

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

## *Reflexiones en tiempos pandémicos*

### La materialidad de la escuela frente a la virtualidad

#### Introducción

Durante el año 2020 vivimos un tiempo de excepción a partir de una situación inédita que, por más que haya sido escrita en varios guiones cinematográficos, nunca la habíamos afrontado. Experimentamos un distanciamiento sociocorporal enmarcado en una política mundial de cuarentena preventiva (OMS, 2020) que ha trastocado las instituciones sociales, los estilos de vida y las sensibilidades subjetivas.

Durkheim (1987) advertía que la fuerza con la que se nos imponen *los hechos sociales* puede sentirse y percibirse cuando se intenta ir a contracorriente de ellos. Pues, este contexto “anómico”, donde la rutina mundial se ha alterado —se ocupe la posición social que se ocupe— resulta una oportunidad propicia para tomar conciencia de la fuerza (que aquí consideraremos potencia) de la escuela como hecho social y comenzar a tocarlo (analizarlo).

Asimismo, la actualidad trae aparejado lo que Bourdieu (2012) denominó como *histéresis del habitus*. Se trata de un desacople entre las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas de los actores sociales, es decir que las categorías de percepción que tenemos incorporadas y solemos utilizar para guiar nuestras prácticas cotidianas no se corresponden con las nuevas posibilidades objetivas, desconocidas o poco usuales, en este contexto de pandemia. Un ejemplo simple de esto sería pensar una clase virtual con estrategias pedagógicas propias de la presencialidad. Se trata de un trastocamiento del *sentido práctico* que no solo nos hace sentir la fuerza de los hechos sociales que se nos imponen, sino que también (con)mueve nues-

---

#### Pablo Nahuel Di Napoli

Dr. en Ciencias Sociales y Lic. y Prof. en Sociología (UBA).  
Investigador Asistente del Conicet. Docente FFyL y  
Facultad de Ciencias Sociales (UBA)

---

#### Andrea Iglesias

Dra. en Ciencias Sociales, Lic. en Ciencias de la Educación,  
Lic. y Prof. en Historia (UBA). Becaria posdoctoral  
Conicet. Docente FFyL (UBA). Formadora y profesora de  
escuela secundaria.

---

#### Verónica Silva

Dra. en Educación (UNLP) y Lic. en Psicología (UNC).  
Docente Instituto Superior de Profesorado de Educación  
Inicial “Sara C. de Eccleston”

---

#### Natalia Levy

Lic. en Ciencias de la Educación y maestranda en  
Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas  
Socioeducativas (FFyL-UBA)

tras estructuras mentales (modos de ver y percibir el mundo) y psíquicas (sentimientos y emociones).

En este marco de excepción inusitada, y en el frente de combate de las clases virtuales, desde el equipo de investigación FILOCyT “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación”,<sup>1</sup> durante los meses de marzo y abril de 2020 reflexionamos sobre algunas particularidades que trajo la pandemia por el COVID-19 al campo educativo y, en particular, a la escuela. En los diálogos e intercambios que mantuvimos nos surgieron dos dilemas que pretendemos desarrollar a lo largo del presente escrito: a) ¿cómo se reconfigura la convivencia espacio-temporal de la escuela y el hogar en estos tiempos?; y b) ¿qué implica virtualizar las clases y sostener los vínculos en esta modalidad? Como punto de llegada, creemos que la ausencia de la presencialidad de la escuela visibiliza aún más su potencia. Las reflexiones que aquí presentamos son el resultado de cavilaciones colectivas que planteamos como disparadores en un conversatorio virtual realizado el 30 de abril de 2020.

1. Equipo FILOCyT (Código: FC-190148) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Director: Dr. Pablo Nahuel di Napoli. Codirectora: Dra. Andrea Iglesias.

## **Primer dilema: ¿cómo se reconfigura la convivencia espacio-temporal de la escuela y el hogar en estos tiempos?**

### ***Temporalidad escolar y desigualdad***

La situación excepcional que estamos atravesando trastocó la dinámica familiar: aparecen nuevas presencias y ausencias en tiempos que antes no existían, surgen nuevas necesidades y demandas que se entrecruzan, cambian las prioridades y mutan los deseos. Una primera sensación que despierta la pandemia es la de “tiempo continuo sin rupturas”, parece que la jornada no termina, que no hay marcadores sociales espaciales de la rutina.

