían dispositivos compatibles con las presentes necesidades. Más allá de esta terrible desigualdad social/escolar, se hizo explícita la irresponsabilidad de las autoridades educacionales, del poder político que no se preocupó ni por suministrar los dispositivos necesarios para los estudiantes y docentes (de contactos telefónicos a Internet, desde computadoras hasta celulares) ni por preparar a los '*practicantespensantes'* de las escuelas para su utilización.

El tercer movimiento, Crear a nuestros personajes conceptuales, también tuvo otro nombre ("Beber en todas las fuentes") lo cual, aunque muy sonoro, exigía una crítica: las fuentes no vienen ya preparadas. Aquello con lo que trabajaremos (tema, cuestión, caminos a recorrer, personajes con los que se hablará, datos a tratar, etc.) no se encuentra en un lugar a la espera de que lo trabajemos. Todo será decisión del investigador. Y todo esto fue denominado por Deleuze como "personajes conceptuales", indicando que la creación de intercesores es la cuestión inicial de la investigación, él nos dice:

> lo esencial son los intercesores. La creación son los intercesores. Sin ellos no hay obra. Pueden ser personas (para un filósofo, artistas o científicos; para un científico, filósofos o artistas), pero también cosas, plantas e incluso animales, como en Castaneda. Reales o ficticios, animados o inanimados, hay que fabricarse intercesores. Es una serie. Si no podemos formar una serie, aunque sea completamente imaginaria, estamos perdidos. Yo necesito a mis intercesores para expresarme, y ellos no podrían llegar a expresarse sin mí: siempre se trabaja en grupo, incluso aunque sea imperceptible. Tanto más cuando no lo es: Félix Guattari y yo somos intercesores el uno del otro. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 156)

Son estos intercesores que se transforman en los 'personajes conceptuales' en la trama de pensar todo lo que sentimos al desarrollar investigaciones en los cotidianos. O sea, empezamos a entender, entonces, que los "personajes conceptuales" podrían ser personas, imágenes, sonidos, narrativas o artefactos culturales que en las investigaciones que desarrollamos aparecen como aquello/aquel con quien se "charla", permaneciendo mucho tiempo con nosotros para que podamos pensar y articular ideas, formando los '*conocimientossignificaciones*' posibles a los procesos de investigación que desarrollamos.

Una de estas comprensiones que pudimos ver está en el sentido que damos, hoy, a la idea de repetición. Una de las 'acusaciones' frecuentes en cuanto a los procesos curriculares cotidianos es en lo relativo a su repetición. Sin embargo, hoy sabemos que si la repetición ocurre en las escuelas es porque trae las posibilidades de cambio. Como ya dijimos en otro texto:

> Es en la repetición de los cotidianos que surgen las creaciones. Lefebvre (1991) nos recuerda que "el cotidiano se compone de repeticiones: gestos en el trabajo y fuera del trabajo, movimientos mecánicos (...) horas, días, semanas, meses, años; repeticiones lineales y cíclicas, tiempo de la naturaleza y tiempo de racionalidad..." (p.24). El autor compara lo cotidiano con música, arte que es tanto matemática como repetición. "Ahora, la música es movilidad, flujo, temporalidad; sin embargo, se fundamenta en la repetición" (p.25). Y con Deleuze (2000) y Tadeu (2004) aprendemos que solo la repetición permite que aparezca la diferencia, para recordarlo una vez más. (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 31)

Es gracias a la repetición que se hacen los movimientos de creación de nuevas relaciones con los demás, de nuevos procesos, de posibilidades de migraciones de medios y tantas otras áreas. Esto ha sido intensamente entendido en este periodo de pandemia. Ha sido gracias a las repeticiones de tantos procesos de contacto y comunicación anteriores a esta que pudimos restablecer nuestras acciones curriculares durante la pandemia, yendo más allá de lo que hacíamos antes.

El cuarto movimiento con que trabajamos, "Narrar la vida, literaturizar y audio-visualizar las ciencias", fue objeto de destaque y aumentamos su comprensión justamente en este periodo pandémico. Hace mucho, entendíamos que necesitábamos, para hablar de los cotidianos, de expresiones diferentes a aquellas que realizábamos anteriormente. Con esto, entendemos la importancia de aprender una otra escritura y mucho más:

> Existe, de esta manera, una otra escritura por aprender: aquella que tal vez se exprese con múltiples lenguajes (de sonidos, de imágenes, de toques, de aromas, etc.) y que, tal vez, ya no deban llamarse "escritura", que no obedezca la linealidad de exposición, sino que teja, cuando se hace, (...) redes de múltiples, diferentes y diversos hilos; que pregunte mucho más allá de las respuestas; que dude del mismo acto de afirmar, que diga y desdiga, que (...) [teja innumerables redes de comunicación] (Alves, 2001, p. 30)

Con esto, entendemos más intensamente la importancia de la narratividad en las investigaciones con los cotidianos, como ya nos había indicado Certeau al escribir:

> Para explicar la relación de la teoría con los procedimientos de los cuales es efecto y con aquellos que aborda, se ofrece una 'posibilidad': un discurso en historias. La narrativización de las prácticas sería una 'forma de hacer' textual, con sus procedimientos y tácticas propios. A partir de Marx y Freud (para no ir más hacia arriba), no faltan ejemplos autorizados. Es más, Foucault declara que está escribiendo apenas historias o 'relatos'. Por otro lado, Bourdieu toma relatos como la vanguardia y la referencia de su sistema. En muchos trabajos, la narratividad se insinúa en el discurso erudito como su indicador general (el título), como una de sus partes ('análisis de casos', 'historias de vida' o de grupos, etc.) o como su contrapunto (fragmentos citados, entrevistas, 'dichos' etc.) (...) ¿Acaso no es necesario reconocer la legitimidad 'científica' suponiendo que, en vez de ser un resto ineliminable o incluso a eliminar del discurso, la narrativa posee allí una función necesaria, y suponiendo que 'una teoría del relato es indisociable a una teoría de las prácticas', como su condición al mismo tiempo que su producción? (Certeau, 1994, p. 152-153).

Durante el periodo pandémico, se acentuó la presencia de las conversaciones y las narrativas que a estas se juntaban. Necesitábamos saber, antes de empezar una clase o un encuentro de investigación, cómo habíamos pasado cada uno/una de nosotros/as durante el periodo entre el encuentro anterior y el nuevo que empezaba. En el transcurso de la clase o encuentro, surgían, muy frecuentemente, narrativas de varios acontecimientos[8] con muchos de

[8] "Acontecimiento: es necesario entenderlo no como una decisión, un tratado, un reino o una batalla, sino como una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado y girado contra sus utilizadores, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma, y otra que entra, enmascarada. Las fuerzas en juego en la historia no obedecen ni a un destino, ni a una mecánica, sino efectivamente la ocasión

que estábamos presentes. Estos acontecimientos, grandes o minúsculos, aparecían y exigían la práctica de la solidaridad, agudamente.

Además de esto, el uso más frecuente de artefactos tecnológicos y las prácticas que permitían, generó la posibilidad de creación de otros medios de contacto. Cuando entendimos que los dispositivos de sonido se utilizaban con más facilidad, el número de podcast creados aumentó exponencialmente[9]. Con bases como Tiktok, se empezaron a crear incontables pequeñas películas (con ideas de cosas prácticas, creados por docentes y discentes, con acontecimientos cotidianos, para hacernos reír, en general) que ocuparon nuestros contactos.

El quinto movimiento, "Ecce femina",[10] apareció diez años después de creados y nombrados los primeros movimientos. Este movimiento intenta trabajar con la idea de que las investigaciones con los cotidianos únicamente tienen sentido si en sus conversaciones participan todas y todos sus '*practicamentespensantes*'. 'Investigar con' quiere decir tener en cuenta lo que '*venescuchansientenpiensan*'[11] todas y todos aquellos que hacen los cotidianos.

El periodo de pandemia fue muy rico en el sentido de mostrarnos la acción de docentes. Al comienzo, directoras y directores les recordaron a las secretarías de educación, ya en la primera semana, que era necesario seguir sirviendo la merienda de los niños. Organizaron a las/los docentes para que pudieran seguir, incluso precariamente, sus clases, de forma online o de otras maneras. Debido a la existencia de grupos de WhatsApp con los responsables de los estudiantes, consiguieron comunicación con las familias para la distribución de la merienda (o talón de compra de productos) y de trabajos a los estudiantes, vía papel o internet. Los docentes que mejor usaban los medios digitales comenzaron a colaborar con colegas menos conocedores de estos medios.

Por fin, el sexto movimiento, "La circulación de los '*conocimientossignificaciones*' como necesidad", recientemente agregado a la lista de movimientos, fue percibido por Caldas (2010;2015) en el desarrollo de su disertación de maestrado y su tesis de doctorado. La autora nos indica que entiende que en las investigaciones del área de Educación y, más particularmente, en las investigaciones con los cotidianos, además de la divulgación científica, presente en todas las áreas, existe lo que denominó 'circulación científica'. Debido a una serie de acciones en diversos contextos (participación conjunta en congresos de docentes de todos los niveles de enseñanza, publicación de libros que son leídos también por muchos docentes, por acciones de extensión de docentes de las universidades en escuelas diversas), existe una amplia relación entre docentes-investigadoras/es de las universidades con los docentes de las escuelas. Esta relación se da, con mucha frecuencia, en los dos sentidos: de las universidades a

---

de la lucha. Estas no se manifiestan como las formas sucesivas de una intención primordial, tampoco asumen el aspecto de un resultado. Aparecen siempre en lo aleatorio singular del acontecimiento." (Foucault, 2005).

[9] Nuestro grupo, por ejemplo, creó el podcast "Cotidianos y currículos", en agosto de 2020, con series mensuales y programas semanales. Puede ser escuchado en innumerables plataformas de sonido como Spotify, Deezer, etc.

[10] El 'Ecce femina' fue así llamado como una inversión del "Ecce homo" de Nietzsche, considerando que en el magisterio somos muchas más mujeres que hombres.

[11] La unión de todos estos términos es para recordanos que estos actos ocurren todos juntos.

las escuelas y de las escuelas a las universidades. De su tesis traemos la cita que hace en la que nos muestra cómo esto es también comprendido en otras áreas:

> es muy común, al hablar de divulgación científica, pensar en formas de transmitir conocimiento al público lego, democratizado, a través del acceso, el saber. Sin embargo, incluso bajo esta contingencia, la divulgación científica es mucho más que eso, pues, a pesar de que la propuesta pretende ser unilateral, en el sentido "uno para todos", esta implica un proceso de reinvención del propósito científico, siempre que preste atención a lo siguiente: "Divulgo para comprender mejor aquello que hago". Con estas palabras Michel Crozon, físico del campo de las altas energías, respondió a la pregunta le hicieron en una conferencia sobre el tema "¿Por qué divulgar?", realizada en Paris, en el 2001. (Vogt, 2006, p. 43; Apud Caldas, 2015, p. 52)

Podemos observar, en la pandemia, el aumento significativo de estas relaciones. En innumerables alcaldías de varios estados brasileños, las secretarías de Educación tardaron mucho en responder a todo lo que se demandaba en ese momento en las escuelas. Es necesario además recordar que las fundaciones privadas que habían conseguido enorme penetración en las escuelas públicas, a través de pobres materiales didácticos (lo que llamamos "apuntes"), comprados a miles por las autoridades locales antes de la pandemia, también desaparecieron, pues no sabían cómo actuar en la crisis[12].

De esta manera, innumerables direcciones de escuelas e incluso profesoras y profesores de la Educación básica se dirigieron, inmediatamente, a docentes de universidades públicas con quienes tenían algún tipo de contacto (porque habían sido estudiantes en sus grupos; porque hicieron sus disertaciones con ellas/ellos en el posgrado; porque las/los conocían de algún texto que habían publicado o en un curso de extensión universitaria) pidiendo algún tipo de contacto: un seminario, un curso, atención frecuente, etc. También las/los docentes/investigadoras-es en universidades buscaron a directoras/directores y docentes en escuelas para que siguieran sus trabajos. Películas, podcast, cursos y muchos otros artefactos pedagógicos surgieron durante este periodo, dando lugar a un acervo rico que diversos grupos ya están trabajando en las universidades.

El uso frecuente de estos movimientos nos hizo trabajar, entonces, comprendiendo que,

> por eso, será necesario usar las lógicas – dichas en plural – (...) [de las prácticas], que trabajan con los *pasos perdidos* (CERTEAU, 1994:176), los que no pueden ser contados y no tienen interés de ser contados, pues cada uno es algo cualitativamente diferente al otro. Para hacer esto, no se puede usar lo ya sabido, ni las leyes, ni las reglas ni los procesos (jerarquizar, clasificar, separar, recortar, agrupar, etc.). Es necesario crear una nueva organización de pensamiento y nuevos procesos a partir de lógicas siempre vistas como

[12] Actualmente, regresan con toda la fuerza. Reiniciaron las relaciones con las secretarías municipales y estaduales, en este año 2021, con ridículos cursos o seminarios sobre 'resiliencia'. Esto, mientras los docentes aprendieron con miedo, inseguridad y sin apoyo oficil, pero sabiendo que era necesario hacer innumerables y diversos procesos curriculares, creando artefactos curriculares interesantes y estimulantes.

> inferiores o poco lógicas, e incluso no lógicas, incluso con la pregunta de si son o deben ser lógicas. De esta manera, me propongo crear a partir de la no secuencia, de '*espaciostiempos*' vacíos o sin significados lógicos – tal vez de la falta de tiempo y del no lugar (Augé, 1994) –, ya que estas prácticas se establecen en lo propio ajeno, formando tejidos pobremente trenzados (Alves, 2008, p. 8)

Y llegó la pandemia

En marzo de 2020, las calles, callejones y pasajes de las muchas ciudades de todo Brasil y del mundo se vaciaron paulatinamente con la llegada del distanciamiento social recomendado (Diario Oficial de la Unión, 2020) en un acontecimiento pandémico ocasionado por el virus COVID-19. Entendiendo "el acontecimiento como algo que nos coacciona a decidir por una nueva forma de ser, de actuar o de atraer. Suplemento incierto, imprevisible, disipado, apenas aparece" (Macedo, 2016, p.32), vimos la pandemia llevándonos a abrir puertas, pero sin las debidas llaves. No obstante, con el bagaje que teníamos, todas y todos abrimos nuestros brazos para ampliar las conversaciones sobre las tecnologías digitales, virtuales, remotas, a distancia e híbridas presentadas como posibilidades para ampliar nuestra comunicación. Esta migración de medios de comunicación tan negada antes para '*hacerpensar*' las '*practicasteorías*' (Alves, 2019, p.20; Santos et al., 2021, p. 254) de las acciones curriculares se impuso con sus intercambialidades entre las pantallas, aumentando las posibilidades de interacción y creación virtual online como algo que rompía con la pedagogía diferente, causada por la escasez de dispositivos tecnológicos en las escuelas.

Partimos, así, para analizar las acciones '*docentesdiscentes*' durante el periodo, de una idea con la cual ya trabajábamos antes: la de que las acciones humanas ocurren en dos movimientos que corresponden a dos necesidades de la vida. El primero de estos es la resistencia. En este organizamos acciones que permiten tomar posiciones contra las agendas que se organizan y producen contra nuestras necesidades cotidianas. Son las agendas desarrolladas por gobiernos o patrones que nos quitan derechos, que nos obligan a trabajar de formas diferentes a las que consideramos correctas y, en situaciones extremas, que no nos permiten comer y darle de comer a nuestros hijos, tener un lugar para vivir, etc. O sea, todas las formas de explotación que vivimos en los días de hoy.

En las escuelas, además, prohibían el uso de dispositivos importantes, como encontramos en el material de la Secretaría Municipal de Rio de Janeiro, distribuido en la gestión del alcalde Marcelo Paes (2009-2017), con Claudia Costin en la Secretaría Municipal de Educación. En este podemos leer en el ítem "Lo que no se debe utilizar en el ambiente escolar": "El uso del celular en clase y de cualquier dispositivo electrónico portátil, bajo pena de aprehensión de hasta dos días de parte de la dirección". (SME, s/d, p.10)

Enfrentando estas agendas, al mismo tiempo, hacemos que surjan, individual o colectivamente, otras agendas: aquellas que nos permiten, de algún modo, poner en curso las posibilidades de responder a nuestras necesidades.

Es importante recordar que estos movimientos (resistencia y creación) no se dan apenas en la dimensión política, sino también en la dimensión ética y en la dimensión estética. No se dan apenas por tomar posiciones y por articulaciones políticas, sino que son trabajadas dentro de la idea de lo que es correcto o incorrecto, de lo que afecta a la mayoría, de lo que es bello en el hacer y articulado con múltiples expresiones culturales, en acciones a través de múltiples análisis, involucrando a estas tres posibles dimensiones.

En las escuelas, por las acciones de directoras/directores, docentes, discentes, sus responsables, estas dimensiones aparecieron y paulatinamente permitieron el surgimiento de cambios curriculares, didácticos e incluso pedagógicos, interrogando lo que antes se hacía, dando soluciones diversas a lo que era necesario hacer.

Con el inicio de la pandemia, se accionaron estos movimientos en todos los lados, estableciendo, con firmeza, la 'migración curricular'[13] al formato online. Castro (2020) nos cuestiona, en su trabajo de calificación de tesis:

> La migración también presenta este trazo de desterritorialización y eso lo hemos vivido en las escuelas, los procesos de '*aprendizajeenseñanza*' se desarrollan de otra forma. ¿Dónde arriesgarse? ¿Estas *migraciones curriculares* se abren a las posibilidades? ¿A qué nos han convocado los niños [y jóvenes]? ¿Qué nos ha enseñado este proceso de desterritorialización, provocado por la pandemia, a los '*practicantespensantes*' de los cotidianos escolares? (p.61)

Aclaramos, además, que nos ha resultado inmensamente doloroso percibir que las tantas diferencias sociales históricas existentes en los cotidianos escolares se agudizaron, intensamente, con la pandemia: nuestros docentes y discentes no poseían los dispositivos exigidos; Internet no estaba disponible para todos y todas en todos los '*espaciostiempos*'; en momentos anteriores, prohibidos de usar los dispositivos en las escuelas, no sabían cómo proceder ahora que debían hacerlo por cuenta propia.

Pero entonces este fue el momento en que vimos la potencia del trabajo docente y las relaciones con los responsables de los estudiantes pequeños y con los mismos estudiantes mayores. Innumerables directoras y directores de escuelas, innumerables profesoras y profesores contaban con los contactos establecidos con sus alumnos y con muchos de los responsables. Los colectivos de acción que se establecieron inmediatamente no se dieron, en Brasil, por la acción de las llamadas "autoridades educacionales", ni mucho menos por las fundaciones particulares[14] que vendían material a estas autoridades para uso en las escuelas, para controlar completamente el trabajo de docentes y discentes.

[13] Este término fue creado por Castro (2020), recordándonos en la dedicatoria: "Para todos aquellos que piensan que las personas, igual que las escuelas, son migrantes."

[14] Estas innumerables fundaciones ejecutaron un movimiento al que hemos llamado "enseñanza puesta en apuntes" (del portugués "apostilagem do ensino") mediante la venta de material impreso a las secretarías de educación (de los estados y municipios) alegando que con este material los docentes que "tenían mala

En las escuelas públicas, en las que existe la merienda gratuita para los estudiantes, ya en la primera semana de cierre de las escuelas, en muchos municipios, se interrogaron a las secretarías al respecto de un plan para la continuidad de la entrega de alimento a los niños, en su inmensa mayoría de las clases populares. Inmediatamente, al ver que temáticas, ejercicios, horarios, incluidos en los "apuntes" que antes debían ser distribuidos (ver nota 3), no servían para lo que había que hacer, surgió otro material, incluyendo un papel para entregar en las casas de los niños que no tenían acceso a Internet. Nos narraron este caso destacado: en un municipio del interior del estado de Rio Grande do Sul, las profesoras organizaron un grupo de "maridos e hijos de profesoras" que tenían bicicleta para que se realizara la entrega y búsqueda del material. Estas soluciones prácticas, cotidianas, se dieron por todo este inmenso territorio, usando los medios posibles para superar aquello que antes debía haber sido entregado a docentes y discentes del país.

Narrativas pedagógicas en la/de la/con la pandemia

El rascacielos de informaciones, imágenes, sonidos y acontecimientos que entraron online a nuestras casas nos atravesaron de forma latente, asumiendo, de cierta forma, una comprensiblemente emergencia del nuevo panorama. Se hace necesario, de esta manera, "saber lidiar con la intuición, con las itinerancias y las errancias comprensivas" (Macedo, 2016, p.32). Si bien participamos de creaciones nunca antes imaginadas, realizando narrativas que se mueven en nuestras redes educativas, ya sea a través de usos que hacemos de las artes, las memorias, imágenes o sonidos. Incluso porque, para nosotros, las '*practicasteorías*' se crean en circunstancias únicas y, al mismo tiempo, comunes a muchos (Alves et al., 2020, p.225). Y, al mismo tiempo que el "¡Quedate en casa!" se dibujó con el ángulo de infinitas líneas, nuestras 'redes educativas' (Alves , 2019, p. 115), en constantes movimientos de reparto, informaciones, afectos, aromas, formas y sentimientos crearon formas de permanecer juntas, comunicándose, formando e invitándonos a formar *'conocimientossignificaciones'* alternativos.

Entre zigzagueos de pasos agigantados, vemos las cosas afectadas por lo que sabemos o por lo que creemos, como nos muestra Berger, en su libro "Modos de ver" (1999, p.10). Para el autor, el hombre de la Edad Media, que creía en la existencia física del Infierno, tenía una visión del fuego algo diferente a lo que significa esto hoy en día. No obstante, la idea que hacía del Infierno se debía en gran parte a la visión del fuego consumido y las cenizas que permanecían, además de su experiencia de dolor causada por las quemaduras. Así como "para el enamorado, la visión de la persona amada posee una completitud con la que ninguna palabra o abrazo logra competir: una completitud que solo al acto de hacer el amor es capaz de efímeramente abarcar" (Berger, 1999, p.10). Por ende, esta visión que llega antes que las palabras, y que casi nunca es puesta en palabras, no es una cuestión de reaccionar mecánicamente a estímulos. "Únicamente vemos lo que miramos. Mirar es un acto de elección.

formación" trabajarían mejor. Es preciso aclarar que en los últimos veinticinco años los docentes, que se forman en el nivel medio de enseñanza, empezaron a formarse en las universiades, por lo tanto, en enseñaza superior. Con el inicio de la pandemia, estas fundaciones desaparecieron y tan solo reaparecen ahora con su actuación nefasta.

Como resultado de esta elección, aquello que vemos llega al ámbito de nuestro alcance, incluso si no está necesariamente al alcance de nuestras manos. Tocar una cosa es ubicarse en relación a la misma". (*ibid*, p.10)

Entendiendo esta mirada perambulante, que nunca se orienta a una sola cosa, entendemos la potencia activa de nuestra visión que, continuamente en movimiento, capta todo en un círculo a su propio alrededor, constituyendo aquello presente para nosotros del modo en que estamos situados. Berger además nos dice que el diálogo es un intento de verbalizar esta multiplicidad de miradas, siendo un intento de explicar cómo, ya sea metafórica o literalmente, "usted ve las cosas" e intenta descubrir cómo "él ve las cosas". (*ídem*, p.11)

Sin embargo, vivir los cotidianos, e investigar con ellos, nos mostró que todos nuestros sentidos son llamados a participar. No puede ser de otro modo. Con la pandemia y la necesidad de 'estar en casa', esto se pudo percibir con aún más intensidad. Los sonidos de las calles, los aromas y los sabores de las comidas (y dulces para los niños y para nosotras mismas) que hacíamos, la necesidad de más cariños, de acercamientos de aquellos que convivían en cuarentena. Y la proximidad que queríamos pero no podíamos con nuestros estudiantes: los abrazos para los más pequeños o el café y la torta que compartíamos en la sala de investigación.

En todos estos procesos se presentó con más intensidad nuestro interés por las imágenes y los sonidos, por la investigación con la vida cotidiana.

Para Vilém Flusser (1985), las imágenes son "superficies que pretenden representar algo" (p.7). En mayoría de los casos, algo que se encuentra allí afuera en múltiples y diversos '*espaciostiempos*'. Pero son, sin embargo, el

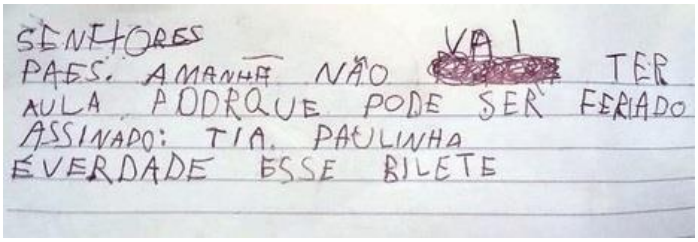
> [...] resultado del esfuerzo de abstraerse dos de las cuatro dimensiones espacio-temporales, para que se conserven únicamente las dimensiones del plano. Deben su origen a la capacidad de abstracción específica que podemos llamar imaginación. Sin embargo, la imaginación tiene dos aspectos: si por un lado permite abstraer dos dimensiones, dos fenómenos, por otro permite reconstruir las dos dimensiones abstraídas de la imagen. En otros términos: imaginación es la capacidad de codificar fenómenos de cuatro dimensiones en símbolos planos y decodificar los mensajes así codificados. Imaginación es la capacidad de hacer y descifrar imágenes. (Flusser, 1985, p. 7)

Durante todo el periodo pandémico, las comunicaciones que se hicieron con memes nos permitieron llevar con más liviandad la necesaria falta de movimiento. Las imágenes, al igual que los sonidos en canciones, películas y podcast, llegaron, con sus ironías posibles, para ayudarnos a reconstruir mundos, con la migración a plataformas que antes ya existían, pero para otras fórmulas y sentimientos. Vale un ejemplo:

Imagen 1: Esta pandemia no durará mucho tiempo

Fuente (Sitio Museo do Meme, UFF, accedido el 9/10/21)

Imágenes y sonidos de todo tipo fueron surgiendo en grandes cantidades, pudiendo ser '*vistosescuchadossentidospensados*' en los diversos '*espaciostiempos*' virtuales y, a pesar de la distancia física, seguían circulando en las múltiples redes llevando potentes narrativas de los '*practicantespensantes*' en medio de sus vivencias cotidianas. Ejemplo de eso, los memes, según el "Museo de los memes" creado por la Universidad Federal Fluminense de Rio de Janeiro (https://museudememes.com.br/), son creaciones que empezaron a señalar elementos de la cultura popular en los ambientes virtuales, pudiendo presentarse como imágenes con subtítulos, videos virales o expresiones difundidas por los medios sociales en las diferentes redes disponibles, tales como Instagram, Facebook, Whatsapp, TikTok, Snapchat entre otros[15].



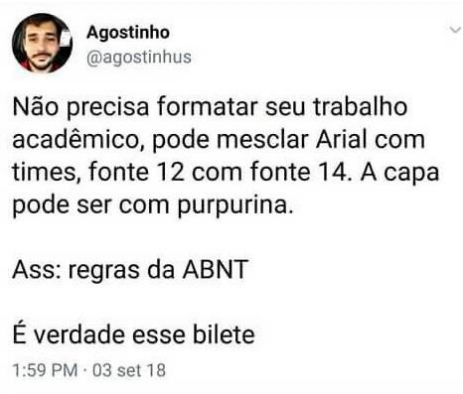


Imagen 2 y 3: 'É verdade este bilete' (del portugués "esta nota es verdadera")

Fuente: https://museudememes.com.br/collection/e-verdade-esse-bilete

[15] No vamos a discutir en este artículo las cuestiones polémicas alrededor de estas redes.

Al entender la educación como un proceso de subjetivación (Deleuze; Guattari, 2011) y de tesituras de *'conocimientossignificaciones'* que se crean en las relaciones entre los *'praticantespensantes'* (Oliveira, 2012) de los currículos, caminamos entre imágenes-narrativas de memes, sonidos de podcasts, narrativas-memorias, gestos entre/más allá de las cámaras, aroma de la escuela, de la cocina, que llegan por las ventanas, de los gustos y tantos otros sentidos y sentimientos presentes *'adentroafuera'* de los *'espaciostiempos'* cotidianos.

