

Presencialidad e inclusión educativa. Un hilo que se tensa

In-person Learning and Educational Inclusion. A Tightening Thread

Lucía Beltramino*

Resumen: En el siglo XXI, la inclusión se constituye en mandato de las políticas públicas en el campo educativo. En Argentina, esto se tradujo en un conjunto de normativas y programas orientados a generar las condiciones para incluir a los sectores más vulnerados al sistema educativo, haciendo hincapié en el nivel secundario de reciente obligatoriedad.

En este artículo nos proponemos reflexionar acerca de la posibilidad o imposibilidad de construir prácticas de inclusión educativa en el contexto de la pandemia por el COVID-19 al modificarse la forma escolar predominante hasta el momento. A partir de diversas entrevistas y observaciones realizadas en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba y en el marco de una investigación en curso¹, ensayamos respuestas a los siguientes interrogantes: ¿cómo sostener la trayectoria de los/as estudiantes sin verlos/as? ¿Cómo enseñar y acompañar sus procesos de aprendizaje cuando no hay posibilidades materiales para sostener vínculos mediados por las tecnologías? ¿Es posible cuidar a los/as estudiantes sin tenerlos/as cerca?

Palabras clave: escuela secundaria, inclusión, pandemia, formato escolar, presencialidad.

Abstract: During the 21st century, inclusion has become a requirement for public policies in the field of education. In Argentina, this has led to a set of regulations and programs designed to create the necessary conditions for including the most vulnerable sectors in the educational system, focusing on the secondary level, which has recently become compulsory.

This paper aims to discuss the possibility or impossibility of developing educational inclusion practices under the scenario of the COVID-19 pandemic, when existing schooling practices had to be modified. Based on several interviews and observations carried out in a secondary school in the city of Córdoba and within the framework of an ongoing research, this article attempts to answer the following questions: How can the students' journeys be supported without being present? How to teach and follow up their learning processes when there are no material resources to maintain relationships that are technology-mediated? Is it possible to take care of the students without having them nearby?.

Keywords: secondary school, inclusion, pandemic, schooling model, in-person learning.

Recibido:
17/06/2022
Aceptado:
14/10/2022



Esta obra está bajo
una Licencia
Creative Commons
Atribución - No
Comercial - Sin
Obra Derivada 4.0
Internacional.

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
Docente. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
lbeltramino@unc.edu.ar

[1] Este artículo se desprende de mi trabajo de doctorado en Ciencias de la Educación (CONICET-FFyH-UNC) titulado: *Del imperativo político de inclusión educativa a las prácticas docentes en la escolaridad secundaria obligatoria. Un estudio en escuelas de gestión estatal en la ciudad de Córdoba*, dirigido por la Dra. Alejandra Castro.

Introducción

En el siglo XXI, la inclusión se constituye en mandato de las políticas públicas en el campo educativo. Esto se traduce, desde el punto de vista legislativo, en la sanción de un conjunto de normativas orientadas a generar condiciones legales para incluir a los sectores vulnerados en los diferentes niveles del sistema educativo. En este sentido, las mayores preocupaciones en nuestro país se centran en la educación secundaria de reciente obligatoriedad.

En 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE)², se comienza a ampliar progresivamente la obligatoriedad del nivel secundario que se completa, finalmente, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN)³, en 2006. Así, se incorporan nuevas demandas y expectativas a la escolarización secundaria que apuntan a modificar la matriz selectiva de este nivel de enseñanza.

Cabe recordar que la educación secundaria surgió, en nuestro país, a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, como preparatoria para una élite que aspiraba a seguir estudios universitarios o formar parte de los cuadros políticos y administrativos de la época. Por ello, la matriz selectiva (Tiramonti y Ziegler, 2008) fue un rasgo constitutivo de este nivel.

En este sentido, la investigación en curso tiene como objetivo central conocer las prácticas de inclusión que, en el trabajo escolar, docentes y directivos construyen para revertir cierta lógica exclusora y reinventar el mandato de la inclusión en prácticas escolares situadas.

Son objetos de indagación escuelas secundarias de gestión estatal y modalidad común, a fin de conocer las prácticas que generan que muchos/as estudiantes es-

[2] La Ley Federal de Educación estableció una nueva estructura para el sistema educativo argentino y reemplazó la organización por grados y niveles, por una organización en ciclos: Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación Superior. En el marco de este ordenamiento, se define como obligatorio un año de la Educación Inicial y tres ciclos de Educación General Básica de tres años cada uno, lo cual se corresponde en la organización anterior con seis años de Educación Primaria y tres de Educación Secundaria. De este modo, la obligatoriedad escolar se extiende a diez años.