El tiempo de la escuela no solo rige la temporalidad del ámbito escolar sino también la familiar marcando la biografía de cada uno de sus integrantes. Pensemos un momento en cómo la suspensión de las clases reconfigura la convivencia de los ritmos familiares y coacciona a sus miembros a darse un nuevo orden, en medio del desorden. Es decir esos tiempo y espacio en los cuales lxs xadres dejaban a sus hijxs bajo el cuidado de lxs docentes, se han suspendido, situación que dimensiona y visibiliza la im-

portancia de la escuela como institución (material y simbólica) que aloja a lxs niñxs y jóvenes.

El trastocamiento de esta temporalidad “nueva” afecta de modo desigual a las personas en función de la clase, el género y el origen étnico. Los sectores sociales de mayores recursos económicos y culturales (legítimos) tienen más posibilidades de estructurar sus biografías asociadas a cuestiones escolares o valoradas por la escuela (doble escolaridad, escuelas con alta dotación tecnológica, actividades extracurriculares, etc.). Por el contrario, en los sectores sociales de menores ingresos, el tiempo escolar ocupa un porcentaje mucho menor en sus temporalidades vitales, hay otras cuestiones que les competen: la distancia de la escuela, las tareas hogareñas, el trabajo, entre otras. Esto lo pudimos ver claramente en dos de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en las que realizamos trabajo de campo en 2019. Es lo que Gonzalo Saraví (2015) llama *escuela total* y *escuela acotada* en el marco de la fragmentación social que atraviesa la experiencia de lxs jóvenes.

Sabemos que la escuela no se limita a la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares, sino que también interviene en la estructuración de tiempos, espacios, comportamientos y personalidades. Como diría Tenti Fanfani (2011), construye subjetividad. El orden del tiempo y el espacio forma parte de una *coacción civilizadora*. Es decir, modela los modos de sentir, pensar y actuar. Sin embargo, cuando hoy se habla de “continuidad pedagógica” se pone el foco solo en uno de los aspectos escolares (o de la escuela): la continuidad, cueste lo que cueste y caiga quien caiga, de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos prescriptos en la currícula. Cabría la pregunta por el *currículum oculto de la virtualidad*.

Con la pandemia del COVID-19 y la cuarentena forzada en varios países no desapareció la escuela, pero sí se trastocaron dos de sus pilares fundamentales: la arquitectura y el calendario escolar (espacio y tiempo). Como dice Escolano, “los cronosistemas del almanaque y el horario encuentran su soporte y acomodo en los escenarios físicos que dan cobertura y viabilidad a los tiempos y movimientos” (2000: 40). Desde ya que las relaciones de estos dos pilares se venían tensionando y modificando al son de las transformaciones estructurales del último siglo en lo que Martín Barbero definió como el pasaje de una *sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa*: “[...] esto es, una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez” (2008: 66). Hoy, el modelo escolar está rebasado tanto espacial como temporalmente

por otros procesos de formación característicos de la era digital. Ahora bien, hasta hace poco tiempo, el edificio escolar y el recreo estaban —rebasados pero estaban—, se los podía “tocar”.

Al desaparecer el escenario escolar se alteró el cronosistema (escolar, familiar, laboral, de ocio) y podríamos decir que la dimensión temporal adquirió mayor preponderancia sobre la espacial. Esta es una idea que nos interesaría destacar, ya que esta virtualidad forzada favorece el borramiento de ciertos separadores sociales espaciales que operaban de modo efectivo al existir materialmente. De hecho, una de las (pre)ocupaciones de lxs xadres radica en cómo construir un “espacio continente” (Mazza, 2020), es decir un espacio de contención afectiva para el *tiempo de la virtualidad escolarizada*. A su vez, esta supremacía del tiempo sin espacio definido o con “espacios flexibles”, acelera cierta *alienación educativa*. Hoy día, sin salir de sus hogares, todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, maestrxs, xadres y directivxs) expresan estar agotadxs. Nos preguntamos: ¿qué está pasando con nuestra corporalidad que moviéndonos menos estamos más cansadxs? ¿Qué estrategias podemos desplegar para favorecer otros modos de habitar este tiempo/espacio superpuesto?

Al quedar el espacio material de la escuela en puntos suspensivos, quedó bajo la responsabilidad de las familias recrear/construir algo de la arquitectura escolar. Esa demanda de acompañamiento y compromiso que la escuela le pidió históricamente a la familia se hace presente, y su ausencia es más notoria.