La Imagen 2 muestra una nota hecha por un niño para engañar a su mamá con un comunicado de la escuela sobre la posibilidad de que no haya clases al día siguiente, pues era posible que fuera feriado. La nota viralizó en las redes y rápidamente se crearon memes trayendo otras versiones de la nota del niño (imagen 3). Entendemos que estos múltiples y variados modos de *'verouírsentirpensar'* el mundo nos llevan a comprender que los '*usos*' de las artes son artefactos culturales que además de transformarse en potentes artefactos curriculares también se caracterizan como puntos de fuga que buscan nuevos horizontes, movimientos de pensamientos y resistencia a un orden hegemónicamente establecidos.

Avanzando más allá del lenguaje escrito como un lugar tradicional y hegemónico de poder y '*conocimientossignificaciones*', como nos muestran Machado (2001) y Certeau (1994), en este periodo aprendimos a convivir y pensar a través de las artes como posibilidad de existencia y resistencia a los desafíos impuestos por la pandemia, creando con estas imágenes y sonidos, contribuyendo con la creación de una civilización compleja e instigante, participativa, en busca de transformarla.

Resistencia y creación en las escuelas

Las respuestas antes mencionadas en las redes sociales fueron acompañadas y también precedidas por acciones curriculares múltiples. Antes prohibidos de trabajar con sus estudiantes con los tantos dispositivos culturales, la pandemia le dio a las profesoras y profesores una ruptura de límites y la posibilidad de acciones con los dispositivos tecnológicos a disposición.

La imagen 4, a continuación, muestra un autorretrato hecho por una estudiante de siete años de la escuela pública municipal de la ciudad de Rio de Janeiro. Al recordar las conversaciones recientes que tuvimos presencialmente en clase sobre la percepción corporal, esta fotografía fue enviada a través de un aplicativo de mensajes con el título "Creaciones de Anna Julia". La propuesta inicial fue hacer un autorretrato en forma de dibujo, pero la estudiante tuvo la autonomía para decidir cuál sería la mejor forma de componer su imagen. Además de salir del formato bidimensional de la hoja de papel, Anna Julia usó un objeto común del cotidiano (botones) para crear su trabajo, explorando "los límites de la experimentación, más allá de cualquier red de seguridad" (Gallo, 2009, p. 34), inventando su propio camino y permitiendo la singularización.

Imagen 4: Creaciones de Anna Julia

Fuente: Archivo personal

Al igual que Anna Julia, fuimos todas y todos impulsados a buscar nuevas posibilidades de prácticas pedagógicas y procesos curriculares, ya que la estructura jerarquizada y dicotomizada de las disciplinas no se encajan con las líneas y columnas de cuadritos fluctuantes, inestables y flexibles de las plataformas de reuniones online ni en los modos de '*veroírpensar*' los cotidianos. Siempre en movimiento, los currículos se entrelazan con las redes que formamos y por las que somos formadas y se dinamizan con las creaciones colectivas, con las conversaciones y encuentros entre docentes y discentes, y con las memorias, sentidos y sentimientos. Fuimos a las redes sociales para expresar nuestras angustias frente a lo que se presentaba como necesidad de enfrentamiento de los artefactos tecnológicos:

Imagen 5 y 6: Memes en las redes sociales

Fuente: @willianvs

Entendiendo las "imágenes como probabilidad de narrativa utilizando artefactos múltiples" (Alves, 2021) que "se expanden mediante incontables capas de lecturas, y cada lector quita estas capas a fin de acceder a la obra en los términos del lector mismo" (Manguel, 2001, p. 32), traemos otro meme (Imágenes 5 y 6) hecho por un profesor en su canal de Instagram, que actualmente es seguido por miles de personas. Los posteos cuentan a través de imágenes-narrativas y videos sus modos de percibir los cotidianos de los docentes en diversas situaciones, incluso durante la pandemia. Estas creaciones circulan por las múltiples redes educativas, siendo una de las formas que usan los docentes para narrar y visibilizar sus formas de experimentar el periodo pandémico.

Como "militantes de los cotidianos" (Gallo, 2009, p.33) invertimos en las imágenes, los sonidos y los signos artísticos, yendo más allá de los pensamientos y prácticas que formaron y contraformaron nuestros cuerpos, mentes y deseos. Con la ayuda de artefactos culturales y dispositivos tecnológicos, relaciones dialógicas, estéticas y sensibilidades, paulatinamente tejimos nuevos '*conocimientossignificaciones'* no lineales con la vida y con los currículos. Memorias, vivencias y experiencias se revelan en creaciones cotidianas, muchas veces fuera del aula.

Cabe recordar que la emancipación intelectual no es una tarea exclusivamente colectiva o social, ni le corresponde a un partido o a una institución, como indica Rancière (2020). Esta debe ocurrir, de modo significativo, a través de la autorreflexión y autoconocimiento. Emancipándose o emancipando uno al otro la paradoja *superior-inferior* se retrae. Esta "ficción convencionalizada" que el autor llama "idea de superioridad", que jerarquiza y promueve obediencia: marido/mujer, patrón/empleado, docente/discente, se deja reducir por el habla y la escucha atenta de nuestros estudiantes, por la creación de '*conocimientossignificaciones'* éticos, estéticos y políticos en conjunto, '*haciendopensando*' con las/los docentes responsables por acciones que brinden pistas en vez de sugerir un único camino posible. Medidas que respeten el desarrollo intelectual, social y cultural de nuestros niños y jóvenes, haciendo que las acciones pedagógicas permitan que conozcan sus derechos y la lucha por estos, las bellezas de la vida con sus procesos éticos.

De este modo, surgen trabajos co-creados, usando las posibilidades tecnológicas existentes traídas a los procesos curriculares por docentes y discentes – en muchos casos con la participación importante de sus responsables –, los cuales (miles a los que tuvimos acceso y de los cuales muchos fuimos responsables) invitamos a conocer, creados en una escuela pública federal, ubicada en la ciudad de Rio de Janeiro:

Ebook:

https://read.bookcreator.com/X1xGejt2THRhsw0MczMTkjPon4r1/u2eOI8_dQEGIwcXTYoKYYg

Hecho grupalmente por las profesoras de informática educativa Ana Paula Pitta y Vanessa Camasmie (Cp2 Humaitá)

Video:

https://youtu.be/ui_lae0-FCw

Hecho grupalmente por la profesora de artes Juliana Zarur (Cp2 Humaitá)

Podcast – programas:

https://open.spotify.com/show/31gdDvnySj3nU49nSQIWBl

https://open.spotify.com/episode/6otJ1T2h5eoJ38mhTbpG1J

Hechos en grupo por la profesora Rafaela Rodrigues da Conceição

Es necesario '*aprenderenseñar*' lo que se ignora, así como es necesario emancipar para liberar o '*escucharhablar*' para organizar la dirección a seguir juntos. Y mucho más: permitir la autonomía para reconocerse y reconocer al otro, entendiéndolo como compañera o compañera de acciones. Únicamente así se podrá apreciar debidamente la igualdad. Las creaciones surgirán como escapes a las normas y burocracias impuestas a las relaciones sociales y humanas. Otras formas de vivir y relacionarse con el mundo se establecerán en éticas, estéticas y políticas creadas en conjunto.

Referencias bibliográficas

Alves, N. (2021). Narrativas de docentes – documentando o real e o virtual das práticas escolares – 04.06.2021. *Fórum permanente de pesquisa narrativa* (FOPPEN) – Disponível em: https://youtu.be/qGwLpp3wT7E.

_____. (2019). *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas* - memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. S. Paulo: Cortez.

_____. Os 'mundos culturais' dos docentes. In: Elizeu Clementino de Souza; Ana Luiza Grillo Balassiano; Anne-Marie Milon Oliveira. (Org.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014: 203 – 214.

_____. (2018). Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In Oliveira, I. Barbosa de; Alves, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes* (15-38). Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2001). Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In Oliveira, I. Barbosa de; Alves, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes* (13 – 38). Rio de Janeiro: DP&A.

Alves, N., Calda, A. N., Chagas, C. C., Mendonça, R. (2020). Imagens, sons e narrativas: criar conhecimentos e formar docentes. *Educação em foco. Juiz de Fora*, 25, (2), 223-246

Andrade, N., Caldas, A. N.; Alves, N. (2019). Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas 'conversas' acerca deles. In: Inês Barbosa de Oliveira, et al (orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas* (pp. 18-45). Curitiba: CVR.

Augé, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion.

Berger, J. (1999). *Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Rocco.

Bourdieu, P. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Caldas, A. da Costa Barbosa Nunes. (2015). *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos*: os necessários contatos entre os '*praticantespensantes*' *de currículos*. [tesis de doctorado, UERJ/ProPEd]

_____.(2010). *Redes de conhecimentos e significações e a divulgação científica em Educação – o caso do jornal eletrônico Educação y Imagem.* [disertación de maestrado, UERJ/ProPEd]

Castro, M. C. (2020). *A jornada é o destino*: conversas de *'praticantespensantes'* com os currículos e cotidianos escolares. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ [texto de qualificação à tese]

Certeau, M. (1994). *Invenção do cotidiano* – 1. Artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes.

Deleuze, G. (2000). *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água.

Deleuze, G., Guattari, F. (1992). Os personagens conceituais. In Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. *O que é filosofia*? (pp. 81-109). Rio de Janeiro: Ed. 34.

Deleuze, G. Guattari, F. (1995). *Mil platôs* - Capitalismo e esquizofrenia / tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. — Rio de Janeiro: Ed. 34.

Diário Oficial Da União. Portaria Nº 356, de 11 de março de 2020. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Publicación el 12/03/2020, ed. 49, sección 1, p. 185, 2020. Accedido el 05 de abril de 2020. Disponible en: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346

Flusser, V. (2002). *Filosofia da caixa preta*: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Foucault, M. (2005). *A ordem do discurso. S*ão Paulo: Loyola.

Gallo, S. (2020). MESA 2 - Ética, estética e política na educação coordenada Pedro Benjamim Garcia (UCP-RJ) na *14ª Reunião Regional ANPEd/SE*- Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia. Fuente: https://youtu.be/Pw6CydUEbBM (Minuto 4:46 hasta 38:40) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

_____. (2009). A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In Gallo, Silvio e Veiga-Neto, Alfredo. *Fundamentalismo e Educação*: *A Vila*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lefebvre, H. (1992). *A vida cotidiana no mundo moderno.* S. Paulo: Ática.

Leite, C. D. P. (2009). Infância e educação: entre o sagrado e o profano - Um enredo de amor e medo. In Gallo, Silvio e Veiga-Neto, Alfredo. *Fundamentalismo e Educação: A Vila* (145 – 162). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Macedo, R. S. (2016). *A pesquisa e o acontecimento* - compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA.

Machado, A. (2001). *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Marca d'Água.

Magalhães Carvalho, J., Kretli Da Silva, S., Delboni, T. M. Z., Guerra, F. (2020). *Currículo e estética da arte de educar*. Curitiba: CRV.

Manguel, A. (2001). *Lendo Imagens*: uma história de amor e ódio. São Paulo: Cia. Das Letras.

Oliveira, I. Barbosa de. (2012). *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli.

Rancière, J. (2020). *O mestre ignorante* - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, J., Machado, M., Morais, M. (2021). *'Práticasteorias'* pandêmicas: redes educativas, currículos e adoecimento social. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, 06, (17), 251-272. DOI: http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n17.p251-272

Rio de Janeiro. Prefeitura. *Aprendendo a viver juntos na escola* – Conheça seus direitos e deveres. s/d

Tadeu, T. (2004). *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais.

Acerca de los autores

Nilda Alves, Professora titular na Faculdade de Educação/UERJ e Faculdade de Educação/UFF (aposentada em ambas). Atualmente, é Pesquisadora emérita da FAPERJ, com exercício na UERJ, no Programa de Pós-graduação em Educação (campus Maracanã) e no PPGE-Processos Formativos e Desigualdades Sociais (campus S. Gonçalo). Ex-presidente da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), da ABdC (Associação Brasileira de Currículo) e da ASDUERJ (Associação dos Docentes da UERJ). Organizadora de livros, séries e coleções, com artigos publicados no Brasil e no exterior. Fundadora, em 2001, e coordenadora, até 2014, do Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ (www.lab-eduimagem.pro.br), no qual continua atuando. Trabalha em pesquisas com os cotidianos, articulando currículos, redes educativas, imagens, sons e formação de docentes.

Rafaela Rodrigues da Conceição, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede particular de ensino e no Colégio Pedro II. Integrante do GrPesq Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Talita Malheiros, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Educação Artística, com habilitação em História da Arte, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professora de Artes Visuais da Educação Básica (Secretaria Municipal de Educação/ Rio de Janeiro). Integrante do GrPesq "Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons" da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación
Schooling in times of compulsory and social preventive isolation: between inequality and equalization strategies

Ianina Tuñón[1]
Valentina Passone[2]
Nazarena Bauso[3]

Resumen: En Argentina, uno de los sectores que permaneció más tiempo en situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio fue la educación. La continuidad educativa en contextos de vulnerabilidad social fue errática. Si bien, el obstáculo más visible y sin dudas central en términos de inequidad fue la falta de conectividad y la carencia de tecnología para alcanzar la educación virtual, cabe reconocer otros componentes significativos como las dificultades de los adultos para acompañar los procesos educativos de sus hijos/as, especialmente de los que transitaban la educación secundaria. Para las madres "hacer de maestras" fue frustrante, angustiante y motivo de preocupación por el futuro de sus hijos/as. Para los adolescentes la escuela perdió centralidad como regulador de sus rutinas, se alteró el tiempo de sueño, y trajo aparejado desequilibrios emocionales. La escuela, una vez más, ejerció un rol central en la asistencia alimentaria y gracias a ello muchos adolescentes tuvieron un contacto períodico con algún docente. El contexto pandémico profundizó las privaciones de los hogares, evidenció las carencias preexistentes, y la pobreza de las estructuras de oportunidades educativas de los espacios socioresidenciales segregados.

Palabras clave: educación - covid-19 - barrios vulnerables - adolescencia.

Summary: In Argentina, one of the sectors that remained in a situation of Preventive and Compulsory Social Isolation for the longest time was education. Educational continuity in contexts of social vulnerability was erratic. Although, the most visible and undoubtedly central obstacle in terms of inequality was the lack of connectivity and the lack of technology to achieve virtual education, it is worth recognizing other significant components such as the difficulties of adults to accompany the educational processes of their children, especially those who went through secondary education. For mothers, "playing teachers" was frustrating, distressing and cause for concern for the future of their children. For adolescents, school lost centrality as a regulator of their routines, altered sleep time, and brought

[1] Universidad Nacional de la Matanza, email: itunon@unlam.edu.ar
[2] Universidad de Buenos Aires, email: valenpassone@gmail.com
[3] Universidad Católica Argentina, email: nazarenabauso05@gmail.com

emotional imbalances. The school, once again, played a central role in food assistance and thanks to this many adolescents had regular contact with a teacher. The pandemic context deepened the deprivations of households, evidenced pre-existing deficiencies, and the poverty of the structures of educational opportunities of segregated socio-residential spaces.

Key Words: education - covid-19 - vulnerable neighborhoods - adolescence.

Recepción: 25 de agosto de 2021

Aceptación: 25 de octubre 2021

Forma de citar: Tuñón, I., Passone, V. & Bauso, N. (2021). Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación. *Voces de la educación, número especial, 152- 179.*

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Escolaridad en tiempos de aislamiento preventivo social y obligatorio: entre la desigualdad y las estrategias de equiparación

Marco de referencia y problema

La Declaración Universal de Derechos Humanos proclama que la educación es un derecho humano fundamental para todo el mundo en tanto que habilita el ejercicio de otros derechos (UNESCO, 2010). Asimismo, se considera que la educación debe ser de calidad para alcanzar el objetivo de desarrollo integral de los seres humanos (UNESCO, 2020).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional Nº 26206 (LEN), sancionada en el año 2006, establece a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado, y donde la obligatoriedad escolar en la Argentina se extiende desde la edad de cuatro años (Ley Nacional 27045) hasta la finalización del nivel de educación secundaria. De todas formas, la escolaridad en nuestro territorio supone desafíos importantes en términos de lograr la terminación de la escuela media ya que si bien la tasa de abandono se redujo en 3pp. entre el periodo 2011-2018 (11,6% y 8,7% respectivamente) para los estudiantes en nivel secundario (Ministerio de Educación, 2020b), la pandemia puede haber generado un retroceso en esta variable, como consecuencia de la modalidad en la cual las clases fueron dictadas en el marco de profundas desigualdades y mayor deterioro de la situación socioeconómica.

Existe amplio consenso en torno a que la educación formal a través de sus credenciales es un componente fundamental del capital escolar (Kaplan y Piovani, 2018), principal activo para las personas en una sociedad moderna. A su vez, la educación ha sido, en el imaginario colectivo argentino, "un vector privilegiado de la movilidad social, progreso individual y familiar" (Tuñón y Poy, 2020, p.25). Según establece el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en Argentina en el año 2019 asistían un total de 11.530.641 alumnos/as de la educación común en todos sus niveles, de los cuales un 71,2% asistían a establecimientos de gestión estatal y un 28,8% a establecimientos de gestión privada. De forma particular, en la provincia de Buenos Aires se estima que el 65% de los niños/as y adolescentes (NNyA) asisten a escuelas estatales (INDEC, 2019). Es decir, que el gobierno nacional y los gobiernos provinciales que tienen a su cargo la gestión y financiamiento de la educación, enfrentan desafíos superlativos en términos de construcción de estructuras de oportunidades[4]. En el caso particular de los partidos del conurbano del Gran Buenos Aires (PGBA) -región en la cual se centra esta investigación-, se suman dificultades de tipo estructurales que caracterizan a amplios territorios que se ven subsumidos en la pobreza. Para el año 2020, en los PGBA,

[4] Las estructuras de oportunidades según Katzman (2001) son probabilidades de acceso a bienes y servicios o actividades que inciden sobre el bienestar del hogar porque le facilitan el uso de recursos propios o le suministran recursos nuevos, útiles para la movilidad e integración social a través de los canales existentes.

se estima que la tasa de pobreza de NNyA entre 0 y 17 años era de 71,4% y la de indigencia de un 20,9%, (Tuñón, 2021, p. 8).

La pandemia del Coronavirus se ha constituido en una crisis global con alto impacto en múltiples aspectos de las condiciones de vida de las poblaciones. La cuarentena[5] en la Argentina, como en otros tantos países del mundo, ha sido la medida sanitaria que se ha considerado más efectiva para controlar la propagación del virus, la cual se ha extendido en el país, por más de cien días con variaciones jurisdiccionales en su grado de flexibilidad[6], junto a otro conjunto de medidas entre las que se destaca la suspensión de las clases presenciales.

Las denominadas "cuarentenas educativas", situación que ocurrió tanto en Argentina como en los restantes países de América Latina y el Caribe[7] (CEPAL-UNESCO, 2020), en la sociedad argentina significó la suspensión de clases presenciales por aproximadamente 189 días de un ciclo lectivo de 202 días para el 2020 (UNICEF, 2020). Recién se retomó una parcial vuelta a la presencialidad en los PGBA en noviembre del 2020, cuando se dio fin al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) e inicio el período de Distancimiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Sin embargo, el regreso a las aulas no fue pleno, ya que la prioridad estaba en la vuelta de los/as alumnos/as del último año del nivel inicial y del último año del nivel secundario, quienes, a su vez, fueron divididos en subgrupos o "burbujas" para prevenir el contagio. Asimismo, los establecimientos educativos debían contar con la autorización del gobierno de la Provincia de Buenos Aires (Gob. de la Provincia de Buenos Aires, 2020).

Sin embargo, al momento en que estamos escribiendo este artículo (fines de septiembre de 2021), los estudiantes del PGBA asisten de modo rotativo según su "burbuja" de pertenencia. El Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales, se estableció en dos etapas. La primera de ellas prioriza la vuelta a clases de los/as alumnos/as que tuvieron dificultades durante el 2020 para la continuación pedagógica, y una segunda etapa (que comenzó en el ciclo lectivo de 2021) donde se dispuso de tres subetapas (presencialidad mínima, semipresencialidad y presencialidad total) cuya ejecución depende del avance de los contagios en cada uno de los partidos que conforman la provincia. Cada uno de estos formatos de clases presenciales está acompañado con un conjunto de medidas sanitarias y de prevención del contagio que están directamente vinculados al grado de evolución y estado epidemiológico del partido (Gob. de la Provincia de Buenos Aires, 2020).

---

[5] Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020.

[6] El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) entró vigencia con el Decreto N° 297/20 que estableció el "aislamiento social, preventivo y obligatorio", y fue prorrogado por los Decretos Nros. 325/20, 355/20, 408/20, 459/20, 493/20, 520/20, 576/20, 605/20, 641/20, 677/20, 714/20, 754/20, 792/20, 814/20, 875/20 , 956/20, 1033/20, y 67/21 hasta el 28 de febrero de 2021.

[7] De los 33 países que conforman América Latina y el Caribe, 32 suspendieron las clases presenciales.

En este contexto, una práctica históricamente arraigada a la presencialidad como es la escolaridad sufrió modificaciones sin antecedentes debido a su extensión en el tiempo y profundidad. El cierre de los establecimientos educativos para frenar el contagio[8] se dio apenas iniciado el año lectivo extendiéndose de forma uniforme hasta septiembre, mes en el que se le asignó la posibilidad a cada provincia de evaluar si era viable la reapertura de las escuelas o no[9].

Siguiendo a Cardini, D´Alessandre y Torre (CIPPEC, 2020) las iniciativas del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales frente al COVID-19 pueden agruparse en cinco focos de intervención: 1) el desafío de que los estudiantes sigan accediendo a contenidos pedagógicos a través de tecnologías digitales, radio y televisión y materiales impresos; 2) acciones vinculadas a la ampliación de infraestructura digital, aumentando oportunidades de acceso y promoviendo mejor interacción entre docentes y alumnos/as; 3) el acompañamiento y formación a los docentes en este nuevo contexto y nuevas pedagogías; 4) inclusión educativa ampliando la asistencia alimentaria por parte de la escuela y ofreciendo orientación a las familias para que logren acompañar los procesos educativos de sus hijos/as desde los hogares y 5) la reorganización escolar para garantizar la continuidad pedagógica en esta situación excepcional.

Frente a las medidas de confinamiento, la tecnología y la conectividad fueron presentados, por algunos autores, como un vehículo que posibilitó (o podría haber posibilitado) continuar con la educación formal en las cuarentenas (Cebeiro, 2020). La importancia de la educación virtual online en el 2020 se constituyó, entonces, como un hecho sin precedentes que, para algunos autores (Expósito y Masoilleir, 2020), marcará un antes y un después en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales. De todas formas, investigaciones propias y de otros permiten reconocer que, si bien existió comunicación periódica de los docentes con las familias, fue limitada la continuidad educativa en el marco de amplias brechas preexistentes de desigualdad vinculadas al acceso a tecnologías de la información y comunicación (TICs), apropiación de competencias informáticas (Kaplan y Piovani, 2018), clima educativo de los hogares, condiciones del hábitat de vida e incluso acceso a la alimentación (Tuñón y Sánchez, 2020; Tuñón et al, 2021)

---

[8] A través de la Resolución N° 554/20 de la Dirección General de Cultura y Educación, se estableció, como medida extraordinaria y excepcional, la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles de educación inicial, primaria, secundaria, institutos de educación superior, y todas las modalidades del sistema educativo provincial, en concordancia a lo dispuesto por la Resolución N ° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación.

[9] A través de la Resolución Conjunta N° 63/20 de la Dirección General de Cultura y Educación, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Jefatura de Gabinete de ministros, y de conformidad con lo establecido por las Resoluciones N° 364/20 y N° 370/20 del Consejo Federal de Educación, se implementó el "Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales". Se estableció que las actividades que podrían realizarse en cada distrito se determinarían de acuerdo con el resultado de la Evaluación Epidemiológica que realice el Ministerio de Salud a partir de los indicadores establecidos en el "Marco de análisis y evaluación de riesgo para el desarrollo de actividades presenciales y revinculación en las escuelas en el contexto de COVID 19"

En lo que respecta al acceso a recursos tecnológicos esenciales en el contexto de la educación a distancia, se estima que el 50,9% de los NNyA de los PGBA no contaba en 2020 con una computadora en su casa, 65,6% no tenía un celular propio y un 37% no tenía conexión a servicio de internet fijo en su domicilio (Tuñón et al, 2021). Situaciones de privación que adicionalmente registran profundas desigualdades que no se logran apreciar en los promedios.

Si bien es claro que en el contexto del ASPO se profundizaron las desigualdades sociales en los procesos de escolarización de NNyA, y existen diferentes conjeturas en torno a los factores asociados a dicha profundización, poco se conoce sobre esas múltiples desigualdades en la forma de comunicación de los estudiantes con sus maestros y profesores, y sobre cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron procesados en el marco de los hogares más vulnerables[10]. Más específicamente, algunas de las preguntas que orientan esta aproximación de tipo cuantitativa y cualitativa son:

¿Qué lugar tuvo la escolaridad en la vida cotidiana de los hogares con NNyA en cuarentena? ¿Cuáles fueron los principales medios de vinculación de los NNyA con sus maestros y profesores? ¿Qué múltiples factores se asociaron a las formas más precarias de comunicación en el contexto de la virtualidad? ¿Qué problemas o barreras se presentaron? ¿Qué estrategias se vieron desplegadas por los actores? ¿Qué cambios se dieron en el rol de la escuela durante el ASPO desde la perspectiva de madres e hijos/as adolescentes? ¿Qué consecuencias trajo la cuarentena educativa en la vida de los NNyA y sus madres?

Este artículo se propone presentar y sistematizar los principales hallazgos con respecto a cómo se desarrolló y experimentó la escolaridad durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en los PGBA, y especialmente en familias con NNyA en cinco barrios vulnerables del Partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires[11].

Las preguntas de investigación de referencia son abordadas, por un lado, a través del procesamiento de los microdatos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA)[12], y

[10] Se producen condiciones de vulnerabilidad social cuando los recursos y la estructura de oportunidades dejan de coincidir en alguna medida, por ejemplo, porque los recursos con los que cuentan los hogares o grupos son insuficientes, poco adecuados o difíciles de controlar para aprovechar la estructura de oportunidades en un medio y momento determinados (Katzman, 2001).

[11] Las localidades de Ciudad Evita, Villa Celina, Rafael Castillo, Gregorio Laferrere y Virrey del Pino, Estas localidades, de acuerdo con el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 presentaban los siguientes porcentajes de hogares con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha: Virrey del Pino registraba el mayor porcentaje de hogares con al menos un indicador NBI contando con un 22,32% siguiéndole Rafael Castillo con un 16,02%, Villa Celina con un 15,21%, Gregorio Laferrere con un 14,74% y Ciudad Evita con un 8,29%

[12] La EDSA es una encuesta multipropósito que se apoya en un diseño muestral probabilístico estratificado polietápico, y es representativa de los aglomerados urbanos de 80.000 habitantes y más. El relevamiento de la encuesta se realiza todos los años entre junio y octubre y está a cargo del Programa Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina. Para este estudio se utilizaron los microdatos de la EDSA correspondientes a niños, niñas y adolescentes entre 4 y 17 años del Conurbano Bonaerense (Conurbano

un abordaje de tipo exploratorio y descriptivo realizado a través de entrevistas en profundidad presenciales a 25 adolescentes y 25 madres con NNyA, en el espacio público de sus barrios, en el período Abril-Mayo 2021, buscando no solo dar cuenta de ciertas regularidades presentes en los casos sino profundizar en las experiencias particulares y perspectiva de los actores. Adicionalmente, se realizaron dos grupos focales a profesores de Educación Física que trabajan en escuelas del Partido de La Matanza, con el objetivo de triangular perspectivas de diferentes actores de las comunidades educativas localizadas en territorios vulnerables.

A continuación, se presentan los resultados en cuatro apartados y uno final de conclusiones: (1) El lugar de la escuela en cuarentena considerando la perspectiva de madres y adolescentes de sectores sociales vulnerables; (2) Conectividad y vínculo: las formas de vinculación entre NNyA y sus maestros y profesores, y los principales factores asociados a profundas disparidades; (3) Nuevas dificultades: los dilemas que experimentaron los hogares para incorporar la escuela al espacio doméstico; (4) Consecuencias directas o indirectas de los cambios en la escolaridad en las rutinas, procesos de socialización y salud de NNyA.

