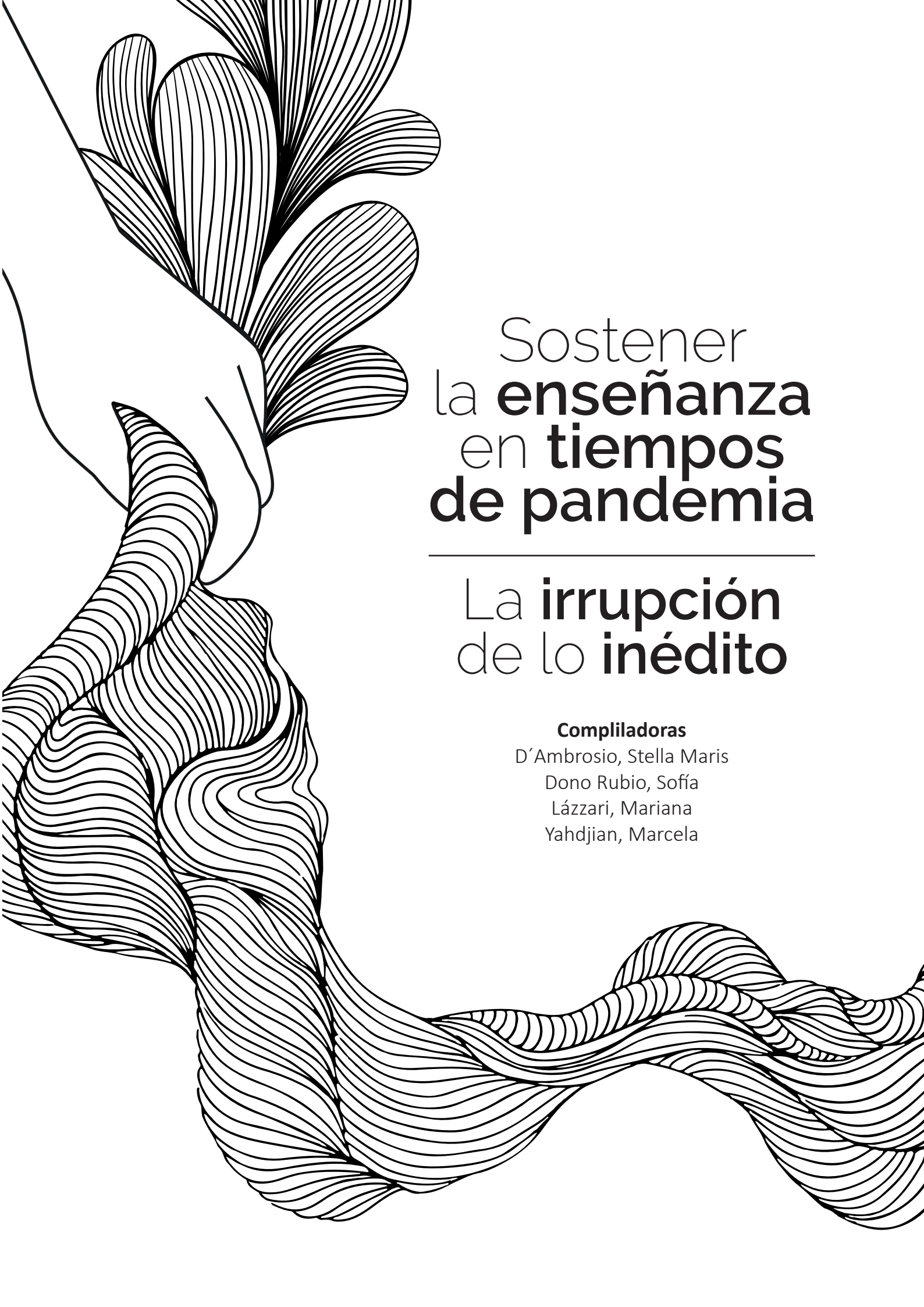




Sostener la **enseñanza** en **tiempos** de **pandemia**

La **irrupción** de lo **inédito**

Compiladoras

D'Ambrosio, Stella Maris

Dono Rubio, Sofía

Lázzari, Mariana

Yahdjian, Marcela

Sostener la enseñanza en tiempos de pandemia : la irrupción de lo inédito /
Patricia Guijarrubia ... [et al.] ; compilación de Sofía Dono Rubio ... [et al.] ;
ilustrado por María Laura Emanuele ; prólogo de Claudia Calió . - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : ENS N° 4 : Voces publicadas, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-47179-2-4

1. Establecimientos de Enseñanza. I. Guijarrubia, Patricia. II. Dono Rubio, Sofía, comp.
III. Emanuele, María Laura, ilus. IV. Calió, Claudia, prolog.
CDD 371.10201

Diseño de portada: María Laura Emanuele

© ENS N° 4. Voces publicadas



ISBN 978-987-47179-2-4

Prohibida la reproducción parcial o total sin permiso escrito de la editorial. Todos los
derechos reservados

Índice

Prólogo	3
El desafío de gestionar la modalidad virtual y la bimodalidad. La experiencia del Nivel Medio del Normal N°4 (Altvarg, Silvina - de Antueno, Gabriela)	5
Humanizando redes en pandemia para la formación docente (Baraldini, Mariana).....	14
La voz presente Reflexiones sobre la educación vocal en la formación docente a partir de la experiencia pedagógica en contexto de pandemia (Cappa, Natalia)	19
Evaluar en la virtualidad: una experiencia de aprendizaje (Caruso, Natalia)	25
Tiempo pandemial: tiempo adverso, tiempo aliado (D'Ambrosio, Stella - Fraguas, Viviana - Lázzari, Mariana - Tarrio, Laura).....	33
Narrativa en tres tiempos: estudiantes, graduadas y docentes (Blumetti Maidana, Brenda - Delgadillo, Mara)	42
Navegando entre lecturas: bitácoras en pandemia (Dalla Tea, Flavia - Rapetti, Marina Florencia)	46
El cuerpo en juego (Goldberg, Julia)	52
Pedagogías de las ventanas (Guijarrubia, Patricia)	58
Producciones grupales de alumnos y alumnas en contexto de pandemia: un ejemplo en la asignatura <i>Instituciones Educativas</i> (Rosli, Natalia - Gutiérrez, Dara - Delmastro, Damaris - Marín, Gabriela – Zerdezky, Tatiana)	66
La apreciación: un camino al descubrimiento (Ianni, Emilse).....	76
Jugar en pandemia: la actividad lúdica como parte de la propuesta didáctica-pedagógica en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio (Ignazzi, Melina).....	84
¿Se hizo escuela durante el 2020? Dos experiencias que se hilan (Pintos, Romina - Ramírez, Nadia - Repetto, Julieta - Soler, Florencia).....	93
De cómo construir el tono pedagógico “entre barbijos, auriculares y pantallas” (Santanocito, Marcela)	99
Indagación en la clase de Enseñanza de las Ciencias Naturales. ¿Cómo lograr los presupuestos formativos en el contexto remoto-virtual? (Soria, Marcelo)	107
Epílogo.....	116

Prólogo

“La educación es lo contrario de la ausencia de futuro, dado que está tejida con el deseo y la voluntad humanos de superar el abismo que separa el hoy del mañana”¹

La elección de la frase que inicia este humilde escrito-prólogo no es azarosa. Pensar en la educación, en la educación pública, es pensar en los niños/as y jóvenes que son el futuro. Desarmar, ganarle la partida a ese abismo del que habla Puiggrós es tarea de la escuela.

Durante siglos la escuela ha sido y es el espacio de construcción de vínculos sociales, pedagógicos y académicos. Es el lugar, es la gente que intenta con esfuerzo desvanecer las desigualdades que atraviesa nuestra sociedad.

Durante 2020 y este 2021 nos encontramos con una realidad que nos atravesó sin aviso previo: una pandemia de una excepcionalidad histórica mundial. Nos sumergimos en un escenario social, económico y educativo sin precedentes. Cambiaron las reglas que ordenaban y organizaban nuestra vida cotidiana. El afuera que siempre conocimos se convirtió en un adentro que no sólo trastocó la convivencia sino que además modificó los roles tradicionales de quienes conformamos la comunidad educativa. De la noche a la mañana nos encontramos con la escuela cerrada físicamente y nos enfrentamos a un gran desafío: sostener el vínculo pedagógico y social del que las instituciones educativas siempre se han hecho cargo.

En este contexto quedó a la vista el papel fundamental de la escuela como garante de una educación inclusiva. Le ha tocado y le toca en especial en este tiempo, cumplir el rol fundamental de preservar el derecho a la escolarización y formación de niños/as y jóvenes repensando estrategias que nos permitan llegar a todos y todas los/as alumnos/as y estudiantes pero también exigiéndole al Estado una presencia activa no sólo en las palabras sino en acciones concretas para mantener el lazo pedagógico entre escuela-sujeto que aprende.

Tejer redes de contención, acompañamiento y aprendizaje permanente fue nuestro objetivo.

Los /las docentes, los equipos de orientación en un breve tiempo, incorporaron a su tarea sin límites de horario, el uso de diferentes plataformas, recursos digitales y programas para mantener el vínculo personal, didáctico y académico con los/las alumnos/as estudiantes y familias.

Estas páginas que los/las invitamos a recorrer son el exponente de la búsqueda como comunidad de nuestra “pedagogía pandémica”² quien entendió desde marzo del 2020

¹ Puiggrós, Adriana (2021). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires. Unipe

² Tomo en préstamos el concepto acuñado por nuestra colega Patricia Guijarrubia.

que la prioridad era el cuidado de la salud de todos y todas pero que ese cuidado no invalidaba el compromiso de acompañar, sostener y fortalecer la trayectoria escolar y académica de los /las alumnos/as, estudiantes y futuros docentes. Son también el reconocimiento a la labor de todos/as y cada uno/a de los/las colegas que transitaron y transitan esta etapa entre la incertidumbre y la invención³ sin dejar en el camino nuestra concepción de una educación que brinde oportunidades para todos y todas, inclusiva, integral y garante de derechos. Son además el punto de partida y no de llegada para seguir construyendo una formación de calidad inserta en nuestro tiempo. Y son por último nuestro granito de arena para que cada vez sea más estrecho el abismo entre nuestro hoy y nuestro mañana.

Mg. Claudia Calió
Rectora

³ Redondo,P.(2020).Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires. Unipe

El desafío de gestionar la modalidad virtual y la bimodalidad

La experiencia del Nivel Medio del Normal N°4

Altvarg, Silvina
de Antueno, Gabriela

Nivel Medio

Resumen

El presente trabajo describe algunas de las principales intervenciones y proyectos impulsados por la vicedirección del nivel medio de la ENS N°4 para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a los requerimientos de la modalidad virtual que impuso la situación de Aislamiento Preventivo Obligatorio, producto de la pandemia de COVID 19, durante el período 2020-2021.

Introducción

Como sostienen Frigerio et al. (1992) “la escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar un orden; y una tendencia innovadora y transformadora, que propone modificar ese orden” (p. 22) es esta “paradoja de origen”, como la definen las autoras, la que condiciona la gestión escolar en todas sus decisiones e intervenciones.

Convencidos de la necesidad de trascender los obstáculos que dificultan que la escuela esté a la altura de los desafíos educativos contemporáneos, entendemos a la gestión educativa en el sentido que lo plantea Blejmar (2005) como una gestión para la transformación, un liderazgo que promueva la innovación escolar en un contexto cada vez más complejo y cambiante “explorando diferentes alternativas frente a los mismos retos” (p. 59).

La gestión escolar responde a diferentes modelos que resultan de la articulación entre las propuestas del equipo directivo y los demás actores institucionales, entendiendo el concepto de actor como la potencia transformadora o conservadora de los miembros de la institución (Frigerio et al., 1992), dentro de las condiciones que establece el sistema político más general.

Aguerrondo (2001) define a la gestión educativa, como “los procesos necesarios para lograr los objetivos de la institución, tales como: procesos de planificación institucional; participación; procesos de toma de decisiones; procesos de liderazgo; innovación y procesos de evaluación institucional, considerando a la planificación como una herramienta de cambio” (p. 20).

La gestión educativa incluye a la administración escolar, pero es más que esta dimensión, es también gobernabilidad, entendida como el mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de una educación para todos. Como en todo

gobierno están en juego el poder, el conflicto, la complejidad y la incertidumbre (Pozner et. al., 2000).

Gestionar una escuela implica prever situaciones y eventuales conflictos; identificar amenazas y fortalezas; establecer prioridades; organizar acciones y equipos de trabajo; seleccionar responsables y delegar funciones, comunicar e informar, seleccionando los mejores medios y recursos más adecuados (Navarro, 2004).

En el presente trabajo, procuraremos sintetizar algunas de las intervenciones realizadas por la gestión del nivel medio de la ENS N°4 para organizar la modalidad virtual y la bimodalidad en el contexto de Aislamiento Preventivo Obligatorio (en adelante ASPO) decretado por el gobierno en el marco de la pandemia de COVID 19, en el año 2020 y la bimodalidad del ciclo 2021, desafío de una gran complejidad.

Este trabajo es el relato de nuestra experiencia como vicedirectoras del nivel medio, por lo cual no contará con entrevistas ni opiniones de otros actores, la intención es simplemente describir algunas intervenciones que posibilitaron sostener la trayectoria escolar de nuestros estudiantes en forma ininterrumpida durante la crisis sanitaria, social y económica más grave de los últimos tiempos.

La dimensión organizativo-administrativa de la gestión en la modalidad virtual

El pasaje de la modalidad presencial a la virtual en marzo del 2020 fue abrupto y repentino. Nadie se esperaba en la escuela, durante la semana anterior al ASPO, que las clases presenciales quedarían suspendidas por todo el ciclo lectivo.

No obstante, la reacción inicial del equipo de vicedirección junto con el rectorado fue determinar en forma inmediata la implementación de la plataforma digital Google Classroom para organizar las 526 clases que se dictaban en las 37 divisiones del nivel medio.

Las preceptorías también adoptaron el formato virtual, a través de Classroom, así como las tutorías y otras actividades de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

Era la primera vez que se usaba, en el nivel medio de nuestra escuela, una plataforma digital. Casi la totalidad de los docentes del nivel carecían de experiencia en el uso de dicha plataforma y lo mismo sucedía con los estudiantes. Por tal motivo, resultaba prioritario organizar un sistema de formación interno para capacitar a los docentes en las herramientas digitales que la enseñanza virtual y remota requería.

Contamos para ello con la invaluable colaboración de la Facilitadora Digital de INTEC Amalia Cazas⁴ y su coordinadora Paola Corona, nuevas en la institución ya que se incorporaron, en febrero del año 2020, gracias a la implementación de la política educativa “Secundaria del Futuro” en primer año.

⁴ Actualmente la Facilitadora Digital de INTEC es Mariana Tealdi quien continúa con la tarea de formación docente y otras.

Mediante un Classroom abierto por la Facilitadora Digital y encuentros sincrónicos a través del Google Meet, fuimos organizando ciclos de capacitaciones en diversas temáticas tales como: apertura y uso del Classroom, meet, attendance, edición de videos, padlet, genially y otras herramientas digitales que los docentes comenzaron a utilizar en sus clases virtuales. También en relación con los estudiantes, fue fundamental la enseñanza del uso del Classroom y Meet para que pudieran trabajar en la modalidad virtual.

En el ciclo lectivo 2021, se tomó la decisión de organizar un sistema para que la gestión tuviera acceso permanente a la “Escuela Virtual”. Para ello se abrieron tres cuentas Gmail, una por cada área (sociales, comunicación y exactas) a través de las cuales las vicedirectoras pudieron acceder a todos los Classroom del nivel medio. Este sistema permitía realizar un diagnóstico de lo que sucedía en la dimensión virtual de la escuela. Asimismo, tanto el Asesor Pedagógico como las Coordinadoras de área y modalidad accedían, cuando lo consideraban necesario, a los Classroom de las asignaturas para acompañar a los docentes y asesorarlos.

Simultáneamente a la organización de las clases en los Classroom fue necesario digitalizar los registros de los casi mil estudiantes del nivel medio, tarea realizada con mucho esfuerzo y dedicación, por los preceptores, coordinados por la Jefatura de Preceptores. Es importante mencionar que, debido al pasaje abrupto a la virtualidad, que se produjo además al inicio del ciclo lectivo, los preceptores no contaban en sus hogares con registros de los estudiantes. En tales circunstancias el armado de los registros digitales y los legajos virtuales de los estudiantes demandó un esforzado trabajo que implicó el rastreo de estudiantes a través de redes de contactos entre otras acciones.

Los legajos y planillas de inscriptos elaborados por los preceptores se organizaron en un sistema de carpetas por año y división que fueron compartidas a través del Google Drive con la Jefatura de Preceptores, la vicedirección y la Oficina de Alumnos del nivel medio. Asimismo, se distribuyeron los listados de inscriptos a los profesores y se enviaron a los estudiantes y familias los códigos Classroom para el ingreso a las clases virtuales.

Otros aspectos administrativos que hemos virtualizado fueron: la elaboración y envío de constancias tanto para los alumnos como para los docentes, las inscripciones a mesas de examen, matriculaciones, elección de modalidad, registro de los temas y actividades de las clases virtuales, asistencia docente en los Classroom, y toma de asistencia en los meets. Mediante formularios interactivos y meet attendance.

Asimismo, toda la información relevante fue clasificada en sistemas de carpetas de Drive y compartida con los actores institucionales autorizados.

La organización de las mesas de examen en la modalidad virtual: una tarea compleja.

El nivel medio del Normal 4 es la escuela secundaria con mayor cantidad de estudiantes de la Dirección de Escuelas Normales Superiores (DENS). Como mencionamos anteriormente contamos con una matrícula de alrededor de mil alumnos, en un solo turno.

No es difícil comprender lo complejo que resultó organizar mesas de examen para tal magnitud de estudiantes cuando la planificación, organización, comunicación, inscripción y ejecución de las mismas, debía realizarse en forma exclusivamente virtual.

La planificación de la logística para la organización y ejecución de las mesas de examen estuvo a cargo de la vicedirección, así como la delegación y explicación de las tareas que debían realizar los diferentes actores escolares.

Se determinó de esta manera que las coordinadoras organizarían en un Excel, compartido en un Drive con vicedirección y Oficina de Alumnos, las mesas de examen, precisando sus fechas y horarios, tanto para el examen escrito como para el oral. El primero se tomaría en un Classroom abierto exclusivamente para tal fin, en tanto que el segundo se realizaría a través del meet.

Las vicedirectoras elaboraron un texto con las condiciones para rendir en la modalidad virtual, que fue acordado previamente con el Consejo Consultivo y adjuntado para su firma en el formulario de inscripción a las mesas, junto con otros documentos solicitados.

Al mismo tiempo se abrió una cuenta especial para la comunicación con los estudiantes aspirantes a rendir examen y se informó que debían colocar en el Asunto, “Administrativo” o “Pedagógico”, según fuera el caso. Las coordinadoras tendrían la función de responder los mails “pedagógicos” y el personal de la Oficina de Alumnos los “Administrativos”.

Asimismo, se confeccionó un modelo de acta de examen virtual interactiva que el personal de la Oficina de Alumnos completó con los datos de los inscriptos y se capacitó a los docentes para llenarlas y firmarlas en el Foxit Reader. Se realizó la citación de los estudiantes y los docentes a través de mails en los que figuraban no sólo el día y la hora de los meet y exámenes escritos sino también, el link y código del Classroom. Las coordinadoras, colaboradores y asesor pedagógico, acompañaron el desarrollo de las mesas.

Acompañamiento de las trayectorias escolares

Si bien la gran mayoría de nuestros estudiantes participaron activamente en la propuesta pedagógica virtual durante el ciclo lectivo 2020, lamentablemente algunos alumnos no contaban en sus hogares con internet para conectarse a los Classroom, con el objeto de incluirlos en las clases, los preceptores se conectaban con ellos a través del mail, whatsapp o teléfono, enviándoles fotos de las actividades y ayudándolos a subirlas a los Classroom.

En el mes de septiembre del año 2020, a través del Plan Fortalecimiento, pudimos organizar un equipo de tutoras para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes del ciclo orientado (3°, 4° y 5° año). Lamentablemente no fue posible acceder a través de horas disponibles en la Planta Orgánica Funcional (POF) a recursos para nombrar tutores del ciclo orientado para todo el ciclo lectivo, tarea por demás necesaria en nuestro establecimiento.

A partir de la bimodalidad en el ciclo 2021, con el objeto de ayudar a los estudiantes sin conectividad en sus hogares o con dificultades para sostener las actividades virtuales en forma remota por diversos motivos, el DOE, creó un proyecto de acompañamiento en el cual, a través de un sistema de turnos, los estudiantes asistían a la escuela en forma presencial, en otros horarios además de los regulares, para trabajar con las computadoras de la institución en las propuestas de las asignaturas. Los preceptores, miembros del DOE y del Equipo digital, los asistían pedagógicamente.

Asimismo, los profesores del Espacio de Definición Institucional (EDI) con la colaboración de profesoras especialistas en “enseñanza de la escritura académica” del nivel terciario comenzaron en marzo de 2021 a desarrollar el Proyecto de articulación del nivel medio y terciario para el “Acompañamiento en el aprendizaje de la lecto-escritura” de los estudiantes del ciclo básico (1° y 2° año).

Finalmente, los docentes de EDI del ciclo básico también trabajaron en forma colaborativa con la Facilitadora Digital en el Proyecto que denominaron “Módulo 0” para formar a los estudiantes en el uso de herramientas digitales esenciales para el desarrollo de las clases virtuales, como el Word, Drive, Classroom y Meet, entre otras.

Una gestión colaborativa

Coincidimos con Maxime Green (2000) cuando sostiene que la reestructuración educativa implica fundamentalmente una recomposición de las relaciones de poder en las escuelas que reemplace la jerarquía y aislamiento por una organización basada en la colaboración.

En un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican cada vez más, el trabajo colaborativo resulta no solo necesario, sino podríamos pensar incluso, imprescindible.

Gran parte de las investigaciones aseguran que el trabajo colaborativo en la educación entre otros beneficios ayuda a las personas a superar los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios; reduce el trabajo al permitir compartir cargas y presiones; fortalece la confianza para adoptar innovaciones y reúne conocimientos y capacidades que permiten responder con mayor celeridad frente a las limitaciones y oportunidades del entorno. (Hargreaves, 1996 como se citó e Green, 2000)

Convencidas de la importancia de alentar el trabajo colaborativo de todos actores escolares, estudiantes, docentes y equipos de gestión, se impulsó la enseñanza-

aprendizaje basado en proyectos y el trabajo interdisciplinar e interareal, organizándose jornadas, charlas y capacitaciones relacionadas con esta estrategia de enseñanza.

Asimismo, para generar una red de recursos didácticos compartida, se creó el Proyecto Symbaloo, que consiste en una aplicación gratuita en forma de cuadrícula con diferentes botones de opción que enlazan a una página específica. En nuestro caso, la página se utilizó como un espacio interactivo y colaborativo en el cual los profesores del Nivel medio compartían, en un sistema de celdas diferenciadas por colores y agrupadas por áreas, recursos didácticos para trabajar con los estudiantes. Este proyecto intentaba promover la enseñanza colaborativa y el protagonismo del estudiante como sujeto de aprendizaje. <https://view.genial.ly/5fa012940c6fbe0d0f39b7c6/guide-ens4proyecto-symbaloo-memoria-pedagogica>

Una gestión basada en redes de trabajo en equipo

Las redes de trabajo en equipo constituyen una potencial alternativa a la organización burocrática vertical tradicional, pero para que puedan convertirse en una alternativa real, se requiere que el equipo de gestión habilite estas redes en forma consciente a través del estímulo, de la confianza mutua entre los actores escolares, la comunicación fluida, la sinceridad, el respeto por las diferencias y la superación de los desacuerdos (Covey, 2000).

El propósito primordial de las redes es superar el aislamiento y la dependencia que arrinconan a los sistemas educativos y a sus actores y estimular el desarrollo de una autonomía interdependiente. Estamos convencidas de que la distribución del liderazgo a través de contextos comunitarios de colaboración del profesorado permite establecer comunidades de aprendizaje en las que los estudiantes no sean los únicos que “aprendan” sino la comunidad plena. Concepción compartida y alentada desde el Rectorado del Normal 4, encabezado por la Prof. Claudia Calió, con quien hemos formado un verdadero equipo de trabajo que ha sido clave para el éxito de los proyectos del nivel.

La comunicación fluida es la energía básica del trabajo colaborativo, para facilitar la misma en el contexto remoto, la vicedirección organizó diversos grupos de whatsapp con los equipos que colaboran en las tareas de gestión escolar: coordinadoras y colaboradores; Departamento de Orientación al Estudiante (DOE) y Jefatura de Preceptores. También se hizo habitual la comunicación regular entre la vicedirección y los docentes a través del mail institucional.

Asimismo, se regularizaron las reuniones de Consejo Consultivo a las cuales se convocó no solamente a las coordinadoras de área y modalidad, sino también a los colaboradores, a las coordinadoras de tutores, al Asesor Pedagógico y a la Jefatura de Preceptores, de manera tal que todos los docentes estuvieran representados, conversando y resolviendo en esta instancia todas las cuestiones de relevancia institucional.

Por otro lado, la vicedirección resolvió, junto con el rectorado, ampliar el equipo del DOE, incorporando una nueva psicopedagoga y una trabajadora social, cargo que no existía anteriormente en el sistema medio de gestión estatal.

Las tareas encomendadas a la trabajadora social fueron las de realizar el seguimiento de los estudiantes y familias que enfermaron de COVID19, elaborando las alertas correspondientes, acompañar a las alumnas madres o embarazadas y alumnos padres e intervenir asesorando y gestionando los reportes hacia organismos externos, en los casos de estudiantes con derechos vulnerados.

Por su parte, las dos psicopedagogas trabajaban en equipo con las coordinadoras de tutores, como parte de los equipos tutoriales formados por tutores y preceptores del ciclo básico. Estos equipos acompañaban las trayectorias estudiantiles, conversando periódicamente con los estudiantes, docentes y familias e informando a las vicedirectoras sobre las problemáticas más relevantes que requerían intervención o asesoramiento.

Algunos proyectos con actores externos

Se fomentó el trabajo e interacción con actores fuera de nuestra institución. Nuestros estudiantes recorrieron virtualmente el Museo del Holocausto, participaron de charlas virtuales organizadas por el Planetario y la UBA entre otras. Como todos los años continuó el proyecto de Formación de espectadores, así los jóvenes pudieron participar de obras de teatro y películas y luego escuchar e interactuar con los realizadores y actores.

Educación sexual integral (esi) y educación para el cuidado del medio ambiente

Capítulo aparte merecen dos proyectos transversales que abordan problemáticas complejas y cruciales para la vida de todos los seres humanos y del planeta.

Durante el 2020 las Jornadas ESI fueron un desafío a la hora de realizar la propuesta. La misma se realizó con tres modalidades diferentes, una por cada jornada. La primera jornada se desarrolló a través de una dinámica de realización personal en formato PDF a través de los classroom de la materia Tecnología; la segunda, a través de un MeetStreaming con disertación de las especialistas Paola Corona y Maura Rivero; la tercera se realizó de manera sincrónica a través de meets con grupos de a 100 estudiantes. Se utilizaron recursos digitales como Mentimeter, Kahoot, Padlet, Youtube entre otros. Los temas abordados fueron, mitos, errores y falsas creencias sobre sexualidad; la ESI en las redes; micromachismos y discriminación en la escuela, entre otros.

Asimismo, las temáticas ESI también fueron abordadas en forma transversal por las diversas asignaturas y en proyectos interdisciplinarios.

Por su parte, el Proyecto de concientización en el Cuidado del medio ambiente ha tenido un hito en las Jornadas impulsadas desde el Ministerio de Educación durante el

mes de junio de 2021. Dichas jornadas tuvieron un formato virtual, a través del meet y contaron con la participación de más de 700 estudiantes. Durante siete días se realizaron diversas charlas con especialistas, sobre temas de educación ambiental. Se apuesta a generar un colectivo de docentes y estudiantes de toda la escuela para impulsar diversos proyectos para la concientización en esta problemática.

La incorporación de nuevos medios de comunicación con las familias de los estudiantes.

El circuito de comunicación entre la vicedirección y las familias y viceversa constituye una dimensión fundamental de la gestión escolar (Frigerio et al., 1992). Consideramos que es tarea de todos los agentes escolares informar y explicar a las familias el circuito institucional de comunicación, pero en nuestro establecimiento, esta actividad suele realizarla especialmente, el equipo tutorial.

Este circuito comienza en las preceptorías, quienes reciben y envían las comunicaciones de y hacia las familias de los estudiantes para luego derivarlas a quien corresponda, docentes, jefatura o vicedirección. Esta comunicación se realizó a partir de la modalidad virtual, vía mail institucional y también a través de comunicaciones colgadas en los tableros de los Classroom de las preceptorías.

Por otro lado, se abrió un Instagram del Nivel Medio, a través del cual comenzamos a comunicarnos en forma directa con las familias y los estudiantes.

También creamos el Blog del nivel medio <https://edudigitalens4.wixsite.com/home> que actualmente constituye uno de nuestros medios privilegiados para la comunicación y la difusión de los Proyectos y Actividades que se realizan en la escuela.

Palabras finales

Resulta imposible transmitir en un espacio limitado la enorme cantidad de proyectos e intervenciones que se realizaron en este año y medio de trabajo virtual y remoto y de trabajo virtual y presencial al mismo tiempo. Los docentes de nuestro nivel han trabajado arduamente y a todos les estamos profundamente agradecidas, también queremos reconocer el acompañamiento del supervisor Federico Deambrogio y del asistente técnico de supervisión Juan Pablo Sabino.

Alentamos a los docentes a escribir en las próximas ediciones, sobre los proyectos que se llevaron y están llevando a cabo con los estudiantes en el contexto de modalidad virtual y bimodalidad, que son muchos y muy interesantes.

A pesar de todas las pérdidas y miserias que nos trajo esta terrible pandemia, nos queda la esperanza de haber aportado algo para que la educación de nuestros estudiantes no se haya interrumpido, enseñándoles que es posible capear hasta las peores tormentas.

Referencias

- Aguerrondo, I., & Pogr , P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Troquel.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. *Ediciones Novedades Educativas* (Vol. 1, pp. 1–10).
- Covey, S. (2000). *Trabajo en equipo*. En *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Módulo N 9. Buenos Aires: Unesco IIEP Buenos Aires - Ministerio de Educación de la Nación.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Inés, A. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Troquel.
- Green, M. (2000). *Gestión educativa estratégica*. En *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Módulo N 2. Unesco IIEP Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Navarro, A. M. (2004). *El planeamiento educacional en las instituciones de educación superior*. Al Margen.
- Pozner, P., Ravela, P., & Fernández, T. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-Argentina.

Humanizando redes en pandemia para la formación docente

Baraldini, Mariana

Nivel Terciario

Resumen

Este artículo busca compartir experiencias atravesadas en contexto pandémico en el Profesorado de Educación Inicial con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica de les estudiantes, muchos de ellos ingresantes. La materia Problemáticas de la Educación Inicial persigue el objetivo de desnaturalizar la mirada de la educación infantil restringida al formato escolar y explorar en la actualidad, otras formas de organización que pretenden dar respuesta a las necesidades de les niños menores a 6 años, como también, analizar diferentes contextos socioculturales, conocer y comprender la función social del Nivel Inicial, andamiar un proceso de deconstrucción-construcción sobre distintas concepciones referidas a primera infancia, familias, pobreza, visibilizando situaciones de las realidades educativas a través de la problematización. Debido a la pandemia de COVID cobra real sentido flexibilizar los formatos escolares respecto de distintos dispositivos, y también, nos sitúa en repensarnos como docentes en este contexto, con análisis crítico hacia las distintas modalidades que se ofrecen a les niños hoy. Desde nuestro espacio de formación docente se hace imprescindible sensibilizar a les futuros maestros respecto de los contextos de pobreza, las diferentes configuraciones familiares, promoviendo un perfil de egresado sensible y respetuoso de las diferencias, con posicionamiento político pedagógico y garante de derechos de les niñas.

Alumnos ingresantes: mitos y expectativas

Les estudiantes ingresantes llegan con muchas expectativas respecto de la carrera, expresan su alegría frente a la futura tarea con les niños, aun con una mirada infantilizada del rol docente que educa con edades tempranas.

El análisis y la reflexión a partir del acercamiento a través de videos, informantes claves y lectura de artículos, sobre espacios educativos como una juegoteca, un jardín comunitario, una sala maternal en una escuela secundaria para madres y padres adolescentes, procuran que les estudiantes empiecen, o continúen revisando sus propios supuestos sobre la educación infantil, que avancen en nuevas conceptualizaciones, y se planteen interrogantes. A través de una pedagogía de la pregunta se propone que interpelen el formato escolar, el rol docente, el lugar de las familias en la educación de les niños y el sentido del proyecto educativo destinado a la primera infancia. Por tal motivo, trabajamos con diferentes aspectos de la propia biografía escolar y a través de la lectura de relatos pedagógicos abrimos un proceso de sensibilización y concientización de las prácticas educativas. Dichos relatos pedagógicos fueron grabados y subidos al drive para ser vistos y escuchados en momentos asincrónicos y retomados en encuentros sincrónicos y foros de debate en el aula virtual de la materia.

En un contexto virtual es imprescindible crear lazos con los estudiantes, humanizar redes, generar encuentros de diálogo con ellos, de tal manera, que puedan revisar sus supuestos, que sostienen luego sus acciones y decisiones, para intentar conjugar el pensamiento con la acción. Por este motivo, y en palabras de Andrea Alliaud (2017) todo buen “artesano de la enseñanza” mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento. De esta manera, resulta muy significativo en contexto pandémico y en clases virtuales que sostengamos este diálogo, formando docentes que puedan “experimentar experiencias” y para ello, es importante la presencia del docente en cada clase y con cada grupo en particular.

Teniendo en cuenta las diferentes realidades como panorama actual, el formato escolar conocido se desdibuja y las prácticas docentes necesitan recrearse y enriquecerse: nos encontramos por meet y abrimos las puertas a nuestros hogares que se ven a través de las pantallas, se escuchan voces y sonidos de cada espacio de pertenencia. En el primer encuentro los estudiantes expresan sus anhelos respecto de la cátedra y socializamos palabras disparadoras relacionadas con las temáticas que vamos a analizar juntas. Diseñamos una pizarra con la escritura de cada estudiante y a modo de mural, la publicamos en el aula virtual, para retomarla al finalizar el cuatrimestre.

Una de los contenidos que abordamos al comienzo son los mitos del nivel inicial para invitar a los estudiantes a reflexionar, en principio, sobre los dos mitos de carácter social: el mito de la maestra jardinera y el mito de la niñez feliz. Es imprescindible en este contexto promover desde la formación del profesorado la toma de posición política pedagógica como futuros docentes de educación infantil, acercándolos a la diversificación de las diferentes modalidades de atención educativa a la primera infancia, la posible inserción del trabajo docente en otros ámbitos educativos, como también el registro de nuestro rol docente como garante de derechos de las niñas. A partir del mito de la maestra jardinera los estudiantes expresan a través de distintas dinámicas grupales sus propias concepciones respecto de la tarea en escuelas infantiles o espacios que reciben a la primera infancia: una imagen angelical y vacía de ideologías, infantilizada en tanto y en cuanto van a “estar con niñas pequeñas”. A este primer mito lo relacionamos con el de la niñez feliz y nos acercamos a la cuestión social de la educación inicial, donde aparecen la pobreza y la desigualdad en nuestro país. Leemos el caso de la escuela de “Villa Sarita de La Matanza” de Patricia Redondo (2004), que desmitifica “la etapa rosa”, asignada a una “infancia feliz”, y nos hace mirar con nuevos ojos y más reales “la cuestión de la infancia”, en palabras de Sandra Carli.

Escuela infantil: “del efecto suegra al efecto abuela”

Todas las niñas son niñas, - ¿los pobres también? – nos preguntamos. Y allí entra en escena Lea Waldman (2011) con “Distintas maneras de ser niña” y buscamos abrir el debate respecto del concepto de infancia, diferenciándolo de las edades y aspectos cronológicos y asociándolo con posibilidades de construcción de subjetividad, de pensamiento, de vínculos y de deseos. Analizamos la exclusión y la marginalidad, como “efectos suegra”, en palabras de Baquero (2006), pertenecientes a los gobiernos neoliberales en referencia a políticas públicas y de Estado, que desprotegen a la Primera Infancia. El autor define al “efecto suegra”, como una desconfiada sospecha sistemática sobre nuestras capacidades, en otras palabras: un conjunto de acciones y actitudes,

relacionadas con el control, la desconfianza, la desprotección. Por otro, menciona “el efecto abuela” como otra posibilidad no muy lejana, (ya que suegra y abuela pueden ser la misma persona), con nuevas formas de intercambio, cargados de afectividad, de juego, de escucha, de tiempo sin tiempo, de disponibilidad y disfrute. ¡Claro que aquí, con un proceso de deconstrucción de por medio, bien podríamos decir suegros y abuelos! Este “efecto suegra” respecto de la escuela infantil, también puede relacionarse con la función social de estas instituciones que reciben a los más pequeños. ¿Nos acercamos a realidades educativas con tendencia al “efecto abuela” que acoge, protege, incluye? ¿o al “efecto suegra” que excluye, clasifica, descalifica, desconfía?