Nos preguntamos qué pasa cuando lxs adultxs a cargo no pueden o no quieren afrontar esa responsabilidad. Qué sucede con aquellxs xadres que no están en la casa porque no pueden darse el lujo de cumplir con la cuarentena, ya sea porque tienen que ir a trabajar para “ganarse el pan” o hacer largas filas para conseguirlo. O, con aquellos hogares donde las familias están presentes pero no hay espacio físico (una habitación, una mesa para...), carecen de materiales (un libro, una lapicera, una computadora, datos para...) o no existen tiempos (un silencio, un momento para...). O, incluso, con los xadres que están absorbidos por sus trabajos, que en algunos casos consisten en producir clases virtuales para otrxs hijxs, y no disponen de tiempo suficiente para gestionar la temporalidad escolar de sus hijxs.<sup>2</sup>

La arquitectura escolar clásica, decimonónica, ese antro de encierro y disciplinamiento social, le brinda a muchxs niñxs y jóvenes la posibilidad de tener un espacio, un tiempo y una persona adulta que lxs cuida, que no tendrían de otro modo. Se trata de un espacio-tiempo de enseñanza

2. El escueto idioma inglés nos brinda una representación gráfico-morfológica del trastocamiento del cronosistema social y su relación imbricada con las temporalidades escolares y laborales. Solo tres palabras distancian semánticamente dos actividades que hoy se ven obligadas a convivir a tiempo completo: homeworking.

y aprendizaje que va más allá del contenido curricularmente prescripto, se trata de la posibilidad de vivir una experiencia escolar que de otro modo sería diferente o no sería.

La desigualdad, esa que la escuela ayuda a consolidar pero que también combate, se agranda y/o visibiliza aún más. Justamente el hecho de que la clausura física de la escuela (nunca espiritual) haga más notoria la desigualdad es una certeza para sostener que la escuela no solo la reproduce, sino que también la atenúa e incluso brinda espacios para combatirla.

### ***Autorregulación del tiempo en la virtualidad***

Como hemos mencionado, la virtualidad escolar forzada trae aparejado un plus de exigencia tanto para lxs estudiantes como para las familias. A continuación, nos detendremos en la exigencia de autonomía y autorregulación individual, puesto que consideramos cobra protagonismo en este momento. Desde ya que los gradientes de autonomía y autorregulación varían en función del nivel educativo. No es lo mismo construir la temporalidad escolar de niñxs que asisten al preescolar, o que están promediando la primaria, que la de jóvenes que cursan el nivel secundario. Lxs primerxs van a necesitar mayor presencia de las familias que lxs segundxs. Pero cada unx en su respectivo nivel requiere de un mayor autocontrol para responder a las exigencias de la educación virtual.

Hoy nuestra cotidianeidad se ve despojada del edificio escolar, de las paredes del aula, de los espacios diferenciados. Por ejemplo, en los casos en los que no hay clases sincrónicas no existe un horario de “entrada”, las llegadas tarde, los cambio de horas, etc. En consecuencia, nos vemos compelidos a recrear (autoadministrarnos) ciertas temporalidades en nuestros espacios hogareños. Es decir, cada persona tiene que gestionar individualmente su propio orden temporal. Este dato no es menor ya que para que las personas puedan darse su “propio orden temporal” se requiere un alto grado de autocontrol. Y esto no se inculca con discursos morales como “tenés que estudiar”, o “la escuela es importante”; sino con condiciones sociales que posibiliten estudiar.

Cuando hablamos de *autocontrol* nos referimos a que existe una estrecha relación entre la estructura social y la estructura psíquica de los sujetos, donde la posibilidad de autorregular el tiempo, los impulsos y las emociones está dada también por condiciones materiales en las que viven las personas (Elias, 2011). Cabe destacar, que este proceso de autorregulación forma parte de un aprendizaje progresivo que consiste en la internalización de normas y

estructuras externas, que a su vez están configuradas por las mutuas relaciones de interdependencia que los seres humanos forjan entre sí.

A este respecto, la pandemia no solamente enfrenta a los sujetos al desafío de construir su propio orden temporal, desafío que está atravesado por las diferencias de clase, sino que exagera lo que Byung-Chul Han (2015) denomina *disincronía*. Se trata de la vivencia de un tiempo atomizado, sin rumbo, en el cual nada concluye, ni nada empieza, porque se han perdido las referencias para esto. En un mundo caracterizado por la fugacidad y la instantaneidad de lo efímero, el tiempo escolar —con su rítmica y arquitectura— brindaba la posibilidad de una regulación diferencial del tiempo.

Una vez más, emergen las desigualdades de clase. Aquellos estudiantes de sectores económicamente más acomodados son quienes mayores posibilidades tienen de autogerenciarse el tiempo escolar. Muchas veces son los que despotrican contra el formato escolar obsoleto y piden a gritos que los dejen disfrutar de la “incertidumbre”. Sin embargo, son los que hoy generalmente asisten a escuelas con alta dotación tecnológica y cuentan con la posibilidad de recrear lo más fielmente posible la temporalidad escolar que critican. Tienen que levantarse en el mismo horario que cuando iban a la escuela, asisten a clases sincrónicas, los profesores les toman lista y no se pueden ir del “aula virtual” (su cuarto) hasta que termine la clase. Tal vez tengan que pedir permiso para ir a su propio baño.