III. Resultados

A. El lugar de la escuela en cuarentena

Al establecerse el 20 de marzo de 2020, por medio del Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020, el ASPO, la escolaridad de NNyA transitó un profundo cambio al deber modificar su tradicional modalidad presencial. En dicho contexto, con la pérdida del arraigo a la presencialidad, los/as NNyA vieron sus jornadas diarias también sustancialmente modificadas.

De acuerdo con los testimonios recolectados en las entrevistas realizadas a jóvenes, la escuela dejó de ocupar la carga horaria que anteriormente ocupaba, hecho que se constituyó como la consecuencia principal de la escolaridad remota (como también fuente de diversos cambios en los hábitos). Los relatos de los jóvenes dejan entrever que la escuela se ubicó en la jornada diaria dentro de otro conjunto de actividades, no siendo ni la principal ni a la que se le dedicó el mayor tiempo. En su lugar, aparecen con más regularidad, actividades vinculadas al cuidado de familiares de menor edad o a colaborar con las tareas domésticas del hogar, contando también con algunos casos específicos que manifiestan haber salido a trabajar en estrategias de supervivencia asociadas a changas de sus padres[13].

Zona Norte, Conurbano Zona Oeste y Conurbano Zona Sur). El Conurbano Norte está compuesto por los partidos de Vicente López, San Isidro, San Fernando, Tigre, San Martín, San Miguel, Malvinas Argentinas, José C. Paz y Pilar. El Conurbano Oeste está compuesto por los partidos de La Matanza, Merlo, Moreno, Morón, Hurlingham, Ituzaingó, Tres de Febrero, Cañuelas, General Rodríguez y Marcos Paz. El Conurbano Sur está compuesto por los partidos de Avellaneda, Quilmes, Berazategui, Florencio Varela, Lanús, Lomas de Zamora, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón y San Vicente.

[13] *-Tenes ganas de contarme qué hacías un día cualquiera de la semana durante la cuarentena o ASPO? Desde que te levantabas hasta que te acostabas.*
-Y… tipo primero iba a ayudar a mi mamá en el negocio de ella.

Un adolescente reporta una dedicación promedio diaria de "una hora, por ahí" al mismo tiempo que relata su jornada habitual y no nombra a la escuela como parte de ella, mencionando en su lugar el ayudar en su casa cuidando a sus hermanos[14]. Las tareas escolares realizadas eran "las que les mandaban" no habiendo establecido ni un horario definido para ellas ni una duración determinada[15].

Es notorio, al considerar los relatos de las madres y triangular con la perspectiva de los adolescentes, las diferentes percepciones que tienen en lo que al tiempo dedicado a la escuela respecta. Los registros difieren en tanto las madres mencionan como parte de la jornada habitual la realización de tareas escolares, y en algunos casos, el acompañamiento de ellas realziaban de dicha actividad[16]. Esta disparidad en la percepción de madres y adolescentes pareciera deberse a que las primeras se están refiriendo a niños/as en edad primaria o preescolar, priorizando de forma consciente o inconsciente la escolaridad de los niños/as de menor edad por sobre los mayores.

Un docente del partido de la Matanza, en el marco de los grupos focales realizados, da cuenta de esta actitud desigual de las madres hacia sus hijos/as de mayor edad. En su relato ejemplifica con un hogar conformado por "siete u ocho hijos" de los cuales la gran mayoría están en la primaria y uno solo atravesando tercer año de la secundaria, el cual es alumno de este profesor. En dicho contexto, la madre le explícita al docente su decisión y necesidad de

---

-A la mañana. ¿A qué hora te levantabas?
-8 y media, por ahí.
-¿Y después?
-A las 9 entrabamos ahí al negocio. Abrían a las 9 hasta la 1, 1 y media, 2. Después llegaba a mi casa, comíamos, todo, me dormía una siesta. Después lo mismo, abríamos a las 5 hasta las 8:30/9. **(Adolescente 5, Rafael Castillo)**

[14] *-¿Cuánto tiempo le dedicabas?*
-Y… qué sé yo. No nos mandaban casi todo junto, a veces sí, pero… ***una hora, por ahí.***
-Desde que te levantabas hasta que te acostabas, contame todo lo que hacías.
-Yo desayunaba, me levantaba, ayudaba a mi mamá un rato, la ayudaba a cuidar a mis hermanos porque se iba a trabajar, todo, así. **(Adolescente 5, Villa Celina)**

[15] *-¿Tareas escolares hacías?*
-Sí. La que me mandaba de la fotocopia y hacía eso.
-¿Ayudabas a tu mamá en la tarea doméstica y cuidado de la casa?
-Sí, yo ordenaba mi cama, limpiaba mi pieza y… barríamos. Y después a cocinar también. **(Adolescente 4, Rafael Castillo)**

[16] *-Rutinariamente es levantarme, desayunar con los chicos,* ***hacer la tarea del colegio, si tienen Zoom, si tienen****, después de que está toda la casa limpia,* ***se ponen a hacer Zoom con la señorita*** *y, nada, jugar, cantar, bailar con mis hijos. Todo el día con ellos adentro* **(Madre 4, Rafael Castillo)**
-Nos levantamos, desayunamos, ***después nos ponemos a hacer la tarea*** *y al mediodía, me tengo que ir hasta la Iglesia para buscar la comida, que por suerte nos dan todos los días. Después, vuelvo, ya es la hora de la comida, más o menos. Almorzamos* ***y después, de vuelta con la tarea. Así todos los días, haciendo tarea****. Después, bueno la hora de la merienda, le hago de merendar a los chicos. A la tarde, juegan un poco. Después, los baño y ya después terminó el día.* **(Madre 3, Gregorio Laferrere)**

no prestarle el celular a su hijo de mayor edad en tanto tiene que hacer las tareas escolares de los demás hijos, y como alternativa propone que se le envien los trabajos por escrito a fin de poder imprimir los mismos. Desde la perspectiva del docente, esta madre "vulnera" el acceso a la educación del hijo adolescente[17].

De todas formas, se encuentran testimonios que dan cuenta de una reducción del tiempo dedicado a la escolaridad, varios adolescentes coinciden en estar haciendo "un poco de tarea"[18]. A su vez, para algunas madres las tareas escolares se sintieron hasta más abundantes que en tiempos de escolaridad presencial, pudiendo vincularse con un desconocimiento por parte de las madres de cuál era efectivamente la carga de tareas o actividades que sus hijos/as tenían durante la jornada escolar en la presencialidad[19].

Es fácil advertir, que las perspectivas son diferentes entre las madres y los adolescentes en términos de lo que significó la continuidad educativa en el ASPO. Las primeras se vieron ante la responsabilidad de tener que asumir tareas propias de los/as maestros/as con sus hijos/as en la escuela primaria que les significaron un alto compromiso de tiempo y emocional ante los límites que encontraron en el desarrollo de tareas de acompañamiento escolar. Mientras que los adolescentes parecen no haberse visto tan exigidos, probablemente en un rol más autónomo en la relación con varios docentes con diferentes niveles de compromiso y modalidad de enseñanza, pudieron administrar con mayor flexibilidad las tareas y vínculos. En este sentido, es probable que hayan sido heterogéneas las situaciones tanto desde el punto de vista de las estrategias de los docentes para conectarse con sus alumnos/as como desde la perspectiva de los adolescentes. Lo que parece ser claro es que la continuidad educativa no fue similar con los diez o doce profesores del nivel secundario. También, en la autonomía de los adolescentes pudo haber tenido un efecto especulativo la

---

[17] "Porque en primaria tenemos la dificultad de que no tenemos el contacto directo con el chico, en cambio, en la secundaria, el chico que no trabajó, hablo de un caso puntual, es una mamá, tenía, no sé, siete u ocho hijos y estaban todos en primaria, y el chico que estaba conmigo en tercero ella dice "yo no le puedo prestar el celular para que trabaje, porque tengo que hacerlos trabajar a los otros". Ella al nene de secundaria lo descartaba absolutamente, lo que ella me pidió, yo hablando por celular, con la mamá, al no tener ningún contacto con el chico, entonces ella me pidió si yo le podía pasar todos los trabajos, que ella tenía impresora en la casa, los imprimía, yo le dije que sí, les mando todo, los imprime y los entrega en una entrega de SAE, bueno, eso fue a principio del año pasado, el chico sigue discontinuo, porque la mamá nunca... o sea, es complicado cuando el adulto vulnera al acceso al chico."**(Docente de Educación Física, Grupo focal Hurlingham-Matanza)**

[18] -*Con respecto… contame un día en tu casa. A qué hora arranca el día…*
-*Me levanto a las… a más tardar 10:30. Me levanto, me voy a comprar para desayunar, desayunamos. Después ellos empiezan a jugar ahí, agarran el celular, que la play, están ahí. Después llegan las 12/12:30, ¿qué voy a cocinar? Me voy, vengo, cocino.* ***Estamos haciendo un poco de tarea,*** *después estoy ahí lavando, así.* **(Madre 1, Villa Celina)**

[19] -*Cuando les mandaban mucha tarea ellos se frustraban demasiado* ***porque era mucha tarea en casa, cuando en el colegio no tenían tantas tareas años anteriores.*** *Veían cosas en el colegio y quizás en la casa era estar* ***todo el día haciendo tarea, haciendo tarea y haciendo tarea.*** *Y llegaba sábado y domingo que antes podían salir y no podían salir por el tema del aislamiento y se frustraban mucho.* **(Madre 3, Villa Celina)**

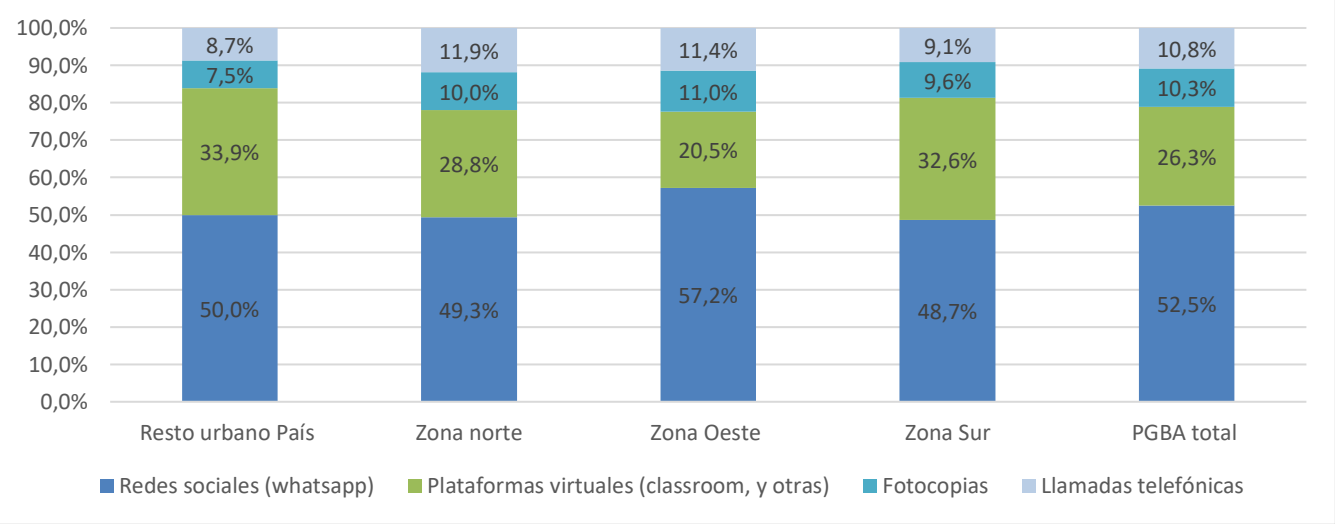
noticia de que nadie iba a repetir de año, aspecto que surgió como hipótesis de deserción y discontinuidad educativa entre los docentes en el marco de los grupos focales.

B. Conectividad y vínculo: formas de comunicación y factores asociados

Como se ha mencionado, la instauración del ASPO supuso discontinuar la educación presencial y una de las alternativas planteadas por los gobiernos nacional y provinciales, fue continuar con la vinculación con la escuela de forma virtual. Esto supuso el despliegue de múltiples alternativas por parte de las instituciones, desde la realización de clases virtuales por plataformas como Zoom o Google Meet hasta el envío de tareas por medio de aulas virtuales como "Classroom".

No obstante, la estimación de tipo cuantitativa permite reconocer con claridad que el principal medio de vinculación de los NNyA con sus maestros y profesores fueron las redes sociales y en particular WhatsApp, siendo la incidencia particularmente elevada en la zona oeste de los PGBA, donde se ubica el Partido de La Matanza, (57,2% de los NNyA de 4 a 17 años escolarizados). En menor medida se utilizaron plataformas virtuales que facilitan las clases sincrónicas (20,5%) (Figura 1).

Figura 1. Formas de comunicación entre estudiantes y docentes. Segundo semestre de 2020, Argentina. El porcentaje de NNyA escolarizados entre 4 y 17 años.

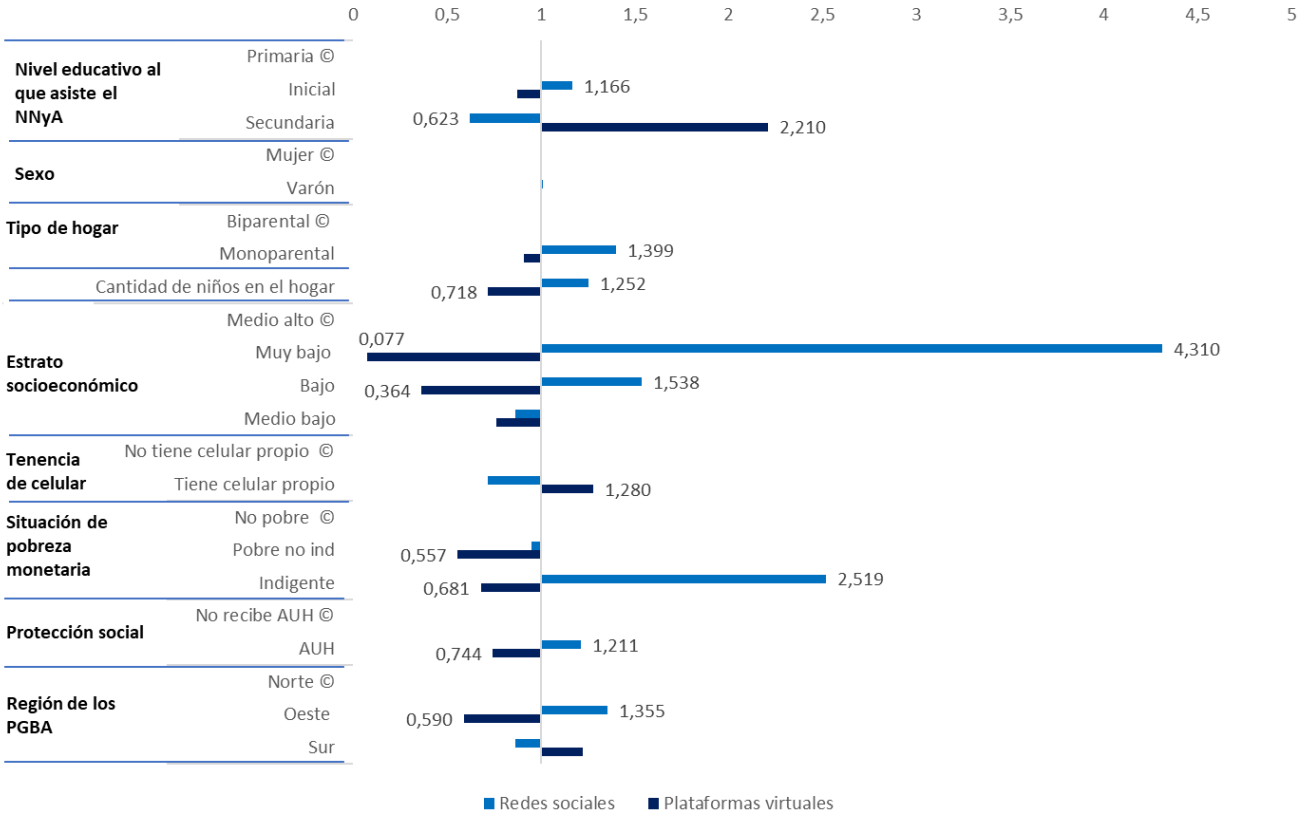


Fuente: Elaboración propia con base en la EDSA-PISAC-COVID-19, medición 2020.

Seguidamente, a través de dos modelos de regresión logit[20] se propone advertir los múltiples factores asociados a la probabilidad de haberse vinculado con maestros y profesores a través de redes sociales, o plataformas virtuales (Figura 2 y Tabla 4).

[20] Se realiza un análisis multivariado que tiene el objetivo de analizar los factores que inciden en las variables dependientes (propensión de haberse comunicado con maestros y profesores por redes sociales, o haberlo hecho a través de plataformas virtuales), se apeló a dos modelos de regresión logística binaria. Los coeficientes *b* en

Figura 2. Factores asociados a la probabilidad de haberse comunicado con maestros y profesores a través de redes sociales o plataformas virtuales durante el ASPO. Sobre población de NNyA de 4 a 17 años escolarizados en Partidos del Gran Buenos Aires, Argentina, segundo semestre de 2020. En odds ratio.



© Categoría de referencia.
Fuente: elaboración propia con base en la EDSA-PISAC-COVID-19, medición 2020.

Tabla 4. Factores asociados a la probabilidad de haberse comunicado con maestros y profesores a través de redes sociales o plataformas virtuales durante el ASPO. Modelos de regresión sobre población de NNyA de 4 a 17 años escolarizados en Partidos del Gran Buenos Aires, Argentina, segundo semestre de 2020.

		Redes sociales	Plataformas virtuales

el modelo de regresión logística pueden interpretarse como el cambio en el logaritmo neperiano del cociente de probabilidad de ocurrencia del fenómeno de interés ante un cambio unitario en la variable independiente. Dichos coeficientes se estiman por el método de máxima verosimilitud. En lo que sigue, los coeficientes *b* se presentan en forma exponencial, lo que facilita la interpretación como *odds ratio* (razón de razones). Si los *odds ratio* son mayores (menores) a 1, implica que un cambio de una unidad en la variable independiente provoca un aumento (decremento) de la probabilidad de haber estado comunicado con los maestros y profesores por redes sociales o por plataformas virtuales.

		B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Nivel educativo al que asiste	Primaria ©		0,001			0,000	
	Inicial	0,153	0,327	1,166	-0,137	0,485	0,872
	Secundaria	-0,473	0,000	0,623	0,793	0,000	2,210
Sexo del niño/a	Mujer ©						
	Varón	0,009	0,932	1,009	0,006	0,962	1,006
Tipo de hogar	Biparental ©						
	Monoparental	0,336	0,003	1,399	-0,096	0,480	0,908
Presencia de niños/as en el hogar	Cantidad de niños en el hogar	0,225	0,000	1,252	-0,331	0,000	0,718
Estrato socioeconómico	Medio alto ©		0,000			0,000	
	Muy bajo	1,461	0,000	4,310	-2,568	0,000	0,077
	Bajo	0,431	0,008	1,538	-1,011	0,000	0,364
	Medio bajo	-0,147	0,302	0,863	-0,273	0,057	0,761
Tenencia de celular	No tiene celular propio©						
	Tiene celular propio	-0,336	0,013	0,715	0,247	0,105	1,280
Situación de pobreza monetaria del hogar	No pobre ©		0,000			0,000	
	Pobre no indigente	-0,050	0,708	0,951	-0,585	0,000	0,557
	Indigente	0,924	0,000	2,519	-0,384	0,084	0,681
Protección social	No recibe AUH ©						
	Asignación Universal por Hijo (AUH)	0,192	0,084	1,211	-0,296	0,028	0,744
Región de los PGBA	Norte ©		0,001			0,000	
	Oeste	0,304	0,016	1,355	-0,528	0,000	0,590
	Sur	-0,149	0,264	0,862	0,201	0,179	1,223
	Constant	-0,998	0,000	0,368	0,838	0,000	2,312
R2		0,261			0,325		
Porcentaje Global		68,80%			78,40%		

Fuente: elaboración propia con base en la EDSA-PISAC-COVID-19, medición 2020.

La probabilidad de vinculación de los NNyA con sus maestros y profesores a través de redes sociales, como WhatsApp, fue menos probable en la educación secundaria que en la primaria (38% menos). En la educación secundaria fue más probable la comunicación a través de plataformas virtuales (2,2 veces más probable que en la primaria) (Figura 2). Si bien, no se registran diferencias de género en la forma de comunicación, se advierten diferencias relevantes en términos de la configuración de los hogares. En efecto, vivir en un hogar monoparental y con más cantidad de NNyA convivientes aumentó la probabilidad de conexión a través de redes sociales y disminuyó la propensión al uso de plataformas virtuales.

Sin dudas la cuestión socioeconómica fue determinante porque los NNyA en el 25% más pobre (estrato muy bajo) registraron 4 veces más chances de vinculación a través de redes sociales que sus pares el 25% más rico (estrato medio alto). Y, un NNyA en el 25% más

pobre tuvo un 93% menos de probabilidad de poder conectarse por plataformas virtuales que un par del 25% más rico. Situación que se confirma cuando se analiza la situación de pobreza e indigencia monetaria, y la de las infancias perceptoras de transferencias de ingresos como la Asignación Universal por Hijo.

Por último, en el contexto de las infancias y adolescencias de los PGBA, es notable la mayor propensión de los residentes en la zona Oeste a la conexión a través de redes sociales en relación con pares de la zona norte e incluso zona sur, que parecen haber tenido mayores oportunidades de vinculación a través de plataformas virtuales.

La centralidad de la vulnerabilidad socioeconómica es evidente en los resultados de los modelos de regresión analizados, pero también se evidencia en la aproximación de tipo cualitativa. Justamente, las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica de los casos analizados denotan las barreras que encontraron los NNyA para poder comunicarse con sus maestros y profesores, no contaban con la cantidad de dispositivos o con la conexión de internet necesarios para una vinculación constante y fluida.

En los relatos, el celular aparece como el medio más común de conexión o comunicación con los docentes y profesores[21]. El mismo se constituye en el dispositivo con mayor presencialidad en los hogares. La vinculación entre alumnos y docentes parece haberse realizado en su mayoría vía WhatsApp, red social de mensajería instantánea de no gran consumo de datos móviles[22].

Las entrevistas dejan, a su vez, entrever otras formas de conexión. En pocos casos se mencionan las clases virtuales sincrónicas. También las fotocopias son mencionadas como una forma de continuar con la escolaridad, aunque pareciese que este formato ha de aparecer frente a carencias o dificultadas previas con la conectividad, como no contar con dinero para cargar datos móviles y realizar videollamadas[23].

---

[21] En los modelos de regresión queda claro que un NNyA que contaba con celular propio con independencia de sus condiciones sociales tuvo 1,2 chances más que un par que no contaba con este dispositivo de poder tener clases en plataformas virtuales (Figura 2).

[22] *-¿Todo eso cómo lo hacías?*
-Y, en mi casa, ***con el celular,*** *luchándola. Haciendo lo que podía.* **(Adolescente 4, Villa Celina)**
-¿Cómo te lo mandaban?
-Por celular. Me lo mandaban por WhatsApp*.* **(Adolescente 5, Rafael Castillo)**
-¿Cómo te las mandaba la maestra?
-Por WhatsApp, *pero yo la hacía con el… buscando.*
-¿Buscando qué?
-En Google**. (Adolescente 5, Villa Celina)**

[23] *-¿Cómo fue tus clases virtuales? ¿Tuviste clases virtuales, no?*
-Hoy tuve. **(Adolescente 5, Laferrere)**
-¿Tareas escolares hacías?
-Sí. La que me mandaba de la ***fotocopia*** *y hacía eso (…)Sí, cuando hacíamos videollamada.*
-Por videollamada…

En adición, a los/as adolescentes se les preguntó puntualmente por su experiencia con la asignatura Educación Física durante la cuarentena en tanto dicho espacio escolar se configura como una oportunidad de realización de actividad física, sobre todo para aquellos que no realizan actividad física extraescolar y porque se vieron por largo tiempo impedidos de salir de sus domicilios[24]. Se conjetura, que uno de los efectos importantes del aislamiento fue el incremento del comportamiento sedentario y merma de la actividad física, con sus consecuencias biopsicosociales. Partiendo de allí, se analizan las experiencias de las clases de Educación Física escolar que a su vez contribuyen a un conocimiento más acabado de las formas con las que los docentes lograron continuar con la escolaridad.

Las respuestas de los adolescentes fueron diversas, pero destaca una mayor presencia de trabajos prácticos escritos y actividades como realizar y enviar vídeos con un ejercicio más las clases virtuales sincrónicas[25]. Aquellos que tuvieron clases las valoran de forma positiva, como algo que "les gustó". De todas formas, y en lado contrario, se presentan casos en los cuáles no se cursó la asignatura, de ninguna forma, sino que en su lugar registran sólo haber cursado las materias "básicas" como lengua, ciencias sociales, naturales y matemática[26].

Las clases de educación física parecen haber sido adaptadas al envío de videos por parte de los/as alumnos/as realizando algún tipo de ejercicio. Pese a que este no constituía lo mismo

---

-***Pero hay veces que no teníamos para cargar créditos.*** **(Adolescente 4, Rafael Castillo)**

[24] La actividad física es una conducta y la condición física es un estado al cual la primera puede contribuir a mejorar ya sea a fin de prevenir una variedad de enfermedades crónicas no transmisibles, evitando el sedentarismo o hasta influyendo en el autoestima y rendimiento académico. La actividad física ha sido también considerada un recurso para tratar trastornos vinculados a síntomas de depresión y ansiedad (Martínez-Vizcaíno y Sánchez-Lopez, 2008; Laiño, 2021). Es en este contexto de oportunidades y ventajas que trae aparejada la actividad física que la escuela a través de las clases de educación física se constituye en un dispositivo fundamental para desarrollarla y promocionarla como hábito de vida. Asimismo, se registró un incremento del comportamiento sedentario en el marco del ASPO asociado a la educación no presencial entre otros (Tuñón et al, 2021).

[25] -*¿Y tuviste clases de educación física?*
-*Sí, virtual.*
-*¿Y qué te parecieron a vos?*
-*Bien.*
-*¿Te gustaron?*
-*Sí.*
-*¿Que solían hacer en las clases?*
-***Teníamos que empezar a saltar y esas cosas***. **(Adolescente 3, Villa Celina)**

[26] -*¿Y tenés educación física entre las materias?*
-*¿Cómo educación física?*
-*¿Nunca les dieron?*
-*No. (…)*
-*Tuvimos materias como lengua, ciencias sociales, naturales, matemática. Las básicas.* **(Adolescente 1, Villa Celina)**

que una clase virtual y que no siempre tenía los elementos necesarios, un adolescente resalta que él se sentía "feliz" al hacer los videos en tanto "hace mucho que no lo hacía", deslizando en su testimonio la falta de actividad física que experimentaron durante la cuarentena. De forma diferente, para otra adolescente estos videos no tienen necesariamente un contenido positivo, sino que pareciera que ella no los realizaba en tanto los ejercicios requeridos no le salían pese a que ella "trataba" [27].

Otra forma de continuidad de la asignatura mencionada fue el envío de trabajos prácticos escritos[28]. Estos trabajos parecen haberse vinculado con cuestiones teóricas de la asignatura, "qué son las rutinas, qué son los deportes y eso". En una clave creativa, un adolescente relata que, junto a la tarea de estudiar las tareas del deporte hockey se le pidió que confeccionara con "un palo y con cinta" el instrumento necesario para la práctica del deporte[29]. De todas formas, este se constituye en un caso aislado en tanto es el único adolescente que relata una actividad del estilo.