Retomando a Baquero (2006), el autor realiza una crítica a las prácticas educativas respecto de los formatos escolarizados y hace hincapié en la homogeneización que se presume desde la mirada del docente y la escuela. La imagen de la película de *The Wall*, basada en el álbum de la banda Pink Floyd, muestra a la misma, como una máquina de “hacer alumnos iguales”, homogéneos, deshumanizados y sin identidad. En este sentido, relacionamos las prácticas en jardines infantiles y maternas con ciertos aspectos homogeneizadores, donde todos los niños hacen lo mismo, al mismo tiempo: recurriendo a la caja de sorpresas en cada actividad, cantando para realizar todos los hábitos y rutinas, entre otras situaciones. Estas prácticas responden a mecanismos disciplinarios, que buscan que todos los niños reaccionen igual y al mismo tiempo en cada una de las situaciones cotidianas, quedando poco margen para el despliegue de la propia identidad. Carlos Skliar (2019) plantea el siguiente interrogante: - ¿toda educación en edades tempranas consiste en abandonar la infancia para inmediatamente conducir a los niños a la “preparación para el empleo”?

En contextos pandémicos resulta indispensable resignificar nuestro rol docente, como formador de formadores, construyendo vínculos, llenando de humanidad las aulas virtuales, participando de foros de debate, “tomando partido” respecto de la educación y de la enseñanza, reafirmando que no somos meros instructores y transmisores de técnicas pedagógicas y enfatizando en el análisis crítico respecto de las desigualdades que la pandemia actual visibiliza aún con más fuerza.

Desafíos y posibilidades de transformación

Al avanzar en materia de análisis de casos, nos confrontamos con la primera contradicción: el paradigma social de infancia que subyace en algunas prácticas pedagógicas difiere de la concepción de niño que se ve reflejado en los diseños curriculares de la educación inicial, que tiene como propósito la autonomía, la integridad, el aprendizaje en un clima de amor y sostén. Aquí caben señalar, crónicas y anécdotas por parte de los estudiantes, referidas a la tarea con niños pequeños, como también crónicas de la propia biografía escolar, tales como: los niños van ordenados unos detrás de otros en trencitos, cantan canciones para callarse, para guardar, para sentarse, los juegos tienen siempre una finalidad pedagógica, dirigida por los adultos, las posibilidades de conquista de mayores niveles de autonomía se ven reducidas en gran medida, en pos del orden, la disciplina, el silencio, la quietud. Todas estas situaciones las tomamos como fuente de análisis y reflexión para contribuir a la construcción de un rol docente, garante de derechos de las infancias.

En el medio de las Problemáticas de la Educación Inicial también abrimos un espacio de juego en las clases virtuales. ¿Y a qué jugamos? Jugamos el protagonismo social. Nos jugamos. Nos hacemos visibles a través de una dinámica lúdica, una danza de dedos frente a la cámara, una búsqueda de objetos cercanos a la cocina o al baño, un bingo musical, entre otros. ¿Por qué jugamos? Porque a través del juego nos acercamos, nos reencontramos, nos reconocemos en un grupo de pertenencia y vivenciamos una experiencia cultural que nos convoca. Sin embargo, argumentamos que no se trata de pasar de “la letra con sangre entra” a “la letra con juego entra”. No jugamos para prepararnos para “lo importante”. Por eso hablamos de “desnaturalizar” el juego y entenderlo como parte de la cultura, pensamos que jugar no es solo ganar o perder, que además de divertirse y disfrutar, es una posibilidad de cambiar las relaciones entre las personas, (¿cómo, por qué?), y que el juego puede aportar al cambio para una sociedad más justa e igualitaria. A través de distintas dinámicas lúdicas he conocido las voces de mis alumnos, sus gestos, sus risas. Se inicia un proceso de participación real porque algo se transformó.

Continuamos avanzando en la reflexión y aparece la segunda contradicción importante: el rol docente desde la concepción de la formación del profesorado por un lado y las realidades educativas, por otro. Es decir, se evidencian por parte de los estudiantes vivencias y experiencias que se alejan del perfil que aspiramos formar y construir. De este modo, el rol docente aparece como un mero instructor, que apenas se vincula afectivamente y cuando lo hace, elige con quién, promoviendo favoritismos e injusticias. A esta variante podemos sumarle la propia autocrítica respecto de nuestras concepciones como profesores formadores de formadores respecto del futuro rol docente, que se traducen en decisiones al interior de los grupos de estudiantes, del trato hacia ellos, de las expectativas que depositamos en ellos y en cada uno, dependiendo también de nuestros propios preconceptos. También es importante pensar determinados criterios de observación y evaluación de las prácticas pedagógicas, referidas al “manejo o dominio del grupo”, presentes no solo en el imaginario de los estudiantes en sus talleres, sino también en el imaginario de registrar una observación por parte de los profesores formadores de formadores a la hora de “mirar un futuro docente”. Nos preguntamos entonces: - ¿Habría que continuar “educando la mirada”, en palabras de Masschelein? - ¿Qué esperamos que suceda? - ¿Ver a un adulto “dominar” o coordinar un grupo? ¿Ver a un facilitador de experiencias que se contextualiza dentro de un proceso de socialización, cargado de sentido?

La ESI desde el abordaje de las problemáticas de la educación inicial

Continuando el recorrido del cuatrimestre vemos y analizamos la película “La vida de Montessori” y nos detenemos en la reflexión respecto de contenidos de la ESI, tales como, el rol de la mujer en esa época y en la nuestra, el lugar de la mujer en la universidad y en estudios como medicina en aquel contexto y en el nuestro, la perspectiva de género en la educación infantil, la educación binaria y heteronormativa presente en las prácticas pedagógicas, los estereotipos de género manifiestos en juegos y juguetes en el jardín, entre otros. Para ello, miramos, por un lado, imágenes presentadas en pantalla, relacionadas con juegos y juguetes, que están fuertemente ligados a “lo femenino” y, por otro lado, imágenes de juegos y juguetes relacionados con “lo masculino”. Se abre un espacio para desmutear los micrófonos y “alzar la voz”,

expresando palabras asociadas al binomio “juguetes-femenino” y al binomio “juguetes –masculino”. Al concientizar nuestros supuestos frente a estas temáticas, tenemos la posibilidad de transformarlos, con mirada crítica, generando espacios de mayor libertad y creatividad con los grupos de niñas y de estudiantes, futuros docentes. Necesitamos educar “tomando partido”, en palabras de Skliar (2019), pronunciarnos ante las injusticias, la violencia y la indefensión de seres humanos.

Para seguir pensando...

Esta cátedra en un contexto de presencialidad tiene el desafío de dar a conocer las realidades sociales que atraviesan las infancias, sus familias y promover el pensamiento crítico y reflexivo, con el compromiso puesto en prácticas educativas democratizadoras. Al mismo tiempo, intenta motivar, sensibilizar y encantar a los estudiantes ingresantes con la posibilidad de transformación que podemos desplegar en cada espacio en el que nos desempeñemos. En la virtualidad se hace aún más desafiante esta tarea, sosteniendo la continuidad pedagógica, recreando las dinámicas que habíamos pensado en el aula, generando espacios de encuentro genuino, de verdadero intercambio y escucha. Humanizando las redes, confirmamos a través de las experiencias en contexto pandémico, que nuestra tarea docente juega un rol insustituible en el proceso de construcción de vínculos, saberes y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. En *Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones 16. 123-151. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Argentina.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Curso de líderes recreativos comunitarios. Cuadernillo II: Juego y Sociedad.
- Masschelein, J. (2014). Educar la mirada. <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/jan-masschelein-educar-la-mirada.pdf>
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Santos Guerra, M.A. (2016). *La casa de los mil espejos. Y otros relatos sobre la educación inicial*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Waldman, L. (2011). Distintas maneras de ser niño. *Revista Educación inicial: estudios y prácticas* 2. 95-108. Buenos Aires: Ed. OMEP.

La voz presente

Reflexiones sobre la educación vocal en la formación docente a partir de la experiencia pedagógica en contexto de pandemia

Cappa, Natalia

Nivel Terciario

Resumen

En este escrito intentaremos dar cuenta de las posibilidades y las problemáticas específicas que tuvo la formación vocal del docente durante la situación de ASPO generada por la pandemia de covid-19 en la Ciudad de Bs As, a partir de nuestra experiencia situada en el marco del EDI “La voz del docente”, un taller teórico –práctico cuatrimestral de 3 horas cátedra semanales para las carreras de PEI y PEP en el ENS 4 de CABA.

Atravesar este año 2020 en contexto de pandemia, presentó un desafío para la educación y nos incentivó en la búsqueda de reformulaciones de nuestra tarea. Este trabajo pone el foco en el uso de la voz, el habla y el lenguaje como herramienta fundamental del docente para el desarrollo de su tarea pedagógica. Investiga cómo impacta el uso de la tecnología en la producción y salud vocal y en la comunicación en el acto educativo. Da cuenta de una experiencia inédita con múltiples factores que afectaron el desarrollo de la enseñanza vocal a futuros docentes, poniendo especial énfasis en la importancia del desarrollo de una mirada holística sobre el trabajo vocal del docente sin aislarlo del contexto en que éste se lleva a cabo.

Revalorizamos la palabra, el cuerpo y la voz del docente en la educación como lugar de encuentro dando cuenta de que no hay tecnología que logre transmitir a distancia la vibración que produce la voz del docente en sus estudiantes en la educación presencial.

La voz del docente en contexto de pandemia

Audios de Whatsapp, comunicación a distancia por zoom, clases a través de transmisión en vivo en redes sociales, uso de auriculares y micrófonos, son algunas de las situaciones reiteradas con las que los/las docentes nos hemos encontrado durante la educación de emergencia en contexto de Pandemia. Todas han puesto en relieve la importancia de la voz y la escucha como herramienta pedagógica. Las deficiencias a nivel sonoro, ya sea por problemas de conectividad o por dispositivos inadecuados o deficientes, han repercutido en la comunicación y por ende en la tarea educativa y la posibilidad de permitir un aprendizaje significativo. A esto se suma el uso y abuso de la voz y el cuerpo frente a la pantalla con su consecuente incidencia en la salud tanto de docentes como de estudiantes.

La voz docente durante la Pandemia cobró una nueva dimensión. La educación a distancia de emergencia puso el foco en la voz como principal herramienta de comunicación. En un audio de Whatsapp esa voz docente es portadora de sentido, pero también de cuerpo y de afecto. Esa voz nos habla a nosotros, le importamos, está ahí para nosotros. Esa voz que nos habla desde un dispositivo es diferente y cobra una relevancia significativamente distinta que la habitual en nuestra tarea pedagógica.

Todos hablamos y pocas veces nos detenemos a pensar (o a escuchar) cómo hablamos, qué hace nuestro cuerpo para emitir esa voz, qué tensiones se acumulan y nos dañan, qué comunica y transmite el sonido de nuestra voz más allá del significado de las palabras, cómo un mal uso de nuestra voz obtura la tarea docente, cómo un cuerpo en desequilibrio afecta la producción vocal. En general usamos la voz como algo “natural” y por esto no le damos la importancia suficiente ni la percibimos como una producción global del cuerpo y de nuestra psiquis.

Como dice Bustos Sanchez (2018)

Además de los tres subsistemas implicados en la producción de la voz, y de las interconexiones que se crean entre el soplo, la fuente y el filtro, también está implicado el cuerpo como un macrosistema músculo-esquelético donde puede observarse el grado de armonía logrado en relación con la acción de la gravedad. Cuanto más se aleja el cuerpo de este equilibrio respecto a la acción de la gravedad, más se verá afectado el equilibrio tónico de cadenas musculares, ejes corporales y espacios del cuerpo disponibles (pélvico, torácico, laríngeo y tracto vocal) que inciden en una emisión vocal fisiológicamente sana. (p 57)

El cuerpo y el espacio como mediadores, como lugares de encuentro, desaparecieron y dieron paso al tiempo y a la voz. Esa voz que nos habla desde otro espacio acorta distancias. Esa voz que ahora oímos como un rebote, esa voz mediada por la tecnología, nos trae un cuerpo, la posibilidad de un encuentro.

Al comenzar la tarea nos preguntamos, “¿Cómo voy a hacer para enseñar a usar la voz a través de un dispositivo? ¿Cómo lograr la vivencia del trabajo vocal? ¿Cómo guiar la escucha del propio cuerpo sin la posibilidad del contacto y la presencia? ¿Cómo llevar adelante este taller tan práctico que se basa en el encuentro y el trabajo con el otro, en la resonancia de la voz en el espacio, en el contacto físico, en la música concertada?” La primera respuesta fue “es imposible”

Pero al tiempo de comenzar nos dimos cuenta de que, tal vez, el camino no era intentar dar respuestas. Tal vez era mejor seguir en la pregunta y ver hacia dónde nos conduciría. Ampliar la escucha aún más de lo habitual y oír en cada encuentro lo que nos dice esa voz, ese cuerpo que está del otro lado. Como plantea Silvia Duschatzky (2017) *“la clave de resolución no está en encontrar la respuesta compulsiva a cada episodio que nos desconcierta, sino en ver con qué cuerpo habitamos el desastre”* (p 63)

Así es que empezamos a “oír” cuáles eran los posibles. Cuáles eran las necesidades. Qué reclamaban esos cuerpos-vozes de estudiantes que pasaban horas frente a la pantalla, no solo en clases sino leyendo, estudiando; que estaban atravesados además por el

encierro, la incertidumbre, la convivencia, la superposición de tareas de cuidado de otras personas, cuidado del hogar, trabajo y estudio.

La experiencia en los talleres

Al comenzar con los talleres observamos en los grupos conformados que no todas las estudiantes tenían las mismas posibilidades de conexión y de dispositivos, vimos que la mayoría usaba su celular y auriculares de no muy buena calidad, no profesionales, que no todas disponían de un espacio íntimo para el encuentro con su voz y su cuerpo, que era difícil sostener encuentros sincrónicos todas las semanas, que algunas estudiantes eran madres y realizaban las clases con sus hijos pequeños presentes y sobre todo que las tensiones ante esta nueva realidad afectaban sus cuerpos, voces y emocionalidad de una manera global.

Nos preguntamos ¿Es posible empezar a trabajar la voz en este estado? ¿Tiene sentido atenernos a un programa pensado para otra situación de aprendizaje? ¿Cómo podemos acompañar este proceso? ¿Cuál es el objetivo de brindar este taller en estas condiciones?

Comenzamos entonces a diseñar un posible camino de ejercicios y propuestas a distancia, no sincrónicas, que pudieran abrir el encuentro con el propio cuerpo-voz, generando un silencio, una pausa ante tanta realidad. Posibilitar un re-encuentro. Y apareció entonces la confianza como primer anclaje del trabajo.

Como docentes que nos dedicamos al desarrollo de algo tan sensible como la voz sabemos que generar un espacio de confianza tanto entre estudiantes y docente como de cada estudiante consigo mismo, con su propio cuerpo-voz, su propia identidad, es el primer paso para abordar la tarea de modificación vocal. Pero ahora había que redoblar esa confianza. No podíamos estar presentes con nuestra observación, nuestra voz, nuestro cuerpo para guiar este trabajo de manera sincrónica, no sabíamos en qué realidad estaban inmersas cada una de las estudiantes ni cómo estaban sobrellevando emocionalmente este momento tan incierto y tampoco contábamos con el espacio democratizador del aula, donde se genera la grupalidad, la contención y la intimidad necesaria. Había que confiar y creer. Confiar en que las estudiantes podían realizar solas estos primeros encuentros con el movimiento, el cuerpo, la respiración y la voz. Confiar en que al hacerlo se abriría indefectiblemente otra percepción. Confiar en que tiene sentido esto que hacemos. Confiar y hacer. Entregarnos a la tarea como podemos. Alejarnos del “está bien” “está mal”. Detenernos, percibirnos. Abrir un espacio-tiempo para la propia escucha.

Sin este comienzo arriesgado, donde las estudiantes fueron guiadas con videos o consignas o transmisiones en vivo no sincrónicas, para que pudieran adaptar la tarea a su cotidiano, por fuera del espacio habitual del grupo en el aula, hubiera sido más difícil abordar luego la tarea específica.

Una vez que esta propiocepción se fue desarrollando, que el cuerpo empezó a agradecer el espacio y la escucha, que las estudiantes incorporaron en su cotidiano una

respiración o un estiramiento no por deber sino por placer o porque el mismo cuerpo lo necesitaba, fue posible el encuentro sincrónico para adentrarnos más profundamente en la tarea.

Todos los grupos lograron un espacio de confianza y entrega, indispensable para el trabajo vocal que nos interpela profundamente, sin necesidad del “encuentro presencial” y sin conocerse. Cuando comenzamos con los encuentros sincrónicos fluyeron sin problema y se logró minimizar la inhibición propia de los estudiantes cuando se encuentran con este trabajo vocal-corporal.

El disfrute al sonar, jugar con la propia voz, cantar, leer un texto, improvisar, escucharse, jugar con los parámetros del sonido, aún con los problemas que nos presenta la tecnología, fue no solo enriquecedor sino liberador.

La posibilidad de ver lo que sucede anatómicamente en el cuerpo a través de videos, de percibir y conocer las distintas partes del cuerpo que intervienen en la producción vocal, de ir de la práctica a la teoría y volver, de animarse a probar vocalidades, sonidos y el cuerpo expresivo de otra manera, de preguntar partiendo del disfrute y el juego y mejorando el uso de la voz con especial atención en la propia salud vocal, no solo fue posible sino que ayudó a transitar este momento tan incierto y complejo tanto a la docente como a las estudiantes.

Logramos incorporar la noción de cuerpo-voz, observar cómo afecta la voz al cuerpo y el cuerpo a la voz, trabajamos sobre la postura, la relajación activa, cómo usar el cuerpo y cuidarlo frente al uso de la tecnología, observamos cómo cambia el sonido en relación al cansancio físico, las tensiones acumuladas y las malas posturas.

Percibimos claramente que la relación espacial y auditiva dialoga con la producción vocal y la estimula al punto de perder esta adecuación “natural” al usar dispositivos a distancia y observar que en esta modalidad elevamos la intensidad vocal para que el oyente nos comprenda, nos escuche, sólo por el hecho de no compartir el espacio sonoro y de percibir esa distancia física ineludible. El esfuerzo de comunicación es notorio en los cuellos que se adelantan para ver, en los apoyos de los pies que desaparecen, en los gestos articulatorios tensos, en los ojos que se cierran para oír mejor, en los hombros que se elevan al respirar, en las contracturas de la zona alta. No es lo mismo hablar por teléfono usando sólo el sonido que usar además la vista donde el espacio se vuelve bidimensional y empieza a “cerrar” el cuerpo que, de alguna manera, deja de habitar su propio espacio. Es notorio cómo hablamos menos tiempo, pero nuestra voz está más cansada dado el esfuerzo que hacemos para suplir esta adecuación sin tener los medios tecnológicos ni el entrenamiento necesarios para este buen desempeño. A su vez, en el cotidiano, el uso de barbijos ha afectado tanto el uso de la intensidad vocal como el uso del sistema articulatorio. Por ejemplo, un estudio reciente publicado en mayo del 2020 en la revista Hearing Review (citado en Espacio logopedico.com, 2020) mostró el impacto acústico de los diferentes tipos de mascarillas en la comunicación entre personal sanitario y pacientes. Los datos muestran que las mascarillas atenúan las altas frecuencias (2000-7000 Hz) habladas por el usuario, con una disminución de decibelios (dB) de 3 a 4 dB para una mascarilla quirúrgica simple y

cerca de 12 dB para las máscaras N95. Dificultando esto la comprensión del habla entre sanitario y paciente.

Trabajamos sobre la respiración observando como al desarrollarla y conectarnos con ella mejora la atención y el ánimo diario a la vez que nos provee un buen sostén vocal. Al poder observar la boca y los órganos articulatorios en funcionamiento y en primer plano, tanto propios como de las compañeras, fuimos tomando conciencia de la importancia de una buena articulación, diferenciamos consonantes de vocales tratando de maximizar el uso de la musculatura específica a través de praxias, canciones y juegos de palabras

Nos adentramos en la lectura en voz alta y en la interpretación de poesía conectando el trabajo vocal con la escritura, descubrimos cómo los signos de puntuación y la ortografía impactan en la vocalidad, cómo transmitir oralmente aquello que existe sólo en el papel, cómo la forma gramatical impacta en el pensamiento vocal y en la audición, qué pasa con el cuerpo en la transmisión oral, cómo potenciar el uso de la voz expresiva y saludable y dimensionamos el poder de la voz en la transmisión cultural.

Logramos investigar los parámetros sonoros (altura, duración, intensidad, timbre) conocerlos, reconocerlos, jugar con ellos y aplicarlos para encontrar otras posibilidades vocales dentro de nuestra identidad vocal

Durante el desarrollo de las clases nos sorprendimos al ver a una niña realizar el estiramiento y la relajación corporal junto a su madre, estudiante, con absoluto placer y disfrute de ambas. O al oír cantar una canción aprendida por su madre en clase por otra niña de 4 años con gozo y alegría. O recibir un video grabado por otra estudiante a pedido de su hija de 5 años donde ésta recita y actúa ¡de memoria! una poesía de Nicolás Guillén a puro juego. Recuerdo entonces que conocí la poesía de este autor de la mano de mi Profesora de Literatura de 4to año del colegio y emocionada se lo compartí, agradeciendo el maravilloso círculo virtuoso de aprendizaje continuo.

Sin embargo, a pesar de haber logrado transitar estos contenidos, abrir la percepción y escucha en estas vivencias, descubrir la importancia del entrenamiento vocal para el docente, todos fuimos conscientes de que algo faltaba.

Convencidos de que podíamos aprovechar favorablemente este momento inédito y desconcertante, nunca nos olvidamos de que estábamos en una situación de emergencia. En plena conciencia de que esta voz mediada no es la voz del aula. Esta voz no resuena en un espacio sonoro compartido donde el cuerpo está presente.

Reflexiones finales

Sabemos que nada reemplaza ese encuentro presencial que se da en la comunicación interpersonal y que es imprescindible para el acto educativo. No se trata sólo de la voz, del habla, sino del contexto en que ella sucede. La atención, el interés del oyente no sólo es producto del significado o del tema del discurso sino de la forma en que éste es llevado a cabo. Los gestos faciales y corporales, la mirada, el tono de voz, el ritmo, el

entorno, el espacio sonoro y las adecuaciones que suceden en el aprendizaje en tiempo presente necesitan de un espacio físico-temporal compartido.

Creemos que la educación es comunicación. Es transmisión cultural. Es lenguaje. Es la memoria corporal sensible al sonido lo que nos fue haciendo humanos, separándonos de la animalidad.

Las lenguas, saber imperfecto, son la memoria fiel de su perfeccionamiento. Inducen a error, pero registran lo que se ha aprendido.... Lo que nos dejan las civilizaciones y los pueblos como monumentos de su pensamiento no son los textos, sino más bien los vocabularios y las sintaxis, los sonidos de sus idiomas más que las palabras pronunciadas. (Foucault, 2011, p 105)

Palabras, sílabas, fonemas. Vocales y consonantes. Sonidos y ruidos. Silencios. Todo nos conecta con otros seres humanos en el presente y en el pasado. El sonido del habla está vivo y flexible y surge para no estar solos, porque hay otro que oye, porque alguien nos habló, constituyendo nuestra vida colectiva. El habla es portadora de esa comunicación y transmisión cultural en el quehacer docente.

No hay tecnología que logre transmitir a distancia la vibración que produce la voz del docente en sus estudiantes en el encuentro presencial. La empatía que genera el sonido de la voz y el cuerpo presente entre un ser humano y otro.

La voz del docente tiende puentes, abraza, cobija, educa. Ahora sabemos que nada suple el encuentro físico. La resonancia de la voz en el espacio llega e impacta en los cuerpos presentes de una forma que no puede suplirse con ninguna tecnología.

Esa voz que tiene ojos y me mira, esa voz presente que escucha en silencio, esa voz que es cuerpo que respira conmigo, esa voz que educa, esa voz que se ríe inundando el espacio, esa voz que respira mi tristeza, esa voz, no permite intermediarios.

Referencias Bibliográficas

Bustos Sánchez, I. (2018). *Abordaje holístico y potenciación del filtro vocal en alteraciones de la voz*. Areté issn-l:1657-2513, 18 (2), 55-64. Recuperado de: <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/1419>

Cómo afecta el uso de la mascarilla a la voz y la comunicación. Recuperado de <https://www.espaciologopedico.com/noticias/det/8973/como-afecta-el-uso-de-la-mascarilla-a-la-voz-y-la-comunicacion-a-21-11-2020a.html?fbclid=IwAR2GfVm4NwRg8qlhMb3k4wGiCK1LgZpYZ0oykZIS9SKNc7oMh4gJ9HtkBGk>

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Argentina: Ed Paidós

Foucault Michel (2011) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Bs. As: Veintiuno Editores

Evaluar en la virtualidad: una experiencia de aprendizaje

Caruso, Natalia

Nivel Terciario

*Nuestros cuerpos sienten y piensan que necesitamos una pausa...
para procesar todo lo que nos sucede, incluido lo que aprendemos
sobre o mientras nos sucede (Baquero, 2020: 239).*

Resumen

En el siguiente escrito voy a relatar mi experiencia como docente de instancias curriculares pertenecientes al Instituto de Formación Docente durante el aislamiento social preventivo y obligatorio.

Quienes compartieron la experiencia no desconocen que el nuevo escenario de la no presencialidad puso en evidencia, y amplió, situaciones de desigualdad en nuestras estudiantes, muchas se vieron obligadas a abandonar las cursadas y otras las atravesaron con un celular como único dispositivo tecnológico disponible. Al mismo tiempo, los y las docentes debimos realizar tareas que exceden nuestras funciones y dedicar muchas más horas que las correspondientes a nuestros cargos. Sin embargo, y sin minimizar los aspectos mencionados, es mi intención compartir una experiencia que considero valiosa y enriquecedora en términos pedagógicos.

No es el propósito de este escrito ofrecer instrucciones a seguir, sino reflexiones en torno a la formación docente que espero, como creo, serán enriquecedoras más allá del contexto específico de la virtualidad. El recorte será la evaluación, en dos aspectos: por un lado, cómo construir una evaluación que responda a la virtualidad y, por el otro, cómo hacer para que esa instancia sea una oportunidad para seguir aprendiendo y no solo un control para lograr una calificación. También rescato la posibilidad de ir haciendo acompañamientos más individualizados de los procesos de cada una de las estudiantes, lo que me permitió conocerlas un poco más y poder orientarlas en este tránsito. Para el desarrollo no solo tomaré algunos ejemplos de mi práctica, sino también las consideraciones de autores que se han detenido a escribir sobre la evaluación en este contexto de virtualidad. Algunos de esos escritos fueron producidos durante la pandemia y otros son anteriores.

El recorrido

En marzo del 2020 comenzó un período denominado ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio); los y las docentes de los Institutos de Formación Docente estábamos a punto de iniciar las clases presenciales, realizando los trabajos de planificación que eso implica: armado de programas, cronogramas, selección de textos, entre otras tareas. Pero el año iba a desarrollarse de otra forma, tomando las palabras de Dussel, “La enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-

presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido” (2020, p. 338). Las nuevas condiciones implicaron un cambio radical en la forma de pensar la educación y en particular las materias, talleres y ateneos que dicto. Las modalidades hasta ahora conocidas no alcanzaban para dar respuesta a esta nueva realidad.

El nuevo escenario generó una modificación en todos los aspectos de nuestra tarea, desde los más sencillos hasta los más complejos. Seleccionar aquello que era irrenunciable para transmitir, la contención de los y las estudiantes (para que nadie perdiera la oportunidad de cursar), los modos de mantener la comunicación, las plataformas que íbamos a utilizar, la digitalización de los textos, las planificaciones, los recursos digitales, las propuestas y la evaluación.

La mayoría de esas tareas las fui realizando sin demasiados inconvenientes, adaptándome a la nueva situación; pero había algo que no terminaba de resolver y era la forma en la que iba a evaluar, pues la modalidad que usualmente empleaba en la presencialidad no podía trasladarse en forma directa. Estaba convencida de que no se podían utilizar los modos tradicionales en la virtualidad, y de que era necesario generar nuevos modelos que respondieran al nuevo contexto.

Ahora bien, independientemente de la peculiaridad del contexto, el modo de evaluar es un tema que ocupa mis reflexiones desde hace un tiempo: ¿cómo hacer de este momento una oportunidad de aprendizaje y de sistematización? La situación de aislamiento fue lo que determinó la necesidad de un cambio; ahora se sumaban las siguientes preguntas: ¿cómo construir un proceso de evaluación que se adaptara a la virtualidad, que implicara creación personal y que pudiera ayudar a las/os estudiantes a imaginar su futuro rol?; ¿cómo planificar una evaluación que no tuviera como resultado respuestas memorizadas y que apelara a la construcción de conocimiento?

La experiencia que voy a compartir es relativa a la modalidad de evaluación que fui construyendo en una materia perteneciente al ciclo de formación específico del Instituto de Formación Docente para Nivel Inicial: “Sujetos de la educación inicial 1”, pero muchas de estas reflexiones fueron atravesando los diversos espacios en los que me desempeño como docente. La asignatura recorre el desarrollo integral de los niños y las niñas desde que nacen hasta los dos años, articula esos conocimientos con lo que sucede en las salas de Jardín Maternal y con el futuro rol docente de las estudiantes.

La decisión de “crear” una nueva forma de evaluación en Sujetos de la Educación 1 acompañó el propósito que también guió los encuentros sincrónicos y asincrónicos, el de acercar una realidad que para las estudiantes era -y sigue siendo- desconocida, ya que muchas no conocían niños o niñas menores de dos años, ni tampoco el trabajo que se realiza en el Jardín Maternal. Es por esto que comencé a diseñar estrategias que permitieran construir conocimientos y que ayudaran a resignificar todo el material teórico que iban leyendo, con el objetivo de que entendieran que estos conceptos, ideas y desarrollos teóricos, iban a acompañarlas en el desarrollo de su futura labor como docentes de Nivel Inicial.

Ciertamente la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza y si el modo de enseñar cambia, también debe hacerlo la evaluación. Tal como señalan Cabrera y

Fernández- Ferrer (2020), es necesario procurar “que el aprendizaje que promueva la actividad de evaluación sea un aprendizaje situado y transferible, es decir, que conecte la vida académica y la real, que conecte el aula con la comunidad” (p. 67). En sintonía con estos planteos es que busqué, a lo largo de la cursada, y específicamente durante el proceso de evaluación, la resignificación de los contenidos a la luz de su futuro desarrollo laboral, pero sin que esto implique una mirada aplicacionista, sino, por el contrario, favoreciendo la generación de una posición crítica frente a los desarrollos teóricos presentados.

La evaluación como acompañamiento

Antes de proseguir es necesario detenerse y pensar: ¿qué es evaluar? y ¿para qué sirve evaluar? Este tema genera muchos debates en aquellos y aquellas que nos dedicamos a la docencia en cualquiera de sus niveles. Tanto es así que muchas de las conferencias, escritos y entrevistas que dictaron o produjeron los y las especialistas en educación en los primeros tiempos del aislamiento, tuvieron como foco, entre otros temas, la evaluación. Pero no quedó allí, fue un tema que se introdujo en la agenda pública a partir de la intervención de los medios de comunicación masiva e introdujo en el debate a gran parte de la sociedad, lo que generó más observación y presión sobre el quehacer docente.

En la presencialidad, cuando el foco de la actividad estaba puesto en analizar videos o situaciones vinculadas con el Jardín Maternal, les proponía a las estudiantes que debatieran en pequeños grupos, antes de compartir las apreciaciones en grupo total. Este intercambio o “puesta en común” es el dispositivo que permite la interrelación entre las situaciones concretas observadas y los conceptos teóricos. Ante la imposibilidad de generar esas instancias de conceptualización, lo que les propuse fue que escribieran y entregaran sus producciones; esto me posibilitó realizar seguimientos más personalizados, y colaborar de forma más cercana con los procesos de cada una de ellas. Luego de corregirlas, les devolvía sus producciones con comentarios –en ocasiones debían reelaborarlas- lo que favoreció un acercamiento paulatino a lo que se esperaba.

Este trabajo estaba enfocado en la construcción del conocimiento, ya que, al tratarse de analizar situaciones, no había respuestas únicas sino múltiples posibilidades de resolución. Pude observar los modos y formas distintas en las que cada una de ellas producía, y los estilos de escritura personales, lo que para muchas también fue una construcción progresiva a lo largo de los encuentros. De a poco fui incorporando la opción de que las entregas fueran en parejas o en pequeños grupos. En el segundo cuatrimestre comencé a subir al aula virtual algunos trabajos que iban entregando para que todas pudieran leerlos, con comentarios en el margen, devoluciones que especificaban aquello que aún no estaba y los puntos que estaban muy bien logrados. El propósito era poder compartir diversos estilos de escritura y de resolución.

Cabe destacar que, si bien eran obligatorios, esas entregas parciales no influían en la nota final, sino que fueron pensados como un espacio más de comunicación y acercamiento, para conocerlas más allá de un nombre o una imagen en la pantalla (que muchas veces ni siquiera se daba). Es claro que, desde esta perspectiva, “la evaluación

se considera como un proceso constitutivo de cualquier propuesta didáctica; una oportunidad para promover una permanente reflexión sobre logros y obstáculos en el desarrollo de la tarea” (Lezcano y Vilanova, 2017: 3). Tal como lo expresan las autoras, la evaluación no implicaba el “cierre de una nota” o la verificación de un conocimiento aislado y memorizado, sino la apertura hacia un proceso más amplio que tiene que ver con la construcción de conocimiento.

Pero quedaba algo más por resolver ¿qué hacer con todo lo que entregaban para que no quedara solo en las devoluciones escritas? Surgió entonces la segunda parte del trabajo, que fue retomarlas en los encuentros sincrónicos a partir de citas de sus producciones -no textuales y sin puntualizar a las autoras- donde las analizábamos a la luz de los nuevos textos y contenidos de la materia.

Las devoluciones a las entregas parciales a las que me he referido corresponden a lo que Lezcano y Vilanova (2017) denominan evaluación *formativa*, cuyo objetivo es ir señalando los aciertos y los desaciertos tanto en la elaboración de los trabajos como en las lecturas de los textos. Muchas veces lo que sucedía era que frente a las correcciones detectaba errores en la interpretación del texto o notaba que había puntos que no habían comprendido del todo y eso hacía que demandaran una nueva explicación o aclaración de algunos fragmentos. El beneficio que trajo esta forma de organizar el trabajo fue que ellas tuvieran que llevar las lecturas al día -cosa que en la presencialidad no sucede con frecuencia-, y que se encontraran con la necesidad de ser acompañadas en esa tarea, para lograr, entre otras cosas, relacionar los contenidos entre sí.

Esto implica pensar la evaluación no solo como una calificación, sino como un proceso de comunicación relacionado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma, en cada una de las entregas, las estudiantes iban compartiendo la construcción del conocimiento y las devoluciones las ayudaba a ir detectando qué aspectos debían seguir trabajando o modificando. Se trata de esas idas y vueltas entre las producciones, las devoluciones y muchas veces la reescritura, lo que Lezcano y Vilanova (2017) destacan como retroalimentación.

Es en este sentido donde cobran importancia los “comentarios al margen” y los comentarios generales que iban recibiendo en sus trabajos. Como explicaba anteriormente, muchas veces tenían que volver a elaborarlos, y esa retroalimentación les permitía enriquecerse y se constituía en un punto de referencia para que cada estudiante supiera cómo continuar. Para que esta posibilidad de retroalimentación pueda lograrse es imprescindible garantizar que las correcciones sean cercanas en el tiempo a las entregas.

Otra estrategia metodológica que comencé a utilizar fue subir al aula virtual los trabajos corregidos de algunas estudiantes (con los comentarios y devoluciones), el propósito era que pudieran leer las producciones de otras compañeras para que las ayudara a construir su propia forma. En este punto me gustaría retomar las palabras de Segrà:

Pensad en una evaluación formativa y continua. No se trata tanto de cambiar los contenidos como de cambiar la forma de evaluar: pedir justificaciones, por qué se resuelve un problema de determinada manera, etc. Centrarse más en el

procedimiento que en un dato como resultado. Eso os garantiza conocer mejor lo que realmente han aprendido vuestros estudiantes. (2020, p. 38).

La evaluación continua del aprendizaje en contexto virtual, es esencial. Es imprescindible realizar un seguimiento del proceso a través del cual cada estudiante logre apropiarse de los contenidos, pero no en forma descontextualizada, respondiendo preguntas que no apelen a la memoria, sino intentando que a partir de la lectura puedan construir nuevos conocimientos, apoyados en los textos e impulsadas por las diversas situaciones que deben resolver. Pues, así como lo plantea claramente Dussel, si “la clase no es repartir tarea y corregirla, sino que implica abrir algunos proyectos de conocimiento entre todos” (2020, p. 343), también implica una evaluación que acompañe ese proceso de apertura y construcción.

Consignas

Para seguir profundizando sobre el tema, debemos retomar aquí la idea de retroalimentación, pero en este punto para guiar nuestra propia tarea docente, pues es a través de esas “devoluciones” que nos hacen las estudiantes que podemos ajustar un aspecto de la evaluación que es fundamental, como son las consignas.