[3] La Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) define una nueva organización para el Sistema Educativo Nacional volviendo a la organización por niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Establece que la obligatoriedad se extiende en todo el país desde los cinco años hasta la finalización del nivel secundario. De este modo, la obligatoriedad escolar se extiende a trece años.

tén incluidos/as y otros/as excluidos/as, como así también las condiciones en las que se producen estas prácticas de inclusión. Es importante mencionar que definimos como prácticas de inclusión en el trabajo escolar aquellas que potencian y facilitan el acceso, la permanencia, el egreso y la construcción de aprendizajes valiosos en la escolaridad obligatoria, en particular, de los sectores más vulnerados.

La relevancia de documentar estas prácticas está en identificarlas y visibilizarlas dentro la complejidad del cotidiano escolar:

En las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos... Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo, sumándose a otros esfuerzos (periodísticos y literarios) para dejar testimonio escrito, público, de realidades tanto cercanas como lejanas. (Rockwell, 2009, p. 21)

Ahora bien, el proceso de documentación desde una perspectiva etnográfica, tal como lo definimos en este proyecto, se vio 'interrumpido' por la pandemia por COVID-19 y la suspensión de la presencialidad en las escuelas, que comenzó a regir desde el lunes 16 de marzo de 2020 y se extendió durante todo el año lectivo. Esta situación generó mucha incertidumbre en relación con nuestro trabajo, que se vio afectado y siguió su curso utilizando las mediaciones tecnológicas disponibles.

En los inicios de la investigación nos interesaba indagar acerca de las posibles tensiones entre las prácticas de inclusión y el formato escolar de la secundaria, formato heredado de la modernidad que no presentaba profundas modificaciones y sostenía rasgos de su matriz selectiva. El contexto resignificó los objetivos propuestos y habilitó nuevas preguntas y reflexiones respecto a qué prácticas (nuevas y viejas) de inclusión podemos identificar en este nuevo contexto de pandemia.

A continuación, presentaremos algunos avances en torno a la relación entre presencialidad e inclusión educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. Haremos hincapié en este elemento del formato escolar en coincidencia con lo planteado por Castro y Martino (2021) cuando afirman que la presencialidad es "uno de los rasgos constitutivos desde que la escuela es escuela, y (...) la única opción

educativa sancionada y validada jurídica y culturalmente para los niveles obligatorios de escolarización” (p. 6). Su suspensión parece que solo fue posible en un contexto de absoluta excepcionalidad. Para poder reflexionar acerca de lo acontecido echamos mano al campo literario. La noción de ‘distancia de rescate’⁴ será central para pensar la tensión entre inclusión y presencialidad.

La forma escolar de la escuela secundaria en pandemia

Numerosos autores han utilizado la metáfora de una máquina⁵ para pensar la escuela y explicar su proceso histórico de institucionalización, mostrando que se trata de una invención que parte de otras invenciones y que cumple determinadas funciones sociales. Como toda invención, entonces, la escuela está sujeta a modificaciones y alteraciones y, como cualquier máquina, está compuesta por un conjunto de engranajes que garantizan su funcionamiento.

En este momento nos interesa reflexionar sobre ciertos ‘engranajes’ de la maquinaria escolar que fueron alterados en la pandemia, para luego analizar su impacto en las prácticas de inclusión. En este sentido, dos conceptos resultan centrales: el de forma escolar y el de gramática.

En palabras de Southwell (2013), podemos afirmar que:

Hablar de forma escolar es, por lo tanto, referirse a aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida -no sin dificultades- en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas. Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad; de otro modo, solamente podría ser una numeración de múltiples características. (p. 92)

La forma históricamente consolidada de la escuela secundaria tiene rasgos específicos y, desde ella, se construye una gramática que, sin profundas modificacio-

[4] *Distancia de rescate* es una novela de la autora argentina Samanta Shweblin, publicada en 2014 por la Editorial Penguin Random House.