Se puede advertir que los docentes de la asignatura se vieron en la situación de tener que pensar con detenimiento alternativas a sus clases que cuentan con un fuerte arraigo en la presencialidad y al movimiento. De lo relatado en los grupos focales, se puede extraer que el proceso de pensar alternativas fue un ir y venir continuo, probando que podía resultar más efectivo y que no. La falta de dispositivos es lo que se menciona en primer lugar, pero también se da cuenta de la variación de medios de comunicación de acuerdo con las posibilidades de los/as alumnos/as. Una docente comparte el salto de una plataforma a otra, Classroom a WhatsApp ante la falta de dispositivos, pero dando entender que no terminaba de ser efectiva este tipo de comunicación, inclinándose también al envío de correos electrónicos. La falta de devolución de los trabajos trajo dificultades para poder hacer un correcto diagnóstico de si las actividades propuestas estaban siendo una buena alternativa al

---

[27] *-¿Y eso qué te parecía? ¿Te gustaba? ¿Te sentías cómo? ¿Lo hacías con ganas?*
-Hay veces como que no teníamos las cosas para hacer lo que pedían en el video. Al hacer como que me sentía feliz porque al… como que hace mucho no lo hacía. **(Adolescente 4, Rafael Castillo)**
-¿Cómo fueron antes en las virtuales el tema de educación física? ¿Tuviste en algún momento?
-Nos mandaban videos para hacer, *pero yo siempre fui un desastre en hacer ese tipo de ejercicios.*
-¿Y los hacías?
-Trataba, pero nunca me salían. **(Adolescente 1, Gregorio Laferrere)**

[28] *-¿Y con el colegio cómo te vinculabas?*
-No de colegio… cosas de educación física, pero como para escribir **(Adolescente 5, Villa Celina)**
-¿Y las clases que vos recibías de educación cómo era en el colegio?
-Eran preguntas. ¿El año pasado? Era… el profesor nos mandaba qué son los ejercicios, qué son las rutinas, qué son los deportes y eso. Pero no nos mandaba a hacer rutina de ejercicios. **(Adolescente 5, Virrey del Pino)**

[29] *-¿Qué tipos de trabajos?*
-Eh… nos hacía hacer, ponele, el último trabajo me hizo hacer un palo de hockey.
-¿Cómo hacerlo?
-Con un palo y con cinta. Y estudiar las reglas del deporte y todo eso **(Adolescente 3, Virrey del Pino)**

desarraigo de la presencialidad. El espacio y la falta de elementos son destacados como limitaciones para la realización de ejercicios físicos en los hogares de los/as alumnos/as.

De todas formas, se puede visibilizar que, pese a la búsqueda de alternativas, el espacio de la asignatura Educación Física (quizás en mayor medida que el resto de las asignaturas) sufrió profundos cambios y se encontró con múltiples limitaciones no solo para la continuidad del contacto para con los/as alumnos/as sino para la realización de actividad física. Esto último pudo haber traído un notorio incremento del comportamiento sedentario y la disminución de la actividad física, atrayendo múltiples consecuencias en la salud y formación integral de NNyA.

C. Problemas y alternativas en tiempos de escuela a distancia

Ya se ha mencionado que los principales problemas que se presentaron para la continuidad educativa se vinculan con no contar con la cantidad de dispositivos o con una conexión de internet de calidad, necesarios para una vinculación constante y fluida. En este marco, cabe preguntarse cuáles fueron estos problemas, cómo los transitaron los actores y qué alternativas surgieron tanto de docentes, pero también de parte de madres y alumnos/as.

Bastos hogares registraron no contar con los dispositivos suficientes para la cantidad de niños/as y adolescentes en edad escolar convivientes[30] [31]. En algunos casos, el dispositivo se debía compartir, turnándose, y esperar a que le "tocase" utilizar el celular para realizar las tareas, a partir de lo cual los adolescentes relatan haber tenido que desplegar ciertas "estrategias" como hacer la tarea al otro día del que le era enviada y entregarla temprano. Pero se encontraron casos de ausencia total de un dispositivo de comunicación o de dinero para poder cargar datos móviles que permitan utilizar el mismo, lo que implicaba no contar con ningún medio para recibir tareas y así continuar con la escolaridad[32].

---

[30] En los modelos de regresión se advierte que un niño/a más en el hogar aumenta en casi un 30% la probabilidad de no poder conectarse a través de plataformas virtuales. En los hogares más densamente poblados por NNyA el medio más utilizado fue el de las redes sociales (Figura 2).

[31] *-Hacia 2 tarea por día. Sí, hacía 2 tareas por día. Depende el profesor que me tocaba.* ***Porque a veces no… no había para... ¿cómo se dice? A veces le tocaba a mi hermano usar el celular. Y mi papá usa con mis hermanos o mi mamá. Entonces teníamos que a veces buscar por internet o lo hacía al otro día y lo entregaba temprano****. Sí, pero 2 tareas hacía por día.* **(Adolescente 5, Virrey del Pino)**
-Me levantaba, desayunaba, iba afuera a mi patio a jugar a la pelota con mi hermano. O sino, ponele, a la hora de la novela y nos venimos a ver la novela porque soy muy novelera y… ***después estudiábamos, eso con el tema del colegio. Nos turnábamos porque hay un solo celular, nos turnábamos y así todos los días.*** **(Adolescente 2, Virrey del Pino)**

[32] *Me llamo Priscila. Yo… No sé. Traté de estudiar. Quise estudiar los últimos años que me quedan y no puedo porque, con esto de la cuarentena, hay que hacer, viste, clases virtuales y eso y* ***yo no tengo con qué comunicarme, yo no tengo celular, no tengo nada, para recibir las tareas.*** *Y nada, eso. Quiero terminar el colegio, lo antes posible. Tengo un bebé de 1 mes (…)* **(Adolescente 3, Rafael Castillo)**

De igual forma, en los testimonios de madres, aparecen las dificultades de conectividad por falta de dispositivos o internet. Para ellas, sus hijos/as "perdieron mucho el año pasado" por los problemas de conexión[33]. Entre los problemas vinculados al WIFI se mencionan que el mismo se les "cortaba" debiendo entonces depender de sus datos móviles lo que les "comía el crédito" y llevaba finalmente a la no asistencia a clases virtuales. También se mencionó no contar con un WIFI propio, sino uno prestado, que pudo garantizar un contacto vía plataforma Zoom sin el cual no se hubiese podido conectarse[34].

Frente a estas carencias y consecuentes obstáculos, no sólo los/as adolescentes debieron desplegar estrategias, sino que también se da un registro de lo que sus madres intentaron hacer por ellos, como es el caso de un hogar que en un principio no contaba con un celular y a partir de lo cual la madre buscó y consiguió uno, pero luego se encontró con otro problema: el tener que conseguir los números de los docentes porque no les habían sido propiciados antes[35]. Otra alternativa que encontraron las madres en conjunto con los docentes fue dejar las tareas en un quiosco a fin de que se acerquen a realizar fotocopias[36]. De todas formas, una adolescente de 13 años no encuentra a las fotocopias como suficientes y señala la necesidad de un celular en tanto le resulta imprescindible para continuar con su estudio o para hacerlo

---

[33] -*Y… no porque por eso yo te digo, ellos perdieron mucho el año pasado también,* ***por el tema de que no teníamos celular como para comunicarnos y eso.*** *Pero después sí, manda el profesor de física, de historia, de lengua, de matemática,* ***así por WhatsApp.*** **(Madre 3, Virrey del Pino)**
-*No. En la hora de la tarea no más con el celular porque* ***tenemos un solo celular no más***. **(Madre 1, Gregorio Laferrere)**

[34] -*En el aislamiento fue… el año pasado fue bastante complicado porque… por ejemplo, las maestras eran de mandar tarea, mandar tarea, mandar tarea, todos los días, todos los días, todos los días. Y por ahí a mí se me resultaba un poco complicado por los horarios que yo tengo con el merendero (…) Y sí, el año pasado fue caótico para mi lo que fue el tema de la escuela, super caótico* ***porque también dependíamos mucho… a veces se nos cortaba el WIFI, ¿entendes? Y por ahí tenía una videollamada y me comía todos los créditos. Entonces no asistía a esas clases****.(…)* **(Madre 6, Ciudad Evita)**
-*Ayer fue la primera vez que hicieron Zoom. Ayer fue la primera vez e intentamos…* ***porque a mí me prestan el wifi. Yo tengo pegado a la casa de mi hermana, mi hermana vive al lado de mi casa y ella me presta la contraseña de wifi****, entonces nos pudimos conectar y sí, estuvimos haciendo videollamada y eso* **(Madre 4, Rafael Castillo)**

[35] -*Porque* ***a lo primero no podía hacer la tarea porque no teníamos celular, no teníamos cómo hacer la tarea*** *(…) Sí, pero…* ***mi mamá tuvo que ir consiguiendo los números de los profesores de a poco porque no le dieron todos***. **(Adolescente 4, Virrey del Pino)**

[36] *Porque yo les digo, no tengo celular, no tengo forma. Ellos mandaban todo por celular.(….)* ***Que él el año pasado, prácticamente, fue hacer cosas en mi casa no más, no hizo nada casi en la escuela****. Ahora sí le están mandando un montón. Y lo bueno es que ahora igual lo mandan…* ***lo dejan en el kiosco y le dan todo fotocopias porque hay mamás que tampoco tienen celular. Ahora ya tengo celular, pero… pero… le dan todo fotocopia.*** **(Madre 1, Rafael Castillo)**

de la forma más conveniente, lo que la lleva a pedir un dispositivo como regalo para su cumpleaños[37].

Por parte de las madres, se menciona el momento del retiro de mercadería del colegio como uno de interacción con los docentes y donde se le eran entregadas tareas escolares[38]. Resalta del tiempo de ASPO como también de su posterioridad (DISPO), que la escuela se haya constituido como un espacio de asistencia alimentaria en tiempos de pandemia y de las dificultades económicas que esta trajo aparejada y que dicho encuentro se configura como una oportunidad para no perder la comunicación con los/as alumnos/as y sus familias.

La escuela se constituyó, entonces, como un espacio de asistencia, lo que fue un rol distintivo, pero también, como se mencionó anteriormente, el momento de la entrega de alimentos se tornó uno de interacción presencial entre docentes-alumnos/as o docentes-padres para en algún punto "enmendar" o "mejorar" las carencias de conectividad y comunicación con la escuela que padecían algunos (y bastos) hogares.

Este último punto surge y se resalta en los grupos focales con docentes de Educación Física. La entrega de alimentos se tornó un espacio y alternativa frente a los casos de absoluta desconexión, esos hogares que no se conectaban por los medios propuestos por los docentes, mencionados en este caso particular el WhatsApp y el Classroom. El encuentro con las madres en la entrega de mercadería era una oportunidad para pedirles "por favor" que los chicos/as se comuniquen y hagan las tareas. "La pérdida de contacto total" no se daba gracias a estos encuentros quincenales entre madres y docentes. A su vez, los mismos docentes pueden dar cuenta de la dificultad económica y alimentaria atravesada por las familias y el ASPO al resaltar que "iban todos" a buscar la mercadería y se preguntaba apenas si se producía un retraso en la fecha de entrega.

La búsqueda constante de estrategias de los tres actores involucrados, alumnos, docentes y madres, fue, entonces, otro rasgo característico de la escolaridad durante el ASPO. La falta de dispositivos o de una buena conexión a internet fueron las dificultades materiales de las que dan cuenta tanto alumnos/as, como madres y de las cuales los docentes fueron conscientes. Partiendo de allí se entiende la diversidad de plataformas empleadas para el contacto con los adolescentes, y las estrategias desplegadas por los docentes y de las que dan cuenta en sus relatos. A su vez, las madres también se encargaron de buscar alternativas para

---

[37] -*Y, no sé, porque ahora mis hermanos no quieren hacer, los 2 varones. Y mi mamá los está haciendo hacer,* ***pero les sacó fotocopia a ellos.*** *Y el celular lo usamos las 2 más grandes y las 2 más chicas. Y… no sé, a veces lo… 1 día o 2 lo uso yo porque tengo que hacer un montón de… a veces en 2 materias o 3 y tengo que contestarlas con internet.* ***Yo por eso para mi cumpleaños les pedí que me regalen un celular porque lo necesito***. **(Adolescente 5, Virrey del Pino)**

[38] -*Él el año pasado* ***no hizo ninguna tarea porque no teníamos celular, no teníamos internet. Cuando yo iba a buscar la mercadería a la escuela, yo les decía que no tenía celular y por ahí me daban un trabajo, pero después, cuando ya terminó las clases, me dieron un par de trabajos para que los rindiera y listo***. **(Madre 1, Rafael Castillo)**

la continuidad de la escolaridad de sus hijos/as, tanto buscando ponerse en contacto con otras madres y con los mismos docentes hasta la impresión de fotocopias. Estas últimas fueron también una estrategia considerada por el plantel docente frente a la imposibilidad de una escolaridad virtual, o al menos una de tipo parcial. La escuela como espacio de asistencia alimentaria fue fundamental no solo para las necesidades materiales de las familias, sino que también fue un espacio aprovechado para el encuentro y vínculo de los docentes con los NNyA.

Desigualdades, carencias y estrategias, tres palabras con las que se puede definir a la conectividad entre alumnos/as y docentes en tiempo de ASPO.

D. Nuevas dificultades: falta de comprensión y asistencia a las madres

Efectivamente los problemas de conectividad anteriormente mencionados se constituyeron como nuevas dificultades y hasta impedimentos para la continuidad de la escolaridad, pero a estos deben sumarse otras dificultades que trajo aparejado el deber vincularse virtualmente con la escuela.

Por parte de los adolescentes se registran dificultades vinculadas a la comprensión de los temas, contenidos que deben apropierase como alumnos/as, en tanto con la virtualidad "se complicó un poco todo" y al momento de intentar realizar las tareas no terminan de comprender y no se contaba con alguien a quien preguntarle. Se trataba de "lucharla" de hacer "lo que podía"[39]. De todas formas, también se hallan casos para los cuales la virtualidad les resultó más fácil o les fue mejor que en la presencialidad. Esto último no necesariamente podría asociarse con un mejor rendimiento de los/as alumnos/as sino con una menor cantidad de actividades y con una complejidad reducida[40].

Las madres resaltan las dificultades que supusieron asumir un nuevo rol de deber acompañar los procesos educativos de sus hijos/as. Se puntualiza la diferencia entre la educación presencial y la virtual, alegando que la segunda es más deficiente y algunas hasta manifiestan cierta ausencia/deficiencia de los docentes al momento de explicar los contenidos y la caída

---

[39] -*¿Y con el tema de las clases virtuales?*
-*Eh… se me complicó un poco porque, básicamente, ahora se siente todo raro y cada vez que yo* ***trato de hacer como que no entiendo y no tengo a quién preguntarle.*** **(Adolescente 1, Gregorio Laferrere)**
-*Y, en mi casa, con el celular,* ***luchándola. Haciendo lo que podía****.* **(Adolescente 4, Villa Celina)**

[40]-*¿Cómo fueron tus clases virtuales? ¿Te costaba conectarte?*
-Me costaba conectarme no más por el internet que teníamos*. (…)****Me resultó más fácil con la virtualidad.*** **(Adolescente 5, Gregorio Laferrere)**
-*¿En qué cosas, ponele?*
-Ponele, tuve que rendir y me fue mejor
-*¿Aprobaste todo el año?*
-*Sí.* **(Adolescente 3, Virrey del Pino)**

de responsabilidad de la enseñanza en ellas. También, en algunos casos, la falta de tiempo para poder acompañarlos emerge como algo dificultoso.

Más de una madre expresa sentirse incapacitada de asistir a su hijo/a con la realización de tareas escolares, vinculando esto último a haber asistido hace ya un tiempo considerable a establecimientos educativos o, en su mayoría y de forma casi directa con su nivel educativo, que en varios casos se tratan de estudios secundarios incompletos[41]. A su vez, resaltan también cierta incomprensión por parte de sus hijos/as como producto de la escolaridad remota con frases como "mucho no se entiende" o "a veces no te explican las cosas y a veces los chicos no entienden". Una madre señala que, de forma obvia, "no es lo mismo estudiar en el colegio que le enseñe una mamá".

En algunos casos, el acompañamiento a sus hijos/as en la escolaridad virtual se vivió como un proceso frustrante y hasta angustiante, llegado a "colapsar" y hasta llorar por no saber cómo explicar a su hijo/a los contenidos[42]. Partiendo de este contexto, las madres manifiestan que la educación virtual no es lo mismo que la presencial, dejando entrever cierta preocupación con respecto a la formación que están recibiendo sus hijos/as y el "futuro" que esta le permitirá alcanzar[43].

La escolaridad virtual o remota trajo aparejada nuevas dificultades, no solo para los alumnos/as mismos sino también para sus madres que se vieron en la situación de acompañar los procesos educativos de sus hijos/as, o de hacerlo en mayor medida de lo que lo hacían en la anterioridad. Se advierte frustración tanto en los adolescentes que no pueden acudir a los docentes como lo hacían en la presencialidad como también en sus madres que no se sienten

---

[41] ***-No se entiende mucho tampoco, pero yo le digo que hay cosas que yo no entiendo, yo no terminé el secundario y las cosas que a él lo pueden ayudar yo trato de mandarle a la señorita que hay cosas que no le sé explicar a él, entonces lo llaman a él y le explican***. *Es como nuevo para mí también volver a retomar. Él está en 6to en grado y es como volver a retomar todo.* **(Madre 4, Rafael Castillo)**
-O sea que es un gran problema la tarea. ¿En qué le costaba?
-Y porque yo no terminé el secundario, hice hasta noveno no más y hay muchas cosas que no me acuerdo. *No es lo mismo lo que me enseñaban a mí a lo que está haciendo ahora. (...) porque* ***a veces no te explican las cosas y a veces los chicos no entienden y si yo no sé, ¿cómo hago las cosas?*** **(Madre 1, Gregorio Laferrere)**
-Es… obvio que no es lo mismo estudiar en el colegio que le enseñe una mamá porque como le dije, yo solamente hice hasta 6to grado y en el campo. **(Madre 5, Rafael Castillo)**

[42] ***-Y a mí el año pasado me costó un montón, me costó un montón. Y este año me sigue costando y ya llegó un momento que colapso. Digo "Martina, guarda todo", me voy a la pieza y me pongo a llorar porque no sé cómo explicarle, o sea, llego a ese punto***. **(Madre 6, Ciudad Evita)**

[43] -(…) *Y después, otra cosa, el colegio. Que si bien, yo no quiero que mi hijo se enferme, para mi es tan fundamental que estudie, Yo termine los estudios de grande. El secundario lo terminé de grande y es tan fundamental que estudie, y eso es algo que me tiene muy preocupada. Obvio, primero la salud de mi hijo****. Pero no es lo mismo estudiar virtual, que hacer presencial****. Tengo todas las ilusiones, de mi hijo, encaminarlo para que tenga un futuro hermoso y brillante, que sea un buen hombre en la vida, ser un gran ejemplo*. **(Madre 4, Villa Celina)**

capacitadas para responder sus dudas o ayudar a sus hijos/as en edad escolar. En este punto surgen tanto enojos para con la situación como preocupación acerca de qué formación están recibiendo los chicos/as y a que "futuro" los está dirigiendo. Frustración e incertidumbre, sensaciones de la escolarización en pandemia.

E. Consecuencias directas e indirectas de los cambios en la escolaridad

Ya se ha mencionado anteriormente el impacto y cansancio que supuso para algunas madres el deber acompañar la escolaridad de sus hijos/as desde su hogar, pero a ello parece sumarle la preocupación por las consecuencias en el estado anímico y en las rutinas de sus hijos/as como producto de los cambios acontecidos en su escolaridad ya sea de forma directa o indirecta. Entre los efectos más mencionados se hallan cambios en las rutinas de sueño, desmotivación para con el colegio y la añoranza de la escuela como espacio de sociabilización.

Los cambios en el sueño parecen haberse constituido en mayor medida por un aumento de las horas de sueño más que por una reducción de estas[44]. Este hecho es vinculado por las madres de forma directa a la ausencia de la escolaridad presencial (o de una escolaridad virtual con horarios estipulados) en tanto sus hijos/as ya no se ven obligados a levantarse temprano o a un horario determinado. Para una madre sus hijos/as "se relajaron" al perder su obligación para con la escuela[45].

A su vez, se registran cambios en el ánimo de los NNyA que las madres también vinculan a la escolaridad remota o a la pérdida de la presencialidad[46]. Tales cambios en el ánimo se relacionan a situaciones de rebeldía como también de tristeza y añoranza del espacio escolar

---

[44] ***-Y que ahora duermen más porque ellos estaban acostumbrados a levantarse temprano porque iban a la mañana a la escuela y ahora duermen un poco más***. **(Madre 1, Gregorio Laferrere)**

[45] *-¿Por qué crees que tuvieron más sueño? ¿Por qué motivo?*
-Y quizás al no tener esa responsabilidad de no tener que ir a la escuela como que se relajaron, ellos mismos se tranquilizaron. Sí. **(Madre 5, Rafael Castillo)**

[46] *-Y con el estado de salud de los chicos, ¿cómo se sintieron físicamente? ¿Cómo los notaste vos a ellos?*
-Y andaban… andaban mal, angustiados, enojados. También era el tema del colegio. Estar encerrados y… que no podían salir a ningún lado y con todas las tareas que les mandaban y se manejaban con mi celular nade más. Era rebeldía, una locura en casa. **(Madre 3, Villa Celina)**
-Y, ¿expresan eso de si extrañan a los amigos, a los primos?
-Sí, ellos sí. A la seño. ***Quieren ir a la escuela. Hay uno que se me deprimió un poquito con el tema de la escuela, sí, porque uno iba y uno no. Una seño podía y la otra, no. Era todo virtual entonces, ahí era como que se ponía mal porque él no iba a la escuela***. **(Madre 3, Gregorio Laferrere)**
-Y las chicas viste… ¿extrañaban salir, las compañeras, los abuelos?
-Más los compañeros. Ir a la escuela, sí, extrañaron bastante. **(Madre 2, Virrey del Pino)**

y sus compañeros/as. A su vez, el encierro parece sumarse como un factor también determinante del ánimo.

Se advierten las consecuencias en las rutinas de los adolescentes de la pérdida de un espacio que se caracterizaba no solo por acaparar una parte importante de la jornada y de esa forma ordenarla en sus tiempos y, por ejemplo, en horarios de sueño sino también por ser un espacio de socialización, de encuentro diario y constante con otros. Las consecuencias más evidentes fueron, entonces, los trastornos en las rutinas de sueño, pero también los cambios de humor, yendo del desgano a la tristeza y el enojo.

Conclusiones y discusión

Se puede concluir que, durante el ASPO, la escolaridad atravesó no solamente nuevas modalidades sino percepciones diferenciadas.

En lo que respecta al lugar y tiempo de la escolaridad en cuarentena, en el caso de los adolescentes, en comparación a la modalidad presencial, el tiempo dedicado a la escuela se vio reducido y reemplazado por actividades de ayuda y colaboración en el hogar. Al preguntar sobre el lugar que ocupó la escolaridad durante el ASPO surgió un registro diferente entre adolescentes y madres. Justamente, un docente señaló la preferencia o mayor atención hacia las rutinas y responsabilidades que ofrecían las madres a sus hijos/as más pequeños/as por sobre la de los adolescentes. Probablemente, esto ocurre por la mayor autonomía que tienen los adolescentes, pero también por las limitaciones de los adultos para poder acompañar / ayudar en procesos educativos que exceden sus capacidades y conocimientos. Aun así, la aproximación cuantitativa evidencia que fueron los adolescentes quienes tuvieron más “chances” de comunicación en plataformas que sus pares menores. Se conjetura que la tenencia de un celular propio y la autonomía en su uso puedo hacer a la diferencia en determinados contextos de mayor protección.

Sobre las formas de comunicación en estos barrios vulnerables predominó el WhatsApp, mencionando en mucha menor medida a las clases virtuales sincrónicas, en coincidencia con lo que se estima a través de la EDSA. Las fotocopias se configuraron también como una alternativa frente a los problemas de conectividad, los cuales se trataron en su mayoría de la insuficiencia de dispositivos para comunicarse o de no contar con una red de internet de calidad. Todo ello parece haberse configurado para los docentes como un constante ir y venir en búsqueda de estrategias para que los/as alumnos/as no pierdan la escolaridad. La entrega de mercadería por parte de la escuela se constituyó en fundamental no solo para aliviar las carencias materiales sino para evitar la pérdida de contacto absoluto entre docentes y alumnos/as con déficits de medios de comunicación.

Todo lo anterior supuso nuevas dificultades, tanto para los adolescentes como para sus madres. En primer lugar, la virtualidad y la vinculación deficitaria para con los docentes implicó que para los/as alumnos/as fuese más difícil comprender los contenidos, no contando

a su vez con una forma de conexión inmediata para resolver sus dudas o inquietudes. En ese contexto, las madres debieron acompañar los procesos educativos de sus hijos/as lo que en muchos casos les supuso angustia y frustración en tanto no se sentían capacitadas para hacerlo dada la distancia temporal con el momento que realizaron sus estudios o con el hecho de que no contar con el nivel educativo necesario.

Retomando los aportes teóricos mencionados y comparando con las estadísticas construidas, se puede concluir que efectivamente los NNyA, una vez más han sido víctimas de injustas desigualdades sociales en los recursos de sus hogares de origen, pero también en las estructuras de oportunidades. Los NNyA en situación de pobreza tuvieron muchas menos probabilidades de establecer una comunicación virtual a través de plataformas y ello fue aún menos probable en hogares densamente poblados por otros NNyA, y en hogares con un único adulto de referencia. Es relevante la especial vulnerabilidad de la zona oeste de los PGBA donde se realizaron los estudios de caso.

Por medio del relevamiento cualitativo se pudo dar cuenta de aquellas desigualdades señaladas con respecto al acceso a TICs por parte de los hogares, el clima educativo vivenciado y hasta el acceso a la alimentación (Tuñón y Sánchez 2020; Tuñón, 2021). Fue posible corroborar la casi total ausencia de computadoras que pudieran posibilitar una continuidad educativa más fluida y de mejor calidad, saliendo a la luz los déficits estimados en el acceso a una PC y la conexión a internet. Dicha situación conlleva a una obligada inclinación de los hogares a utilizar el celular como único medio de conexión, los cuales en su mayoría no eran ni propiedad de los NNyA ni suficientes para todos los integrantes del hogar en edad escolar que necesitaban hacer uso de ellos. A su vez, el clima educativo de los hogares se vio afectado no solo por la cantidad de NNyA que necesitaban hacer uso de los dispositivos sino por las limitaciones de las madres a acompañar la escolaridad remota. Es notable la ausencia del rol paterno en los procesos educativos.

Pese a las iniciativas tanto del gobierno nacional como del provincial en relación con la continuidad educativa durante el ASPO, se puede reconocer importantes limitaciones en el contexto de hogares vulnerables. En primer lugar, pese a que el desafío fue aceptado y se intentó la continuidad en el acceso a contenidos, en este relevamiento se pudo dar cuenta de que el mismo fue deficitario, no solo por no tener los recursos tecnológicos adecuados para ello, sino también por la baja carga horaria que les suponía la realización de estos y por las dudas que los NNyA pudiesen atravesar no encontraban un lugar donde plasmarlas. En dicho contexto las madres tuvieron que “hacer de maestras” y no se registró ningún tipo de acompañamiento y/o orientación a ellas. Sí se puede dar cuenta de la ampliación del servicio de asistencia alimentaria no sólo como una ayuda material sino también como una forma de seguir en contacto con los/as alumnos/as, aspecto que no se mencionaba necesariamente en los antecedentes consultados.

En este marco, a la afirmación "la escuela, aun en la adversidad y la incertidumbre, sigue educando" (Cardini, D´Alessadro y Torre, 2020, p. 10), cabe ser relativizada, en qué medida estas estrategias que constantemente se tuvieron que desplegar a fin de equiparar desigualdades de tipo estructural y arrastradas en el tiempo pueden ser vistas como una continuidad en la educación. A su vez, este relevamiento permite preguntarse con respecto a quienes son los actores que se involucran de forma más activa y profunda en situaciones de excepcionalidad y vulnerabilidad, no solo pensando en aquellas madres y docentes que buscaron alternativas sino también en los/as adolescentes que desplegaron estrategias en el día a día para continuar con sus estudios.