En el caso de los jóvenes que pertenecen a sectores populares, la materialidad de la escuela no solamente implica la posibilidad de un espacio/tiempo delimitado. También constituye un lugar donde se suspenden temporalmente las responsabilidades laborales, las actividades de cuidado familiar, la realización de tareas domésticas, entre otras. Por eso, quienes cuentan con menos condiciones objetivas de posibilidad para autorregularse son quienes más requieren de la presencia de la escuela. Por ejemplo, una estudiante de segundo año del secundario que entrevistamos el año pasado en el marco de nuestra investigación nos comentaba que por ayudar a sus padres en el taller de costura informal no había podido realizar una tarea y por eso la estaba haciendo en los recreos. Le preguntamos por qué no les había contado a sus padres acerca de su tarea pendiente. Respondió que se los había comentado pero que, a la vez, sentía que tenía que ayudarlos porque era su responsabilidad. Dijo que había contado con un lapso de tiempo para hacer la tarea y que no la hizo; por tanto, sintió que tenía que “joderse”. Al final de su respuesta rió. Nos preguntamos: ¿cómo estará atravesando hoy esta joven la virtualidad pedagógica? A ella no le faltaba autodisciplina

o comprensión de la importancia de estudiar, le faltaban condiciones objetivas para poder hacerlo.

Sin embargo, destacamos el esfuerzo de lxs agentes escolares en pos de sostener la denominada “continuidad pedagógica” virtualizada que, aun con dificultades, busca no perder el lazo social y sostener el contacto con lxs estudiantes. Es decir, forjar el vínculo pedagógico.

Hay docentes que dan las clases por radio, envían fotocopias a los parajes rurales, se contactan con vecinos de lxs estudiantes. La idea es que el mensaje llegue aunque no pueda haber una respuesta sincrónica, se busca que lxs estudiantes sepan que del otro lado hay alguien, alguien a quien recurrir si lx necesitan, alguien que va a estar esperándolxs cuando la pandemia se termine.

Este esfuerzo que realizan lxs docentes está acompañado de una fuerte sensación de tsunami. Estamos viviendo una situación excepcional a nivel mundial, sin embargo, por momentos parecería que todo debe continuar como si nada estuviera ocurriendo. En este escenario se ponen en juego la identidad y la angustia docente. Una mezcla de sentimientos y sensaciones por “justificar” el trabajo que están haciendo a pesar de no ir a las escuelas, frente al constante descrédito social que vienen sufriendo desde hace años, y la responsabilidad socioafectiva de construir el vínculo pedagógico con todxs lxs estudiantes. Esto puede repercutir en escenas de exceso de actividades, sobreexigencias, desbordes, malestar tanto de estudiantes como de docentes. Dejamos abierta la pregunta sobre la exigencia de sincronidad, creemos que se requiere una revisión desde las instituciones escolares (especialmente aquellas de gestión privada) que apelan a un reproducción casi lineal de presencialidad en formato virtual. Sostener la tarea sí, por supuesto, pero cantidad de actividades e interacciones no necesariamente implica continuidad pedagógica.

## **Segundo dilema: ¿qué implica virtualizar las clases y sostener los vínculos en esta modalidad?**

### ***Virtualizar las clases y transformar la tarea de enseñar***

El segundo dilema que nos planteamos en el Conversatorio se vincula, en primer lugar, con los desafíos que implica la virtualidad para la tarea de enseñar. Durante los meses de cuarentena observamos lo que podríamos denominar una “convivencia virtual desigual” entre lxs estudiantes, pero también entre lxs docentes. No todxs cuentan con las mismas posibilidades

de acceso ni todxs poseen los dispositivos tecnológicos necesarios para sostener diferentes propuestas pedagógicas.

El Programa Conectar Igualdad, promulgado por un Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (N° 459/2010), en el marco del modelo 1 a 1 que adoptó la región al comienzo del siglo XXI (Dussel, 2016: 143-163), fue derogado por Mauricio Macri en 2018 y reemplazado por el Plan Aprender Conectados (Decreto N° 386/2018). Esta situación generó la suspensión en la entrega de computadoras a estudiantes y docentes de nivel medio y superior. No solo miles de familias dejaron de recibir sus computadoras, sino que la propia obsolescencia tecnológica de aquellas que se entregaron en 2010, diez años después, como es de esperarse, contribuye hoy a la ampliación de la brecha digital (Iglesias y Saez, 2019: 3875-3895). Si bien el Estado Nacional ha implementado distintas estrategias y dispositivos con gran esfuerzo (como la iniciativa de “Seguimos Educando” en el portal del Ministerio de Educación —Educ.ar— junto a la radio, la TV pública y la entrega de materiales impresos para la enseñanza en los distintos niveles educativos), la situación reviste gran complejidad a lo largo y a lo ancho de nuestro país.

