

Cuadernos del IICE N° 9 | ISSN 2618-5377

Escribir y producir conocimientos sobre la escuela en pandemia

Silvia Dubrovsky y
Patricia Maddonni
[Coordinadoras]

IICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Américo Cristófalo

Vicedecano

Ricardo Manetti

**Secretaría de Extensión
Universitaria
y Bienestar Estudiantil**

Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Sofía Thisted

Secretaría de Investigación

Dr. Marcelo Campagno

Secretaría de Posgrado

Dr. Alejandro Balazote

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Marcela Lamelza

**Secretaría de Transferencia
y Relaciones**

**Interinstitucionales e
Internacionales**

Silvana Campanini

Subsecretaría de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Prof. Matías Cordo

**Subsecretaría de Hábitat
e Infraestructura**

Nicolás Escobari

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN 2618-5377

Nº 9 (septiembre de 2022)

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE

Myriam Feldfeber (Directora)

María Inés Maañón (Secretaria Académica)

Marcela Kurlat (Investigadora)

Equipo editorial

Edición y corrección: Marina Gergich y Adriana Imperatore

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Diagramación: Santiago Basso

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA

Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2870

iiceuba@filo.uba.ar | iice.institutos.filo.uba.ar

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213

info.publicaciones@filo.uba.ar | <http://publicaciones.filo.uba.ar>

ÍNDICE

- 4 Cuadernos del IICE, por Myriam Feldfeber
- 5 Presentación del Cuaderno N° 9
- 7 Sobre las coordinadoras y lxs autorxs
- 17 Introducción, por Silvia Dubrovsky y Patricia Maddonni
- 23 Capítulo 1. El encuentro desde diferentes territorios y escenarios. Aportes para pensar las trayectorias en tiempos virtuales, por Juan Giménez y Juan Manuel Brunati
- 44 Capítulo 2. Las huellas de los apoyos en tiempos de pandemia. Análisis y reflexión sobre las prácticas, por Silvia Bersanelli, Mariana Aquino, Alejandra Cueto, Georgina Gabella, Gabriela Repetto (Escuela de Apoyo a la Inclusión N° 1 Discapacidad Motora. Santa Rosa, La Pampa)
- 65 Capítulo 3. Un modo de abordar los desafíos que planteó acompañar trayectorias en pandemia. Acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes en clave de educación inclusiva, por Nancy Betancurt, Soledad Dupuy y Silvina González (Bariloche, Río Negro)
- 85 Capítulo 4. Programa de Maestros Comunitarios: hacer escuela entre todos, ayer y hoy. Silencios y voces en pandemia, por Eloísa Bordoli y Teresa Nogués
- 122 Capítulo 5. Prácticas de acompañamiento reinventadas en pandemia. Experiencia desde el Programa Mate: "Sentarse al lado" en la virtualidad, por Marcela Terry (Maestra Mate, Escuela 15, DE 17)
- 139 Reflexiones. Una mirada ética y estética a propósito de las experiencias relacionadas, por Carlos Skliar

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadoras y educadores

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores constituye una nueva línea de publicaciones que tiene por objetivo poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que esta se desarrolla.

A través de este material nos proponemos aportar a la construcción de un espacio de diálogo entre los saberes que construyen los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y los saberes que circulan en otras instituciones y ámbitos del campo educativo. Por ello, cada número contiene categorías y conceptualizaciones con las cuales analizamos e interpelamos la realidad, registros tomados en el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas, entre otros aportes.

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y a potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

Las y los invitamos a armar su propio recorrido por esta propuesta.

Myriam Feldfeber

Presentación del Cuaderno Nº 9

Este Cuaderno reúne relatos de experiencias educativas efectuadas durante la pandemia por Covid-19 y presentadas en un ateneo organizado por el Proyecto de Desarrollo Estratégico (PDE) junto al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), en el mes de noviembre de 2020.

En aquel momento, el aislamiento, junto a la imposibilidad de estar en los territorios, nos llevaron, después de los primeros tiempos de desorientación, dolor y temor, a organizar un espacio virtual entre colegas de diferentes lugares.

Necesitábamos reencontrarnos y compartir sus recorridos y avatares, así como los logros desplegados a lo largo de un año que, al principio, nos desmarcó y despojó de las pocas certezas construidas y, sobre todo, de nuestros espacios educativos.

La propuesta fue escucharnos y socializar la multiplicidad de propuestas que las escuelas construyeron en pos de sostener los espacios de enseñanza y mantener los lazos sociales y pedagógicos, frente a las formas descarnadas en que las desigualdades sociales y educativas se manifestaron.

La publicación de este cuaderno constituye la oportunidad para poner por escrito aquella conversación del mes de noviembre y dar a conocer las experiencias desde la escritura de sus protagonistas. Estos momentos inéditos e imprevisibles que vivimos no tienen antecedentes y, por lo tanto, la posibilidad de dejar testimonio escrito desde una producción colectiva constituye un valioso momento de

construcción de saberes donde lo particular y subjetivo de la experiencia se entrelaza con la de otros y otras. Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), se trata de “hacer visible lo sutil, pero sustancial, de lo que sostiene la relación educativa”⁴.

Escribir aquello que se hace implica siempre reencontrarse con las decisiones y argumentos que sostuvieron esas acciones y, en simultáneo, zambullirse en las lógicas, transformaciones y rodeos que conlleva la escritura. Esta es en sí misma una práctica llena de matices, ardua por momentos y placentera en otros, que requiere detenernos para releer y reescribir. Nos propusimos, desde nuestro proyecto (PDE), recorrer y acompañar ese camino de escritura junto a quienes protagonizaron y construyeron ese hacer y saber cotidiano.

Así como el proyecto pone el acento en los procesos de acompañamiento en el ámbito educativo, sostenido en un trabajo colaborativo y participativo con los diversos actores que llevan adelante estos procesos, la tarea de escritura fue, también, una experiencia realizada colaborativamente entre docentes e integrantes del proyecto. Estos diálogos e intercambios permitieron que ese texto oralizado fuera adquiriendo la forma de un texto de palabras hilvanadas y entramadas con imágenes, las que también cuentan y narran lo vivido.

⁴ Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.

Sobre las coordinadoras y lxs autorxs

Silvia Dubrovsky

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Psicología Educacional (UBA). Docente investigadora (UBA). Directora de los Proyectos de Desarrollo Estratégicos – UBA: Derecho a la Educación: Acompañamiento a las trayectorias escolares en pos de la igualdad e inclusión educativa y Acompañamiento a las trayectorias educativas de lxs estudiantes en el contexto de la pandemia y la pos pandemia. Coordinadora de la página web "Acompañar trayectorias" (www.acompnayectorias.org)



Patricia Maddonni

Magíster en Psicología Educacional. Licenciada en Psicología con orientación en educación (UBA). Codirectora de los Proyectos de Desarrollo Estratégicos – UBA: Derecho a la Educación: Acompañamiento a las trayectorias escolares en pos de la igualdad e inclusión educativa y Acompañamiento a las trayectorias educativas de lxs estudiantes en el contexto de la pandemia y la pos pandemia. Coordinadora de la página web "Acompañar trayectorias" (www.acomptrayectorias.org).



Equipo de investigación del Proyecto de Desarrollo Estratégico (PDE) ¹

Nomi Aizencang



Carola Arrúe



Carla Lanza



Leticia Bardoneschi



Betina Bendersky



Susana Mantegaza



Vanesa Casal



¹ El equipo participa en los Proyectos "Derecho a la Educación: Acompañamiento a las trayectorias escolares en pos de la igualdad e inclusión educativa" y "Acompañamiento a las trayectorias educativas de lxs estudiantes en el contexto de la pandemia y la pos pandemia". Además, son integrantes de la página web "Acompañar trayectorias" (www.acomptrayectorias.org).

Juan Giménez

Profesor de Historia (Universidad Nacional de Luján). Licenciado en Educación Secundaria (Universidad Nacional de Moreno). Desde el año 2008, se desempeña como director de nivel secundario de la Comunidad Educativa Creciendo Juntos, escuela de gestión social.



Juan Manuel Brunati

Profesor de matemática, INFD Nº 109 - Estudiante de la especialización en enseñanza de la matemática para la escuela secundaria, UNIPE.



Silvia Bersanelli

Docente de educación primaria y educación especial. Magister en Integración de Personas con Discapacidad. Directora de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa.



Mariana Letizia Aquino

Profesora para discapitados mentales y sociales. Fue miembro del Equipo técnico de la Dirección de Educación Inclusiva de la Provincia de La Pampa. Actualmente, Docente De Apoyo a la Inclusión de la Escuela de Apoyo a la Inclusión Nº 1 de discapacidad Motora.



Alejandra Cueto

Profesora en Educación Primaria. Maestra recuperadora. Profesora en educación especial con especialización en discapacidad neuromotora. Docente de apoyo a la inclusión en nivel primaria y nivel secundario. Actualmente directora de la Escuela de Apoyo a la Inclusión N° 1 de Santa Rosa, La Pampa.



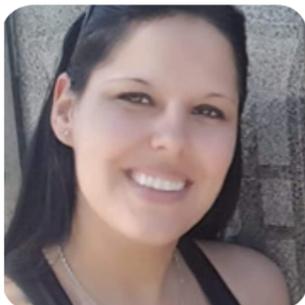
Georgina Gabella

Profesora de educación primaria, Especialista en educación para jóvenes y adultos y actualmente estudiante del profesorado de Educación. Santa Rosa, La Pampa.



Gabriela Luján Repetto Funes

Profesora de EGB I y II, Profesora de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Motora y Licenciada en Educación Especial. Actualmente, Docente de Apoyo a la Inclusión en la Escuela de Apoyo a la Inclusión Nº 1 de Discapacidad Motora de Santa Rosa, La Pampa.



Nancy Betancurt

Psicopedagoga. Forma parte de Equipos de Apoyo Pedagógico (ETAP) de nivel primario y desde el año 2012 en el rol de Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE) en el nivel secundario.