Es evidente que en este contexto de pandemia por COVID-19 aquellas desigualdades en el acceso a recursos o resultados educativos que ya experimentaban los NNyA se vieron profundizadas, especialmente en aquellos/as provenientes de hogares de estratos socioeconómicos bajos, pudiéndose incrementar aún más las tasas de no terminalidad educativa o del empeoramiento en las evaluaciones de desempeño en diferentes asignaturas como por ejemplo Lengua, donde solo el 1% de los estudiantes argentinos alcanzaron los niveles más alto de comprensión lectora en las pruebas PISA de 2018 (Ministerio de Educación, 2019), o donde solo 3 de cada 10 estudiantes secundarios pudieron resolver actividades que exhiben destrezas de mayor complejidad de interpretación, reflexión y evaluación lectora en las pruebas Aprender de 2019 (Ministerio de Educación, 2020a). Estos resultados, además, se ven afectados negativamente si son analizados según el sexo, ámbito geográfico, nivel educativo máximo alcanzado por la madre, presencia de necesidades básicas insatisfechas, o repitencia (Ministerio de Educación, 2019, 2020 a,b). Mientras más tiempo las escuelas permanecían cerradas, menos factible era que los NNyA en situación de vulnerabilidad volviesen a ocupar su lugar en el aula. La UNESCO proyectó que más de 3,1 millones de NNyA en América Latina y el Caribe podrían no regresar a la escuela debido al COVID-19 (UNESCO, 2020a). A nivel mundial, es probable que esta región sufra el segundo mayor descenso en la matrícula escolar, agravándose esta situación en los países subdesarrollados y en vías de desarrollo con una mayor cantidad de población en circunstancia de pobreza estructural, sabiendo que este contexto no repercute en todos los sectores por igual y que se acentúa en los sectores con bajos ingresos.

La pandemia debe ser entonces entendida como una oportunidad, como un laboratorio que dé lugar a una amplia conversación pedagógica a fin de multiplicar las posibilidades de aprender en contextos muy desiguales (Rivas, 2020) pero siempre partiendo de que "no hay posibilidad de equidad en las oportunidades educativas, sin equidad en las condiciones de vida, recursos sociales y culturales" (Tuñón y Sánchez, 2020, p. 25). Los recursos con los que cuentan las personas y sus hogares no pueden ser analizados con independencia de la estructura de oportunidades a las que tienen acceso.

Referencias

Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-DAlessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Educar-en-tiempos-de-pandemia-WEB-1.pdf

Cebeiro M. (2020). COVID 19: Las aulas vacías y la escolaridad online, ¿la enseñanza virtual vino para quedarse? *Revista digital: Sistemas familiares y otros sistemas humanos*, 36, (1), 7-22. Disponible en: https://asiba.org/index.php/asiba/article/download/91/70/

Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22 (39), 1-22. Disponible en: https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf

Decreto DNU N° 297/2020. *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19 de marzo de 2020, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.* Disponible en: https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2020). *Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales.* Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: https://regresoseguroalaescuela.abc.gob.ar/plan-jurisdiccional-0

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC). *Censo de población y vivienda 2010* [Internet]. Ciudad de Buenos Aires: INDEC; 2010. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/indec/web/ Nivel4-Tema-2-24-8

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC). (2019). *Alumnos de educación común por nivel de enseñanza y sector de gestión, según provincia. Total del país. INDEC.* Disponible en: https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-33-98

Kaplan, C.V. y Piovani, J.I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos, en J.I. Piovani y A. Salvia (edit.) *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social* (pp. 221-263). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Laiño, F. (2021). COVID-19, actividad física, salud y bienestar: ¿Pandemias dentro de una pandemia o una sindemia? En: Rodríguez Espínola (coord.): *Privaciones estructurales en el desarrollo humano. Argentina urbana 2010-2020 bajo el escenario COVID-19. Desigualdades en recursos psicosociales, condiciones sanitarias y representaciones ciudadanas frente al contexto de pandemia*. Documento Estadístico– Barómetro de la Deuda Social Argentina. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Disponible en: https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12096/1/privaciones-estructurales-desarrollo-humano.pdf

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Art. 3. 28 de diciembre de 2006. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Ley 27.045. Educación inicial. Ley N° 26.206. 3 de diciembre de 2014. Modificación. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto

Martinez-Vizcaíno V. y Sánchez-López M. (2008). Relación entre actividad física y condición física en niños y adolescentes. *Revista Española de Cardiología*, 61 (2), 108-111. Disponible en: https://www.revespcardiol.org/es-pdf-13116196

Ministerio de Educación. (2019). Argentina en PISA 2018. Informe de resultados. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/internacionales/pisa

Documentos del Ministerio de Educación:

a- (2020). Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019. Informe nacional. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf

b- (2020). Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019. Síntesis de datos destacados. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_de_datos_destacados_evaluacion_de_la_educacion_secundaria_en_argentina_2019pdf.pdf

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* Documento de trabajo. Universidad de San Andrés. Disponible en: https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Tuñón, I. (2021). *Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19*. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2021. Disponible en: http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2021/2021-Documento_%20Estad%C3%ADstico_Infancia_NuevosRetrocesosCOVID-19.pdf

Tuñón, I. y Poy, S. (2020). *La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades.* Documento de investigación. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2020. Disponible en: http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/2020-OBSERVATORIO-INFORME%2520ESPECIAL-EDUCACION-DE-LOS-ARGENTINOS.pdf

Tuñón I. y Sanchez E. (2020). *Situación de las infancias en tiempos de cuarentena*. Informe Técnico – Serie Estudios: Impacto Social de las Medidas de Aislamiento Obligatorio por COVID-19 en el AMBA Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2020. Disponible en: http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/2020-OBSERVATORIO-DOC-INVEST-BOL-1-NFANCIA.pdf

UNESCO (2020). Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación. Disponible en https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion

UNESCO. (2020a). UNESCO's support: Educational response to COVID-19. Disponible en: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support

UNICEF. (2020). COVID-19 y cierres de escuelas Un año de interrupción de la educación. Disponible en: https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/

Acerca de las autores

Ianina Tuñón, Socióloga, Magíster en Investigación en Ciencias Sociales. Doctora del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Profesora regular e investigadora en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Investigadora responsable del proyecto de investigación PISAC COVID-19 009 "Efectos del aislamiento social preventivo en el ejercicio del derecho a la salud en las infancias argentinas". Coordinadora del Barómetro de la Infancia del Observatorio de la Deuda Social Argentina en la Universidad Católica Argentina. Investigadora Categorizada del Ministerio de Educación de la Nación. Profesora universitaria de Metodología de la Investigación Social a nivel de grado y posgrado en la Universidad Católica Argentina, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en la Universidad Nacional de la Matanza.

Valentina Passone, Estudiante avanzada de Sociología en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Nazarena Bauso, licenciada en Relaciones Internacionales y estudiante avanzada de Ciencias Políticas en la Universidad Católica Argentina (UCA). Becaria en el Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA). Docente universitaria de Metodología de la Investigación Social, Política Comparada y Seminario de Investigación en la Facultad de Ciencias Sociales (UCA).

Encuentros docentes en América Latina: luchar, resistir y esperanzar en tiempos pandémicos
Teachers' meetings in Latin America: fight, resist and hope in times of pandemic

Maircе da Silva Araújo[1]
Marcia Soares de Alvarenga[2]
Maria Tereza Goudard Tavares[3]

Resumen: Escrito en tiempos pandémicos, socializamos en el artículo los diálogos del Grupo Voces de la Educación con los movimientos docentes latinoamericanos que realizan investigaciones desde la escuela y la comunidad. Defendemos la pluralidad, diversidad y potencia de tales experiencias en la producción de otros procesos formativos, que nos llaman a la construcción de solidaridades necesarias para afrontar la barbarie de los tiempos actuales.
Palabras clave: Tiempos de pandemia - Procesos formativos - Documentación narrativa - Voces de la educación

Abstract: Written in times of pandemic, we share in the article the dialogues of Grupo Vozes da Educação with Latin American teaching movements that carry out research from the school and the community. We defend the plurality, diversity and potency of such experiences in the production of other formative processes, which call us to the construction of solidarities necessary to confront the barbarism of current times.
Keywords: Pandemic times - Formative processes - Narrative documentation- Voices of Education

Recepción: 1 de septiembre de 2021

Aceptación: 29 de octubre 2021

Forma de citar: Silva Araújo, M., Soares de Alvarenga, M. & Goudard Tavares, M. (2021). Encuentros docentes en América Latina: luchar, resistir y esperanzar en tiempos pandémicos. *Voces de la educación, número especial, 180- 151.*

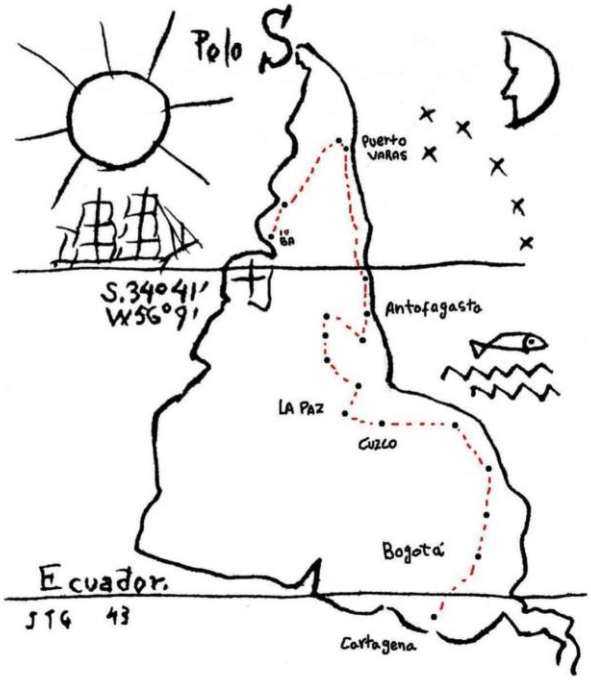
Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), email: maircе@hotmail.com
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), email: msalvarenga@uol.com.br
[3] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), email: mtgtavares@yahoo.com.br

Encuentros docentes en América Latina: luchar, resistir y esperanzar en tiempos pandémicos

Introducción

Iniciamos el presente artículo, escrito en *tiempos sombríos* en América Latina y principalmente en Brasil, país en el que alcanzamos la terrible marca de más de 600.000 mil óbitos en octubre de 2021, buscando fuerzas y energías utópicas para afirmar nuestra palabra como docentes que traen "la escuela en el alma". Comprendemos que, a pesar de la tristeza y de la indignación a causa del contexto político, económico y epidemiológico en el país, y en América Latina de modo más amplio, se torna fundamental afirmar la lucha, la resistencia y la esperanza como materia prima de afirmación de la vida y construcción de otros proyectos políticos, de nación, de educación, de vida colectiva. Y para ir urdiendo nuestro texto, tejido por muchas manos, pensamos que el dibujo *América Invertida*, realizado por el artista hispano-uruguayo Joaquín Torres García, en 1943, puede contribuir para dar visibilidad a una de las principales intencionalidades de nuestro trabajo, que es afirmar nuestro compromiso político y pedagógico con movimientos docentes latinoamericanos que hacen investigación desde la escuela, movilizando redes de maestros y maestras que se encuentran para pensar y pensarse en América Latina.



En diálogo con el dibujo de Torres García, venimos comprendiendo, así como él lo hizo, que nuestro norte es el sur, no sólo un sur cartográfico, geográfico, sino un sur político,

epistemológico, cultural. Reiteramos que al crear el dibujo a pluma y tinta "América Invertida", Torres García buscó romper con la dependencia artístico–cultural de Europa, dando materialidad y visualidad a otro paradigma epistemológico - la *Escuela del Sur* (Torres Garcia, 1984). Y buscando dar radicalidad a nuestro encuentro con el Sur, en las secciones abajo, traeremos un poco de historia y de la memoria de movimientos, encuentros, cuestiones y posicionamientos en diálogo con nuestra experiencia como profesoras que profundizaron en América Latina a partir de 2011, principalmente, en los encuentros de las redes de colectivos docentes que hacen investigación desde la escuela.

El contexto de la pandemia de Covid-19 y la creación de *inéditos-viables* en diálogos con docentes de América Latina

Stventan Todorov (1995), en su libro "Frente al límite", nos convoca a pensar si una situación extrema puede ayudarnos a pensar la condición humana. La pandemia de Covid-19 iniciada en febrero de 2020 en el mundo y en América Latina, nos hace evocar esta situación extrema. Es imposible no pensar en el Covid-19 y sus impactos en la vida de las personas, sobre todo cuando al contrario de ampliar el combate a la pandemia, asistimos al aflojamiento de los protocolos de cuidado y protección en las grandes metrópolis. Tiempos muy duros, en los que al revés de lo que dice el dictado popular, la muerte no iguala a todos y todas. La epidemia del coronavirus viene mostrando que la muerte, como la vida, distingue. Y para nosotros, como profesores y profesoras que somos, fuertemente vinculados al campo educativo que se denominó en los últimos sesenta años como Educación Popular, una cuestión fundamental que venimos acompañando de esta experiencia es el crecimiento de la lucha colectiva contra la pandemia, configurando un afecto político de gestos multiplicados de solidaridad. Ha sido así en *favelas* cariocas[4], en asentamientos rurales en todo el país, en viviendas colectivas en las grandes metrópolis brasileñas, en las diferentes movilizaciones organizadas por asociaciones de vecinos, sindicatos, iglesias, por diferentes grupos de la sociedad civil, distribuyendo canastas básicas, viandas, materiales de higiene corporal a quienes viven en las *favelas*, periferias urbanas y áreas rurales. Es este afecto político fundamental chamado solidaridad que atraviesa nuestro texto, invitándonos a pensar que en la América Latina contemporánea, a pesar de tener una estructura societal fundamentada en la necropolítica (Mbembe, 2016), que se acostumbró con la gestión de los muertos oriundos de una sociedad históricamente genocida y esclavista, en la que indígenas, negros y negras, hombres y mujeres *favelados* son considerados *cosas* y no personas, la solidaridad social aún se faz presente, ocupando el vacío de la ausencia de posicionamientos oficiales y gubernamentales. Frente a esta *catástrofe anunciada* en vivo y en colores por los vehículos de comunicación de masa, como TVs y radios, revistas y periódicos, siendo continua y solemnemente ignorada por Presidentes de Repúblicas y sus secuaces, que contradicen autoridades médicas y sanitarias en América latina y del mundo, desafiando al coronavirus y su letalidad, se hace

[4] N. de T.: las *favelas cariocas* son los barrios más pobres de la ciudad de Rio de Janeiro.

necesario y urgente pensar, argüir este "estado de excepción" (Benjamin, 2012), en el que, como una pesadilla, vivimos todas y todos. Un tiempo de cuarentena y distanciamiento social, que instauró un otro tiempo, un tiempo de incertezas frente a la compleja crisis en la que todos estamos enredados: una crisis de la propia medicina (los debates en torno de cómo tratar de la pandemia en si), una crisis económica (que afecta todo el sistema productivo y cuyos impactos no sabemos antever) y una crisis personal, de nuestras propias condiciones mentales, de cómo cada uno/cada una está viviendo este período de cuarentena, siendo que los impactos subjetivos no pueden ser subestimados –principalmente por el elevado número de óbitos que ya nos ponen como el 1º continente del mundo con la mayor cantidad de pérdidas de vida por el Covid-19, con más de 1.600,00 mil óbitos (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Solamente en Brasil, desde el punto de vista de las muertes, en octubre de 2021 ya contabilizamos más de 600.000 muertos. Y si las personas mueren y no tienen derecho al luto, no hay derecho a la expresión colectiva del dolor, no tienen movilización social, antevemos lo que puede acontecer. Esta cuestión siempre estuvo presente en la sociedad brasileña y latinoamericana. Dependiendo de quien muere, es un número, no es una persona, no es una historia. Sabemos desde la antigüedad clásica, desde los griegos, que una sociedad se autodefine a partir de la manera en que trata a sus muertos. El cuidado con la vida y el cuidado con los muertos serían los fundamentos de la vida social. Los griegos sabían desde Antígona de Sófocles, que la sociedad que niega y cancela los rituales de memoria de sus muertos, potencializa la dificultad de su sobrevivencia histórica y política. Dificulta su sobrevivencia social, independente de quienes sean sus muertos. Con Muniz Sodré (2005) aprendemos que lo que fundamenta y da sentido a la universalidad de la vida social es el sentimiento de pertenencia y el derecho a la memoria. Todos y todas deben tener el derecho a la memoria. El derecho a la memoria es pensado aquí como un derecho que se constituye a contramano de una sociedad que se nutre de obliteraciones y silenciamientos cotidianos, en los que la *memoria de los vencidos*, nos sirve de dispositivos de contra-memoria, y recuerdos de las luchas trabadas en torno de la democracia, de la libertad, de los enfrentamientos a las desigualdades sociales y de las luchas por justicia en el campo y en la ciudad. Las seiscientas mil personas que fallecieron, en estos tiempos sombríos, demandan de nosotros este derecho a la memoria, ya que como nos recuerda Benjamin (1994) en su artículo sobre el concepto de Historia, Tese VI, "tampoco los muertos estarán seguros frente al enemigo, se este es victorioso. Y este enemigo no ha cesado de vencer" (p. 225).

Diálogos entre redes y colectivos de docentes latinoamericanas: construyendo redes de resistencia

A partir de 2010, como investigadoras del Grupo Voces de la Educación: memorias, historias y formación docente, fuimos construyendo asociaciones con redes y colectivos docentes de diferentes países latinoamericanos, entendiendo que tales interlocuciones nos permitían

ejercitar una práctica de formación de educadores y educadoras a partir de la interrogación de nuestros saberes y haceres y en el encuentro con otras realidades educativas. El contacto con experiencias construidas por docentes desde la década de 1980, en Colombia, a partir del movimiento de las Expediciones Pedagógicas[5] y de los Encuentros Ibero-americanos de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad[6] nos sirvieron de inspiración.

Los primeros ecos de experiencias latinoamericanas (brasileñas, colombianas y argentinas) que buscaban combinar procesos de formación docente e investigación narrativa, teniendo como referencia la memoria pedagógica de la escuela, llegaron hasta nosotros en el IV Seminario Voces de la Educación - formación de profesores/as, narrativas, políticas y memorias, por medio de la conferencia de Daniel Suarez, en agosto de 2010. Sin embargo, el contacto directo con las reflexiones sobre formación docente entre pares en América Latina, sucedió en el VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros, en la ciudad de Huerta Grande, provincia de Córdoba, Argentina, en el período de 17 a 22 de julo de 2011. En el año siguiente, movilizado por tal experiencia, un grupo de diez brasileños/as compuesto por docentes y estudiantes de la Facultad de Formación de Profesores, de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (FFP/UERJ) y educadoras sociales de la ciudad de São Gonçalo, estado de Rio de Janeiro, participaron de la "Expedición pedagógica y encuentro: Voces sobre educación. Prácticas educativas de Venezuela, Brasil y Argentina. Relatos compartidos". El encuentro sucedió en Centenario, provincia de Neuquén, Argentina, de 16 a 21 de mayo de 2012, ampliando diálogos, creando nuevos deseos de construcción de proyectos colectivos.

La participación en encuentros posteriores[7] dieron el impulso para la creación en 2015, de la Rede de Docentes que Estudian y Narran sobre Infancia, Alfabetización, Lectura y Escritura, REDEALE, un colectivo constituido por docentes y estudiantes, organizado en la FFP, coordenado por Jacqueline Morais y Mairce Araujo, teniendo como referencia la formación entre pares. Como propuestas iniciales, además de desarrollar actividades que involucran

[5] Las expediciones pedagógicas pueden ser comprendidas como movimientos de desplazamientos físicos y territoriales de profesoras/es latinoamericanas/os, organizados por los/as propios/as docentes, que buscan constituir y constituirse a partir de otros modos de comprender los haceres pedagógicos.

[6] "Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad", evento de carácter internacional iniciado en el año de 1992, en España, manteniendo el espíritu de las expediciones pedagógicas, realizado con periodicidad trienal, teniendo hoy un registro de ocho ediciones realizadas en América Latina: Méjico, Colombia, Brasil, Venezuela, Perú, Argentina, Méjico, siendo el último previsto para realizase en Colombia en 2020, inviabilizado por la pandemia.

[7] IV Encuentro Nacional del Colectivo Peruano de Docentes que Hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y su Comunidad; VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros; III Encuentro Nacional del Colectivo Peruano de Docentes que Hacen Investigación e Innovación desde la Escuela y su Comunidad, entre otros.

investigación, extensión y enseñanza, con expansiones en Méjico y Perú, dos propósitos mayores movían el colectivo: "comprender procesos colectivos de cambio de las prácticas pedagógica a partir de las relaciones de interacción e interlocución entre docentes, en/por colectivos docentes y contribuir con la organización de acciones en redes y colectivos docentes en América Latina" (Araujo y Morais, 2017, p. 43).

Al ponernos en diálogo con docentes de distintos países latinoamericanos, las Expediciones Pedagógicas y los Encuentros Iberoamericanos fueron permitiéndonos reconocer la semejanza de los desafíos enfrentados en nuestras prácticas cotidianas, demarcadas por políticas educativas neoliberales, herencia de proyectos colonizadores que marcan a América Latina, reafirmando para nosotros "la urgencia y la necesidad de la construcción de pedagogías comprometidas con el rompimiento con los procesos educativos colonizadores que se expresan por la dominación del poder, del ser y del saber" (Araujo, 2018, p.267).

El documento que convocaba para el VIII Encuentro Iberoamericano reafirma tales propósitos:

> El encuentro de la Red Iberoamericana, a su vez, pretende dignificar a las y los maestros y educadores como sujetos políticos, intelectuales y generadores de la cultura, investigadores de su práctica, productores de saber y transformadores de su entorno a través, inclusive, de la creación de nuevas políticas. Busca ser un espacio de discusión y construcción de alternativas en un mundo que apunta hacia la estandarización de condiciones. (Carta Convocatoria del VIII Encuentro Iberoamericano, 2017)

Los encuentros en redes se afirman así "como una oportunidad de fortalecer la relación existente entre las investigaciones educativas, la formación docente, el trabajo en redes, la práctica cotidiana y la transformación social" (Ramos, 2020, p. 125). En la metodología de formación en red practicada en las expediciones pedagógicos y en los encuentros iberoamericanos encontrábamos: la lectura entre pares, las publicaciones colectivas, el intercambio de experiencias y el desarrollo de proyectos conjuntos.

> En este sentido, se tensiona y redefine la identidad docente al posicionarse como productor y portador de saberes pedagógicos, en un proceso colectivo de producción de conocimientos y de desarrollo de otros modos de organización, orientados a la democratización de la escuela. Por otro lado, el trabajo en red favorece diversas formas y vías de encuentro y participación, ya sean presenciales o virtuales …. que permiten la circulación y la producción colectiva del saber pedagógico. (Suárez y Argani, 2011, p. 47)

De las experiencias vividas en los diálogos con las diferentes redes latinoamericanas hemos podido extraer lecciones que indician una producción colectiva de saber pedagógico, así como un posicionamiento docente de autorreconocimiento de si como profesores/as investigadores/as, considerando que los movimientos de indagación, búsqueda, investigación, escritura movilizados en los encuentros entre redes y colectivos docentes invitan a los/las profesores/as a una formación permanente que contribuye para que los/las mismos/as se perciban y se asuman, porque profesores/as, como investigadores/as, como nos dice Freire (1996, p. 15).

En el contexto pandémico vivido desde 2020, encontramos en el diálogo entre los colectivos docentes brasileiro REDEALE y el colectivo peruano REDENU[8] hilos y lazos que nos ayudaron a fortalecer el proceso construido desde de 2015, dando continuidad a la tesitura de una trama de resistencia latinoamericana protagonizada por docentes a partir de la escuela y de la comunidad.

> La experiencia de diálogo entre redes REDEALE Y REDENU y la formación entre pares para la construcción de proyectos de investigación e innovación desde la escuela y comunidad, represente esta propuesta educativa alternativa de redescubrir una nueva mirada de encausar el diálogo como proceso formador. En ese sentido, la experiencia del diálogo entre redes, que hablan lenguas distintas, español y portugués, representó un enorme desafío, tras comprender que, una lengua, un idioma no genera posturas de superioridad al poner una sobre la otra, sino esa posibilidad de encuentro de culturas, formas de comprender la vida, miradas individuales y colectivas en medio de un proceso histórico de construcción y desarrollo de la vida misma. (Araujo et al., 2020, p. 45)

Nació así el proyecto intitulado *Memorias de la Cuarentena – diálogos entre Brasil y Perú*, fundado en un momento inédito para nosotros, frente a la pandemia provocada pelo virus Sar-Cov-19 y sus variantes, que trajo profundas alteraciones en nuestro cotidiano, en nuestro *pensarhacer* laboral y educativo. El proyecto fue organizado en forma de *live* con periodicidad mensual entre los meses de abril y septiembre de 2020, con dos horas de duración, por la plataforma Zoom, teniendo como articulación inicial narrativas y testimonios orales de profesores/as de ambos países, a fin de compartir cuestiones de la práctica pedagógica atravesadas por la pandemia en el contexto latinoamericano. En busca de ampliar

[8] La Red Desenredando Nudos de Cajamarca, REDENU, es una red de docentes y educadores peruanos y peruanas, con sede en Cajamarca, una de las 25 regiones peruanas. Filiada al Iberoamericano, la red de docentes busca construir espacios de reflexión pedagógica para generar propuestas educativas teniendo en vista repensar la escuela a servicio de la comunidad. La asociación REDEALE y REDENU acontece desde 2015. Ver más informaciones al respecto en:
Araujo et al (2020). Diálogos entre docentes brasileiros/as e peruanos/as: formação entre pares em tempos de pandemia. In Helena Fontoura e Maria Tereza Goudard Tavares (eds.). *Processos Formativos em Tempos de Incertezas***.** (1ª ed.). Intertexto, 2020, v. 7.

y profundizar las reflexiones, elegimos una cuestión orientadora para las conversaciones: ¿cómo Paulo Freire respondería a la pandemia?

Cuentos, videos, dibujos, cartas, músicas, chistes gráficos, crónicas, poesías, fotografías, acrósticos, relatos de experiencia fueron compartidos en busca de tematizar la cuestión problematizadora. La metodología del proyecto también involucraba una relatoría por encuentro y un cierre con la síntesis del día. Con una media de veintiséis participantes entre docentes y estudiantes brasileños/as y peruanos/as, reunidos en las tardes de los últimos sábados de cada mes, hablando cada un/a en su propia lengua y desafiándose a entender la lengua del otro, los encuentros produjeron un rico acervo que se constituye, no sólo como un importante registro del proceso vivido, sino que también contribuye para documentar una memoria pedagógica que no ha sido privilegiada por los discursos oficiales.

Suárez (2017) viene llamando la atención para la importancia de la documentación sobre las producciones docentes realizadas por los/as propias/as docentes y denunciando la existencia de una "memoria pedagógica silenciada" sobre la escuela y las prácticas docentes, ya que lo que ha prevalecido en los estudios y análisis sobre la realidad escolar, son los discursos oficiales "en el lenguaje técnico, pretendidamente objetivo, neutral, desafectado de subjetividad, que imponen las modalidades dominantes de gobierno educativo" (p. 2).

Las narrativas que traemos abajo, la primera de una profesora peruana y la segunda de un profesor brasileño, compartidas durante el proyecto, permiten hacer resonar voces docentes que cuentan, narran y reflexionan sobre el proceso vivido:

> El hacer en esta pandemia una experiencia de aprendizaje; de aprender y formularme preguntas de buscar generar la curiosidad tanto en los estudiantes como en los colegas maestros, el estar en un constante diálogo de aprendizaje mutuo en libertad para indagar, investigar, y vivir sabiendo conocer sus emociones y sentimientos; es de aprender a vivir la pregunta; vivir la investigación, vivir la curiosidad y conocer su experiencia de aprendizaje del estudiante. (Elizabeth Chang, Narrativa, 2020)

> …. En estos últimos meses, de marzo a junio, leí comentarios tales como "no consigo aprender a leer textos por la internet"; "ahora entiendo la importancia de la escuela, de estar juntos presencialmente", "profesor, extraño los debate en la clase. Conversar, aunque sea virtualmente, me hace bien. Mi psicológico agradece"; "y que yo tengo algunas dificultades para acceder al *classroom* y termino no consiguiendo entregar en el plazo correcto. Yo hago todo, pero algunos no consigo entregar en la fecha correspondiente". Estas frases sólo corroboran la tesis de que no hay educación sin compartir, sin intercambio. Cómo es cruel esta forma de enseñanza fría, enyesada y sin pensar en las condiciones de salud física y mental que cada familia está pasando en este período de pandemia con la pérdida de seres queridos. (Phellipe Patrizzi, Narrativa, 2020)

El diálogo con Paulo Freire nos parece permear las dos narrativas, tanto la de la profesora peruana, como la del profesor brasileño se plantean como cuestión la problematización de sus prácticas desafiadas por la realidad pandémica. Reafirman la importancia de la investigación, del intercambio, de la curiosidad, de conocer las experiencias de aprendizaje del/de la estudiante como componentes centrales de la praxis pedagógica.