Las consignas cumplen con un rol fundamental “como mediadoras de los procesos de aprendizaje. Son una herramienta para orientar el esfuerzo cognitivo, las estrategias de aprendizaje de los alumnos y su autonomía” (Barletta, Olaizola y Suelgaray, 2020, p. 16). Tal como lo expresan las autoras, las consignas guían todo el proceso e indican qué es lo que tienen que hacer las estudiantes. Cuando no son lo suficientemente claras o no están correctamente redactadas, comienzan a producirse errores similares a lo largo de todas las producciones, por lo tanto, es muy importante revisarlas antes de entregarlas, y durante las correcciones verificar si la consigna logró ser una verdadera guía. Luego de terminado el proceso, es fundamental realizar los cambios necesarios en función de lo que sucedió en esa experiencia.

A veces sucede que no fueron del todo claras, otras veces fueron demasiado sencillas y no representaron un desafío cognitivo que permitiera la construcción de nuevos conocimientos, o tan compleja que las estudiantes no contaban con las posibilidades de desarrollar los recursos necesarios para resolverla.

Se podría pensar que estamos frente a un proceso de metaevaluación, en el cual evaluamos a la evaluación en sí, es decir, se transforma en nuestro objeto de evaluación. Es importante que en ese proceso incluyamos a las estudiantes para que puedan dar su parecer y hacernos sugerencias acerca de lo que podría ser modificado para las próximas instancias; y esto solo es posible si dejamos de considerar a las evaluaciones como formas de control y las pensamos como un ida y vuelta, sin que por ello pierda su especificidad. Como expresan Cabrera y Fernández- Ferrer “no solo es importante tener claro qué evaluamos, sino también dedicar un tiempo a compartirlo con nuestro estudiantado... Es importante establecer clara y conjuntamente el planteamiento y los parámetros de la actividad, así como el objetivo de evaluación de la misma” (2020, p.67).

En este punto creo que sería interesante retomar la idea principal de este escrito, la evaluación en la virtualidad, y volver también sobre la idea de proceso. En principio toda propuesta se subía a la plataforma unos días antes para que pudieran leerla y formular dudas o preguntas. Luego las retomábamos en los encuentros sincrónicos y en forma conjunta leíamos las consignas. En ese momento iba haciendo algunas aclaraciones acerca de lo que se esperaba que ellas pudieran realizar, algunas ideas o ejemplos para que los pudieran utilizar como punto de partida. Muchas veces las estudiantes, al leer los trabajos que les iba proponiendo, expresaban ideas negativas acerca de sus posibilidades de resolución, pero cuando íbamos conversando y se explicitaban cuáles eran los objetivos en relación con lo que tenían que producir, se solían disipar estas sensaciones y había una mejor predisposición frente a la propuesta.

En todos los trabajos solicitados, las consignas eran abiertas, aunque se esperaba que utilizaran los materiales teóricos propuestos desde la materia para su realización. Cada estudiante iba armando el recorrido y la modalidad de resolución y siempre estuvo habilitada la posibilidad de consultarse entre ellas.

Si para evaluar en la virtualidad fue necesario buscar formas nuevas de evaluar, las consignas también tienen que adaptarse a este nuevo contexto, y su planteo debe ser, necesariamente, diferente al que veníamos utilizando en la presencialidad. No porque estuvieran mal, sino porque si bien el contenido no se modificó -por lo menos no radicalmente- sí lo hizo la forma de enseñar y aprender.

Cerrando el proceso

Así llegamos a la última función de la evaluación, que Lezcano y Vilanova (2017) denominan *sumativa*, y es la que nos permitirá generar una calificación final para cada estudiante. Para construir esta evaluación fui tomando como modelo los trabajos prácticos que fueron elaborando a la largo de la cursada, pero con otro contenido.

Siguiendo la línea de las consignas abiertas, les ofrecí más de una posibilidad de propuesta para resolver, por ejemplo, que seleccionaran una de dos consignas que apuntaban a diferentes tipos de análisis, o que eligieran entre varios textos para confeccionar sus respuestas. Expliqué las consignas en un encuentro sincrónico, lo que evalué como un acierto, ya que no se presentaron muchas dificultades para interpretar las consignas y lograron ajustarse a lo solicitado.

En esta instancia agregué al final de las consignas los criterios de evaluación, o sea qué iba a considerar para corregir sus trabajos finales. Entre estos criterios había algunos más generales como: la profundidad de la argumentación, la comprensión de lo solicitado, la claridad en la respuesta. Pero también había algunos criterios más específicos: que respondieran manteniendo una mirada integral del desarrollo de los niños y las niñas; que pudieran relacionar los contenidos de lo trabajado en el cuatrimestre; que demostraran apropiación de los términos y lenguaje propios de esta instancia curricular; entre otros.

Todos estos criterios tienen una doble función, por un lado, el orientarlas en lo que sus respuestas pueden y deben contener. Pero, por otro lado, el que luego ellas pudieran

comprender las correcciones que les hice a la largo de sus producciones. Esto les permitía identificar qué aspectos no estaban logrados y como consecuencia, establecer una relación no arbitraria entre la calificación obtenida y su producción. Más allá de las devoluciones individuales, al inicio del siguiente encuentro sincrónico les preparé un comentario general explicando los aciertos y los errores en las producciones. Compartí formas de resolver, los recorridos que más se repetían en sus producciones, aquellas que habían tenido una construcción diferente al resto, los errores que más se repetían, los conceptos que consideraba que no habían terminado de comprender o de relacionar.

Muchas de ellas tuvieron que rendir el final de la materia y siendo coherente lo desarrollado, preparé algunas consignas diferentes. Estas no solo estaban orientadas a que sean más acordes a la virtualidad, sino que procuraban evaluar los contenidos relevantes de la materia. Unas horas antes del inicio del final, les envié por mail fotos, videos, situaciones que tenían que analizar y algunas preguntas que apuntaban a un desarrollo más conceptual, para que pudieran relacionar contenidos entre sí. Esta forma no solo me permitió evaluar y sintetizar lo aprendido hasta el momento, sino que ellas pudieran seguir produciendo conocimientos vinculados al Nivel Inicial.

¿Y ahora cómo seguimos?

Este fue el relato de una experiencia iluminado por autores que han escrito sobre la evaluación y sobre la educación en contexto de virtualidad. Tal como especifiqué, no intenta ser una receta ni una prescripción sobre cómo hay que evaluar, sino un recorrido posible entre tantos otros, que seguramente han ido encontrando los y las docentes.

Quisiera volver a la frase inicial de este escrito, en la que Baquero expresa la necesidad de hacer una pausa para poder procesar todo lo que aprendimos. Considero esta producción una oportunidad de hacerlo, de sistematizar de alguna forma todo lo que esta situación nos obligó a aprender. Es verdad que es muy pronto, pero también hay que poder capitalizar todo lo que nos llevamos.

Muchas veces las situaciones extremas nos llevan a construir estrategias creativas, novedosas. El proceso de enseñanza mediado por la tecnología nos empujó a buscar nuevas formas, que en ocasiones cuestionaron las prácticas que adoptábamos en la presencialidad, y creo que algunas nuevas prácticas llegaron para quedarse en nuestro hacer docente. Pero todo eso que fuimos armando (junto con otros y otras docentes, en un proceso muchas veces compartido), se pudo realizar sobre las bases de lo que ya veníamos transitando en las escuelas.

Frente a la pregunta ¿pudimos aprender algo en este período?, la respuesta dependerá de cada uno y cada una, pero en mi experiencia me quedo con ricos aprendizajes. Mucho de lo confeccionado y descubierto me seguirá acompañando en futuros cuatrimestres.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2020) La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 231- 241). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/policas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Barletta, C.; Olaizola, E. y Suelgaray, M. (2020). Clase 5: Los recursos y materiales didácticos digitales en la formación docente. Saberes necesarios para repensar las prácticas educativas en la Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cabrera, N. y Fernández- Ferrer, M. (2020) Claves para una evaluación en línea. En Sangrà, A. (Coord). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona, España: Editorial UOC Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609>
- Dussel, I (2020) La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 337- 348). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/policas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017) Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. Informe Científico Técnico UNPA. ICT-UNPA-157-2017, ISSN: 1852-4516, Aprobado por Resolución N° 0269/17-R-UNPA. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>
- Sangrà, A (2020) Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social. En Sangrà, A. (Coord). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona, España: Editorial UOC Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609>

Tiempo pandemial: tiempo adverso, tiempo aliado

D'Ambrosio, Stella
Fraguas, Viviana
Lázzari, Mariana
Tarrio, Laura

Nivel Terciario

Resumen

El segundo cuatrimestre del año 2020 se inició de manera particular para el Campo de las Prácticas. En un año que, ya de por sí se presentó inédito de más está explicar los motivos el Plan Excepcional de Continuidad de la Formación Docente en el Contexto de la Emergencia Sanitaria, aprobado por la DENS, preveía la inscripción limitada a algunos de sus talleres, dado que no se vislumbraba la posibilidad de realizar prácticas en escuelas asociadas. De esta manera nos encontrábamos con una parte del estudiantado que ya no tenía otros espacios curriculares por cursar, y una parte del cuerpo docente que no tenía alumnos matriculados.

Nos preocupaba, por un lado, cómo sostener y seguir acompañando a la/os estudiantes durante este tiempo. Por el otro, cómo reorganizar la tarea del equipo docente que por este cuatrimestre, no tendría comisiones a cargo. A partir de esta situación particular asumimos a este período como un tiempo para ampliar acciones, con el propósito de dar continuidad a la propuesta formativa del campo, lo que se materializó en la concreción de un proyecto al que llamamos *Reinventar la Tarea*.

En este capítulo se compartirá parte de la fundamentación pedagógica y política, las acciones desarrolladas y algunas conclusiones provisorias, con la intención de aportar otras lecturas sobre las posibilidades que nos ofreció este tiempo pandemial.

Introducción

Inés Dussel caracteriza al tiempo transcurrido durante la pandemia a partir de su potencial, al presentarlo como una oportunidad que se abre en el cotidiano escolar. Propone que cuando volvamos a la escuela “sepamos que estos no fueron meses perdidos, sino que fue un tiempo excepcional en el que estuvimos dispuestos, contra viento y marea, que en nuestro caso se llaman virus y crisis, a seguir aprendiendo y construyendo algo juntos”. (Dussel, 2020, p. 14). En esa línea pensamos entonces ¿qué aprender y qué construir junto/as?

En nuestra experiencia en tiempos de presencialidad observamos que ciertos contenidos, en el devenir cotidiano y ante las urgencias que imponen las prácticas no terminan de abordarse en profundidad, diluyéndose su potencial formativo. Asimismo, advertimos que este nuevo tiempo singular podía convertirse en una posibilidad para difundir las experiencias que se construyen a lo largo de los cuatrimestres entre estudiantes y docentes. Por otra parte, en las instituciones del Nivel Inicial se estaban

generando nuevos conocimientos y reflexiones en torno de la enseñanza en contexto de ASPO. Es por esto que consideramos que, de manera transversal y siempre que fuera posible, también estas construcciones debían estar presentes a lo largo de nuestra propuesta.

La situación pandémica nos abría las puertas para abordarlos con otra lógica, distinta a las restricciones de un tiempo acotado, compartimentado, dividido en cantidades fijas de días y horarios. Comenzamos a pensar en este tiempo -si bien difuso e incierto - como un tiempo aliado, tiempo para volver a significar, de volver sobre lo conocido para hacer algo nuevo.

Ante las restricciones del escenario y con la firme convicción de asegurar la formación de las estudiantes, el proyecto se enmarcó en la idea de Rinesi (2015) quien sostiene que el hecho de que la institución garantice el derecho a la educación no se limita a posibilitar el ingreso sin restricciones a sus aulas, sino, además, debe garantizar el sostén de las trayectorias educativas

Es así que las acciones diseñadas se centraron además en la posibilidad de sostener y acompañar a nuestro grupo de estudiantes, recreando las condiciones para preservar el vínculo pedagógico

Finalmente, consideramos— tal como hacemos en otras ocasiones, incluir y dar lugar a la participación de graduados/as, como forma de continuar contribuyendo a la experiencia formativa.

Reinventar la tarea tuvo entonces, los siguientes propósitos

- Crear instancias formativas que promuevan en las/os estudiantes la profundización en algunos contenidos abordados durante la carrera.
- Promover espacios de intercambio que posibiliten el acceso de las/os estudiantes a conocer experiencias educativas en contexto de ASPO.
- Sostener y mantener el vínculo pedagógico con la/os estudiantes del campo.
- Alentar al trabajo colaborativo entre profesores del campo y profesores asesores, con el fin de contribuir a la discusión y construcción del conocimiento colectivo.
- Generar espacios que incluyan a graduadas/os a fin de colaborar en la propuesta institucional para la formación continua.

Con esta finalidad se delinearon las acciones en torno de tres ejes, abordaremos en este escrito dos de ellos.

El *Eje de Formación* en el que se reunieron las acciones direccionadas a enriquecer las experiencias formativas de nuestra/os estudiantes, así como las que apelaron al trabajo entre profesores con el fin de intercambiar y profundizar sobre algunos temas o áreas. El de *Difusión*, que tuvo por finalidad divulgar las producciones generadas por estudiantes, graduadas y profesores del campo,

De esta manera se invitó a profesoras (tanto de talleres como asesoras en disciplinas) a elegir, seleccionar y proponer aquel eje que le resultara relevante y convocante para abordar a lo largo del cuatrimestre.

Tiempo para revisitar y aprender: Eje de Formación

*No es cierto que podamos hacer todo,
pero tampoco es cierto que no podamos hacer nada.
Quizás es cierto que “educar es una tarea imposible”, pero lo es porque
¿Quién sabe lo que un maestro y un alumno pueden desear y hacer?
Carlos Cullen, 2009*

Numerosos autores han intentado caracterizar los saberes que subyacen al quehacer docente, aquellos que posibilitan el diseño e implementación de situaciones de enseñanza singulares y se fundamentan en una lectura contextual y en conocimientos específicos.

Existe el acuerdo de que estos saberes son diferentes al conocimiento teórico, en tanto no son su mera aplicación; ni que son asimilables a un conocimiento práctico, surgidos a partir de la experiencia en las aulas. Son denominados por Alliaud (2017) como *saberes de experiencia*, y expresan la articulación reflexiva entre el saber y el hacer, superando así la disociación entre lo teórico y lo práctico. Son herramientas para la acción, la práctica es su fuente de referencia y de legitimación.

La propuesta curricular del profesorado está orientada a lograr que las/los estudiantes, a lo largo de la carrera, puedan apropiarse de este marco referencial, de modo de formar docentes que se constituyan en trabajadores intelectuales, reflexivos y críticos, capaces de generar prácticas de enseñanza democráticas y emancipadoras.

Como anticipamos en nuestra introducción, si bien la pandemia nos impuso un tiempo de aislamiento, nos propusimos preservar nuestra tarea de formar docentes. Con esta intención abordamos este período como oportunidad para generar nuevas instancias en las cuales las/os estudiantes pudieran profundizar en la formación de su marco referencial, además de sostener los vínculos pedagógicos y seguir acompañando sus trayectorias.

Nos preguntamos entonces de qué manera podríamos garantizar la continuidad de una propuesta formativa que incentive la apropiación de los *saberes de experiencia* irrenunciables en el proceso de construcción del rol docente de nuestras/os estudiantes.

Este interrogante fue el que motivó el eje de Formación, así se comenzó a gestar un ciclo de talleres, conversatorios y encuentros para estudiantes que denominamos *Entre la distancia y la cercanía, oportunidades y desafíos para sostener el encuentro*. La primera acción de la Coordinación fue la de invitar a las profesoras con horas disponibles - a partir de la instrumentación del Plan de Excepcionalidad - a identificar aquellos contenidos pertenecientes a las diferentes instancias curriculares que, dada su complejidad, podrían ser profundizados, abordados desde nuevas perspectivas o repensados a partir del contexto de enseñanza virtual. En el proceso de selección de los contenidos a revisitar tuvimos en cuenta además lo que expresaban las/os estudiantes

en intercambios informales donde compartían algunas de sus inquietudes. Por otra parte, se consideró relevante que el interés de cada profesora fuera el motor en la selección de aquello en qué focalizar, a partir de los recorridos y fortalezas de cada una.

Es así que el repensar a este tiempo pandémico como aliado de la tarea, nos permitió abrir el espacio del diseño de la propuesta a colegas y tomar los aportes de los estudiantes para su definición, privilegio que en el tiempo de urgencia cotidiano resulta poco habitual.

De esta manera se diseñaron talleres, conversatorios y encuentros con docentes en ejercicio, algunas graduadas de nuestra casa. Cada formato se definió a partir de los contenidos seleccionados, la dinámica que facilitaría su abordaje y las posibilidades de encuentro de la/os participantes. También tuvimos en cuenta que la oferta fuera variada y que no hubiese superposición o reiteraciones, de modo de mantener la expectativa y entusiasmo de la/os estudiantes y de potenciar la convocatoria.

A partir del relevamiento de las propuestas que las colegas hacían llegar, se distinguieron tres formatos

Talleres:

Organizados sobre un área disciplinar, con una duración de tres o cuatro encuentros regulares. En cada uno se abordaron, de modo articulado, diversos contenidos que le daban un hilo conductor a la propuesta. El formato taller permitió además la producción colectiva por parte de la/os estudiantes con el propósito de sistematizar los saberes que circularon en cada espacio.

Así se ofertaron los siguientes talleres, a cargo de uno, dos o tres docentes:

- *Taller de Diseño de Unidad Didáctica con Inclusión de las TIC*
- *Taller de Diseño de Proyectos Áulicos con inclusión de las TIC*
- *La enseñanza del espacio en el Nivel Inicial: Taller de Diseño de propuestas matemáticas*
- *La enseñanza de la medida en el Nivel Inicial: Taller de Diseño de propuestas matemáticas*
- *Taller de Ciencias Sociales: Cómo pensar la enseñanza del pasado en los primeros años de escolarización. Las efemérides*
- *¿Temas ambientales en la educación infantil?*
- *De qué hablamos cuando hacemos Expresión Corporal Encuentros para refrescar, reafirmar y encontrar maneras que te permitan llevar adelante una clase y no decaer en el intento*
- *Mates Literarios. Espacios para compartir narrativa y poesía para el Nivel Inicial*

Conversatorios:

Caracterizados por un encuentro entre estudiantes e invitadas que compartían sus saberes y experiencias en torno a una temática, moderado por una docente de nuestro equipo.

Se realizaron los siguientes:

- *De brújulas, territorios y emociones: compartiendo reflexiones sobre horizontes y prácticas en los jardines cotidianos. Profesional invitada: Claudia Loyola*
- *Pedagogías pandémicas, entre la ternura y el cuidado. Abriendo preguntas para pensar nuestra tarea docente. Profesional invitada: Patricia Guijarrubia*
- *Infancias libres de opresión y mandato: hacia una educación no binaria. Profesional invitada y activista trans travesti: Pía Ceballos*

Encuentros con docentes:

Configurados a partir de espacios compartidos con equipos directivos y maestro/as en ejercicio - alguno/as egresada/os de nuestra escuela - que tuvieron como dinámica el intercambio sobre la tarea cotidiana en el aula y la profesión docente.

- *Dialogando: Ser maestro/a en las secciones de 0 a 3. Encuentros con docentes para pensar los sentidos y desafíos de enseñar a la primera infancia en contexto de aislamiento*
- *El sentido de la enseñanza. Desde la formación docente, durante el ejercicio de la profesión y al cierre de la misma. Encuentro entre docentes noveles y jubilados.*

Es de destacar que esta experiencia tuvo para la/os estudiantes el carácter de invitación, con la intención de apelar a su deseo de participar en forma voluntaria. Algunos de estos espacios requerían, sin embargo, de una inscripción previa con el fin de preparar subgrupos de trabajo, enviar material bibliográfico u otras cuestiones de índole organizativa.

Resultó reconfortante ver cómo la participación se mantuvo de manera regular y el interés de los grupos se hizo visible en el nivel de compromiso y responsabilidad en el momento de elaboración de alguna producción colectiva, expresiones de reconocimiento a la tarea a través de diferentes canales y la devolución realizada a través de una herramienta colaborativa, como un padlet.

Volver hoy, luego de la experiencia, a releer los aportes de las/os estudiantes nos permite dimensionar el trabajo realizado. Abundan reflexiones sobre la posibilidad de visitar los contenidos con otra mirada para “darles una vuelta de tuerca”, lejos de la necesidad de acreditación y de la inmediatez propias de las cursadas habituales. Caracterizan al proyecto como “oportunidad para profundizar conceptos claves”, “repensar el cómo y el por qué” o “revisar críticamente, reflexionar y volver a pensar la enseñanza”, en palabras textuales de las/os estudiantes. Otras expresiones dan cuenta

del potencial de la propuesta al sugerir que se sigan manteniendo algunas de las ofertas en el retorno de la cursada presencial.

Hay palabras que refieren a lo vincular, otro de los propósitos que orientaron al proyecto. Es así que una estudiante recupera la reflexión final basada en un juego de palabras y las recrea de la siguiente manera,

“El DETENERNOS que nos impuso obligatoriamente la pandemia nunca nos alejó. Seguimos construyendo nuestro vínculo y el conocimiento.

Nunca dejamos DE- TENERNOS. Y creo que eso fue fundamental para atravesar este 2020...”

Además, recibimos devoluciones de las colegas, algunas como promotoras de propuestas concretas, otras desde el lugar de asistentes. Al respecto, resultó muy descriptiva la frase de una compañera,

“tuve el gusto de participar en dos conversatorios que humanizaron mi pantalla y me invitaron a seguir pensando desde diferentes ángulos sobre la sensibilidad, compromiso de nuestras intervenciones en educación”.

Resultó evidente en el diseño de cada espacio la capacidad para recrear la tarea y el deseo de transformar el tiempo de pandemia en un tiempo para sostener el encuentro y seguir formando.

La lectura atenta de las devoluciones nos permite pensar que el proyecto tuvo sentido, tanto para docentes como para estudiantes. Se garantizó la continuidad de la propuesta formativa, se expandieron los caminos ya transitados y se generaron nuevos.

En síntesis, se intentó responder la pregunta de Carlos Cullen con la que abrimos este apartado: *¿Quién sabe lo que un maestro y un alumno pueden desear y hacer?*

Tiempo para revisitar y comunicar lo aprendido: Eje de Difusión

*Pregunta un niño mirándome en el camino
qué traigo de lo vivido para mostrarle.
Le digo que traigo el nombre de los que hicieron
posible la primavera que está en el aire.
Parodi, T. - Posdata*

Como ya se anticipó, el proyecto de difusión nació en tiempo de pandemia con el objetivo de dar a conocer las producciones del CFPP. Es así que los conversatorios con especialistas, las clases abiertas de diferentes disciplinas, las exposiciones dialogadas con invitadas sobre temas relevantes, las investigaciones interesantes e inéditas del Taller 5 se transformaron en un territorio para revisitar y compartir.

Por esta razón y en contexto de clases virtuales se creó un canal de YouTube Prácticas PEI ENS 4 para transmitir y publicar los videos producidos que pudieran ser vistos en otras oportunidades o utilizados como insumos de estudio, reflexión y/o discusión en distintos espacios de formación.

Para este apartado narraremos la experiencia llevada adelante con graduadas y estudiantes de Taller 5, quienes elaboraron videos para compartir sus aprendizajes. La elección de esta narrativa se basa en que consideramos que es ahí donde la difusión profundiza o continúa un espacio de formación que nos parece interesante analizar. Si bien como señalamos el proyecto se implementó en pandemia, se gestó antes. El espacio de las relatorías que tradicionalmente se desarrollaba al final de los cuatrimestres, era la oportunidad para presentar las investigaciones realizadas en el Taller 5. Fue diseñado por el Campo de las Prácticas Profesionales como un tiempo para compartir con estudiantes de ese trayecto las experiencias y particularidades propias de cada taller. Como el espacio era compartido, por razones organizativas, transmitía lo más destacado de cada propuesta, o un resumen ajustado a los tiempos de exposición.

En esta ocasión la invitación fue un poco más ambiciosa ya que pretendía una resignificación de esos trabajos a partir de la cual las estudiantes - algunas como productoras de ese texto y otras como lectoras críticas- se ubicarán desde el lugar de “especialistas” dando a conocer aquellas marcas o nuevos significados que la lectura del trabajo posibilitó. Es decir, se les planteó la producción de un nuevo texto, que permitiese descubrir otras aristas a las que orientaron la publicación original.

Los encuentros de difusión propusieron esta tarea a las autoras de trabajos originales de los dos Talleres 5 que se dictan en nuestra escuela.

Como docentes y referentes de este taller de difusión tuvimos que afrontar un nuevo desafío de índole pedagógico, dado que algunas de las estudiantes o graduadas no habían sido nuestras alumnas, tuvimos que generar un espacio de confianza y seguridad que, además, estuvo mediado por las plataformas virtuales.

Así cobraron visibilidad los aportes de Cornú (1999) quien al referir sobre los vínculos pedagógicos y el lugar de los/as formadores/as expresa “(...) la huella viva de aquellos que nos han precedido, recibido, escuchado y solicitado y que un día nos han dado al mismo tiempo que su confianza la ocasión de comenzar nuestra historia ”. (p. 26). Como formadoras referentes de este espacio pudimos escucharlas, pensar juntas y reflexionar sobre lo aprendido para luego darles lugar, *habilitarlas como docentes especialistas*.

Fue así que en los encuentros virtuales la confianza necesaria se fue entramando con una manera de trabajo que provocó la revisión de las propias producciones, posibilitando las modificaciones necesarias para que el acontecimiento de lo inédito tenga lugar. En suma, la confianza permitió que nuestras estudiantes y graduadas se sintieran con la libertad y la autonomía suficiente como para reflexionar sobre las investigaciones realizadas en el Taller 5, y crear a partir de allí conocimientos nuevos. Cuando se las convocó fue necesario interpelarlas como autoras, es decir no se trataba de que se repitiera de forma estática o idéntica lo ya realizado, sino que se perciban como autorizadas para realizar variaciones e introducir novedades en sus producciones. Al respecto, recuperamos las reflexiones de Hassoun,

Porque si la repetición inerte implica con frecuencia una narración sin ficción, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación,

partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar (Hassoun, 1996, p. 178)

Coincidimos con Skliar en la idea de que “*toda práctica pedagógica nace de un gesto de generosidad de pasaje, de travesía*”. En palabras de Feldman, la enseñanza es una actividad cuya intención es ayudar a que el aprendizaje tenga lugar en los/as otros/as para una vez aprehendido, ausentarse. Es decir, la otredad aparece cuando el/la formador/ra generosamente *se retira y da* lugar a que lo nuevo acontezca. La enseñanza tiene sentido cuando no solo se deja una marca, una huella sino al retirarse se da lugar al otro, a su intervención, que provoca un acontecimiento. En este tiempo nos parece una apuesta generosa y nutritiva, dar a conocer, compartir experiencias y prácticas para atravesar lo impredecible del acto de educar.

Tiempo para abrir nuevas preguntas: compartiendo un cierre provisorio

Queremos cerrar recuperando la idea de pensar el lapso temporal abierto por la pandemia como un *tiempo aliado*, a partir del cual persistimos en el ejercicio de nuestra responsabilidad política de enseñar y de consolidar a la escuela como un espacio de emancipación. Un *tiempo aliado* que nos demandó buscar alternativas, aprender nuevas formas de enseñar y encontrarnos con nuestro/as estudiantes, formas que no nos habíamos siquiera imaginado antes de esta experiencia. *Tiempo aliado* para trabajar con pares, potenciando la propuesta en una construcción compartida.

Un *tiempo aliado* que posibilitó a nuestra/os estudiantes otros modos de encuentro, con otros ritmos, lejos de la exigencia de la acreditación. *Tiempo aliado* para visitar lo aprendido, capitalizarlo y encontrarle nuevos sentidos a la formación; para conocer otras formas de enseñar y aprender, mediatizadas por la distancia física y facilitadas por la proximidad virtual.

Concebir el tiempo de esta forma y materializarlo en este proyecto, no hubiese sido posible sin el compromiso y los aportes del equipo docente del campo de las prácticas, asesores, las graduadas que compartieron sus experiencias y de lo/as estudiantes que expresaron su entusiasmo por formar parte de él.

Nos queda pendiente la pregunta sobre el impacto que tendrá esta experiencia en la formación y ejercicio de lo/as futuro/as docentes. Sabemos que será difícil percibir cabalmente los aportes y avances promovidos, pero ansiamos a lo largo del año vislumbrar algunas expresiones que den cuenta de lo aprendido.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós
- Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. *Novedades Educativas*.
- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: Ed La Crujía.
- Dussel, I. (2020) *La clase en pantuflas*. ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Recuperado de <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>
- Feldman, D. Canal Encuentro (2011) Didáctica General. Escuela de Maestros. Capítulo 1 Enseñanza. Dirección: Bruno Stagnaro. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=VOzs2L0afw&t=163>
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ed. De La Flor
- Rinesi, E. (2015). *La educación como derecho*. Editorial UNGS.
- Skliar, C. (5 de septiembre de 2016). Entrevista a Carlos Skliar por Daniela Leiva. *El arcón de Clio* <https://revista.elarcondeclio.com.ar/carlos-skliar/>

Narrativa en tres tiempos: estudiantes, graduadas y docentes

Blumetti Maidana, Brenda
Delgadillo, Mara

Introducción

En el capítulo anterior se presentó el proyecto desarrollado por las profesoras del Campo de las Prácticas del PEI *Reinventar la Tarea*. Nos pareció valioso invitar a las graduadas que participaron en el Eje de Difusión, para compartir su experiencia a través de esta narrativa.

Dicho capítulo dio cuenta cómo el espacio ofrecido se presentó como una forma de profundizar en la formación docente y tomamos el tiempo como variable fundamental en el análisis de esta experiencia. Consideramos que la lectura de un trabajo en otro momento, en la trayectoria de las estudiantes y en la formación, además del contexto que ofrece una lógica temporal diferente, nos brinda la oportunidad de resignificar lo aprendido.

También aparecen nuevos interrogantes sobre la experiencia y su contexto ¿podría pensarse esta experiencia en pandemia? ¿qué modificaciones serían necesarias? ¿cuáles son las diferencias entre estas prácticas cuando se realizan dentro del marco de un taller o en contextos escolares?

Es decir que el tiempo, no solo cronológico sino lógico, entre una experiencia y su reedición nos permite pensar en un producto nuevo. Un texto con otra profundidad teórica que incluye reflexiones, que posibilitan el conocimiento espiralado además de ofrecer la experiencia de una tarea siempre inacabada

Es así, que en el texto escrito por Brenda Blumetti y Mara Delgadillo podemos encontrar los efectos de esa temporalidad y de esa profundización conceptual. La resignificación de la experiencia al volver al texto escrito para el taller, además de la organización y la selección de los fragmentos relevantes para la transmisión por una plataforma virtual. Mas aún, las autoras incluyeron la experiencia como docentes nóveles en sus prácticas en sala permitiendo un enriquecimiento de la propuesta original. Esto, que no estaba pensado en la propuesta inicial, nos permite confirmar la apuesta que nos dio origen, en relación con la profundización de la formación docente en este proyecto.

Viviana Fraguas – Laura Tarrío

Resumen

Los talleres de prácticas tienen un gran impacto en la vida de los alumnos y alumnas de los profesorados, pues son los primeros contactos con la realidad de las escuelas. No obstante, muchas de las reflexiones, conclusiones y/o aprendizajes, producto de nuestro paso por estos talleres, quedan olvidados o relegados por la vorágine de la tarea y realidad docente.

A partir de la convocatoria recibida por las profesoras de los talleres de prácticas nos encontramos con la tarea de recordar esos espacios, cuánto de ellos están en nuestro día a día educativo para transmitirlo.

Es así que aceptamos el desafío de socializar el impacto que tuvo en nuestra práctica docente actual la experiencia del Taller 5 “Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos” del Profesorado de Nivel Inicial. Este taller resulta muy enriquecedor por poseer características propias y diferentes al resto de los talleres del campo, cuenta con instancias teóricas y prácticas, articuladas en un proceso cíclico de diseño e implementación, reflexión, evaluación y elaboración de conclusiones en forma grupal.

A continuación, compartiremos algunas reflexiones sobre esta experiencia, desarrollada en tres tiempos: el tiempo de estudiantes en el cual se transitó la experiencia del taller; el tiempo de graduadas donde se volvió a dicha experiencia y reflexionó sobre ella; y el tiempo de docente donde resignificamos estos aprendizajes en las salas del jardín.

Tiempo de estudiante: un acercamiento a la propuesta del Taller 5

El Taller 5, tal como mencionamos en la introducción, cuenta con una primera instancia de investigación y elaboración de un exhaustivo marco teórico sobre un área de conocimiento específica, que es asignada por la docente de la sala a la cual asistimos. En un segundo momento, ingresamos a la sala como observadoras para recabar información del grupo. A partir de nuestro marco teórico y de lo observado, diseñamos un proyecto de enseñanza para el grupo real. Luego, implementamos lo planificado y registramos minuciosamente cada actividad, para evaluarla y ajustar la siguiente propuesta en un proceso cíclico.

En nuestro caso, nos tocó un grupo de sala de 5 años y el área de matemática, específicamente geometría. Realizamos una investigación sobre la disciplina y su didáctica, que nos permitió, junto a la caracterización del grupo lograda a partir de las observaciones, el diseño de dos secuencias de actividades sobre juegos matemáticos.

Nuestras compañeras de grupo fueron las encargadas de realizar registros densos de cada una de las propuestas, que fueron insumo fundamental para las evaluaciones y reformulaciones que realizamos en cada oportunidad y que hoy nos permiten volver sobre el trabajo y sistematizar los aprendizajes.

Tiempo de graduadas: una revisión sobre la propia experiencia

A partir de la invitación para formar parte del Proyecto de Difusión de las Prácticas Docentes nos vimos en la tarea de visitar la experiencia del Taller 5 con más rigurosidad y sistematicidad para seleccionar qué de todo lo transitado resultaba más interesante para compartir con colegas, estudiantes, profesores y comunidad educativa.

La consigna fue clara, no se trataba de elaborar un mero relato de lo realizado sino de una resignificación a partir de un discurso propio, asumiéndonos como autoras de un conocimiento construido desde la experiencia.

Es importante mencionar que el taller 5, como toda instancia curricular, está atravesado por una lógica ligada a la necesidad de acreditación, por los tiempos de entrega, entre otras cuestiones que restringen la posibilidad de reflexión. En la vorágine del “sobrevivir” a la cursada, muchos de los aprendizajes pasan desapercibidos o bien, no se logra una apropiación genuina por la dificultad de alejarnos para observar lo aprendido. Volver ahora como egresadas, con otra lógica, posibilita una mirada diferente que se potenció ante el desafío de comunicar lo aprendido.

Además, como maestras noveles se presentó el reto de volver a nuestra escuela asumiéndonos como tales. El rol de estudiantes queda arraigado en los/as graduados durante mucho tiempo por lo que, al momento de reflexionar como profesionales de la educación, los procesos de análisis, reflexión y conclusión quedan vinculados a la experiencia estudiantil. A partir de la participación en el Proyecto de Difusión de las Prácticas, nosotras experimentamos este salto y logramos socializar nuestra reflexión desde este nuevo posicionamiento.

Esta revisión exhaustiva de la experiencia en el taller nos permitió advertir que ciertas conceptualizaciones que construimos a lo largo de la cursada habían quedado en un segundo plano. Ejemplo de esto fue el papel fundamental que cumple la evaluación a la hora de mejorar, repensar y reformular nuestra práctica docente. Y, nos pareció valioso socializar en el encuentro con los/as estudiantes la idea que construimos en relación a ella:

“Es frecuente encontrar a la evaluación al final de los procesos, tanto para los/as docentes como para los/as alumnos/as, es el último paso. A partir del taller, descubrimos que la evaluación debe ser una instancia media y continua. De qué sirve evaluar al final de la implementación si no valerá como herramienta para realizar los cambios necesarios.

El proceso cíclico que propone el Taller 5 (teoría, observación, diseño, práctica, evaluación y otra vez teoría) deja en evidencia la importancia de la evaluación como instancia mediadora entre la teoría y la práctica. Es decir, la evaluación es un instrumento que nos permite reflexionar sobre las prácticas a partir de la investigación y elaboración de un marco teórico; y de esta manera, reelaborar las propuestas con los ajustes necesarios que potencien las instancias de enseñanza y de aprendizaje” (fragmento de lo compartido en el conversatorio).

A partir de estas reflexiones, producto de haber vuelto al Taller 5 y de nuestra práctica docente, pensamos que sería interesante compartir algunos consejos de cómo sostener una actitud evaluativa en el cotidiano de la sala:

“-Apoyarse en compañeras que nos puedan brindar una mirada desde afuera de la actividad para pensar en conjunto posibles soluciones.

-Elaborar un cuadro con los componentes de las actividades para, luego, evaluar cuáles funcionan y cuáles no. Por ejemplo: conformación de grupos, materiales, interacción, consigna, etc.

-Anotar palabras claves que permitan volver sobre la propuesta y analizarla.

-Que la evaluación sea un componente fundamental e intermedio de la planificación.

-Como todo ejercicio, la repetición y constancia de evaluar permitirá convertirla en un hábito". (fragmento de lo compartido en el conversatorio).

