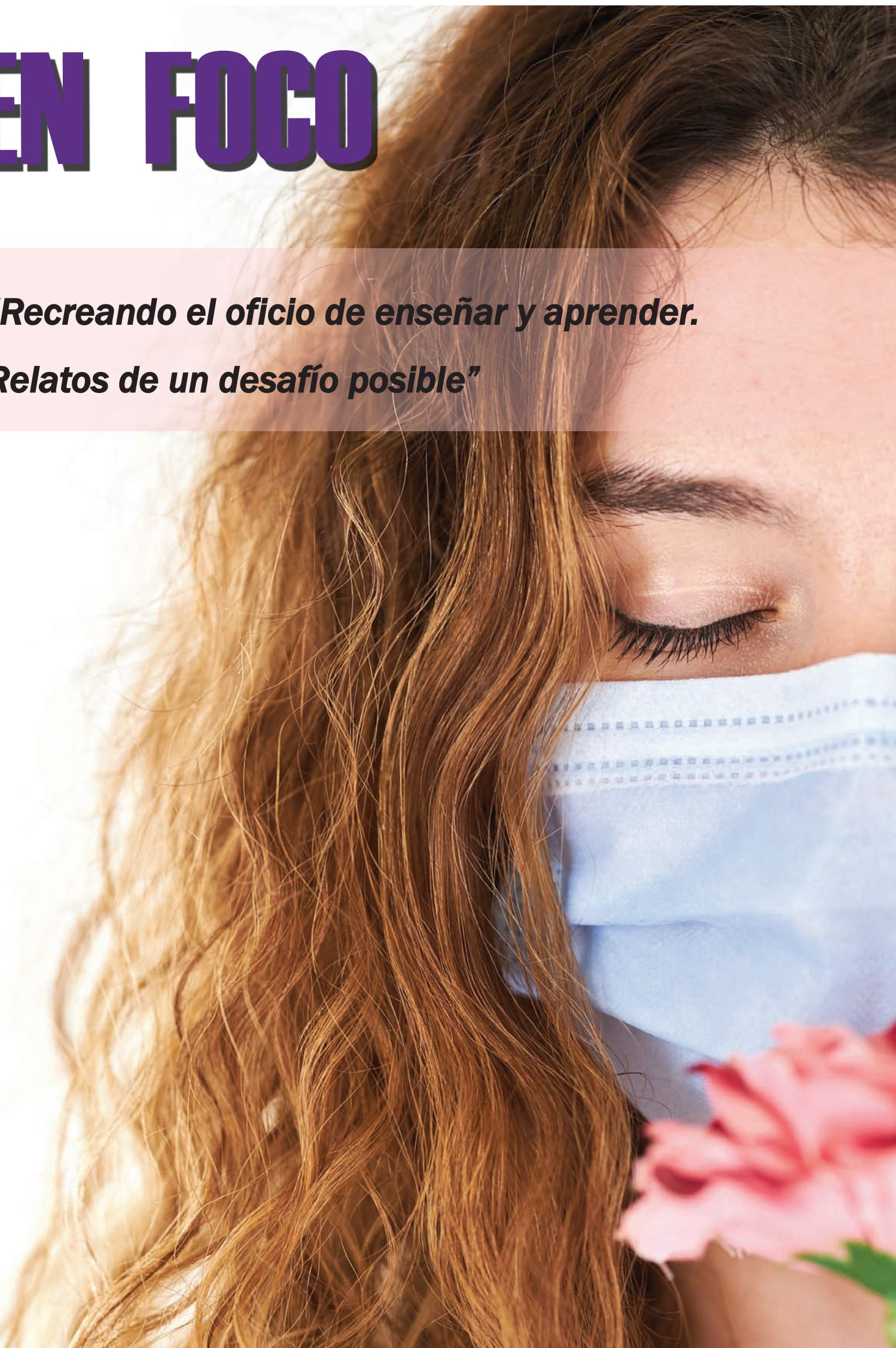


EN FOCO

***“Recreando el oficio de enseñar y aprender.
Relatos de un desafío posible”***

EN FOCO | AÑO 2020 | N°5



GRUPO EDITOR

STAFF

INSTITUTO CATÓLICO SUPERIOR

Representantes Legales: Lic. Graciela Pesci
Lic. Pedro Saravia

Directora: Lic. Liliana Ferrer

Vicedirectora: Lic. María Inés Gragera

Capellán: Pbro. Eduardo Casas

Directora Editorial: Lic. María Pía Lucero

Colaboradores en esta edición:

Bosano, Valentina

Castelli, Vanina

Cuello Güell, Mariana

De Giovanni, Verónica

Foglia, Alejandra

Garay, Cinthia

Gerván, Héctor Horacio

Hangshel Pentimalli, Marcelo

Moyano, Emilio

Petinatto, Silvana

Sabadini, Paula

Tessan, Hugo

Fotografía:

Unsplash.com

Pixabay.com

ISBN 978-987-86-7938-9

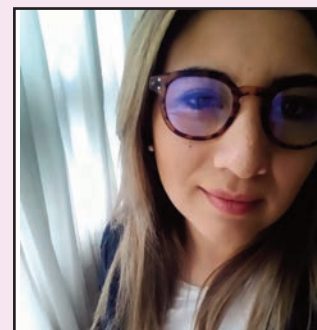


Recreando el oficio de enseñar y aprender. Relatos de un desafío posible /
Marcelo Hangshel Pentimalli... [et al.] : compilado por María Pía Lucero.-
5a ed. compendiada.- Córdoba : María Pía Lucero ; Córdoba : Instituto
Católico Superior, 2020.
Libro digital, PDF - (EN FOCO : 5)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-86-7938-9

1. Acceso a la Educación. 2. Ciencias de la Educación. 3. Derecho a la Educación.
I. Hangshel Pentimalli, Marcelo. II. Lucero, María Pía, comp.
CDD 371.10201

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de gravación o por fotocopia sin autorización previa.



María Pía Lucero

**Lic. en Gestión de la Educación especial . Psicopedagoga -
Coordinadora Académica de Psicopedagogía y
Prof. de Educación Especial. Instituto Católico Superior**

*"Tire pa'lante que empujan atrás. Y póngase el calcetín, paloma mía,
y véngase a cocinar el nuevo día. Todo está listo, el agua,
el sol y el barro, pero si falta usted no habrá milagro."*

Joan Manuel Serrat

Como cada año, asumiendo los desafíos que nos presenta la escena del aprendizaje por la complejidad del sujeto de la educación, nos convocamos todos: docentes y estudiantes, a preguntarnos y socializar reflexiones que posibiliten la revisión de nuestras prácticas.

En esta edición 2020, "hacemos foco" en esta circunstancia inédita donde el escenario del aprendizaje se trasladó a los hogares de nuestras/os estudiantes por el contexto de emergencia sanitaria.

En un año donde prevaleció la incertidumbre, pero con el firme propósito de garantizar la enseñanza, nos repreguntamos cómo enfrentamos este contexto y utilizando la tecnología. Hoy, cerrando el ciclo lectivo, una respuesta posible puede ser objetivar todo aquello que en realidad es muy subjetivo y atraviesa constantemente: la escucha, el amparo, la contención para sostener al otro que aprende y enseña en la adversidad. Este contexto de aislamiento social, nos obligó a abrir nuevos canales de diálogo sostenido desde el vínculo para que esa comunicación no sea un "simulacro" con el desafío de generar y sostener "lazos" desde la hospitalidad (Skliar, 2011) para que algo allí pueda ocurrir, desde el encuentro que subjetiva y sostiene al otro.

La realización de prácticas docentes y profesionalizantes posibilitan un acercamiento al mundo del trabajo a partir de la experimentación de los procesos específicos del campo laboral, el cual también cambió, habilitando nuevas preguntas y la reflexión crítica con la lectura de las demandas socioculturales actuales.

El escenario cambió, el futuro incierto nos interpeló; pero los docentes y estudiantes, desplegaron su oficio de enseñar y aprender desde la creatividad, recreando la práctica en las encrucijadas del desafiante escenario actual, haciendo posible lo

que parecía imposible desde el sostén y acompañamiento del otro. Porque como dice Skliar (2020) "No se trata de contenidos sino de continentes, no es una cuestión de formato sino de urgente presencia. Y no es un problema de estar-ocupados sino de estar-juntos"...

Nuestro reconocimiento entonces, al compromiso y esfuerzo de quienes hicieron posible el sostenimiento de la enseñanza y aprendizaje logrando ese "milagro" de la canción...

CONTENIDO

4. CARTOGRAFÍA DE UN SEMINARIO EN PANDEMIA

Vanina castelli

8. LA VIRTUALIDAD, UNA OPORTUNIDAD PARA HUMANIZARNOS

Equipo de docentes y estudiantes de Práctica y Residencia IV. Profesorado de Educación Inicial

12. LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES EN ÉPOCA DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL

Verónica De Giovanni

14. PANDEMIA, TECNOLOGÍA Y NUEVOS ESCENARIOS DE INTERACCIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

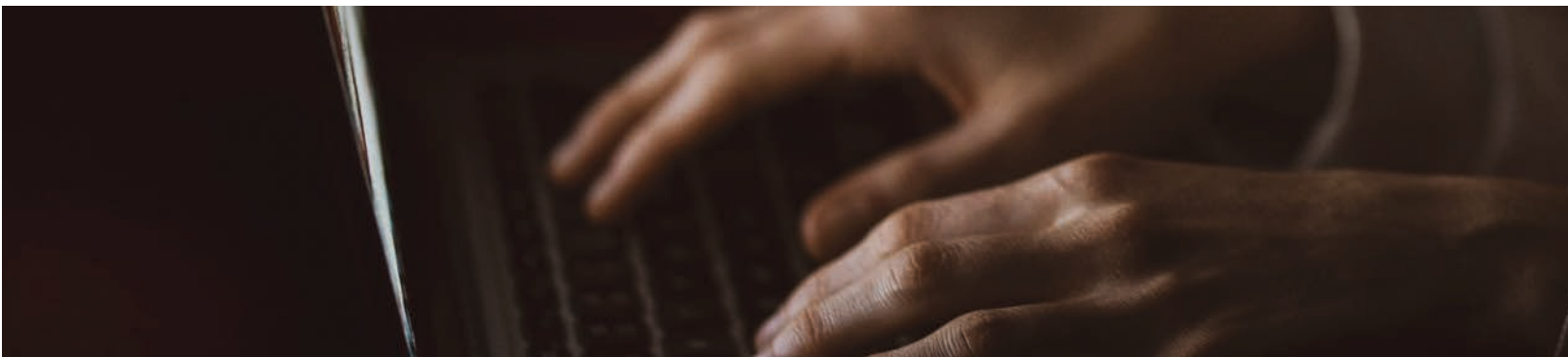
Marcelo Hangshel Pentimalli

18. ENSEÑAR MATEMÁTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ALGUNAS REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y META-EPISTEMOLÓGICAS PARA REPENSAR LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA CONTEMPORÁNEA

Héctor Horacio Gerván

24. ENTRE SABERES E IGNORANCIAS, CUIDADOS Y ABANDONOS

Emilio Moyano



AUTORA: Lic. Vanina Castelli

Profesora y Licenciada en Educación Inicial. Docente de Nivel Superior. Profesora-Tutora de la Especialización de Nivel Superior en Conducción y Gestión educativa (ISEP). Coordinadora de Proyectos de Educación Inclusiva. Aulas virtuales y proyectos comunitarios.(Fundación Por Igual Más)

CARTOGRAFIA DE UN SEMINARIO EN PANDEMIA

Palabras clave: Infancias - Convivencia - Juego Rol docente

Para comenzar este relato elegí una imagen que me ayude a narrar el recorrido. En este caso he tomado el término cartografía porque me remite a una construcción amplia. No podría decir que estoy relatando un proceso lineal. Ni siquiera podría trazarlo a modo de mapa. Es más bien una cartografía, con saltos, calles cerradas, montañas y claros de bosque en los que acampar. Desde esta imagen me interesa compartir, a modo de relato, la experiencia de este año con las estudiantes de segundo año "A" del Profesorado de Educación Inicial.

La Unidad Curricular es el Seminario Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar tiene como objetivo alcanzar a las estudiantes un conocimiento integral de los sujetos y promoviendo diversas miradas que aporten a la formación de su futuro rol docente. Para ello se propone acercarse a estas construcciones desde diferentes perspectivas: la construcción

histórica de las infancias, la responsabilidad de la escuela en cuanto a los derechos de niños y niñas, la convivencia y el juego como aspecto central del Nivel Inicial.

Habitualmente estas reflexiones, se dan en el marco de la experiencia de Práctica II, como espacio privilegiado de encuentro con los estudiantes de Nivel Inicial en contexto. La propia dinámica del año en torno a la práctica suele dar lugar a diferentes formatos de clase que posibilitan el diálogo y el análisis.

Pero el 2020 nos trajo un nuevo desafío: la presencialidad física no fue posible. El aislamiento y la distancia nos sorprendieron con una única constante: la incertidumbre. Así que las primeras imágenes que podrían aparecer en esta cartografía son enormes montañas detrás de las cuales hay lugares desconocidos.

¿Cómo desarrollar el tema de las infancias y a convivencia sin encontrarnos? ¿Qué puede decir la letra de los textos en la soledad de cada casa? ¿Cómo hablar de las salas y de los niños y niñas en el jardín sin encontrarse con ellos?

Escalando montes

Segundo año es un momento importante, es la etapa de permanencia en la carrera, el momento en que muchas estudiantes comienzan a interrogarse en mayor profundidad sobre esta profesión, sobre los destinatarios de su trabajo y una etapa ideal para revisar las propias representaciones de la docencia. Ante esto la pregunta fue: ¿Es posible dar lugar al debate necesario sin la experiencia en las salas?