[5] Álvarez-Uría y Varela (1991), en *Arqueología de la escuela* y Pineau, Dussel y Caruso (2001), en *La escuela como máquina de educar*.

nes, se sostiene hasta la actualidad. Entendemos por gramática escolar las reglas y estructuras regulares que organizan el trabajo de enseñar. La gramática escolar posee un carácter imperceptible para los/as actores, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 2000).

Las instituciones escolares, entonces, operan sobre la base de una gramática escolar que, al igual que la gramática del lenguaje, proporciona de manera invisible un conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la enseñanza en las escuelas. (Bracchi, 2020, p. 3)

Los elementos de la forma⁶ de la educación secundaria, que persisten desde el siglo pasado con ligeras modificaciones, son: espacios fragmentados de conocimientos organizados en un currículum compartimentado y fuertemente clasificado (Bernstein, 2001); encierro en un espacio destinado para la educación escolar, el aula como unidad espacial; movimientos vigilados, dispositivos singulares de disciplinamiento (Foucault, 1986); políticas y legislaciones específicas; enseñanza simultánea, forma de trabajos homogéneos, agrupamientos por edades; gradualidad, sistemas de promoción rígidos y estandarizados (Alliaud, 2017); designación de profesores por especialidad y organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008).

Es importante reconocer que esta forma sostenida en determinada gramática se relaciona con la matriz selectiva de este nivel. Con la extensión de la obligatoriedad educativa se da una compleja convivencia entre tales rasgos concebidos para la selección de determinados⁷ estudiantes con el mandato de asegurar la inclusión de todos/as.

La forma de la escuela secundaria se encontraba en discusión antes de la pandemia, en tanto forma heredada de la modernidad que pareciera no poder dar respuesta a la universalización del nivel secundario. Como lo sostienen las investigaciones realizadas por el 'Grupo Viernes' que coordina Guillermina Tiramonti

[6] Aquí son enumerados con fines analíticos, pero entendidos como unidad.

[7] El uso exclusivo del masculino remite a la organización de la escuela secundaria en nuestro país a través de los Colegios Nacionales donde asistían solo varones.

(2011), las modificaciones realizadas en las legislaciones no generan por sí mismas las condiciones para su cumplimiento (extensión de la obligatoriedad). Se proyecta, de este modo, la inclusión como un mandato sobre un dispositivo que posee lógicas selectivas y expulsivas. “Esta función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución” (Tiramonti, 2011, p. 22). La intención de universalizar el nivel debería, entonces, modificar la naturaleza de esta institución.

En este sentido, Frigerio, Diker y Mendoza (2009) afirman que “si cambia la delimitación de la población que se pretende escolarizar, la estrategia no puede reducirse a ampliar más de lo mismo, es decir, un formato escolar concebido para un universo más restringido numéricamente y más homogéneo culturalmente” (pp. 22- 23). En Argentina, para atender a los/as estudiantes que no logran concluir la educación obligatoria en la modalidad común que sostiene el formato moderno, se propusieron un conjunto de políticas educativas que modifican parcialmente la forma y la gramática de la educación secundaria, procurando atender a la inclusión de los/as estudiantes en circuitos escolares diferenciados. Son ejemplos las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (2004) y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para jóvenes entre 14 y 17 años de Córdoba (2010). Tiramonti (2011) afirma que el sistema educativo encontró, en estos programas, el modo de sostener el mandato de la inclusión sin sacrificar su matriz selectiva: “segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares” (p. 22). La autora define esta estrategia en términos de “incorporación segregada”. Arroyo y Poliak (2011), por su parte, expresan que se intenta construir “una suerte de ‘ortopedia’ para un sistema educativo que no estaba preparado para la masividad en la que se encuentra hoy” (p. 95).

La forma escolar en cuestión fue conmovida, como nuestras vidas, por la pandemia por COVID-19. La medida sanitaria de cuidado de la vida que implicó la suspensión de la presencialidad en todas las escuelas y niveles del sistema educativo argentino, con la intención de que el virus no se propague, generó un cambio sustancial en unos de los engranajes de la forma escolar y, por ende, en el resto. “La alteración de la presencialidad arrastra consecuencias hacia los otros supuestos, precisamente porque la forma escolar es una combinación determinada de condiciones y no un mero agregado” (Terigi, 2020, p. 5).