Lxs docentes, inmersos en la “cultura de la conectividad” (Van Dijck, 2016), y bajo la premisa de garantizar el derecho a la educación pública, despliegan distintas estrategias para continuar con sus clases. Desde que comenzó la cuarentena todxs hemos observado situaciones (desde la prensa hasta memes en las redes sociales) que ejemplifican los efectos de “pasar” la escuela al “formato virtual”. Vemos allí las dificultades y la sobredemanda de trabajo para lxs docentes, dadas las condiciones laborales actuales, profundamente desiguales. Estas situaciones nos llevaron a preguntarnos ¿qué ocurre con el acto pedagógico, tecnologías mediante? ¿Estas nos permiten mantener el contacto con nuestros estudiantes? ¿Podemos sostener la tarea de enseñar utilizando los dispositivos y las herramientas que nos brindan las tecnologías digitales? ¿Qué rasgos de humanidad se pueden encontrar en estos espacios virtuales?

Nos parece interesante pensar que en la escolaridad virtual también suceden otras cosas. No todo es tarea y actividades. Observamos escuelas que arman videos para sus estudiantes con mensajes de aliento o, incluso, aquellos que armamos lxs docentes para presentarnos ante estudiantes que no pudimos conocer presencialmente, como ocurrió en el nivel superior. Son videos donde se escucha de fondo a nuestrxs hijxs, mascotas o parejas, y se observa la cotidianidad de nuestros hogares. Escenas que no se producirían de no ser por la pandemia, porque nuestrxs alumnxn nunca antes tuvieron

acceso como ahora a esta dimensión de nuestras vidas, ni nosotros a las de ellos. La docencia implica por definición *poner el cuerpo* (Southwell, 2012), y en la pandemia los docentes lo estamos poniendo más que nunca. Sin embargo, las condiciones laborales durante la presencialidad (la cantidad de horas, el traslado de una escuela a otra, el paso de suplencia en suplencia) pueden “volvemos cínicos”, deshumanizando nuestra tarea, al ponernos *el traje de profesor* (Lorenz, 2019). ¿Acaso será esta una buena oportunidad para volver a humanizar nuestro trabajo? En un contexto histórico donde el mundo está a un *click* en internet, un mundo de multipantallas (Magnani, 2019), creemos que los ejemplos mencionados pueden ayudarnos a pensar en una docencia más humanizada, que nos ayude a fortalecer el vínculo pedagógico con nuestros estudiantes.

En la búsqueda de estrategias que permitan sostener la continuidad pedagógica aparece la pregunta por la sincronidad. En el apartado anterior señalamos que el encuentro sincrónico puede permitir el espacio del encuentro docente-alumno o, por el contrario, puede transformarse en una exigencia laboral para los docentes y en una obligación para los estudiantes. En este sentido, entendemos que lo sincrónico ayuda a reproducir la lógica escolar. Por su parte, lo asincrónico genera que el tiempo escolar se prolongue (tanto para estudiantes como para docentes). Si bien la opción por la estrategia asincrónica muchas veces tiene que ver con el desconocimiento de ciertas tecnologías por parte del docente o con las condiciones objetivas de los estudiantes de poder “asistir” a la clase *on line*, aquí nos interesa plantear otra variable para el análisis. ¿Por qué la escuela pretende reproducir la lógica escolar en la virtualidad? Creemos que las escuelas que están optando por la sincronidad pretenden que los estudiantes sigan teniendo una rutina estricta de tiempos y horarios.

En segundo lugar, nos preguntamos de qué modo estos tiempos de la excepcionalidad pueden ser también tiempos de oportunidad. Frente a la dificultad que genera sostener la continuidad pedagógica, al agotamiento por la recarga de tareas, a la desigualdad y la complejidad que se nos presenta cotidianamente, consideramos que todo lo que estamos produciendo, escribiendo, aprendiendo, compartiendo con los colegas, puede ser también un tiempo de oportunidad para *reinventar la clase* (Maggio, 2018).