Para comenzar la escalada es importante señalar que el trabajo con mi colega de cátedra fue fundamental, posibilitó la reflexión y el intercambio para la elaboración de las clases por aula virtual. Juntas pensamos las propuestas y seleccionamos los contenidos centrales, priorizando la reflexión y el intercambio entre las estudiantes.

Comprender la complejidad en esta situación de aislamiento supuso un desafío, por lo que las clases comenzaron asomándose a la propia historia, al propio jardín transitado hace tantos años, a lo que los medios de comunicación nos dicen cuando dicen "niñez", a la ventana del mundo que parecía transcurrir tras las pantallas.

Los primeros encuentros me confirmaron lo que ya todos sabemos: es necesario, ante todo, gestar un vínculo. Confieso que dialogar a través de la pantalla me resultó incómodo, me gusta moverme por las mesas, habilitar la palabra en todo momento. Pero accedí a esa incomodidad con gusto, intentando pensar los encuentros desde una lógica de intercambio y puesta en común.



Sin embargo, cada clase sincrónica me supuso otro desafío, sobre todo frente al riesgo de centrarme en la “explicación” de lo que habían leído o al contrario, dejarlas hablar a modo de pura exposición, en que cada grupo reitera una y otra vez las mismas respuestas a alguna guía previamente completada. Por eso en cada clase el intento fue escuchar y dar la palabra, haciendo un diálogo que profundice en los temas para salir de lo conocido y desnaturalizar ciertas concepciones.

Fueron necesarias intensas construcciones teóricas, lecturas específicas sobre las que volvimos una y otra vez para intentar imaginar a los niños y niñas desde la breve experiencia de la Práctica I. Para ello hubo espacio para desarrollar los conceptos, recordando la genealogía de estas categorías y la importancia para la construcción de su rol docente. La lectura del material teórico se complejizó en algunas ocasiones. El trabajo se centró en reconocer la configuración de las infancias desde los '80 en adelante, dar lugar a pensarse como herederas de esas configuraciones y desde allí asomarse a los niños y niñas que serán destinatarios de sus prácticas. Trepábamos la montaña de a poco. La cuarentena era más larga y ya nos asomábamos al otro lado.

Un claro en el bosque

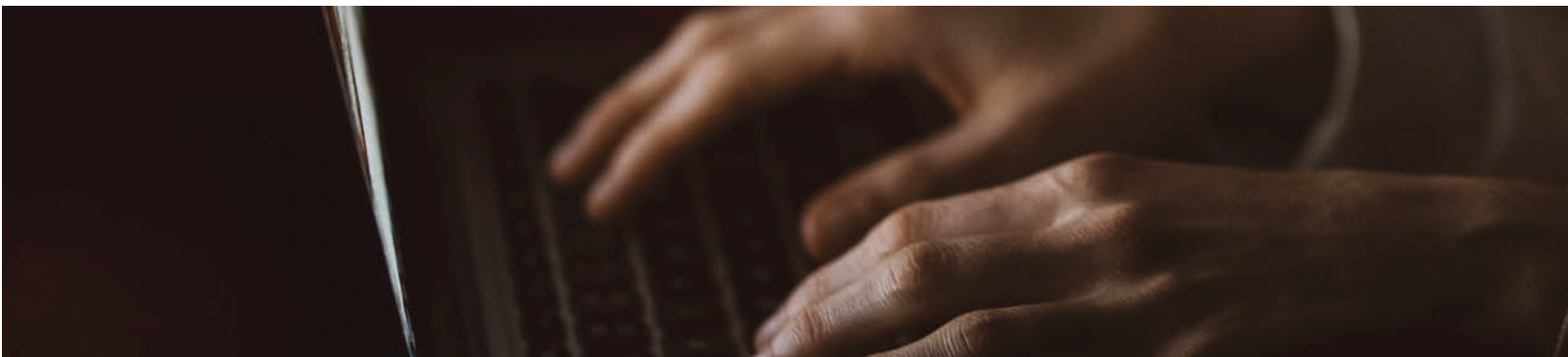
Releo los trabajos que realizaron las estudiantes en esos primeros meses y noto una constante: la indagación y el compromiso por aprender. Recuerdo una clase en que hablamos sobre las infancias desde los textos de Sandra Carli (2006) y el diálogo fue tan hondo que me quedé muchos días pensando

en lo que cada una concibe como infancias, sobre todo aquellas que resultan desconocidas. Las figuras del niño de la calle o del niño peligroso nos llevaron preguntas sobre lo cotidiano, sobre el niño que vende en el bar o el que cruzamos en el semáforo. Algunas preguntas sin respuesta quedaron allí “¿Y cómo se hace?” “¿Y está mal hacer esto o lo otro?” “No me había imaginado este proceso de la niñez...”

No es una novedad que la desigualdad social se explicitó en esta coyuntura social, por lo que no podía dejar de proponer una mirada sobre las infancias en este contexto. Esto supuso un permanente reajuste: sostener los conceptos que son fundamentales para la presencialidad dándoles sentido desde el aislamiento. Enseñar a mirar las infancias es dar herramientas que posibiliten un enfoque integral y de derechos, para construir su rol docente con elementos que aborden las realidades diversas sin etiquetar o reproducir esas desigualdades. Para ello el camino es desnaturalizar concepciones sobre los niños y niñas desde una apertura a la expresión de cada una, permitiendo el cuestionamiento y la pregunta: ¿Cómo concebimos las infancias? ¿Qué es convivir? ¿Qué le toca al docente en este entramado que es la educación y la escuela? ¿Cómo abrir nuevas perspectivas que trasciendan las respuestas reduccionistas? Algunos interrogantes fueron formulados concretamente en las clases, otras comenzaron a surgir de las propias estudiantes. Juntas comprendimos que algunas preguntas se pueden responder rápido y otras son parte de la incertidumbre de nuestra tarea.

En medio de estas reflexiones a veces nos detuvimos: porque





ladraba el perro, lloraba mi niño o simplemente porque cuando hablo mucho, sobre todo frente a la pantalla, comienzo a sentir tedio de escucharme a mí misma y lo expreso a modo de broma, de chanza, de reírnos un rato. Un poco para que nos relajemos, para habilitar un poco de humor, de alegría o de humanidad a este vínculo tan mediado. Vale decir que esta Unidad Curricular suele tocar algunas fibras muy internas, porque no se pueden mirar las infancias sin reconocerse en esa etapa vital. A veces un ratito de detenernos nos ayuda a no perder de vista que estamos acá con lo que somos de manera completa y no sólo con las palabras o los conceptos. Así que cada tanto volvimos a ese claro del bosque a tomar fuerzas y seguir.

Buscando refugios en la llanura

En la segunda etapa la organización institucional nos aportó una posibilidad valiosa para prever las clases sincrónicas. Sin embargo, los temas estaban pensados para abordarse al regreso de la experiencia de la Práctica II. Hablar de subjetividades y sus urgencias en la escuela, de la convivencia y el juego volvía a ponerme en la situación de riesgo pedagógico: teorizar solamente sin pensar en los estudiantes concretos, situados, en crecimiento. Las llanuras suelen tener el riesgo de no contar con lugares de refugio y si uno se descuida o no arma su propia carpa puede venir algún animal y tomarte por sorpresa. El riesgo de ser devorada por la rutina o la eterna exposición docente me sorprendió varias veces. Así que tuve que montar guardia para no dejar de hacerme preguntas.

En este pensarme y reflexionar, la ayuda vino de la mano de los recursos tecnológicos. No se puede reemplazar el trabajo en grupos que hacemos en el aula, ni el andar por las mesas escuchando y preguntado. Pero se pueden habilitar otros modos. Y algunos recursos fueron imprescindibles: una presentación compartida, un pedacito de película, mural en común, una música de fondo, un Jam Board de Meet. Estas herramientas se fueron convirtiendo en el modo de “andar” por la clase y de dar lugar a la palabra. Siempre con la incertidumbre, ya casi amiga, de que se corte internet, o la luz, o no se vea el video o no me salga muy bien el uso del recurso. Pero andando. Buscando en esas herramientas algún refugio para intercambiar las propias ideas y hacerlas dialogar con los textos.

En medio de la caminata, el Taller Integrador con directoras de contextos vulnerables fue otro espacio que trajo la vida y la complejidad del Jardín al proceso de las estudiantes.

Así el núcleo de convivencia posibilitó recuperar la propia experiencia escolar y de la mano de la película Stella (2008) se pudieron diferenciar aquellas cuestiones que distinguen la convivencia de la disciplina. Las imágenes de niños jugando trajeron novedades sobre el valor del juego desde la primera

infancia y la responsabilidad de cada docente en cuanto a éste como derecho. En medio de la llanura el paso se afirmó y se pudo dar lugar a pensarse en las salas enseñando y habilitando lo lúdico como central en el Nivel.

Llegando a la meta

Al finalizar la última clase sincrónica y recuperar lo construido a lo largo de todo el Seminario noté que las estudiantes lograron profundizar en los contenidos y vincularlos con lo que tenían a mano desde el aislamiento. Hicieron memoria, recuperaron las entrevistas y espacios virtuales a los que pudieron acceder en la práctica y se asomaron a ese mundo que son las infancias y al rol que nos compete como educadores.

Fue un recorrido intenso y, aunque estuvimos pegados a las sillas, los pies todavía quemaban y la mente se nubla un poco. Desde acá veo las montañas de abril y me pregunto si nos tocará volver por ese camino. Espero con ansias la presencialidad (palabra tan novedosa y tan reiterada estos meses) porque es irremplazable lo que allí acontece y las estudiantes también lo expresan como deseo. Porque, como nos decía Meirieu (2020) hace unos meses: “Esta dialéctica entre el colectivo y el individuo, el descubrimiento de lo que une a los alumnos y lo que especifica a cada uno de ellos, es, de hecho, lo que «hace una escuela»”

Anhelamos esa escuela que no sabemos como se configurará al regreso, pero que estará nuevamente llena de esas infancias, hoy tan lejanas físicamente, pero tan cercanas en la responsabilidad que nos compete como formadores de futuras docentes.

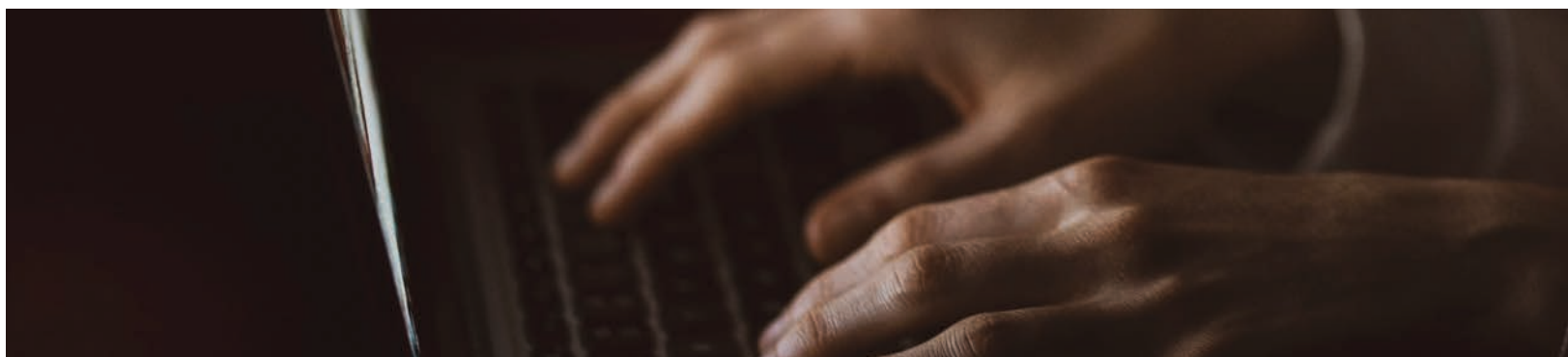
Referencias bibliográficas:

Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires. Paidós

Sylvie Verheyde. 2008. *Stella* (cinta cinematográfica) Francia. Arte Francia WDR

Meirieu Philippe (2020) La escuela después...¿Con la pedagogía de antes? En Revista digital Mcep. Madrid. Disponible en <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>. Consultado 18/11/2020





AUTORES:

Equipo de docentes y estudiantes de Práctica y Residencia IV del Profesorado de Nivel Inicial INCASUP:

Lic. Silvina Pettinato,

Prof. Cinthia Garay,

Prof. Mariana Cuello Güell,

Prof. Alejandra Foglia,

Prof. Hugo Tessan y

Prof. Paula Sabadini.

Estudiante Valentina Bosano

LA VIRTUALIDAD, UNA OPORTUNIDAD PARA HUMANIZARNOS

Reflexión sobre las Prácticas de Residencia IV del profesorado de Nivel inicial del Instituto Católico Superior

Palabras Clave: Aprendizaje, Virtualidad, Humanizar, significatividad del rol docente

En el marco de la Práctica Docente IV y transitando la recta final del año lectivo 2020, la eterna recta final, uno a veces necesita frenar un rato a observar(se) y a pensar(se) para hacer que esa "eternidad" sea un poco más amena. Tenemos bien claro que este año se termina pero que el camino que nos queda es larguísimo y que esta "aventura" recién empieza. Pero más allá de eso, en ese frenar, observar y pensar un rato, en ese volver a mirar, retroceder, analizar, podemos dar cuenta de algo muy característico de este año que, sin dudas, nos cambió la perspectiva de muchas cosas y nos invitó a la acción tras la búsqueda de nuevas estrategias y herramientas. ¡Y sí! Nos referimos a la pandemia, y de la mano de ella, la virtualidad.