Soledad Dupuy

Licenciada en Psicopedagogía, actualmente se desempeña como secretaria pedagógica de la Supervisión de Educación Especial de la Zona Andina y Andina Sur Río Negro. Forma parte del Equipo de gestión, orientación y acompañamiento a las Trayectorias Educativas de estudiantes con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo.



Silvina González

Profesora Especializada en Discapacitados de Audición, Voz y Lenguaje (ISPEE), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (INFOD), Supervisora de Educación Especial, de la Zona Andina, Andina Sur y Sur 1 de la Provincia de Río Negro.



Eloísa Bordoli

Docente e investigadora del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Maestra (ANEP) y Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas (FHCE. Udelar). Doctora en Ciencias Sociales por la FLACSO, sede académica Argentina.



Teresa Nogués

Maestra de grado y Maestra Comunitaria. En la actualidad, se desempeña como Maestra Adjunta a la Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios de la República del Uruguay.



Marcela Terry

Profesora para el Nivel Primario, Licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura (UNESCO-UBA).



Carlos Skliar

Investigador principal del CONICET, del Instituto de Investigaciones Sociales de América latina (IICSAL) y del Área de Educación de la FLACSO, Argentina. Doctor en Fonología con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana.



Introducción

**Silvia Dubrovsky y
Patricia Maddonni**

A partir del año 2018, el Proyecto de Desarrollo Estratégico (PDE-UBA) viene trabajando colaborativamente con instituciones escolares en el armado de dispositivos de acompañamientos integrales a las trayectorias estudiantiles. Pensar, discutir, redefinir formas de acompañamientos en forma conjunta con las y los docentes es parte del sentido del proyecto. De igual modo que fortalecer los lazos entre la universidad y los diversos territorios educativos en pos de saldar una deuda histórica de la educación superior en relación con el trabajo articulado y sostenido entre los espacios académicos y las instituciones del sistema educativo.

Sostenemos un enfoque teórico metodológico que se apoya en la tradición de la investigación participativa y dialógica, la que se define como una práctica social comprometida con el saber que se produce en los territorios escolares y apuesta a una visión democrática del conocimiento. Los estudios no se hacen para un posterior impacto en la práctica sino *en y para* la práctica.

Este trabajo se sostiene en el despliegue de acciones de acompañamiento a las instituciones en la construcción y reformulación de sus propias estrategias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

La idea de acompañamientos, apoyos o ayudas escolares no resulta una novedad dentro del sistema educativo argentino, pero ha cobrado mucha fuerza a partir de la pandemia en la búsqueda de

modos para sostener las trayectorias escolares, especialmente de aquellas/os niñas/os, adolescentes y jóvenes que previo a la pandemia requerían otras instancias para acompañarlas y acompañarlos en su escolaridad. El surgimiento de programas nacionales y jurisdiccionales es una prueba de la necesidad de profundizar en acciones que, con diferentes estrategias, establezcan puentes entre las instituciones y las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes.

Los apoyos y acompañamientos, como señalamos, tienen una larga historia dentro del sistema educativo en escuelas primarias y, en las últimas décadas, en las secundarias. Sin embargo, a partir de finales de la década de 1990, como efecto de las políticas neoliberales en el aumento de las situaciones de desigualdad social y educativa junto a los tratados y documentos internacionales en torno al imperativo de inclusión, se acrecentaron las acciones de apoyo y los acompañamientos, con el fin de promover tanto las trayectorias escolares completas e integrales de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como la garantía del derecho a aprender. Las discontinuidades, el desgranamiento, el abandono ya existente dentro del sistema educativo, fueron factores a considerar a la luz de la extensión de la obligatoriedad escolar y a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

La creación de estrategias y dispositivos para sostener la escolaridad, tanto en el nivel primario como en el secundario, resultaron una posibilidad para revisar las formas unificadas de la enseñanza, generando movimientos acerca de la enseñanza y la participación en el conjunto de las instituciones. Sin embargo, en ocasiones, se desplaza hacia situaciones de fragmentación o a una mera individualización que produce lo que algunos denominan una “inclusión excluyente”.

La situación excepcional que significa la pandemia y el cierre de los edificios escolares profundizó la situación previa en términos de interrupción, lentificación o abandono de las trayectorias educativas, es así que se requirió del diseño creativo de nuevos modos de construir confianza entre las y los estudiantes y la escuela.

Es por eso que nos propusimos estar junto a quienes asumen el enorme desafío de enseñar, sostener y acompañar para que el derecho a educarse no sea solo una enunciación.

Un acompañamiento siempre implica un hacer compartido, dialogado y de reciprocidad, como diría Laurence Cornú. Manteniendo ese espíritu, este cuaderno invita a compartir cinco relatos producidos en territorios y contextos diversos. Los une el compromiso y la pasión puesta en la tarea, el desafío permanente de construir apoyos y acompañamientos que favorezcan los aprendizajes escolares y que sostengan el bienestar de lxs estudiantes.

Cada relato es el resultado de una escritura acompañada por una integrante del proyecto. Esos espacios de *escritura acompañada* abrieron nuevas miradas y sentires sobre lo realizado. Se creó un diálogo que amplió los márgenes de lo que era un primer esbozo, en algunos casos, o un escrito semicerrado en otros. Se puso en juego esa reciprocidad de la que habla Cornú, porque leer la escritura de otras y otros requiere conmovirse e inquietarse para poder luego comentar, sugerir, preguntar. Y en esas idas y vueltas las autoras y los autores enriquecen, definen convicciones, fundamentan y también se conmueven.

En primer lugar, Juan Giménez y Juan Manuel Brunati presentan un relato cuya escritura fue acompañada por Noemí Aizencang, quien destaca:

“

... la oportunidad de recorrer junto a lxs autorxs cada una de sus preguntas, conocer sus prácticas y compartir reflexiones que hacen de esta escuela un lugar social potente de pertenencia y aprendizajes para muchos jóvenes. La oportunidad de sumarme al compromiso de generar acompañamientos significativos para potenciar las trayectorias educativas en clave colectiva y singular.

En su relato los colegas se preguntan “cómo estar cerca desde la no presencialidad” y buscan respuestas en la propia reconstrucción histórica del sentido del trabajo en su escuela secundaria. Hablan de “una escuela que decide incomodarse con los problemas, porque fueron esos problemas el motor que puso a pensar

colectivamente las transformaciones". De ese modo, encuentran en una propuesta de trabajo escolar "no graduada" la posibilidad de una trayectoria escolar que no estuviera atravesada por la repitencia y que implicó una revisión profunda, entre otras cuestiones, de los modos de evaluar. Resaltan el fuerte sentido político de su tarea, y es a partir de esa convicción que la irrupción de la pandemia les permitió abordar el desafío de este nuevo tiempo mediante la recuperación de formas ya construidas en otros tiempos, les permitió la utilización de las herramientas que la escuela poseía para poder realizar acompañamientos potentes.

Betina Bendersky se sumó al proceso de escritura de una escuela de La Pampa, junto a Silvia Bersanelli, Mariana Aquino, Alejandra Cueto, Georgina Gabella y Gabriela Repeto. En conjunto recorrieron el escrito, y Betina sugirió que pudieran hacer visibles ciertas tramas, contextualizar el recorrido histórico y así acercarnos un poco más a la película, al recorrido que fueron transitando. Son imágenes en movimiento que descubren prácticas, que muestran formas de hacer, maneras profesionales de posicionarse ante el encargo, ante la demanda. En el relato se describe el recorrido que iniciaron para lograr el cambio de denominación de las escuelas especiales por escuelas de apoyo a la inclusión. Un proceso de transformación de lenguaje, de prácticas, de deconstrucción de ideas.

Por su parte, el escrito de Nancy Betancourt, Soledad Dupuy y Silvana Pérez sostuvo un diálogo constante con Vanesa Casal, quien resalta el lugar que asumió al caminar junto a las colegas en la tarea de narrar y construir memoria a través de la palabra escrita. Vanesa destaca que difundir lo realizado permite no solo trascender del campo local, sino que también habilita a la construcción de un saber pedagógico situado, a veces en la emergencia, a veces más sistemático. Recuperar lo transitado y ponerlo a disposición de otros y otras y, de ese modo, expandirlo. El texto presenta la particular experiencia de acompañamiento a las y los estudiantes con discapacidad en el nivel secundario en la ciudad de Bariloche; el modo en que se fueron revisando las propuestas en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO); el permitirse parar y revisar para tender puentes, armar una trama. El relato da cuenta de aquellos hilos que se fueron tejiendo,

pero, fundamentalmente, el tomar nota de aquellos que quedan por tejer y que redoblan la apuesta en la tarea.

El relato que nos ofrecen las colegas de Uruguay Teresa Nogués y Eloísa Bordoli tuvo la interlocución de Carola Arrúe, quien subraya ese hacer tramas al que nos convoca esta experiencia. Tramas entre las escuelas y su comunidad, entre las/os maestras/os y las/os niñas/o, entre los saberes escolares y los saberes construidos en escenarios diversos o territoriales como simbólicos, los que son clave en el acompañamiento y sostén de las trayectorias educativas, particularmente en situaciones de alta vulnerabilización. Eloísa y Teresa nos relatan los desafíos y las nuevas propuestas que el Programa de Maestros Comunitarios –que tiene unos cuantos años– hoy despliega con mayor fuerza. En esta ocasión procuran recuperar trozos de una experiencia de trabajo en la radio, donde las/os maestras/os buscaron romper silencios y aislamientos uniendo voces, cuentos, canciones y juegos en un esfuerzo por acercar a niñas/os, familias y docentes.