De este modo, se produjo una articulación entre lo que aprendimos como alumnas en el taller, lo reflexionado como graduadas y nuestra experiencia como docentes en ejercicio.

Tiempo de docentes: un rol en continua construcción

Colaborar con este Proyecto de Difusión nos dio la posibilidad de repensar nuestras prácticas y resaltar la importancia de una herramienta que varios actores sociales creen que no está presente en las escuelas: la evaluación. Los/as docentes continuamente estamos en perfeccionamiento, buscando herramientas y contenidos para llevar a cabo nuestras secuencias, unidades y proyectos didácticos con el propósito de generar aprendizajes socialmente significativos, culturalmente valiosos y emancipadores.

Creemos fervientemente en una construcción del rol docente continua. Se trata de un proceso que es inacabado, no por su falta de exactitud, ni por su incompletud, sino porque es necesario seguir aprendiendo, hasta de experiencias ya transitadas como nos ocurrió en esta oportunidad.

No hay dudas de que los talleres de práctica son fundamentales en la construcción de nuestro rol docente. Sin embargo, es sumamente necesario que los/as graduados/as sigamos resignificando lo aprendido. Instancias de participación, como el Proyecto de Difusión, son grandes oportunidades para que esto se cumpla. Celebramos estos espacios de reflexión colectiva.

Como estudiantes pensamos que obtener un título es el fin de un ciclo, como graduadas pensamos que es un primer paso y como docentes sabemos que todavía son muchas las puertas por seguir abriendo. Y quizás, es este el conocimiento más apreciado que nos llevamos de esta participación que realizamos en pandemia.

Como colofón, valoramos el reencuentro que tuvimos con la institución que nos formó y colaboró en este pasaje de estudiante-graduada-docente. Nuestras profesoras nos convocaron para reflexionar acerca de experiencias formativas en carácter de colegas. No solo es un orgullo para nosotras poder contribuir con este proyecto, sino también ser parte de estas experiencias educativas que nutren a futuros/as docentes.

Navegando entre lecturas: bitácoras en pandemia

Dalla Tea, Flavia
Rapetti, Marina Florencia

Nivel Medio

Resumen

En este trabajo nos proponemos relatar una experiencia de trabajo conjunto entre dos materias de 5to año pertenecientes al Ciclo Orientado en Literatura, en el nivel medio de la ENS N° 4. Durante la particular situación de aislamiento vivida en 2020, dos docentes nos contactamos para iniciar un proyecto en común, confiando en las potencialidades y los efectos que puede tener el trabajo colaborativo. Las inquietudes que nos movieron para diseñar el proyecto tuvieron que ver con la intención de ofrecer a nuestros estudiantes un espacio para reflexionar y poner palabras al momento que vivían, dado que terminaban quinto año —con todo lo que este pasaje implica— en un contexto de incertidumbre social, encerrados en sus casas sin poder encontrarse con sus pares. ¿Qué lugar podía tener la literatura en sus vidas en ese momento? Convencidas de que tanto la lectura como la escritura son prácticas que habilitan espacios y nos permiten pensarnos, ideamos un proyecto basado en la producción de un *cuaderno de bitácora*. Para ello, planteamos un recorrido por actividades que privilegiaran el lenguaje poético, la imagen como portadora de significación profunda y los caminos lectores individuales.

Introducción

En este trabajo nos proponemos relatar una experiencia de trabajo conjunto entre dos materias de 5to año pertenecientes al Ciclo Orientado en Literatura, en el nivel medio de la ENS N° 4. Las materias son *Investigación Literaria* y *Proyecto de mediación de la lectura* y, como parte de la orientación, se proponen que los estudiantes profundicen sus prácticas de lectura, escritura y reflexión sobre textos literarios.

El trabajo en conjunto surgió a partir de la particular situación de aislamiento vivida en 2020, durante la cual la escolaridad se sostuvo de manera virtual desde la plataforma Google Classroom. Promediando el año de virtualidad, las docentes nos contactamos y en base a intereses en común nos propusimos iniciar un proyecto que uniera ambas materias, con el objetivo de integrar sus contenidos, pero también confiando en las potencialidades y los efectos que puede tener el trabajo colaborativo. La propuesta fue muy bien recibida por los estudiantes, que se apropiaron con entusiasmo de las actividades —a su ritmo, con marchas y contramarchas propias del contexto especial que vivíamos— por lo que mantuvimos el proyecto hasta el final del año, que era además el cierre de sus trayectorias en el nivel medio. Las inquietudes que nos movieron para diseñar el proyecto tuvieron que ver con la intención de ofrecerles un lugar para reflexionar y poner palabras a la situación que vivían, dado que terminaban quinto año —con todo lo que este pasaje implica— en un contexto de incertidumbre

social, encerrados en sus casas sin poder encontrarse con sus pares. ¿Qué lugar podría tener la literatura en sus vidas en ese momento?

Convencidas de que tanto la lectura como la escritura son prácticas que habilitan espacios y nos permiten pensarnos, ideamos un proyecto basado en la producción de un *cuaderno de bitácora*. Pedimos a los estudiantes que consiguieran un cuaderno con su impronta personal, en el que irían plasmando las distintas actividades y también sus comentarios, dificultades, ocurrencias y aquello que quisieran sobre el recorrido de las clases. Que este cuaderno fuera en papel y no un documento en la computadora fue una decisión, con la intención de que exploraran aquello que puede surgir de una escritura manuscrita. Además, esta indicación proporcionaba un tiempo fuera de las pantallas, que en esos tiempos ocupaban gran parte del día. Partiendo de textos literarios, videos e imágenes, propusimos un recorrido por consignas que invitaban a la escritura, buscando que fueran disparadores para la expresión y la creatividad. Nuestro interés estaba en el proceso de producción de las bitácoras, más que en lograr un producto terminado. En este sentido, consideramos que el trabajo centrado en el *hacer* permite que los procesos individuales tomen distintos ritmos y trayectos, habilitando a los estudiantes a apropiarse de las actividades e incluso tomar desvíos personales. Retomamos los planteos de Petit (2008), quien postula que la lectura y la escritura literarias hacen posible para las personas un relato identitario, que no necesariamente tiene que ser un calco de su experiencia de vida, sino que se potencia en la metáfora y la ficción. Por otra parte, el encuentro con el arte y el lenguaje literario puede cobrar un valor especial en tiempos de crisis, si se proponen como recursos simbólicos que nos permitan decirnos y dar sentido a lo que nos rodea.

Actividades propuestas

Las consignas de trabajo fueron planteadas en publicaciones virtuales. Resolvimos continuar usando los dos Classroom que habíamos creado para cada materia, posteando las consignas alternadamente cada semana en uno de ellos. Los estudiantes realizaban las actividades en sus cuadernos en papel y le tomaban fotos para subirlas a la plataforma.

La primera actividad planteada en la materia “Investigación literaria” tuvo como disparador el visionado de una charla TED dada por el escritor y crítico literario Benito Taibo en la sede Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. El título de la charla es “Leer es resistir”. El escritor inicia el coloquio diciendo que “Somos animales de lenguaje, criaturas que sueñan”. A continuación explica que va a presentarse y comienza a nombrar a distintos personajes de textos literarios (Ana Frank, Aureliano Buendía, Wendy, Sherlock Holmes, Nadie, Sirius Black, entre otros). En todos los casos afirma ser ese personaje y hace una breve reseña de la historia de ese personaje. A continuación, Taibo sostiene que los libros que leímos nos hacen ser quienes somos, dejan marcas indelebles en nuestras vidas. Citando a Tomás Eloy Martínez, afirma que “somos lo que hemos leído o seremos por lo contrario la ausencia que los libros han dejado en nuestras vidas”.

Inspirados por las palabras de Benito Taibo, los estudiantes recibieron a través del Classroom la siguiente propuesta:

Bitácora: me presento

¡Hola!

La semana pasada les invitamos a ver el video de Benito Taibo (les dejo el enlace por si no lo recuerdan o no pudieron verlo).

Esta semana, les proponemos que se presenten. Para ello, vamos a tomar la idea de Benito y vamos a presentarnos por medio de uno de esos personajes literarios que nos han marcado como lectores y, en definitiva, como personas.

Vamos a copiar el inicio de su charla TED y completar con el nombre del personaje y una reseña de los aspectos que lo hacen tan importante en nuestra vida (si hay varios personajes que quieran nombrar, ¡mucho mejor!).

Recuerden hacerlo en un lindo cuaderno, anotador o block, pueden decorarlo tanto como quieran (colores, imágenes, recortes, letras...). Todo lo que agreguen va a enriquecer el proyecto. Luego, le sacan una foto y la suben como tarea.

El texto de inicio es:

“Somos animales de lenguaje, criaturas que sueñan. Déjenme demostrárselos. Me voy a presentar. Soy...”

Desde el inicio ambas docentes estuvimos de acuerdo en participar del recorrido con las y los estudiantes, por eso cada una de nosotras fue haciendo las actividades y compartiéndolas en el Classroom. De este modo, la actividad fue un modo de compartir lecturas y estéticas entre absolutamente todos los que emprendimos este trayecto.

Fue muy reconfortante recibir cuadernos de bitácora intervenidos con dibujos, fragmentos, colores. Hubo mucho esmero en las producciones, mucho compromiso con la actividad y un alto nivel de participación.

Como observamos que algunos estudiantes habían incluido en sus cuadernos diseños e ilustraciones, nos propusimos incluir en la segunda actividad la producción de imágenes. Para ello, comenzamos hablando sobre la mirada y lo que nos rodea, preguntando cómo podemos ver las cosas de todos los días desde otro lugar. Partimos de la mirada de dos artistas. Por un lado, el escritor Eduardo Galeano (2004), de quien leímos el breve texto “El sombrero”, en el que se relata la especial relación entre este objeto y su dueño. Por otro lado, el fotógrafo Chema Madoz, quien registra a través de su cámara todo tipo de elementos, generando un extrañamiento que los convierte siempre en otra cosa. A partir de la lectura y del recorrido por una galería del fotógrafo, la consigna fue:

Explorar cámara en mano

Primera invitación: Salir a dar una vuelta por sus casas. Mirar los objetos con detalle: formas, colores, texturas, historias, relaciones. Tener un celular en mano y empezar a tomar algunas fotos de las cosas de la casa. En su lugar, trasladadas a otros escenarios, de cerca, de lejos, solas, juntas. La propuesta es jugar: crear imágenes compuestas con objetos.

Segunda invitación: Buscar un posible autorretrato con esta misma técnica, a partir de los objetos encontrados. Una pista: la identidad no tiene por qué estar construida desde la semejanza, no tengo por qué intentar que algo *se parezca* a mí, pero sí puede representarme de algún modo.

Entrega: Elijan tres fotos y acompañenlas de un breve texto, propio o ajeno (no es necesario que el texto “explique” las imágenes, es un acompañamiento). Ya que las fotos serán digitales y no van a poder estar en la bitácora, pueden copiar el texto allí como un registro de la actividad.

Dos semanas más tarde, la propuesta que les acercamos desde el espacio de Investigación literaria tuvo que ver con la posibilidad de manifestar el modo en que estábamos transitando ese tiempo tan peculiar que nos tocaba vivir. Esta vez, los disparadores fueron algunos fragmentos. La consigna propuesta fue:

Fragmentos vividos

Esta semana queremos compartir unos fragmentos muy especiales.

Uno es el inicio de la autobiografía de Pablo Neruda, titulada *Confieso que he vivido*.

El siguiente es el epígrafe de la autobiografía de Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*.

Finalmente, un fragmento en el que Hebe Uhart explica cómo abordar la escritura cuando nosotras y nosotros nos convertimos en protagonistas del relato.

Los invitamos a leerlos y a retomar el cuaderno de Bitácora.

Escriban o elijan una imagen, una foto, un fragmento de canción o poema que represente para ustedes este momento que transitan y colóquenlo en el cuaderno.

Para finalizar, suban la foto del cuaderno.

Las producciones recibidas fueron muy variadas, hubo fragmentos de canciones, imágenes, y muchos escritos propios (algunos tremendamente breves y contundentes, otros extensos y cargados de lirismo). Nuevamente corroborábamos con mucha felicidad que el grado de participación se sostenía en niveles altos. Las y los jóvenes intervenían activamente y aportaban intervenciones complejas.

En este punto, nos encontrábamos finalizando el año escolar y los estudiantes habían realizado tareas muy interesantes, escribiendo sus bitácoras a partir de recuerdos pasados y registros del presente tan particular que vivían. Entonces propusimos una última invitación a la escritura, esta vez con la intención de que proyectaran su imaginación hacia el futuro. ¿Qué depararía 2021? ¿Cómo conjurar la incertidumbre reinante? A modo de juego y para pensar juntos, recurrimos a un método muy antiguo: el oráculo. El oráculo griego era la respuesta dada por pitonisas y sacerdotes en nombre de los dioses, a preguntas personales de sus fieles. El nuestro sería un oráculo literario,

por supuesto. Las respuestas vendrían en la voz del poeta Oliverio Girondo, que se puede escuchar en una página web especialmente creada para este tipo de actividades por Canal Encuentro: www.girondodice.encuentro.gob.ar. Esta vez la consigna fue:

Oráculo poético

Escriban en sus bitácoras una o dos preguntas que harían a un oráculo, acerca de su futuro. Luego entren al oráculo online e ingresen sus preguntas; recibirán una respuesta poética. Copien las respuestas en sus bitácoras y piensen qué sentidos pueden tener. Tómense unos días y puede que se les vayan ocurriendo distintas interpretaciones. Pueden ir tomando notas de estas ocurrencias.

Finalmente, realizamos un encuentro sincrónico vía Meet en el que se puso en común lo escrito en esta última actividad. Los dichos del oráculo nos invitaron a hablar de un futuro posible de manera lúdica y permitieron que surgieran algunas dudas y expectativas en torno al fin de la escolaridad y el comienzo de un nuevo ciclo.

En este encuentro, además, los chicos manifestaron las resonancias del trayecto recorrido. La puesta en común nos llevó a conversar sobre la materialidad de la escritura, ya que las actividades habían implicado un constante ida y vuelta entre la pantalla y el papel. Cada uno tenía sus preferencias, pero todos acordaron en el hecho de que trabajar a mano o en un teclado implican diferentes procesos y relaciones con lo escrito. Además, entre otros aspectos, destacaron haber tenido un espacio para hacer sus propias búsquedas y traer a las clases sus intereses particulares.

Conclusiones

La posibilidad de generar un espacio de trabajo compartido entre las materias resultó sumamente enriquecedora. Ambas docentes consideramos que abrir el horizonte a actividades donde se pueda privilegiar el lenguaje poético, la imagen como portadora de significación profunda y los recorridos lectores individuales promovió que las y los estudiantes se comprometieran y participaran activamente.

Si bien puede resultar complejo pensar en actividades intercátedra en un contexto de educación netamente virtual, la experiencia nos demostró que con una buena articulación entre los docentes de los espacios curriculares y valiéndonos de una plataforma flexible, como el Classroom, no hubo mayores dificultades para que la actividad se realizara con fluidez y hermosos resultados.

Referencias bibliográficas y recursos utilizados

Canal Encuentro. *Girondo dice*. Obtenido el 10 de agosto de 2020 de www.girondodice.encuentro.gob.ar

Chema Madoz. (2010. 12 de junio). *Obras de Chema* [Fotografías]. Facebook. <https://www.facebook.com/media/set/?vanity=ChemaMadozPhotographer&set=a.407648246307>

- Galeano, E. (2004). El sombrero. En *Bocas del tiempo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Neruda, P. (1975). *Confieso que he vivido*. Buenos Aires: Círculo de lectores.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Ciudad de México: Océano Travesía.
- Taibo, B (2015. 20 de noviembre). *Leer es resistir*. Conferencia Ted. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iTEz1yOmepQ>
- Villanueva, L. (2015). *Las clases de Heber Uhart*. Buenos Aires: Blatt y Ríos.

El cuerpo en juego

Goldberg, Julia

Nivel Terciario

*La palabra jugar pone en movimiento la vocación por la acción,
la atención sobre lo insólito y la pasión por la metáfora*

Carlos Skliar

*Jugar es poner a trotar las palabras, las manos y los sueños.
Jugar es soñar despierto; aún más: es arriesgarse a hacer del sueño un texto
visible.*

Alicia Fernández

Resumen

Como un juego de tablero, este escrito desarrolla la experiencia de la cursada a distancia en el contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), con alumnxs de la materia “Juego y Corporeidad” del Profesorado de Nivel Primario de la Escuela Normal Superior Nro. 4.

Se describen los desafíos que la virtualidad supuso, los recursos y estrategias para sostener la relación pedagógica, los diversos modos de convocar el cuerpo y el juego, y la construcción del encuadre de las clases. Se explicitan las formas de plantear los encuentros, los medios utilizados, y los hallazgos que permiten repensar la práctica pedagógica.

Se incluyen los testimonios de lxs estudiantes durante su cursada. Se reflexiona sobre el rol del cuerpo y el juego como mediadores del encuentro. Se esbozan ideas sobre la construcción de los vínculos, y el juego como puente y sostén pedagógico.

Se trazan líneas para pensar en la escuela a la que queremos volver, y el lugar que el juego puede ocupar en la vuelta a la presencialidad.

El cuerpo en juego

A modo de juego de recorrido, este escrito propone compartir, narrar y sistematizar la experiencia del EDI Juego y Corporeidad en el contexto de ASPO durante el ciclo lectivo 2020

Las reglas

Los Espacios de Definición Institucional (EDI) otorgan a cada institución la posibilidad de orientar la formación de lxs futurxs docentes, apostando a la construcción de un rol cada vez más complejo, ajustado a la realidad escolar actual. El proyecto EDI del ENS 4

(...) *“propone incluir en la formación docente modalidades institucionales que amplíen el bagaje cultural de lxs estudiantes, que les permita ponerse en contacto con diversos lenguajes y conocer diferentes experiencias educativas”* (2020, p. 14)

En este sentido, Juego y Corporeidad invita a lxs estudiantes a pasar la experiencia por el cuerpo para reflexionar sobre el juego y la corporalidad en la construcción de la subjetividad infantil.

Esta materia en su formato presencial tiene una fuerte impronta práctica; en clase se atraviesan diversidad de actividades lúdicas y dinámicas corporales. Resulta una experiencia muy enriquecedora para lxs alumnxs ya que durante la formación son pocas las materias que proponen este tipo de actividades. Lxs estudiantes además de llevarse una mirada ampliada sobre lo corporal y el juego en la escuela, se llevan la experiencia en el cuerpo.

Tirar el dado

A comienzos del mes de marzo del dos mil veinte se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, medida que, entre otras cosas, daba por suspendidas las clases presenciales. Cada institución debió resolver en su interior cómo continuar el dictado de las clases, y el trabajo de toda la comunidad educativa. En el caso del Profesorado del Normal 4 se garantizó el inicio de la cursada para finales de marzo, y tanto el curso de ingreso como la clase inaugural se realizaron de manera remota. En relación con el dictado de las materias, se mantuvieron reuniones de equipo con las coordinaciones de cada área para organizar el trabajo. Cada docente contó con la posibilidad de elegir el modo y el medio de iniciar la cursada, utilizando el aula virtual, classroom, grupo de WhatsApp, correo electrónico, entre otras opciones.

Este escenario supuso un desafío para toda la comunidad educativa: docentes, estudiantes, personal no docente, y familias. Generó muchas preguntas sobre cómo (re)construir el vínculo pedagógico, cómo establecer el tiempo y el espacio de la cursada, cómo llenar de sentido el encuentro virtual, para ofrecer una experiencia que atravesara la pantalla.

Pierde un turno

La formación a distancia implicó un desafío: cómo hacer para que la experiencia no se descorpore, no pierda cuerpo, anclaje. *Si ejercer la docencia requiere del cuerpo: mirar, escuchar, oler, tocar, manifestarse a través de la corporeidad*, (Calmels 2009, p.20) ¿Cómo se (re)construye el rol docente, qué nuevos puentes sostienen el vínculo pedagógico?

¿Cómo abordar la corporalidad, con cuerpos aislados? ¿Cómo hacernos presentes en, y a través, de los nuevos dispositivos (ZOOM, WhatsApp, aula virtual)?

¿Cómo hacer contacto con lxs estudiantes, garantizando y construyendo un espacio de confianza y cuidado?

¿Cómo propiciar el juego y el despliegue de lo grupal a la distancia? ¿Cómo ofrecer propuestas lúdicas adaptadas a la pantalla, a la experiencia virtual?

¿Cómo brindar una experiencia formativa significativa para lxs futurxs docentes?

Tira el dado de nuevo

Para empezar la cursada fue preciso rearmar el encuadre de trabajo. Esto implicó respetar el día y el horario de la materia, incluir las condiciones de cursada de cada estudiante: tener familiares a cargo, contar o no con un espacio para las clases, la diversidad en los dispositivos o posibilidades de conectividad, entre otras, fueron contempladas en la organización y planificación de la cursada.

Se organizó un grupo de WhatsApp donde se anticiparía la organización de cada clase. Se utilizaría el ZOOM para los encuentros sincrónicos y Classroom para subir las clases, materiales teóricos, además del correo electrónico.

Por otro lado, para armar el encuadre fue preciso también convocar los afectos ligados al profesorado en la vida -y en el cuerpo- de cada estudiante: recuperar el *espacio habitado*. Daniel Calmels (1998) acuña este término para referirse a aquello que trasciende el espacio físico y entrama la apropiación subjetiva y el modo en que se viven los espacios (se sienten, se perciben, se proyectan, se identifican y resignifican).

La primera clase fue un viaje de iniciación, cada alumnx tomó un lugar en su casa para cerrar los ojos e iniciar la travesía. Guiadxs a través de audios de WhatsApp, se les propuso realizar el trayecto cotidiano hasta el profesorado. Detenerse en la entrada para recuperar la memoria sensible: la temperatura, la luz, el sonido del barrio, el tránsito, el movimiento de alumnxs.

Las imágenes, sensaciones y resonancias fueron el punto de contacto que enmarcó el tiempo y espacio de la cursada, recreando el espacio compartido.

El primer día fue tan diferente, tan real, sentí entrar al profesorado, estar en el aula y que la profe pasara lista. Mi cuerpo y mi mente realmente viajaron a ese lugar, pasé por muchas emociones con la primera propuesta, fue muy lindo poder conocer a mis compañeras. (Alumna 1)

Avanza tres casilleros

Una vez armado el encuadre, se ensayaron distintas propuestas para que lxs estudiantes entraran en contacto con su cuerpo, promoviendo un encuentro con ellxs mismxs y lxs demás desde la sensibilidad y la consciencia corporal.

Fue muy importante destacar la voz (...) *como rasgo identitario de la corporeidad que permite una interacción y una puesta del cuerpo*. (Lesbergueris, 2020, p.15). La voz – a través del WhatsApp – permitió corporizar la experiencia, hacerse presente y presentarse ante lxs otrxs.

La pantalla del ZOOM se ofreció como espacio de juego: aparecer o desaparecer, asomar o esconder, probar la proximidad y la distancia, poner en foco o desenfocar. Aparecer con distintas partes del cuerpo, mirar o ser miradx, espiar. Jugar con lo posible, lo cercano y disponible. Abrir el ZOOM para ir a jugar.

Jugar durante la cursada significó en lo personal y emocional, estar y encontrarme con otros, es importante relacionarse con otros ya que somos seres sociales, este espacio sin duda fue eso, un repensar del juego en las implicancias personales de cada uno de nosotros. (Alumna 2)

Se propusieron distintas modalidades de trabajo, en grupos, parejas o individualmente. Lxs estudiantes elaboraron producciones teóricas y actividades para la cátedra, desplegando las posibilidades del juego: jugar en casa, jugar en la calle o vereda, jugar entre familia o amigxs, jugar en las redes sociales, jugar por WhatsApp o en classroom.

Estas instancias de intercambio y participación permitieron integrar el trabajo en una trama grupal, espacio de contención del contexto pandémico. Jugar posibilitó estrechar vínculos entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, con la materia y también con la institución. En palabras de lxs alumnxs, el juego creó un clima cálido de encuentro donde pudieron conocerse y reconocerse pares.

Me animé a confiar en otro casi desconocido, me animé a cuestionar mis concepciones previas en muchos asuntos. (...) Agradezco poder jugar a pesar del contexto en el que estamos transitando, por posibilitar ese encuentro, el sostenernos entre todxs. (Alumna 3)

Vuelva a tirar y avance

La práctica pedagógica mediatizada por lo lúdico hizo posible la participación, el intercambio y la construcción colectiva a pesar de la distancia. En esto radica la potencia de lo lúdico en clase.

Como espacio de encuentro entre unos y otros, espacio de tensión entre lo propio y lo colectivo, y de construcción de “algo distinto” que surge del encuentro. Permite extender el campo de lo posible, ensayando formas y posibilidades, abre el diálogo, estimula la creatividad, la estrategia, el trabajo colaborativo y cooperativo. (Grupo de Maestros Luis iglesias, 2016, p. 7)

Jugar forma vínculos, construye lazos, vence el aislamiento y la individualidad. Propone un modo de enseñanza-aprendizaje que implica pensamiento y acción, incluye la emoción y el pensamiento lógico, involucra a la persona en su totalidad. Al jugar, la experiencia toma cuerpo y se inscribe en el aprendizaje individual y colectivo. El juego es también un modo de construir conocimiento desde la experiencia, en el intercambio con otrxs, desde el ensayo y el error. Jugar permite circular la palabra y la participación, construir escenarios que alberguen diversidad de trayectorias y formas.

Este contexto de pandemia me ayudó a entender que se pueden crear vínculos incluso a través de la pantalla u otro dispositivo. Pienso que fue un mediador de emociones (...) el

juego tuvo en este contexto el papel de soporte, sostén, recurso que se usó y se usa para pasar la mejor forma posible el aislamiento social. (Alumna 4)

Jugar para elaborar -colectivamente- el aislamiento social, encontrarse a pesar de la distancia. Si jugar es, en palabras de Graciela Scheines (1998), pasar del otro lado del espejo, en este caso jugar nos permitió pasar del otro lado de la pantalla.

Adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida "real", no funcionan. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita. (p. 14)

Final del juego

Narrar esta experiencia permite tomar distancia, evaluar, reflexionar y construir nuevas ideas, no sólo sobre el cuerpo y el juego en la escuela, también sobre la escuela que viene.

Poner el cuerpo en juego hizo de esta una experiencia significativa: encuadró el trabajo, construyó el tiempo y el espacio para la cursada, permitió recuperar los afectos comunitarios que sostienen la práctica. Fue también la posibilidad de darle protagonismo al cuerpo como espacio privilegiado de la experimentación, y punto de contacto con unx mismx y con lxs otrxs.

Lxs estudiantes vivenciaron lo lúdico como modo de acercarse al conocimiento, como un modo posible de ser y hacer con lxs otrxs. El juego y el cuerpo implicados en un modo de enseñanza.

La inclusión del juego en la escuela es la inclusión de una concepción de aprender desde la experiencia corporal. Dice Gabriel Garzón que es la experiencia la que permite la apropiación del aprendizaje, comprometiendo en el aprender la razón, la emoción, y la acción sin fragmentación, sin quiebres.

Hablar de la inclusión del juego en la educación es hablar de una concepción de educación hacia la libertad, hacia la autonomía, hacia el encuentro del individuo consigo mismo, con los otros, con su proceso de aprendizaje. Abrir el juego en educación es abrir procesos de aprendizaje por la experiencia, es concebir al que aprende desde un lugar protagónico. (2016, p. 13)

El año que vivimos nos interpela a pensar en cuál es la escuela a la que queremos volver y cómo. La pandemia a la que el mundo está expuesto es resultado de un sistema deshumanizado. La educación necesariamente deberá volverse sobre los modos de habilitar y alojar al cuerpo y sus experiencias, repensar los vínculos de solidaridad y pertenencia, los modos de sostener la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Este punto de llegada no es más que un alto en el camino para seguir pensando en esa escuela que queremos ser.

Nunca dejes de construir puentes con una mirada que invite a recorrer nuevos senderos que alojen a todas las corporalidades, identidades y trayectorias de lxs niñxs para construir y aprender con y del otrx. (Alumna 5)

Darle lugar al cuerpo, al juego y la expresión es traer un poco más de humanidad dentro de la escuela. (Alumna 6)

Referencias bibliográficas

Proyecto Espacios de Definición Institucional – Normal 4 2020-2023

Calmels, D. (2009) *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Puerto Creativo

Calmels, D. (1998) *Espacio habitado: en la vida cotidiana y en la práctica profesional*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Garzón, G. (2016) La educación en juego, Revista *Para Juanito*. Fundación La Salle, Año 4, Nº 9. Buenos Aires: Ed. La Salle

Grupo de Maestrxs Luis Iglesias (2016) Atrapar la realidad con osadía, Revista *Para Juanito*. Fundación La Salle, Año 4, Nº 9. Buenos Aires: Ed. La Salle.

Lesbergueris, M. (2020) *El juego desde la perspectiva de género*. Ponencia inédita.

Scheines, G. (1998) *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba

Guijarrubia, Patricia

Nivel Terciario

“Allí están las ventanas que te dan un pretexto para abrir bien los brazos”

Oliverio Gironde



Ventanas y estrellas. María Palmeri

Resumen

Este artículo describe la situación de enseñanza aprendizaje en el período pandémico de un Espacio de Definición Institucional (EDI) denominado “Ampliación de los límites del aula, las experiencias directas como experiencias culturales”. Aborda la forma de trabajo desarrollada donde se combinaron clases sincrónicas y asincrónicas, como así también la transformación en el tratamiento de los contenidos. Aporta miradas para indagar los museos virtuales desplegados exponencialmente durante el confinamiento y su potencial educativo. Hacia el final alude a la utilización crítica de recursos didácticos elaborados por espacios museísticos en las diferentes aulas de nivel primario.

Coordenadas de tiempo y espacio.

En este texto se comparte la experiencia que fue desarrollándose durante la cursada virtual del año 2020. Tiempo donde la humanidad toda fue asolada por la pandemia. La instancia curricular EDI (Espacio de Definición institucional) posee un título que parece contradecir al confinamiento: “Ampliación de los límites del aula, las experiencias culturales como experiencias directas” (Profesorado Enseñanza Primaria, Escuela Normal Superior N°4, Bs As.). La propuesta central fue preparar a los futuros maestros para elegir, planificar y realizar paseos pedagógicos como una de las tantas herramientas para generar instancias de enseñanza. El edificio del profesorado se

encontraba cerrado (aunque directivos y personal ingresaban semanalmente para concretar la entrega de viandas y la cooperadora generaba condiciones para arreglos del antiquísimo edificio) tanto durante la primera etapa (ASPO /Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) como en las posteriores (Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio).

Ante las ventanas cerradas abrimos de par en par ventanas virtuales para dar clases. Estas fueron fruto de un arduo trabajo de planificación (selección, secuenciación, cambio de formato, elección de bibliografía, webgrafía), una aventura abismal que buscó superar condiciones adversas e injustas.

Estas aberturas dieron paso a la interacción entre el interior de cada casa de los estudiantes y los profesores compartiendo dolores y esperanzas en la misma situación pandémica. Constructores de ventanas, para ver y dejarnos ver, interior y exterior. Ver y vernos.

Etimológicamente la palabra **ventana** deriva del latín *ventus* (viento). En la antigua Roma las **ventanas** no iluminaban, ya que la luz ingresaba por los patios o el atrium. Por eso las palabras **ventana** (*ventus*) y *window* (en inglés de *wind*) están relacionadas con el viento, no con la luz. Las ventanas virtuales que construimos durante el 2020 oxigenaron la cotidianeidad durante el vendaval pandémico y a su vez fueron brisa imprescindible para afrontar cada día.

Ventanas sincrónicas y asincrónicas

En las primeras semanas hubo indagaciones instrumentales (desde encender la cámara, grabar y editar videos y/o podcast, hasta redescubrir potencialidades y herramientas de las TIC en general y de los campus institucionales en particular). A su vez reorganizar el programa y las clases teniendo en cuenta tiempos, condiciones de disponibilidad y funcionamiento de equipos como así también de conectividad. Para muchas estudiantes fue la oportunidad de navegar y organizar sus tiempos de lectura y/o visionado de videos seleccionados especialmente, estudio en hogares no siempre disponibles para ello, teniendo en cuenta condiciones edilicias, espacios de tranquilidad para escuchar, participar, reflexionar, producir y comunicar conocimientos.

Durante la cursada se conjugaron **clases asincrónicas y sincrónicas**. Las primeras a través del campus institucional (incluyendo los momentos de apertura, contenidos específicos, elaboración de consignas variadas y en todo momento buscando creatividad, pertinencia).

A lo largo de ambos cuatrimestres se intentó variar y enriquecer los formatos incorporando videos estrictamente seleccionados en función de los objetivos específicos de cada clase y de las inquietudes de los estudiantes a fin de realizar comparaciones y/o elaboraciones. A su vez las producciones/actividades se proponían en diferentes formatos, algunas veces escritos, otras multimediales. En muchos casos invitando a socializarlas en los foros, aunque se constató que en dichos foros asincrónicos se producían intercambios, pero no debates.

Las clases **sincrónicas** (a través de plataformas como zoom o meet) retomaban y complementaban los contenidos abordados en la clase asincrónica, se compartían aspectos de la bibliografía y algunos temas de los foros. Se ampliaban conceptos y se formulaban nuevas preguntas (motor de aprendizaje), se compartían visiones, dudas e interrogantes que propiciaban verdaderos debates (fundamentados y acotados). Estar presentes en las ventanas virtuales contribuyó a generar y/o fortalecer la grupalidad, instancia necesaria para la formación de futuros docentes.

Infaltable un ritual de bienvenida (acordado y organizado previamente en el encuadre: poema, canción, video corto, imagen de obra de arte, relato breve de autores reconocidos o elaborados por las propias estudiantes) para generar un clima de apertura. Cada clase una estudiante diferente preparaba dicha bienvenida, sorprendía y generaba expectativas. Para cerrar la clase el ritual de despedida constituía una instancia lúdica y/o corporal (todo virtual). Por ejemplo: danza de manos, trivias a partir de objetos museísticos, escenificación de obras de arte, ampliación de poemas a partir de versos propios, entre otros.

Entre ambos rituales: de bienvenida y de despedida se desarrollaban los temas específicos buscando no reproducir información fragmentada, discontinua sino integrando y relacionando conceptos en una polifonía. Fue necesaria una reorganización del programa, especialmente selección de contenidos, formatos y posibilidades de lecturas. El pedagogo uruguayo Arancedo R (2021) afirma que “se revitaliza la enseñanza al dar posibilidades de elegir (..) la flexibilidad para experimentar y para integrar conocimientos de maneras diversas es algo muy distinto de la yuxtaposición de fragmentos inconexos”. Siguiendo esta línea se buscó dar opciones y realizar diferentes caminos de búsquedas según intereses relacionados con la temática del EDI. Las diferentes opciones de bibliografía generaron entusiasmo por investigar, elegir y descubrir según inquietudes e historias personales de les estudiantes.

Las actividades de la clase sincrónica fueron creciendo en participación, fomentando la construcción de vínculos de colaboración, utilizando herramientas virtuales específicas para trabajar en dúos o pequeños grupos, por ejemplo, para resolver problemas simulados. Además, se buscaron instancias para incorporar concretamente la dimensión institucional (conversatorios y jornadas). En algunas ocasiones la inclusión de una imagen de la fachada del edificio escolar cerrado se condensaba en un suspiro doloroso pero esperanzador a la vez, valorando la complementariedad entre las clases sincrónicas y asincrónicas como alternativa de continuidad formativa en pandemia.

La planificación cuidada y relación entre las ambas propuestas semanales (sincrónicas y asincrónicas) contribuyeron a elegir y unir, relacionar con contenidos de otras materias cursadas y a reflexionar.

La cuadrícula de ventanas virtuales de cada clase sincrónica permitió también la participación de profesores de otros institutos alejados de la ciudad incluso del país. Esta situación asombró y entusiasmó a les estudiantes. Dinámicas diversas relacionadas con los ejes conceptuales del programa: trabajo con objetos patrimoniales cotidianos, indagación del árbol más cercano, indagación de muestras de los museos históricos para abordar las efemérides escolares desde una perspectiva crítica, seguimiento y

análisis de las redes sociales de algunos espacios museísticos, testimonios y entrevistas a docentes que realizaron paseos pedagógicos presenciales destacando logros y dificultades, fueron sólo algunos ejemplos del trabajo entre un abrir y cerrar de celosías por donde ingresaban saberes contruidos y a construir.

Las virtudes de la virtualidad

Durante el 2020, los museos también cerraron sus puertas. Sin embargo, fue un desafío y una oportunidad, diversos espacios ampliaron sus entornos virtuales vinculados al patrimonio cultural y/o natural, transformando sus funciones intrínsecas: conservación, exposición y divulgación, ofreciendo propuestas actualizadas y dinámicas conformando verdaderos museos virtuales.

La génesis de los museos virtuales responde a diferentes etapas históricas, según señala Bellido, L (2000) especialista en la temática, “como forma de adaptarse a las nuevas condiciones contemporáneas, incorporando tecnologías y superando la dimensión espacio temporal”. La autora esgrime como antecedentes el museo transportable de la primera mitad del siglo XX creado por Duchamp Marcel y el museo imaginario de Malraux André.