Sin dudas este año quedará en nuestras memorias y en la historia como un antes y un después en el modo de enseñar y hacer escuela. Los docentes de todo un país asumieron el desafío de sostener la educación, en todos los niveles educativos, debiéndose, aún, un debate profundo sobre la enseñanza

en la virtualidad y la incorporación de las herramientas y saberes tecnológicos suficientes y necesarias para hacerlo. Este año más que nunca las diferencias y desigualdades quedaron sobre el mantel que los docentes tienden, en sentido metafórico, en el aula, para invitar a ese encuentro educativo. Entre los docentes de este equipo afirmamos que este mantel tiene que ser redondo para que no genere lugares de privilegio en la gran mesa de la educación, ni tampoco quede nadie excluido. Y sobre esta metáfora iniciamos nuestro desafío para que nuestras estudiantes, todas y cada una, pueda producir instancias de enseñanza en escuelas asociadas de manera situada y en un constante equilibrio entre el alcance tecnológico propio y el de las familias y niños que a ellas concurren.

En un inicio, la incertidumbre y la caída de las certezas que considerábamos el núcleo duro de la Práctica IV: Presencialidad, vínculos, juego, observaciones a las residentes, tiempos sincrónicos, enseñanza diversificada... iban sembrando la idea de imposibilidad, dificultad, limitaciones, pero esas caídas precisamente, fueron las que nos desafiaron a pensar posibles "otras" formas de hacer la práctica, después de todo las escuelas y jardines seguían enseñando y ahí debíamos estar, como actores de esta historia que nadie sabía ni sabe aún cómo se desencadenara.

¿Cómo es posible pensar prácticas en Nivel inicial, sin tener contacto con niños y niñas, sin posibilidad de generar escenarios y ambientes alfabetizadores ¿sin que las estudiantes vivan de cerca la vida institucional, de la que tanto han hablado, analizado en sus años de formación?

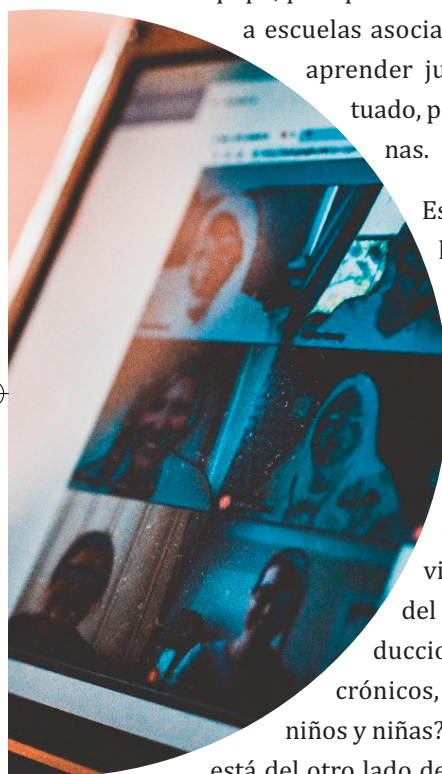
¿Cómo se construirían lazos de afecto, confianza entre esa residente y el grupo de niños y niñas de la escuela asociada? ¿Cuáles de las capacidades Profesionales del Docente Inicial íbamos a poder evaluar? ¿Cómo íbamos a poder medir el im-





pacto y los saberes alcanzados por los niños? ¿De qué manera los profesores íbamos a poder evaluar a las estudiantes, sin poder observarlas?

La convicción de que debíamos estar y ser protagonistas de esta historia haciéndole “cumplir el sueño de la práctica final” a 45 estudiantes fue motor suficiente y la única certeza, para este equipo, para ponerse a pensar prácticas posibles, junto a escuelas asociadas que asumieron el desafío de aprender juntos algo totalmente nuevo, situado, personalizado, durante doce semanas.



Esta virtualidad que creíamos como la protagonista de la historia, en un inicio, en sentido técnico, fue la que presentó los primeros y muchos dilemas a resolver ¿cómo preparar clases de manera conjunta con otras compañeras que están a la distancia (viviendo en el interior de la provincia y en otras provincias además del aislamiento)? ¿Cómo realizar producciones digitales, con tiempos asincrónicos, sin respuesta inmediata de los niños y niñas? ¿De qué manera el niño/niña que está del otro lado de un video, se va a sentir parte de un grupo, invitado a realizar las experiencias propuestas, además si este es el único canal de vínculo entre familias y escuela? ¿Cómo sostener la dinámica y atención de los niños y niñas frente a un video? ¿Cómo pensar una clase en vivo, sin que nos quedemos solos frente a un zoom, sin la posibilidad, física, de congregar a los niños y niñas en un mismo espacio? ¿Cómo diseñar planificaciones y propuestas didácticas, desafiantes, llenas de contenido, en las que los niños y niñas sean los verdaderos protagonistas?

Mucho se ha dicho ya sobre los efectos del cambio de época, sobre los sujetos y las instituciones. Vértigo, fragmentación, pérdida de un horizonte de certezas, hace falta desentrañar esta complejidad para entender qué pasa hoy en las institu-

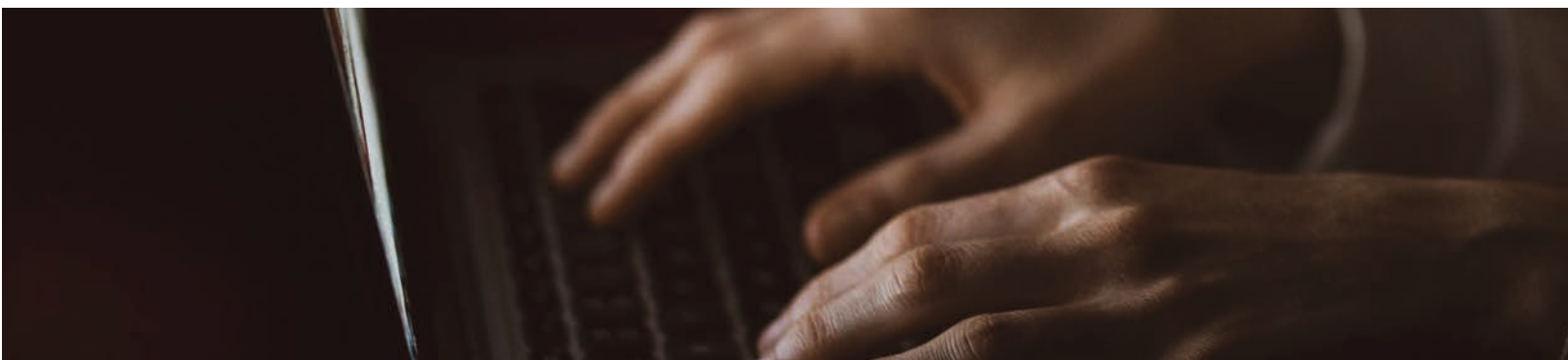
ciones educativas y con el trabajo de enseñar y sumado a estas incógnitas se suma un desencuentro, un distanciamiento y ante estas preguntas nos llevó primeramente a indagar en el potencial de conocimientos previos, tanto entre profesores como con las estudiantes del instituto; y nos inquietó buscar herramientas comunicacionales y tecnológicas como una opción para la construcción de propuestas a distancia respetando los destinatarios, una población de estudiantes de nivel inicial, considerando sus propias particularidades y acervo cultural familiar, y por sobre todo teniendo en cuenta la accesibilidad de la tecnología por parte de las familias en cada institución asociada.

De este modo, se instaló una preocupación sobre cuáles serían los insumos que podrían utilizar las estudiantes en su práctica para favorecer los procesos de aprendizaje integral de los alumnos en dichas instituciones. Las estudiantes durante su trayectoria de formación estuvieron en contacto con una diversidad de elementos tecnológicos que les permitió preparar insumos lo suficientemente prácticos con carácter lúdico para abordar cada uno de los contenidos seleccionados, además de poner en juego sus saberes didáctico-pedagógicos para abordar en mayor o menor grado las estrategias metodológicas con sentido, las cuales fueron aprobadas por el equipo técnico de profesores y equipo de las instituciones asociadas.

Lo más interesante de este proceso fue la manera en que se dieron las opciones de participación de las practicantes en cada instituto, ya que hubo una variedad de oportunidades de encuentro con los niños. Intentando responder a la pregunta sobre “las posibilidades de participación” para la construcción de un vínculo docente-alumno. Nos sorprendió gratamente la oportunidad de conectarse de manera virtual, y descubrir los modos de relación que pueden crearse y fluir a través de cada encuentro, ya que es en estas ocasiones que hubo que trabajar corporalmente en esta disponibilidad gestual para transmitir sentires y haceres.

Pensando en el potencial renovador de las estudiantes podemos afirmar como lo expresa Cornú; que “El sentido de realidad se expresa en el realismo, mirada que se atiene a lo que





hay, corta de vista, sin imaginación, “tautológica”: las cosas son como son. Pero quien tiene sentido de lo posible sueña y afirma que podrían ser distintas, y ocurre que, por eso mismo, se vuelven distintas. Lo posible no es una realidad menor sino promesa de otra realidad, potencial renovador...

Habilitar la oportunidad es buscar y actualizar lo posible, imaginar y darle paso a otra realidad planteada como un ¿por qué no?” (Cornu, 2005).

En el devenir de las prácticas y a medida que todas estas preguntas iban encontrando respuestas en propuestas pedagógicas superadoras, creativas, comenzamos a vislumbrar un componente en esta “nueva realidad” que corría a la “virtualidad” del lugar protagónico que la habíamos ubicado, y fueron las propias estudiantes quienes reflexionaron al respecto.

“No es menor que aparezca este término en el título de este escrito: “virtualidad”, porque ha sido parte de toda nuestra trayectoria como herramienta fundamental para poder seguir en acción o movimiento. Es frecuente hoy escuchar cosas como “la virtualidad, la gran protagonista”, “el sostén”, “el generador de vínculos” y no es por quitarle importancia o valor, pero no nos olvidemos de quienes están detrás de esta virtualidad: las personas. Entonces no se trata de quitarle la significación que realmente posee, se trata de mantenerla en una posición que merece (por lo que es, una herramienta) y de poder valorar a aquellos que realmente se llevan todo el mérito en este contexto pandémico, es decir, nosotros las personas. Ahora sí, podemos ahondar más en la virtualidad como una oportunidad para humanizarnos. Primero que nada, más allá de lo valioso que resultó ser el mundo virtual y todo lo que ofrece, la virtualidad por sí sola no genera nada. Por eso no estamos de acuerdo con que la virtualidad sea aquí la protagonista, somos nosotros: dentro de nuestras prácticas hicimos todo lo posible para darle ese “toque” de subjetividad a todo lo que la virtualidad nos ofrecía y todo lo que podríamos ofrecer a partir de ella, por el simple hecho poder llegar a otro (claro, sin olvidar nuestro rol educativo). Fue una constante lucha para poder, verdaderamente, generar, reforzar y sostener vínculos, y no cualquier tipo de vínculos, sino con otra persona, en situaciones hasta desconociendo su nombre y/o

rostro, pero sabiendo que su condición misma de ser persona, nos generaba esa necesidad de querer llegar, y no de cualquier manera, de la manera más significativa y subjetiva posible. He aquí una de las condiciones más características de lo humano: la necesidad de un “otro”. Somos seres sociables por naturaleza y hoy las formas de sociabilización se ven alteradas por el mismo contexto que estamos atravesando. Pero creo que es aquí donde la virtualidad se hace fuerte (o mejor dicho, nos hace fuertes): nos viene a recordar que somos humanos y lo que eso conlleva. Esa necesidad de ver a alguien detrás de una pantalla, de que a otro le llegue una propuesta, un mensaje, una foto o un video, de recibir una respuesta, es porque somos humanos y la virtualidad viene a removerse en este sentido. Por eso, la virtualidad como una oportunidad para humanizarnos, es la que nos vino a recordar lo que somos y de qué estamos hechos: que todos tenemos sentimientos (hasta a veces contradictorios), que todos tenemos deseos (algunos que sabemos que tardarán en concretarse pero que vale la pena la espera), que todos necesitamos (y principalmente a los “otros”), que todos extrañamos (un abrazo, una mirada, un saludo real y no virtual) pero que, mientras tanto, nos permitamos sentirnos humanos porque cuando podemos reconocer lo que somos, ahí es donde nos hacemos fuertes.”

Tal vez no es necesario pensar en corregir acciones o actitudes, sino más bien de pensarnos de otro modo, con otras maneras de vincularnos, otras oportunidades de pertenecer a un espacio común. Mirarnos con nuevos ojos, sosteniendo los lazos de afecto y acompañar en un proceso humanizado, las instancias que nos unen en la experiencia.

Y por último exponiendo algunos de los principios del Proyecto de Práctica IV del INCASUP bajo la lupa de esta nueva experiencia, con la incertidumbre de saber si el mismo también debiera ser revisado, resignificado, pudimos comprobar que esta “virtualidad” no nos impidió **fortalecer la identidad y la significación social de la profesión docente**, la construcción del maestro/a como **productor colectivo del discurso pedagógico**, el posicionamiento del maestro como **trabajador de la cultura**; requirió, eso sí, de la resignificación del trabajo del maestro/a **deconstruyendo saberes dis-**



ciplinares, socialmente significativos.

Desde el enfoque didáctico que nos define, también mirado desde la virtualidad, esta no fue impedimento para que se diseñe, desarrolle y evalúe la enseñanza desde una perspectiva que promueva el **enseñar, jugar, aprender** como un entramado que promueva el **desarrollo de la capacidad lúdica** poniendo la mirada en el jugar del juego como práctica que comparte con el aprendizaje la creación de nuevas formas de ser, nuevas formas de poder, nuevas formas de pensar y nuevas sensibilidades. **Proponiendo que el juego atravesase en su totalidad a todas las formas, formatos y modos que asume la enseñanza, incorporar un modo lúdico de ser, pensar y hacer, como arte y parte de la didáctica específica del Nivel inicial.**

Fue posible sostener una mirada desde **el ambiente** que posibilite que sea considerado y percibido como un canal de cultura integrador, diverso, posibilitador de vínculos y generador de condiciones para que el aprendizaje y la enseñanza acontezcan.

Desde los **aspecto grupales** hemos podido construir distintos aspectos que hacen a la vida grupal, lo relacional, lo vincular, la auto observación, las formas de participación en el hacer con otros, el reconocimiento de las emociones propias y de los otros, la tarea que hace a la asunción de roles y a la convivencia.