El último relato, de Marcela Terry, Maestra Acompañante de Trayectorias Escolares (MATE) de la Ciudad de Buenos Aires, mantuvo diálogos con Susana Mantegazza, quien destaca cómo este proceso compartido permite seguir pensando en la construcción colectiva del conocimiento más allá de los sujetos involucrados directamente en la experiencia. Los encuentros y desencuentros para narrar invitan a pensar(nos) en estos tiempos de “sentarse al lado en la virtualidad”, porque las maestras MATE, al estar al lado de las/os niñas/o, invitan, en palabras de Marcela, a que “otra cosa suceda, para mirar de cerca, para explicar de otra manera, para escuchar y conversar. Nuestro acompañamiento implica acercarse para analizar qué modificar, qué sostener, qué profundizar en pos de alentar aprendizajes”. Pero la pandemia le hizo ampliar la lente de ese estar al lado, se incorporaron otros actores en la escena: las familias, en sus posibilidades, y también en sus limitaciones. Las tareas se ampliaron con guiños hacia las y los adultos/os para, de ese modo, construir mejores condiciones para el trabajo compartido y el acompañamiento. Resultan sumamente interesantes las reflexiones que propone Marcela acerca de las decisiones didácticas que el contexto de pandemia llevó a tomar. ¿A qué no podemos renunciar? ¿Cómo construir

confianza para invitar a escribir, así como también a participar en intercambios para resolver una situación matemática?

En este entramado de voces y sentires docentes, se suma otra voz que amorosamente abre una infinidad de preguntas que nos vuelven a posicionar en un lugar de apertura a lo que no sabemos, a lo que tenemos que seguir buscando. A lo que creíamos que sabíamos y se nos desdibujó frente a lo inesperado, pero que no borra las convicciones, la memoria y la responsabilidad pedagógica de estar presente junto a otras/os docentes, estudiantes, familias, comunidad toda. Carlos Skliar, con su generosidad y con un espíritu freireano, nos ofrece preguntas que surgieron de la lectura que hizo de los relatos. En ese ida y vuelta sobre lo realizado, lo sentido y lo que se quiere, estimula a redoblar la apuesta, a poner pausa a la vertiginosidad de la tarea para construir no solo conocimientos sino también esperanza.

Capítulo 1

El encuentro desde diferentes territorios y escenarios

Aportes para pensar las trayectorias en tiempos virtuales

Juan Giménez

Juan Manuel Brunati

1.1. Un poco de historia

Las experiencias pedagógicas que surgen en las escuelas son, en muchos casos, el reflejo de la construcción que las vio nacer. En ellas se enlazan movimientos y modificaciones marcadas por esa historia identitaria que aflora cuando un problema se hace presente. Problemas que tienen tiempo y lugar, que son propios de un territorio. Cuando hablamos de territorio nos referimos a esa compleja trama donde la escuela tiene un carácter privilegiado dado por su construcción social y cultural, desde hace mucho tiempo.

Comunidad Educativa “Creciendo Juntos”[▪]

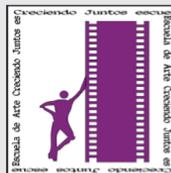
La Comunidad Educativa “Creciendo Juntos” nace en 1982 tomando el asociativismo como encuadre jurídico y la conformación de una comisión de familias que sería la responsable de cogobernar la escuela junto con el grupo de docentes. La iniciativa surgió de un grupo de vecinas y vecinos del barrio Parque Paso del Rey (Moreno) y desde sus inicios buscó gestionarse comunitariamente dando respuesta a lo que sucedía en el territorio, como espacio a transformar y a ser pensado. Nunca se persiguieron fines de lucro, porque se gestionó sobre la base de entender la educación como un derecho. Siempre se trabajó con el entusiasmo que producía la idea de hacer una escuela de verdaderas puertas abiertas y de intentar construir conjuntamente con el barrio de manera colectiva, pero no solo lo edilicio, sino en la toma de decisiones que abarcaran también el plano pedagógico. A contramano del modelo económico, político y social de ese momento que buscaba la individualización del sujeto, esta escuela propuso apostar a un proyecto colectivo, tanto en la organización administrativa como en sus prácticas pedagógicas. Bregó por que las teorías más progresistas de educación de ese entonces, pudieran tener un desembarco en los sectores populares, lugar donde aquellas premisas de la educación popular pretendían convertirse en prácticas pedagógicas dentro de la educación formal. Una escuela que nacía de una necesidad barrial, porque el barrio crecía y no había jardines de infantes cercanos.

Su anclaje territorial condujo a pensar una escuela desde una doble función: por un lado, desde su carácter pedagógico educativo, y por otro, desde la dimensión social comunitaria que le dio origen. Desde una politicidad que se reconoce y se pone en acto en la práctica cotidiana, aquella que como decía Paulo Freire, implica que el/la docente se reconozca en sus prácticas a favor de alguien o contra alguien.

▪Página Facebook de la Comunidad Educativa “Creciendo Juntos”: <https://www.facebook.com/comunidadeducativacreciendojuntos>

Sitio web de la radio de la escuela: <http://www.fmrec895.com.ar/>

La educación como un acto político, afirmando que la escuela no es neutra. Una escuela pensando o pensándose, donde pisan sus pies, es decir, leyendo su entorno, siendo permeable con el afuera y experimentando nuevos sentidos frente a la subjetividad imperante, donde el/la educador/a se asume como un ser político y no como un/a técnico/a o sabio/a.





¿Qué potencia en una escuela esta apertura con el afuera? ¿Hay saberes fuera de la escuela?

La idea de este relato es ir hacia atrás, revisar aquello que históricamente dio y da sentido a nuestro hacer, aquello que entró en revisión y cobró nuevos rumbos con las formas educativas que nos vimos necesitados de implementar con la pandemia provocada por el Covid-19. Aquello que nos permitió continuar, sostenernos junto a nuestras/os alumnas/os, en un hacer pedagógico con continuidad.

Probablemente se trate de ese impulso que siempre nos orientó en las búsquedas frente a los problemas, el que nos sostuvo en nuestra intención de llevar adelante una propuesta pedagógica situada. Un impulso que se enlazó con ese “ida y vuelta” o “adentro y afuera” que hizo de la escuela un espacio sin muros, para que el hacer escuela no quedara reducido a lo escolar, sino que fuera parte de la trama que esta experiencia construyó desde su territorialidad. Una escuela inquieta, en movimiento, que con el pasar de los años puso en juego propuestas que llevaron a pensar e interrogar las trayectorias escolares, partiendo siempre desde las distintas transformaciones que fue atravesando el territorio. Una escuela que decide incomodarse con los problemas, porque fueron esos problemas el motor que puso a pensar colectivamente las transformaciones.

Pero claramente nada nace como nuevo, pues lo pasado, lo probado, lo intentado, se reconfigura en ese movimiento que busca la escuela en sus prácticas pedagógicas. Así pensamos los acompañamientos a las trayectorias escolares, que se vuelven significativas para pensar el hoy.

1.2. Acerca del concepto de trayectoria

Resulta importante detenernos y referirnos a cómo ha sido pensada la categoría de trayectoria escolar en esta escuela, para recuperar sus sentidos en las diferentes experiencias que, desde lo

institucional, procuraron dar respuestas particularmente a las trayectorias discontinuas e interrumpidas.

Cuando hablamos de Trayectoria Escolar no solo hablamos del tránsito que hace un o una adolescente en su escolaridad obligatoria. La pensamos en clave de una trayectoria de vida, que toma en consideración de dónde venimos, cómo venimos, qué traemos. Es imposible hacer una escisión, una separación que solo dé espacio a la trayectoria desde lo teórico. No se trata de pensarla como mero rendimiento sino de poner el foco en aquellas cuestiones que ese joven o esa joven está necesitando, para un mejor tránsito por la escuela. Pensamos en esa mirada y en esa compañía necesaria para que se pueda constituir como estudiante, porque solo así podrá rendir académicamente. Pensar la inclusión con dispositivos pedagógicos que logren potenciar lo que cada una y cada uno trae.

La decisión institucional de convertirnos a fines de la década de 1990 en una escuela de jornada completa, que permitió una extensión en la permanencia de las y los estudiantes, fue parte de situar las trayectorias escolares en un contexto de deserción escolar en el cual las/os jóvenes habitaban las calles del conurbano bonaerense. Esta decisión fue acompañada, por un lado, de un Espacio Institucional (EI) de reunión con las/os docentes, una suerte de capacitación en servicio paga para compartir miradas sobre las/os estudiantes y acordar de manera colectiva los dispositivos que se iban probando. Esto último nos dio una fuerte identidad. En la misma línea, se generaron los EDI (Espacios de Definición Institucional) en tanto espacios de arte donde la escuela se desarmaba en agrupamientos no graduados y donde estudiantes de los tres primeros años del secundario se encontraban en talleres de documental, animación, radio y teatro (https://www.youtube.com/channel/UcktNc_Ybrhm0yd8cVb_C1og/videos).

Los EDI (Espacios de Definición Institucional)



Los EDI son espacios de arte donde estudiantes de los tres primeros años del secundario se encontraban en talleres de documental, animación, radio y teatro.

Esto nos fue mostrando que allí se producían intercambios de saberes entre las/os recién llegadas/os al secundario y las/os que ya habían transitado por él. La figura de la docente o el docente oficiaba como articuladora y acompañante de lo que iba surgiendo allí, una trama en la que se visibilizaba mucho más el trabajo colaborativo, la oportunidad de romper con la graduaridad característica del sistema y de reducir los problemas de convivencia. De alguna manera, era la posibilidad de salir de la comodidad que muchas veces otorga la normativa, pues el cotidiano escolar provoca diariamente una tensión en torno a ella. Se trataba de mirar a la escuela desde la centralidad en el aprendizaje; entender la inclusión no con la sola idea de que las y los jóvenes deben estar en la escuela con otras/os jóvenes, sino que

pueden encontrar sentidos en esos aprendizajes que transitan sin perder la calidad de los mismos.

Años más tarde, en 2016, volvimos a pensar el espacio “no graduado” que generamos en la escuela. Tanto la lectura del libro de Patricia Maddonni, *El estigma del fracaso escolar*[■], como el trabajo de Flavia Terigi[■], nos acercaron el concepto de cronologías de aprendizaje, aporte importante para pensar, desde otra óptica, las trayectorias escolares. Ello nos permitió iniciarnos en nuevas reflexiones, apartarnos de esa “queja” por la repitencia y preguntarnos “¿Qué podemos hacer nosotros con las chicas y los chicos que no pasan?” A partir de esa pregunta desnaturalizamos algunas prácticas que veníamos llevando adelante y ensayamos nuevas respuestas. Así comenzó un espacio no gradual, formado por chicas/os de 2º y 3º año que entendíamos que no tenían que repetir, procurando un formato diferente en el acompañamiento de las trayectorias. En ese momento diseñamos cuatro Bloques Pedagógicos (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Prácticas del Lenguaje); los mismos seguían los contenidos establecidos en los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios - Ministerio de Educación de la Nación). Las otras áreas eran cursadas con su grupo de origen para no perder el vínculo con sus pares, pues nuestra expectativa era que al año siguiente pudieran volver al grupo en todas las materias. En línea con ello, nos propusimos que la evaluación de esta propuesta fuera compartida: entre el colectivo de docentes que participaban del espacio no graduado y la docente a cargo del proyecto.