La imposibilidad de que los cuerpos interactúen juntos en el mismo espacio y tiempo impide la simultaneidad de la enseñanza (es decir, un/una docente enseñando lo mismo a todos/as, al mismo tiempo). En consecuencia, la gradualidad se modificó, conformándose una unidad pedagógica entre el año 2020-2021 y, en concordancia con esta modificación, se alteraron los criterios de promoción y acreditación.

La gradualidad se ha complicado también. Tras tantos meses de no concurrencia a las instituciones escolares, las asincronías de los aprendizajes hacen muy difícil sostener la idea de que un mismo grupo está en el mismo grado (recuérdese en qué sentido decimos 'grado' cuando hablamos de escolarización); pero, además, se ha visto alterado el stock de contenidos que constituyen ese grado. (Terigi, 2020, pp. 5-6)

Tal como afirma Terigi (2020), sin presencialidad no se pudo sostener la simultaneidad ni la gradualidad. De allí que se modificaran los contenidos considerados valiosos a ser enseñados en procesos de priorización curricular, hecho que algunas autoras reconocen como una oportunidad para contrarrestar la inflación curricular (Maggio, 2021 y Rockwel, 2021), y también se promoviera la integración curricular mediante el trabajo por proyectos.

Asimismo, sin presencialidad ni simultaneidad en los edificios escolares se pierde, como sostienen Masschelein y Simons (2014), ese tiempo y espacio desvinculado de lo productivo y del hogar. La escuela, en tanto lugar separado del mundo, permite dejar de ser hijo/a para ser estudiante y, en tal sentido, genera igualdad.

Para nosotros, el acto principal y más importante que 'hace escuela' tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes, por su nacimiento, por su lugar en la sociedad (por su 'posición') no tenían derecho a reivindicar... También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre. (Masschelein y Simons, 2014, p.28)

En la misma línea, Larrosa (2019) hace un elogio del aula al considerar que es el dispositivo escolar por excelencia. Allí se genera tiempo para aprender, se producen encuentros, tienen lugar la lectura, la escritura, las imágenes; pero, sobre

todo, el aula representa un gran espacio donde se suspenden las desigualdades ya que todos/as son estudiantes. Esta singular igualdad ocurre, exclusivamente, durante ese tiempo de presencias en la escuela.

Si bien la oferta educativa en nuestro país es muy diversa y hay circuitos específicos para los distintos sectores sociales, el poder asistir al espacio escolar habilita el encuentro con otros y con determinados bienes culturales que, para muchos, serían inaccesibles si no fuera por la presencia de la escuela. Una gran cantidad de estudiantes en nuestro país accede a internet, a dispositivos tecnológicos y a libros solo en el edificio escolar. (Beltramino, 2020, p. 45)

En lo hasta ahora desarrollado, además de referir los cambios producidos por la pandemia en la forma escolar, comenzamos a dimensionar cómo la no presencialidad en las escuelas puso en evidencia las desigualdades sociales y educativas de nuestros niños/as, jóvenes y adultos/as. La enseñanza mediada por tecnologías, que surgió como una de las alternativas en virtud de la pandemia, exigió tanto a docentes como estudiantes disponer de recursos tecnológicos (celulares, computadores, datos, internet), recursos que no están distribuidos de manera igualitaria. De este modo, estallaron las desigualdades preexistentes que muchas veces preferimos no mirar.

Pero no se trata, solamente, de la desigualdad que se ve, esa que se muestra a través de la cámara que recorre los espacios más íntimos de las casas, sino también de aquella desigualdad que se intuye a partir de lo que no se ve. Los silencios, las ausencias de los estudiantes, los retrasos para acceder a los materiales de trabajo, son algunos de los indicadores de la desigualdad material que no alcanzan a mostrarse en nuestras pantallas (Garolera, 2020, p. 66).

Esta desigualdad que no se ve en las pantallas se percibe en nuestros/as estudiantes y, en particular, en muchos/as de los/as que hoy se nombran como 'desvinculados/as'.

Una escuela secundaria en los márgenes

En este apartado nos interesa presentar la escuela en la cual estábamos realizando trabajo de campo cuando irrumpió la pandemia, así como mostrar prácticas

de inclusión que se construyeron en ese marco. El subtítulo seleccionado tiene dos sentidos: por un lado, remite a los márgenes en los que está emplazada la escuela y, por otro, a los márgenes de las normativas y protocolo ya que, en esta institución, como seguramente en otras, sostener la escolaridad de los/as estudiantes durante 2020 muchas veces implicó estar en los márgenes normativos del contexto pandémico.