Fue posible un corrimiento de la tradicional fórmula de “dar el contenido”, para avanzar con la idea de que el contenido solo tiene razón de ser en cuanto y en tanto son necesarios para resolver una situación problemática con mirada de juego en un ambiente determinado.

Este enfoque en la práctica y en el modo de hacer la residencia, propone un cambio de perspectiva y de mirada hacia lo complejo de la enseñanza, reconociendo otras miradas del aprender y enseñar. Aspiramos a que las/los estudiantes residentes logren construir nuevos sentidos, al momento de posicionarse en su práctica, que posibiliten pasar:

Del diseño de un ambiente alegre, divertido a un ambiente transmisor de cultura, saberes y afectos.

De pensar un niño aprendiendo solo a niños y niñas contextualizados en grupos de aprendizaje

De jugar para aprender a enseñar- jugar- aprender.

Del trabajo solitario a un trabajo en equipo.

De una posición receptora a una autónoma, participante, constructora de su propio conocimiento.

De la enseñanza de contenidos disciplinares a escenas didácticas y experiencias de aprendizaje problematizadoras y significativas, que permitan: sentir, explorar, percibir, hacer, pensar y reconozcan que el proceso de aprendizaje es un derecho que deben garantizar.

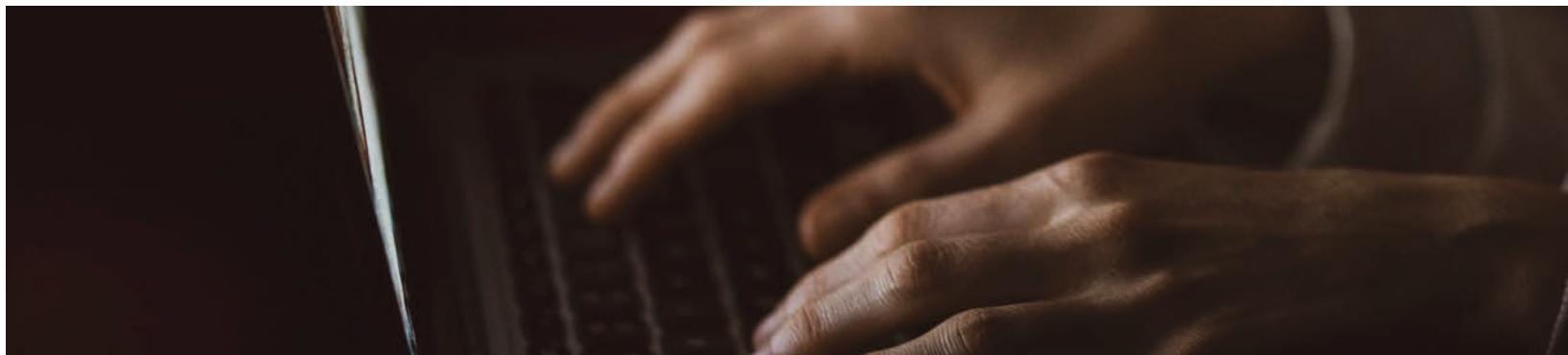
De actividades a realizar a experiencias sucesivas de aprendizajes centradas en el derecho, en la exploración, vivencias, autonomía y protagonismo de niños y niñas.

De “dar el contenido” a una construcción metodológica reflexiva situada y contextualizada, que tenga sentido a partir de propósitos docentes significativos y el desarrollo de capacidades.

De la evaluación de aprendizajes a la valoración de proceso grupales.

Creemos que esta experiencia solo pudo ser posible al reconocernos todos como aprendices en un nuevo orden, pero con la posibilidad de seguir sosteniendo y revisitando los pilares de la Educación y el encuentro con el/los otros y nosotros mismos.





AUTORA: *Lic. Verónica De Giovanni*

Docente de nivel secundario y terciario, directora de nivel secundario, psicopedagoga clínica, miembro de Departamento de Orientación y profesional en centros de salud.

LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES EN ÉPOCA DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL

“Intervenciones terapéuticas psicopedagógicas IV” es un espacio de formación profesional caracterizado por el aprendizaje en acción. Es una unidad curricular del trayecto final de la carrera, cuyo centro es aprender como futuros profesionales, realizando intervenciones psicopedagógicas en situaciones atravesadas por dificultades en el aprendizaje, desde una mirada clínica. La formación profesional del psicopedagogo está orientada para que, sabiendo acerca del aprender y no aprender, pueda escuchar, mirar, descubrir esquemas de acción que subyace, analizar aquello que se repite en el discurso e interpelarlo desde conceptos teóricos que den pista sobre que va sucediendo, para poder realizar intervenciones que posibiliten mejoras en el proceso de aprendizaje. Es una unidad curricular de la carrera de Psicopedagogía del Instituto Católico Superior, que procura ser un espacio para pensar-nos como profesionales del aprendizaje desde una mirada interdisciplinaria y clínica, que prioriza el profesionalismo, el respeto y la solidaridad hacia las personas que se van a acompañar en este trayecto de práctica pre profesional.

Comenzamos a transitar nuestro espacio de **práctica profesionalizante 2020**, cuando el país comenzaba el Aislamiento social obligatorio. El proceso de práctica iniciaba entonces, en una época atravesada por la **incertidumbre**, los vacíos, las ausencias y faltas. Todas las certezas y categoría que teníamos para responder a este espacio, parecía desmoronarse en cada paso que dábamos. Sentíamos un estado similar al desamparo estructural, en donde los recursos con los que contábamos para realizar esta unidad curricular, parecían no ser suficientes para alcanzar los objetivos que nos habíamos propuesto, objetivos necesarios para que cada estudiante pueda finalizar su trayecto de formación profesional. El contexto de pandemia nos obligó a quedarnos en casa, a trabajar a la distancia, a educar sin paredes, manteniendo lazos y vínculos, logrando proximi-

dad afectiva y emocional, en tiempos de distanciamiento físico. Estábamos atravesados por la incertidumbre de cómo se realizarían las prácticas, de qué manera podríamos comenzar y cómo continuaríamos, porque lo aprendido implicaba encontrarnos en la presencialidad. El **aislamiento** nos forzaba a una vinculación con el paciente desde un entorno que, no sólo no era familiar, sino que nos era absolutamente desconocido.

La habitual presencialidad fue desafiada, y requirió de **innovaciones** para realizar el trayecto de aprendizaje en este camino de prácticas pre profesionales. Fue necesario detenernos, confrontarnos y re pensar-nos. La práctica profesionalizante se caracteriza por ser un espacio y un tiempo de aprendizaje que genera preguntas, y en este contexto virtual, esas preguntas se acrecentaron y fue necesario volver a mirar, tejer una nueva perspectiva, desnaturalizar formas ya instaladas de resolver e intervenir. Construimos de modo conjunto un camino que diera paso a la escucha, la diversidad de miradas, perspectivas y representaciones. La realidad que teníamos organizada, se vio fragmentada y fue necesario pensar las prácticas en una **realidad de lo posible**, en un espacio diferente, el espacio que en la virtualidad se siente como reducido. Sentíamos que el mismo limitaba nuestras posibilidades de acción, de intervención con el otro, pero era el único espacio que nos permitía encontrarnos en la distancia, y ayudarnos mutuamente.

Y se comenzaron a organizar los grupos de trabajo, se establecieron contactos con distintas instituciones educativas y de salud. Se analizaron opciones, y comenzaron las prácticas, entre dudas, incertidumbres, y preguntas, que poco a poco se instalaron como **motor desafiante** que guiaba cada espacio de práctica. Nuevamente la psicopedagogía nos interpelaba como un espacio de aprendizaje, repensando el conocimiento como dinámico, en permanente construcción desde el encuentro con el otro. No había estrategias de abordaje ya acabado, o formas preestablecidas de actuar sino que había pacientes, con su sufrimiento, con sus posibilidades, su familia, su situación social y cultural, que interpelaba un abordaje psicopedagógico que nos era desconocido.

Sabemos que el trabajo de práctica profesionalizante implica responsabilidad y respeto por la realidad del otro. Una realidad que nos interpelaba constantemente, de formas sumamente diversas: desde niños 7 años, hasta adolescentes de 18; pacientes con posibilidades de conexión



de internet muy limitada, sin espacios en la casa donde realizar la entrevista, (ya que todos eran espacios compartidos); pacientes sin familia, con familias a la distancia, que veían una vez por semana; pacientes de la ciudad y pacientes de zona rural; familias sin trabajo, familias con miembros enfermos; familias que ocupaban el espacio de encuentro de los pacientes, hablando detrás de la pantalla, dictando respuestas, dejando poco lugar para pensar, crear, para hacer por sí mismo. Diversidad de familias, de realidades, de necesidades, de dificultades, que generaban diversidad de preguntas.

Sabíamos que el proceso de encuentro con los pacientes estaba limitado por el espacio y además por el tiempo. En cada situación era necesario escuchar, conocer, identificar, establecer estrategias de intervención, y luego concluir, hacer un cierre, finalizar, porque era un proceso de tratamiento, en un espacio de práctica profesionalizante, cuyos tiempos están atravesados por institucionales como: el final del ciclo lectivo, la fecha del convenio de práctica y la acreditación, y no por el paciente, sus necesidades, y procesos. Por ello, en la variedad de situaciones de práctica, se fueron estableciendo dispositivos de abordaje, que atendieran al paciente desde una visión clínica, pero siendo conscientes de las limitaciones que nos atravesaban.

Pero las limitaciones actuaron a modo de desafíos. Se organizaron **dispositivos** que posibilitaron **establecer transferencias**, se **construyeron sentidos**, se favorecieron historizaciones y en todas las situaciones los pacientes establecieron **otro lazo** con el conocimiento, pudieron pensarse y pensar otras modalidades de aprendizaje. (Luque, Cristina, 2017). Hubo situaciones en las que el paciente se encontró con la mirada de Otro, subjetivado como capaz de aprender; pacientes que construyeron organizadores que le posibilitarán nuevos aprendizajes sistemáticos; pacientes que pudieron pensar sus vínculos intersubjetivos; o tomar decisiones en torno al propio proceso de aprender; pacientes que pudieron pensar sobre su

forma particular de tomar decisiones, o su particular forma de aprender. Algunos pacientes, pudieron construir apropiaciones, estableciendo relaciones significativas entre lo conocido y lo que se le presentaba como nuevo. En todos los casos el objetivo era que el paciente pueda encontrarse con su propio deseo, para favorecer posibilidades de construcción del conocimiento.

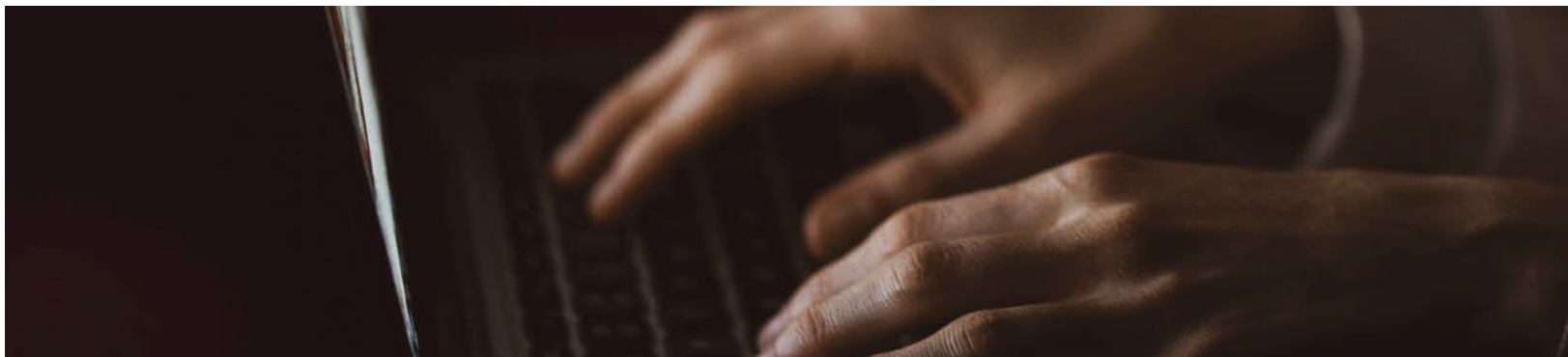
Es parte de nuestro quehacer profesional encontrarnos con nuestros pacientes, desde un saber que no se sabe, donde lo importante es la mirada, la escucha atenta, el abrirnos a las preguntas, el no dar nada por sentado.

Realizar las prácticas profesionalizantes en este contexto de virtualidad y distanciamiento fue el desafío de alojar lo incierto. Fue un camino signado por el fortalecimiento de la tarea, el profesionalismo, el trabajo responsable de cada estudiante y el respeto por los paciente y las instituciones que los cobijan. Se implementaron nuevas metodologías, signadas primero por la falta de certeza y luego la creación que aparece desde la pregunta, desde el agujero. A pesar de los intersticios, a pesar de los vacíos e incertidumbres, se lograron encuentros con los pacientes, desde el compromiso como futuros profesionales frente a otro que presenta un padecimiento. Se realizó un **trabajo comprometido**, desde **miradas plurales y colectivas**, donde distintas personas de la institución dijeron presente y acompañaron el proceso para que las prácticas fueran posibles. Fue un trabajo comunitario que garantizó el derecho a aprender de cada uno de los estudiantes, y ellos asumieron su rol como futuros psicopedagogos, desde el compromiso, la responsabilidad y profundo **encuentro con sus pacientes**.