Así fue como dimos paso a la experiencia de acompañamiento para la no repitencia iniciado en 2018. Fue el modo en que construimos una respuesta a un problema que nos interpelaba; nuevamente nos reunían los problemas, como nuestro Telémaco[■]. En ese momento y tomando las experiencias anteriores, surgió una nueva pregunta a la que decidimos darle trato: ¿por qué un estudiante que había cursado 11 materias y había aprobado 8 debía repetir? Pensamos que esos espacios de aprendizaje podrían ser recursados durante dos días a la semana por la tarde, y por la mañana continuar con el cursado del año correspondiente junto a su grupo de origen. El dar respuesta a la repitencia nos llevó irremediamente a pensar en la evaluación, una categoría

■ Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

■ Terigi, F. (2010, febrero). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” en la apertura del ciclo lectivo del año 2010 en Santa Rosa, La Pampa.

■ La palabra remite al título de la obra “Las aventuras de Telémaco” de Fenelón. En su libro *El maestro ignorante*, Jacques Rancière recupera la historia de Joseph Jacotot, lector de la universidad de Lovaina, quien enseñó francés a un grupo de holandeses sin hablar el idioma flamenco a partir de un volumen escrito en francés y traducido al holandés de este clásico de la literatura francesa: “Un libro que es un todo; un centro al cual es posible vincular todo aquello que se aprenderá de nuevo; un círculo en cual se puede comprender cada una de estas cosas nuevas. Encontrar los medios para decir lo que se ve, lo que se piensa, lo que se hace.” (Rancière, 2003: 33).

compleja que atraviesa toda práctica educativa. La pregunta ¿qué hacemos cuando decimos que evaluamos? inevitablemente nos lleva a revisar qué saberes creemos importantes aprender en nuestra escuela y, asimismo, el modo en que los acreditamos en pos de la promoción y la no repitencia.

Fue importante ir por partes: primero pensar los saberes que deberíamos evaluar, “saberes socialmente productivos”, no siempre coincidentes con el conjunto seleccionado por el sistema educativo. Luego acordamos criterios de evaluación pensados desde una micropolítica que se construye en las instituciones, en cada aula, y que reclama problematizar y gestionar lo posible pedagógicamente en la optimización de las trayectorias heterogéneas de las y los estudiantes. Es ahí en donde se juega la construcción de una mirada común por parte del colectivo docente, al otorgarle el sentido político que debe tener la evaluación.

En esta línea surgió también la propuesta de comisiones evaluadoras ampliadas. Estábamos nuevamente ante un problema para el que necesitábamos idear otro formato: cuando los aprendizajes no son apropiados por las y los estudiantes y se vuelve necesario revisarlos y re TRABAJARLOS. Generamos un espacio de recuperación de los aprendizajes, donde se revisaban contenidos a partir de actividades que se diseñaban para cada encuentro, recuperando como eje y necesidad los contenidos dados durante el año. Trabajamos con portfolios, entendiéndolos como la colección de trabajos que recogen el tránsito de las y los estudiantes en el tiempo que duraba el espacio.

Por último, nos parece importante mencionar la propuesta de **REC** (Radio Escolar Comunitaria) como otra experiencia que ha potenciado las trayectorias escolares, tanto desde lo pedagógico-tecnológico como desde su condición de ser un espacio que habilita el estar en la escuela, experiencia que procura romper con la idea de que “algunas/os nacen con el destino marcado”. La escuela, como Institución, cumplió, durante muchos años, con ese mandato fundacional buscando homogeneizar una heterogeneidad que se escolarizaba. Este funcionamiento hizo de la escuela secundaria una ampliación de la desigualdad, pues con el correr de los años esa escuela pensada para todas y todos

terminó siendo selectiva para ciertos sectores. Romper con todo ello, supone hacer un lugar donde poner en acto la hospitalidad de quien aloja. Recibir a las/os otra/os y construir un lugar para ellas/os donde los saberes circulan y se comparten.

1.3. Marcar un rumbo: problemas y prácticas en movimientos

Claramente la pandemia COVID-19 y las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), cambiaron y reconfiguraron aquello que teníamos pensado para el inicio del año escolar. Nuevamente encontramos un problema, en tiempos inesperados que ponía a prueba, una vez más, el hacer colectivo que como escuela hemos construido ante los imponderables, como así también, las prácticas que habían surgido en la presencialidad. De alguna manera esas experiencias de creación, de ruptura con la gramática escolar fueron rediscutidas y puestas en valor, ahora en claves virtuales.

En ese contexto tomamos prestado del pedagogo latinoamericano Simón Rodríguez, la frase “Inventamos o erramos” que de alguna manera caracterizaba el gesto de ponernos a pensar, diagramar y poner en práctica estrategias ante una situación inédita para todas/os nosotras/os. Para esa invención, entendíamos, era preciso partir de lo ya hecho; revisar nuestros armados previos.

Esperábamos y deseábamos que esta situación se compusiera rápidamente para volver al lugar donde muchas/os de nosotras/os nos sentimos más cómodas/os, el aula y la escuela, espacios colectivos que siguen permitiendo transformar nuestras propias subjetividades cuando somos capaces de construir otros formatos pedagógicos de manera comunitaria y colectiva. Es allí donde se potencia la frase de aquel filósofo tan perseguido, Baruch Spinoza... “NADIE SABE lo que puede un cuerpo”. Los cuerpos nos necesitamos y la experiencia transitada lo confirma. El término cuerpo al que remite Spinoza, refiere a una dimensión que desborda la corporeidad, más bien tiene esa potencia que permite desplegar, producir, inventar. La pandemia mostró de forma descarnada aquello que cada una/o estaba dispuesta/o a dar. Fueron

tiempos difíciles. El contexto nos impedía encontrarnos, pero no producir colectivamente y la gravedad del momento así lo exigía.

1.4. Hacer escuela en tiempos de pandemia

El primer desafío que aceptamos fue el de reafirmarnos en la idea de inventar, probar, experimentar. Se presentaban tiempos de creación, y eso siempre fue parte de la genealogía de esta Escuela de Gestión Social. Esta nueva etapa demandaba, como en otros momentos, superar la mera “conectividad”, condición básica de posibilidad, para lograr la comunicación, intercambio, un genuino acto educativo, a partir del encuentro alumna/o-docente-institución, que debía estar mediado por las propuestas de aprendizajes posibles en este contexto. Parafraseando a Spinoza... Lo que puede una escuela.

Nuestro escenario de encuentro inicial fue el mail, luego el Classroom como una plataforma que se convertía poco a poco en la carpeta que ya no teníamos, de modo de poder sostener una organización de los contenidos de las materias, accesibles a todas/os las/os estudiantes. Nos detuvimos a revisar el currículum para detectar aquellos contenidos que entendíamos prioritarios. Comenzamos así a armar el nuestro para aquellos tiempos particulares. Era necesario encontrar un modo de trabajar en las diferentes áreas, pensar nuevas trayectorias no encauzadas*, como lo veníamos haciendo en nuestras experiencias anteriores. En relación a Áreas como Prácticas del Lenguaje, Artística e Inglés, los encuentros giraron en torno a una novela: Los vecinos mueren en las novelas de Sergio Aguirre. En el grupo de WhatsApp, se compartió el texto en PDF. Los alumnos podían descargarlo y acceder a él también a partir de un audio que acompañaba la lectura. Desde Artística se trabajó en la realización de una tapa para el libro, diferente a la propuesta original, considerando que el trabajo sobre el texto les brindaba información útil para cambiar el diseño. Y en relación al área de Inglés, se trabajó sobre los personajes y la posibilidad, a través del vocabulario, de describirlos.

* Terigi, F. (2010) utiliza esta categoría de trayectorias “no encauzadas” de las/os estudiantes, para diferenciarlas de aquellas trayectorias que están en disonancia en general con las trayectorias teóricas. Presentan cinco desafíos que según esta autora es necesario enfrentar con estrategias pedagógicas.

Asimismo, el espacio del Classroom oficiaba de lugar para plantear dudas y subir las tareas domiciliarias que se proponían. En esos momentos las devoluciones, los contactos telefónicos por parte de las preceptoras empezaban a jugar un papel muy importante para acercarnos a quienes comenzaban a alejarse por la desigualdad tecnológica que la pandemia ponía en evidencia. La idea de una escuela virtual se hacía difícil cuando no inaccesible para algunas/os. El uso de los grupos de WhatsApp, en donde las/os estudiantes estaban en contacto con las/os docentes para consultar sus inquietudes en relación a los trabajos que se iban entregando, se convirtió rápidamente en lo más próximo a la sincronía escolar. Así se vislumbraba cierta paradoja, en torno al celular como dispositivo, que históricamente generaba distracción dentro del aula y hoy se convertía, entre los dispositivos asincrónicos, en una herramienta esencial para facilitar la configuración de una escuela desde la virtualidad.

Fuimos construyendo, de este modo, un espacio de acompañamiento diario con las/os estudiantes y pensamos en que cada área se pudiera trabajar dos horas semanales con esta modalidad. Como docentes nos adecuamos, tuvimos que pensar y recrear formas de dar clases en ese entorno desconocido, novedoso. Creamos las aulas virtuales desde el WhatsApp. Ensayamos preguntas iniciales, audios grabados (que permitían a las/os estudiantes volver a escuchar las explicaciones de las/os profesores para realizar, luego los trabajos), pequeños textos, síntesis de clases para quienes no estuvieron presentes (esas reseñas de clase muchas veces eran realizadas por las/os mismas/os compañeras/os, que se turnaban para hacerlas), enlaces de videos y hasta correcciones de Artística en el momento.