¿Qué oportunidades nos presenta esta situación inédita para repensar nuestra práctica docente? Creemos que frente a estas preguntas las respuestas siempre tienen que ser pedagógicas. Retomando los aportes de Fontana, estos tiempos requieren “una pedagogía abierta al diálogo con las

tecnologías digitales, dispuesta a una relación en la que se potencien sus cualidades: la del acompañamiento y la de la promesa de una transmisión (permitiendo que) las tecnologías [...] estén al servicio del encuentro” (2019: 2). Al decir de Brailovsky (2019), no caigamos en un “elogio de la educación virtual” y compremos el “marketing del futuro”. Que las modas no nos hagan perder de vista nuestra tarea.

Del mismo modo, creemos necesario pensar en la escuela del regreso. En este sentido, Merieu (2020) nos convoca a no perder de vista que el acto pedagógico se produce en el encuentro con lxs otrxs. Es decir, lo que hace que la escuela sea “la escuela” es precisamente ese encuentro entre lo individual y lo colectivo. Acordamos que “la educación en casa” no es la escuela. También allí vuelve a aparecer la idea de la continuidad pedagógica y de la garantía de la igualdad del derecho a la educación. Resuena la pregunta, siempre pedagógica. Que la multitarea y las multipantallas no nos quiten el tiempo de ese espacio escolar (ahora virtualizado). Que estos tiempos de excepcionalidad sean también tiempos de oportunidad.

### ***La grupalidad en la virtualidad***

Una de las preocupaciones que plantean lxs docentes es la dificultad que experimentan para entablar una dinámica de grupo y fomentar el *trabajo colaborativo* en las clases. En esta nueva situación de virtualidad escolar forzada, la clase como grupo se encuentra debilitada, por lo que creemos necesario pensar alternativas para trabajar esa dimensión de la dinámica escolar. Es decir, todo lo que estamos haciendo de tipo “colaborativo” hoy puede quedar como aprendizaje y “capacidad instalada” para la futura neopresencialidad. En este sentido, creemos que el espacio de tutoría puede adquirir un papel sustancial para generar el vínculo en este contexto de la pandemia. La tutoría es un lugar donde se puede recuperar la grupalidad en medio de todo el trabajo virtual que tienen estudiantes y docentes.

Nos preguntamos qué propuesta educativa a distancia contempló en este tiempo de aislamiento el *aprendizaje con otrxs* y cómo podría encararse esta preocupación de aquí en más. Las clases sincronizadas, que algunxs docentes han desarrollado utilizando plataformas virtuales como Zoom, implican cierta copresencia virtual con otrxs pero su aprovechamiento depende de la dinámica que le imprima cada docente, según procure un trabajo colaborativo o alguna estrategia de intercambio grupal.

Los planes de clase<sup>3</sup> o “tareas” resultaron ser una posibilidad más efectiva para llegar a lxs estudiantes de la escuela pública, ya que no demandan una

conexión sincronizada y pueden realizarse según las posibilidades de cada familia. Son enviadas por lxs docentes y pretenden darle cierta continuidad al aprendizaje autónomo. Sin embargo, este ida y vuelta de tareas desestima la posibilidad de continuar aprendiendo con otrxs, característica propia del formato escolar.

En tiempos de aislamiento, la realización de las tareas por parte de lxs estudiantes da cuenta de un “estar ahí”. Es una expectativa más ajustada a las posibilidades actuales: enviar tareas y recibir alguna devolución individual permite agilizar y sentir que prospera cierta continuidad pedagógica.

Sin embargo, es preciso poner atención a que, en el “intercambio de tareas” prima la perspectiva enciclopedista de la escolaridad, poniendo la transmisión de contenidos en primer plano, tal como sucedía en los orígenes de la escuela secundaria, nacida a partir de un modelo selectivo (Acosta, 2012).

En una escuela pensada para todxs, en un marco de socialización y construcción de conocimientos en el intercambio con otrxs, consideramos necesario que nuestras propuestas de continuidad pedagógica incluyan una mirada de lo grupal y la atención a las diferencias.

Para ello, retomamos los consensos curriculares<sup>4</sup> sobre lo grupal y el enfoque de enseñanza incorporando al grupo de pares que se encuentran expresados en la función tutorial de la escuela secundaria, la cual se despliega a través de distintos proyectos y roles docentes. Sostenemos, entonces, que la mirada de acompañamiento y fomento de la perspectiva grupal sería deseable que se sostuviera como propuesta integral en estos tiempos de virtualidad forzada, en función de los consensos curriculares y pedagógicos previos.