Bibliografía de referencia:

Gomez, Sandra compiladora (2017): *Psicopedagogía, indagaciones e intervenciones*. Editorial Brujas





AUTOR: *Marcelo Hangshel Pentimalli*

Administrador de empresas de Gestión Jurídica. Especialista en la enseñanza de las Ciencias Sociales con Mención en Ética y Ciudadanía. Lic. en Gestión de las Instituciones Educativas. Docente de Nivel Medio y Superior en modalidad presencial y educación a distancia. Asesor tecnológico y pedagógico. Capacitador organizacional y en formación docente

PANDEMIA, TECNOLOGÍA Y NUEVOS ESCENARIOS DE INTERACCIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Palabras clave: *nuevos escenarios-enseñanza-tecnología-interacción pedagógica-reflexión-prácticas docentes-competencias digitales*

Recientemente me llegó a través de WhatsApp la imagen de un iceberg que mostraba “lo que se ve” y “lo que no se ve” de nuestras prácticas docentes en pandemia, detallando algunas de las tantas actividades que hemos realizado los docentes en este contexto de asilamiento: desde la planificación de clases, diseño de materiales, seguimiento de estudiantes, elaboración de instrumentos de evaluación y reportes. Quien lea este artículo, podría decir que son tareas que siempre hemos realizado los docentes, y esto es verdad, pero en este especial momento de la historia de la humanidad, el no habitar materialmente la institución educativa y el aula, nos ha llevado a repensar sobre cómo dar clases en otro territorio: el hogar.



Pero más que referirme desde *dónde* hemos dictado nuestras clases -lo que no es un tema menor y merece ampliarse- comparto reflexiones sobre *cómo* y *con qué* hemos llevado a cabo nuestras prácticas de enseñanza e incluso el impacto -al menos percibido-, en estudiantes.

La tecnología ha tomado más protagonismo del que se intentaba darle: video-clases con *Meet* y *Zoom*, plataformas educativas como *Classroom* y *Edmodo*, y las propias de las instituciones que iniciaron como “soporte” a clases presenciales-, correo electrónico, grupos de WhatsApp y varias aplicaciones que nos animamos a ensayar y probar diferentes estrategias.

A fines del siglo pasado se hablaba de un “paradigma emergente” respecto a la tecnología en la educación y más bien acotada a la Educación a Distancia. El 2020 ha acelerado la visibilidad de esa gran “masa” sumergida del “Iceberg” y la tecnología ha dejado de ser un tema “importante” en la agenda de la formación docente para convertirse en “imprescindible”.

De la voz de protagonistas, comparto datos que surgen de proyectos de investigación que realizaron estudiantes de nuestro Instituto del 4to año del Profesorado de Matemática en el espacio curricular “Problemáticas y Desafíos en Educación”. Si bien solo el 36% de los docentes asegura no haber tenido dificultad para preparar sus clases, los datos son alentadores si consideramos que el 79% logró mantener “medianamente” involucrados a estudiantes quienes en definitiva son el centro de nuestra tarea.

Sin embargo, igualmente se hicieron visibles aquellas disparidades sobre el acceso a la conectividad a través de Internet, disponibilidad de dispositivos y sobre todo de conocimiento en el manejo de tecnología con fines educativos. Aunque si volvemos a los datos, respecto a la for-



mación profesional del docente, el 90% encuestado considera haber aprendido “cosas nuevas” que le han ayudado en su proceso de enseñanza. Pero no fue un proceso instantáneo... Docentes que ya manejaban recursos tecnológicos en sus clases tuvieron que aprender aquellos específicos que integraban las propuestas pedagógicas de las instituciones en donde desarrollan sus prácticas. Otros, atravesaron momentos de incertidumbre, resistencia e incluso angustia -como en todo proceso cambio-, y tuvieron que aprender “sí o sí” lo necesario para dar clases. Desde mi experiencia como asesor, puedo decir que muchos y muchas docentes hoy cuentan sus experiencias como un gran logro personal. Evidentemente, este año ya hemos y estamos practicando nuevas maneras de enseñar.

Muchos autores refieren al uso acrítico de la tecnología, en lo cual hay que tener presente el sentido pedagógico de su uso, los criterios con los que decidimos utilizarla. En ese sentido, Marta Mena (2001) sostiene que frecuentemente se han establecido paralelismos atribuyendo todo lo bueno y progresista a la Educación a Distancia y todo lo malo y antiguo a la educación presencial. Pero la tecnología y los entornos virtuales hoy parecen superar la enseñanza tradicional. Si nos preguntamos cuál es nuestra mirada hoy sobre la tecnología y la escuela, podemos desentrañar algunas ideas que develan este cambio.

Entre ellas, los estudiantes tecnológicos y las nuevas infancias que se asocian a un posible saber innato respecto de las pantallas, que los pone en cierta ventaja respecto a los adultos. Esta brecha cultural nos hizo replantear a los profesores nuestros modos de enseñar, las estrategias de enseñanza que se adapten a la virtualidad.

Por otro lado, otra idea importante a considerar es el cambio de escenario en el proceso de enseñanza, se desplaza el espacio pedagógico del aula a la interacción en el entorno virtual. Y esa interacción virtual se mantenía celosa y exclusiva para la Modalidad de Estudios a Distancia.

Expertos sobre Educación a Distancia, como Mena, la entienden como “la modalidad educativa que mediatiza la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden” (2001). En ese sentido, podemos interpelarnos sobre cómo ha sido la relación pedagógica que hemos logrado establecer

con nuestros estudiantes y seguramente se brindarían tantos relatos como instituciones, espacios curriculares, modalidades, carreras y grupos en los cuales haya participado. Del mismo modo, la variedad de recursos, materiales, aplicaciones, aulas virtuales y dinámica pedagógica propuesta han dado color a una diversidad ya existente.

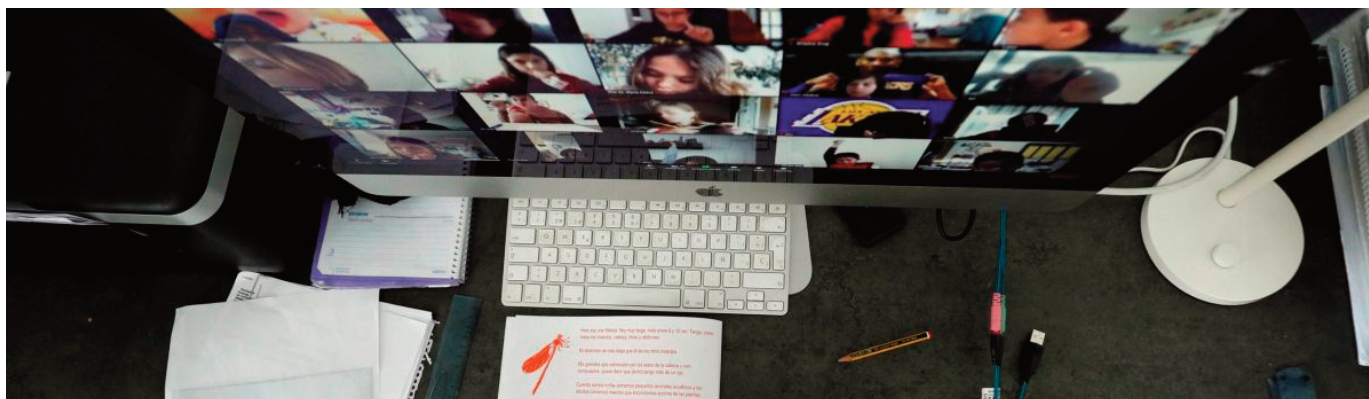
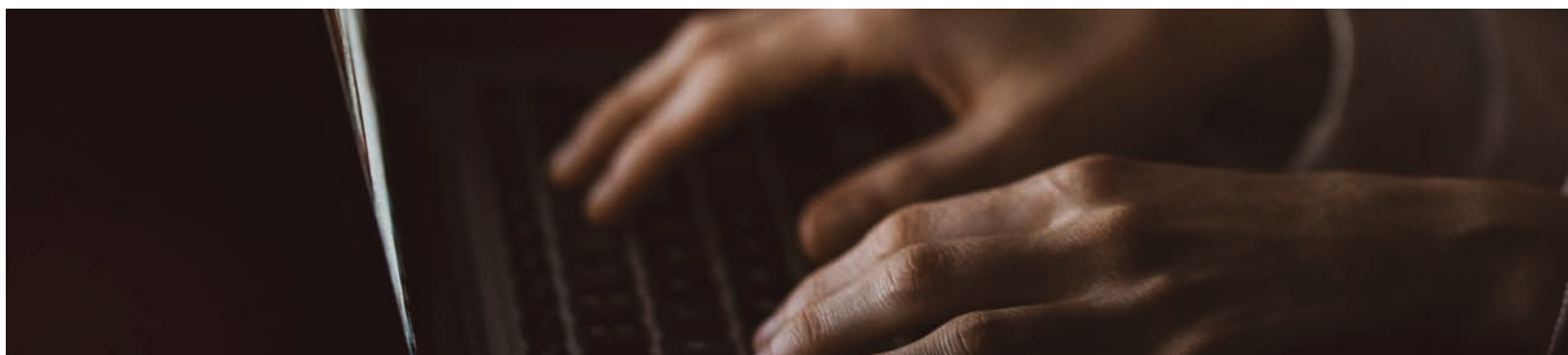
Por lo tanto, ¿podemos hablar de incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic), sin un soporte pedagógico? Claramente que no, si fuera así, hablaríamos solamente de una mera actividad descontextualizada y sin significación social. Peor aún, los estudiantes -destinatarios de nuestras prácticas- advierten cierta “cosmética” en nuestras propuestas pedagógicas cuando presentamos, por ejemplo, material o recursos digitales como “algo impuesto” y no como algo pensado.

Es por esto, que más que hablar de “incorporación” (en un sentido de “hacer cuerpo”), podríamos pensar en la integración de las TIC en un sentido pedagógico para que las tecnologías superen su estatus de “medios de información y comunicación” hacia uno más desarrollado y conveniente como tecnologías de aprendizaje y conocimiento.

A modo de reflexión de cierre -y en el marco de lo expuesto-, comparto algunas ideas de expertos que pueden iluminar el análisis de nuestras prácticas docentes en estos tiempos de pandemia, tecnología, educación e interacción pedagógica. Pérez Gómez (2012), respecto al desarrollo y conocimiento en la era digital, afirma que “la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos se encuentra profundamente alterada por la imparable y poderosa penetración social de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación”. Y entre algunas de sus peculiaridades cabe considerar la expansión de las herramientas digitales como extensión de los recursos y posibilidades de conocimiento y acción. Además, cabe destacar que el carácter distribuido del conocimiento en la era digital requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad.

Sobre todo, respecto al *cómo* y *con qué* hemos llevado a cabo nuestras prácticas de enseñanza y el impacto en estudiantes, es importante destacar la cooperación como una exigencia en la transmisión del conocimiento, en especial ante un cambio de concepción donde el conocimiento experto ya no está





en manos de pocos sino a disposición de muchos. La idea de cultura participativa y de inteligencia distribuida nos insta como docentes a repensar nuestras propuestas de enseñanza para combinar recursos y materiales con un sentido de construcción colaborativa, no solo entre estudiantes sino entre colegas, para que el conocimiento sea significativo a partir de intercambios que nos enriquecen mutuamente.

Repensar nuestras prácticas nos lleva a rever cuáles son las competencias digitales necesarias para los y las docentes de hoy. Ya en el 2004, Philip Perrenoud mencionaba, entre sus *Diez nuevas competencias para enseñar*, utilizar las nuevas tecnologías y organizar la propia formación continua. Y pueden articularse con otras como la organización de situaciones de aprendizaje, gestión de la progresión de los aprendizajes, implicación a los alumnos en sus aprendizajes y sobre todo el trabajo en equipo. Y en eso se basa la interacción pedagógica, no desde un monólogo extenso ante una pantalla de Zoom o Meet sino a través de conversaciones ilustradas con una multiplicidad de recursos y actividades que rescaten lo mejor de nuestras disciplinas, el conocimiento y sobre todo el vínculo con nuestros estudiantes.

Finalmente, respecto a las nuevas competencias digitales docentes, comparto cinco áreas que podemos tener en cuenta para su desarrollo y validación, en el Marco Común de la Competencia Digital Docente realizada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) del Gobierno de España. Esas áreas son: 1) Información y alfabetización informacional, 2) Comunicación y colaboración, 3) Creación de contenidos di-

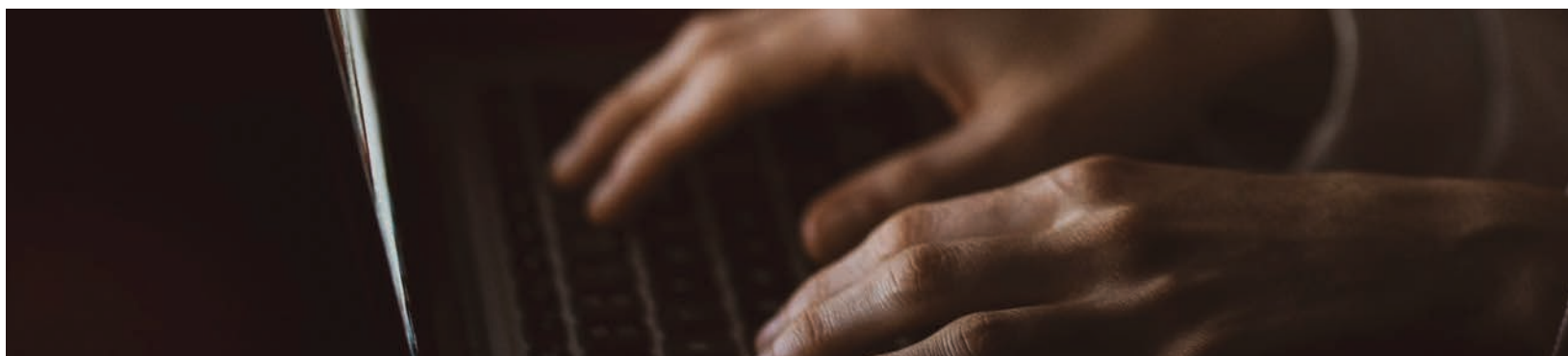
gitales, 4) Seguridad y 5) Resolución de problemas. En cada una de ellas, podemos preguntarnos qué conocemos y que nos falta conocer y ser gestores de nuestra propia formación docente.