En medio de estas creaciones que no dejaban de interpelarnos, aparecía un nuevo desafío: nos quedaban estudiantes “desenganchadas/os”, y las/os fuimos a buscar. Pensamos en preparar los materiales y acordar un día de entrega para las/os que no tenían acceso a internet. Organizamos pequeños grupos de trabajo, entre 4 o 5 estudiantes, para poder acompañar a aquellas/os que percibíamos, necesitaban una mirada más cercana o les resultaba difícil seguir los tiempos de la clase. Los encuentros por Meet se convertían en espacios de aprendizaje para aquellas/os que

necesitaban una mirada más próxima. Cada acción que se sostenía guardaba el propósito de que “nadie se quedara afuera”, convencidas/os de que “nadie se salva solo/a”, y de que la escuela secundaria y su terminalidad son más que el cumplimiento de una ley; constituyen el compromiso de todas y todos por preservar un espacio formativo de saberes socialmente productivos. Garantizar, de la forma en que sea posible, aquellos saberes que les permitan transitar la vida; aprendizajes centrales para los niveles superiores, para el mundo del trabajo, pero, sobre todo, para ejercer una ciudadanía comprometida, crítica y solidaria. Porque sentíamos que no intervenir era una forma de abandono.

Recuperar nuestro legado, recurrir a nuestras formas ya construidas en otros tiempos, nos permitió la utilización de las herramientas que la escuela poseía para poder realizar acompañamientos potentes. Producir contenidos que articularan las materias y los entornos con los cuales buscábamos comunicarnos con las/os chicas/os. En este sentido la radio (FM REC 89.5) jugó un rol muy importante, permitiendo un doble resultado: por un lado, producir conocimientos y por otro, facilitar que esos saberes se convirtieran en contenidos de programación que hacía de las/os estudiantes sus propios productores.



Hacer un programa que se limitara a ser un repetidor de algunas clases que las/os estudiantes podían escuchar por la televisión

u otra radio de alcance nacional, no era lo que nos apasionaba ni deseábamos. Teníamos claro que no debía ser solo improvisación, y decidimos partir de algunas preguntas: ¿a quiénes queríamos convocar? ¿a quiénes queríamos llegar? ¿y quiénes nos iban a escuchar? Iniciamos por el mes de abril con el propósito de ponerle palabra a esta pandemia. La “radio en el aire”, buscaba esos abrazos virtuales, ese estar cerca desde la no presencialidad que nos permitían, desde el micrófono y los diálogos, introducirnos en la cotidianidad de las familias y de las/os estudiantes. Ellos nos contaban, en primera persona, cómo atravesaban la situación de aislamiento; cómo encontraban su barrio y qué gestos descubrían, en tanto propios y particulares de este momento. Nos otorgaban así la posibilidad de reconstruir conceptos como la solidaridad, la mirada sobre las otras y los otros y las acciones colectivas como respuesta, en un distrito en donde lo comunitario es un símbolo identitario.

Varias/os compañeras/os se sumaron a descubrir este recurso, que entendíamos, desde sus orígenes, abría un espacio con una potencia diferente, para que las voces de las/os jóvenes y las/os niñas/os se escucharan. En tiempos de pandemia, era una instancia valorada por muchas/os más. Así, otras y otros docentes propusieron un nuevo programa para los niveles primario e inicial. También aparecieron [producciones de estudiantes](#) que eran desarrolladas en las clases virtuales y se materializaban en los informes, cuentos, relatos y presentaciones que daban lugar a sus voces. [La ESI se hizo radio](#) y la [Cooperativa Escolar](#) encontró otro medio a través de diferentes producciones audiovisuales y comunicacionales.

Producciones de estudiantes



EPISODIO DE PODCAST

Postal sonora del Conurbano - Nehemias y Valentina

FM REC 89.5

04:10 de 20:00 - 20 x

▶ ⏪ ⏩ ⋮

Descripción del episodio

Los programas sonoros del Conurbano son producciones realizadas por estudiantes en el ECE. Son parte de actividades institucionales de la Escuela Conurbano Juvenil. Los estudiantes seleccionan estas imágenes con relación de su propio barrio.

[VER TODOS LOS EPISODIOS](#)

¿Nos encontramos en REC? ESI Elevado al Cuadrado: Cuerpos



EPISODIO DE PODCAST

¿Nos encontramos en REC? - ESI Elevado al Cuadrado: Cuerpos

FM REC 89.5

04:10 de 20:00 - 04 episodios

▶ ⏪ ⏩ ⋮

Descripción del episodio

Un nuevo bloque de ESI al cuadrado, segmento que realizan los estudiantes de 4º año en el marco del trabajo interdisciplinario entre Biología, Salud y Adolecencia y REC. En este informe de más calidad nos presentamos el análisis de los estudiantes sobre "Los cuerpos y el ecotipo", participaron de esta emisión Camilla Copado y Martina Cisneros.

Cooperativa Escolar



EPISODIO DE PODCAST

¿Nos encontramos en REC? - Me cope en casa: Lombricomposteo y Ecoladrillos

FM REC 89.5

04:10 de 20:00 - 23 episodios

▶ ⏪ ⏩ ⋮

Descripción del episodio

Sección de "Nos encontramos en REC", Me cope en casa de los chicos de la Cooperativa Escolar. En este informe nos contamos sobre dos formas reciclar por medio Lombricomposteo y los Ecoladrillos.

[VER TODOS LOS EPISODIOS](#)

Como podrá verse, la reorganización de la enseñanza y de los contenidos en cada año buscó garantizar una continuidad del vínculo pedagógico, teniendo en cuenta la diversidad en las trayectorias. Partimos de la heterogeneidad existente para generar condiciones de mayor igualdad, tratando de superar las dificultades que se hacían visibles; porque esta pandemia puso más en evidencia las desigualdades, no solo las diferencias.

La maquinaria escolar y el diseño de cierta arquitectura preestablecida por el mismo sistema hace muchas veces difícil que el trabajo docente pueda ser compartido en espacios institucionales, aun cuando sabemos que el trabajo colectivo funciona como potencia para resolver los problemas. El pensar con otras y otras las trayectorias escolares en cuarentena permitió nuevas respuestas, crear espacios de encuentro, partir de ejes problemáticos y de secuencias didácticas para ponderar los contenidos en cada área. Aquellas reuniones que habían iniciado a principio de 2000, como lugares reservados para problematizar y establecer acuerdos comunes, continuaban, aunque de manera virtual, siendo el espacio central para abrir la posibilidad de crear y responder como colectivo. A modo de ejemplo, en 3º año se eligió el contenido del Neocolonialismo en Argentina a principios del Siglo XX para abordarlo desde las áreas de Historia, Geografía y Artística de manera articulada.

La virtualidad nos desafiaba también a inventar formas en las cuales no solo fortalecer el contacto con las/os chicas/os sino poder pensar aprendizajes colectivos. Un ejemplo de esto fue la propuesta de cuentos ilustrados que convocó al conjunto de estudiantes a la realización de un video dirigido a niños y niñas de Primaria, que contempló la apropiación de contenidos de Prácticas del Lenguaje, Artística y Matemáticas.

Pero fundamentalmente, se logró transmitir la mirada de cuidado por el/la otro/a, que se convirtió en una acción potente en varias/os chicas/os, quienes nos acompañaron para buscar a sus compañeras/os habilitando diferentes tipos de ayuda. Compañeras/os conectándose para ayudarse, docentes yendo a buscar a las/os estudiantes de diferentes formas. Ni trayectorias reales, ni teóricas, trayectorias del encuentro, trayectorias situacionales,

que surgen de entender que la escuela sigue siendo el mejor lugar para alojar a las adolescencias, para encontrarnos con el saber, para saborear el saber... porque los sabores se comparten en una mesa, en un encuentro... aunque sea virtual.

Quedaban todavía algunos desafíos sin resolver... ¿Cómo poder darle trato al proceso evaluativo en este contexto? ¿Qué debería abarcar? ¿Qué no? ¿Qué valorar, qué resaltar y qué preguntarse? ¿Qué ponderar en una situación que se presentaba muy despareja para todxs?

En ese momento nos detuvimos a pensar en el recorrido transitado durante los tres primeros meses, en los problemas que la virtualidad trajo, en las propuestas que se pensaban y no funcionaban, en los pequeños avances, con el acompañamiento de las familias y en las apoyaturas entre pares. Nos dimos cuenta de que no hay tecnología que supere esas ganas de encontrarse, porque ese es el motivo de la escuela, encontrarnos para hacer.

Nos convocaba entonces un nuevo desafío: pensar juntas/os la evaluación y contar con insumos para la toma de decisiones que contribuyeran a fortalecer y/o modificar las propuestas de enseñanza durante la suspensión de clases presenciales.

La evaluación necesitaba ser repensada en este contexto, no podía estar dada por un número, que no diera cuenta de los recorridos diferentes que estábamos atravesando. En este escenario acordamos como crucial que los procesos de aprendizaje no se evaluén descontextualizados de las situaciones de enseñanza que los organizaron. Por ese motivo, la evaluación sería una valoración pedagógica de lo realizado hasta el momento, manteniendo el recorrido individual que cada una y cada uno venía realizando y que las/os docentes iban registrando. La propuesta consistió en que cada área de trabajo, en los distintos periodos, pudiera generar un escrito de cada curso, para aunar luego, todos los escritos en uno general que incluyera al conjunto de las áreas en todos los años.

Evaluamos en cada devolución; evaluamos en cada participación en los grupos de WhatsApp que se habían convertido en aulas virtuales; evaluamos en cada trabajo que con mucho esfuerzo

nos dejaban en la escuela o algún/a compañero/a les acercaba a sus casas. Por tal motivo la evaluación como devolución, como seguimiento del acompañamiento en ese momento particular, resultó ser una herramienta que nos permitió mirar lo realizado y cambiar el rumbo cuando fue necesario. Una evaluación para el/la docente también.