Existe una diferencia entre los museos virtuales y los museos digitales. Los primeros poseen sede física, (cerrada durante el 2020) los segundos no la poseen sólo existen en el ciberespacio. Lo cierto es que durante el confinamiento los espacios museísticos ampliaron sus sitios webs, expandieron sus museos virtuales digitalizando sus colecciones, “narrando” su patrimonio a través de diferentes formatos, incluyendo muchas veces ejemplos de tareas de conservación y/o mostrando lo que no está expuesto en las vitrinas. En muchos casos incluyendo testimonios o entrevistas tanto a especialistas externos como a trabajadores de los museos, acercando la trastienda del espacio museístico. También intensificaron sus redes sociales (Instagram, Twitter, canales de YouTube, etc.).

Así que durante ambas cursadas del EDI les estudiantes pudieron navegar en estos museos virtuales especialmente seleccionados por corresponderse con contenidos a enseñar de las diferentes áreas: Ciencias Sociales y Naturales, incluyendo también espacios de patrimonio artístico.

En las añoradas cursadas presenciales les estudiantes recorrían los espacios y observaban una visita guiada para alumnos de primaria, también aproximaban una planificación para los tres momentos del paseo pedagógico: antes, durante y después. En la virtualidad el eje fue analizar los espacios virtuales y los materiales didácticos y/o recursos producidos por los equipos del museo o espacio patrimonial, seleccionar criteriosa y fundamentadamente relacionando el contenido con el diseño curricular y el enfoque de la enseñanza, justificando la utilización de materiales tanto para salidas didácticas como para posibles clases presenciales y/o virtuales con futuros alumnos de los diferentes ciclos del nivel primario. Siempre sosteniendo la esperanza de que la pandemia culminará y se podrá volver en condiciones dignas y dignificantes a realizar paseos pedagógicos presenciales.

Algunas preguntas que emergieron:

¿Qué fuentes primarias se atesoran en los museos? ¿Qué materiales científicos producen los museos de ciencias que pueden contribuir a la actualización y divulgación? ¿Qué aspectos de las exhibiciones museísticas pueden inspirar una muestra en la escuela?

Navegar por el museo virtual y zambullirse críticamente en las propuestas educativas, implicó analizar también dentro de qué paradigma educativo se incluyen, características que pueden aparecer con claridad o bien a través de indicios (desde propuestas más conductistas hasta otras que incluyan instancias variadas con preguntas significativas y relacionales que fomenten la indagación y la construcción de conocimientos).

Las ventanas virtuales de los museos.

La mencionada ampliación de los museos virtuales en días pandémicos constituyó para la cursada del EDI una gran aventura y los estudiantes culminaron recorriendo con mirada educativa más de una decena de museos.

Para Tabakman

La visita escolar al museo se debe aprovechar para ver los objetos originales en sus tres dimensiones, reconocer su aspecto, sus texturas, tamaños, soportes, materiales y colores. Y también para desentrañar el sentido de la contigüedad entre unos y otros, la puesta en relación diseñada en el museo con el objeto de construir un relato. (2011, p. 82)

Nos preguntamos entonces: ¿Cómo traspolar esa experiencia a la virtualidad? Imposible en su totalidad. Sin embargo, en muchos casos, los museos virtuales expandidos en pandemia potenciaron un acercamiento a su patrimonio objetual. Otorgaron información contextual, digitalizaron exhibiciones e incluso armaron algunas solo para la virtualidad.

Durante la cursada se abordaron los objetos patrimoniales e identitarios que pudieran encontrarse en los hogares a través de diferentes dinámicas y también las imágenes de los objetos que se encontraban en algunos museos. En consonancia Kantor (1996) en el capítulo “Un objeto, un mundo” (texto nodal en la bibliografía obligatoria) afirma que los objetos no hablan por sí solos, su posibilidad de comunicar algo valioso está íntimamente vinculada, por un lado, a la forma cómo son presentados, por el otro, a la indagación que desarrollemos en torno a ellos. Propone 40 maneras de mirar un objeto a través de los sentidos, contemplando dimensiones, indagando origen y usos en diferentes épocas, cambios y permanencias, incluso imaginando un futuro con o sin ese objeto, buscando ventajas y desventajas del material, diseño del mismo y hasta posibilidad de inventar otros objetos.

Las ventanas virtuales abrieron la cotidianeidad a partir de los objetos anidados en cada casa y a su vez el mundo de los objetos museísticos, en ambos casos estableciendo relaciones con contenidos específicos de las áreas curriculares.

A continuación, destacamos dos propuestas de las tantas analizadas, pueden servir e inspirar a otros docentes y estudiantes.

Museo Histórico Nacional

<https://museohistoriconacional.cultura.gob.ar/>

Este emblemático espacio expandió sus límites tanto en el sitio web como en las redes. En Instagram (<https://www.instagram.com/mhnarg/>) generó propuestas dinámicas y atractivas con lenguaje coloquial y breve, brindando información contextual de los objetos patrimoniales y proponiendo variadas actividades, enumeramos algunas, sólo a modo de ejemplo:

*¿Qué mujer del siglo XIX serías? ¿Qué objeto del museo sos? Intenta relacionar y comparar la vida cotidiana del confinamiento con algún objeto patrimonial del museo.

*Desafíos MHN ¿Quién dijo esta frase? ¿Quién escribió esta nota? Comparte imagen del documento original e invita a descubrir detalles.

*Juegos para los más chiquitines. Invita a construir objetos (catalejos y barcos de papel) y preguntarse: ¿Qué vería Belgrano? ¿Vos qué ves desde tu casa?

Esta última actividad está relacionada con la exhibición virtual dedicada a la historia de Manuel Belgrano, conformada por fotografías de 47 piezas entre objetos e imágenes.

<https://mhn.netlify.app/>

Museo Argentino de Ciencias Naturales

<https://www.macnconicet.gob.ar/>

Se presentan variadísimas propuestas en la sección “El museo en casa” desde un cuadernillo para observar aves desde cada hogar, armar un paleoparque (dinosaurios y otros animales extintos), un modelo a escala del edificio del museo para plegar, un teatro de sombras (mamíferos argentinos) y un tradicional adivina/adivinator de dinosaurios para conocer sus características y su forma de alimentación.

<https://www.macnconicet.gob.ar/actividades-para-hacer-en-casa/>

Museo Nacional de Bellas Artes

Este emblemático espacio museístico público que alberga obras patrimoniales nacionales e internacionales elaboró propuestas para explorar la “Colección digital”. Incluye 2500 obras acompañadas de textos, audios y recorridos sugeridos. Es necesario sostener criterios para elegir los recorridos, según la temática, los contenidos a abordar y etapa etaria de los niños. Como así también la inclusión en una secuencia didáctica. A partir de planos del museo, ubicación de las obras en las salas y las detalladas fichas técnicas que pueden ampliarse a partir de otras investigaciones, es posible acceder, cual puerta de entrada a diferentes períodos históricos, una alternativa para ensamblar y nutrir abordajes.

<https://www.bellasartes.gob.ar/paginas/bellas-artes-en-casa/>

La propuesta “Escuchando un cuadro, mirando relatos”, propone un dinámico diálogo entre una obra de arte expuesta en el museo y un relato ficcional. Estos binomios potencian la indagación y habilitan mundos imaginarios Ema Wolf y Léger/
<https://www.bellasartes.gob.ar/paginas/escuchando-cuadros-mirando-relatos>

Finalmente, para culminar este escrito adjuntamos también algunas preguntas para analizar un espacio museístico virtual desde una mirada educativa. Es de destacar la cantidad de relaciones y transferencias que les estudiantes pudieron realizar a partir de estos recorridos virtuales y su análisis, como así también el seguimiento en las redes institucionales de los museos. En algunos casos encontraron verdaderos tesoros posibles de permanecer en los ángulos de ventanas, para desplegarlos en tiempos por venir.

Preguntas para analizar un museo virtual

1. ¿Cuenta con contenidos sustanciales y valiosos? ¿Son relevantes para los objetivos pedagógicos que nos proponemos? Diversifica, complejiza, establece jerarquías, ¿incluye una o múltiples disciplinas?
2. ¿Permite diferentes vías de navegación?
3. ¿Qué tipo de actividades propone? (conductistas/creativas, individuales/grupales, dirigidas/autónomas)
¿Qué características poseen dichas actividades? ¿Qué acciones priorizan? ¿Proponen: comparar, replicar, seleccionar, elaborar, construir, descartar, separar, unir, ¿completar? ¿U otras? ¿Cuáles?
- 4 ¿Qué lenguaje utilizan? (amigable, académico, riguroso pero accesible, etc.)
5. ¿En algún espacio se encuentran relatos de los docentes? ¿Y de los educadores o especialistas (biólogos, historiadores, artistas, entre otros)?

Entre ojalas y despedidas

Las ventanas durante la cuarentena fueron espacios para mirar los cielos recortados entre días de cuidado. Los lienzos que las cubrían parecían traer los soles del afuera y fundirse en una trama cotidiana de asombro y alianza entre las familias y las escuelas. Las clases a través de las pantallas humanizadas con ventanas de ida y vuelta constituyeron una oportunidad única.

Ojalá la experiencia de las ventanas virtuales del 2020 nos sirva para comenzar otro año mientras cuidamos y nos cuidamos, multiplicando fuerzas para amar y armar encuentros/clases significativas, esperadas, sensibles, conmovedoras, dignas y dignificantes.

Ojalá siempre construyamos ventanas abiertas que traspasen muros y construyan puentes entre las aulas, los museos y otros espacios para desplegar instancias de enseñanza y aprendizaje.

Mientras tanto vamos pariendo otros mundos posibles, sumando fuerzas que alternen y alienten vientos del enseñar y el aprender, vientos utopistas, siempre.

Referencias bibliográficas

Arancedo, R. (2021) Cambios y permanencias en la enseñanza superior. *Revista digital Formación IB* <http://www.formacionib.org/noticias/?Cambios-y-permanencias-en-la-Ensenanza-Superior-ante-la-irrupcion-de-las>

Bellido R, (2000) Museos virtuales y museos digitales
http://museosvirtuales.azc.uam.mx/sistema-de-museos-virtuales/sinapsis/museos_digitaes.html (última actualización marzo 2021)

Kantor, D. (1996). Un objeto, un mundo. En A. S, *Museos y escuelas socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.

Melgar, MF y Donolo, D. (2011). Salir del aula. Aprender de otros contextos: patrimonio natural, museos e internet. *Eureka sobre Enseñanza y divulgación de la ciencia*.

Tabakman, S. (2011). *Objetos guardados, objetos mostrados*. Buenos Aires: Biblos.

Webgrafía

Museo Histórico Nacional
<https://museohistoriconacional.cultura.gob.ar/>

Museo Argentino de Ciencias Naturales
<https://www.macnconicet.gob.ar/>

Producciones grupales de alumnos y alumnas en contexto de pandemia: un ejemplo en la asignatura *Instituciones Educativas*

Gutiérrez, Dara
Delmastro, Damaris
Marín, Gabriela
Zerdecky Tatiana
Nivel Terciario

Introducción (a cargo de Natalia Rosli)

En el año 2020, la irrupción del coronavirus SARS-CoV-2 representó un acontecimiento disruptivo a nivel global, con costos epidemiológicos, psico-socio-políticos y económicos. Mucho se ha dicho y escrito acerca de las dificultades que las personas debimos enfrentar frente a este hecho, en conjunto con el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) impuesto para intentar reducir los contagios. En el ámbito educativo, enfrentamos la virtualización forzada de distintas materias y seminarios a lo largo de todos los niveles. Ante dicho panorama, los docentes intentamos recuperar, repensar, rediseñar los vínculos, las interacciones propuestas con y entre nuestros estudiantes para, de alguna manera, combatir el aislamiento que impuso la pandemia y la imposibilidad de reunirnos presencialmente. Seguimos apostando al trabajo grupal para que nuestros alumnos y alumnas elaboren y construyan entre pares. En ese sentido, el objetivo de este trabajo es poner en circulación el conocimiento producido en forma grupal por estudiantes de *Instituciones Educativas* del Normal N°4 durante el ASPO.

La asignatura *Instituciones Educativas* se ubica en el campo de la formación general del Profesorado en Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria, planteado para la formación pedagógica y cultural común a todas las carreras. Particularmente en mi cátedra, entiendo a las instituciones como modos de ordenamiento social que conforman un armazón de la vida social y funcionan como matrices identificatorias para los sujetos. Por lo tanto, planteo en la asignatura tomar a las instituciones como prácticas sociales complejas que presentan múltiples atravesamientos políticos, sociales, económicos, contrastando con la idea de institución como fenómeno aislado y cerrado, restrictiva a las fronteras de los edificios en concreto. El programa curricular consta de tres unidades. La primera unidad presenta lo institucional de manera genérica, para delimitar el concepto de institución como prácticas sociales que tienden a permanecer (instituido) pero están en constante movimiento (instituyente). La segunda unidad revisa la historia de las instituciones educativas, donde se revé el formato escolar con sus determinantes duros para problematizar la escuela en tanto dispositivo moderno afín a un proyecto político estatal. Finalmente, la tercera unidad trabaja acerca de las funciones atribuidas las instituciones educativas y los desafíos actuales en torno a ellas.

Tal como concibo la materia, su propósito principal es promover una visión histórica y desnaturalizada de las instituciones y una reflexión acerca de las significaciones y valores contradictorios presentes en las instituciones.

Para la virtualización de *Instituciones Educativas* opté por una propuesta integrada tanto por actividades asincrónicas (en su mayoría, consignas individuales o grupales a través de Foros, donde debían leer textos obligatorios de la materia para poder responderlas y/o recuperar contenidos de un video) como actividades sincrónicas quincenales o cada tres semanas (Zoom en los que se compartía pantalla para proyectar un PowerPoint con claves que guiaran la lectura de los textos). En cuanto al sistema de evaluación, consistió en un examen parcial domiciliario e individual y un trabajo práctico domiciliario grupal. El trabajo individual busca que los y las alumnas recuperen los contenidos disciplinares dando respuesta a una pregunta integradora, mientras que el trabajo grupal pretende que dichos temas puedan articularse con una institución educativa en particular.

Las producciones escritas recibidas a lo largo de los dos cuatrimestres de este año 2020 fueron diversas, en línea no solo con lo estrictamente académico (la apropiación que los y las estudiantes habían logrado o no de los contenidos disciplinares), sino también de acuerdo con las diferentes situaciones personales y familiares que atravesaron en este difícil contexto de pandemia. Algunas de estas producciones me sorprendieron gratamente, en particular la que aquí se presenta, de las alumnas Dara Gutiérrez, Damaris Delmastro, Gabriela Marín y Tatiana Zerdezky. Se trata de un trabajo en el cual se aborda una institución educativa como el CENS N°79 articulándosela no solo con los contenidos vistos de manera profunda y pertinente, sino también con bibliografía complementaria, en el que también se incluye un testimonio de una ex-alumna de dicha institución. Inmediatamente al leer el trabajo, pensé en la convocatoria para la presentación de experiencias y proyectos pedagógicos en contexto de pandemia, del Equipo de Investigación de Normal N°4. Generalmente, las producciones de nuestros alumnos y alumnas, que realizan para cumplimentar los requerimientos de evaluación las asignaturas, quedan circunscriptas a dichos espacios, perdiendo la oportunidad de socializarse con otros y otras, docentes y pares. Doy paso entonces a esta maravillosa producción.

CENS N.º 79, funciones y desafíos de las instituciones actuales

Las instituciones configuran ciertas realidades sociales que adquieren especificidades y significados varios de acuerdo con un entramado dinámico, esto es porque se ponen en juego tendencias lindantes entre una conservación o transformación de las representaciones que se han ido construyendo y deconstruyendo a lo largo de los procesos de consolidación institucional como tal. Es además fundamental el rol que cumplen las instituciones para la constitución de la subjetividad de los distintos miembros que la componen, entendiendo la misma como los múltiples modos en que los sujetos habitan las instituciones, con posibilidad de transformación. Esto da cuenta

de cómo la fuerza instituyente puede interrumpir en las prácticas sociales instituidas y de la capacidad de influir sobre ellas.

A partir de los desarrollos teóricos propuestos por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994) entendemos que no se puede construir una propuesta de gestión educativa ni de lo meramente teórico ni de lo instrumental/vivencial. En este sentido, sostenemos que tampoco se puede analizar a una institución del mismo modo y por esto recurriremos a variadas teorías, autorxs y paradigmas en pos de presentar fundamentos suficientemente sólidos para dotar de sentido las proposiciones a efectuar intentando complejizar y no simplificar la mirada sobre nuestro objeto.

A continuación, presentaremos aspectos relevantes de la institución que hemos seleccionado para analizar. El Centro Educativo de Nivel Secundario⁵ N.º 79 de carácter presencial se encuentra ubicado en el barrio de Caballito, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras (ubicada en Puan 470). Este funciona en el turno mañana, y el título - con salida laboral- es de perito Comercial en Administración de Empresas. El mismo forma parte de las noventa y tres instituciones existentes en la Capital Federal, destinadas a personas (mayores de 18 años) que quieran terminar sus estudios secundarios.

Antes de adentrarnos en la institución elegida consideramos pertinente trazar una historicidad tanto de los CENS en general como del N.º 79 en particular, para ampliar su contexto de fundación, los significados atribuidos, configuración de la identidad y transformaciones que han atravesado los mismos, a lo largo de los años.

Un poco de historia

Los CENS se crean a nivel nacional en 1970 como una oferta⁶ de educación secundaria para personas adultas que no completaron este nivel de estudio. Los mismos dependían de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Con la transferencia de los servicios educativos nacionales (Ley N°24.049/91) se produjo, en 1992, el traspaso a la Ciudad de Buenos Aires de un total de setenta y un establecimientos. Actualmente existen noventa y tres establecimientos con una fuerte concentración en la zona céntrica de la ciudad (Comuna 1 con el 22.8% de los establecimientos; Comuna 3 con el 18%) y en menor medida en las comunas más periféricas, muchas de las cuales reúnen población con mayor vulnerabilidad social.

La coyuntura socio histórica revela que en el proyecto original los CENS estaban orientados exclusivamente a adultes mayores de 21 años, la población trabajadora que no había tenido la oportunidad de comenzar/culminar sus estudios secundarios y

⁵ A partir de ahora CENS.

⁶ Dentro de una amplia variedad que comprende a Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS, presencial), Adultos 2000 (A distancia), FINES (Plan de Finalización de Estudios Secundarios), UGEE - BACHIS. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/adultos-y-adolescentes>

podría, entonces, formarse para el trabajo y desde los espacios laborales. Posibilidad de esto fue la articulación con organizaciones y programas curriculares específicos. Con una duración total de tres años, la institución otorgaba un título final de bachiller comercial que habilitaba ingresar a la universidad, aunque no de forma directa (Baraldo, 2016).

Luego, la propuesta curricular de los CENS tuvo diferentes modificaciones con el fin de readecuar la oferta, que había perdido ciertos rasgos de su especificidad a las necesidades de la vida de los adultos. Las búsquedas por flexibilizar el modelo organizacional, distanciándose del formato más escolarizado, tendría otros límites enmarcados no solo en las propuestas organizativas que la mayoría de los establecimientos mantienen, en lo que hace a la estructura graduada y por ciclo, propia del modelo fundacional de la escuela secundaria, sino que también, la mayoría de los actores/actrices indagados consideran que las propuestas de organización curricular flexible, basadas en el principio de autonomía del estudiante, chocan con las características del tipo de sujeto que asiste a esta oferta.⁷ Vemos aquí la articulación y diálogo de dos contratos fundacionales, el propio del nivel secundario preponderante (escuela para adolescentes) y el de los CENS que fue modificando y tomando características de los diferentes modelos (régimen de materias del nivel secundario, autonomía terciaria/ universitaria) en pos de la construcción de la propia identidad y funcionalidad para la población concurrente.

Currículum promocionado, oculto y subyacente ¿resistencia o reproducción?

En cuanto a los contenidos curriculares, en los orígenes la participación de las entidades convenientes (entre ellas los sindicatos) se concretaba en el momento de la definición de la orientación profesional que tomaría el CENS. El Estado definió las áreas de conocimiento general del currículo, comunes a todos los CENS, y la Organización Conveniente propuso una orientación vocacional del currículo y de las correspondientes asignaturas de la especialización.

Una característica relevante del diseño curricular fue el reemplazo de las materias por áreas de conocimiento, que se detallan en la resolución junto a las subáreas según el ciclo considerado ya que, de acuerdo con los objetivos institucionales, los CENS proponían “mejorar la capacitación profesional del hombre que trabaja”. Se establecieron cinco variantes posibles para el Área Profesional, a elección de la entidad conveniente, con relación al sector laboral específico: Contabilidad mecanizada, Administración de Empresas, Costos, Comercialización, Técnicas Bancarias e Impositivas (Baraldo, 2016). Subyace de manera clara la intención reproductivista de este currículum, una inculcación ideológica de los valores dominantes, legitimación de la desigualdad mediante la búsqueda de incorporación de la población en tanto mano de

⁷https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/libro_la_educacion_en_la_ciudad_autonoma_de_buenos_aires.pdf

obra cualificada y reproducción de la estratificación social en pos de una manutención del status quo.

En cuanto al diseño curricular vigente para los CENS en la actualidad, se sostiene desde el Ministerio de Educación de la Nación en Estructura y diseño curricular de la educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2012) que:

Se podría afirmar que se espera un curriculum que sea flexible, integrado, modularizado, con el foco en las características de los sujetos joven y adulto, con fuertes vinculaciones intersectoriales y raigambre local, que forme profesionales para el mundo del trabajo, que facilite la participación democrática de los estudiantes y de los docentes , que contemple los saberes adquiridos en el sistema educativo previamente por los estudiantes así como aquellos adquiridos fuera del sistema, con fuerte formación en saberes básicos y con la incorporación de saberes especializados producto del desarrollo social, cultural, científico, técnico y tecnológico. (Graizer, 2007, p.15)

Es en este sentido que sigue apareciendo, de manera preponderante, la idea de formación de profesionales para el ámbito laboral, ergo sigue primando el paradigma reproductivista. Consideramos interesante pensar que, pese a los lineamientos generales, luego cada institución puede ser reaccionaria, flexibilizar lo impuesto, construir desde otras perspectivas y en este sentido adoptar una posición crítica, resistente a lo instituido; Contreras (1990) sostiene que la mediación humana, la actuación de los implicados desde sus propias perspectivas y disposiciones, no son siempre consonantes con el espíritu que se quiere inculcar y es por esto que se debe pensar que la escuela puede actuar como lugar de construcción, como espacio de oposición y de producción (Willis, 1986), y no sólo de reproducción.

En la especificidad del CENS N.º 79 parecería estar presente el carácter reflexivo, crítico y liberador; se sostiene esto porque, por un lado existe la presencia de un centro de estudiantes, sabemos que los mismos se encargan de debatir, posicionarse y reclamar aspectos vinculados con la realidad sociopolítica del país, de la educación y de los estudiantes, por otro lado porque el mismo colectivo social expresa en sus redes⁸ mensajes tales como: “Feliz día a todos los profesores que honran esta profesión. Muchos de nuestros egresados eligen la carrera docente, eso quiere decir algo, algo más que positivo”. En este sentido se puede pensar a la profesión mencionada como una decisión que se aparta de lo reproductivista y del orden establecido. Considerando a la docencia como la forma de luchar contra la ignorancia, como un derecho que posibilitará la dignidad de todos, como una apuesta a presente de lucha y un futuro mejor y por último porque una de las compañeras ha transitado dicho espacio y por lo mismo expone que:

“El CENS para mí fue liberador, me posibilitó ver de otra forma a la sociedad, reinsertarme a la educación y lo valoro tanto porque el mismo se centra en los

⁸ <https://twitter.com/cens79puan/status/1174074384111325185>

estudiantes, en ayudarnos, acompañarnos, en la búsqueda constante de estrategias para enriquecer nuestro aprendizaje; la organización particular de este CENS era la interdisciplinaria, nos posibilitaban un conocimiento muy amplio de las áreas de estudio, además el modo de evaluarnos era progresivamente, más similar a los ámbitos superiores y no se buscaba una cumplimentación superficial, el repetir de memoria lo que se aprendía, sino que todos salgan a su ritmo con el mayor conocimiento posible. El trato con los docentes era muy cálido, los mismos se encargaban de darnos horas de apoyo que en ese momento no cobraban -por suerte luego, desde el ministerio pudieron enmarcar la labor en contratos educativos-, también había delegados, centro de estudiantes. Podría hablar maravillas, porque me dio mucho, a todos los que cursamos nos cambió la perspectiva, pudimos seguir estudiando; y sé que no pasaba en todos los CENS, en muchos eras un número". (Gutiérrez, Dara)

Modelo de escuela, características situadas

Puesto que la institución seleccionada contiene componentes similares a los de la escolarización secundaria y también universitaria procederemos a la desnaturalización de la escuela en tanto edificio y mecanismo homogéneo, unívoco y estático. Para esto señalaremos los determinantes duros formulados por Trilla (1985) en articulación con las especificidades que caracterizan al CENS N.º 79, los mismos revelan que por un lado existe una realidad colectiva en donde muchos aprenden a la vez, esto se da en el contexto áulico y la enseñanza mutua.

Por otro lado, la labor y derecho educativo se despliega sobre límites temporales determinados, en este caso turno mañana con una jornada de cuatro horas diarias; también hay temporalidades internas propias de la institución, algunos ejemplos son las clases de cuarenta y cinco minutos, el descanso de quince minutos con el que cuentan los alumnos y el acceso al buffet donde se prepara y vende la comida. También hay una presencia de roles discentes y docentes en los cuales se traza una asimetría necesaria para el desarrollo del vínculo educativo institucionalizado. Más por la cuestión etaria la compañera que transitó el espacio señala una difuminación o flexibilización de estas pautas, era común recibir clases de apoyo fuera de la institución, desde quedarse en el aula, hasta concurrir al café de enfrente para recibir apoyo escolar de manera más individualizada, entre otros. De todas maneras seguía vigente la diferencia de saberes pertinentes al contenido curricular y quien daba/recibía.

Más que una institución instituida, del poder instituyente

Dentro de las Instituciones, a pesar de que se busca formar ciudadanos con normas comunes para toda la sociedad, también hay una búsqueda de transformación con el objetivo de que los estudiantes adquieran un conocimiento cultural con capacidad de razonamiento para la toma de decisiones y seguir formando a otros sujetos dentro de la sociedad. Esto se ve reflejado en el C.E.N.S N.º 79, debido a que se busca la ampliación del acceso a la educación y se posibilita la creación de nuevos imaginarios sociales, por tanto, también nuevas oportunidades.

Podríamos señalar que la adscripción a un imaginario social no es algo positivo, puesto que junto con la fuerza, la violencia y un discurso de orden se cristaliza el dispositivo de poder (Marí, 1988) que legitima al orden de lo instituido. Sin embargo, creemos que el imaginario social como aspecto autónomo de los otros dos factores posibilita la pertenencia a un grupo identitario que construye y comparte desde lo colectivo. No podemos dejar de destacar que la institución seleccionada no cuenta con los recursos necesarios (testigo de esto es la compañera concurrente y la idea que nos hacemos al contemplar las instituciones públicas del país), por esto se realizan ferias y recaudaciones entre les estudiantes; de aquí la subyacencia y pertenencia a la labor identitaria colectiva y la meta, el deseo común de poder transformar la realidad propia mediante el estudio para tener un mejor futuro; obteniendo las herramientas y conocimientos que posibilitan el superar las barreras existentes para quienes no están escolarizados.

Contra el dispositivo escolar moderno, nuevos significados y tercer sector

“La escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar un orden; y una tendencia innovadora, transformadora, que se propone modificar ese orden” (Frigerio, Poggi y Tiramonti 1994, p.22)

A partir de lo hasta aquí expuesto, entendemos que las instituciones, y en este caso particular el CENS N° 79, no es únicamente una institución basada en la mera reproducción de saberes, en tanto su transmisión no convierte a les estudiantes en receptorxs pasives de los mensajes sociales. Sino que, por el contrario, las instituciones, se constituyen por una tensionada y compleja relación entre la reproducción del orden establecido, y la resistencia al mismo. En este sentido, no nos desentendemos de la práctica reproductivista del sistema de enseñanza, sino que entendemos que esta reproducción nunca es completa porque está mediatizada por las formas en que se asumen estos procesos de dominación y se decide participar en ellos (Contreras, 1990)

Considerando al poder de cambio como la posibilidad de transformar desde la educación aquello que se encuentra dentro de lo instituido, en pos de una educación más democrática y políticamente posicionada, el CENS es una oportunidad para aquellos adolescentes y adultes que no tuvieron la posibilidad previa de escolarizarse, brindándoles así conocimientos y herramientas que les permitan afrontar las particularidades de la sociedad en las que están inmersxs. Sin intenciones de caer en una visión reproductivista del sistema, desde el paradigma Bourdieuano coincidimos en que una vez aceptada la reproducción hay otras pautas, dimensiones y prácticas que desafían y limitan a la imposición y ejercicio acrítico, la construcción colectiva, la resistencia a imposiciones autoritarias en cuanto a tratos, políticas, recortes; la posibilidad de manifestación, conformación de un centro de estudiantes, armado de proyectos interdisciplinarios articulados con la realidad social, la transformación de realidades sociales, entre otras posibilitan y son el medio, camino y meta para la

transformación de las sociedades, la búsqueda de una mayor igualdad, dignidad y futuro para todos.

Para concluir, consideramos necesario desaprender el paradigma binario que atraviesa toda óptica social (este trabajo no logra escapar de ello, mas es la intención comenzar a abrir puntos de fuga, construir el tercer sector) resultado del sistema actual en pos de concebir a la convivencia, tensión y constructo desde el conflicto que implica pensar a las dicotomizaciones (instituido/instituyente, reproductivismo/ resistencia - productivismo, poder/falta de poder, educación formal/informal) existentes. Entendemos que la escuela reproduce lo que un sistema necesita, pero ¿es la escuela la responsable de esa reproducción? Hoy, en medio de un bombardeo político de la gestión de CABA a las instituciones públicas, ¿es estratégico seguir pensando a la escuela como edificio retrógrado y oxidado? La Unicaba, la NES, la "educación emocional" avanzan cual empresas invadiendo las aulas, salas y prácticas que allí suceden; por esto, deseamos, abogamos y obramos para que la escuela ocupe el lugar que merece, el de trinchera, sostén, reflexión y sobre todo el de otro tiempo, que es necesario cuidar y seguir nutriendo, en este caso, para transformar lo establecido, desde la crítica reflexiva y el poder instituyente.

Conclusiones finales, de la construcción colectiva continua

Tal como señala Natalia, nuestra docente, en la introducción; nuestra labor se desarrollo en miras de analizar, mediante la bibliografía trabajada en la materia, una institución particular, el CENS N.º 79. Dicho trabajo fue la oportunidad de revisar nuestra biografía escolar, pensar las características de los espacios a los que concurríamos, socializar las particularidades de los mismos, intercambiar pareceres, opiniones, replantearse sentidos y hasta discutir sobre significaciones tensionadas. Exponemos este proceso de construcción grupal, previo a la realización del trabajo, porque queremos exteriorizar lo interesante que fue la realización en esta coyuntura pandémica tan particular.

La elección de la institución analizada, dentro de las posibilidades de elección que teníamos, se decidió porque lo consideramos un espacio educativo distinto al más conocido o hegemónico (el modelo educativo secundario bachiller o técnico con una población estudiantil de la misma edad) y por esto medio para la investigación de nuevas (para nosotras) modalidades, características, formas de funcionar, como también de los pareceres internos, con la experiencia de Dara, compañera del grupo que habia realizado ese trayecto formativo. Dara sin dudas fue quien nos impulso a elegir dicha opción, todas sus anécdotas, saberes y experiencias se constituyeron como un recurso valiosísimo que posibilitó el querer a la institución tanto como ella.

La posibilidad de trabajar de manera grupal de forma virtual, pese a que podría ser pensada como una dinámica compleja, fue muy enriquecedora, desde las videollamadas iniciales hasta la forma de sistematizar lo dialogado en procesadores de texto como el docs que posibilitan una lectura e intervención compartida, con comentarios, historial que deja todo registrado (y con esto es posible recuperar el proceso creativo); hasta la

exposición oral de lo presentado se constituyeron como experiencias que lograron otorgarle al trabajo un afecto y significación especial. Consideramos por esto, que cuando se trabaja de forma colectiva se trabaja valorando la vinculación, pese a lo que esté pasando fuera de las casas, pero también teniendo presente que lo que pasa fuera también pasa dentro, puesto que somos permeables a los conflictos, no han faltado los diálogos, audios e intercambios de los más diversos y extraacadémicos nos hacen recuperar que cuando se trabaja de forma colectiva se posibilita la creación de un espacio sumamente rico, de discusiones, consensos, intercambios, afectos, sostenes y con esto, sin dudas un tránsito agradable e inolvidable.

Pese a los discursos de turno sobre la escolaridad cancelada, el año perdido o lxs estudiantes que no hacen nada; consideramos que este trabajo busca invitar a rememorar y analizar los tránsitos personales por las instituciones. Realizando un meta análisis sobre nuestra institución, el Normal Nº4, gracias a los saberes adquiridos y trabajados en la materia *Instituciones Educativas* y desnaturalizando el modo de funcionar de dicha institución como reflejo de lo que sucedería en el resto de los espacios educativos, consideramos importante valorizar los espacios de intercambio, construcción colectiva, socialización y sistematización de saberes como medio para un tránsito académico enriquecido, con la exposición de voces y experiencias de las más variadas, singulares, plurales y por esto posibilitadoras de nuevas reflexiones, construcciones y producciones.

Sin más, en tanto estudiantes del terciario, se torna inevitable no mencionar la gratitud para con el mismo, sin esta institución, ni en el marco de una cursada virtual con docentes que acompañaron, se pusieron a disposición, pensaron y repensaron las forma de seguir enseñando hubiera sido imposible el desarrollo de estas líneas. En particular agradecemos a Natalia, motor primero para la construcción colectiva, quien nos propuso la participación en este espacio y gracias a esto la posibilidad de dar a conocer lo trabajado, ampliar el espacio de circulación de los saberes construidos, en esta coyuntura tan particular que nos acompaña.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*. Buenos Aires: UTE/ CTERA.
- Contreras, D. (1990). Marco institucional de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Enseñanza, curriculum y profesorado* (pp.44-54). Madrid: Akal.
- Duschatzky, S. (1999). La relación simbólica entre la escuela y los jóvenes de sectores populares. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1994). Las instituciones educativas y el contrato histórico. *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

- Fernández, A. M. (1993). De lo imaginario social a lo imaginario grupal. En A. M. Fernández y J. C. De Brasi (comps.), *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones* (pp. 69-77). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marí, E. (1988). El poder y el imaginario social. *La Ciudad Futura*, 11, 72-73.
- Trilla, J. (1985). Características de la escuela. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Alertes.
- http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1343_01.pdf
- <https://twitter.com/cens79puan/status/1174074384111325185>
- <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/adultos-y-adolescentes>
- https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/libro_la_educacion_en_la_ciudad_autonoma_de_buenos_aires.pdf

La apreciación: un camino al descubrimiento

Ianni, Emilse

Nivel Terciario

Resumen

En el presente escrito se desarrollan los desafíos a los que me enfrentó la inesperada situación de ASPO para el dictado del taller de Lenguajes Artísticos Expresivos “Lenguaje Corporal”. En este escenario, un taller con propuestas similares a las de la modalidad presencial me resultó difícil y hasta excluyente. Las diversas situaciones familiares, habitacionales, de conectividad, etc. en las que los estudiantes se encontraron para afrontar la cursada virtual, hicieron que me plantease un cambio de enfoque, poniendo en el centro del trabajo el eje de apreciación. Comparto parte del recorrido realizado durante este año: producción de materiales de estudio, búsqueda de recursos audiovisuales, elaboración de propuestas de trabajo, devoluciones y evaluación de la experiencia.

El contexto en el que nos tocó vivir este año nos trajo múltiples desafíos a todo nivel. La educación no fue la excepción. Soy docente del nivel terciario de la Escuela Normal Superior n°4 y la cursada virtual del taller que dicto me propuso, casi a la fuerza, un cambio de enfoque bastante radical. Cabe aclarar que el espacio del que soy docente en la ENS N° 4 es un taller de Lenguaje Corporal, en tanto lenguaje artístico-expresivo. ¿Cómo encarar una cursada virtual para un taller semejante?

Cambiando el eje

En las áreas artísticas trabajamos sobre tres ejes: la producción, la apreciación y la contextualización. La producción tiene que ver con el poner en juego los elementos específicos del lenguaje para, a través del propio hacer, conocer sus posibilidades expresivas y comunicativas; el segundo eje- apreciación- gira alrededor de la observación sensible y reflexiva sobre producciones de diferente tipo, incluidas las producciones propias y de pares, para ampliar su sensibilidad estética; el eje de contextualización hacer referencia a conocer las manifestaciones artísticas de nuestro tiempo, pero también de otros tiempos y lugares, ejercicio que nos ayuda a ampliar nuestra visión sobre la cultura (o, más precisamente, la diversidad de las *expresiones* culturales). (Alderoqui, 2005)

En situaciones “normales”, el eje de producción es el central, dado que el objetivo de los espacios de taller de lenguajes artísticos-expresivos (LAEs) es que sean una instancia en la cual los estudiantes puedan pasar los lenguajes artístico-expresivos por el cuerpo, puedan transitar por las diferentes propuestas, puedan acercarse a estos lenguajes desde el propio hacer. Mi manera de encarar el taller, de todos modos, contempla siempre también los ejes de apreciación y contextualización. Sin embargo, por lo dicho

anteriormente y por los cortos tiempos de los que solemos disponer, estos otros ejes siempre quedan incluidos en una proporción menor.