El desafío está planteado. Parte de la vivencia ya ha sido transitada... Cerremos este 2020 con un balance de fortalezas y oportunidades que seguro podremos retomar en el próximo año y no solo adquirir competencias digitales para aprovechar las tecnologías sino que la tecnología sea la ocasión para ser más competentes desde un enfoque humanista centrándonos en el vínculo pedagógico combinando otras competencias como la neurodidáctica e inteligencia emocional en el aula. Pero vamos de poco, "sin prisa pero sin pausa" para disfrutar el proceso/progreso.

Bibliografía

- Mena, Marta (2001). LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: MULTIPLICIDAD DE MIRADAS.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2012). Educarse en la era digital. Cap. I. La era digital. Nuevos desafíos educativos. Ed. Morata.
- <https://revistaeducar.com.ar/2020/06/16/escuelas-y-tecnologias-quien-usa-a-quien/>
- <https://revistas.um.es/educatio/article/download/127/111/568>
- https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf





AUTOR: Héctor Horacio Gerván

Profesor en Matemática (FaMAF-UNC), Profesor en Historia (FFyH-UNC) y Doctorando en Filosofía (FFyH-UNC). Becario doctoral (SeCyT-UNC). En la actualidad se desempeña como profesor titular de Historia y Epistemología de la Matemática (Instituto Católico Superior) y como adscripto de las cátedras Historia Antigua General y Filosofía de la Matemática (UNC). Docente de historia y matemática en nivel medio (Instituto Escuelas Pías). Investigador del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" (FFyH-UNC). Miembro del "Proyecto Amén-mose. Conservación y estudio de la tumba TT318, Sheikh Abd el-Qurna, Luxor, Egipto" (UNLP), con aval del servicio de antigüedades egipcio y de la República Árabe de Egipto. Áreas de investigación: filosofía e historia de la matemática; egiptología.

ENSEÑAR MATEMÁTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ALGUNAS REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y META-EPISTEMOLÓGICAS PARA REPENSAR LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA CONTEMPORÁNEA

Palabras clave: Pandemia – Educación matemática – Conocimiento situado – Diversidad e inclusión educativa

Introducción

El año 2020 que venimos transitando ha sido –y aún es–, sin lugar a dudas, una instancia de desafío para todos los actores del sistema educativo. La irrupción de la pandemia del COVID-19 consiguió, desde el día lunes 16 de marzo, suspender el “normal” desarrollo de nuestras escuelas al menos en dos niveles. En uno de ellos, el más visible, se trató de la no materialización de las clases presenciales en el tradicional espacio de encuentro e intercambio entre docentes y alumnos: el aula. En otro nivel, se produjo una reestructuración de las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje, en donde todos aprendimos a ser “principiantes” en la “nueva normalidad” de la educación en escenarios de virtualidad.

La pandemia se ha constituido en un elemento coyuntural que logró poner de relieve, de forma asombrosamente explícita, una situación más bien estructural de la que el sistema educativo argentino viene dando muestras ostensivas desde hace algunas décadas: «(...) nos encontramos ante transformaciones estructurales de las instituciones escolares que ponen en cuestión el ejercicio de la docencia en general (...)» (Serra, 2015, p. 39). Y no solo a la docencia en cuanto actividad, sino, incluso, a la escuela misma como institución representativa de la modernidad en tiempos de posmodernidad. Según ha planteado el sociólogo François Dubet (2003), la escuela atraviesa una declinación de su programa institucional. Ésta cubre varios aspectos, entre los que podemos mencionar el fin del “santuario”, producido tras la masificación escolar y la ruptura de los muros entre la institución educativa y el “afuera”. En este sentido, los investigadores han señalado siempre, a modo de ejemplo, la aparición de los problemas y desafíos de la adolescencia. Hoy, el contexto de emergencia sanitaria en el que nos vemos inmersos es un notable caso de la irrupción del “afuera” en el “santuario” escolar, llegando a derribar aquellos muros protectores conformados por las consolidadas y consuetudinarias prácticas e interpelándonos a replantearnos una nueva dinámica en el trabajo con los alumnos y con la reconfiguración epistémico-didáctica de los saberes a transmitir.

Empero, las distintas realidades complejas de la educación argentina nos impelen a transitar un proceso de transformación y de resignificación de las prácticas docentes; uno que no necesariamente implique un nuevo y absoluto comienzo, sino una desnaturalización de la escuela y el replanteamiento de su funcionalidad contemporánea, por más desafiante que esto sea. Como dijera Pablo Pineau (2001) hace casi dos décadas atrás:

A fines del siglo XX [más aún, a inicios



del siglo XXI] vivimos una crisis –según algunos, terminal– de la forma educativa escolar. Probablemente, arribar a una solución no será fácil. Nuestro aporte (...) ha sido pensar a la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única, opción posible. Sin duda, en el contexto actual tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y contextualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles –lecturas derivadas de la naturalización de la escuela– sino porque las seguimos considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos. O, en otras palabras, seguimos optando por el camello porque hasta ahora es el mejor animal, y no el único, que nos permite atravesar el desierto. (pp. 49-50).

Respecto a las realidades complejas de la educación en Argentina, a las que aludimos *ut supra*, Flavia Costa y Fernando Bordignon (2015, p. 110) arguyen que las especificidades de cada institución –respecto a sus diferencias de infraestructura, acceso a la tecnología y composición socio-económica del alumnado– pueden llegar a tornarse incommensurables. Nosotros hemos sido testigos en primera persona de esta situación, en la que muchos alumnos quedaron al margen de su proceso de escolarización debido a determinadas carencias, sobre todo tecnológicas. Empero, los docentes hemos tenido que aprender a solucionar y trabajar sobre determinados baches, en aras de garantizar el axioma democrático fundamental de la educación como derecho. Más aún, durante esa marcha, han ido surgiendo preguntas y reflexiones sobre las propias disciplinas que enseñamos.

Este breve artículo, que no pretende ser exhaustivo, tiene como objetivo plantear determinadas reflexiones sobre la enseñanza de la Matemática en el actual contexto de la virtualidad dentro del marco de la contingencia sanitaria. Para ello, nos centraremos en dos ejes estructurantes. El primero de ellos es epistemológico; es decir, versará sobre una propuesta de replanteamiento sobre la producción/transmisión/circulación del conocimiento matemático dentro de las instituciones con finalidades educativas, en base a la situación socio-cultural posmoderna actual y al fuerte e ineludible impacto de las tecnologías. El segundo

objetivo parte del primero para esgrimir algunos llamamientos meta-epistemológicos que son necesarios para garantizar a los epistemológicos.

Con la esperanza de que estas páginas puedan propiciar instancias de discusión colectiva entre quienes hacemos de la enseñanza de la matemática nuestra profesión, comenzamos, entonces, con el desarrollo del primer objetivo.

Actualidad epistemológica de la educación matemática: las tecnologías, el contexto y la situacionalidad del conocimiento

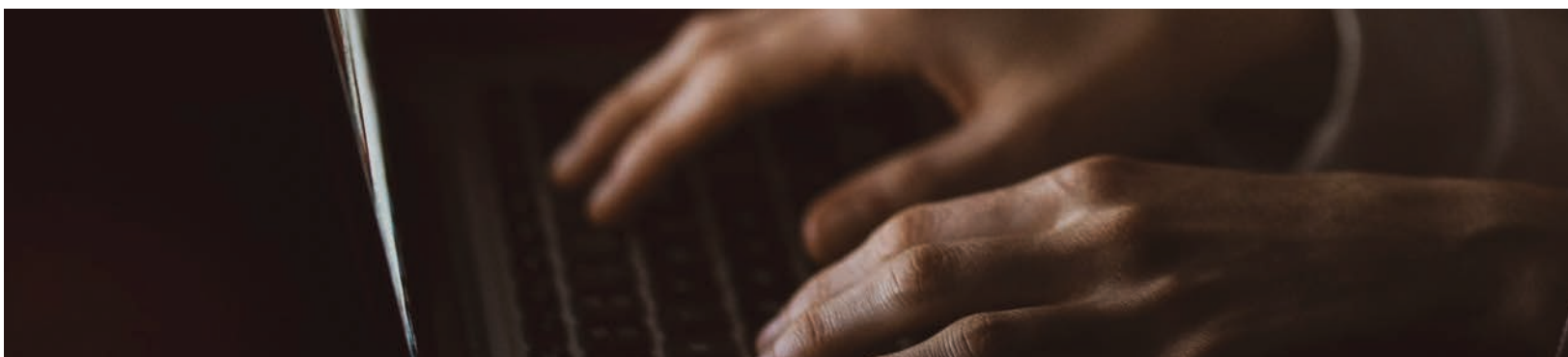
En la literatura sociológico-historiográfica, una más o menos consensuada caracterización de los tiempos posmodernos actuales es la de la “desaparición” de la verdad absoluta, con la emergencia de “verdades” plurales y/o subjetivas –una suerte de lógica difusa en el campo de la acción social– y de diversas formas de relacionarse con el/los conocimiento/s. Más allá de los problemas filosóficos que esto plantea, es innegable su influencia en la realidad de la escuela en tanto institución típica de la modernidad.

Centrándonos en el caso de la matemática, una enseñanza tradicional la ha caracterizado como *el* conocimiento *válido y único* para desarrollar la racionalidad cartesiana; en otras palabras, los cimientos lógico-deductivos de la ciencia matemática son pasibles de asegurar un conocimiento racional y metódico que, mientras más abstracto sea, mejor, pues desde esa abstracción se puede luego descender a los casos empíricos de nuestra realidad tangible. En consecuencia, para *hacer* matemática bastaría una mente privilegiada de tipo platónica, cuya única atención está dirigida al mundo perenne y eterno de las ideas matemáticas.

Este posicionamiento tradicional ha venido siendo muy criticado en las investigaciones contemporáneas sobre educación matemática. En particular, Luciane Mulazani dos Santos y Valdir Damázio Junior (2015), en una aproximación cultural desde las premisas de la posmodernidad, han argüido que abandonar el privilegio epistemológico-cartesiano de la ciencia matemática (platónica) habilita a pensar en nuevas prácticas de enseñanza matemática. Más aún, la realidad nos interpela a repensar nuestras bases epistémicas que dan sustento a propuestas didácticas.

Una arista insoslayable de esa realidad, que hemos evidenciado como nunca este año, es la de la tecnología. Ella es inseparable de nuestras vidas, amalgamándose más o menos conscientemente con los hábitos cotidianos. La educación no escapa a esto. Por ello es que asumimos la propuesta de Mónica Villarreal (2012; 2013), según la cual los diferentes actores del sistema educativo, en tanto sujetos





epistémicos, son *Humanos-Con-Medios*. Este concepto pone de relieve dos dimensiones muy importantes: la cognición es social –no individual/platónica– y es inseparable de los medios materiales/tecnológicos que habilitan la producción del conocimiento: «Tan esencial [es] que este medio es constitutivo del conocimiento, de suerte que si estuviera ausente el conocimiento sería otro» (2012, p. 79). Más aún, si las herramientas tecnológicas cambian, «entonces es necesario repensar las prácticas educativas» (2013, p. 93).

Cualquier docente podría contrastar experiencialmente esta afirmación; bastaría con hacer un ejercicio de rememoración reflexiva y de escritura de una narrativa comprometida para ver qué tanto han cambiado –o deberían haber cambiado– las propuestas de enseñanza. Lejos de la dinámica del pizarrón-tiza, de la seguridad de las paredes áulicas que suponían un paréntesis más o menos permeable con el afuera, docentes y alumnos nos hemos visto inmersos en un nuevo contexto con más presencia de la cotidianeidad, de los horarios líquidos y flexibles, y con la adopción de nuevas rutinas disruptivas con respecto a las prácticas pretéritas asumidas o internalizadas.

Por supuesto que un factor decisivo ha sido la insoslayable presencia tecnológica. Varias investigaciones internacionales sobre educación matemática han demostrado esto; por ejemplo: Mailizar, Almanthari, Maulina & Bruce (2020). Aún más, tales pesquisas han defendido la tesis de que la coyuntura del COVID-19 es un verdadero punto de inflexión, en el que ya no se puede hacer la vista gorda al desapego (casi) estructural de la educación con respecto a la tecnología: «(...) la adopción del aprendizaje digital como respuesta al COVID-19 estimularía el crecimiento del aprendizaje digital en matemática» (Mulenga, 2020, p. 10).

Empero, hay otro factor que no se nos debe pasar por alto, uno más humano y de sensibilidad contextual-social: las realidades internas de las familias, de los docentes, de los alumnos; sus miedos e inseguridades; las posibilidades y límites materiales... A diferencia de la matemática moderna “fría/imparcial”, una matemática posmoderna y comprometida socialmente no puede negar que el contexto social-coyuntural es de gran importancia. Es decir, las realidades estrictamente no-epistémicas tienen, en algún sentido, un valor epistémico; pues, así como la tecnología, permiten la construcción del conocimiento.

Los sujetos epistémicos de la educación son, además de *Humanos-Con-Medios*, *Humanos-Situados*; el conocimiento matemático que producirían es, en consecuencia, un *conocimiento situado*. Éste “involucra una dimensión epistemológica en la medida en que quiere argumentar cómo algunas percepciones y concepciones del mundo son proclives

al desarrollo de investigaciones y comprensiones que aspiran a ser legítimamente objetivas” (Piazzini Suárez, 2014, p.19). Por ende, el conocimiento matemático está atravesado por las percepciones del propio cuerpo y la pertenencia a un lugar o cultura, entre otros. Nuestra categoría de *Humanos-Situados* incluye a la de *Humanos-Con-Medios*, al valorizar no solo la tecnología sino las relaciones socio-culturales y emocionales que propician, en un lugar y momento dados, la producción y circulación del conocimiento según parámetros válidos en ese espacio-tiempo. Esto plantea interrogantes actuales, abiertos y desafiantes: en la coyuntura actual, ¿qué tipo de matemática se puede enseñar/aprender?; ¿qué prácticas sustentan, validan o favorecen el conocimiento?; ¿qué relación se propicia entre esta matemática y el contexto situacional de los sujetos involucrados?; ¿da lo mismo enseñar matemática virtualmente o presencialmente?...