Evaluamos entonces nuestros aprendizajes como escuela. Quizás uno de los aprendizajes mayores que encontramos tuvo que ver con la evaluación, un nudo muy importante del sistema escolar, con el cual veníamos discutiendo durante varios años. Pensarla como lo que realmente es, una devolución de lo aprendido y una oportunidad para pensar otras formas de llegar con las/os estudiantes. Las narraciones de lo acontecido en cada trimestre por cada área asociaron el evaluar con valorar y poder reconfigurar aquellas propuestas con las que no lográbamos llegar a las/os estudiantes. La participación de las/os estudiantes en una auto-evaluación de cada trimestre nos sirvió para corregir nuestras propuestas iniciales. La posibilidad de la continuidad día a día, la devolución constante de trabajos que permiten seguir los avances, la posibilidad de trabajar transversalmente entre materias, de poder darnos cuenta de que entre áreas podíamos potenciarlos, fue un hecho para resaltar.

La experiencia del colectivo docente se potenció en una doble tarea: en el dictado diario de las clases y en el desarrollo de cierta mirada atenta para el acompañamiento de trayectorias. Lo estipulado por el tiempo escolar que todas y todos conocemos se desvirtuó y la desvinculación de algunas/os estudiantes de las entregas, de las participaciones por WhatsApp o por Meet generó la llamada telefónica, el contacto diario con las preceptoras para buscar innumerables formas de que nadie se quede afuera.

En línea con ello, resaltar también a las familias quienes fueron un actor importante en este acompañamiento con quienes pudimos compartir sus miedos, angustias, dudas y certezas. Cuando los sentimientos se expresan en palabras y se comparten, los miedos, angustias y dudas se achican, las distancias se acortan...

Y una mención muy especial al involucramiento de las/os estudiantes que fueron a buscar a sus compañeras/os, que se juntaron

con nosotras/os y se pusieron a disposición en las áreas en las que mejor les iba para generar grupos de estudio y apoyo a quienes lo necesitaban, acompañadas/os por un docente, en este caso por el bibliotecario.

Carlos Skliar refiere a estos tiempos vividos como “raros”:

“

... porque en el fondo hemos tenido que poner el cuerpo con la palabra, y esa es una síntesis muy curiosa, porque claro que muchos han puesto el cuerpo con el cuerpo y otros solo han puesto la palabra con la palabra, pero creemos que lo que resumiría un poco la vida que se ha llevado es eso: sostener el cuerpo de otros y el propio con las palabras y subrayar y narrar de otra manera eso que nos estaba pasando... (Skliar, 2021)

Con esa impronta fuimos sintiendo que lográbamos incorporar a muchas/os más en la segunda parte del año, nos puso muy contentas/os escuchar sus voces en cada lectura compartida; en cada pincelada que muestra sus dotes artísticas; en cada producción audiovisual y en cómo el volumen de la radio se elevaba para expresar los distintos contenidos que se venían trabajando. Las intervenciones en las distintas ciencias que permitieron ampliar conceptos, relacionarnos y (por qué no), reflexionar sobre la realidad. La incorporación del EDI (Espacio de Definición Institucional-Radio-Animación-Documental-Teatro) ha resultado para nosotras/os un gran impulso para avanzar en la formación audiovisual como eje transversal de nuestra Escuela.

Claro que somos conscientes de que todavía no logramos llegar a todas y todos como desearíamos, y es nuestra preocupación, porque cada trabajo que no se entrega, cada ausencia en una clase resta posibilidades de construir saberes con otras/os en este contexto. Siempre apostando al trabajo colectivo, que tiene que ver con el “querer”. Porque, querer aprender a trabajar colectivamente, sigue siendo nuestro mayor desafío....

1.5. ¿Será posible construir una pedagogía del retorno?

El final de 2020 nos dejaba una puerta abierta para problematizar como colectivo lo transcurrido en un año, el cual logró trastocar aquellas certezas que como escuela creíamos haber construido durante largo tiempo. Resultó, además, una oportunidad para reconocernos en una situación tan compleja en tanto capaces de armar e innovar en el marco de nuestro colectivo; pudimos construir y entamar relaciones de confianza que procuraron consolidar un común para sostenernos, para sostener.

Aquel lema que siempre nos impulsa “inventamos o erramos” tuvo también sus yerros. Retomar la pregunta de Spinoza: “¿qué es lo que puede un cuerpo?”, para preguntarnos por la experiencia que transitamos, qué soportamos y qué hacemos para que se vuelva necesario, al mismo tiempo, “construir esa capacidad de experimentación y no tener un saber previo. Nadie sabe de qué es capaz” (Gago, 2003).

La experiencia desde la virtualidad modificó el formato presencial, en donde los saberes previos de nuestras formaciones quedaron atrás y permitieron inaugurar nuevas prácticas. Los cuerpos como una potencia de lo que era posible llevar adelante en una situación tan compleja.

La escuela nunca se fue, con esfuerzo y muchas incertidumbres se reinventó para seguir acompañando a los alumnxs. Ello nos plantea numerosas preguntas: ¿Será posible pensar esta vuelta de la presencia de los cuerpos al territorio-escuela? ¿Cómo imaginarla cuando las condiciones epidemiológicas puedan desencadenar un nuevo aislamiento obligatorio?, ¿Qué aprendieron nuestras/os estudiantes y qué no pudieron aprender? ¿Cómo repensar el lugar de la comunidad, luego del año vivido?

La existencia de la escuela contribuye de manera decidida a pensar y planificar el futuro. Sin la centralidad de la escuela, un país no tiene futuro. En un artículo reciente Máximo Recalcatti afirma que

“

(...) Nunca hay una programación ideal, nunca hay un camino recto, nunca hay una progresión simple. La formación no responde al paradigma de la escala; subida progresiva sin tropezar del escalón más bajo al más alto. El proceso de formación es más bien en espiral, compuesto por desconciertos, caídas, derrotas y recuperaciones, reinicios, reaperturas, relanzamientos (...)
(Recalcatti, 2021)

Aquí estamos, en un inicio complejo sin los encuentros deseados, pero ante una nueva oportunidad para construir nuevas relaciones y lazos sociales. En tiempos en los que se fracturaron visiones anteriores, se abren posibilidades para la escuela, para recuperar ese poder instituyente y transformador que puede tener. En ese caminar seguimos, en la reinención de nuevos formatos para sostener y acompañar las trayectorias de todas/os y cada una/o de nuestras/os estudiantes.

Bibliografía

- Gago, V. (2003). Reseña del libro *En medio de Spinoza* de Gilles Deleuze. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-843-2003-12-07.html>
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Traducción de Núria Estrach. Segunda edición. Barcelona, Laertes.
- Recalcatti, M. (2021). *Didáctica a Distancia (DAD)*. Entrevista a Massimo Recalcatti (traducción Patricia Cesca) disponible en <https://www.linkedin.com/pulse/did%C3%A1ctica-distancia-dad-entrevista-massimo-recalcatti-admiro-brener/?originalSubdomain=es>
- Skliar, C. (2021). “Sostener el cuerpo de otros con las palabras” en el diario *La Opinión*, San Luis.
- Terigi, F. (2010). Conferencia “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” (febrero de

2010). Disponible en http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf

Capítulo 2

Las huellas de los apoyos en tiempos de pandemia

Análisis y reflexión sobre las prácticas

Silvia Bersanelli, Directora

Mariana Aquino, Docente Enlace

Alejandra Cueto, Docente Enlace

Georgina Gabella, Docente de Apoyo a la Inclusión

Gabriela Repetto, Docente de Apoyo a la Inclusión

(Escuela de Apoyo a la Inclusión N° 1 Discapacidad Motora. Santa Rosa, La Pampa)

"En los desmadres más grandes, eres la calma sonriente. En las grandes calmas, eres viento".

Fernand Deligny

Introducción

Las integrantes de esta experiencia somos parte de un equipo de trabajo de la Escuela de Apoyo a la Inclusión Nº 1 Discapacidad Motora de la Ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa. Todas docentes y con diferentes roles en la práctica: algunas como Docentes de Apoyo a la Inclusión, otras como Enlaces y otra en la Dirección.

El ciclo lectivo 2020, pensábamos transitarlo en línea a lo evaluado en 2019, con los ajustes necesarios; esperábamos continuar profundizando la construcción de las parejas pedagógicas con las escuelas de nivel, fortaleciendo una comunidad de aprendizaje iniciada con anterioridad y que con esfuerzo intentaba instalarse. Pensábamos también seguir apoyándonos y acompañándonos con las escuelas de nivel, con las familias, con las/os estudiantes y con la comunidad, además de repetir una instancia de asamblea estudiantil que no solo empoderaba a las/os estudiantes y aumentaba su participación sino que nos aportaba variadas y valiosas sugerencias para mejorar nuestras prácticas educativas en todos los niveles.

Como todos los años, habíamos realizado la reunión con las/os directoras/es de las escuelas de nivel inicial, primaria y secundaria para presentar los propósitos y acciones institucionales, presentación de Enlaces y su rol, las/os Docentes de Apoyos y su función, las/os estudiantes, las/os asistentes personales no docentes (APND), la normativa y otros apoyos institucionales quedando de ese modo conectadas/os para trabajar de diferentes modos durante el año escolar e invitándolas/os, de manera casi premonitoria, a pensar y poner en práctica nuevos modos de transitar estos territorios.

Ya habíamos estado en contacto con todo el personal de la escuela y habíamos trabajado diferentes temas para el año lectivo; estábamos realizando las reuniones con las familias, coordinando la logística del transporte escolar, la organización de los apoyos en contra turno incluidas las actividades deportivas y de recreación en la pileta escolar para las/os estudiantes, la articulación con las/os estudiantes en educación domiciliaria, las visitas a las escuelas de las zonas de influencia, la programación

de evaluaciones, la articulación de las/os asistentes personales no docentes. Con ello y todo, también nos preocupaban las noticias que llegaban acerca del virus desde otras partes del mundo.