A continuación, sugerimos algunas dimensiones específicas del trabajo tutorial para incorporar en las propuestas didácticas que se ofrezcan a lxs estudiantes en el contexto actual:

1. Lo común y lo diverso en la conformación de un grupo: no hay antinomia, sino intersección; construimos lo común, somos de acuerdo a un Otrx, se desarrolla un sentimiento de pertenencia con un grupo social amplio que actúa como referencia.
2. El grupo como red de sostenimiento de la escolaridad y de apoyo para el aprendizaje: se promueve aquí el reconocimiento de lo grupal como sostén de proyectos colectivos e individuales. En las propuestas que se realicen, es importante destacar la importancia

3. Desde la Gerencia Operativa de Curricula, dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se provee a lxs docentes una serie de planes de clase semanales de distintos espacios curriculares, entre ellos, la asignatura Tutoría. Para mayor información, ver <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/plan-de-clases-semanales/tutoria>

4. Contamos con contenidos del espacio curricular de tutorías en el Diseño curricular para el ciclo básico de la Nueva Escuela Secundaria, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo que comprende de 1º y 2º año, aunque puede incorporarse transversalmente su tratamiento en el ciclo orientado.

grupal para el logro de ciertos objetivos pedagógicos y sociales (el aislamiento es una medida de cuidado personal y de cuidado de otrxs; como el uso del barbijo obligatorio). También se puede sugerir compartir algunas producciones con sus compañerxs y recoger sus pareceres. Asimismo, el grupo actúa hoy como una promesa para el día después de la cuarentena. Cuando el aislamiento culmine y volvamos a la escuela, tendremos la posibilidad de reencontrarnos, hay un grupo que espera por nosotrxs.

3. El trabajo en grupo: apuntar a un trabajo colaborativo es posible a través de herramientas virtuales: Google Drive, agendas compartidas, *Padlets*, etc. Las herramientas digitales y virtuales que están usando lxs docentes pueden propiciar un intercambio colaborativo. Aquí se trabaja la grupalidad, aunque no exista la presencialidad física.
4. Vínculos virtuales y cuidado de la intimidad: se puede incorporar la pregunta ética por el uso de los distintos medios virtuales. Lo que antes era un ámbito más en la sociabilidad juvenil hoy es el canal predominante de interacción social. Entonces cabe preguntarse: ¿cómo se desarrolla la sociabilidad juvenil en el contexto virtual? ¿Cómo favorecer en esta autonomía obligada que requiere el aislamiento un criterio ético de sociabilidad? ¿Qué preguntas podemos aportar como docentes para acompañar el intercambio? Podemos promover el uso ético y responsable de información, distinguir las cuestiones privadas y públicas y detenernos en una reflexión acerca de la información que lxs compañerxs comparten.

En síntesis, tomando en cuenta lo dicho hasta aquí, consideramos relevante impulsar una reflexión sobre la continuidad de los vínculos grupales, incluso en estos tiempos de distanciamiento corporal y aislamiento preventivo. Los conocimientos que construyamos a partir de esta experiencia nos pueden dar pistas en relación a la sociabilidad y a la socialización virtual y crear formas de construir pedagogía desde ese ámbito. Asimismo, nos permiten poner de relieve el trabajo que se realiza habitualmente en las aulas para mantener un formato e intercambio dentro de la clase que posibilite a la vez avanzar en los objetivos de las didácticas particulares.

## **Conclusión**

A partir de los dilemas planteados concluimos que la pandemia visibilizó la potencialidad de la materialidad de la escuela. Situación que, muchas veces, es menoscabada, por ejemplo cuando se la desprestigia, o se la invisibiliza porque estamos acostumbradxs a ese lugar que ocupa habitualmente. La actual clausura de los edificios escolares nos ayuda a “tocar” a la escuela como hecho social.

Este contexto también evidencia el enorme trabajo de lxs docentes y el desafío de “sostener la escuela” desde casa. El trabajo de enseñar en la virtualidad también implica poner el cuerpo, un cuerpo encerrado y agotado. Ese “poner el cuerpo”, y sostener la continuidad pedagógica no sucede sin dificultades. La reconfiguración de la temporalidad escolar trastocó los estilos de vida familiares de toda la comunidad educativa (tanto de docentes como de estudiantes). La educación en la virtualidad está reconfigurando el trabajo de enseñar y de aprender, desde el tiempo que nos implica apropiarnos de las herramientas tecnológicas, hasta cómo autorregular las demandas y exigencias.

En este contexto, la presencia de la escuela se sostiene en el trabajo virtual de lxs docentes. La metáfora de la escuela como ventana del Estado en la sociedad hoy se vuelve casi literal en la virtualidad. La tradición política de la presencia de lxs maestrxs argentinxs en la comunidad está más vigente que nunca en esta situación inédita que nos toca vivir.