Ilustremos esquemáticamente nuestro posicionamiento. La alegoría medieval ha representado a la matemática como dos musas: Aritmética y Geometría, portando cada una los medios tecnológicos del momento que hacían posible el conocimiento: un ábaco o papel para hacer cálculos, y un compás. A modo de ejemplo, tenemos la siguiente pintura del siglo XV, del florentino Francesco Pesellino (1422-1457) y que actualmente se encuentra en el Birmingham Museum of Art de Alabama:





Debajo de Aritmética y Geometría están, en solitario, sus respectivos representantes: Pitágoras y Euclides. Ambos sostienen sendos libros, como signo semiótico tanto de las herramientas clásicas del hacer matemático –lápiz y papel– como del soporte y medio de difusión de tal hacer –libros y/o tratados, accesibles solo a los avezados–.

Esta imagen, según los argumentos aquí desarrollados, no sería la adecuada para expresar a la matemática escolar actual y coyuntural. Deberíamos reemplazarla por una red compuesta no jerárquica de actores interrelacionados –docentes, alumnos, familias...– y de herramientas/tecnologías. Un ícono representativo de éstas últimas es la computadora, que podría contener una evocación de las diferentes instancias en las que puede ser usada: plataformas virtuales, redes sociales, foros de discusión, correos electrónicos, softwares especializados...

Algunas consideraciones meta-epistemológicas

Los supuestos epistémicos defendidos en la sección anterior no son posibles si no se dan otros meta-epistemológicos: el fundamental acceso de los medios tecnológicos, en tanto que es un derecho, y la alfabetización tecnológica en las escuelas. No debemos cesar jamás de defender la postura de que el Estado tiene, como tarea urgente, establecer y garantizar “estrategias integrales que preparen a los estudiantes para utilizar el e-learning” (Mailizar *et al.*, 2020, p.8). Pero no solo a ellos; es imprescindible que haya políticas estatales que brinden a los profesores las necesarias “competencias digitales docentes” (Sansot, 2020). ¡Este es un caso notable de atención a la diversidad! Referida, *stricto sensu*, a las diversas y desiguales condiciones materiales y socio-económico-culturales de quienes están involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos mediados por la tecnología y la virtualidad.

Atención a la diversidad, sí... Pero, también, demanda urgente e impostergable de una necesidad democrática. La extensión de la obligatoriedad hasta la educación secundaria, y su consiguiente masificación a sectores sociales antes excluidos, llevan aparejado el principio de inclusión o no selectividad –y, por ende, de equidad–. Esto debe implicar la puesta en práctica de políticas educativas capaces de ofrecer las mismas posibilidades y oportunidades a todos los alumnos, familias y docentes. En tanto y en cuanto esto vaya cumpliéndose cada vez más, las reflexiones y reconsideraciones epistemológicas de la enseñanza de la matemática llegarán a una mayor población, resultando en un beneficio y en una gran conquista para el conjunto de la sociedad.

A modo de cierre

Llevamos ya nueve meses de desarrollo de prácticas educativas inmersas en la “nueva normalidad”; una que, aunque a simple vista se nos pueda llegar a parecer aciaga, en realidad es una instancia interpeladora –en un sentido positivo– de nuestro propio desarrollo profesional. En la contemporaneidad posmoderna, las mutaciones culturales parecen ir más de prisa que los cambios estructurales en el sistema educativo. Así, más de uno podrá asentir ante las siguientes palabras de Víctor Sajoza Juric (2020):

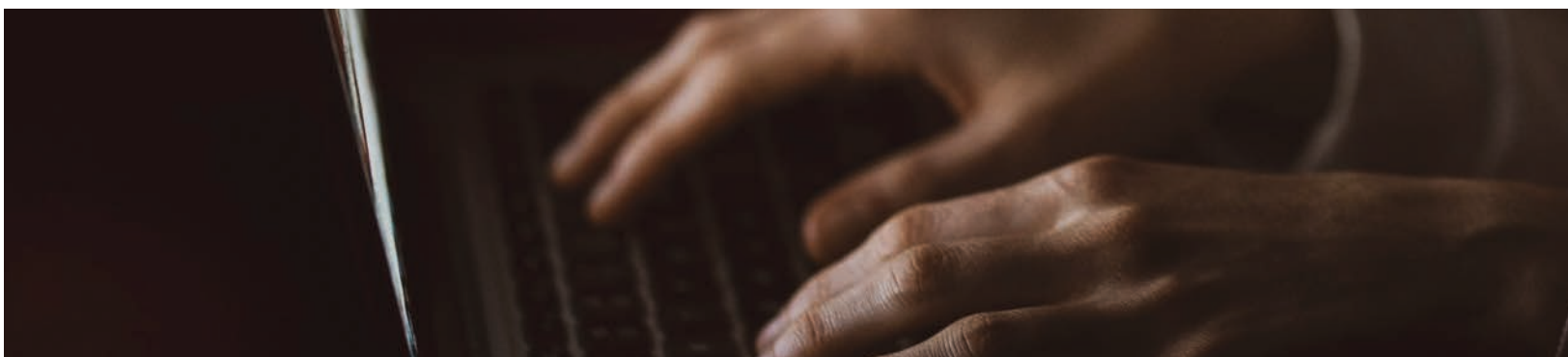
Era muy difícil imaginar todo lo que sobrevino como resultado de diferentes medidas de aislamiento, de resolución de problemas y de creación de nuevos escenarios educativos en donde las tecnologías de la información y de la comunicación están jugando un rol central tanto por sus ventajas como por los obstáculos que dejaron en evidencia. Esta nueva realidad emergió de forma abrupta, sin dar tiempo para pruebas previas y sin permitir detener los tiempos para delinear las mejores iniciativas: una vez más la realidad se apropió de las iniciativas y las modeló de diversas formas. (p. 7).

A lo largo de estas páginas hemos querido defender la legitimidad de la coyuntura sanitaria actual como fenómeno histórico capaz de propiciar un replanteamiento tanto de las bases epistémicas como de las condiciones meta-epistémicas y/o materiales que hacen que *otra matemática* sea posible de ser enseñanza. Nuestra contribución a este respecto ha sido a partir del señalamiento de la centralidad de las tecnologías y de la situacionalidad socio-cultural que, en el fondo, permite y da forma al conocimiento matemático mismo.

Lejos de nuestra intención está la de constituir este artículo como una suerte de vademécum para la educación matemática. Por el contrario, esperamos que se convierta en una instancia generadora de debates conjuntos y colectivos acerca de la matemática que se produce y que circula en las instituciones con finalidades educativas. Recién entonces, cuando consigamos generar la desnaturalización de las prácticas matemáticas escolares tradicionales y/o abstraídas de la realidad histórico-tecnológica actual, podremos, con una cierta cuota de satisfacción en nuestras voces, decir junto al poeta romano Virgilio: *Hoc opus, hic labor est*, «[aquí] está la obra, [aquí] está [nuestro] trabajo» (Virg., *Æn.*, VI, 129).

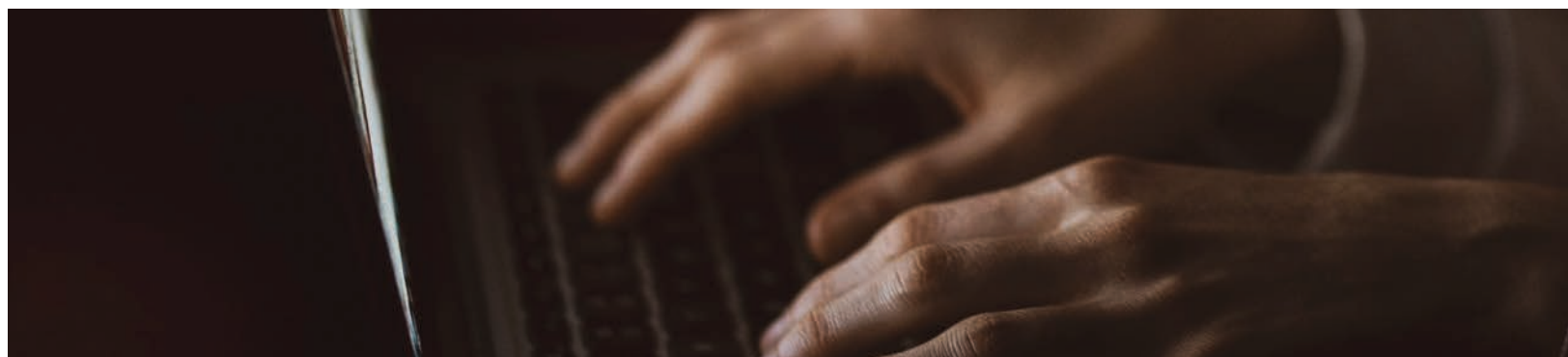
Bibliografía





- Costa, F. & Bordignon, F. (2015). Enseñar y aprender con las nuevas tecnologías. En D. Rosemberg (Comp.), *La educación en debate* (pp. 109-111). Gonnet: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo? En E. Tenti Fanfani (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-43). Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Mailizar, A., Almanthari, A., Maulina, S. & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16 (7), em1869, 9 pp.
- Mulazani dos Santos, L. & Damázio Junior, V. (2015). Pós-modernidade, cultura e tendencias em educação matemática. En M. Kalinke & L. Ferreira Mocosky (Orgs.), *Educação Matemática: pesquisas e possibilidades* (pp. 49-65). Curitiba: UTFPR Editora.
- Mulenga, E. (2020). Is COVID-19 the Gateway for Digital Learning in Mathematics Education? *Contemporary Education Technology*, 12 (2), ep269, 12 pp.
- Piazzini Suárez, C. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 5 (1): 11-33.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Sajoza Juric, V. (2020). Pandemia, educación y nuevas realidades: mirar lo tradicional con nuevos ojos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11 (21): 7-8.
- Sansot, S. (2020). Construcción de saberes didácticos mediados por tecnologías digitales: posibilidades y límites de prácticas de enseñanza situadas en profesorados universitarios. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11 (21): 70-83.
- Serra, J. (2015). ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. En R. Menghini & M. Negrin (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 39-61). Buenos Aires: Noveduc.
- Villarreal, M. (2012). Tecnologías y educación matemática: necesidad de nuevos abordajes para la enseñanza. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3 (5): 73-94.
- Villarreal, M. (2013). Humanos-con-medios: un marco para comprender la producción matemática y repensar prácticas educativas. En E. Miranda & N. Paciulli Bryan (Coords.), *Formación de Profesores, Currículo, Sujetos y Prácticas Educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil* (pp. 85-122). Córdoba: Editorial de la FFyH-UNC.





AUTOR: Emilio Moyano

Docente. Profesor de Práctica Docente. Coordinador de Carrera en el Profesorado de Lengua y Literatura en Instituto Católico Superior

ENTRE SABERES, IGNORANCIAS, CUIDADOS Y ABANDONOS

Albert Camus sostuvo en una entrevista que con su novela *La peste* (1947) trató de emparentar lo que podía significar una epidemia de peste bubónica con el concepto abstracto del mal, emulando lo que Henry Melville había hecho con *Moby-Dick*. Es una manera diferente de mostrar lo espantoso como un remedio moral, como un efecto del accionar humano, una respuesta o un corolario. Lo cual no debería resultarnos algo extraño, el sujeto del siglo XX configuraba la realidad a partir de una lógica de causa y efecto. En esta contemporaneidad, en cambio, si algo nos caracteriza como sujetos es la posibilidad de diversificar las lógicas que nos atraviesan en tanto sociedad. La regla consiste en no adjudicar lo que sucede a un determinado saber. Esto que podría interpretarse como un mero relativismo, en rigor de verdad, nos permite ampliar la mirada y abrirnos a nuevas maneras de pensar. En este sentido, el estado no sabe, la ciencia no sabe, la escuela no sabe, nosotros no sabemos... A partir de esa premisa, por lo tanto, es que podemos preguntarnos: ¿Y si fuera esta pandemia una oportunidad para articular las ignorancias que piensan, que inventan distintos planos de cuidado, con los saberes y los abandonos que operan en la realidad? De esta forma, el interrogante nos sirve para pensar la escuela en el contexto del COVID 19 y, al mismo tiempo, para recapitular sobre algunos tópicos que impactan en nuestra gestión educativa.

Tal como afirma Silvia Duschatzky en su texto *¿La gestión de la escuela o gestionar la escuela?*: “la gestión situacional no

alude al Estado, sino que, por el contrario, lo interpela y lo requiere (...) no sería el Estado en tanto dispositivo que funda el sentido de una Nación y diseña las formas de producir comunidad simbólica, sino un estado que produce las condiciones necesarias para desanudar problemas, habilitar experiencias y crear condiciones para una nueva configuración nacional”. Esta afirmación nos invita a reflexionar sobre la posibilidad, la potencia, la chance de convertir el entramado de la difícil situación sanitaria que nos tocó vivir en una condición, una condición que condicione, pero que no determine. Para ello tenemos que evitar las trampas del lenguaje, la cristalización, la fosilización que los términos suelen imponer sobre el devenir de los hechos. Una suerte de combate contra la mecánica que posee el mundo académico-intelectual de poner etiquetas y fundamentos en orden a explicar todo lo que sucede. Dicho de otra manera, el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), interpeló al Estado para que este brindase señales en medio del caos, gestos que posibilitaran la creación de prácticas y acciones, en detrimento de conceptos que paralizaran o mutearan la gestión escolar.