La escuela está ubicada en la ciudad de Córdoba, en zona norte, en medio de diferentes asentamientos precarios. Se trata de una zona de la ciudad donde hay altos índices de consumo y venta de drogas, así como confrontaciones; por esos mismos motivos son frecuentes los tiroteos y las muertes, tanto en enfrentamientos como por balas perdidas. En los asentamientos que rodean la escuela, las calles son de tierra; por ellas no circula la recolección de basura ni el transporte público de pasajeros que sí lo hace por las calles asfaltadas que rodean el barrio. Los/as estudiantes que asisten a la escuela son de la zona y, en 2020, la matrícula fue de 317 estudiantes. La presencia del Estado en esta zona se da mediante el dispensario, las escuelas de nivel inicial, primario y secundario, y un Parque Educativo de gestión Municipal de reciente inauguración.

A la escuela secundaria, que es parte de esta investigación, podríamos llamarla 'la de las puertas abiertas', ya que no cierra sus puertas en ningún momento del año. Allí funcionan la escuela secundaria de modalidad común en turno mañana y tarde y el Programa Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Hasta 2019, por la tarde, se dictaban talleres de oficios y, por la noche, funcionaba la escuela secundaria para adultos. Durante el receso estival se abría una escuela de verano para los/as jóvenes del barrio.

Esta escuela no quiere cerrar sus puertas en ningún momento y el equipo de gestión trabaja, desde hace algunos años, para eso. Como afirma la directora, primero se propusieron buscar

Algo para tener a los chicos todo el día en la escuela. Entonces, así fue que lo planteamos a la Secretaria de Equidad, el tema de tener oficios. Fue la primera escuela que tuvo oficios, no sabés lo que era, una felicidad la escuela, unos duendes fiesteros a la siesta... Tenías olor a pan porque había panificación; electricidad, los chicos arreglaban los ventiladores... A los oficios venían alumnos que habían dejado en segundo año, esos rebeldes, rebeldes con los que no podíamos... Después nos pasó que perdíamos los

alumnos en vacaciones de julio, de verano... Y así nació la escuela de verano. Planteamos a la Agencia de Cultura en ese momento y ellos se hacen eco, te escuchan... Y bueno, vino la escuela de verano, funciona desde el 2 de enero hasta el 7 de febrero, así que los vieras a mis chicos, allá, haciendo cola: les daban la remerita, les daban de comer, era una cosa... Los chicos, felices y ya no los tenías expuestos en la calle.

La escuela abierta todo el día y todo el año, con diferentes propuestas, se constituye en una práctica de inclusión socioeducativa y, principalmente, de cuidado de la vida de los/as estudiantes, ya que busca que los/as jóvenes no se involucren en las dinámicas del barrio y puedan construir un proyecto de vida alternativo. Como expresa el vicedirector:

Para mí, primero está la persona, a quien vos tenés que educar y enseñar y construirle un proyecto de vida... ¡Un proyecto de vida, no un proyecto sin vida! Porque acá, en 4 años, murieron más de 28 chicos que estaban en la calle, que pasaron por la escuela y no pudieron y se murieron, y no está escrito en un papel, están las grutitas, o sea, se murieron en serio y están los hermanos de ellos acá. Entonces, formar y construir proyectos de vida es real, no es de una película.

Con la pandemia, la escuela se vio obligada (como el resto de las escuelas) a suspender las clases presenciales y construir un modo, adecuado para sus estudiantes, para dar continuidad pedagógica. Dada la imposibilidad de dar clases sincrónicas por las carencias de recursos tecnológicos de las familias, se optó por trabajar con los cuadernillos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación y con trabajos prácticos que los/as profesores/as enviaban al equipo de gestión por mail. Ellos se encargaban de imprimir y entregar en mano a estudiantes o familiares para que, una vez resueltos, volvieran en papel. La escuela devino en escenario de los intercambios: allí se recibían y se digitalizaban las entregas, allí se compartía con los/as docentes para que pudieran hacer las correcciones y el seguimiento. Tal modalidad de trabajo se sostuvo en los márgenes de las normativas, ya que los estudiantes y sus familias iban y venían a la escuela para buscar o entregar los trabajos; y el equipo de gestión continuó asistiendo para sostener esta modalidad de educación en el hogar comandada por la escuela (Terigi, 2020).