La pandemia también puede ser un tiempo de oportunidad. Oportunidad de repensar la escuela, el aula, nuestra tarea como docentes y el *vínculo sociopedagógico* (entendido no solo en términos de formación sino también de lazo social) con nuestrxs estudiantes. Hemos dado cuenta aquí de un sinfín de tareas que incorporamos en nuestra labor diaria, casi sin tomar conciencia pero que físicamente nuestro cuerpo captó. El Coronavirus vino a histerizar nuestros hábitos. Alteró nuestra estructura psíquico-emotiva generando toda una serie de sensaciones que van desde el desconcierto hasta la angustia. Sin embargo, este episodio rupturista puede ayudarnos a reflexionar heréticamente sobre nuestro quehacer pre y pospandemia a partir de todo lo que estamos haciendo en estos meses de virtualidad forzada.

La escuela no está cerrada, está abierta, extendiendo sus brazos en la virtualidad. No solo no son vacaciones, como sugirieron algunos al comienzo de la pandemia, sino que estamos trabajando más que nunca. Sabemos que es muy complejo, insistimos, estamos agotadxs. Si solo pudiéramos detenernos y aprovechar este tiempo para reinventarnos. Aclaremos que

no hablamos de reinventarnos en términos de flexibilización o en el uso mercantilista de esta palabra, en términos del “marketing del futuro”, al que referimos anteriormente. Cuando decimos “reinventarnos” nos referimos a la noción de Simón Rodríguez de inventar con nuestros recursos y posibilidades para no errar o, podríamos decir, sin temor a errar. Siempre desde la pregunta pedagógica.

Otro elemento que creemos importante resaltar es que la pandemia también evidenció la importancia de un Estado presente, con políticas públicas (como el Programa Conectar Igualdad) que no son solo políticas de dotación tecnológica, sino de formación docente, de acompañamiento, de infraestructura escolar y de desarrollo de contenidos digitales. Hoy la brecha social y digital no solo se expandió sino que se hizo carne en muchos docentes y estudiantes visibilizándose, como nunca, la desigualdad educativa y social en nuestro país.

Finalmente, este trabajo buscó ser un espacio para compartir incertidumbres, preguntas, ideas y preocupaciones como equipo de investigación junto a la comunidad educativa. Siempre, con la convicción de seguir construyendo la educación desde lo colectivo. Esperamos haya sido también para los lectores una oportunidad de repensar la escuela y nuestra tarea desde la pregunta pedagógica.

## **Bibliografía**

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos De História da Educação*, 11(1). Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogías (entre paréntesis)*. Buenos Aires, Noveduc.
- Byung-Chul, H. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Buenos Aires, Herder.
- Durkheim, É. (1987 [1895]). *Las reglas del método sociológico*. Madrid, Akal.
- Dussel, I. (2016). Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En Benítez Larghi, S. y Winocur Iparraguirre, R. (coords.). *Inclusión digital. Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires, Teseo.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Eliás, N. (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, A. (2019). Notas para una pedagogía en el siglo XXI. *Revista Scholé - Tiempo libre. Tiempo de estudio*, 3, 1-8. Disponible en: <http://schole.isep-cba.edu.ar/notas-para-una-pedagogia-en-el-siglo-xxi/4/>

- Iglesias, A. y Saez, V. (2019). Educación mediática y nuevas tecnologías. Los nuevos desafíos de la escuela secundaria del siglo XXI. En *II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social*, diciembre. Tandil, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Disponible en: <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60>
- Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Magnani, E. (2019). *La jaula del confort. Big data, negocios, sociedad y neurociencia. ¿Quién toma tus decisiones?* Autoría. Disponible en: <https://www.estebanmagnani.com.ar/2019/10/30/la-jaula-del-confort/>
- Martín-Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En Tenti Fanfani, E. (ed.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, pp. 65-99. Buenos Aires, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Regional Buenos Aires/Siglo XXI.
- Mazza, D. (2020). Documento 7: Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Buenos Aires, Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: [http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs\\_D07\\_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf](http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D07_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf)
- Meireu, F. (2020). "L'école d'après"... avec la pédagogie d'avant? En *Le café pédagogique*, 17 de abril. Recuperado el 01/06/2020. Disponible en: <http://www.meireu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). Diseño curricular-ciclo básico. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa.
- Organización Mundial de la Salud-OMS. (2020). *Fortalecimiento de la preparación para la covid-19 en las ciudades y otros entornos urbanos: orientaciones provisionales para las autoridades locales*. Mayo.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, FLACSO/CIESAS.
- Southwell, M. (2013). Salud, cuidado y compromiso docente. *El Monitor de la educación*. 30, 1-3. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Van Dijk, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI.