

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 Urbano¹

 Cecilia Evangelina Meléndez²

 José Alberto Yuni³

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 paradójal 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 entretiempos 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 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 paradójica 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 científicos 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 hábitos 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 paradójico 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-localización 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 revisión 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 "domesticación" 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 hacía 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 inequidades 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 (Tuñón 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 tienen 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 experimentan 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 movilitado 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 sido 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).

Paradójicamente, 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 entretiem po 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 reinención 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 movilizad 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 entretiem po 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 entretiem po 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). *Educación 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 Virtual*. 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., Tófaló 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 resignificación 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.