Socializar tales narrativas nos llevan a concordar con Suárez y Ochoa cuando afirman que "la documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra pedagogía de la formación" (Suárez y Ochoa, 2005, p. 12).

La documentación de la experiencia vivida nos ha permitido fortalecer hilos que, rompiendo fronteras y entrelazando prácticas, luchas y utopías nos ayudan a construir tramas de resistencia a los proyectos fascistas que nos amenazan en tiempos de conservadorismo.

Consideraciones finales: cuando luchar, resistir y esperanzar es posible

Fruto de condiciones de las más difíciles enfrentadas por nuestra generación, por causa de la pandemia provocada por el nuevo coronavirus (Covid-19), este artículo es escrito como un testimonio de estos tiempos en que vivenciamos la actual experiencia global de crisis sanitaria que expone, como recuerda Davis (2020), la incapacidad de las instituciones de las sociedades en mantener la "Caja de Pandora cerrada", visto que la desreglamentación de las políticas sociales impuestas por el neoliberalismo continuó expandiendo las brechas que impactaron drásticamente las políticas públicas.

Los efectos indeseables de la crisis ya son parte del legado de la austeridad del neoliberalismo en el sentido de que, como reflexiona Harvey (2020), el capital altera las circunstancias en que un virus, de origen natural, se torna una amenaza a la vida humana, al modificar las condiciones ambientales para su reproducción. El capitalismo despierta, así, dentro de su lógica intrínseca y metabólica, intereses por la carrera mercantil de la industria farmacéutica y del acceso desigual de países y de personas a la vacuna como portadora de la cura.

Es en este contexto que el presente artículo despunta con una contribución para pensar, en acto, los efectos de la pandemia y sobre lo que podemos compartir con lo que aprendemos de la pandemia y de lo que de ella podemos enseñar, en el sentido de reverberar en pensamiento y prácticas pedagógicas los esfuerzos de construcción de alternativas que fortalezcan lazos de solidaridad y nos llenen de esperanza.

Con relación al campo de las experiencias educativas latinoamericanas, entendemos que cuestiones relativas a la memoria, historia y vida cotidiana se tornan visceralmente fundantes en la construcción de proyectos contrahegemónicos en todos los espacios de la vida social. Memoria e historia parecen ser cada vez más la amalgama cotidiana de la esperanza y de la búsqueda utópica de nuevas subjetividades, agenciadoras de proyectos potentes en el mundo de la vida y de la escuela. La hiper fragmentación del mundo contemporáneo parece haber atravesado todas las relaciones sociales, destruyendo el imaginario democrático heredado del iluminismo y del liberalismo eurocéntrico, que postulaba la libertad, la igualdad y la fraternidad como devenir histórico del proceso civilizatorio contemporáneo.

En este esfuerzo de elaboración de una síntesis, aunque inconcluyente, destacamos una cuestión que, lejos de ser una obviedad, se configura como un desafío fundamental en el campo educativo latinoamericano, en especial en Brasil, en el contexto de la pandemia de Covid-19, afirmando la pluralidad, la diversidad y la potencia de experiencias latinoamericanas, que al apostar en otros procesos formativos, combinando la formación de docentes a partir de expediciones pedagógicas, investigaciones narrativas y (auto)biográficas y/o etnográficas, reconstrucción de la memoria escolar a partir de documentaciones pedagógicas distintas, así como de intercambios docentes en semanarios, congresos, escrituras compartidas y otros dispositivos de intercambio de saberes, tanto presenciales (antes de la pandemia) como virtuales (en la pandemia) vienen postulando la posibilidad de encuentros y conversaciones plurales, apostando a lo que Daniel Suárez (2012) narró en su conferencia de abertura del IV Seminario del grupo Voces de la Educación en 2010, en la Facultad de Formación de Profesores de la UERJ/SG: “Talvez la generación de momentos y tiempos para el encuentro, el reconocimiento y el trabajo en red entre investigadores universitarios, docentes, administradores escolares y movimientos político-pedagógicos, pueda abrir el horizonte de oportunidades para este necesario aprendizaje recíproco” (Suárez, 2012, p. 264).

Para finalizar, retomamos las palabras de Torres García (1943), cuando en su dibujo representa la América Invertida. En nuestro entendimiento se trata de una metáfora político-epistemológica que continúa reverberando en nuestros trabajos de docentes latinoamericanos que traen “la escuela en el alma” y que nos convoca a la construcción de solidaridades necesarias al enfrentamiento de los renovados rostros de la barbarie.

Referencias bibliográficas

Araújo, M; Faria D. T. B. de; Oliveira, D. ; Chavez, M. I. G. (2020) Diálogos entre docentes brasileiros/as e peruanos/as: formação entre pares em tempos de pandemia. In H. Fontoura; M. T. G. Tavares (Eds.). *Processos Formativos em Tempos de Incertezas* (pp. 54-55). Brasil: Intertexto.

Araújo, M. (2018). Com a roupa encharcada e a alma repleta de chão: processos formativos entre redes e coletivos docentes. In L.F.C. Sangenis; E.F.R. Oliveira; H.J.S. Carreiro (eds.) *Formação de professores para uma educação plural e democrática*: *narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* (pp. 220-245). Brasil: EdUERJ.

Araujo e Morais, J.F.S (2017). Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes. In *Revista Linha Mestra*, 30, 43-8. Disponível em: Associação de Leitura do Brasil. https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/470

Benjamin, W. (2013) *O Anjo da História*. São Paulo: Autêntica.

Benjamin, W. (1987). Sobre o conceito de História. In W. Benjamin. *Magia, arte, técnica e política.* Brasil: Brasiliense.

VIII Encuentro de Colectivos Escolares y Redes de Maestras e Maestros y Educadoras e Educadores que hacen Investigación e desde sus escuelas. (2017). Convocatoria. http://www.encuentroiberoamericano.org/descargas/convocatoriaencuentroiberoamericano-mexico2017.pdf

Davis, M. (2020). A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. Brasil: Terra sem Amos.

Freire, P. (1997). Política e educação. São Paulo: Cortez.

Harvey, D. (2020). Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In M. Davis et al. Coronavírus e a luta de classes. Terra sem Amos.

Mbembe, A. (2018). Necropolítica. N-1. São Paulo:Edições.

Organización Mundial de la Salud. (2021). https://news.un.org

Ramos, I.C.F. (2020). Conexões entre docentes na América Latina em Expedição Pedagógica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Formação de Professores, Universidade

do Estado do Rio de Janeiro. https://drive.google.com/file/d/1XQvTv5FlJUIr-ri4iIxJpfkmv9QQXXh6/view. Acesso em 06/08/2021

Sodré, M. (2005). *A Verdade Seduzida: Por um conceito de Cultura no Brasil*. São Paulo: DP&A Editora.

Suárez, D. (2012). Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina. Un recorrido por experiencias de investigación-formación-acción. In.

Araujo, M e Morais, J. F. S. *Vozes da Educação - Formação de Professores, Narrativas, Políticas e Memórias*. São Pablo: EdUERJ.

Suárez, D.H. y Argnani, A. (2013). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*.

Suaréz, D. (2017). Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. *Revista Teias*, 18, (50), 2-10.

Suaréz, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf Acesso em 10/10/21

Tavares, M.T.G (2019). Pensando a formação de professores das infâncias a contrapelo: Desafios contemporâneos da formação de docentes em periferias urbanas. In D.A.A. Martins; M.C.B. Carrijo; C.L.A. Rolim (eds.). *Singularidades e Resistências na Formação de Professores*: *novos e velhos enfrentamentos*. São Pablo: Paco Editorial.

Torres Garcia, J. (1984). *Universalismo Constructivo*. (1ª ed.). Bilbao, España: Alianza Editorial.

Acerca de las autoras

Mairce da Silva Araújo, Profesora de la Universidad Estatal de Río de Janeiro - Facultad de Formación Docente. Profesor en el Programa de Posgrado en Educación. (PPGedu / FFP / UERJ). Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Rio de Janeiro, Magíster en Educación por la Universidad Federal Fluminense. Coordinadora del grupo de investigación en Alfabetización, Memoria, Formación Docente y Relaciones Étnico-Raciales (ALMEFRE) y la Red de Docentes que narran sobre alfabetización, lectura y escritura (REDEALE). Investigadora del Programa de extensión e investigación Voices of Education. Es Proscientista de la FAPERJ / UERJ. Realiza investigaciones en el área de alfabetización, formación docente, cotidianos escolares y relaciones étnico-raciales.

Marcia Soares de Alvarenga, Profesora de la Universidad Estatal de Río de Janeiro - Facultad de Formación Docente. Profesora en el Programa de Posgrado en Educación. (PPGedu / FFP / UERJ). Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Licenciada em Pedagogia (UERJ) y Derecho (UFF). Coordinadora del grupo de investigación en Políticas públicas y educación para trabajadores jóvenes y adultos (PPEJAT/CNPq). Investigadora del Programa de extensión e investigación Voices of Education. Actualmente es coordinadora adjunta de el GT educación de jóvenes y adultos da ANPED Es Proscientista de la FAPERJ / UERJ. Realiza investigaciones en el área de políticas públicas y educación, educación de trabajadores jóvenes y adultos, autoridades locales, derecho a la educación y movimientos sociales.

Maria Tereza Goudard Tavares, Profesora de la Universidad Estatal de Río de Janeiro - Facultad de Formación Docente. Profesora en el Programa de Posgrado en Educación. (PPGedu / FFP / UERJ). Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Rio de Janeiro, Magíster en Educación por la Universidad Federal Fluminense. Licenciada em Pedagogia (UFF). Coordinadora del grupo de investigación en Infancia, Formación Docente y Diversidad Cultural - GIFORDIC. Actualmente coordina el GT de Educación Popular ANPED. Procientista en la UERJ / FAPERJ con beca desde 1999. Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en Educación Infantil, Formación de Profesores, educación en periferias urbanas y movimientos sociales que luchan por guarderías.

Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo
Policies to accompany students and their educational trajectories in a pandemic. Towards a pedagogy of socio-affective care

Claudia C. Bracchi[1]
Carina V. Kaplan[2]
Noemi Aizencang[3]

Resumen: La escolarización en pandemia instala el interrogante acerca de cómo acompañar trayectorias educativas atravesadas por el dolor social. El presente ensayo explicita una serie de supuestos teóricos hacia la construcción de una perspectiva sociocultural e histórica de las emociones. Entendiendo que las políticas de cuidado promueven acciones y estrategias tendientes a que la escuela pueda funcionar como soporte afectivo para la tramitación del sufrimiento singular y colectivo.
Palabras clave: dolor social - soporte afectivo - políticas de cuidado - trayectorias educativas

Abstract: Schooling in pandemic sets the question of how to accompany educational trajectories traversed by social pain. The present essay explains a series of theoretical assumptions towards the construction of a socio-cultural and historical perspective of emotions. Understanding that care policies promote actions and strategies to enable the school to function as an affective support for the processing of singular and collective suffering.
Keywords: social pain - emotional support, care policies - educational trajectories.
Recepción: 13 de agosto de 2021

Aceptación: 4 de octubre 2021

Forma de citar: Bracchi, C., Kaplan, C. & Aizencang, N. (2021). Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo. *Voces de la educación, número especial, 193- 205.*

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

[1] Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires, email: ccbracchi@gmail.com
[2] Universidad de Buenos Aires, email: kaplancarina@gmail.com
[3] Universidad de Buenos Aires, email: nomiaizen@gmail.com

Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo

Introducción

El proceso de escolarización que se origina a partir de la pandemia por el virus Sars– Cov2 instala el interrogante acerca de cómo acompañar trayectorias educativas durante una experiencia de sufrimiento socio-afectivo de la comunidad educativa. Tratándose de una situación inédita, la cuestión que se impone es referida a la construcción de soportes afectivos para ayudar a tramitar, desde lo singular y lo colectivo, las vivencias del trauma social.

Partiendo de la hipótesis que la escuela puede colaborar en reparar las heridas sociales, es preciso afirmarse en la idea de que el dolor social está atravesado por mecanismos objetivos y subjetivos de desigualdad. Para Therborn, la desigualdad no se reduce a una cuestión económica, sino que es también un ordenamiento sociocultural que minimiza las posibilidades de concreción de derechos de ciudadanía hacia la constitución de un sentido de identidad y de valía social necesarios para participar en este mundo (Therborn, 2015)

La escuela tiene un papel central en tanto territorio simbólico de construcción de soportes afectivos, en la medida en que posibilite redes vinculares para la elaboración del trauma. La sensibilidad por la desigualdad puede formarse mediante el vínculo pedagógico; aquel que reivindique la alteridad y el reconocimiento mutuo, sin distinción.

Resulta preciso entonces, situar la afectividad como un componente cultural que posibilita fabricar lazo social en las instituciones escolares. Ensanchar las oportunidades de restitución subjetiva implica asumir que "el orden escolar colabora en la producción de ciertas tramas y prácticas de afectividad" (Kaplan y Arevalos, 2021, p.15).

Desde nuestra perspectiva, las emociones se organizan en el escenario de la convivencia escolar como tejido intersubjetivo. Elias (1988) afirma que las expresiones emocionales son elementos que ponen de relieve cómo los seres humanos estamos constituidos para la vida en compañía de otros. Entendemos a la emotividad en tanto que categoría relacional; lo que equivale a afirmar que los vínculos y las emociones son situadas y contextuadas en la escena escolar. Reivindicamos entonces el análisis y la intervención sobre los procesos que afectan el mundo de la vida cotidiana escolar, mundo construido colectivamente por las interacciones y la comunicación de los sujetos que lo habitan.

Podemos sostener que en la experiencia de pandemia se han desorganizado los rituales escolares que es necesario re poner. Recordemos que Goffman (1989) afirma que, más que un suceso extraordinario, el ritual es parte constitutiva de la vida diaria del ser humano, por lo que se puede decir que la urdimbre de la vida cotidiana está conformada por ritualizaciones que ordenan nuestros actos y gestos corporales. En este sentido, los rituales aparecen como

cultura encarnada, interiorizada, hecha cuerpo, cuya expresión es la manifestación de las emociones ante los otros con quienes interactuamos. Significa que la escuela opera como organizadora de la subjetividad en tanto que permite construir amarras simbólicas.

En este ensayo procuramos profundizar en la comprensión de la experiencia emocional y socioafectiva particular de este tiempo de pérdidas y dolor inspirándonos en los modos en que se acompaña la escuela desde las esferas de la macro-política del sistema educativo y de los micro-procesos de la experiencia escolar. Más particularmente, nos inspiramos para nuestras reflexiones en las estrategias de acompañamiento que se han generado desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, las que asignan un lugar de importancia a la dimensión socioafectiva para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Pensar la afectividad

¿Cómo abordar la afectividad en tiempos de pandemia? ¿Qué significa recuperar la dimensión afectiva para acompañar las trayectorias educativas y prácticas pedagógicas? ¿Cómo construir lazos afectivos que funcionen como organizadores de la experiencia escolar en las condiciones particulares de trauma social que nos toca vivir? ¿Cómo resignificar las vivencias socio-psíquicas con miras al porvenir?

Toda intervención sobre los sujetos, sus acciones, formas de interactuar, de convivir, aprender y desarrollarse supone considerar su vida sentimental. Las emociones tienen historia y precisan ser caracterizadas bajo ciertos signos de época que le imprimen sus sentidos. Desde una perspectiva socioeducativa, partimos de la premisa de que las formas de comportamiento y las disposiciones para sentir poseen un carácter social y cultural, son aprendidas y portan un sentido práctico; aún cuando puedan percibirse o vivenciarse en tanto que naturales e individuales (Kaplan, 2018).

Al ser constitutivamente social y cultural, la emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, y se transforma en virtud de lo situacional. Se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona que interactúa con otros. Ello es debido a que el sujeto está conectado con el mundo por una red continua de emociones y es afectado por los acontecimientos de su entorno. La afectación subjetiva permite comprender qué sentimientos se movilizan en la trama escolar.

Las vivencias emocionales precisan ser observadas en su devenir, en su dinámica procesual. No existen los lazos afectivos en forma aislada. Se trata de un afecto situado. Las emociones (en plural) no son entidades que puedan aislarse de los procesos de intersubjetividad ni de las condiciones de época ni de las transformaciones estatales o de las costumbres. Incluso, un sentimiento individual ("me siento") necesita ser abordado en la construcción simbólica más

general propia de la producción del lazo social ("nosotros sentimos") (Kaplan y Arevalos, 2021).

Precisamente en torno al hecho de sentir, Agnes Heller (1980) refiere a una implicación del sujeto con algo, ya sea un objeto, una situación u otro sujeto. Una implicación que no acompaña la acción o el pensamiento, sino que es inherentemente constitutiva de ellos, y al igual que todo aquello que hace al hombre, proviene de las relaciones interpersonales. Así lo explica en su célebre obra *Teoría de los Sentimientos*:

> El ser humano empieza a apropiarse las tareas del mundo partiendo de su propio organismo en el momento del nacimiento. Es el mundo el que proporciona las tareas que han de ser apropiadas. Todo lo que me apropio (<<integro>> dentro del yo) se convierte en Ego, y en el futuro será cada vez más la proyección del Ego la que abra camino a la ulterior apropiación del mundo. Así se desarrolla la relación de sujeto a objeto que caracteriza al ser humano y solo al ser humano. Como dice Marx, a diferencia del animal, el hombre se relaciona con el mundo. Esa relación incluye el proceso de apropiación, así como la objetivación y la expresión de sí mismo. Mejor dicho, apropiación, objetivación y expresión del yo son diversos aspectos del mismo proceso. Apropiación, objetivación y expresión de yo son por igual actuar, pensar y sentir. (p 32).

El proceso de apropiación resulta clave para aprehender nuestras reflexiones sobre las relaciones entre trayectorias educativas y afectividad. Dicho proceso supone la interiorización de instrumentos culturales, modos de actuar y pensamientos sociales primordiales como el lenguaje, las costumbres y el uso de herramientas específicas, que median en las interacciones entre los sujetos y en su relación con el mundo. Así, el sujeto va construyendo significados que median y posibilitan su participación y expresión, generando sus propias respuestas. Se trata de una relación indisociable entre el sujeto y las situaciones de las que participa, en las que su desarrollo, su sentir, su implicación se ven culturalmente orientadas. En este marco, el sujeto es concebido como creador de su propio mundo. No se limita a seleccionar tareas, a tomar los objetos y herramientas que se le facilitan; por el contrario, pone su sello a lo que hace, percibe y piensa. En palabras de Heller:

> La conciencia es siempre conciencia social general. Sabemos que no existe lenguaje privado, conceptos privados, ni objetivaciones privadas; pero qué expreso y qué me inhibo de expresar, qué es objeto de mi reflexión y en qué no reflexiono de entre las tareas que me son asignadas por el mundo… eso es la proyección del Ego, lo que Husserl llama <<intencionalidad>>. La implicación no es sino la función reguladora del organismo social (el sujeto, el Ego) en su relación con el mundo. Eso es lo que <<guía>> la preservación de la coherencia y continuidad del mundo subjetivo, la extensión del organismo social. (p. 34)

Es preciso resaltar que la presencia y el llamado del otro ocupan un lugar central en el proceso de implicación y el desarrollo de los sentimientos. Esos llamados capaces de dejar huellas, suscitan que el sujeto se inicie en un hacer, en la apropiación de ciertas herramientas sociales. Así se entraman una serie de condiciones que lo vuelven posible: que el contexto facilite dichas herramientas (objetos y formas de uso), que el sujeto cuente con la disposición necesaria para acceder a ellas (dotación biológica que Heller denomina "carácter mudo de la especie") y que sienta la necesidad o voluntad de acercarse a dichos objetos y herramientas, es decir, que se vea implicado en su relación con ellas.

Bajo estas consideraciones, la emoción no puede ser separada del conocimiento y de la situación que la significa. Heller aporta una clasificación que permite enfatizar el carácter situado de las emociones, al distinguirlas de los sentimientos impulsivos, los afectos y los sentimientos orientativos.

Los afectos nacen con nosotros (al igual que los impulsos), y guardan una base fisiológica u orgánica. Contamos con la capacidad de sentir desde los primeros días de vida. En cambio, las emociones son aprendidas, varían en su intensidad y profundidad, y no se encuentran presentes necesariamente en todas las sociedades ni épocas. Ellas se consolidan en función de un sistema de normas que cada cultura procura para regular los sentimientos impulsivos y los afectos (principalmente de rabia, dolor y miedo). Así se explica el hecho de que las emociones no guarden un objeto específico ni una expresión universal. Se reconocen e interpretan en el marco de la situación en la que se expresan, esto es, su contenido no puede diferenciarse de aquello que lo suscita y de su interpretación. El conocimiento forma parte de la misma emoción y la cualidad del sentimiento experimenta un cambio cuando la persona constata lo que siente (Heller, 1980).

Considerando que las emociones nunca resultan del todo claras y transparentes (Le Breton, 2012), lo que explica la complejidad de su comprensión y abordaje, acordamos sobre la innegable necesidad de que el sujeto pueda identificar e interpretar sus propios sentimientos en contextos de intimidad y de socialización. Un recurso para ello es la verbalización, que permite ligar aquello que afecta con un objeto cultural simbólico.

El lenguaje de las emociones opera como una herramienta de comunicación de la experiencia emocional en pandemia y más allá de ella. Se trata de la posibilidad de nombrar y expresar una afectación para poder darle un tratamiento posible. Ello permite, además, el aprendizaje de una lectura de los afectos de los otros y la identificación de la expresión del otro con los propios sentimientos. Educar la sensibilidad implica lograr comprender que sentimos el mismo afecto frente a algo similar. "Es la denominación la que permite que el afecto se forme". (Heller, Op. Cit, 1980, p. 154).

Es interesante considerar el hecho que, por lo general, solemos interpretar o juzgar la expresión emocional de los otros en función de nuestro concepto emocional. Concepto que se forma en virtud de nuestra experiencia previa, en relación con aquello que hemos

experimentado y sentido. Lo que equivale a sostener que no es posible enseñar un sentimiento, en tanto aquello que debemos sentir.

El aprendizaje de los sentimientos guarda ciertos límites o reparos en la posibilidad misma de sentir ese afecto. "Si alguno nunca ha experimentado cierto afecto, entonces la denominación del sentimiento no basta para producirlo." (Heller, Op. Cit, 1980, p. 155). Así Heller amplía su conceptualización:

> El aprendizaje de un sentimiento es al mismo tiempo un proceso de <<encajar>> el concepto emocional y el sentimiento. He tomado de la geometría el concepto de <<encajar>> porque el sentimiento y el concepto emocional nunca pueden coincidir (pues toda emoción es idiosincrática, incluso individualmente), solo pueden <<encajar>>. (p. 157)

Si bien no se puede enseñar un sentimiento en tanto aquello que se debe sentir, sí se puede asumir el compromiso ético político de educar para la sensibilidad. La geometría de las emociones, recuperando la metáfora de Heller, supone asumir una mirada que no escinde los procesos del pensar y del sentir y que los contextúa en las transformaciones sensibles de la cultura escolar.

Ahora bien, posicionándonos en la idea de que toda emocionalidad es situada, hemos observado que el miedo en tiempos de pandemia cobra sentidos particulares. Miedo a enfermarnos, a enfermar a otros, a las pérdidas de los seres queridos, a la pérdida de lo laboral, de lo habitual que provocaba cierto sentimiento de seguridad. Tal como indica Kessler (2009), el miedo es una emoción recurrente en nuestro paso por el mundo. Los temores a la propia muerte o a la de los seres queridos, a la pobreza, a la enfermedad o al dolor, por nombras algunos centrales, recorren la historia de la humanidad y de las sociedades. El interrogante que surge es acerca de cómo abordar los miedos desde la escuela y brindar la protección, para que el cuidado sea sentido por la comunidad educativa en su conjunto.

Ahmed (2015) aporta interesantes lecturas en torno al miedo, al considerar que al igual que las demás emociones, se mueve a través de los cuerpos y de los objetos. Lo emotivo no puede ser entendido como atributo de los sujetos ni característica propia de los objetos. El miedo al otro, por ejemplo, resulta de una relación entre los cuerpos, que funciona separándolos a partir del estremecimiento que se siente en el cuerpo, en la superficie que emerge en el encuentro con los otros. Sentimos temor de un objeto o de otro que se nos acerca. Al igual que el dolor, se siente como una forma desagradable de intensidad. Se trata de una sensación que nos sobrepasa, implica una anticipación de un posible daño, pudiendo producir la huida o la paralización. En función de esta anticipación, se construyen defensas estableciendo aquellos objetos de los cuales el sujeto precisa huir. A través de este sentimiento, queda afectada la frontera entre el yo y el otro; las relaciones con los objetos

temidos se forman a partir de historias que "se pegan", haciendo que algunos parezcan más temibles que otros.

El miedo a contagiar y ser contagiados, a ser rechazados o aislados puede operar, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños. La apertura del cuerpo al mundo puede ser vivida como una sensación de peligro que necesita ser tramitada. La escuela puede abrir espacios para la necesaria restitución de los vínculos afectivos entre generaciones.

Los espacios de tramitación afectiva en la escuela

El tránsito por la pandemia implica la necesidad de ponderar formas de acompañamiento y de cuidado en el marco de las prácticas escolares. Cuidar de sí y cuidar de los demás se ha puesto de relieve como imperativo de época. Aprender a sentir proximidad simbólica en un contexto de distanciamiento físico lleva a involucrarse en la humanidad de los otros. La afectividad cobra así un primer plano. En este marco, se han generado políticas específicas de cuidado, como el programa Acompañamiento a las Trayectorias de Revinculación (ATR) [4], que entró en vigencia a finales del 2020 bajo el propósito de garantizar la continuidad pedagógica y el vínculo socioafectivo de las y los estudiantes que han perdido el contacto total o parcial con los establecimientos de los distintos niveles y modalidades de enseñanza.

Entre las acciones que se delinean como parte de esta macropolítica, se elabora el Documento "Orientaciones para el cuidado socioafectivo de la comunidad educativa en tiempos de pandemia y pospandemia"[5]. Un material pedagógico que guarda el propósito de acompañar a los docentes en la compleja tarea de cuidar a sus estudiantes y generar soportes afectivos que potencien sus trayectorias escolares. Así se introduce el citado documento:

---

[4] RESOC-2020-1925-GDEBA-DGCYE. Programa "*Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)"* y RESOC-2021-2905-GDEBA-DGCYE. *Programa para la Intensificación de la enseñanza "+ATR"*. Estos programas son parte de la política educativa que se está llevando a cabo y tienen como objetivo la intensificación de la enseñanza y la revinculación, es decir restablecer el vínculo pedagógico sostenido entre las y los estudiantes que discontinuaron su contacto con los establecimientos educativos o que su comunicación fue intermitente y de muy baja intensidad. Además se propone intensificar la enseñanza es decir más, más tiempo de trabajo escolar (a contra turno y los días sábados), reponer saberes, profundizar otros, etc. Para ello se ha incorporado docentes de fortalecimiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que formarán parte del plantel docente de la escuela y junto a equipos de conducción, equipos de orientación escolar y docentes de la institución elaboran una propuesta pedagógica situada y contextualizada en la cual se explicita según cada trayectoria educativa, el dispositivo de visitas domiciliarias si fuera necesario, las tareas de acompañamiento y de fortalecimiento de la enseñanza.

[5] Documento: "Orientaciones para el cuidado socioafectivo de la comunidad educativa en tiempos de pandemia y pospandemia". Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2021

> la prioridad educativa es sostener el vínculo, porque la mayor preocupación en todo momento fue y es la de perder el lazo con las y los estudiantes y su relación de pertenencia a la escuela como institución (…) La revinculación es tarea de la comunidad educativa en el mediano y largo plazo porque nos preocupa el sostenimiento de las trayectorias educativas de todas y todos los estudiantes, pero nos alarma aún más el impacto del dolor por las pérdidas sufridas o la vulnerabilidad social que trajo consigo esta situación extrema.

A lo largo del material se brindan conceptualizaciones y orientaciones para el trabajo pedagógico, entendiendo que la afectividad resulta fundante de las relaciones intersubjetivas y la pedagogía del afecto como un elemento estructurante de las políticas de cuidado. Se derivan de ellas modos de pensar y acompañar amorosamente a los y las estudiantes ante las experiencias de pérdida y dolor con las que conviven. Se resaltan, en tanto que contrapeso simbólico frente al sufrimiento social visible, las miradas de reconocimiento mutuo y los proyectos colectivos esperanzadores a construir desde las tramas institucionales.