En el entorno en el que nos tocó vivir a causa de la pandemia, decidí- no sin pesar, no sin cierta resistencia- descartar el eje de producción. Tras un sondeo inicial de los estudiantes y sus situaciones, pude entrar en conocimiento de diversas realidades que, estimé, podían atentar contra una propuesta centrada en la producción. Este tipo de propuestas requeriría encuentros sincrónicos semanalmente; consideré que esto podía obstaculizar la inclusión de todos a causa de las dificultades de conectividad y/o disponibilidad de dispositivos.

Por otro lado, mi manera de abordar las propuestas corporales se centra en el trabajo grupal. ¿Cómo generar un verdadero trabajo corporal grupal a la distancia, con personas que no se conocían entre sí? He visto, a lo largo de los años que llevo dictando este taller, que siempre las primeras propuestas, y hasta que se conforma el grupo de trabajo, pueden provocar mucha incomodidad, no porque las propuestas en sí tengan ese fin, sino porque poner el cuerpo en movimiento mueve muchas más cosas (prejuicios, preconceptos, inseguridades, etc.). El trabajo corporal nos expone, y uno de los mejores antídotos es la conformación de un grupo de trabajo que incluya y contenga. El grupo, el compartir un espacio y un tiempo, el contacto físico y simbólico, son factores fundamentales para sostener, contener y ayudar a saltar esa posible incomodidad inicial para dar lugar al disfrute pleno.

Todo este proceso es siempre para mí un gran desafío que me colma de felicidad cada vez que vemos los logros, cada vez que las risas incómodas y evasivas se tornan distendidas y francas. Por eso, en gran parte, es que me costó resignarlo. Sin embargo, por todo lo antedicho (y porque me resultaba algo muy difícil de lograr en un contexto virtual acotado en el tiempo) es que decidí “soltar” este eje de trabajo y abocarme a trabajar sobre el eje de apreciación.

Tengo la suerte de haber tenido (y seguir teniendo) en mi vida a una persona que fue mi maestra en muchos sentidos. Ella no sólo me introdujo en el mundo del movimiento y la danza, formándome en Expresión Corporal y Danza (Contemporánea y Clásica), sino que siempre fue generosísima en su transmisión de cultura. Nos mostraba videos de obras, nos recomendaba bailarinxs y coreógrafxs, nos prestaba grabaciones de programas y documentales, pero también hacía todo esto con literatura, cine, música. Con ella conocí desde Ana Itelman a Pina Bausch, desde Kieslowsky a Víctor Jara. Cada vez que había alguna obra del Ballet Contemporáneo del Teatro General San Martín, ella nos avisaba para que fuéramos a verla y luego compartíamos pareceres, sensaciones y sentires. Con ella aprendí la importancia de nutrir la apreciación, de abrir horizontes, de descubrir gustos e inspiraciones. Todo esto, además, nunca escindido del propio hacer, sino como parte esencial del mismo, porque la danza (como todo hecho cultural, como todo hecho humano) se nutre de las experiencias anteriores- ya sea por continuidad, por oposición o quiebre- porque nada surge de la nada.

Iluminando las experiencias

“Las cosas son transparentes hasta que decides verlas”

Liliana Bodoc, 2013

Darme cuenta de que este camino era a la vez tan rico como enriquecedor, me hizo abrazar la idea de zambullirme a ese universo de la apreciación. Pero para ello debía resolver varias cuestiones: ¿cómo hacer para aportar herramientas en la apreciación? ¿qué ejes tomar? ¿qué materiales seleccionar? Porque la apreciación, al igual que la producción, es algo que se aprende, se desarrolla, se nutre, se modifica. A medida que avanzamos en el camino y adquirimos herramientas y experiencia, empezamos a ver otras cosas, a captar otros detalles, a disfrutar más de la experiencia de apreciar una obra. Muchas veces sucede algo parecido a lo que nos pasa cuando entramos en un cuarto con muy poca luz: al comienzo no vemos absolutamente nada, pero, de a poco, el ojo se va acomodando, va haciendo ajustes, y empezamos a distinguir primero algunas siluetas y, luego, cada vez más y más detalles...

Una de estas “luces” que nos irán ayudando a ver con mayor claridad es la teoría. La palabra teoría proviene del griego θεωρία, que significa especulación, pero también mirada hacia, contemplación (Neufeldt, 1991). Pensamos siempre la teoría en relación con la práctica y cómo en esta constante interacción se genera el conocimiento; desde una perspectiva psicogenética podemos afirmar que *“Lo que vemos cambia lo que sabemos. Lo que conocemos, cambia lo que vemos.”* (Villar, 2005). La apreciación en arte no es la excepción.

Y aquí surgió un nuevo desafío: ¿qué material teórico elegir? Y, sobre todo ¿cómo presentarlo? Algo que no quise que se perdiera- en esta modalidad virtual en general y en las comunicaciones escritas en particular- era la calidez y esa sensación de comunión (en tanto unión a partir de algo en común) que se genera cuando nos sentamos en ronda intercambiando saberes, interpretaciones, explicaciones. De allí que decidí elaborar textos en los que se incluyesen conceptos teóricos sin perder ese tono cordial, de charla compartida.

Descarté entonces la idea de enviar capítulos enteros de textos que quería incluir y armé yo mi propia selección de fragmentos, que fui hilando en un texto escrito por mí con las características que antes mencioné. Mi intención en la escritura de estos materiales (cosa que, dicho sea de paso, implicó varias reescrituras para pulir el contenido, el tono, la coherencia) fue generar textos que aportaran conceptos teóricos y contextuales, pero que fuesen llevaderos, de lectura agradable e interesante, casi como si se los “estuviera contando”.

Y entonces pasamos al siguiente desafío: ¿qué conceptos o ejes temáticos elegir? Porque aquí también se ponía en juego mi ideología de trabajo: ¿qué entendemos por bailar?, ¿hay una sola manera de definir la danza? y, hasta incluso ¿se puede definir el arte? Creo fervientemente que todas las personas podemos danzar (y, de hecho, la humanidad danza desde su mismo inicio), pero esto no es algo que la mayoría de las personas crea en primera instancia. ¿Por qué? Porque no logramos ver la cantidad de estereotipos que nos han ido inculcando- a veces explícitamente, aunque mayormente en forma sistemática, pero silenciosa-, porque nos han hecho creer que, si no tenemos

tal o cual figura, o si no somos de tal o cual género o edad, o si no contamos con una gran técnica, no podemos bailar.

Estos y otros preconceptos (y estereotipos) deben ser cuestionados. Para ello fue fundamental incluir, además de materiales teóricos, materiales audiovisuales con variadas propuestas estéticas en cuanto a las personas que interpretan las obras (diversas contexturas físicas, edades, procedencias, formación, etc.), a sus espacios de representación (teatros, espacios urbanos abiertos, producciones virtuales, entre otros), a sus posicionamientos ante el hecho artístico (¿quiénes danzan?, ¿cómo se construye la obra?, ¿por qué danzan?, etc.). La idea de las propuestas de trabajo siempre fue fomentar la reflexión, y para eso, además de poner en juego la interrelación entre las obras y los conceptos teóricos, proponían la relación con las propias experiencias y vivencias, porque si no podemos repensarnos a nosotres mismos en este proceso... ¿qué sentido tendría?

Desarrollaré aquí sólo algunos de los ejes conceptuales que se trabajaron en el taller. Los que se incluirán en este escrito serán aquellos que aluden más directamente a la reflexión sobre el rol de espectador.

Kinestesia y metakinesis

El material del lenguaje corporal es el movimiento. Éste genera sensaciones en la persona que lo está realizando, y es lo que denominamos *kinestesia*. *Kinestesia* (que también puede escribirse *cinestesia* o *quinesia*) es un término de etimología griega (“kinéo”= mover + “aísthesis”= sensación) que hace referencia a las sensaciones generadas por los movimientos del cuerpo, su posición, el equilibrio, el espacio que ocupa y los objetos que lo rodean. Por supuesto esto le sucede a quien se está moviendo.

Ahora bien, hemos visto que el título incluía también otro término: *metakinesis*. Antes de bucear un poco más sobre este concepto, me parece interesante referirnos a la composición del término. El concepto de *kinestesia* fue desarrollado más arriba. Pero ¿qué sentido le agrega a este concepto el prefijo *meta*-? Encontré una siguiente explicación que, creo, es la que más nos acerca a su uso en este caso: el prefijo *meta* proviene de la preposición griega y el prefijo *meta*- (μετά-) y significa "después" o "más allá" y se utiliza para un concepto o campo de estudio cuyo propósito es examinar la naturaleza, estructura, etc. de otro concepto o campo. Es, en este sentido, una abstracción sobre otro concepto, que completa, trasciende, añade algo acerca de este último. (Webster's Dictionary)

La *metakinesis* alude a todo aquello que le sucede a la persona “más allá” del movimiento en sí, es todo lo que la *kinestesia* provoca y evoca a nivel de sentimientos, emociones, pensamientos. Sin embargo, esto no le ocurre exclusivamente a quien está danzando, a quien se está moviendo, sino que el concepto de *metakinesis* alude también a la experiencia sensorial y emocional de quien mira y, en este sentido, también va “más allá” de la *kinestesia*. Roger Garaudy (1973) lo expresa así:

Toda danza implica participación: aun cuando es un espectáculo, no la “acompañamos” sólo con los ojos, sino con los movimientos por lo menos esbozados de nuestro propio cuerpo. La danza moviliza, de algún modo, un cierto sentido, por el cual tenemos conciencia de la posición y de la tensión de nuestros músculos, (...). Este sexto sentido establece, gracias a un fenómeno de resonancia o simpatía muscular, el contacto entre el bailarín y el participante. Un contacto inmediato, que induce una emoción por la relación entre un movimiento del cuerpo realizado en forma efectiva en el máximo de su tensión y un movimiento del cuerpo que apenas se deja percibir, naciente o incluso latente. Esta transmisión directa, a la que se llama a veces “metakinesis” y que evoca ciertos aspectos de la estética alemana del *Einfühlung*, de comunicación por simpatía inmediata que nos hace revivir los sentimientos expresados por el artista como si nos asimilásemos a él, es una de las enseñanzas más elevadas de la danza para transformar nuestra propia experiencia y enriquecer nuestra propia vida con la creación de otros. Ella no sólo nos muestra la unidad de todo movimiento del cuerpo con un movimiento psíquico, o, mejor aún, que lo físico y lo espiritual no son dos dominios separados sino dos aspectos de una misma realidad, sino, sobre todo, nos revela esta verdad mayor: el arte es el camino más corto entre dos hombres. (pp. 20-21)

Este concepto echa luz sobre nuestra experiencia cuando apreciamos una obra: no es el nuestro un rol pasivo, sino que, cuando nos involucramos en lo que estamos viendo, se generan en nuestra interior multiplicidad de emociones, sensaciones, pensamientos, reflexiones e, incluso, movimientos.

El lugar del “no saber”

Algo muy habitual cuando nos enfrentamos a una obra de arte es suponer que, para poder apreciarla, debemos “entenderla”. Por eso no es poco frecuente escuchar cosas tales como: “no me gustó porque no entendí.” O bien: “No entiendo qué quiso decir”, particularmente cuando la obra a la que nos enfrentamos tiene un tinte más conceptual, abstracto, o no narrativo (en tanto literal).

Una vez más, Roger Garaudy (1973) nos ayuda a entender este tipo de situaciones. Cuando dice que el arte es el camino más corto entre dos personas, nos aclara que esto es así porque no implica “la mediación abstracta, impersonal, del concepto y de la palabra.” Siglos de pensamiento racionalista en Occidente han hecho que heredemos esta manera de enfrentarnos al conocimiento: el componente lógico es tenido en la más alta (y hasta exclusiva) estima, mientras que el componente estético es desvalorizado e, inclusive, ignorado por completo.

No hay ningún lugar reservado para lo que, por ejemplo, el taoísmo llama el “no saber”, esto es, en realidad, un saber no mediato, la acción o la contemplación por las cuales coincidimos con el movimiento del ser. Es cierto que, como mostró Nietzsche, desde Sócrates tenemos el hábito de subestimar la importancia de todo lo que escapa a la red de nuestros procedimientos puramente intelectuales, a nuestras hipótesis, a nuestras deducciones, a nuestras verificaciones, a la dialéctica de nuestros conceptos y de nuestras lenguas, la experiencia estética nos

ayuda a abarcar las realidades mayores que escapan a aquella apropiación de tipo puramente intelectual: cuando analizo un cuadro, no me es posible establecer, por medio de una demostración, que es bello o que debe emocionarnos; como mucho, podré guiarlos hasta el punto en que ustedes, y sólo ustedes, experimenten todo lo que no pude decir. Esto es aún más evidente para otras artes como la música y la danza. El coro de la tragedia griega primitiva cantaba y danzaba para expresar y transmitir lo que las palabras y la mímica no podían expresar y transmitir. (Garaudy, 1973, pp.21-22)

Podríamos suponer que, en nuestra realidad bombardeada de todo tipo de manifestaciones, nuestra experiencia frente a una obra de arte es una experiencia sensorial. Susan Sontag (1984) nos advierte que, muy por el contrario, este abigarramiento de estímulos nos adormece, nos anestesia (en su sentido más literal: anulación de la sensibilidad).

Lo que ahora importa es recuperar nuestros sentidos. Debemos aprender a **ver** más, a **oír** más, a **sentir** más. Nuestra misión no consiste en percibir en una obra de arte la mayor cantidad posible de contenido, y menos aún en exprimir de la obra de arte un contenido mayor que el ya existente. Nuestra misión consiste en reducir el contenido de modo que podamos ver en detalle el objeto. La finalidad de todo comentario sobre el arte debería ser hoy hacer que las obras de arte - y, por analogía, nuestra experiencia personal - fueran para nosotros más, y no menos, reales. La función de la crítica debería consistir en mostrar **cómo es lo que es**, incluso **qué es lo que es**, y **no en mostrar qué significa**. (Sontag, 1984, pp 14-15)

Por todo esto es que, en esta propuesta centrada en la apreciación, una de las premisas para las diferentes actividades fue dejarse interpelar, registrar las propias emociones, sensaciones, pensamientos, hacer el ejercicio de dejar de lado- al menos por un rato- a esa voz internalizada de la lógica formal que nos exige *entender*...

Propuestas que inviten e interpelen

El hecho de que el espacio curricular sea un taller implica el hacer, el poner en práctica- en este caso: la apreciación de materiales a la luz de ciertos conceptos teóricos. Para ello debí seleccionar los materiales audiovisuales sobre los cuales trabajar. De todo el universo posible, la selección contempló primero las cuestiones más pragmáticas, a saber: que fueran materiales disponibles en internet y cuya duración fuera acotada (atendiendo a las diversas realidades de conectividad, plantear materiales más extensos podía resultar expulsivo). También la selección debía contemplar obras o fragmentos que pusieran a bailar los conceptos y reflexiones desarrollados en los materiales teóricos.

Tal como ya he comentado, en las propuestas de trabajo la teoría se ponía en juego para ofrecer nuevas aristas que agudizaran la observación tanto de la obra como de la propia vivencia (vivencia al apreciar la obra, pero también vivencia en tanto experiencia vital, más allá de la apreciación de la obra en sí). Así, las propuestas pretendieron hacer

dialogar a la experiencia sensible, las vivencias, la teoría echando luz, en un ida y vuelta constante.

La propia mirada sobre el mundo se nutre también de la mirada que otras personas tuvieron y tienen sobre él. Esto resulta evidente en la inclusión de materiales teóricos elaborados por diferentes personas. Sin embargo, también hay otras miradas que nos nutren ricamente, y estas son las miradas de los pares. Por eso es que, además de actividades individuales y lecturas de materiales teóricos, propuse varios debates, de modo que todos pudiesen leer las reflexiones y análisis de las demás personas del grupo. Este ejercicio de compartir nos hace descubrir aspectos que habíamos pasado por alto, tomar conciencia de cómo lo personal influye en cómo y qué vemos de una obra, nos da noción de lo relativo, de cómo la subjetividad completa la obra de arte, entre otras muchas cuestiones.

Ida y vuelta

Por supuesto que hay muchos aspectos y cuestiones a mejorar, repensar, enriquecer. Sin embargo, a lo largo de las cursadas, fui recibiendo devoluciones de estudiantes que manifestaban el disfrute que les generaban los materiales compartidos y las actividades propuestas. Ese fue, desde el principio, uno de mis propósitos, pero bien sabemos que no siempre lo que nos proponemos es lo que ocurre- más aún en algo tan sutil y personal como el goce estético. Por eso me resultó sumamente gratificante saber que, a pesar de la distancia, el arte nos permitió acercarnos; a pesar de la frialdad de la virtualidad, el arte encendió un pequeño fuego alrededor del cual pudimos acurrucarnos; en esta experiencia muchas veces plagada de tensiones, exigencias y falta de tiempos, el arte nos abrió un tiempo fuera del tiempo, un momento para la distensión; en épocas de *deber*, el arte sigue generando *placer*.

Muchos estudiantes compartieron que a partir de las distintas propuestas de la cursada se cuestionaron sus propios modos de hacer, mirar y mirarse. Y, además, hubo algo que excedió todas mis expectativas, un regalo que me colmó de satisfacción y felicidad: muchos estudiantes manifestaron deseos de bailar (deseos que nacieron o se habilitaron a partir de la experiencia de la cursada). Siento que estos son maravillosos frutos que, al igual que en las plantas, surgieron del florecer de la curiosidad, el descubrimiento, el placer, que me propuse abonar socializando mi trabajo, mi pasión, mi entusiasmo y la enorme felicidad que me genera poder compartir aquello que amo.

El valor de la sistematización

Algo inesperado fue la oportunidad que este contexto particular me dio de “pasar en limpio” ciertas ideas que articulan y guían mi trabajo. El hecho de tener que seleccionar, sintetizar, articular, transmitir en un formato no presencial, fue un ejercicio que me ayudó a ver con mayor claridad cómo lo que pienso y creo vertebró mis propuestas de movimiento y mi forma de trabajar, y de cómo lo que pienso y creo se basa en ciertas ideas, conceptos, posicionamientos. Me resultó clarísimo ver en mí misma cómo la teoría realmente echa luz sobre la práctica y viceversa. Toda esta experiencia- por momentos estresante y desgastante- me forzó a sistematizar experiencias, lecturas, aprendizajes. Y debo decir que, a pesar de todas las contrariedades, fue algo que

agradezco haber podido hacer. Yo también hice un camino de introspección, revisión y reflexión que, nutrido por las miradas, producciones y devoluciones de los estudiantes fue rico y enriquecedor. Y, lejos de ser un punto de llegada, creo fervientemente que abrí la puerta a un nuevo ámbito de búsqueda: para mí también, trabajar sobre la apreciación fue un camino de descubrimiento.

Referencias bibliográficas

Alderoqui, H. (Coord.). (2005). *Intensificación en Artes: Marco Curricular para la Escuela Primaria*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula

Bodoc, L. (2013). *Memorias Impuras*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara

Garaudy, R., (1973). *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira

Neufeldt, V. (Ed.), (1991). *Webster's New World Dictionary of American English*. New York: Prentice Hall General Reference

Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona: Editorial Seix Barral

Villar, F. Recuperado de
http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_Piaget.pdf.

Recuperado de Durán Montes, C. *La creación de imágenes abstractas: una metodología de lo selectivo*. Recuperado de
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11930/La%20creacion%20de%20imágenes%20abstractas%20una%20metodologia%20de%20lo%20selectivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jugar en pandemia: la actividad lúdica como parte de la propuesta didáctica-pedagógica en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio

Ignazzi, Melina

Nivel Medio

Resumen

El 2020 fue un año repleto de diversos desafíos. La pandemia, y el aislamiento social, preventivo y obligatorio que de ella devino, afectó todos los ámbitos de nuestras vidas, y el escolar no fue ajeno. En este nuevo contexto y nueva normalidad, quienes ejercemos la docencia nos vimos interpeladas e interpelados a reinventarnos en nuestro quehacer cotidiano, convirtiendo nuestro salón de clases en un espacio virtual. En muchos casos, sin experiencia previa en este campo.

Fue así que adoptamos nuevas costumbres, aprendimos a manejar nuevos formatos y nos reinventamos en nuestras prácticas. Sin embargo, también mantuvimos algunos hábitos. En mi caso particular, el de jugar. En este artículo, entonces, analizo las ventajas de incorporar el juego en nuestras prácticas docentes, y comparto aquellos recursos que utilicé exitosamente durante la virtualidad impuesta por el aislamiento social, preventivo y obligatorio, así como también, las repercusiones de los mismos. Finalmente, invito a mis colegas a que nada, ni siquiera una pandemia, nos saque las ganas de jugar en las aulas, ya sean físicas o virtuales.

Lo que la pandemia (también) nos trajo

El 2020 fue un año desafiante en muchísimos aspectos. La pandemia, y el aislamiento social, preventivo y obligatorio que de ella devino, afectó todos los ámbitos de nuestras vidas: personales, afectivos, académicos, laborales y económicos. Dentro de este universo de adaptación espontánea que surgió y deconstruyó nuestros hábitos y costumbres de un día para otro, fuimos las y los docentes quienes quizás más tuvimos que trabajar en dicha adaptación. Nos vimos así interpeladas e interpelados a reinventarnos en nuestro trabajo, a rever nuestras prácticas, a convertir nuestro salón de clases en un espacio virtual. Muchas veces, sin experiencia previa en el mundo de la educación virtual y a distancia. Cada escuela, en especial aquellas como la nuestra, la Escuela Normal Superior N°4, que no contaban de antemano con un sistema de virtualidad ya instalado, se vio movilizada a encontrar la mejor manera de transformar las prácticas presenciales. Aquí cobran sentido las palabras de Mendoza (2011), quien sostiene que “(...) si el sistema educativo, tal y como fue concebido desde su tradición, se cae, también es cierto que a los docentes no se les ha solicitado sino ser los colchones de carne que amortigüen esa caída.” (p. 21) En otras palabras, cayó sobre nosotras y nosotros el peso de levantar una escuela virtual, en muchos casos, desde cero.

Al respecto de qué es presencial, Harf (2020) sostiene que "Presencia no es 'cara a cara'. Es garantizar el compartir espacio y tiempo simultáneamente. Y no sucesivamente. ¿Virtualidad y distancia? Cara a cara: ¿no se da también en las pantallas?" En este sentido, equipos docentes, directivos y facilitadores pedagógicos digitales trabajaron arduamente para responder a lo que este nuevo contexto demandaba: una escuela a la distancia, con todo lo que esto implicaba, y con la incertidumbre de si se volviera a las aulas físicas en el futuro inmediato. Respondiendo a la realidad de cada institución y a las posibilidades de cada familia, se abrieron aulas virtuales y grupos de WhatsApp, se diseñaron murales colaborativos y clases asincrónicas, y se organizaron clases sincrónicas a través de diferentes plataformas. Y por supuesto, se tuvo que apelar a la creatividad de cada docente y equipo de trabajo para pensar y diseñar estrategias dinámicas y creativas.

En mi caso particular, mi formación como Tecnóloga Educativa me ayudó a que este nuevo escenario no me encontrara desprovista de conocimientos y recursos digitales. Sin embargo, nunca había dado clases virtuales, ni siquiera de manera particular, en tanto soy profesora de inglés y en mi ámbito de trabajo este tipo de clases como salida laboral son comunes. Por lo tanto, yo también tuve que reinventarme y aprender a manejar recursos y herramientas que conocía, que había estudiado, pero que nunca había puesto en práctica. Además, trabajar en una escuela que previo a la pandemia no contaba con recursos tecnológicos suficientes planteaba un desafío extra. No es lo mismo trabajar exclusivamente en la virtualidad con grupos de estudiantes que ya cuentan con una experiencia previa en el uso de plataformas digitales como parte de la propuesta pedagógica (lo que llamamos clases híbridas o mixtas - *blended learning* -, o escenarios combinados), que con grupos que no tienen dicha experiencia. A dicho desafío se sumó que los recursos disponibles para cada estudiante y en cada hogar no dependieron de la escuela, sino de con qué contaba cada familia del otro lado de la pantalla.

Ya muchas y muchos docentes trabajábamos, desde antes de la pandemia, en un tipo de ámbito que he caracterizado como un escenario que he denominado *políticamente incorrecto*. Me refiero con este término a:

(...) aquellos ambientes de baja disposición tecnológica, producto de políticas educativas mal implementadas, pero que se encuentran habitados por docentes innovadores, entusiastas, que creen en sí mismos y en su capacidad para diseñar propuestas innovadoras, y, por sobre todas las cosas, que creen en sus estudiantes. Llevan adelante actividades y proyectos mediados por tecnología, aunque ésta se encuentre ausente en sus aulas. (Ignazzi, 2018, p. 50)

Así, podemos decir que la pandemia nos encontró a las y los docentes perteneciendo a uno de tres posibles grupos. El primero, conformado por aquellas y aquellos que ya venían trabajando en ambientes de alta disposición tecnológica. El segundo, que trabajaba en escenarios *políticamente incorrectos*. O un tercer grupo, integrado por docentes que nunca habían utilizado la tecnología en sus prácticas cotidianas. Las y los docentes del Normal N°4 pertenecíamos a uno de los dos últimos. Y esto es importante

de remarcar, ya que estábamos acostumbrados a recurrir a nuestra creatividad a la hora de integrar nuevas tecnologías a nuestras prácticas.

¿Qué nos trajo la pandemia, entonces, a quienes ejercemos la docencia? De seguro, muchísimos desafíos, pero debemos destacar que también nos encontró en un momento de la historia en la que la tecnología debería ser considerada una gran aliada. Y en tanto la misma “no es sino un disparador, una oportunidad” (Salomon, 2000, p. 8), es importante focalizarnos en lo que a raíz de ella pudimos y podemos seguir construyendo.

El inicio del ciclo lectivo 2021, nos encuentra aun trabajando en espacios virtuales, que esta vez se combinan con el aula física y el encuentro presencial "cara a cara". Las propuestas pedagógicas se entrelazan, por lo que es importante seguir explorando y explotando el sinfín de recursos que las nuevas tecnologías nos ofrecen.

El juego como parte de la propuesta didáctica

Gracias a mi experiencia de trabajo en el Nivel Medio de distintas escuelas durante más de una década, he compartido tareas, proyectos y charlas con colegas de mi materia y de otras. Esto me ha permitido observar que muchas y muchos docentes de este nivel no contemplan incorporar el recurso del juego en sus propuestas didácticas. Creo que mayormente esto puede deberse a que el jugar suele ser asociado exclusivamente a la niñez, descartando cualquier posibilidad de generar en las aulas colmadas de adolescentes espacios para la actividad lúdica. De acuerdo con Hartkamp (en Moravec, 2013), los niños llegan al mundo diseñados para auto educarse, a través del juego y la exploración. En este sentido, las escuelas suelen ser una fuente de frustraciones: en la mayoría de ellas, todo aquello que distraiga la atención de los estudiantes de los contenidos curriculares es considerado una amenaza. Pero también debemos considerar que:

(...) no sorprende que ahora, cuando las novedades de las últimas décadas han desplazado en buena medida a los modos de vida precedentes, el aula escolar se haya convertido en algo terriblemente ‘aburrido’ y que la obligación de frecuentarla implique una suerte de calvario cotidiano para los dinámicos niños contemporáneos. (Sibilia, 2012, p. 63)

Es cierto que en el Nivel Primario el juego está presente, en especial en los primeros dos ciclos. Sin embargo, esta tendencia a jugar suele ir menguando en los últimos años, para luego ser completamente desterrado por muchas y muchos docentes en el siguiente nivel: la secundaria. Para revertir esta realidad debemos primero aceptar que el juego no es solo sinónimo de diversión, como tampoco debe ser considerado una solución mágica para “encantar al niño desencantado”, frase acuñada por Liz Beastall (2006) para referirse, en este caso, a la inclusión de nuevas tecnologías en las propuestas didácticas. Al igual que sucede con el uso de tecnología en la escuela, la motivación de las y los estudiantes debe alcanzarse mediante la propuesta de cada docente, independientemente de los recursos que se utilicen.

En el caso del juego, debemos reconocer su valor como un gran motor de aprendizaje, sin importar la edad de quien está jugando/aprendiendo. Como profesora de inglés, he trabajado con grupos de estudiantes que van desde primer ciclo de primaria hasta adultos. El juego siempre ha sido mi gran compañero, hoy, en el medio de esta pandemia, exclusivamente de manera digital, pero antes, y desde siempre, también en formatos analógicos. Sin ir más lejos, durante varios años dicté el Taller de Inglés para los bachilleratos Pedagógicos en el Nivel Medio de nuestra escuela (hoy Bachilleratos en Educación), y los trabajos finales de cada tramo pedagógico eran la construcción de juegos, que luego eran donados al Nivel Primario. Mis estudiantes no solo disfrutaban del diseño y creación de los juegos, sino también de poder jugarlos. Y este hábito de jugar lo he replicado en todos mis cursos y grupos de estudiantes, siempre con muy buenos resultados. No solo por cuestiones de motivación y "encantamiento", sino por las ventajas que esta práctica implica: entre otras, encontramos que ayuda a desdramatizar la situación escolar, nos permite aprender de nuestros errores y hasta reírnos de nuestras dificultades (Litwin, en De Pablos Pons, 2009). Los juegos de roles, por ejemplo, permiten a los estudiantes compartir responsabilidades, aceptar compromisos, experimentar situaciones en conflicto y ejercitar la resolución de problemas para resolverlas. Por su parte, Necuzzi considera que "Los juegos y desafíos representan buenos recursos metodológicos para transmitir valores, observar y promover el desarrollo de habilidades para pensar, crear y gestionar oportunidades" (2013, p. 130). Cita, además, las visiones de otros autores. Gee, por ejemplo, resalta su carácter interactivo y solidario, y, como Buckingham, reafirma la posibilidad de poder aprender del error.

Quizás pensar en los juegos como materiales didácticos ayudaría a darles el "estatus" que necesitan para incluirlos en nuestra propuesta pedagógica. Los materiales didácticos son los recursos que utilizamos para facilitar y promover el aprendizaje. Debemos procurar que sean pedagógicamente adecuados, es decir, que resulten significativos y útiles para el grupo y para cada estudiante en particular. Si estas condiciones están dadas, son un medio que posibilita crear situaciones de enseñanza, posibilitando el aprendizaje situado y en contexto, como así también el abordaje de contenidos que permitan a los y las estudiantes vivenciar experiencias enriquecedoras y motivantes.

Entre las funciones que los materiales didácticos pueden cumplir, Marquès Graell (2011) señala las siguientes:

- ✓ proporcionar información;
- ✓ guiar los aprendizajes;
- ✓ ejercitar habilidades;
- ✓ motivar, despertar y mantener el interés;
- ✓ evaluar y corregir errores;
- ✓ proporcionar entornos para la observación, exploración y experimentación;
- ✓ proporcionar entornos para la expresión y creación.

Claramente, el recurso lúdico, al pensarlo en términos de diversidad de posibilidades y formatos, cumple la totalidad de estas funciones. Muchas veces al pensar en juegos

para la escuela, lo primero que pensamos es en tableros o dinámicas grupales. Pero hay más, mucho más, por explorar. En especial hoy en día, de la mano de las nuevas tecnologías y los escenarios virtuales en los que esta pandemia nos ha obligado a movernos. Como mencioné antes, una de las razones por las que creo que muchas y muchos colegas del Nivel Medio no incluyen el juego en sus prácticas, se debe a la creencia de que las y los adolescentes no juegan. Nada más alejado de la realidad.

En primer lugar, porque las y los jóvenes sí están dispuestos a jugar. Solo hay que proponérselos. Es verdad que muchas veces se mostrarán reticentes (o mal dispuestos), pero esto se debe a que jugar, lamentablemente, no suele ser parte de su cotidianeidad en la escuela secundaria. Sin embargo, mi experiencia me ha demostrado que una vez que empiezan, no quieren parar de jugar. Y la clase termina con la infaltable pregunta: ¿cuándo jugamos de vuelta? En segundo lugar, debemos pensar que, si las y los jóvenes sí están dispuestos a jugar, es porque ellas y ellos ya juegan, solo que fuera de la escuela. Quizás hoy en día no lo hagan tanto de manera analógica (aunque seguramente el aislamiento social, preventivo y obligatorio haya remontado viejos juegos de mesa para entretener al adolescente aburrido/a), pero de seguro lo hacen de manera virtual.

Al referirse a las nuevas generaciones, Serres asegura que “ha nacido un nuevo ser humano” (2012, p. 23). Se trata del individuo que habita lo virtual, que construye nuevos lazos, que busca y encuentra saber en su computadora (y aquí agrego, en su celular). Vive en un mundo tecno cultural conformado, en parte, por los juegos digitales. En toda búsqueda por la mejora educativa nos vemos interpelados a innovar, y si entendemos la innovación como la resignificación de manera didáctica de las tendencias que hoy son parte de la cultura de nuestros estudiantes, debemos entonces reconocer el valor pedagógico de los juegos digitales. Debemos entonces desterrar la idea de que el juego es una distracción para nuestros estudiantes, algo que no encaja con el aprendizaje formal en la institución escolar. Y una vez que se lo acepte, tampoco será fácil incluirlo, por distintas razones: si creamos nuestros propios juegos, podemos no contar con el tiempo suficiente para planificarlos, diseñarlos y, finalmente, generarlos. O quizás desconocemos cómo hacerlo. En este sentido, es importante trabajar en equipo. Se puede pedir ayuda a facilitadores digitales, colegas con más experiencia o conocimiento, o simplemente trabajar de manera interdisciplinaria o interareal con docentes que puedan darnos una mano. Otra alternativa es explorar la enorme cantidad de juegos que ya se encuentran armados en diversas plataformas (para algunas asignaturas quizás sea más sencillo encontrar recursos que para otras), aunque a veces esto es más difícil, en tanto:

(...) desde la perspectiva de los docentes, en general, no queda claro cuáles son las relaciones entre los juegos creados por otros y las finalidades educativas o los contenidos curriculares (...) terminamos viendo adopciones de los juegos más sencillos, que sirven a la motivación externa, la ejercitación o la aplicación, pero no para promover la comprensión profunda de los temas relevantes. (Maggio, 2012, p. 29)

Nuevamente, debemos evitar caer en la profecía autocumplida de la motivación, ser muy cuidadosas y cuidadosos con la selección de recursos lúdicos creados por terceros, y siempre tener en mente que debemos partir de un contenido, una idea, una propuesta pedagógica concreta, y no al revés.

Jugar en pandemia: plataformas, recursos y experiencias

Durante el ciclo lectivo 2020, para las y los docentes, nuestro ámbito de trabajo por excelencia fue la virtualidad. En el Nivel Secundario de nuestra escuela, se implementó la plataforma Google Classroom como aula virtual y como único medio de comunicación con nuestros estudiantes. Asimismo, la aplicación Google Meet fue la elegida para llevar adelante encuentros y clases de manera sincrónica. Ambas herramientas fueron y son, en mi opinión, grandes opciones a la hora de afrontar una virtualidad como lo fue la del año pasado, y la bimodalidad presencialidad/virtualidad actual, o clases híbridas. Sin embargo, la inclusión de propuestas lúdicas requiere explorar más allá de estas aplicaciones del gigante de Internet. En este sentido, siempre me gusta remarcar la importancia de tejer redes entre colegas, que nos permitan conocer y estar al tanto de las novedades en materia de los recursos digitales disponibles, y también de los novedosos. Para llevar a cabo esta tarea de selección de recursos, quiero destacar, sin embargo, que no solo me ayudaron mis colegas, sino también mi hija que hoy tiene diez años, y mi hijo "de corazón", quien está por cumplir los trece (sí, un preadolescente), ya que en muchas ocasiones fueron ellos quienes me enseñaron juegos en línea, divertidos y novedosos, y no solo porque los usaran en sus clases con sus docentes, sino también entre amigos y amigas, durante las largas jornadas de aislamiento social, preventivo y obligatorio en casa. Muchos eran juegos clásicos reconvertidos en formato digital, con una vuelta de tuerca, lo cual los hace aún más interesantes. Entonces, cada vez que planificaba una actividad, ya sea de presentación de un contenido o de repaso, pensaba en cuál de estos juegos o plataformas podía incorporar. Lo mismo durante las clases sincrónicas vía Meet: en este caso, compartiendo pantalla con la clase.

Comparto a continuación los recursos lúdicos que utilicé durante el 2020:

- ✓ **Kahoot!:** un viejo aliado que permite crear juegos a modo de cuestionarios, ahora renovado, ya que permite asignar los juegos como tareas directamente al Google Classroom. Como muchas otras aplicaciones que ya existían previo a la pandemia, incorporó nuevas funciones para responder a las demandas educativas. De utilizarse de manera sincrónica, antes de manera presencial o por Google Meet ahora, por ejemplo, puede incluirse un podio de resultados, lo cual les gusta mucho a las y los estudiantes.
- ✓ **Liveworksheets:** se trata de un sitio que permite generar fichas interactivas o utilizar las que otras y otros docentes ya crearon y compartieron, convirtiendo a esta página en un verdadero espacio de colaboración. Solo basta un poco de creatividad para que las fichas no sean un mero reflejo de una actividad o ejercitación común, sino que tenga una finalidad verdaderamente lúdica. Y, al igual que Kahoot!, puede sincronizarse con nuestros Google Classroom para asignar las fichas como tareas.
- ✓ **Wordwall:** quizás mi favorito. Al igual que el sitio anterior, este nos permite generar nuestro propio material o utilizar aquel que figura como "público"

(es decir, para compartir). Pero en este caso no se trata de fichas, sino de juegos de todo tipo. Lo interesante, además, es que se puede generar un juego con un determinado contenido, que luego se puede reconvertir automáticamente en otros, tan solo haciendo un click.

- ✓ **Classtools.net:** sitio que también permite generar diversos tipos de juegos. A diferencia de los otros, no requiere inicio de sesión. Este es el que más utilicé en las clases sincrónicas a través de Google Meet.
- ✓ **Skribbl.io:** una especie de "Pictionary" online (aquel juego en que se debe adivinar lo que un miembro del grupo dibuja), es muy entretenido y útil a la hora de repasar vocabulario o conceptos durante las clases sincrónicas. Se genera la sala de juegos y se comparte a través de un link, que puede ser subido al aula virtual.

Estos recursos me permitieron generar espacios lúdicos para y con mis estudiantes. Y si bien, como ya mencioné antes, el juego siempre constituye un material didáctico con un gran potencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, quizás el año pasado esto cobró mayor significancia. Al perder el contacto "cara a cara" con nuestros estudiantes, necesitamos de todo lo que estuviese a nuestro alcance para motivarlos a seguir estudiando. No es una novedad que muchas familias pasaron malos momentos, debido a cuestiones de salud, económicas, emocionales. Fue también una realidad que muchas y muchos estudiantes en el territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, abandonaron la escuela secundaria. Frente a esta nueva coyuntura, las y los docentes debimos armarnos de herramientas y estrategias para no "perder" a nuestros grupos. Sin caer en la simplificación del juego como mero factor de motivación, cabe resaltar una vez más que la propuesta lúdica desdramatiza, ayuda a la autorregulación y a aprender de los errores. En otras palabras, potencia los aprendizajes. Pero además, me ayudó a lograr esto en un contexto de pandemia, en el que nuestros jóvenes atravesaron situaciones difíciles de todo tipo. Creo que entrar a un Google Meet o al aula virtual, y encontrarse con una propuesta lúdica, no solo fue motivador y entretenido, sino que también invitó a dejar de lado las preocupaciones cotidianas, olvidarse por unos momentos del aislamiento, y poder así disfrutar de las clases a distancia.

Dos factores me llevan a afirmar esto último. Por un lado, los distintos y numerosos comentarios de mis estudiantes, agradeciendo las actividades lúdicas, pidiendo más, expresando cuánto les gustó un determinado juego, y hasta preguntando cómo los hice (efectivamente, a muchas y muchos les sorprendió que fuese su profesora quien había creado los juegos). Por otro lado, me llamó la atención que cuando algún o alguna estudiante se atrasaba con las entregas de tareas (así denomina el Google Classroom cada asignación de actividades), y debía ponerse al día, eran los juegos los primeros que resolvían o completaban. A veces, los únicos. Y no porque fuesen fáciles o sencillos de resolver, sino porque, seguramente, eran los que más tenían ganas de hacer. ¿Por qué? Porque jugar siempre nos gusta. Cabe además mencionar la cuestión de la accesibilidad: todas las plataformas mencionadas permiten ser utilizadas en un dispositivo celular, una tableta o en la computadora.

Lo que la pandemia nos dejó

A muchas y muchos docentes, la pandemia nos enfrentó con desafíos y también algunas limitaciones. La mayoría de nosotros nunca había dado clases virtuales, ya fuesen sincrónicas o asincrónicas. Y otros tantos, ni siquiera conocían las plataformas que se nos solicitó utilizar. Todo fue aprendizaje, en ocasiones por ensayo y error. Pero si hay algo que seguro aprendimos, fue a reinventarnos.

Eso fue precisamente lo que hice en relación a los juegos: si bien jugar siempre había sido uno de los grandes pilares en todas mis propuestas didácticas, en tanto ya los incorporaba en mis clases previas a la pandemia, la virtualidad que la nueva normalidad nos impuso de un día para otro también me tomó de imprevisto. Y una vez más, el juego fue mi gran aliado para enriquecer mis clases, con una enorme aceptación por parte de mis estudiantes. Quizás, hasta más que antes. A mi entender, la nueva realidad nos puso a prueba, interpelándonos a ofrecer a nuestros jóvenes clases de calidad, sin dejar de lado el factor humano, tan difícil de sostener a la distancia y sin contacto físico. En este sentido, jugar nos conecta, nos "acerca", no solo con el conocimiento, sino también con las personas.

La pandemia nos dejó muchos aprendizajes, experiencias, vivencias y anécdotas. Entre todas ellas, me permitió reafirmar la importancia y los beneficios de incluir el juego en mis prácticas. Hoy en formato digital, pero cuando podamos volver a acercarnos, a compartir objetos y abrazos, espero con ansias poder también volver a jugar en formatos analógicos. Y también espero haber transmitido esas ganas a las y los lectores de este artículo, para seguir creciendo como docentes y mejorando la escuela pública desde las aulas, que es donde el cambio real radica. Y que nada, ni siquiera una pandemia, nos quite las ganas de jugar.

Referencias bibliográficas

- Beastall, L. (2006). Enchanting a disenchanted child: revolutionising the means of education using Information and Communication Technology and e-learning. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27 (N° 1), 97-110.
- De Pablos Pons, J. (2009). Coord. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe.
- Harf, R. (2020). *Pensando en el antes, el ahora y el después. Habitualidad y excepcionalidad*. Recuperado el 30 de marzo de 2021 de <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/pensando-en-el-antes-el-ahora-y-el-despues-habitualidad-y-excepcionalidad/>
- Ignazzi, M. (2018). *Políticamente incorrecto: Prácticas docentes innovadoras en ambientes de baja disposición tecnológica*. Stella.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.

Marquès Graell, P. (2011). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Recuperado el 30 de marzo de 2021 de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>

Mendoza, J. (2011). *El canon digital. La escuela y los libros en la cibercultura*. La Crujía.

Moravec, J. (2013). Comp. *Knowmad Society*. Education Futures LLC. Recuperado el 30 de marzo de 2021 de <http://www.knowmadsociety.com/>

Necuzzi, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Programa TIC y educación básica*. Recuperado el 30 de marzo de 2021 de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf

Salomon, G. (2000). *No es sólo la herramienta sino la racionalidad educativa lo que cuenta*. Universidad de Haifa.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.

¿Se hizo escuela durante el 2020?

Dos experiencias que se hilan

Pintos, Romina
Ramírez, Nadia
Repetto, Julieta
Soler, Florencia

Nivel Terciario

Resumen

La pregunta que encabeza el título se va respondiendo con dos experiencias que se entrelazan. La primera en una sala de 4 del DE 8, y la otra en un EDI del Normal 4. Se visibilizan las complejidades que se fueron dando en todos los niveles educativos, las dificultades y las elecciones en un contexto tan inesperado como es una pandemia mundial. Se narran dos propuestas concretas en la sala, donde se encarna la pregunta en relación a cómo garantizar el protagonismo de las infancias a pesar del ASPO. Ambas planificaciones fueron pensadas desde y para la coyuntura. Lo que fui viendo en la sala, me llevó a repensar la propuesta del EDI. Pero en lugar de ser yo quien lo describa, invité a tres estudiantes a hacerlo. Ellas narran lo que les resultó más representativo del espacio, en un contexto de tanta incertidumbre. ¿Logramos hacer escuela a pesar de no habitar su materialidad? No vamos a extrañar al 2020, pero sí podemos decir que como comunidad docente nos propusimos darle continuidad al vínculo con nuestros/as estudiantes, y garantizar el acceso a la educación, y lo logramos.

¿Se hizo escuela durante el 2020? Dos experiencias que se hilan.

Durante el 2020 fui, entre otras cosas, docente de dos espacios que se vinculan con el Nivel Inicial: en la escuela 14 del D.E 8°, y en el EDI de Juego en espacios educativos no formales, del Profesorado de Nivel Inicial, de la Escuela Normal Superior Nº 4 "Estanislao Severo Zeballos".

En las siguientes líneas iré hilando ambas experiencias, considerando que son representativas de lo que atravesó a todo el sistema educativo desde Inicial hasta Superior en un encuadre tan crítico como una pandemia mundial. Como comunidad docente, nos propusimos darle continuidad a la educación, construir y sostener los vínculos con nuestros/as estudiantes, buscar la manera de abrirle paso a la enseñanza, con el inmenso desafío que implicó seguir siendo algo de lo que entendemos como "escuela", a pesar de no habitar su materialidad. Confío en los intercambios como espacios que potencian nuestras acciones, y es por esto que decidí ponerle palabras y abrir el juego junto a ustedes.

Me interesa en principio compartirles la pregunta atravesó cada planificación para la sala de 4, porque entiendo que resonó en los jardines de una manera muy particular a

la hora de encontrarnos como docentes pensando actividades para un encuadre jamás esperado, y por demás complejo. La misma fue *¿Cómo lograr que las infancias sigan siendo protagonistas de su escolaridad durante el ASPO?* Hubo que pensar alternativas donde el uso de las TIC promueva los aprendizajes de aquello que nos fuimos proponiendo. Y entonces no podíamos forzar una continuidad en las formas “como si no hubiera pandemia”, o como si hubiera una presencialidad. Había que pensar otras propuestas acordes al contexto, otras maneras de llegar, de hablar, de invitar, de escuchar, de construir el vínculo... otra manera de sostener la escuela, de rehacer escuela, de hacer escuela.

Desde la práctica docente, me resulta fundamental dismantelar los conceptos que sostienen la cultura adultocéntrica, donde se coloca a las infancias en un lugar de irracionalidad, desconocimiento, incompletitud y/o subordinación. El horizonte viene siendo planificar un camino que invite y promueva que las niñas, niños, niñes estén cada vez más empoderados/as, considerándolos/as sujetos de derechos, con su voz propia que merece ser oída. Hacerlo durante el ASPO fue un verdadero desafío, ya que las propuestas estaban atravesadas por dispositivos digitales, sin la interacción propia que habilita las salas. Poder imaginar actividades que no estuvieran mediadas por el encuentro de los cuerpos en un mismo espacio, fue un desafío que atravesó a todas las labores docentes durante el 2020, y en lo particular, considero que el nivel más perjudicado en este sentido, fue Inicial. Las propuestas debían considerar más que nunca a cada familia en su conjunto, porque no estábamos “a solas” con nuestro grupo. Dependíamos de las personas adultas con las que conviven para que esas propuestas tengan eco. Y todas estas circunstancias se sumaban a los problemas de conectividad, los conflictos económicos, y ese “cada familia es un mundo”, que en muchos casos ese “mundo” se vio atravesado por realidades por demás dolorosas y angustiantes. En este encuadre, sostener la escuela, era un desafío inmenso.

Vamos a las propuestas: Les voy a empezar contando la *“Exposición fotográfica: Con ojos de niña/o”*. Tomando una iniciativa llevada a cabo por el Museo Etnográfico Juan Ambrosetti, titulada “Expo Cuarentena”, les propuse a las familias de la sala hacer nuestra propia muestra fotográfica. El objetivo fue armar una sala de museo en la página que habíamos armado para “subir” las propuestas, de los objetos que acompañaron los primeros días del ASPO. Recién se había decretado el aislamiento, y lo que se percibía con fuerza era la sensación incertidumbre. Lo más importante era que los/as curadores/as y artistas fueran los niños y las niñas. Es así que los y las invité a recorrer la casa, y que cada integrante de la sala fucsia elija qué objeto deseaba fotografiar, y luego, con la cámara del celular, registraran aquello que quería compartir, ya sea un adorno, un juguete, un espejo, un rincón, su mascota, tal vez una canilla, una pintura, una manta o una taza. Lo que sea que a esos “ojos de niño/a” les parezca bello y quisiera mostrar a ese grupo de pares que, en muchos casos, aún no habían llegado a conocer en profundidad. La respuesta fue inmediata. Llegaron muchas fotos al mail de la sala donde se fotografiaron desde paquetes de mayonesa sobre una caja de madera, una máquina de escribir, juguetes... muchos juguetes. La gran mayoría eligió homenajear a su juguete favorito. Cada mail que llegó en donde una persona adulta envió la foto (en su inmensa mayoría fueron las mamás), fue respondido directamente al niño/a que sacó la foto, con una pd/ agradeciendo a la persona adulta por ser mediadora. Copio una respuesta sólo a modo de ejemplo “Gracias, Julieta. Se lo leí y

sonrió”. Esa sonrisa que significaba que había diálogo entre esa niña y yo, mediado por su mamá. Otros/as niños/as eligieron responderme con emoticones. ¡Emoticones! Y algunos mails decían “Quiso escribir su nombre con el teclado para saludarte”. Mi mail les había llegado, y habían elegido responderme. Y lo más importante: sus familias vieron que la elección de las niñas y niños era importante para el Nivel Inicial. No había un crítico de arte opinando si la foto era de una mayonesa arriba de una caja era significativa para ser fotografiada. Eso también era arte. Ahí estaban su voluntad y elección expresándose, y merecía estar dentro de nuestra sala de museo virtual.

Tanto la propuesta inicial como cada detalle, estuvieron basados en el paradigma de derechos humanos, en donde no hay una concepción tutelar en el vínculo entre adultos/as y niñas/os, sino que se promuevan oportunidades de ejercer la participación activa, y se considere fundamental que expresen sus intereses, visión, ideas, deseos y necesidades. En este sentido, las propuestas que llegaron a las casas desde el Nivel Inicial, debieron favorecer este recorrido, potenciando las experiencias donde las infancias sean efectivamente protagonistas. A la vez, fue una actividad que buscaba el reencuentro con ese espacio que estaríamos habitando por un largo rato, y elegir qué de él compartir con sus pares.

La segunda experiencia que elegí para compartirles se llamó “Nanas para dormir”. Dentro de las actividades de crianza, se encuentra el momento de conciliar el sueño. Es una instancia que se ha vuelto compleja para muchas familias en el momento del ASPO, ya que los hábitos se vieron alterados, los horarios se volvieron más flexibles, y al estar en una constante convivencia en el mismo espacio, las familias me contaban que les estaba costando que sus hijos e hijas “gasten” la misma energía física que antes, y el sueño no llegaba tan fácilmente. Para tomar los emergentes en este encuadre tan particular, fue clave mantener un vínculo estrecho con las familias, un diálogo fluído donde paso a paso, palabra a palabra, mensaje a mensaje, se fuera construyendo la confianza. A partir del relato frecuente en relación a los conflictos que se daban al momento “de ir a dormir”, donde muchas familias lo expresaron como “casi una guerra”, planifiqué esta secuencia buscando colaborar con ese momento, pero con una vuelta más: que sea un posible espacio de encuentro familiar y fortalecimiento vincular con los/as adultos/as mayores, donde también sea la oportunidad de una recuperación cultural de nanas. Recopilar las canciones para ir a dormir, es ampliar el horizonte cultural de las infancias, y una recuperación del valor que tienen las canciones que cantamos en cada sociedad. Poder hablar con las abuelas y bisabuelas y que nos cuenten con qué canciones se iban a dormir y también hacían dormir a sus hijos/as, no sólo fomenta un momento de encuentro, sino también es parte de una recuperación social invaluable. Las nanas o las canciones de cuna son una de las manifestaciones más antiguas de las personas grandes hacia las infancias. Gran parte del efecto relajante y tranquilizador de las nanas radica en su ritmo monótono, que suele ser muy similar a los latidos del corazón. La propuesta didáctica radicó en que las mismas sean vistas como un valor cultural, y sigan pasando de generación en generación, ya que son una de las muestras más hermosas de la poesía tradicional y popular.

A la vez, al ser un género que se nutre de la propia vida cotidiana, ya que se ambientan en distintos escenarios, remitiendo a imágenes sencillas o mágicas, también les propuse inventar nanas dentro del núcleo familiar, a partir de la rima y los nombres. De esta

manera, hicimos distintos juegos de palabras con los nombres propios para armar las nanas.

Apenas lo propuse a las familias, no sólo llegaron en voces de abuelas cantadas por WhatsApp en audios, pudiendo recuperar “las nanas de la sala”, lo cual generó un clima de ternura entre las personas adultas, y fue logrando un efecto contagio en otras familias que empezaron a participar de la propuesta, sino que también muchas familias inventaron nanas junto a sus hijos e hijas, desde la rima y sonoridad jugando con los nombres propios. De esta manera, las infancias fueron otra vez protagonistas de su momento de sueño. Decoraron la cama, armaron quitapenas y también, ahora, tenían sus propias canciones para dormir.

Se preguntarán qué tiene que ver todo esto con el EDI de Juego en espacios educativos de educación no formal. Al pensar al EDI, lo primero que sentí es que, al igual que con la sala, las clases no podían ser idénticas a como se planifican para la presencialidad. El encuadre es otro, y entonces rearmar la propuesta dentro de este escenario mediado por un dispositivo digital era totalmente desafiante. Por otro lado, no sólo quise sostener la dinámica de taller y lo rico del intercambio entre estudiantes que pueden hacer cruces entre la teoría y la práctica, sino también apoyarme en aquello que vivía en la sala para transmitirles mi experiencia a quienes seguramente conozcan un Nivel Inicial distinto al que yo conocí en mis inicios.

En el EDI, al igual que en la sala, trabajamos desde la coyuntura. La presencialidad es irremplazable, pero hubo otros aspectos que pudimos llevar a cabo que fueron potentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Fue clave poder rearmar el espacio en función de lo que estaba sucediendo con los espacios destinados a la primera infancia durante el ASPO.

Para describir aquello que sucedió en el EDI, me parece acorde a los principios que estuve describiendo, que sean las mismas estudiantes quienes lo hagan, tomen la voz, y sean protagonistas, así como lo fueron durante la cursada. Es por esto, que las convoqué para que narren aquello que consideran que volvió del EDI, un espacio de aprendizaje:

Somos Florencia Soler, Romina Pintos y Nadia Ramirez, estudiantes del Normal 4 del Profesorado de Nivel Inicial. En principio, queremos destacar que teníamos muchas expectativas por cursar el EDI y nos preguntamos de qué manera se iba a desarrollar la materia durante el ASPO, ya que era una de las últimas asignaturas de la carrera, y la íbamos a vivir en un contexto por demás incierto.

Nos gustaría contar un poco qué vivimos en el EDI: al comenzar cada clase, Julieta, nuestra docente, nos proponía espacios lúdicos virtuales, y de esta manera fuimos construyendo de forma creativa un vínculo docente y alumnas a través de la pantalla. Dichos espacios lúdicos fueron fructíferos para comenzar a conocernos y divertirnos a pesar del contexto que estábamos atravesando. Recordemos que empezamos a cursar en el momento de mayor incertidumbre, tanto a nivel mundial como local. Todavía no sabíamos bien cómo cursar a través de las pantallas, y a eso se sumaba todo lo que a cada una de las estudiantes nos pasaba a nivel personal, familiar y laboral. En un clima

tan revuelto, encontrar clases organizadas, y pensadas para nosotras, como todas las que presenciamos en el Normal 4, fue un lugar de contención.

Cada clase del EDI estaba dividida en tres momentos. Como les contamos, en el primero jugábamos, mientras se rompía el hielo, y nos terminábamos de despertar (ya que se cursaba a la mañana temprano). Después llegaba el espacio llamado “juegos encuarentenados”, donde cada estudiante exponía una tarea semanal que consistía en pensar juegos a partir de distintos elementos que se encuentran en las casas, para ser realizados por toda la familia. Por ejemplo, se nos propuso crear juegos a partir de objetos que están en todas las casas, canciones, cuentos, postales, poemas, videos, entre otros. Esta actividad nos desafió a pensar juegos desde otras perspectivas, trabajando junto a la familia, incluyendo elementos que todos tengan al alcance, dándole un valor especial a lo lúdico, en un contexto tan complejo para las infancias, así como también para las personas a cargo.

El siguiente momento consistía en una exposición teórica, en donde la docente exponía el tema de la clase (por ejemplo, la noción de juego según distintos/as autores, juego para Nivel Inicial y para la Recreación Educativa, las distintas instituciones que trabajan con primera infancia, etc.). Después de la exposición, nos dividimos en pequeños grupos (entre 3 a 5 estudiantes) y nos íbamos a otras “salas” que ya estaban armadas, donde teníamos un rato para pensar una situación propuesta por la docente, vinculando con una consigna la teoría con la práctica. Por ejemplo, después de la clase de Juegotecas, la propuesta fue pensar “¿Qué aspectos tendrían en cuenta para responder a una familia de la sala que les consulta a ustedes como docentes si creen pertinente que a contra turno el/la niño/a asista a una Juegoteca?”. En esas salas de videoconferencia estábamos sólo las estudiantes. Julieta nos esperaba en la sala principal. En el caso de que surja alguna duda, podíamos volver a la principal a consultarle, y después seguir debatiendo nosotras solas. A determinado horario volvíamos, donde debatimos a grupo total sobre todas las aristas que habían surgido.

Destacamos que conocer el programa de Juegotecas Barriales y su modalidad durante el ASPO, nos presentó otro ambiente en donde a futuro también vamos a poder desempeñarnos en lo laboral, así como a su vez, llevar algunas de sus lógicas o miradas a las salas. Pudimos percibir que son espacios donde le dan valor a la libertad lúdico creativa, se revalorizan aspectos culturales de cada comunidad armando redes, construyendo espacios significativos para los/as niños/as. Consideramos importante este aspecto, ya que en nuestra formación no se nos presentó otro espacio, más que los jardines para trabajar.

La parte “práctica” del EDI se llevó a cabo en el blog de una sala de 3 del Jardín que está en el Normal. Para confeccionar los flyers que se subirían al blog, previamente indagamos en la página las actividades que ya fueron propuestas por las docentes, tanto para ver qué recorrido tenían, como para pensar cuáles eran las más acordes al grupo. El objetivo de la secuencia fue brindar, con una fuerte impronta estética, propuestas lúdicas para realizar en familia donde el juego, la imaginación, los múltiples lenguajes, y la creación estén presentes. Nos resultó un desafío pensar la propuesta para el blog, ya que había un grupo real, el cuál iba a recibir las actividades, y queríamos que sean interesantes y que convoquen a sus familias a realizarlas.

Luego de varios intercambios con la docente y nuestras compañeras, decidimos elegir el siguiente recorte: “Viajamos a los carnavales norteros” ya que, el norte argentino es protagonista del mejor carnaval del país gracias a su rica cultura y sus tierras repletas de leyendas. Sus paisajes, representan la esencia de su historia y conservan sus valiosas tradiciones. Asimismo, nos propusimos brindar múltiples oportunidades para que los/as niños/as exploren y jueguen. Consideramos una buena oportunidad para trabajar dicha tradición que forma parte de nuestra cultura, en nuestros hogares y desde diferentes perspectivas como: comidas típicas, vestimenta, la música y principalmente el juego.

En cuanto al armado de los flyers para el blog, pusimos especial atención a la estética, el lenguaje acorde, distribución de imágenes, conceptos claves a resaltar y materiales que estén disponibles en todas las casas. Fue una experiencia maravillosa.

Para finalizar en torno a la cursada realizada en un contexto de ASPO, destacamos la dinámica de las mismas en donde trabajamos diversas propuestas tanto prácticas como teóricas que incentivaron en cada clase a un debate grupal. En este sentido, resaltamos que, previamente a las clases, nos sentimos incentivadas y predispuestas ante las diversas propuestas de la docente. Durante las clases, abundaba un clima de atención y de escucha, con alegría, diversión, entusiasmo e interés, sintiéndonos de este modo motivadas sobre lo aprendido. Consideramos que cursar el EDI de juegos en contextos no formales de manera virtual, fue beneficioso para nuestra formación profesional docente a pesar del contexto que estamos atravesando. Por último, resaltamos que, como ya dijimos, toda la experiencia de cursada en el Normal 4 nos dejó muchos aprendizajes, que nos siguieron formando como futuras docentes.

A modo de cierre, me gustaría compartir con ustedes que el hilo que atraviesa estas experiencias por el Nivel Inicial y Nivel Superior, está en el armado de clases, las planificaciones, el modo de vincularnos, en contexto. La coyuntura es lo primero que nos condiciona para tratar de encontrar cómo potenciar el espacio áulico. Trabajar detrás de una computadora no fue fácil y no es algo que el sistema educativo vaya a extrañar, ya que el encuentro de los cuerpos en las aulas o salas es irremplazable. Sin embargo, fue una oportunidad que nos dimos para brindar talleres o propuestas inventadas, tramadas, creadas para este contexto, donde gracias al intercambio entre colegas, socializar plataformas y distintas herramientas digitales, contarnos qué nos venía funcionando mejor y qué no, y sobre todo, con un fuerte diálogo constante con nuestros grupos de estudiantes (o sus familias, en el caso de Nivel Inicial), pudimos ir construyendo esas “aulas” o “salas”, haciendo del 2020 un año excepcional, pero cargado de aprendizajes. La escuela en todos sus niveles puso especial énfasis en garantizar la continuidad del vínculo y de la enseñanza, buscó construir espacios de libertad y de juego, de debate y creatividad, de disfrute entre tanta angustia y a pesar de las enormes dificultades tecnológicas. La comunidad docente y las instituciones estuvieron cerca de las familias y de sus estudiantes, fueron sostén y compañía. Una pandemia mundial es algo que no nos imaginábamos vivir antes del 2020. Sin embargo, podemos decir con orgullo docente, que en la medida de las posibilidades de nuestro rol, fuimos sostén de muchas realidades durísimas que atravesaron nuestras y nuestros estudiantes, y que para muchos/as, las clases fueron un oasis en el medio de la pandemia. ¿Hubo escuela? Hicimos escuela.

De cómo construir el tono pedagógico “entre barbijos, auriculares y pantallas”

Santanocito, Marcela

Nivel Terciario

Resumen

Previamente al contexto de pandemia yo consideraba que para el proceso de construcción de la voz profesional docente era imprescindible el trabajo presencial en el aula. Al iniciarse el ASPO, con muchas dudas y temores enfrenté el desafío de poder reinventar propuestas que permitieran enseñar y aprender a construir y cuidar la voz docente entre "barbijos y pantallas". Atravesando todas las dificultades de estos tiempos complejos hoy puedo decir que no solo pudimos darle sentido al EDI de la voz docente en esta etapa, sino que fuimos encontrando alternativas que por su significatividad es posible tengan proyección una vez recuperada la presencialidad. Rescato especialmente el haber ampliado la cantidad de recursos a disposición de los alumnos que promovieron niveles importantes de autonomía en todos ellos; también ciertas propuestas que se integraron a la vida cotidiana más allá de lo propio del EDI y algunas iniciativas que no solo involucraron a los estudiantes sino que también comprometieron a las familias en cómo cuidar el cuerpo-voz y alivianar el estrés. Nos faltó poder experimentar la “vibración conjunta” del tono pedagógico que solo da la presencialidad, pero pudimos encontrar caminos que seguirán transitados y enriquecidos cuando el aula nuevamente comience a vibrar.

El EDI “La voz del docente” centra su tarea en la construcción del tono pedagógico, que tiene diferencias con el habla coloquial e implica un uso específico dentro de las voces profesionales. El gran desafío al iniciarse el ASPO era cómo provocar una experiencia vocal sin poder compartir un mismo espacio sonoro al momento de la clase. El tono pedagógico es la voz eufónica que despliega el docente en el espacio del aula; por lo tanto, mi preocupación era cómo enseñar a construirla “entre barbijos, auriculares y pantallas”. Temía que en el EDI solo lográramos un espacio para adquirir criterios conceptuales sobre el funcionamiento y cuidado de la voz docente, como así también algunas prácticas articulatorias y vocales pero sin aprender en realidad a construirla y cuidarla en la acción del aula. Esta preocupación seguramente era y es compartida por muchos colegas cuyos espacios curriculares requieren de lo presencial para avanzar.

A lo largo de estos años, el EDI se centró en ir construyendo el tono pedagógico poniendo “el cuerpo” y en el entorno virtual “los cuerpos quedaban planos”. Además, me preguntaba: ¿cómo lograr construir el tono pedagógico sin la respuesta espontánea que brinda la presencialidad?

En las cursadas habituales yo utilizaba el campus para compartir materiales con los alumnos y para las entregas de actividades, principalmente en los foros. Empleaba:

- cuadernillos en PDF con actividades corporales sobre el eje, la elongación; la relajación del cuerpo, la articulación de la palabra; capítulos de libros sobre la voz del docente;
- pequeños videos informativos de las patologías que afectan la laringe indirectamente y sobre el funcionamiento de la misma;
- videos musicales de YouTube para realizar las prácticas vocales.

Iniciado el ASPO me propuse ampliar los recursos a utilizar, de modo que cada uno de los alumnos se "enganchara" más fuertemente en aquellas alternativas que más le impactaran o vieran como necesidad por dificultades específicas. Se trataba de encontrar caminos reinventando prácticas, desde la convicción de que, en esta etapa tan compleja, puede ser factible construir prácticas de enseñanza significativas y renovadoras. (Maggio, 2020)

Comencé entonces a generar nuevas alternativas:

- cuadernillos en PDF con recomendaciones para los tiempos que vivimos, y letras de canciones para realizar con ellas actividades;
- videollamadas de grupo general para la vivencia de los conceptos nodales y de pequeños grupos para la construcción del tono pedagógico.
- cada una de las clases escrita de manera detallada, apuntando en especial a aquellos alumnos que no podían concurrir a las videollamadas (esto lo pude lograr gracias al apoyo de las profesoras de Alfabetización Digital del ENS N°4);
- grabación de las clases para que se pudieran ver de manera no sincrónica en caso de no haber podido participar o para reiterar ciertas actividades necesarias para la práctica vocal posterior a cada clase.
- pequeños videos de prácticas respiratorias; de relajación; de información sobre patologías que afectan la laringe indirectamente, situación que en los tiempos de pandemia se han incrementado;
- MP3 de vocalizaciones;
- el uso del WhatsApp para abrir la comunicación entre los alumnos; anuncios generales al interior del grupo; también personalizados en la devolución sobre los trabajos para que siguieran avanzando con sus voces y de contención sobre lo que en lo personal le iba ocurriendo a cada uno de ellos en los tiempos complejos del ASPO;
- listas de Spotify con vocalizaciones; relajaciones y música.
- el uso de los auriculares como alternativa para la percepción de cada uno de los oídos y para la formación de criterio propio en la escucha.

Tal como venía implementando en las cursadas presenciales indiqué a los estudiantes que a lo largo de todo el EDI tendrían que ir armando su “diario de ruta”, incluyendo en él los logros y dificultades en cada una de las actividades, la articulación con la bibliografía, el traslado a la vida cotidiana de sus experiencias y reflexiones vocales.

Los desafíos que nos impuso el ASPO fueron y siguen siendo muchos en la vida cotidiana y en nuestro trabajo profesional. En las cursadas virtuales surgieron un conjunto de alternativas que no solo alimentaron el poder seguir enseñando y aprendiendo sobre el tono pedagógico en cada uno, sino que se fue construyendo una perspectiva de cercanía en lo vincular. De algo estaba segura: si ampliaba los recursos a

utilizar era muy probable que, parafraseando a Andrea Alliaud, les alumnos iban a poder acceder a través de alguna de las propuestas a los secretos que van tomando forma práctica en el acto de enseñar, en este caso vinculadas al uso de la voz docente, distinguiendo en primera instancia lo que funciona bien y lo que no. (Alliaud, 2017)

Menciono algunos aspectos centrales de lo desarrollado en la etapa de pandemia que desde mi mirada tiene sentido preservar y resignificar una vez recuperada la presencialidad:

1. El aprender a utilizar la voz incidió en disminuir el estrés producto del ASPO

Desde la perspectiva de la psicología de la voz, existe una relación estrecha entre el impacto que el estrés tiene en el cuerpo y por ende en la voz que habita ese cuerpo (Herchovichz, 2013).

Nos sorprendió el ASPO, privándonos del contacto y juego entre los cuerpos-voz en un espacio común de clase, para aislarnos y volvernos planos, metidos en cuadraditos de una pantalla y a algunos solo en la vibración de sus voces en los audios del WhatsApp o en los videos.

Se presentaron circunstancias especiales de vida para todos y todas, de sorpresa, de no tener ninguna experiencia previa en lo que iba ocurriendo, miedos, incertidumbres, sobreexposición a las pantallas que llenaban de quietud y rigidez nuestros cuerpos, de dolores y malestares que iban saliendo y se apoderaban de nosotros y nosotras, de pérdidas y de la aparición del COVID en muchos alumnos y de otras enfermedades producto de tanto estrés.

En esa situación nos encontrábamos sincrónica y asincrónicamente cada semana. Tanto nos necesitábamos que se estrecharon lazos diferentes a los presenciales, de humanidades cálidas en los flashes de luces de esas pantallas tan negras. Salíamos de ellas para iluminarlas, para develar espacios que generalmente son de intimidad donde por momentos aparecían otros personajes que no hubieran habitado el salón de clase. A algunos les daba pudor trabajar frente a la familia entonces elegían momentos de soledad para hacerlo, pero esto con seguridad incrementaba su estrés. Para los que vivían solos era un momento de compañía.

Debido a que los tiempos de recepción de la imagen y el sonido por internet, no era en todas las casas igual pues depende de muchas variables, se hacía imposible trabajar en forma conjunta en las distintas actividades como lo veníamos haciendo en la presencialidad, especialmente en las vocalizaciones. Para “engañar al delay” fue necesario trabajar en las videollamadas con los micrófonos silenciados de los alumnos; cada uno de ellos desarrollaba las actividades en su propio espacio sonoro. Esto generó varias circunstancias; entre ellas el aparente aislamiento y soledad al estar cada uno recluido en su espacio sonoro, que activó aún más la incertidumbre: “*¿Estará bien? ¿Estará mal? ¡Esto que siento en mi cuerpo es totalmente nuevo para mí!*” decían los participantes de la videollamada, sin encontrar respuesta inmediata pues el diálogo se habilitaba posteriormente.

A quienes hacían las actividades en diferido, les costaba preguntar y seguramente los estresaba. Otros al compartir lo percibido luego de realizar las actividades, se sorprendían con sensaciones en común que los tranquilizaban. Observé que mis explicaciones ante esas sensaciones que la gran mayoría de los alumnos nunca habían experimentado con la voz, poco a poco las fueron tomando como un desafío para incorporar en su vida cotidiana.

Lo que más me impactó, fue la construcción paulatina en los estudiantes de un criterio y una autonomía en la escucha de esa voz y de la percepción del cuerpo todo. Hubo muchos grados de compromiso con esta “autoescucha”, también estuvieron los que no se animaron y prefirieron dejarla para la presencialidad. Esta “autoescucha” del cuerpo-voz, los hizo protagonistas de sus propios cambios y cada uno se animó a comprometerse dentro de lo que las circunstancias individuales le iban permitiendo. El cantar a través de las vocalizaciones tiene un lugar importante en el EDI: es la mejor manera de esculpirse y percibir con más sutilidad los juegos de resonancias en uno y otro nivel del cuerpo. Se canta con el cuerpo, se habla con el cuerpo y para activarlo hay que despertar al oído. (Tomatis, 2010)

El estrés y las angustias disminuyeron y los alumnos pudieron reconocerse más productivos pese a todo. Cada uno se conectó con su cuerpo en sus malestares, sus movilizaciones, sus estiramientos, su eje; sus transiciones de posturas; los hábitos corporales y vocales saludables. Diría Michel Serres al referirse al cuerpo, que este puede tantas cosas en las fábulas que su espíritu se espanta con eso. (Serres, 2011) En su gran mayoría los estudiantes dejaron el sedentarismo y desarrollaron un trabajo sobre la relajación de su cuerpo-voz. Adecuaron las pantallas y las sillas a las posturas más saludables para el cuerpo y también los volúmenes y resonancias de su palabra hoy tecnologizada. Para algunos de ellos, los que salían a la calle a trabajar o los que ya son docentes y participaban de las burbujas, con las sordinas que implica el uso del barbijo.

Hubo un aumento de dificultades relacionadas con lo digestivo, el bruxismo y el ciclo del sueño. Fue así que decidí compartirles una lista de Spotify con lo que llamamos relajaciones concentrativas y ellos denominan meditaciones. Las seleccionadas estaban dirigidas a diferentes recorridos del aire en el cuerpo. Este tipo de actividad que solía guiar en la presencialidad, les brindaba una mejora en el descanso nocturno, además de contribuir a la concientización de la respiración y una buena oxigenación de todo el organismo.

Seguramente esta escucha atenta, por la importancia que tiene, habilitará en un futuro la autorregulación consciente de sus voces a través del bucle audiofonador representado por la capacidad de la audición de los sonidos que permite regular las palabras emitidas en el trabajo diario como docentes, evitando caer en patologías vocales. (Calais Germain- Germain, 2013) Resulta interesante mencionar algunos comentarios de los alumnos que presentaron en sus “diarios de ruta”:

“Probar distintos tonos de voz, escucharme, cantar, equivocarme y volver a hacerlo, es algo que disfruto mucho.”