Así lo expresa el vicedirector:

Nunca dejamos de ir a la escuela, ni en marzo; siempre estuvimos yendo tres veces por semana: lunes, miércoles y viernes, siempre acompañando a los chicos. Si no hubiésemos ido a la escuela, la escuela se cerraba y hubiese sido terrible, porque los chicos hubieran quedado prácticamente sin poder hacer actividades... Tenemos aproximadamente 25.000 fotocopias digitalizadas y repartidas a los profes para que puedan corregir. Hemos motorizado la escuela a la distancia y con mucho esfuerzo.

Quienes siguieron asistiendo a la escuela fueron la directora, el vicedirector, el coordinador de cursos, el secretario, una ayudante técnica y el profesor de geografía. Este último docente iba todos los lunes, sacaba unos bancos al frente de la escuela y daba clases de consulta para que los/as estudiantes puedan solucionar las dudas (de todas las materias) que les generaban los trabajos que debían resolver. Dice el vicedirector:

El profe de geografía, que va todos los lunes, hoy estuvo, sacó una mesa afuera y ahí estamos enseñándole a los chicos. En los exámenes fuimos a buscarlos a sus casas, nos sentamos en la puerta de la escuela y les dimos el celular para que pudieran rendir.

Las mesas excepcionales de exámenes que se habilitaron en el 2020 autorizaban la toma de exámenes en forma remota⁸ y, desde el Ministerio de Educación de la provincia, se estableció el marco legal para la realización de esta modalidad de evaluación. Para tales fechas, y reconociendo que los/as estudiantes no tenían los recursos tecnológicos necesarios para rendir exámenes de forma remota, la escuela en la que realizamos trabajo de campo puso bancos en la entrada y el equipo de gestión prestaba un teléfono celular para que los/as estudiantes pudieran rendir. De este modo, el tribunal conformado por docentes evaluaba a distancia.

Concluye el vicedirector:

Es todo a pulmón... Se recibieron dos chicos, uno es de familia de carreteros y se recibió por este sistema. Viste que todos tienen el *Zoom*, bueno,

[8] Los *Memorándum* 001/20 y *Memorándum* 008/20 regulan las instancias de exámenes excepcionales 2020.

nosotros por videollamada de *WhatsApp*. No sabés cómo lloraba la madre... Eso es entregarle el título a los carreros, como dice la directora, a los negros carreros, a los negros nuestros; eso tiene mucho valor para nosotros, es nuestro proyecto educativo institucional, el PEI nuestro es un PEI vivo, no son diez hojas escritas con gráficos: está vivo y hay que construirlo todos los días.

Construir todos los días, afirma el vicedirector. Y así, en un inédito contexto y en la medida de lo posible, se fueron inventando prácticas de inclusión educativa que permitieron sostener y acompañar las trayectorias de los/as estudiantes. En los relatos recuperados podemos ver cómo, de algún modo, la escuela ‘se las arregló’ para tener presencia, para estar en la puerta sacando bancos al aire libre, prestando celulares, entregando, recibiendo, escaneando trabajos, sosteniendo algún tipo de ‘presencialidad’.

Distancia de rescate: presencialidad e inclusión educativa

Para pensar en el valor que cobra la presencialidad en la escuela luego de su pérdida, decidimos tomar un préstamo del campo literario. Tal vez, la pandemia que nos tomó por sorpresa y nos presentó un escenario de vida muy diferente al que conocíamos, hizo que necesitemos nuevas búsquedas para inteligir la época que nos toca vivir.

En el verano del 2021, leyendo por placer, nos encontramos con la novela *Distancia de rescate*, de Samanta Schweblin. Aquí no le haremos los honores que merece la obra, pero nos detendremos en la idea que da nombre al libro, ya que posibilita echar luz a algunas vivencias escolares en pandemia.

Amanda, una de las protagonistas de la obra, es madre de Nina y, a lo largo de las páginas, explica que siente que un hilo invisible la une a su hija. Cuando ese hilo imaginario se tensa, es porque su hija no está cerca y puede haber un peligro inminente. Ella cree que hay una distancia entre ella y su hija que es prudente y permitiría que, ante un peligro, ‘la rescate’. Amanda cuenta que esto es algo heredado de su madre: “Te quiero cerca, me decía. Mantengamos la distancia de rescate... Tarde o temprano algo malo va a suceder, decía mi madre y, cuando pase, quiero tenerte cerca” (p. 44). La protagonista sostiene que, cuando la distancia de rescate con su hija es imprecisa, el hilo se tensa y tira de su estómago.