La escuela se presenta en dicho documento como un lugar privilegiado para el trabajo en torno a la propia implicación; esto es, como un territorio desde donde abrir espacios para la reflexión sobre los efectos sufridos por los niños, las niñas y los jóvenes. Hacer lugar a espacios que permitan restituir la confianza afectiva. Así se expresa en el texto:

> Se parte de la idea de que la escuela es un territorio simbólico de posibilidad que rescata la esperanza individual y colectiva. Desigualdad y subjetividad son procesos imbricados. Lo cual torna necesario focalizar la atención en los procesos socio-psíquicos y socio-emocionales que se despliegan en contextos de exclusión y alta selectividad social: sentimientos de exclusión, sentimientos de humillación, sentimientos de inferioridad, falta de reconocimiento, miedo. Estas emociones dejan marcas simbólicas que son interiorizadas como un dolor social calando hondo en la autoestima de las y los estudiantes.

Así planteado, se procura acompañar a las y los educadores en su responsabilidad de atender a los sentimientos de miedo, humillación e inferioridad que las y los estudiantes manifiestan, bajo el propósito de producir otras miradas que puedan contrargumentarlos, desde el reconocimiento de las diferencias y la valoración de la alteridad. “La mirada de cuidado es el signo más amoroso de la relación pedagógica”.

Las orientaciones que se plantean a los docentes proponen, en tanto sentidos pedagógicos vertebradores, a la confianza y el cuidado. “La confianza es un sentimiento vertebrador de las relaciones en la escuela: si confío en mi estudiante, confiará en sí mismo”. La mirada y la escucha del docente ocupan un lugar central para la fabricación de experiencias y prácticas subjetivantes.

> La mirada del otro, y principalmente la de las y los docentes, está fuertemente

> investida; es una instancia constituyente de subjetividades en la medida en que otorga o quita valía social. Desde una dimensión relacional, la mirada remite a la producción de imágenes y auto-imágenes. Las y los estudiantes se auto-valoran según el espejo que les devuelve la escuela.

Se apunta a que todos y todas las estudiantes puedan sentirse amparados por la escuela y reivindicar allí su lugar de pertenencia; que nadie se sienta en soledad. En esta línea, el documento recupera algunas de las preguntas que suelen plantear los docentes frente a lo inédito y doloroso que visibilizó la pandemia, entre ellas: ¿Cómo abordar con las y los estudiantes el miedo a la muerte?, ¿De qué manera la institución escolar puede ayudar a elaborar el sufrimiento estudiantil frente a la pérdida?, ¿Cómo recuperar el elemento vital del encuentro y la convivencia escolar?, ¿Cómo ayudar a estructurar un horizonte de posibilidad?

Estas preguntas conducen a pensar con detenimiento las situaciones escolares que se habilitan para el sentir e interpretar lo vivenciado, simbolizando mediante las palabras a los fines de volver a armar confianza y tranquilidad en espacios organizados de aprendizajes colectivos. Se enfatizan las instancias de escucha y de expresión para poder tramar modos de acompañamiento con toda la comunidad educativa: docentes, estudiantes y sus familias. Brindar recursos artísticos para la expresión puede resultar un espacio valioso de encuentro y circulación de sentimientos singulares y colectivos, que orienten hacia elaboraciones necesarias y tranquilizadoras. Compartir relatos, a través de cuentos y narraciones, puede resultar una herramienta simbólica para habilitar las conversaciones en los grupos escolares. Heller (1980) nos aporta un interesante punto de vista:

> La particularidad de las novelas que pueden gustar también a los niños, que estos pueden vivir, no consiste en comunicar sentimientos que los niños han vivido, sino en tratar de conceptos emocionales y situaciones que puedan hacerles comprensibles las emociones, y así les permiten vivirlas. (p.159-160).

No se trata de indicar aquello que debemos sentir, o uniformizar los sentimientos a través de la imitación de modelos o prototipos estereotipados. Más bien, se procura reconocer y alojar el malestar, ofrecer diferentes objetos culturales con los que pueda ligarse para una posible tramitación, “inscribirlo en un proceso de comprensión que, en la escuela debe asociarse a la enseñanza y al aprendizaje (Micó, 2017)

Se trata de hacer espacio en las aulas a aquello que comúnmente se asocia con lo doloroso, lo temible o lo riesgoso, desligado de negatividad con la que suele asociarse, tomando distancia del propósito de eliminarlo a través de las actividades escolares. Contrariamente, estos sentimientos pueden resultar de motores para construir formas simbólicas y dotarlas de nuevos sentidos, en el marco de encuentros de reflexión, escucha y elaboración colectiva.

En esta línea, sumamos los valiosos aportes de Ahmed (2015) en torno de la elección de los textos a utilizar en los espacios escolares. Las emociones no están en los materiales que

utilizamos (sean libros de cuentos, relatos, entre otros) sino en la potencia del trabajo pedagógico. Así se expresa en *La política cultural de las emociones*:

> Las emociones son performativas e incluyen actos de habla que dependen de historias pasadas, a la vez que generan efectos. (…) De modo que no discuto la emoción como algo que está 'en' los textos, sino como efecto del mismo nombrar las emociones, lo que generalmente funciona mediante las atribuciones de causalidad. Las diferentes palabras que refieren a la emoción hacen cosas diferentes, que incluyen orientaciones específicas hacia los objetos que se identifican como su causa. (..) Sugiero que el trabajo de la emoción involucra que ciertos signos 'queden pegados' a ciertos cuerpos: por ejemplo, cuando otros se vuelven 'odiosos', se dirigen acciones de odio hacia ellos. (p. 40-41).

Las referencias del documento respecto de la necesidad de poner en palabras las emotividades y compartirlas con otros, resulta ser una herramienta para ayudar a simbolizar y reparar. Promover la tramitación grupal, apunta a "la conformación de una nueva trama institucional que propone protección a la comunidad educativa en su conjunto frente a la incertidumbre, lo inédito y lo excepcional". Para ello, se resalta el propósito de "traducir el miedo en esperanza para colaborar en la tramitación de estas situaciones que conllevan emotividades atravesadas por el dolor".

Una ventana abierta

La experiencia excepcional que transitamos ha puesto de relieve la necesidad de reivindicar a la afectividad desde las esferas de la macro y la micropolítica escolar. La escuela tiene un papel central en la habilitación de experiencias emocionales que propicien la reparación simbólica, la restitución de los vínculos afectivos y los sentimientos de auto-valía social y escolar. Experiencias de amparo y cuidado que permiten elaborar el sufrimiento y el sentimiento de miedo intensificados por la pandemia. Se han sentado las bases para un largo camino por recorrer para reconstruir el tejido escolar que brinde un sentimiento de abrigo entre tanto dolor social.

Referencias bibliográficas:

Ahmed, S (2015) *La política cultural de las emociones.* Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. Título original: The Cultural Politics of Emotion, publicado en inglés por Edimburgh University Press, 2014. (Primera edición en 2004)

Ahmed, S (2019) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Caja Negra Editora. Título orginal The Promise of happiness (2010) Duke University Press.

Elias, N. (1988). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En N. Elias (Ed.) *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 290-329). Santa Fé de Bogotá: Editorial Norma.

Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.

Heller, A. (1980*) Teoría de los sentimientos***.** Barcelona, España: Ediciones Coyoacán. Reedición en 1994. Título original: A Theory of Feelings. Traducción: Francisco Cusó.

Kaplan, C.V (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, 9, 117-128.

Kaplan, C.V. y Glejzer, C. E. (2021). La condición estudiantil en tiempos de pandemia. Sobre la afectividad y la afectación subjetiva. En C.V. Kaplan (dir.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 179-206). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C.V. y Arevalos, D.H. (2021). Las emociones a flor de piel**.** Educar para la sensibilidad hacia los demás. En C.V. Kaplan, (dir.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-29). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 69-79.

Micó, G. (2017). Las intervenciones socioeducativas en el marco de la vida cotidiana de la escuela. Documento de circulación interna de la Escuela Media de la Universidad Nacional de Quilmes.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Documentos:

RESOLUCIÓN 1872-2020- Anexo I- Curriculum Prioritario 2020-2021- Niveles y Modalidades. Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, octubre 2020.

Evaluar en Pandemia- Anexo II. Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, octubre 2020.

Enseñanza y Evaluación- Cierre bienio 2021. Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, octubre 2021.

RESOLUCIÓN-2020-1925-GDEBA-DGCYE. Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)" de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, octubre 2020.

RESOLUCIÓN -2021-2905-GDEBA-DGCYE. Programa Para La Intensificación De La Enseñanza. "ATR" de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, agosto 2021

.

Acerca de las autoras

Claudia C. Bracchi, profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Bellas Artes (FBA/UNLP). Es docente de distintos seminarios de grado y posgrado de la UNLP, de la UNIPE y del UNLZ. Investigadora de la UNLP/UBA. Actualmente es la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Carina V. Kaplan, Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Dirige el Programa de Investigación sobre "*Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos*" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Titular ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Profesora Titular Regular de la cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Noemi Aizencang, Magister en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires, y Doctoranda en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Su formación de grado es de Licenciada en Psicopedagogía, por la Universidad CAECE. Es Jefa de Trabajos Prácticos en la Facultad de Psicología, UBA, Cátedra I de Psicología Educacional. Es investigadora formada en el Proyecto "Acompañamiento a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el escenario del ASPO. Diseño de estrategias para la continuidad pedagógica y el retorno a la presencialidad". Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es especialista pedagógica en la Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Narrando el miedo y la esperanza: las hiperescrituras del yo y la producción de memorias en la pandemia
Narrando medo e esperança: a hiperescrita de si mesmo e a produção de memórias na pandemia

Tania Lucía Maddalena[1]
Leonardo Nolasco-Silva[2]

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo principal presentar y discutir el concepto de las hiperescrituras del yo como prácticas de producción de memorias. A partir de estas escrituras, practicadas y compartidas en la pandemia, se pretende pensar la ficción como táctica de (re)existencia. Finalmente se presenta una experiencia en la plataforma Moodle, diseñada con estudiantes durante el 2020, que tuvo la ficción como punto de partida de la propuesta didáctica.
Palabras clave: hiperescrituras del yo – pandemia – narrativas - educación en línea

Abstract: The main objective of this article is to present and discus the concept of Hyperwriting the self as memory production practice. Based on these writings, practiced and shared in the pandemic, it is intended to think of fiction as a tactic of existence. Finally, an experience is presented on the Moodle platform, designed with students during 2020, which had fiction as the starting point of the didactic proposal.
Keywords: hyperwriting the self – pandemic – narratives - online education

Recepción: 23 de agosto de 2021

Aceptación: 22 de octubre 2021

Forma de citar: Maddalena, T. & Nolasco-Silva, L. (2021). Narrando el miedo y la esperanza: las hiperescrituras del yo y la producción de memorias en la pandemia. *Voces de la educación, número especial, 206-224.*

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España, email: lmaddalena@gmail.com
[2] Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), Brasil, email: leonolascosilva@gmail.com

Narrando el miedo y la esperanza: las hiperescrituras del yo y la producción de memorias en la pandemia

Introducción

"Sin embargo parecía
Que todo se iba a acabar
Con la distancia mortal
Que separó nuestras vidas"[3]

En el presente artículo, escrito a cuatro manos separadas por un océano, hablaremos de las redes educativas que nos forman y en las cuales formamos a otras personas, enfatizando los procesos de narrarse a sí mismo y narrar la pandemia, produciendo memorias y procesos de subjetivación, en los '*espaciostiempos*'[4] de la formación académica y más allá de los mismos.

El 11 de marzo de 2020 – una fecha que nos parece tan próxima y, al mismo tiempo, tan distante – fue declarada la pandemia del SARS-CoV-2 por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Frente a la gran proliferación del virus, que hasta la actualidad (octubre de 2021) dejó más 600.000 muertos en Brasil y más de 4,5 millones en todo el mundo. Muchos pensadores – científicos, artistas, activistas, etc. – están intentando narrar y reflexionar sobre la fragilidad de la vida humana en la tierra, al mismo tiempo que denuncian la prepotencia y el carácter suicida del estilo de vida practicado por muchos de nosotros. La pandemia, para algunos autores (Santos, 2020; Krenak, 2020), es el desdoblamiento de elecciones económicas, políticas y culturales que ven el mundo desde la perspectiva de maximizar lucros, de mantener el poder a cualquier coste y de saciar los deseos (incluyendo aquellos que ni sabemos, si realmente son nuestros o un convencimiento impuesto por el sistema). En el campo de la educación – que es el punto de partida de este artículo – vivimos una situación histórica sin precedentes[5], pues una de las acciones de emergencia practicadas fue la

[3] Verso de la "Canción por la unidad latinoamericana", de Pablo Milanés, versión de Chico Buarque de 1978. Grabada en el disco Clube da esquina nº 2 – EMI Odeon.

[4] Escribimos la palabra *'espaciostiempos'* como una palabra única, no dicotómica, siguiendo la apuesta ético-política de las investigaciones con los cotidianos. Para esta corriente de pensamiento educativo, la lógica de la ciencia moderna opuso nociones que serían más potentes si están pensadas lado a lado – tiempo-espacio; saber-hacer; práctica-teoría, etc. Subrayando la limitación de estas oposiciones, pasamos a escribir '*tiemposespacios'* o '*espaciostiempos'*; '*práticateoría'* o '*teoríaprática'* o '*práticateoríaprática'* etc.

[5] Aún es pronto para dimensionar el tamaño de la tragedia en la que nos encontramos, pero es perceptible, en el caso de Brasil, el ejercicio ético y estético de una necropolítica implementada por el Gobierno Federal que, desde el primer momento de la pandemia, cuando el mundo demostraba una enorme preocupación, trató de minimizar los efectos del nuevo coronavirus, reduciendo el Covid-19 a una "gripecita". Desde entonces, el Presidente de la República insiste en defender el tratamiento precoz, ya científicamente desaprobado, basado en medicamentos sin eficacia para la enfermedad y en muchos casos hasta nocivos para los pacientes. Frente al desempleo, intensificado por la pandemia, es explícita la insistencia del equipo del Presidente en reducir el valor y el público de la ayuda de emergencia – que menguó de R$ 600 a R$300 y, después, a R$250 hasta R$ 150. La imposibilidad de viabilizar la vida de las personas pobres, se suma al incentivo por participar en aglomeraciones de apoyo a Jair Bolsonaro que conlleva, en su vasto repertorio de irresponsabilidades, el hábito

imposición del distanciamiento y aislamiento físico[6], con el objetivo de reducir la circulación del virus por las ciudades.

En el comienzo de la pandemia, el Ministerio de Educación (MEC) de Brasil, publicó el decreto nº 343 en el Boletín Oficial del Estado[7], en el cual "disponía sobre la sustitución de las clases presenciales por clases con medios digitales mientras dure la situación de la pandemia del nuevo coronavirus- COVID-19" (Brasil, 2020). Las opciones del sistema educativo brasileño fueron, en un primer momento: migrar hacia actividades no presenciales, constituidas en una improvisación con las tecnologías digitales en red[8] o suspender todo tipo de actividad académica. Y así, de forma rápida, y en la mayoría de los casos sin soporte ni una infraestructura apropiada y sin formación de los docentes, nació la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) como una estrategia institucional de mantener el distanciamiento físico de la población (al menos en lo que respecta a la escolarización[9]), siempre con el objetivo de evitar contagios.

Al mismo tiempo que los sistemas educativos de varios países del mundo, asumieron la digitalización y la migración de las clases para las modalidades virtuales, varios movimientos y fenómenos surgieron y/o se intensificaron en la cibercultura después de la declaración de la pandemia. Como nuestra formación se da, rizomáticamente, entre las redes de '*prácticasteorías'* por las cuales transitamos, entendemos que tales fenómenos ciberculturales, producidos en la cuarentena, participaron activamente de los modos a partir

---

de circular sin mascarilla entre sus seguidores. Cabe destacar, que en el centro de la necropolítica bolsonarista, está el negacionismo de la ciencia – demostrado por la resistencia a la vacunación–, a la oposición del *lockdown* y las articulaciones jurídico-políticas para parar la instalación de una Comisión de Investigación (CPI) del Covid que busca, entre otras cosas, fiscalizar las acciones presidenciales en la conducción del combate a la pandemia. Una investigación de la Universidad de San Pablo (USP), que analizó 3049 normas federales producidas en 2020, argumenta que Bolsonaro ejecutó una estrategia institucional de propagación del conronavirus. Fuente: encurtador.com.br/vwES7.

[6] Una de las recomendaciones de la OMS fue la necesidad del llamado "Aislamiento social", "Distanciamiento social" o "Aislamiento domiciliar" para controlar la diseminación del virus y promover una concientización en la población. Optamos por el término "Aislamiento físico" en vez de "social", considerando los intensos intercambios producidos con las tecnologías del encuentro.

[7] Disponible en: encurtador.com.br/mnzAZ

[8] Que no significa EaD, ya que la Educación a Distancia no se basa, simplemente, en la transposición de modos de aprender y enseñar de lo presencial a lo remoto, sino en procesos que demandan conocimientos, técnicas, reflexiones teóricas que provienen de una formación específica para un nuevo modo de trabajar y estudiar. Se trata de apostar, en el caso de la EaD practicada a partir de los principios de la Educación en Línea, en una nueva cultura que nos permita reconstituir los lazos, que nos presenten otros caminos para la autoría, el consumo, reconfigurando posiciones de jerarquía frente a una vida producida en movimientos de intercambio, de remezclaje, de tránsitos hipertextuales, de procesos de subjetivación que no están alineados a la instrucción, a la transmisión y a la evaluación tradicional del conocimiento- procedimientos muy valorados por concepciones más conservadoras de la educación presencial. Por esto, el debate actual sobre soluciones pedagógicas para la continuidad o retorno de las clases en tiempos de pandemia, debe estar atento a estos movimientos de la cibercultura, que no son nuevos, pero que se vienen intensificando en los últimos años.

[9] Es necesario subrayar que, mientras algunas actividades migraron a formas remotas, gran parte de la población continúa obligada a usar transportes públicos llenos, formando filas en salas de espera de los hospitales y otras incoherencias de la necropolítica de estado practicada en Brasil.

de los cuales percibimos el mundo y, consecuentemente, de los procesos de subjetivación nacidos de esta percepción. Nos referimos a las nuevas presencias practicadas por las *tecnologías del encuentro*[10], como las *Lives*, las reuniones vía aplicaciones de videollamada, el crecimiento de los *podcast*, el aumento en el consumo de producciones artísticas en *streaming*, etc.

Se trata de expresiones que exponen relaciones de aprendizaje, de intercambio, de afecto, compartiendo acciones colectivas más allá de las instituciones formales de enseñanza. Por los medios digitales también conseguimos dar continuidad a las investigaciones y creamos nuevos modos de circulación científica, rectificando la idea de que no estamos socialmente aislados, sino tejiendo aproximaciones de otra naturaleza. Las tecnologías digitales conectadas en red favorecieron que muchos internautas continuemos conectados y en interacción por internet (Maddalena, Couto Junior, Teixeira, 2020, p.1520), ampliando nuestros modos de producir y compartir conocimientos.

Es importante aclarar que el presente artículo asume el desafío de conversar con algunas narrativas del tiempo presente - un tiempo de luto, incertidumbre, (re)significación de la vida, los hábitos, las prioridades, etc. Por lo tanto, se trata de una escritura que se reconoce inacabada, contagiada de sensaciones que pueden cambiar en segundos, de percepciones dichas en movimiento, una vez que los propios autores también se enredan con las tramas que expondremos. Creemos que esta contaminación es inherente en toda investigación, ya que investigamos con nuestras redes y siempre partimos de nuestro lugar de enunciación.

De este modo, destacamos como objetivos del artículo: explorar el concepto de hiperescrituras[11] del yo, los usos de la ficción como táctica (pedagógica, ¿Por qué no?) de re(existencia) y los modos de fabular las docencias en la pandemia.

En la primera sesión "Narrando el miedo y la esperanza: historias de la pandemia" presentamos una cartografía digital realizada entre abril y septiembre de 2020, en la cual la humanidad narra el distanciamiento, la cuarentena y el cotidiano en los tiempos del Covid-19. Se mapearon diversas invenciones autobiográficas, ficciones y relatos de las redes sociales. En el segundo tópico, trabajamos con la idea de la ficción y de las

[10] Las *Lives* (directos), por ejemplo, promovieron encuentros y conversaciones que, probablemente, no se hubiesen dado si los interlocutores estuvieran en sus rutinas pre-pandémicas. Profesores e investigadores pudieron participar de encuentros académicos geográficamente distantes de sus residencias, vía sistemas de videollamadas, tejiendo redes de influencia que difícilmente habrían sido viables si hubiesen demandado el desplazamiento físico habitual (gastos de transporte, hospedaje, alimentación etc.).

[11] La idea de hiperescrituras del yo, del modo en cómo la utilizamos, señala las múltiples posibilidades de producirse a sí mismo por medio de variados lenguajes. Al marcar en la grafía del concepto de "escribirse" corremos el riesgo de reducir esta elaboración de sí solamente a la escritura y a la lectura de un texto, dejando fuera un vasto repertorio de otras expresiones. De esta forma asumiremos en este artículo otras posibilidades de nomenclatura: hiperartesanías del yo, hiperexpresiones del yo, hipercomposiciones del yo. Contribuyó para esta ampliación de sentidos las interlocuciones con la obra y las clases de Nilda Alves, quien, gentilmente, conversó con los autores del artículo antes de la publicación.

hipercomposiciones del yo, como formas de producir esperanza. En la tercera parte del artículo, las "historias de docencias en la educación en línea", partimos de una experiencia realizada en el ámbito de la Educación Remota de Emergencia, en el ambiente virtual de aprendizaje *Moodle*, dentro del curso de Pedagogía de la UERJ. Finalmente, tejemos algunas consideraciones acerca de las posibilidades de las hipercomposiciones del yo y de las narrativas ficcionales producidas en la pandemia como recursos didácticos capaces de promover currículos locales insurgentes, practicados como tácticas de (re)significar la vida en medio del miedo y de las incertidumbres acerca del futuro, pero también como gestos de producción de esperanza.

Figura 1: Página principal del Moodle creado en la asignatura Tecnologías y Educación

Fuente: Moodle de la disciplina Tecnologías y Educación

Narrando el miedo y la esperanza: historias de la pandemia

El miedo y la muerte son los grandes estructurantes del dolor social que atravesamos. Entre los meses de marzo y julio de 2020, al mismo tiempo que la pandemia avanzaba y robaba vidas, fuimos testigos de un movimiento narrativo muy potente, cuyos diversos puntos de partida confluyen en una misma dirección: una humanidad contando historias sobre y con la pandemia, personas narrando dolor, produciendo memorias[12], compartiendo experiencias y creando ficciones.

Muchas fueron las iniciativas de registro de las memorias de la pandemia, desde organizaciones que trabajan con historias de vida hasta personas comunes, que, a través de sus redes sociales, imprimieron vestigios de sus (re)existencias y (re)significaciones en tiempos de suspensión de la "normalidad". Como ejemplos, podemos citar: 1) El *Museu da Pessoa* (Museo de la persona), con el proyecto "diario para el futuro"[13]; 2) las "*Stories from the Global COVID-19 Pandemic*"[14], del *Storycenter* - centro liderado por Joe Lambert, una referencia del trabajo con historias digitales (Digital Storytelling) en el formato audiovisual en Estados Unidos. En redes sociales como Instagram, actualmente con 99 millones de usuarios activos en Brasil, los movimientos narrativos acerca de la pandemia también se intensificaron. Podemos verlo en cuentas como: 3) El "*Museu do Isolamento*"[15] (Museo del Aislamiento) o 4) las "*Constatações da quarentena*"[16] (Constataciones de la cuarentena) que buscaron traer manifestaciones artísticas y, por medio de la escritura poética, voces de Brasil y del mundo, expresando sentimientos y dolores que constataron el doloroso tiempo que vivimos. Además de estos ejemplos, también surgieron cuentas destinadas a los que ya no están entre nosotros, como 5) el memorial "Innumerables"[17], que presenta textos, escritos por familiares, donde se narran las historias de las víctimas anónimas del coronavirus en Brasil. El proyecto defiende la idea de que "nadie merece ser un número, las personas merecen existir en prosa".

El campo de la ficción[18] también experimentó estos movimientos. La película "Contagio", que narra la historia de una pandemia mundial, fue catalogada como ciencia ficción en el año

12 La memoria, para Deleuze (2006), no habla de lo que sucedió en el pasado. La memoria es la negociación que hacemos con el presente – un presente que es síntesis, fabulación y producción de diferencia (Deleuze, 2006).
13 Disponible en: https://blog.atados.com.br/diario-para-o-futuro-museu-da-pessoa/ . Acceso: 06/10/2021.
14 Disponible en: https://www.storycenter.org/covid-stories . Acceso: 06/10/2021.
15 Disponible en: https://www.instagram.com/museudoisolamento/ . Acceso: 06/10/2021.
16 Disponible en: https://www.instagram.com/constatacoesdaquarentena/ . Acceso: 06/10/2021.
17 Disponible en: https://www.instagram.com/inumeraveismemorial/ . Acceso: 06/10/2021.
18 Entendemos que toda expresión de registro de memoria o de pensamientos que intentan narrar la vida en sociedad, dialoga, en alguna medida, con la escritura ficcional. Ningún registro es capaz de reproducir lo vivido, pues la experiencia humana es inaprensible, esto significa, que todo relato es siempre una actualización de la memoria, una selección de escenas que, organizadas por decisión de quien "recuerda", cuentan una historia posible entre tantas otras versiones de la misma historia. Entonces, no oponemos ficción a verdad. Igualmente, decidimos marcar en nuestro texto las obras que se asumen como ficcionales.

2011 y cambió para la categoría de "drama", en marzo de 2020, en la plataforma *Internet Movie Databasse* IMDb. En el mes de mayo de 2020 en la "Gran Vía", una de las principales avenidas de Madrid, España, apareció un cartel anunciando la sexta temporada de la serie *Black Mirror*. En el póster[19] había un espejo roto y la persona que salía reflejada en el espejo llevaba mascarilla y guantes de goma (dos accesorios que aún no eran de uso común en el inicio de la pandemia). Y, en la parte superior del cartel, decía "*Live now, everywhere"* (vive ahora, en todos los lugares). *Netflix* y Charlie Brooker, creador de la serie *Black Mirror*, desmintieron rápidamente que habría sexta temporada en 2020, indicando que el anuncio era falso. Poco tiempo después, se supo que los creadores del póster fueron alumnos de una escuela de Publicidad de Madrid. Ellos editaron el cartel en Photoshop y lo publicaron en Twitter. La publicación viralizó rápidamente, pero nunca existió en la Gran Vía.

"*Nenhum futuro próximo*"[20] (Ningún futuro próximo) es un libro de cuentos breves en *Instagram.* "18 cuentos sobre el futuro de un mundo que no tiene nada de bueno ni de normal", autoría de Vinícius Neves Mariano, ilustrado por Thiago Miranda. El libro, con narrativas breves, aborda diversos escenarios pandémicos del cotidiano como las relaciones afectivas, el trabajo, la vacunación, la diferencia social y económica que prevalecen y se agudizan en la pandemia. La micronarrativa (microcuento, microficción) es un fenómeno que gana fuerza en las redes sociales, sin perder su esencia narrativa en la brevedad, aunque sea un género que existe en la literatura desde el comienzo del siglo XX.