“Estoy contenta porque los cambios los puedo notar y de hecho aprendí a escuchar mi voz y prepararla para la futura docencia.”

“Valoro lo importante que es nuestra voz, involucra muchas cosas, nuestra postura, nuestro estado anímico, tener confianza en nosotros mismos.”

“Me he amigado con mi cuerpo, lo escuché y lo empecé a cuidar. Estoy comiendo más sano, y empecé a hacer ejercicio.”

“Una cosa que pude incorporar es el tono de pantalla, hablar más bajo al mandar audios y al hablar por llamadas telefónicas.”

“El EDI contribuyó a trabajar con mi postura corporal, mi relajación, intentar bajar un cambio y liberar el estrés, como así también vencer otros obstáculos, tal como, la timidez”.

De alguna manera se fue ampliando progresivamente la capacidad de escucha en todos y cada uno. Fue ocupando un lugar central el sentido de la audición en tanto su función integradora de percepciones. (Tomatis, 2010)

2. La distancia favoreció la construcción de autonomía en los alumnos:

En el punto anterior me referí a la importancia de la escucha atenta para la autoregulación de la voz profesional futura. ¿Cómo cada uno de los estudiantes lo fue logrando a la distancia, con situaciones personales de vida diferentes, con posibilidades de compromiso variable, con alternativas tecnológicas disímiles? Algo sucedió en el proceso de construcción de autonomía para que en mayor o menor medida los alumnos lograran identificar aspectos de sus voces que no estaban bien, valorizar otros, construir un piso de tono pedagógico y una conciencia de trabajo vocal continuo y necesario.

Comencé a utilizar MP3 en las clases del campus, especialmente para los alumnos asincrónicos. Su uso era un recurso para las vocalizaciones, de modo de promover la agilidad y la contención necesaria en la toma de aire profesional, que estimularía su oído musical, sus resonancias, sus proyecciones, la flexibilidad de los movimientos laríngeos para una buena salud vocal. Todos estos aspectos son muy importantes en la construcción del tono pedagógico y en la modificación saludable de las voces. En la presencialidad, la actividad nos acompañaba de diferentes maneras en todas las clases, mi oído estaba allí para no permitir ningún desajuste que pudiera perjudicarlos. Pero ahora no lo estaba y me invadía un gran temor a que percibieran la actividad con MP3 como displacentera, producto de algunos desajustes en su aplicación y que no estuviera mi intervención instantánea. Por supuesto que ocurrió y lo empezaron a manifestar; yo repetía cuáles eran los límites de prueba, que ellos debían seleccionar y aplicar solo aquellas vocalizaciones que cumplieran con ciertas condiciones previamente conversadas y enumeradas en las clases escritas y en los encuentros sincrónicos. Por esta razón incorporé las listas de Spotify hacia la mitad de la cursada que se centraron en la búsqueda de la coordinación, agilidad y sostén en la toma del aire en el tempo musical, la percepción de la resonancia en la máscara (vibraciones en la zona craneal); sumé también una segunda lista buscando mejorar la afinación. Tuve un estupendo, “ayudante” de respuestas más inmediatas y personalizadas: el WhatsApp que con algo de retardo pero siempre más veloz que cualquier otro medio de comunicación, habilitaba la conversación con cada estudiante y me dejaba más tranquila para seguir orientando.

Para mi asombro el detectar los malestares vocales nos permitió hablar de los porqués que no eran aplicados solo a las vocalizaciones sino que formaban parte de hábitos del habla coloquial, del habla de todos los días. Valió la pena incorporar las listas de Spotify para el trabajo autónomo porque considero que desde la posibilidad de cada estudiante, adquirieron una comprensión mayor de lo que tenían desajustado de sus voces en la vida cotidiana. Esto se vio reflejado en la desaparición de síntomas de fatiga vocal que manifestaban muchos alumnos al principio de la cursada.

En búsqueda de la privacidad, la mejor concentración y calidad del sonido es que les recomendé que de ser posible utilizaran auriculares en las videollamadas. Este dispositivo nos permitió jugar con la escucha del oído derecho y el oído izquierdo y sus cambios de percepción de la voz a través de ellos, reflexionar sobre los volúmenes que manejamos; las enfermedades profesionales y cómo evitarlas para los que trabajan muchas horas con ellos y para este momento en el que todos los usamos con frecuencia. Quienes no los pudieron utilizar, de todas maneras tuvieron posibilidad de trabajar desde otras perspectivas corporales con uno y otro oído.

A partir del uso de auriculares en las clases, se analizó el cómo utilizarlos y se pudo reflexionar sobre los volúmenes en las casas de todas las tecnologías sonoras y sus voces en competencia. Esta comprensión también colaboró en la reducción de la fatiga vocal y auditiva, como así también para analizar los desbalances auditivos de los oídos. Se trata de un tema sumamente importante para el cuidado de la audición puesto que la laringe no trabaja sola, lo hace en una estrecha relación con los oídos.

Hubo que priorizar qué considerar como contenidos en los encuentros sincrónicos y fue relevante centrarlo en las vivencias vocales, en pos de que las vocalizaciones que luego ellos harían en soledad no los perjudicaran.

Sin que yo lo tuviera previamente definido, se fueron generando importantes niveles de autonomía en los alumnos, al haber incorporado variados recursos: MP3, listas de Spotify, videos, actividades por WhatsApp. Cada uno pudo avanzar en ejercicios personales destinados a la construcción de una voz saludable hacia un tono pedagógico. Es más, es probable que a diferencia de las cursadas presenciales, un número importante de estudiantes dará continuidad a lo desarrollado incorporándolo a sus rutinas cotidianas. Quizás por lo particular de estos tiempos, los cuerpos-voz estuvieron sobreexigidos y encontrar actividades que dieran placer y mejoraran el estado físico, vocal y emocional resultó gratificante. Algunos comentarios de los alumnos en sus “diarios de ruta” dan cuenta de lo planteado:

“Si bien siento que la distancia y la virtualidad no es como estar frente a frente y poder tener las correcciones o aclaraciones al instante, eso hizo que estemos más atentos todavía.”

“Sé que me falta mejorar bastante, pero al tener las vocalizaciones guardadas y la playlist de Spotify puedo seguir practicándolas todas y seguir descubriendo cuáles me van quedando cómodas para poder utilizarlas el día de mañana.”

“Volviendo a escuchar el primer audio que mandé por WhatsApp con un oído más crítico, pude notar la falta de aire al hablar”

3. El EDI la “voz del docente” se convirtió en “la voz en la familia”

En esta etapa de continuidad pedagógica virtual todos entramos en la casa de todos. Mi gato maullaba en la puerta de la habitación-aula y salía en los videos muy orondo acostado en el respaldo de mi sillón. Era moneda corriente las colas de los gatos y perros de los alumnos bailando por la pantalla, los hocicos husmeando en la cámara o reclamando la atención de su amiga/o humano, los saludos de los niños, las mamás amamantando o haciendo dormir a su hijo/a con el sonido de las vocalizaciones, el uso del teléfono prestado por la tía porque el de la alumna estaba sin batería y/o la desviación de las miradas de la pantalla para fundirse en una sonrisa cómplice con algún integrante de la familia que se acercaba a la clase.

En el EDI la voz del docente, pudimos capitalizar estas situaciones cotidianas, dado que en muchos casos la actividad de cada estudiante se trasladó a las familias y como algunos de ellos lo manifestaron: se aprendía enseñando. Vale rescatar a Paulo Freire cuando indica: “Todo el mundo sabe algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos. (Freire, 1992)

Vale incorporar el testimonio de algunos alumnos en sus “diarios de ruta”:

“Han cambiado los hábitos en casa, tratamos de hablar en un tono suave sin gritar “

“La materia me ayudó a vincular lo aprendido con mi familia, sobre todo con mi mamá, ella es docente del nivel medio, no tuvo una materia para preparar una voz saludable para el ámbito profesional”

“Se me dificulta diferenciar si grito o lo estoy realizando de forma correcta, para esto les pido ayuda a mi familia que ellos puedan escucharme y darme su opinión”.

“Ya tengo rutina de vocalización. La hice antes de ir a las benditas burbujas de 1er grado. Regresé del trabajo menos cansada, sin dolor en la voz. ”

“Lxs cinco integrantes de la familia descubrimos cosas personales, realizamos los ejercicios y los implementamos a nuestra vida.”

También se fue planteando una solidaridad al interior de los grupos, a través del grupo de WhatsApp del EDI, en las comunicaciones que se pudieron entablar entre los alumnos en algunos ejercicios grupales de creación y a través de los cuadraditos diminutos que mayormente eran habitados por caras de asombro, llantos, risas y hasta a veces por aplausos. Se pudieron relajar, descubrir sus aptitudes y dificultades, dentro de una escucha que en la mayoría se amplió hacia sus familias. Adquiere especial sentido en este aprendizaje colectivo el concepto de que cada uno de nosotros se manifiesta a través de lo que es, lo que imagina que es y lo que los demás dicen de él. (Bauman 2011)

A modo de reflexiones finales

Al momento de escribir este artículo aún no está claro cómo será el progresivo camino en el que se volverá a las clases presenciales. Pero sí tengo la certeza de que parte de lo construido en esta etapa compleja de nuestras vidas y del desarrollo de la actividad docente podrá tener continuidad a futuro. Resulta cierto que hay que aprender a

navegar en un océano de incertidumbres a través de un archipiélago de certezas (Morin, 2011)

En mis clases presenciales iniciaba cada encuentro con una frase que decía: el éxito de este recorrido es un 20% mío y 80% de ustedes. Muchas veces era casi una formalidad, pero en la etapa no presencial fue una permanente realidad, en la que este 80 % da cuenta de la capacidad y valentía que cada alumne puso en su escucha, una escucha tan amplia que se expandió al interior de la familia. Aportar a relajar y resonar el cuerpo-voz en cada uno y en el grupo familiar, permite disminuir el nivel de estrés en todos y cada uno, por lo que vale dar continuidad a propuestas que incluyan a las familias dado que se fue logrando un aprendizaje que tal como dice Michel Serré bucea los gestos en la oscuridad del cuerpo (Serres, 2011)

El conjunto de alternativas a desarrollar en forma autónoma por cada alumne marcó un camino que yo no tenía previsto con tanta intensidad al inicio del ASPO, pero que replantea a futuro qué es insustituible en lo presencial y cuándo y en qué debemos privilegiar el trabajo independiente de cada uno. Por otra parte resulta significativo que muchos estudiantes manifiesten el querer continuar en su vida cotidiana con las rutinas personalizadas que ellos mismos construyeron en el EDI, destinadas a relajar el cuerpo y activar la voz para el tono pedagógico.

Vale cerrar este artículo con una frase del “diario de ruta” de Ludmila, alumna del EDI 2020 que refleja el espíritu del espacio generado:

“Canto, leo, disfruto de la herramienta que es la voz, grito un gol de Vélez, me acuerdo que no tenía que gritar, hablo menos, me escucho más”

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2011). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Ed. Viena
- Calais, G. (2013). *Anatomía para la voz*. Barcelona: Ed. La liebre de marzo
- Freire, P. (1982). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Herchovichz, S. (2013). *La psicología de la voz*. Buenos Aires: Akadia.
- Maggio, M. (2020) *Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia*. Serie los equipos de conducción frente al covid-19. Buenos Aires: UNICEF
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tomatis, A. (2010). *El oído y la voz*. Badalona: Editorial Paidotribo.

Indagación en la clase de Enseñanza de las Ciencias Naturales.

¿Cómo lograr los presupuestos formativos en el contexto remoto-virtual?

Soria, Marcelo

Nivel Terciario

La experiencia es siempre de alguien, es subjetiva, siempre es de aquí y de ahora, es contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, y es como la vida misma. (Larrosa, 2003)

Resumen

A partir del año 2020 el panorama mundial fue atravesado por la pandemia de covid-19. Los Institutos terciarios de formación docente pusieron en marcha clases remotas-virtuales que modificaron el desarrollo de los sistemas formativos. Esta modalidad transformó la gestación y la ejecución de las prácticas formativas. En este artículo, se presenta el relato de una experiencia desde la perspectiva del profesor formador en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Profesorado de Educación Primaria (P.N.P.). En este contexto, uno de los desafíos fue poner a prueba la indagación de las representaciones mentales sobre el origen de los seres vivos a través del caso: el origen de los mohos. En su gestación se tuvieron en cuenta una serie de procedimientos vinculados con el hacer científico que los futuros docentes deben aprender para enseñar la ciencia en el nivel primario.

A manera de introducción

Toda experiencia formativa a través de una práctica de enseñanza es el producto de una implementación diseñada que se aplica a un contexto que puede recuperarse para su análisis. Al relatarla, además, emerge con el discurso y soporta diferentes miradas que buscan reconstruir su itinerario; queda expuesta para que otros actores la consideren y, eventualmente, la adaptan para un terreno diferente del original. Así, aparecen riesgos, nuevas miradas y surgen posibilidades impensadas en su gestación.

Las experiencias vuelan de la mano de sus autores y cuando se plasman quedan expuestas para nuevas apropiaciones. Tal vez, en su origen ninguna de ellas pretenda ser una herramienta modélica e inamovible, por el contrario, la estrategia planificada prevé su alcance y el contexto de aplicación, pero al ponerla en escena algunas de sus piezas se modifican y acomodan.

El ámbito educativo viene atravesado desde 2020 por los efectos de la pandemia provocada por el covid-19 y esta situación cambió 360 grados el panorama esperable.

Con anterioridad los sujetos asistían a la escuela diariamente, participaban de clases presenciales y el diálogo pedagógico era cercano, cuerpo a cuerpo. Ciertos recursos didácticos pasaban de mano en mano entre sus protagonistas para compartirlos y concretar las acciones. Pero, la circulación del Covid demandó la aplicación de protocolos.

Así, las enseñanzas y los aprendizajes pasaron a estar mediatizados por los aparatos tecnológicos. Detrás de las pantallas, los materiales didácticos se tornaron en imágenes para una presentación remota. Además, cada uno de los actos virtuales dependen del flujo de energía artificial que sostuvo la escena, pero, en no pocas ocasiones quedaron silenciados en la discontinuidad de la transmisión.

Las prácticas formativas en las carreras docentes se desarrollaron exclusivamente en un contexto remoto-virtual que supuso múltiples desafíos que merecen ser significados. En concordancia con Souto, M. (2017, p. 17) “El desarrollo de la tecnología abre nuevas posibilidades y plantea cuestiones a los sistemas formales en tanto se hace posible aprender y formarse por otras vías distintas de la educación y la formación presencial. Los medios virtuales incrementan las posibilidades de preparación, de información, de manejo de recursos en los sujetos y desbordan los límites de las instituciones educativas formales. (...)”

De ese modo, las modalidades mediatizadas que intervienen en la transmisión de los contenidos requirieron habilidades en las nuevas tecnologías por parte de los formadores con poca experiencia para desarrollar este trabajo. Siguiendo a Souto, M. (2017, p. 17) “La construcción de la subjetividad se ve afectada por lo que la tecnología y su utilización e integración a la vida cotidiana significan.”

En el presente artículo se comparte el relato de una experiencia pedagógica realizada con estudiantes del profesorado para la educación primaria (en adelante P.N.P.), en un contexto remoto-virtual. En este sentido, estuvo vinculada con el origen de la vida y se tomó como punto de contacto con la realidad el caso del origen de los mohos. En su recuperación podrán apreciarse algunas de las elecciones y decisiones que permitieron su gestación y su desarrollo pedagógico para poner en estado de problema las representaciones mentales de los estudiantes sobre los tópicos indicados. También, se propuso el trabajo en carácter de contenidos de los procedimientos relacionados con el hacer Ciencias Naturales.

Preguntas iniciales que encuadran la construcción de la secuencia

La producción de la secuencia de enseñanza, en tanto estructura didáctica de la experiencia, tuvo su gestación en tres grandes preguntas o cuestiones que buscaron problematizar aspectos centrales. Las mismas se desarrollan brevemente a continuación:

Primera cuestión atinente al marco de contenidos: ¿Desde dónde se enseña el origen de los seres vivos?

El problema del origen de los seres vivos en el contexto de las Ciencias Biológicas se desarrolla con frecuencia en las aulas de todos los niveles educativos. Los diseños

curriculares jurisdiccionales plantean los contenidos puente vinculados con el origen biológico, tales como las formas de reproducción de los seres vivos. A través de estos conceptos se ponen en circulación una serie de presupuestos teóricos (sobre la biogénesis en este caso). Además, las construcciones acerca del origen de lo vivo tienen un carácter complejo e inacabado. Así, diversas investigaciones que se vinculan con distintos campos van incorporando nuevos materiales a los marcos académicos y a los diseños curriculares jurisdiccionales que se modifican.

Segunda cuestión atinente a la enseñanza ¿Desde dónde enseñar el origen de los seres vivos?

El problema de los componentes pedagógico-didácticos que son necesarios para la construcción de nociones específicas para la enseñanza que tiene referentes en la disciplina y el sujeto del nivel. En el contexto de las ciencias escolares las estrategias metodológicas son comunes, pero tienen particularidades en distintos niveles educativos.

Dichas estrategias son parte de los contenidos de la formación docente donde se enseña a diseñarlas un conjunto de prácticas que ponen en acción la indagación como parte de un modelo de enseñanza. Un desarrollo significativo debe considerar indefectiblemente la situación del estudiante en cuanto a sus explicaciones alternativas, imágenes mentales y posiciones que vinculan el origen de ciertos seres vivos con lo no vivo (situación muy emparentada con la generación espontánea).

También, deben considerarse los presupuestos metodológicos que comprenden los procedimientos y es necesario distinguir en ellos dos componentes relevantes: 1. *Declarativo-proposicional* que se refleja en la formulación de ciertas construcciones hipotéticas, 2. *empírico* que deriva de la observación y los modos de ponerla a prueba (modelos exploratorios y experimentales) que involucran diseños y ejecuciones. En estos procedimientos es factible plasmar las representaciones que les estudiantes tienen sobre estos.

Tercera y última cuestión ¿Cómo lograr los presupuestos formativos en el contexto remoto-virtual?

El problema de la clase remota-virtual enfrenta a los actores educativos a un nuevo escenario y pone en juego posibilidades diferentes para pensar la construcción de las experiencias educativas. Además, interpela el trabajo de enseñanza a partir de una estrategia virtualizada pero existe el riesgo de generar prácticas que entronizan la transmisión verbal de los contenidos elaborados.

Indagar en el contexto remoto-virtual promueve a los actores educativos a que participen de la resolución de situaciones de enseñanza generadoras de hipótesis que ponen en escena una cuestión conocida vinculada con el origen de los seres vivos.

En el trabajo presencial una práctica formativa genera mayores posibilidades de problematización, interpelación y permite escrutar en directo las representaciones mentales de los sujetos que son formados. En un contexto remoto-virtual, aparece

desdibujada la intervención sobre esos componentes asociados con las nociones a construir sobre el origen de los seres vivos.

El caso del origen del moho: Momentos rescatados en la experiencia remota

La experiencia pedagógica tuvo su base en la planificación de una secuencia de enseñanza que se propuso para abordar contenidos relacionados con el origen de los seres vivos. Estos se especificaron a través de un recorte vinculado con un caso representativo: el origen de los mohos. Para su presentación se seleccionaron algunos momentos que permitieron observar los componentes centrales en la gestión y ejecución de la secuencia de enseñanza. Los destinatarios fueron los estudiantes del P. N. P., cursantes de la materia Enseñanza de las Ciencias Naturales II en el primero y segundo cuatrimestres.

La elección de distintos momentos para la presentación de esta experiencia tuvo distintos propósitos. Por un lado, que el lector evalúe y visualice en el recorte: ¿cómo se han explorado las representaciones mentales de los estudiantes? y ¿cuáles fueron las imágenes y las explicaciones alternativas con las que representan el origen y que dan significatividad a la situación? Por otro, que consideren algunos modos de conocer portadores de procedimientos de la ciencia para un trabajo experimental y para introducir algunos textos de la ciencia para confrontar las ideas en cuestión.

Las clases de enseñanza de las Ciencias Naturales dadas en condiciones remoto-virtuales buscaron lograr esos propósitos a través de la indagación como modelo propio del área.

Recorte uno: Apertura de la indagación con algunas imágenes en pantalla

Se realizó una presentación inicial de fotos de cuatro seres vivos conocidos (pollito, rana, piojo, malvón) a todo el grupo. Se sondearon las imágenes mentales y las explicaciones de los estudiantes acerca de cómo surgen cada uno de los seres vivos.

Las respuestas dadas pusieron en escena representaciones sobre la *biogénesis* y la vincularon con estrategias de reproducción sexual y asexual fácilmente identificables en estos organismos. Además, surgieron explicaciones alternativas a las nociones científicas que se sometieron a discusión entre los participantes. Así, por ejemplo, algunos estudiantes entienden que la reproducción sexual “es la unión de los aparatos reproductores”, mientras que otros “la unión de células”, unos pocos “de la humedad”. Ciertos contra-ejemplos planteados por el docente avivaron el debate y llevaron a que reconsiderara las explicaciones alternativas y las imágenes expresadas.

La pregunta como modo de conocer en la indagación buscó averiguar las representaciones sobre el origen.

Recorte dos: la situación de enseñanza para indagar construcciones hipotéticas

Un breve relato comentado oralmente por el profesor ante la cámara fue la esencia de la situación de enseñanza que concentró la atención de los estudiantes. Luego, plantearon sus respuestas hipotéticas vinculadas con el caso de los mohos.

Les propuso escuchar el relato de una situación cotidiana:

Hace aproximadamente una semana estábamos por almorzar con mi familia en casa. Nos gusta comer algo de fruta de postre. Pero, al mirar dentro de la heladera vi que no quedaba ninguna. Miré a mis hijos y ellos se encogieron de hombros. Ninguno iba a salir a comprar. Tomé la bolsa y fui por fruta. Lo único que encontré fueron naranjas. Luego de la comida disfrutamos de un postre que no era gran cosa, pero estaba bien dulce.

Quedaron algunas que volvieron a la heladera. Mi señora las guardó dentro de la bolsa de nylon en el cajón de abajo, un recipiente plástico con tapa. A la semana fui a buscarlas y encontré esto:



fig. 1 Colonias de mohos *Penicillium digitatum*

Me impresionó ver estas texturas, colores y la apariencia que habían tomado las naranjas. Mirándome estaba uno de mis hijos, quién expresó Pa ¿y eso qué es? Como profe de Biología que soy le dije naturalmente: son mohos. Él se encogió de hombros, entonces, le expliqué que se trataba de hongos unicelulares microscópicos que formaban colonias. Él asombrado me dijo ¿De dónde surgieron?

Cuando la pregunta fue devuelta a mis estudiantes se decidió que la trabajaran en pequeños grupos (la plataforma fue Microsoft Teams que permite el ida y vuelta del público todo a pequeños grupos) para que discutan y escriban en torno a esa pregunta sus explicaciones hipotéticas.

La indagación a través de esa situación cotidiana sobre el caso del origen de los mohos permitió la emergencia de explicaciones alternativas hipotéticas que pusieron en escena perspectivas vinculadas con la “teoría de la generación espontánea” (el origen de un ser vivo a través de factores no vivos, tales como: la humedad, la temperatura o procesos que nada tienen que ver con la reproducción, por ejemplo, la putrefacción, la descomposición, etc.).

Así se pudo averiguar ¿qué saben los estudiantes sobre el tema del origen? (cuáles son sus ideas o representaciones) y ¿cómo explican la biogénesis? También, plantearon dudas conceptuales básicas.

Recorte tres: los modos de conocer como contenidos

Como se observó los estudiantes disponen de representaciones en lo conceptual y también en lo procedimental que hay que deconstruir. Así, se desencadenaron **modos de conocer** que permitieron cuestionar su pensamiento con miras a que enseñen estos contenidos también. Tradicionalmente, dichos modos vienen “muy pegados” con la idea de hacer, con una actividad a seguir y no a modos de conocer o el hacer de la ciencia que deben enseñarse.

Tras la necesidad de confrontar las explicaciones y ampliar el marco conceptual de los estudiantes se trabajó en la búsqueda de la información relacionada con el concepto de moho y con la historia de la ciencia. Aquí se considera el primero a manera de ejemplo.

El docente percibió que al decir “moho” los estudiantes se extrañaron y algunos pusieron ante la cámara cara de repugnancia. Entonces, les preguntó *¿qué imagen aparece cuando digo la palabra moho?*

Él anotó en una hoja de Word abierta a la manera de pizarrón virtual todo aquello que los alumnos iban diciendo en voz alta:

“Yo creo que son hongos”, “ para mí son microbios: bacterias”, “pelusas que tienen distintos colores”, “aparecen sobre alimentos, paredes, objetos que se pudren”, “Son la pudrición de la naranja”, “son cosas sin vida”

La formulación de las imágenes y explicación constituyó un disparador de la búsqueda, en libros digitalizados.

Se les propuso que anticipen el contenido de los mismos a partir de los títulos y de otros paratextos que ofrecían las tapas digitales que se expusieron ante la mirada de todos. De esa manera, se buscó que propusieran hipótesis de lectura para iniciar en pequeños grupos la búsqueda de información. Así, se ocuparon de buscar los textos y comenzar a tomar nota. Partieron de las ideas sobre los mohos y las hipótesis de lectura que expresaron a partir de la presentación de los textos. Cada equipo eligió uno de los libros y las ideas iniciales para leerlo y redactar un informe en torno a ellas.

De la lectura de los informes, la información contenida permitió el planteo de diferentes dimensiones que ubicaron a los mohos como microbios de vida colonial: seres vivos. Las dimensiones enunciadas fueron: 1. estructura del organismo (organización celular); 2. funciones de nutrición (degradación de sustancias, consumo), 3. relaciones con el ambiente (desarrollo colonial), 4. reproducción (sexual y asexual); 5. papel de la historia de la ciencia en relación con el estudio de los mohos. Se volvió a los puntos iniciales y se discutió la noción de los mohos como seres vivos microscópicos.

Recorte cuarto: Diseños experimentales vinculados con el desarrollo de los mohos

Para llegar al diseño experimental sobre la base de las condiciones de desarrollo de los mohos se presentó una imagen disparadora tomada de Audesirk, T, Audesirk, G & Byers, B. (2003, p. 395) que se presenta a continuación:

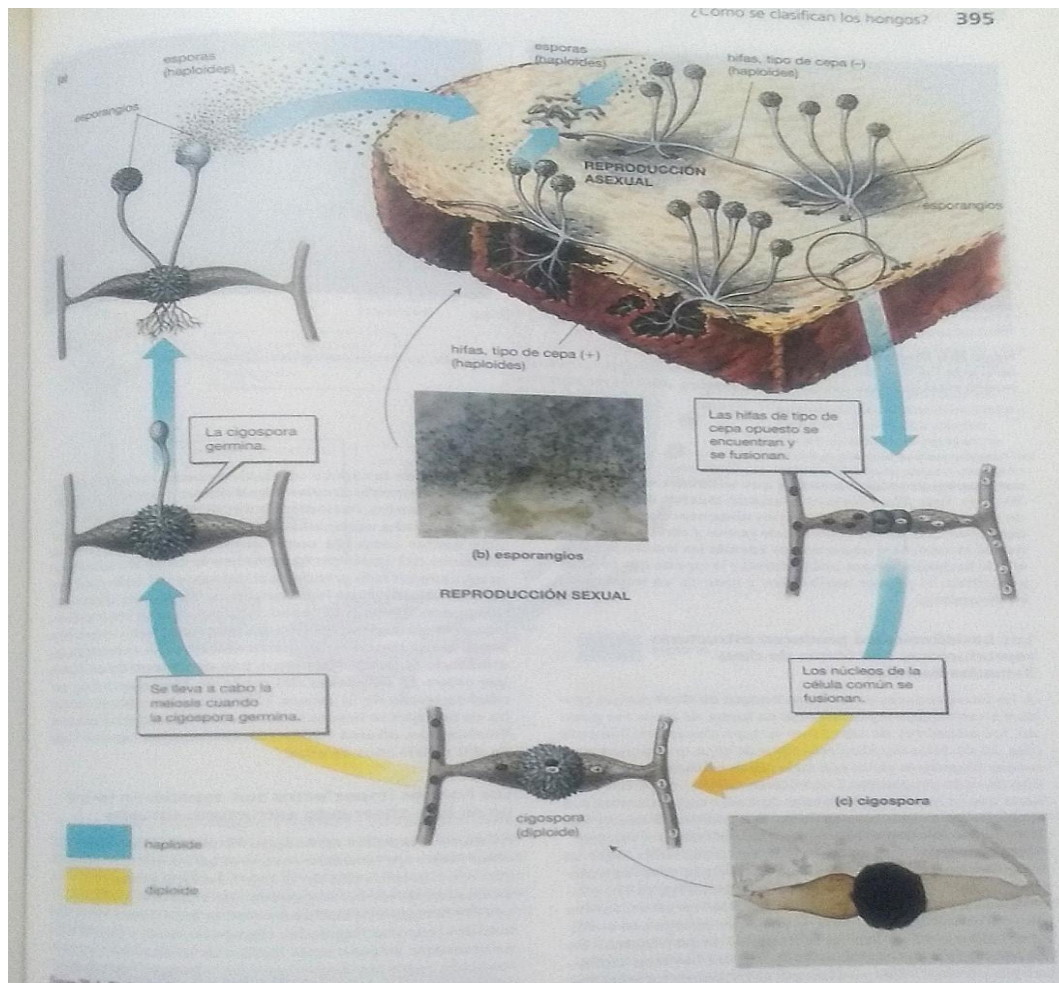


Fig 2 Imagen de mofo sobre pan lactal y su ciclo biológico

La interpretación de la imagen llevó a que los estudiantes volvieran a poner en escena sus explicaciones alternativas acerca del origen de un ser vivo de la materia orgánica o de la descomposición (generación espontánea). En cambio, al analizarla aparecieron las diferencias entre las formas de reproducción que tienen que ver con el origen (esporas en la reproducción asexual o unión de hifas en la sexual) y el ambiente que condiciona el crecimiento y desarrollo. Quedó en parte cuestionada la idea de origen espontáneo a partir de condiciones del ambiente. Con la lectura de la imagen establecieron la relación con la reproducción, la que se completó con los libros sugeridos.

Luego, se les propuso pensar en las condiciones de desarrollo vinculadas con sustrato y cómo modificarlas? De este modo, se introdujo el control de variables. La pregunta disparadora fue cómo pueden probar cual es el sustrato en el que se desarrollan los mohos. Se trabajó en pequeños grupos para que diseñen una manera de probarlo. Ciertos organizadores fueron demandados para la elaboración del mismo: 1. Usar en el diseño materiales soporte sanitizados de las mismas características (Ej. frascos con tapa, bolsitas de nylon), 2. Entre los materiales se encuentran los sustratos (alimentos), 3. Determinar las condiciones del ambiente donde se ubicará el experimento y las variables que se mantienen constantes (luz, aire, agua), 4. Establecer las condiciones del protocolo a seguir para diseñar, observar y registrar las observaciones controladas.

A manera de cierre del trabajo

La presentación de la experiencia remoto virtual seleccionada, en el ámbito de la formación docente, fue en el sentido de lo que destaca Larrosa (2003) *siempre de alguien, es subjetiva, siempre es de aquí y de ahora*. En rigor, debería señalarse que las experiencias son de los sujetos, vuelan de la mano de sus autores primigenios y se hacen carne en otras prácticas que serán re-creadas por otros tantos sujetos. Este es el efecto buscado de la formación inicial de docentes que aprenden contenidos específicos y construyen sus prácticas a través de las experiencias pedagógicas.

La experiencia que fue relatada formó parte de una secuencia diseñada y ejecutada. Se acotó *el origen de los seres vivos en el origen de los mohos* que pueden destacarse en algunos de los puntos en el contexto remoto-virtual. Así, disponiendo de una plataforma (Microsoft Teams) el docente pudo trabajar tanto con el grupo total las cuestiones generales e intervenir en pequeños grupos de discusión.

El docente se propuso enseñar considerando la indagación en el contexto remoto-virtual y rescató la significatividad de los procesos. Tomó en cuenta las representaciones de los estudiantes en relación con el origen y descubrió la persistencia de visiones superadas según de qué ser vivo se trate. Para ello, usó recursos, tales como preguntas, fotografías y situaciones cotidianas que resignifican el lugar de los destinatarios futuros docentes que van a enseñar el área.

La experiencia se organizó para trabajar algunos modos de conocer vinculados con las diferentes formas de preguntar y los alcances de estas; la observación vinculada con: la exploración de fotografías para establecer las características de los materiales, cuestionando la mirada del aprendiz.; la experimentación a través de dispositivos armados para someter a prueba una hipótesis que es explicación probable ante un problema que parte de diseños donde se controlan variables y hacen de la observación algo controlado.

La búsqueda de información: relacionada con las preguntas, dudas, inquietudes que se generen. Las fuentes bibliográficas fueron variadas lo que enriqueció la construcción. La socialización de las producciones a través de registros, diseños e informes permitieron conocer y analizar el trabajo de sus pares. La mirada crítica es una etapa reflexivo-evaluativa que requiere escucha y criterio para acotar, completar o indicar una modificación.

Referencias bibliográficas

Audesirk, T., Auderik, G., Byers. (2003). *Biología. La vida en la Tierra*. México. Prentice Hall.

Font Quer, P. (1993). *Diccionario de botánica*. Barcelona. Ed. Labor.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula. Plan Plurianual para el mejoramiento de la enseñanza 2004_2007. Ciencias Naturales. Colección Jóvenes y adultos. Disponible en

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/coleccion_jovenes_y_adultos.pdf

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Curricula (2004). *Diseño Curricular para la escuela primaria*. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

Larrosa, J. (2003) “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia presentada en el Seminario Internacional La formación docente entre el Siglo XIX y el Siglo XXI. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, noviembre de 2003.

Soria, E. M. (2020). *La indagación en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Una aproximación para la escuela primaria*. Montevideo: Camus.

Soria, E. M. (2018). Secuencia de enseñanza sobre la diversidad biológica. En *Infancias Siglo XXI. Propuestas educativas para el nivel inicial, primero y segundo Grado*. Montevideo: Camus.

Soria, E. M. (2010). *La indagación en Ciencias Naturales. Un camino para resolver problemas en el aula*. Buenos Aires: Ed. Captel.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Epílogo

Muchos profesores resisten al chantaje del futuro inevitable, persisten en la creencia de que aún hay un mundo por compartir, e insisten en enseñar alguna cosa.

Larrosa, 2019

La pandemia propició la irrupción de lo inédito y nos desafió a sostener la enseñanza. En las páginas de esta publicación se condensan las experiencias transitadas y las diversas maneras en las que cada docente fue dotándolas de sentido.

Al leer los diferentes trabajos cobran cuerpo la variedad de intersticios que posibilitaron seguir enseñando y los modos en que se transformaron los límites impuestos al convertirlos en nuevos caminos pedagógicos. Estas narrativas nos invitan a reconocernos y encontrarnos en el relato de nuestros/as colegas, a la vez, que a identificar algunos rasgos comunes y visualizar las singularidades de este tiempo.

Las palabras de Philippe Meirieu (2020) le imprimen un sentido más profundo a la concreción de este proyecto de escritura en tanto nos recuerda que, “el verdadero placer reside en compartir lo inagotable: obras de arte y cultura, conocimiento y aprendizaje, transmisión y creación (...) todo lo que se puede multiplicar ad infinitum, ya que todos y cada uno, al acceder a él, no privan a nadie de él y cualquiera que pueda acceder a él puede compartirlo ad infinitum con otros.”

Este libro desea replicar esta experiencia de multiplicación, hace un inventario de lo vivido, de lo aprendido y lo pone a andar, con la certeza de que en este andar fructífero cada uno se descubrirá, se sentirá interpelado y especialmente convidado a tomar algo para capitalizarlo, transformarlo y volver a circularlo como parte de la producción cooperativa.

Este año 2021 nos encuentra nuevamente - a pesar de lo esperado - frente a un escenario que persiste en su carácter desafiante. Sin embargo, a diferencia del 2020, esta vez existen recorridos realizados, experiencias compartidas que nos han fortalecido como un colectivo que, ante la irrupción de lo inédito, persiste en la tarea de sostener la enseñanza.

Equipo de Investigación ENS N°4

Marcela Yahdjian - Mariana Lázzari

Sofía Dono Rubio - Stella D'Ambrosio

ens4investigacion@gmail.com



Agradecimientos

Culminando la edición de esta nueva publicación de la ENS N°4, no queda más que agradecer al colectivo que conforma nuestra escuela y que acompaña cada uno de estos proyectos.

A la rectora Claudia Calió que habilitó este espacio para que se gestara una propuesta que nos convoca como unidad académica y nos fortalece en esa dirección.

A los directivos de cada uno de los niveles, que difundieron y acompañaron desde la gestión la presentación de trabajos.

A los/as autores que presentaron sus propuestas y se dispusieron a compartir sus experiencias con profesionalismo y compromiso .

A los/as especialistas que presentaron la obra, por sus lecturas atentas y sus reflexiones críticas que habilitan renovados diálogos con las experiencias narradas.

A todos/as los/as colegas, porque los intercambios en reuniones y encuentros fueron inspiradores para pensar este libro.