Recuperamos, a continuación, algunas notas del diario de campo de esta investigación, registros de la vida cotidiana de la escuela ‘de las puertas abiertas’ en el 2021, escenas que se relacionan con la ‘distancia de rescate’.

Es 4 de marzo de 2021 y vuelvo a la escuela por primera vez de forma presencial. Entro a las 11 h Las puertas están abiertas, hay bancos atravesados que impiden el libre ingreso y, atrás de esos bancos, están dos de los preceptores que me toman la temperatura y me colocan alcohol. Luego ingreso. Voy saludando a los que me encuentro, sonriendo detrás del barbijo y con el puño (signos de época). El vicedirector me dice: “Acá estamos, felices de volver. Los chicos han vuelto muy pobres... tengo que entrar a dar clases en primer año. Vení al aula”.

Todas las ventanas están abiertas y no circula nadie por los pasillos, se nota que hay menos estudiantes en la escuela por los agrupamientos en burbujas. Entro al aula, hay 12 estudiantes. Por lo que está escrito en el pizarrón, están viendo las propiedades de la suma. El vicedirector me presenta. Los/as estudiantes están en bancos que son para dos, pero de a uno y los bancos distanciados entre sí. Él dice que no se conocen porque es primer año y vienen de diferentes primarias; que él ya los va a ir conociendo; que quiere saber si tienen hermanos más chicos, más grandes, qué hacen sus padres o tutores, qué les gusta, si tienen algún familiar querido muerto (se los dice a ellos/as). “Los voy a ir llevando al frente (lo dice por la sala de profesores y una oficina pequeña que hay ahí) a charlar, porque eso hace un vice”.

En ese momento, le dice a una nena que se quede un ratito a charlar con él... Cuando toca el timbre, me dice que los acompañe, a él y a la estudiante, y entramos a la salita más chica que está en la sala de profes. Le cuenta a la estudiante que él conoce a sus hermanos, que hasta su papá fue alumno de él. La estudiante escucha y asiente con la cabeza. Después le dice que cuenta con él, que si hay algo que no entienda se lo diga a él y él le explicará. También que, si alguien la molesta o le dice algo, se le diga y él los pone en vereda. Le pregunta si no tiene calor. La estudiante responde que no. “¿No tenés otras remeras para venir a la escuela?”, le dice. Ella responde que no. “Yo te voy a conseguir remeras, vos lo que tenés que hacer todos los días es lavar con jabón el barbijo”. Luego, la despide.

Él me cuenta que la estudiante es de una familia que pide en una esquina cercana a la escuela... “¡Todos los días vino esta semana con ese tapado de piel de oveja! (Es jueves). Decime, ¿nadie la vio, nadie...?” Le pide al ayudante técnico, que tiene una hija de la misma edad, que le traiga remeras.

La presencia, el estar en la escuela y poder mirar a los/as estudiantes, la ‘distancia de rescate’, esa distancia prudente que ‘permite’ mirarlos/as, habilita prácticas de cuidado como modos de inclusión. Eso se desprende de la escena relatada en la que el vicedirector llama a esta estudiante con excusas para, en realidad, preguntarle por qué está tan abrigada en verano, en un día tan caluroso. El estar con ellas/ellos en la escuela hace posible ver cómo están siendo sus condiciones de vida, intervenir y cuidar.

El vicedirector expresaba la alegría que sentía al tener “a los chicos y las chicas en la escuela”, y no estaba conforme con los agrupamientos en burbujas porque los/as estudiantes no podían asistir todos los días a la escuela: sin verlas/os, se tensa ese hilo invisible que permite el cuidado.

Vuelvo a las notas del 7 de diciembre de 2021:

Me voy de la escuela, estuve toda la mañana. El vicedirector me acompaña a la puerta, hay algunos estudiantes en el pasillo. Dice: “Va a segundo año, sale a robar armado”, me muestra con un gesto del rostro a un estudiante. “¿Qué puedo hacer para que no tenga que hacer eso? Primero, que esté acá en la escuela, andá a saber lo que hay en su rancho. Y él (me muestra otro estudiante) es carrero, prefiero que esté todo el día acá”.