Si nos atenemos al campo de los hechos, encontramos que, en algunas jurisdicciones del Ministerio de Educación, la respuesta del Estado a la pandemia fue promover la “continuidad”. Se intentó ordenar la crisis bajo la órbita de una categoría que, como toda categoría, involucraría cierto grado de abstracción: ¿continuar qué?, ¿cómo?, ¿hacia dónde? Así, la trampa radica en entender la gestión de la escuela como una práctica no diversificada, tal cual se expuso al principio, como un sistema funcional sin ninguna clase de variable en sus mecanismos internos.

La irrupción del COVID 19 implica un choque que nos empuja a nuevas preguntas, nuevos lenguajes, nuevas pruebas. En consecuencia, la idea de “continuidad” pareciera solo garantizar la presencia de un estado en la vida social de los ciudadanos, garantizar un “estar” (está), pero no un “hacer” (hace). En el fondo, nos estuvo faltando ese pasaje del sustantivo a la circunstancia, de la sustancia al acontecimiento. Ese movimiento que nos permite evitar los roles definidos y el encorsetamiento del lenguaje, indagar sobre las capas subterráneas de las situaciones: “ver qué hay allí... no en tanto fenómenos evidentes sino virtuales (...) los virtuales, o como lo sostenía Bergson, esas señales difusas, caóticas sin forma, pero asomando ‘detrás’ o en un segundo plano de aquellas formas que las opaca y a su vez como en toda opacidad las revelan (...) hacer que las cosas desplieguen sus eventuales multiplicidades, mediante una propensión que las efectúe”. (Duschatzky, 2018b).

No se trata solamente de eliminar los términos en favor de las acciones; despojarnos de la “continuidad” y ponernos a fabricar mascarillas de acetato, adaptando la escuela al mer-



cado del trabajo (Deleuze). Por lo general, una acción puede surtir efecto y producir muchos resultados en una determinada ciudad, un determinado barrio, una determinada escuela, pero no necesariamente obtendrá el mismo resultado en otras jurisdicciones. Todos sabemos que imitar prácticas que han dado resultados en otras instituciones puede ser una forma distinta de invisibilizar nuestro contexto.

¿Quiénes somos? ¿Dónde estamos?, por mencionar algunos interrogantes, tal vez podrían ser las preguntas que nos genere esta pandemia, las “capas subterráneas” de la situación crítica que nos involucra como sociedad y que aparecen en el horizonte como una oportunidad. Preguntas que movilizan las acciones en lugar de los conceptos y las explicaciones, porque como escribió Jacques Rancière, en *El maestro ignorante*, “Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo”. Y los tiempos de crisis suelen impulsar esa clase de acercamientos sobre los sujetos de aprendizajes y que nosotros como docentes tenemos que evitar.

Continuidad y transformación

Estas Ignorancias que piensan cuidados -este no-saber- se podrían oponer a los saberes que piensan abandonos, en un típico juego de retruécanos tan al estilo de Bourdieu. Si trasladamos esa idea a nuestra experiencia de trabajo, es factible encontrar una variable que se repite en distintas instituciones y en distintos niveles educativos: el despliegue de la virtualidad y el aprendizaje en línea. Quienes formamos parte del campo de la educación, a raíz de la pandemia pensamos la continuidad apoyándonos en el desarrollo tecnológico del Internet. Así, la mayoría de las instituciones educativas promovieron prácticas a través de diferentes dispositivos, casillas de mail, redes sociales y videollamadas; los más sofisticados lo hicieron con sus propias plataformas de aprendizaje y los menos con sus grupos de WhatsApp.

No obstante, el modelo y las estrategias de enseñanza continuaron siendo más o menos las mismas que se empleaban en la clase presencial: exposiciones orales o escritas, a veces en diapositivas, y actividades de repaso. En consecuencia, lo que continuó fue la forma de enseñar de la escuela tradicional (solo se cambió el medio de comunicación). Esto trajo aparejado una serie de dificultades, por un lado, vinculadas con las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes y, por otro lado, con la conectividad y las problemáticas de infraestructura económica y social. El cuidado que diseñaron las “ignorancias” (las incertidumbres) no contempló un proceso de inducción en el mundo de la educación virtual, ni tampoco organizó un periodo de capacitación, ni se diseñó una política de igualdad para los sectores excluidos de la sociedad.

En consecuencia, si ajustamos el foco, podemos observar que

dicha operación vino para producir una doble dinámica. Se trató de una continuidad en las estrategias y el diseño de secuencias didácticas, y al mismo tiempo, una transformación, sobre todo, en lo que respecta a la llamada cultura digital. De esta manera, con el contexto de la pandemia de fondo, la figura del docente como tutor o mediador cobró mayor relevancia y desnudó la falta de capacitación crítica en el manejo de recursos tecnológicos.

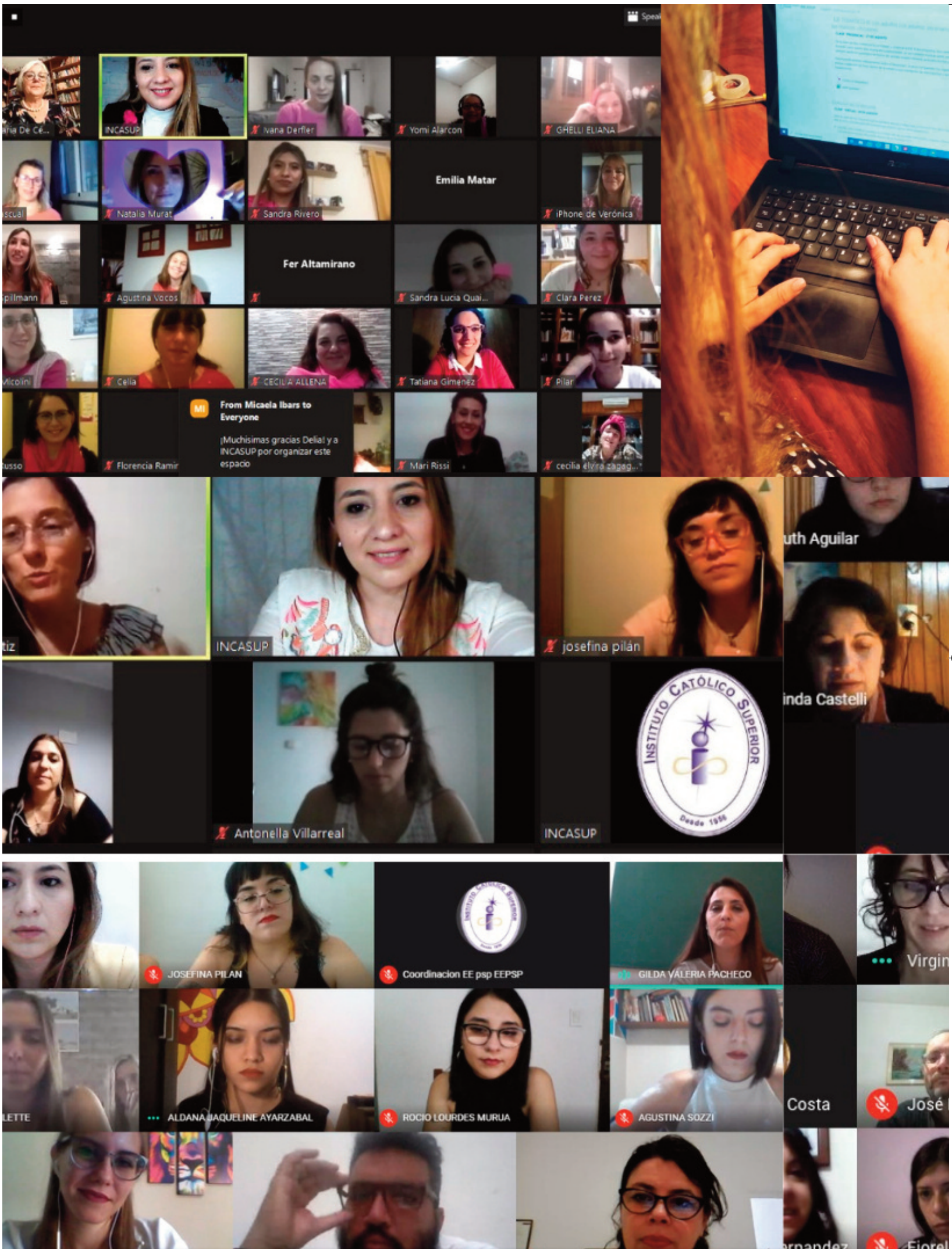
Desde esta perspectiva, la digitalización de las prácticas nos dice que ya no somos los mismos. De pronto tuvimos que aprender toda una gama de instrumentos para comunicarnos de forma remota. Nos transformamos. En algunos casos adquiriendo nuevas destrezas, y en otros, profundizando destrezas previas para que la maquinaria de la educación no se detuviese. Pero también nos dice que en el fondo seguimos siendo los mismos. Que los diseños curriculares son los mismos que se acordaron hace ya bastante tiempo. Que las clases de álgebra y de gramática son las mismas que antes usaban el pizarrón y ahora se hacen a través de zoom. Que las evaluaciones intentan dar cuenta de los procesos, pero se quedan en la estandarización.

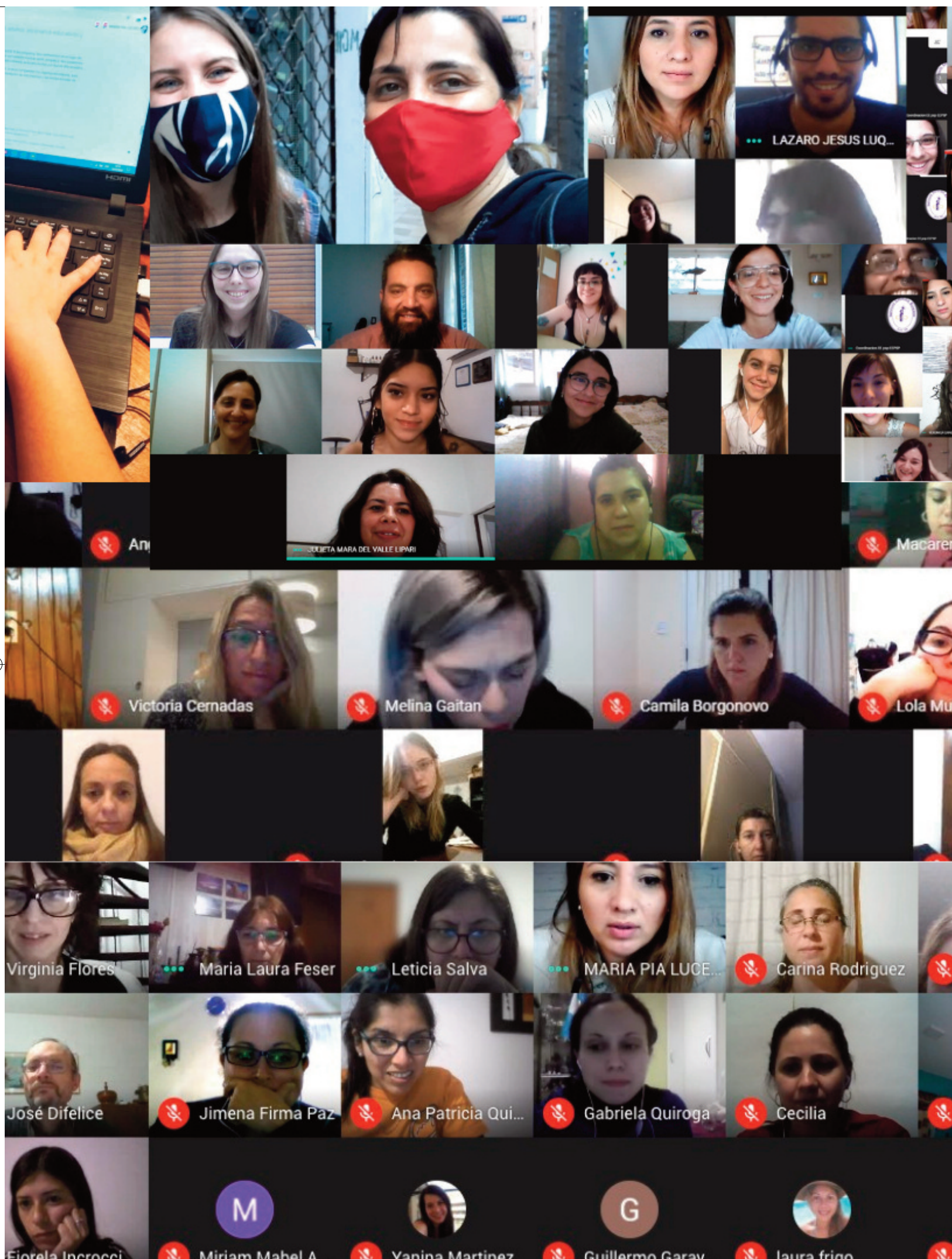
De este modo, continuidad y transformación de las prácticas docentes serían el resultado de las ignorancias que nos cuidan y los saberes que nos abandonan. En definitiva, esos podrían ser los sentidos que atravesaron las instituciones educativas de nuestra ciudad. Más allá de los contenidos y los formatos de enseñanza, el desafío para lo que viene consistirá, entonces, en incorporar al eje de la discusión todo lo relacionado con la dimensión socio-emocional de los sujetos de la enseñanza, que a priori parece quedar afuera de las pantallas, como así también, decantar un blend entre presencialidad y virtualidad para que forme parte del diseño curricular.

Bibliografía

- Deleuze, G. Parnet, C. (1998). *El abecedario de Gilles Deleuze*. “Letra P”. Trad. Raúl Sánchez Cedillo. Disponible en <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2009/08/gilles-deleuze-abecedario-p-q-r-s-t-u-v.html>
- Duschatzky, S. (2018 a). “¿La gestión de la escuela o gestionar la escuela?”. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- _____ (2018 b). “¿A qué llamar maestrx?” Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del zorzal.









INSTITUTO
CATÓLICO
SUPERIOR

www.incasup.edu.ar