La webserie "Isolados[21]" (Aislados) se lanzó en IGTV de *Instagram* en mayo de 2020. Compuesta por dos temporadas, cuenta historias de personajes que viven los desdoblamientos de la pandemia en 2025, teniendo como posibilidad de interacción social los encuentros forjados por las tecnologías digitales. Situar la trama en un futuro próximo dio paso a la oportunidad de imaginar la intensificación de los usos de las tecnologías del encuentro en nuestras vidas y el guion, escrito por uno de los autores de este artículo, entrelaza narrativas de interlocutores de la investigación, transformados en *practicantespensantes* alegóricos[22], cuya función es servir de personajes conceptuales en

19 Disponible en: encurtador.com.br/xNX29. Acceso: 06/10/2021.
20 Disponible en: https://www.instagram.com/nenhumfuturoproximo/ Acceso: 06/10/2021.
21 Disponible en: https://www.instagram.com/isoladosaserie/ . Acceso: 06/10/2021.
22 El '*practicantepensante*' alegórico es una elección metodológica caracterizada por la reunión de múltiples voces que, sobre el signo de una identidad única, ejercen en nuestro texto una función-informante. Se trata de la junción de pedazos de narrativas, producidas por diversos interlocutores de la investigación, que nos ayudan a pensar sobre determinado tema. No posee, pues, un carácter biográfico, sino únicamente comunicativo – ilustración de ciertos modos convergentes de pensar entre sujetos de una misma comunidad (Nolasco-Silva, 2019). Los practicantes alegóricos funcionan, en este sentido, como personajes conceptuales. Para Alves (2010, p.1.203), "Los personajes conceptuales son, así, aquellas figuras, argumentos o artefactos que entran como el otro – aquellos con quien se "conversa" y que permanece presente por mucho tiempo para que podamos acumular ideas necesarias al desarrollo de conocimientos en las investigaciones que realizamos. Estos personajes conceptuales tienen que estar ahí, para que el pensamiento de desenvuelva y surjan nuevos conocimientos.

nuestros textos y demás autorías volcadas a hacer circular conocimientos y significados producidos en el área académica.

Caso 63[23], es una ficción sonora producida por *Spotify*, escrita por Julio Rojas y protagonizada por Néstor Cantillana y Antonia Zegers, en Brasil fue traducida como Paciente 63, con las voces de Mel Lisboa y Seu Jorge. Narra la historia de una psiquiatra que, en 2022, atiende a un paciente que dice haber venido del futuro. El encuentro entre ellos – registrado en audio por la profesional del área de salud – nos deja importantes reflexiones sobre lo que podemos esperar de los mundos pospandémicos (sí, en plural), y nos ayuda a problematizar las relaciones de la sociedad, las tecnologías y el planeta.

No hay nada más fecundo para el surgimiento de una historia que un personaje encontrando un tiempo propicio. A veces, el propio tiempo alcanza vivencias que antes solamente pertenecían al universo ficcional. El aislamiento y distanciamiento físico estimuló otras experiencias en la producción y registro de memorias, y, al mismo tiempo, desafió los modos más tradicionales de narrar la vida por medio de la ficción, exigiendo de los productores de este tipo de contenido, alternativas técnicas y literarias hasta entonces poco o nunca exploradas. Las novelas, por ejemplo, que se detuvieron en el país que más consume y produce tele-dramaturgia del mundo.

Entre marzo y agosto de 2020, los Estudios Globo, cerraron y frenaron la grabación de sus novelas y la gran emisora pasó a reproducir tramas antiguas en su horario de mayor audiencia- un hecho inédito en la historia de la televisión brasileña. Durante algunos meses, no hubo ninguna novela nueva. El retorno parcial de las grabaciones de las tramas que estaban en curso en el comienzo de la pandemia comenzó en agosto de 2020, siguiendo los rígidos protocolos de seguridad. Tales protocolos interfirieron definitivamente en el modo en cómo estas ficciones fueron y están siendo escritas, grabadas y consumidas, lo que lleva a pensar que estamos ante nuevos lenguajes dramatúrgicos y, como consecuencia, nuevos modos de producir y hacer circular conocimientos y significados sobre la vida en sociedad, incluyendo en este aspecto, claro, el trabajo científico.

El lenguaje de la hipermedia conlleva innumerables posibilidades narrativas combinando texto digital, imágenes, *hiperlinks*, geolocalización, *gifs*, memes, sonidos, música, emoticonos, entre otros. Cada día surgen y se complejizan nuevos fenómenos de la cibercultura, afectando nuestras formas de leer, escribir y entender el contexto que habitamos. En medio de las restricciones del distanciamiento físico, pero en un escenario de popularización y desdoblamiento de tecnologías de registro y de conexión, vimos surgir una producción de contenidos audiovisuales - domésticos y profesionales- sin precedentes. Son

[23] Disponible en: encurtador.com.br/blmyG. Acceso: 06/10/2021.

narrativas de ficción que mezclan lenguajes variados y que inventan -mientras narran- experiencias personales y colectivas de la vida en pandemia.

Al rescatar algunas ficciones que se crearon en esta coyuntura pandémica, pretendemos pensar la ficción como posibilidad creativa que expande expresiones humanas en la hipermedia. La ficción se nutre y se inspira en los cotidianos, pero va más allá, abriendo caminos a múltiples procesos de subjetivación, inventando sus propias reglas. Aquí reside su fuerza. Creemos que el narrar ficcional permite ir más allá de lo dicho, no hay límites para crear, imaginar y producir mundos, deshacer algunos universos y reconstruir otros. El narrar ficcional posibilita la conjugación de diversos elementos al mismo tiempo. Podemos traer nuestra propia historia de vida-formación, los *espaciostiempos* donde habitamos, los movimientos sociales, culturales y políticos y así potenciar la imaginación en las variadas redes educativas en las que nos formamos y somos formados, promoviendo aberturas para debates y reflexiones (Maddalena, 2018).

Al presentar estas producciones ficcionales, partimos del entendimiento de que las mismas ofrecen al usuario/espectador una multiplicidad de percepciones acerca del mundo en el que vivimos, ampliando los repertorios de existencia, tejiendo otros hilos en nuestras redes de '*práticasteorías'*.

1. La ficción y las hipercomposiciones del yo como formas de producir esperanza

Para Ferreira Gullar "el arte existe porque la vida no alcanza". Para Foucault (1994), la escritura del yo, como elaboración de un estilo y como práctica de problematización ética de aquello en lo que nos convertimos y de aquellos que están a nuestro alrededor – es la posibilidad de producir la vida como obra de arte. En palabras del autor:

> Lo que me sorprende, en nuestra sociedad, es que el arte se relacione apenas con objetos y no con los individuos o la propia vida; y que también sea un dominio especializado, un dominio de peritos, que son los artistas. Pero, ¿la vida de cualquier individuo no podría ser una obra de arte? ¿Por qué una mesa o una casa son obras de arte, pero nuestras vidas no? (p.617)

Pensar la vida como obra de arte implica que nos liberemos tanto del Estado como de las experiencias de subjetivación a las que fuimos expuestos; en lugar de adaptación, se puede efectuar el rechazo de los rótulos y emprender la búsqueda cotidiana de las prácticas del yo, des-subjetivándose. Para todo esto, es necesario promover nuevas formas de subjetividad (Foulcault, 1983).

Las redes sociales online, al agrandar el campo de la (auto)representación, al potenciar la producción de otras versiones imagéticas de nosotros mismos, pueden ser imaginadas como *espaciostiempos* favorables a las prácticas del yo, desde que habitadas en la perspectiva de

la liberación y no de los pedidos del mercado o de las prácticas culturales que acostumbran dictar la moda y denunciar las inconveniencias.

Las narrativas digitales que elegimos para ilustrar este texto poseen potencial de estímulo a la des-subjetivación, tanto de la audiencia como de quienes las produjeron. Y creemos en esto porque entendemos que tales producciones presentan estéticas de existencias basadas en la disconformidad, en la contestación, en la denuncia y en la fabulación de otros posibles. En las palabras de Bruner (2014)

> La estrategia de la ficción consiste en convertir en extraño aquello que es familiar y ordinario como los formalistas rusos solían decir, "alienado" el lector de la tiranía de lo terminantemente familiar. Ella ofrece mundos alternativos que lanzan nueva luz sobre el mundo real. El principal instrumento a través del cual la literatura (y el cine) crea esta magia, es, obviamente, el lenguaje. (p.19)

Para Certeau (2012), el hombre ordinario inventa el cotidiano gracias a las "artes del hacer", o sea, las prácticas, las tácticas y las astucias por las cuales el ser humano altera objetos y códigos del propio *espaciotiempo* que habita. El lenguaje y la narración de historias tienen un lugar central en este proceso de invención del cotidiano. Para el autor, la narración de una historia:

> Será un arte del decir: en ella se ejerce precisamente ese arte de hacer, donde Kant reconocía un arte de pensar. En otras palabras, será un relato. Si el propio arte de decir es un arte del hacer y un arte del pensar, puede ser al mismo tiempo práctica y teoría de este arte. (p.140)

En el "Arte de decir", el acto de narrar las prácticas sería una "manera de hacer" textual, que posee tácticas y procedimientos propios. Y aquí reside nuestro mayor interés en la invención de historias, llamada también de "fabricación de historias" (Bruner, 2014) o de "invención del cotidiano" (Certeau, 2012). La práctica de la narración de historias es parte de la trayectoria humana y es en estas invenciones que creamos cuando narramos, donde se fundan la mayoría de nuestras relaciones y prácticas cotidianas, bien como nuestros procesos de subjetivación o de des-subjetivación.

¿Cuántas veces, al leer ficción o ver una película, imaginamos otras salidas a nuestros problemas? La literatura, el cine, la música, el arte de modo general, expande nuestros repertorios y amplían nuestros territorios existenciales. Umberto Eco (1994), defiende que nuestro contacto con el texto literario, desde muy pronto – con las historias infantiles, por ejemplo – ayuda a prepararnos para las emociones que aún ni tuvimos, como el miedo, la rabia, la indignación, etc. El arte existe porque la vida puede ser elaborada muchas veces y de muchas formas.

Lo que estas producciones nos muestran, como registros y reflexiones de sujetos comunes (Certeau, 2012) que viven la pandemia y reinventan la vida a partir de ella, es la potencia de las hiperescrituras del yo (Maddalena, 2018). Llamamos hiperescrituras del yo a las narrativas autobiográficas – y, también ficcionales – practicadas en ambientes hipermediales, que combinan elementos digitales para inventar y comunicar las experiencias de los cotidianos, marcando una posición (circunstancial, siempre en movimiento) en el mundo. Las hiperartesanías del yo que se proliferan en imágenes, textos y sonidos en la Cibercultura apuntan a nuevos registros de comunicabilidad y, en consecuencia, a la gestación de una nueva red educativa, compuesta por *prácticasteorías* que van más allá de los medios masivos, agrandando las posibilidades de experimentar, conocer y fabular la vida, de forma ubicua, hipermedial y cibercorporal[24].

La posibilidad de combinar textos y otros tipos de signos en hiperambientes descentraliza la jerarquía lineal y reconceptualiza la dimensión gráfica del texto. Por eso se habla de hiperescritura, hiperficción, hiperpoesía, hiperedición, etc. (Santaella, 2013, p 215). ¿Cuál es la diferencia entre las escrituras del yo en el soporte analógico y las hiperescrituras del yo? La mayor diferencia es que la hiperescritura del yo surge en el lenguaje hipermedial y absorbe toda su potencia. El narrador de una historia digital entiende que el lenguaje de Internet posibilita una expresividad expandida, pues en ella se integran y entran en juego otros elementos estéticos y semióticos, y, sobre todo, la posibilidad de interlocución e interactividad que la red proporciona en la cocreación de la propia narrativa (Maddalena, 2018).

Hay que observar también, que muchas de estas narrativas parten de dramaturgias confesionales, esto significa, que parten del ejercicio artístico-literario de contarse a sí mismo a partir de las redes socio-técnicas y de sus posibilidades de digitalización de las ideas, de los registros, de las corporalidades, etc. Paula Sibilia, (2008) en "El show del yo" identifica este movimiento de auto-presentación como un fenómeno típico de la emergencia de una Web 2.0 punto de partida para la creación de blogs personales (primeros textuales, después imagéticos y audiovisuales). La práctica del diario íntimo dio lugar a la escritura multirreferencial y multiplataforma de los diarios expandidos, reconociendo a la audiencia, en forma de *likes*, comentarios e intercambios, a medida que el éxito o el fracaso de una existencia mediatizada.

24 El cibercuerpo es el cuerpo expandido en y con el ciberespacio. Es el cuerpo que transita sin salir del lugar. Que hace amigos sin, necesariamente, conocerlos personalmente. Que produce otros modos de trabajar, de vivir en familia, de alimentarse, de dividirse en el contexto de la pandemia (y también, antes de la misma). Que siente placer con o sin compañeros sexuales, interactuando con sistemas de geolocalización o mecanismos de búsqueda. Es el cuerpo sin rostro (forjado en la sensación del anonimato) o con rostros fabulados a partir de filtros y/o bancos de imágenes. Un cuerpo des-subjetivado. Un "devir-cuerpo" en red. Las redes educativas cibercorporales son aquellas constituidas por *prácticasteorías* que agrandan los procesos de subjetivación a partir del cuerpo ciborg y sus prótesis de conexión con el ciberespacio.

Con la pandemia, tales producciones crecieron exponencialmente o masivamente, ganando contornos, a veces, más profesionales y sofisticados, sea por el estado actual de los dispositivos digitales, sea por el mayor tiempo dedicado a esto cuando no se está fuera de casa. En la perspectiva del consumo, tales exhibiciones del yo -o de textualidades autorales asumidas como ficción- tuvieron una ganancia considerable de accesos, teniendo algunos directos de cantantes de música brasileña que llegaron a millones de visualizaciones en tiempo real[25].

Independientemente del número de accesos, es importante considerar la ampliación del movimiento cibercultural de la fabulación[26] y la exhibición del yo, de las memorias, de las ideas, de las corporalidades, de la proliferación de narrativas audiovisuales que valen como recursos fílmicos y socio-técnicos para difundir modos de existencia y de (re)existencia en tiempos de aproximación diaria con la muerte.

Al realizar este recorte, no ignoramos que para muchas personas tales registros son impensables, pues demandan acceso a dispositivos y conexión, además de vivencias más complejas en la cibercultura como productoras de contenidos. Sin embargo, al mismo tiempo que reconocemos las desigualdades en el campo de la inclusión cibercultural, creemos que las prácticas de narrarse a sí mismo en las redes sociales online han afectado nuestros hábitos comunicacionales, redimensionando en variados *espaciostiempos* la forma en cómo nos insertamos y nos posicionamos en los debates, en las conversaciones y, consecuentemente, en las aulas. Producir currículos en tiempos de pandemia, a partir de las tecnologías del encuentro[27], demanda atención a los aspectos éticos y estéticos de la comunicación practicada en la Cibercultura. Tengamos esto en mente al acceder a las producciones cartografiadas aquí citadas.

2. Historias de docencias en la educación en línea

> [...] De otra voz, hago mías, las historias también. Y en el casi gozo de la escucha, me seco los ojos. No mis ojos, sino los ojos de quien habla. [...] Por lo tanto, estas historias no son totalmente mías, pero casi que me pertenecen, en la medida en que, a veces, se confunden con las mías. ¿Invento? Sí, invento, sin el menor pudor. ¿Entonces las historias no se inventan? Incluso las reales, cuando se cuentan. Desafío a que alguien relate fielmente lo que sucedió, alguna cosa se pierde y, por eso, se incrementa.

[25] Disponible en encurtador.com.br/bdmH8. Acceso: 13/04/21.

[26] Cuando usamos la idea de fabulación, asumimos que las narrativas que constituyen nuestras investigaciones, no se comprometen con la búsqueda de la verdad o de una esencia. Estas narrativas son, dentro de los moldes de lo que pensaron Deleuze y Guattari (2004) en sus estudios sobre literatura y cine, procesos de negociación con los afectos, con los encuentros, con los múltiplos, con las potencias (MARQUES, 2015). Jamás podrán representar lo vivido y ni atribuir un sentido verdadero a las experiencias de nuestros interlocutores.

[27] Llamamos tecnologías del encuentro a las aplicaciones utilizadas para promover interacciones sincrónicas, por voz o por vídeo. En la pandemia, las más utilizadas han sido *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *RNP*, *Jitsi meets*, *Streamyard*, entre otras.

> El real vivido siempre está comprometido. Y, cuando se escribe, el compromiso (o el no compromiso) entre lo vivido y lo escrito se ahoga o cae más en el pozo. Entonces, afirmo que, al registrar esas historias, continúo en el premeditado acto de trazar una escrivevencia. (Evaristo, 2016, p.8) (*Traducción nuestra*)

Comenzamos este apartado asumiendo la idea de escrivivencia[28] de Conceição Evaristo como principio fundamental de las investigaciones que realizamos. La escritura, incluso la científica, es una manera de marcar nuestras posiciones en el mundo, y siempre está afectada por los contagios[29], los atravesamientos y las interlocuciones. Dicho de otro modo, no hay escritura pura. Cuando hacemos circular los conocimientos y significados producidos en los *espaciostiempos* de la investigación, imprimimos en ellos nuestras elecciones metodológicas, nuestras experiencias teóricas, nuestras redes de *prácticasteorías* y el cruzamiento de todas estas marcas con aquello oído, sentido, percibido en las conversaciones con los practicantes del cotidiano.

De la misma forma, el sentido ético, político y estético de una clase debería ir en la dirección de aquello que se produce en el encuentro[30] entre profesores y estudiantes y todas las redes que los constituyen. ¿Cómo hacerlo, vía tecnologías del encuentro, en el contexto de la pandemia, en medio de tantas incertezas y problemáticas de la Enseñanza Remota de Emergencia? No tenemos una respuesta única para esta cuestión. Lo que presentamos a continuación con rastros de un ejercicio aún en curso que, a través de la ficción, ha avanzado en la negociación de sentidos y coautorías en un curso de formación docente.

No entraremos en el debate acerca de la conceptualización de la Enseñanza Remota y las malas interpretaciones sobre el concepto que se han generado por quienes creen que es sinónimo de la Educación a Distancia o de la Educación en Línea[31.] Pero es importante subrayar que, uno de los autores del presente texto, al crear el diseño didáctico de una disciplina volcada a la discusión de las tecnologías educativas y su papel en la formación docente, tuvo en cuenta algunos principios de la Educación en Línea[32], sobre todo los que dicen de la importancia de asumir nuestras autorías y trayectos en el ciberespacio como punto

---

[28] Conceição Evaristo, comprometida con la condición de mujer negra en una sociedad marcada por el racismo, utiliza este término para definir su literatura. En portugués "Escrevivência", traducida al castellano como "escrivivencia", es un término que apunta a narrar la vida que se escribe en la vivencia y el cotidiano de cada persona. La autora narra historias individuales pero remiten a experiencias colectivas de enfrentar el mundo.

[29] "Lo que es importante nunca son las filiaciones, sino las alianzas o las ligas; no son los herederos, los descendientes, sino los contagios, las epidemias, el viento" (Deleuze; Parnet, 1998, p.57)

[30] Para Deleuze y Parnet (1998, p.4; p.36), "Un encuentro es tal vez la misma cosa que un devenir (...) donde cada uno empuja al otro, lo lleva en su línea de fuga, en una desterritorialización conjugada."

[31] *Cf.* SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponible en:< encurtador.com.br/dvAC0>. Acceso el: 20/10/20.

[32] *Cf.* PIMENTEL, Mariano. Princípios do desenho didático da Educação Online. *Revista Docência e Cibercultura*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, set/dez 2018, pp. 33-53.

de partida o de apoyo para nuestras propuestas curriculares en ambientes digitales. Esto significa, que no tiene sentido ignorar nuestros hábitos, nuestras expresiones cotidianas en Internet cuando pasamos a usarlas para impartir o asistir a clase. Hipertextos, hipermedios, multiplataformas, comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, digitalización de una variedad de artes pueden formar parte de nuestros repertorios didácticos en los Ambientes Virtuales de *Enseñanza Aprendizaje* (AVE).

Al mismo tiempo, dialogan con este repertorio de prácticas teorías digitales los saberes cultivados en otros *espaciostiempos* de producción y consumo, que se, en la medida en que los usamos y habitamos, incorporaron a nuestros hábitos. Hablamos de aquello que nos constituye a partir del cine, de la televisión, de la literatura, de la música, etc. Lo que se propone como diseño didáctico en la versión remota de la asignatura Tecnologías y Educación, vía Moodle[33], fue un diálogo creativo con cada una de estas instancias artístico-comunicacionales, asumiendo la clase como un espacio para contar historias. En el caso que presentamos, se trató de una historia en formato de serie, compuesta con provocaciones al final de cada episodio/clase, para atraer la atención, curiosidad e interlocución de los estudiantes hacia el siguiente tema.

Si el modo de producir novelas y otras ficciones se alteró por los protocolos de seguridad inaugurados con la pandemia, considerando la demanda de un nuevo régimen de imágenes y sonidos, más real con las condiciones actuales, vale la pena cuestionarnos por qué las prácticas educativas que se dan en los espaciostiempos institucionales, cuando migran a ambientes remotos, no siempre experimentan estas nuevas estéticas de ver, dar a ver y aprender enseñar en la hipermedia.

La web serie *Isolados*, que citamos anteriormente, fue la narrativa ficcional utilizada en la versión remota de la disciplina Tecnologías y Educación, para los estudiantes del curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), en el primer semestre lectivo del 2020 (agosto 2020). Los episodios de la serie, alimentados por otras narrativas literarias, en forma de guion, sirvieron como disparadores didácticos para los temas de las clases, en articulación con textos de otros autores, producidos y publicados a lo largo del 2020, teniendo la pandemia como reflexión central. En determinado momento del curso, las narrativas de los propios estudiantes, capturadas en los foros del Moodle de la disciplina, se convirtieron en las palabras y acciones de la webserie y de los guiones disponibles en el inicio de cada clase34, siguiendo la metodología de los "*practicantespensantes*" alegóricos.

[33] En inglés, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizaje modular orientado al objeto). Es, generalmente utilizado como una clase en línea a partir de la cual los profesores disponibilizan el material didáctico, proponen tareas interativas y se comunican con chat y foros de forma sincrónica o asincrónica.

[34] Cada tópico de la disciplina (que abarca el período de una semana), se presentó un campo denominado "Literaturizar la ciencia", inspirado en uno de los movimientos de las investigaciones con los cotidianos,

Figura 2: captura del módulo "literacías ciberculturales", con la presentación de una escena del guion de Isolados (escrito especialmente para la disciplina) y vídeo del Episodio 3.

Fuente: Moodle de la disciplina Tecnologías y Educación

creados por Nilda Alves (2015) – narrar la vida y literaturizar la ciencia. En este campo se contaba la vida de alguno de los personajes de la webserie, articulando con el tema y los textos de la semana.

El diseño y planificación didáctica del curso, en su versión remota, usó la ficción como forma de entrar en los temas de la disciplina, insertando historias y relatos de los propios estudiantes en las narrativas audiovisuales. Tal aproximación entre la dramaturgia y los cotidianos de las clases incentivó la motivación necesaria para descubrir juntos – en aquella que fue la primera vez, para muchos, en un curso totalmente realizado vía tecnologías del encuentro – modos de ser docentes y discentes en tiempos de pandemia.

Figura 3: Carteles de los episodios de la serie Isolados

Fuente: https://www.instagram.com/isoladosaserie/

4. Algunas consideraciones

Al traer una muestra de las narrativas ficcionales producidas y publicadas a lo largo del año 2020, durante la pandemia del Covid-19, intentamos reflexionar sobre la fuerza de las hipercomposiciones del yo para la fabulación de nuevas formas de existencia y para el

registro – parcial y temporal – de la historia del presente. Tales narrativas, entendidas como fenómenos de la cibercultura, forman parte de nuestras redes de producción y circulación de conocimientos, además de ofrecer (en su producción y consumo) otras posibilidades de subjetivación.

Destacamos la utilización de una de estas producciones – la webserie *Isolados* – como recurso didáctico de una disciplina del curso de Pedagogía de la UERJ, en su versión remota y experimental. La inclusión de las historias y de los relatos de los estudiantes en el guion de la serie dejó la oportunidad para la cocreación de un currículo local, practicado como escrivivencia (Evaristo, 2016) y como táctica de (re)existencia delante de la constante eminencia de la muerte.

En este proceso, presentamos la idea de un cibercuerpo y de redes educativas cibercorporales, constituidas por '*prácticasteorías'* resultantes del aislamiento físico en la cibercultura, intensificado por la pandemia. Cibercuerpos con hiperexpresiones en actos cotidianos de producir y narrar la vida como obra de arte.

A lo largo del texto presentamos reflexiones y registros con narrativas, ficciones y creación de historias sobre la pandemia. Vivimos un momento de profunda incertidumbre, pero, incluso frente a la vida amenazada, con la fuerte presencia de la muerte y la enfermedad en el cotidiano, la humanidad narra, cuenta, crea y recrea historias. Creemos que posponer el fin del mundo, como afirma Ailton Krenak (2019, p.27), *"es exactamente siempre poder contar una historia más. Si pudiésemos hacer eso, estaremos retrasando el fin."*

Referencias bibliográficas

Alves, N. (2010). A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc*., *Campinas*, 31, (113), 1195-1212. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf.

Alves, N. (2015). Praticantepensante de cotidianos/ organização e introdução. En: A. Garcia, y I. Barbosa de Oliveira (Eds.), *Textos selecionados de Nilda Alves*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Adiche Ngozi, C. (2018). *El peligro de una historia única***.** Trad. Cruz Rodríguez Juiz. Barcelona: Penguin Ranbom House.

Bruner, J. (2014). *Fabricando histórias: Direito, literatura e vida*. Trad. Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz.

Certeau, M. (2012). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.

Deleuze, G. (2006). *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

Deleuze, G. y Gattari, F. (1995). *Mil Platôs – Vol. 1. Capitalismo e Esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. y Gattari, F. (2004). *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2ª reimpressão.

Deleuze, G.; Parnet, C. (1998) *Diálogos***.** Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta.

Eco, U. (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras.

Evaristo, C. (2016). *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê.

Foucault, M. (1983). The subject and power. En: Dreyfus, H.; Rabinow, P. y Foucault, M*: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 208-226.

Foucault, M. (1994). À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. En*: Dits et écrits (1980-1988),* (pp. 609-631). Paris: Gallimard,

Krenak, A. (2020). *O amanhã não está à venda***.** São Paulo: Companhia das Letras.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Maddalena, T. (2018). *Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura* [Tese doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro]. No publicada.

Maddalena, T.; Couto Junior, D. y Teixeira, M. (2020). O que dizem os memes da educação na pandemia? Dilemas e possibilidades formativas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5, (16), 1518-1534.

Marques, D. (2015). Entre fabulações de uma formação docente. En: *Revista Digital do LAV* – Santa Maria – 8, (2), 160 - 174.

Nolasco, S. L. (2019). *Tecnodocências: a sala de aula e a invenção de mundos*. Salvador: Devires.

Pimentel, M. (2018) Princípios do desenho didático da Educação Online. *Revista Docência e Cibercultura***.** *Rio de Janeiro*, 2, (3), 33-53.

Santaella, L. (2013) *Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus.

Santos, E. (2011). A Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. En: H. A, Fontoura y M. Silva. (Eds) *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões* (pp.75-98). Rio de Janeiro: ANPED Nacional.

Santos, E. (2020). EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. *Notícias, Revista Docência e Cibercultura*. Disponible en: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119.

Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus.* São Paulo: Boitempo.

Sibilia, P. (2008). *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Acerca de los autores

Tania Lucía Maddalena, Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR-España), donde imparte asignaturas en el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Miembro del grupo de investigación TALIS, enseñanza y adquisición de competencias solidarias e interculturales a través de las lenguas y la literatura, de la Universitat de València (UV) y miembro del grupo de investigación Docencia y Cibercultura (GPDOC) de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ). Doctora en Educación (ProPEd-Uerj), Máster en Educación (Unicamp), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (Flacso-Argentina) y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP-Argentina). Investiga el uso del relato digital en la docencia, las narrativas digitales y su impacto en la educación.

Leonardo Nolasco-Silva, Profesor Asociado en la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Río de Janeiro (Uerj). Profesor en el Programa de Posgrado en Educación (ProPEd-Uerj). Coordinador del grupo de investigación Cibercultura, Educación y Narrativas Audiovisuales (Cena) y vice-coordinador del grupo de investigación Currículos, Narrativas Audiovisuales y Diferencia (Cunadi). Licenciado en Ciencias Sociales (Uenf). Máster en Políticas Sociales (Uenf) y Doctor en Literatura Comparada (UFF) y en Educación (Uerj). Especialista en Formación docente para la enseñanza superior (Anhanguera-Uniderp). Posdoctorado en Educación (Uerj). Es actor, guionista, editor y compositor musical. Realiza investigaciones en el área de cotidianos, cibercultura y producción audiovisual, con foco en la formación docente.