En este apartado recuperamos escenas escolares: una de principio del año lectivo y otra del final. En ambas está presente la ‘distancia de rescate’, ese hilo que hay que evitar que se tense. Podríamos pensar que, si el hilo se tensa, la inclusión en esta escuela estaría en peligro. Esta afirmación surge de reconocer que prácticas de cuidado como las relatadas se traducen en situaciones de inclusión educativa que habilitan la posibilidad de estar, permanecer en la escuela y aprender; estar en un lugar que acoge, reconoce y, en especial, no expulsa. “Entonces, resulta paradójico pensar que las escuelas se cerraron como parte de una política sanitaria de cuidado, pero, a su vez, en sí misma funciona como espacio de cuidado” (Beltramino, 2020, p. 48).

Consideraciones finales: ojos que no ven, corazón que siente

Al iniciar este artículo expusimos algunos interrogantes que intentamos responder desde la experiencia de una escuela en particular durante la pandemia. Nos preguntábamos ¿cómo sostener la trayectoria de los/as estudiantes sin verlos/as? ¿Cómo enseñar y acompañar sus procesos de aprendizajes cuando no hay posibilidades materiales para sostener vínculos mediados por las tecnologías? En relación con esto mostramos los dispositivos que esta escuela inventó: trabajos prácticos en papel que iban, volvían y se compartían (luego de ser escaneados) con los/as docentes; clases de consulta en la puerta de la escuela y exámenes finales en el mismo lugar, con celulares y datos prestados. Se hizo “a pulmón”, afirmaba el vicedirector. Podríamos pensar que esta modalidad de trabajo fue una forma de sacarle un poco de tensión al hilo que tiraba en el estómago de los/as miembros del equipo de gestión al no ver a los/as estudiantes. Nos resta saber si las mediaciones construidas posibilitaron, durante el 2020, que los/as estudiantes aprendan lo esperado.

También nos preguntamos si es posible cuidar a los/as estudiantes sin tenerlos cerca. Esbozamos una respuesta con la noción de ‘distancia de rescate’ que nos permite visualizar la complejidad de las prácticas de cuidado cuando no se puede ver y compartir tiempo de presencia con los/as estudiantes.

Es importante mencionar que no desconocemos las numerosas investigaciones que ponen en tensión el formato escolar de la escuela secundaria, en tanto sostiene rasgos de su matriz selectiva de origen y, en ese sentido, funciona como un obstáculo para la inclusión. Sin embargo, de este formato cuestionado y alterado en la pandemia, revalorizamos un engranaje que consideramos fundamental para la inclusión: la presencialidad, sobre todo en escuelas que atienden a estudiantes vulnerados/as. Si pensamos en cuáles son las condiciones que permiten construir prácticas de inclusión educativa en estas escuelas, la presencialidad resulta indispensable. No por esto la presencialidad es garantía de inclusión; sin embargo, para la construcción de prácticas educativas que incluyan pedagógicamente a los/as estudiantes, necesitamos de su presencia o, como dice el vicedirector, “que esté todo el día acá”. La investigación que estamos realizando nos permite visibilizar la importancia del ‘estar ahí’, porque ojos que no ven es un corazón que siente, un hilo que se tensa en el estómago.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso en G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Beltramino, L. (2020). Aprendizajes escolares en cuarentena... mutaciones, pérdidas y certezas en L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Bracchi, C. (2020). Material de la Clase. Seminario Profesores, juventudes y escuela media. Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Diker, G. y Mendoza, S. (2009). *Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación*. Programa Eurosocial – Educación. Proyecto: Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa. Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Garolera, C. (2020). Echar de menos el cuerpo. Una reflexión filosófica en torno a la impugnación de los cuerpos que educamos en L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Maggio, M. (2021) *Educación en pandemia*. Paidós.
- Martino, A. G., y Castro, A. M. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (4), 63–84. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3079>
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2021). El Emporio Celestial de Conocimientos Benévolos: Dilemas entre el currículo y la inclusión. *Cuadernos de Educación*, (19), 13-26. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34129>
- Shweblin, S. (2014). *Distancia de rescate*. Penguin Random House.
- Simons, M. y Massechelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Southwell, M. (2013). El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente

- y futuro en M. Pini, S. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y G. Asprella (Coords.), *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Aique Educación.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada en G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63–71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RedCom*, (11). <https://doi.org/10.24215/24517836039>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.