Las/os Docentes de Apoyos, titulares e interinas/os, ya conocían a qué escuelas de nivel tenían que apoyar en función de lo organizado al final del año 2019 pero, como todos los años, faltaban cargos por cubrirse. Esta acción en general se realiza en el transcurso del mes de marzo, de ese modo solo faltaban conocerse aquellas/os nuevas/os docentes que ingresarían a cubrir esos cargos aún vacantes. No obstante ello, ya estaba prevista la escuela en la cual deberían efectivizar su función de apoyo. El equipo técnico se encontraba organizando los horarios para los apoyos en contra turno junto a las/os docentes y las familias, al mismo tiempo que realizaba visitas a las escuelas y a las familias. Por otra parte, en esta etapa del inicio de la actividad escolar, suelen llegar solicitudes por parte de las escuelas o las familias para que apoyemos el proceso de inclusión de algún o alguna estudiante con discapacidad motora.

Al momento se contaba con 40 Docentes de Apoyo a la Inclusión, incluidos las/os profesoras/es de Música y Educación Física, 7 integrantes en el Equipo Técnico: Psicóloga, Asistente Social, Fonoaudióloga, Kinesióloga, Terapeuta Ocupacional, Referente de Tecnología Digital y Psicopedagoga; 4 Enlaces (función que explicaremos más adelante), una para cada nivel y otro para la zona de influencia, una Secretaria, cinco personas de apoyo institucional y las/os integrantes del Personal de la Empresa de Limpieza.

La situación de pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio iniciado en marzo del 2020, implicó un replanteo inmediato en la tarea prevista y nos llevó a vivir un nuevo viaje, con nuevos desafíos, otros escenarios, otras barreras y muchas oportunidades por delante. Otro espacio para habitar y construir experiencias. Un viaje, otro viaje donde viajar implica ir hacia la deconstrucción de nuestra práctica diaria, hacia la propia subjetividad

“

...ya sea parcelada, fragmentada, esparcida o compacta, en bloque, uno acaba siempre por encontrarse frente a sí mismo, como ante un espejo que nos invita a hacer balance de nuestro trayecto socrático: ¿qué he aprendido sobre mí? ¿qué puedo saber con mayor seguridad que antes de mi partida? (Onfray, 2016)

En nuestro transitar educativo tenemos cambios permanentes, algunos cuestan más y otros menos. Hoy habitamos una “Escuela de Apoyo a la Inclusión” que otrora naciera como “Escuela Especial”. Ello significa haber andado y desandado ideas y prácticas, reconocer, en palabras de Skrtic (1991) los artefactos (construidos) por el currículum tradicional y deconstruir los preceptos de la escuela tradicional, los espacios erigidos para segregar y sus prácticas instituidas y, tener el valor, la posibilidad, la responsabilidad y la capacidad de pensar y construir espacios educativos más justos e incluyentes.

Nuestra provincia comenzó a afianzar diferentes acciones orientadas a profundizar y consolidar un sistema educativo inclusivo a partir del año 2004. En esa línea, entre otras propuestas se creó la Dirección de Educación Inclusiva (Bersanelli, 2008) y se propuso que las/os estudiantes con discapacidad cursen sus estudios en las escuelas de nivel. De ese modo se inició un camino de transformación de las ideas, el lenguaje y las prácticas que se fue instalando en la realidad de las escuelas especiales orientándolas hacia escuelas que apoyen a las instituciones de todos los niveles, llegando a concretarse con esa denominación mediante normativa en el año 2018 (Decreto 1849/18, Provincia de La Pampa) por una petición de nuestra institución escolar el año anterior. Actualmente, los datos indican que el 95% de las/os estudiantes con discapacidad cursan su escolaridad en las escuelas de nivel o en su domicilios (Educación Domiciliaria y Hospitalaria) con los apoyos necesarios y los ajustes razonables que requieran. De ese modo las escuelas de nivel reciben los apoyos desde las recientemente denominadas Escuelas de Apoyo a la Inclusión.



La Pampa: “En los últimos dos años, 230 estudiantes con discapacidad han recibido sus títulos” informó el director de Educación Inclusiva

<https://www.infopico.com/2021/04/10/la-pampa-en-los-ultimos-dos-anos-230-estudiantes-con-discapacidad-han-recibido-sus-titulos-informo-el-director-de-educacion-inclusiva/>

Algunos estudiantes por estrictas razones de salud no pueden concurrir de modo presencial a las escuelas de nivel y en ese caso, mantienen siempre una escuela de nivel que es “su escuela y sus docentes” de referencia y su escolaridad se articula entre el equipo del Servicio de Educación Domiciliaria y Hospitalaria, la escuela de nivel y nosotros.

La Escuela de Apoyo a la Inclusión Nro. 1 de Discapacidad Motora se ocupa de apoyar el proceso de inclusión de las/os estudiantes con discapacidad motora y multidiscapacidad que concurren al sistema educativo pampeano en las escuelas de nivel (inicial, primario y secundario) de la ciudad de Santa Rosa y su zona influencia. En el año 2020 acompañábamos a las escuelas de nivel donde transitaban su escolaridad 101 estudiantes.

A razón de ello, nuestra institución brinda apoyo a las diferentes Escuelas a las que concurren las/os estudiantes concretándolo en el marco de la normativa vigente (Resolución 311/16 CFE) a los equipos de conducción, docentes de esas instituciones, a las/os estudiantes y a las familias. Para mantener la fluidez en la comunicación, creamos la figura de “Enlace” por nivel y para la zona de influencia, señalado precedentemente, como una conexión y/o vínculo con las instituciones, las/os docentes, las/os estudiantes y las familias. Los Enlaces son también parte del equipo de gestión institucional.

La zona de influencia se refiere a los espacios geográficos ubicados más allá de la localidad donde se sitúa la Escuela que es en la

ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa y a los que se debe brindar apoyo, si fuera requerido por alguna institución escolar o por la familia del o de la estudiante. En ese momento apoyábamos a las escuelas secundarias de las localidades de Ataliva Roca y Winifreda distante a 45 km en diferentes orientaciones (Norte y Sur), al nivel inicial, primario y secundario de la localidad de Toay (12 km) y al nivel inicial de Luan Toro (85 km).

La Escuela de Apoyo funciona en ambos turnos y brinda los apoyos en contra turno a todos las/os estudiantes que lo requieran. Estos “apoyos en contra turno” hacen referencia a apoyos pedagógicos, terapia ocupacional, fonoaudiología, pileta recreativa y Boccia. También todas/os las/os estudiantes cuentan con transporte escolar que las/os lleva desde su domicilio a la Escuela de nivel o la Escuela de Apoyo según la agenda del estudiante o la estudiante, posibilidad de comedor y actividades deportivas y de piscina, así como asistente personal si la situación lo amerita.

2.1. El arribo de la situación de emergencia

“

Al inicio de este ciclo lectivo no imaginé ni remotamente atravesar por una situación de pandemia, nadie ni nada se encontraba preparado para ello. Como toda situación nueva al principio me invadió una sensación de nerviosismo, ansiedad e impotencia por visualizar las falencias del sistema educativo y las propias. Poco a poco estos sentimientos se fueron disipando gracias a toda la capacitación e información que fuimos recibiendo. (Yésica, docente)

Al iniciar el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) el 16 de marzo se convocó al personal sin riesgo a una reunión en la institución escolar para organizar la actividad virtual. Allí establecimos los primeros pasos para comenzar a construir la

nueva organización, el inicio de contacto por la vía virtual entre el personal de la Escuela y con los y las docentes de las otras instituciones educativas en las que cada una/o trabaja, así como con las/os estudiantes y las familias y colaborar para reducir el nivel de ansiedad que se percibía.

Al mismo tiempo y a los efectos de garantizar la comunicación en una situación de emergencia se constituyeron los grupos de WhatsApp. Entre ellos distribuidos por nivel y por turnos se organizaron en: Familias, Docentes, Asistentes personales y Directores/ras. Ello habilitó rápidamente la vía comunicacional con y entre todos y todas. Se establecieron reglas mínimas para mantener una comunicación fluida. Se solicitó a los y las docentes que realizaran lo propio con las escuelas y los/as docentes con los cuales trabajaban y, al equipo técnico para que iniciara el contacto con las familias para evaluar la posibilidad de continuar el trabajo en contra turno en modalidad remota. En el inicio no participaron las/os Asistentes Personales en el domicilio, pero paulatinamente y en función de las demandas familiares se fueron incorporando autorizadas/os por la normativa nacional y provincial.

A los efectos de analizar la situación social y tecnológica de las familias, iniciamos un relevamiento de equipamiento tecnológico de las/os estudiantes y de la conexión a internet, así como de la situación laboral, habitacional y de necesidades básicas de las familias. En función de ello le solicitamos al Ministerio de Educación los requerimientos necesarios (Notebook y Tablet) y realizamos gestiones para la instalación gratuita de internet con la Cooperativa de Electricidad de Santa Rosa y con la Cooperativa de Ataliva Roca; al mismo tiempo, se establecieron modos de acompañar a las escuelas y a las/os docentes para hacer llegar las actividades a las/os estudiantes en acuerdo con la escuela de nivel, apoyar a las/os profesores con herramientas digitales, uso de plataformas para el vínculo virtual, apoyar a las/os estudiantes y a las familias en el uso de la tecnología y en el completamiento de la actividad; apoyar y gestionar con la Municipalidad de Santa Rosa alimentos, colaborar con la gestión de medicamentos a través de la Dirección de Discapacidad Provincial, diputados y otras municipalidades pertenecientes a nuestra zona de influencia, y también coordinar la acción de

las/os asistentes como el envío de útiles escolares para cada estudiante que lo necesitaba.

En nuestra institución pusimos en marcha en 2017 un espacio de estudio y reflexión sobre la práctica docente una vez por semana y en cada turno de una hora y media al que denominamos “Desarrollo Profesional”; este espacio lo continuamos en la situación virtual y abordamos temáticas referidas a las demandas actuales: las herramientas digitales que se necesitaban conocer para socializar con las/os docentes de las escuelas de nivel y aplicar en las actividades a las/os estudiantes así como continuar reflexionando sobre nuestra práctica.

Pasado un breve tiempo de acomodación a la nueva situación, organizamos un Blog institucional para tener un espacio donde compartir las diferentes formas de contribuir con las/os docentes para tornar accesible la enseñanza, que después se fue convirtiendo en una “base de datos” virtual necesaria para la tarea: planillas de seguimiento, datos de las/os estudiantes, de las instituciones, agendas de trabajo, materiales accesibles, material de lectura entre los documentos disponibles. También realizamos las “Agendas de Trabajo” para lxs estudiantes, las/os docentes y técnicas/os. Ello permitió una mejor organización personal, no obstante habilitar cada docente su horario en función de los requerimientos familiares. Por ejemplo, se acordó otro horario de encuentro virtual con los y las estudiantes cuyas familias trabajaban y no contaban con computadoras y la única vía de acceso a la videoconferencia era por el celular.

Nuestra actividad como escuela continuó de modo virtual construyendo nuevas experiencias, como lo podremos leer en los párrafos que siguen.

Para mejorar nuestra práctica y para proyectar desde esta nueva realidad era necesario escuchar las voces de todos y todas los y las protagonistas; para ello realizamos encuestas a los y las estudiantes, las familias, las/os docentes de la escuela de nivel y los equipos de gestión de las escuelas de nivel para conocer las (otras) necesidades que pudieran requerir y en el espacio destinado al Desarrollo Profesional, analizarlas.

2.2. La acción del Enlace

En el inicio, el trabajo estuvo centrado en realizar el relevamiento de los recursos tecnológicos y de conectividad y a partir de esa información buscar recursos junto con la escuela de nivel y brindar los apoyos necesarios a los y las docentes y profesoras y a los y las estudiantes y las familias.

Se contactó a las/os asesores pedagógicas/os y/o directivas/os de las Escuelas de nivel para acordar estrategias de trabajo y aporte de recursos, por ejemplo, para aquellas/os estudiantes que no contaban con conectividad, las actividades eran enviadas en formato papel y/o pen drive, con un envío por parte de la Institución educativa para asegurar la igualdad en el acceso a las actividades planificadas por cada docente, y con ello se buscaba garantizar la participación y el aprendizaje.

Se acompañó a las/os Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) para reconocer como oportunidad la posibilidad de fomentar el trabajo en pareja pedagógica con los y las colegas docentes de las escuelas de nivel a fin de pensar en actividades diversificadas que garantizaran la apropiación de los saberes y la plena participación de las/os estudiantes. Y se mantuvo contacto con las familias, propiciando la escucha ante demandas que surgían a partir de la situación de aislamiento.

“

...la primera etapa me permitió ver que quizás no era necesario hacer tantas intervenciones o ajustes sino trabajar más en sintonía con el docente. (Nadia, Fonoaudióloga)

El rumbo de trabajo fue promover el encuentro y el intercambio con los y las colegas, con los y las compañeros/as, para transitar de manera colaborativa: se instó a las colegas docentes que promovieran encuentros virtuales entre las/os estudiantes que se habilitó un espacio de encuentro. Se colaboró con las/os estudiantes para que adquirieran mayor manejo de las herramientas

digitales, un uso autónomo o con apoyo de las plataformas digitales que se usaron.

La situación que nos tocó vivir confirma la necesidad de despojarnos de lo instituido desde la escuela tradicional y replantearnos lo verdaderamente significativo. Cuestionar el currículum, pensar en brindar herramientas que les permitan a las/os estudiantes desarrollar habilidades para apropiarse no solo de saberes académicos, sino también de capacidades, ya que éstas atraviesan los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento y no pueden ser desarrolladas sin integrarse o articularse con los contenidos.

Creemos que debemos romper estructuras y pensar en otras maneras de enseñar, estar atentas y atentos a los estilos y modos de aprendizaje de las/os estudiantes para ofrecer una enseñanza accesible, con múltiples opciones de resolución y evaluación y también atentos y atentas a los diferentes modos de vincularnos con las/os colegas en los diferentes niveles y las familias.

Acompañar las trayectorias escolares en pandemia puso en tensión el rol de las Escuelas de Apoyo a la Inclusión con las escuelas de nivel. En muchos casos develó el vínculo que las familias y las/os estudiantes tienen con nuestras instituciones y en ocasiones se cuestionó por qué las familias y estudiantes se dirigen a las escuelas de apoyo para informar cualquier situación del estudiante o de la estudiante, o solicitar algún tipo de ayuda.

La experiencia resulta interesante para seguir analizando ese entramado y, en esta situación, nos permitió trabajar con las escuelas de nivel e intentar articular un nuevo vínculo con las/os estudiantes, sobre todo de los equipos directivos, para acercarse a las necesidades de todas/os las/os estudiantes, no solo en relación a lo pedagógico.

El camino transitado nos ayuda a repensar los qué y los cómo enseñar y valorar los aprendizajes más allá del contenido llamado académico, pero también nos replantea el rol de las Escuelas de Apoyo a la Inclusión, sugiriéndonos ubicarnos a la par, en horizontalidad con las/os colegas docentes, planteándonos la necesidad, el compromiso irrenunciable de asegurar la inclusión de todas/os las/os estudiantes, desde una propuesta educativa universal.

2.3. Espacio de desarrollo profesional: estudio, reflexión y aprendizaje virtual



...dos principales estrategias que parecen ayudar a los maestros a adoptar la perspectiva curricular más amplia de las dificultades educativas: (son) indagación reflexiva y colaboración (Ainscow, 2001).

Desde 2017, como ya mencionamos, organizamos un espacio que denominamos de Desarrollo Profesional con el objetivo de actualizarnos, reflexionar y analizar normativas, enfoques y marco teórico, que apoyen la práctica y permitan la reflexión crítica sobre la misma, particularmente por el cambio de mirada que implica transitar el camino desde una práctica basada en la “integración” a otra en el marco de la inclusión. Un ejercicio de reflexión que apoye el camino de la deconstrucción de unas prácticas basadas en el modelo médico, asistencialista y rehabilitatorio a un modelo social de la discapacidad en el marco de los Derechos Humanos.

Con esta premisa en el espacio, los temas abordados respondieron a las necesidades que se van presentando. Estos encuentros se desarrollaban con los compañeros/as en cada turno durante una hora y media una vez por semana.

Ante la pandemia y la necesidad de acompañar a las Instituciones desde y en la virtualidad se nos presentó otro reto. Varias de nosotras solo conocíamos herramientas virtuales básicas, con buen uso de las redes sociales, pero necesitábamos conocer más para compartir con los y las colegas y pensar en construir otro modo de enseñar con estas herramientas. De ese modo, desde este espacio, fue necesario organizarnos para aprender y conocer sobre estas herramientas digitales que desde ese momento tenían que ser parte de nuestro cotidiano.

Los momentos de encuentro se organizaron del mismo modo, solo que ahora a través de Zoom, aunque probamos varias. Con el mismo tiempo de duración en cada encuentro, se fueron presentando varios recursos y herramientas tecnológicas y a partir

de ellos pensamos cómo daríamos a conocer a las escuelas que acompañamos el Diseño Universal del Aprendizaje. Para ello desde el Equipo de Gestión se organizó la propuesta por grupos/equipos de docentes por nivel de trabajo. De ese modo hubo docentes que pensaron cómo mostrar el Diseño Universal del Aprendizaje a sus colegas del nivel que estaban: para Inicial, Primaria y Secundaria. Cada equipo, utilizando la herramienta digital que acordaba más apropiada, elaboró una propuesta de presentación a sus colegas, haciéndola previamente a los y las colegas de nuestra propia Escuela. Con ello tuvimos todos y todas la posibilidad de conocer el uso de una variedad de recursos tecnológicos, además de profundizar y pensar alternativas de enseñanza accesible en el marco de los principios y pautas del Diseño Universal del Aprendizaje. Lo que siguió fue muy autogestivo y cada uno comenzó de manera “transversal” a consultar e intercambiar con los y las compañeros/as que habían experimentado con determinado programa o aplicación que se podían aplicar en alguna actividad o clase y de ese modo compartir con las Instituciones a las que acompañamos.

Este espacio, también sirvió para reflexionar sobre cómo nos inflúa la situación que estamos viviendo, qué sucedía en el vínculo con las/os docentes, las/os estudiantes y las familias y qué habíamos aprendido en la primera etapa de la ASPO.

Desde la Dirección nos solicitaron narrativas y entre los testimonios se encuentran:

“

...fue una etapa de mucho aprendizaje personal y profesional, el hecho de conocer nuevas herramientas digitales y tecnológicas e implementarlas, el trabajar con una nueva modalidad de manera remota. También es una etapa que permite replantear y reflexionar sobre nuestras intervenciones y nuestra práctica. Me permitió un mayor acercamiento a las familias y a las/os docentes de apoyo. Un trabajo más ensamblado con algunos de ellos.
(Nadia, Fonoaudióloga)

“

Después de la lectura del día hoy, puedo reflexionar y pensar sobre el trabajo junto a la pareja pedagógica...Creo que ha ido tomando cierta relevancia y valoración en estos momentos. (Cecilia, docente)

2.4. Del Docente de Apoyo a la Inclusión: pensar, rediseñar y reimaginar

“

Esta modalidad ha permitido que tengamos una visión colaborativa más amplia, comunicación fluida y acciones compartidas. (Cecilia, docente)

Las/os Docentes de Apoyo a la Inclusión tuvimos el desafío de pensar los acompañamientos teniendo en cuenta al grupo clase en general y utilizamos como punto de partida una “Agenda de trabajo para el estudiante”, que fue utilizada como medio y herramienta para la planificación de los encuentros por videollamada y ayudaba a las familias en la organización de las actividades.

Las/os docentes también teníamos nuestra “Agenda de trabajo” en la que organizábamos nuestra tarea en función de los apoyos que debíamos realizar a las diferentes escuelas y a las/os estudiantes cuando fuera necesario; también incorporábamos reuniones con las/os colegas, con las escuelas y con las familias.

Se propusieron herramientas o recursos tecnológicos a las/os colegas docentes para que pudieran ser utilizados para todos las/os estudiantes promoviendo que las clases se vuelvan más dinámicas e interactivas. Esto se logró gracias a los encuentros entre docentes de la escuela de apoyo de inclusión en donde nos capacitábamos, compartíamos ideas y se debatían propuestas.

“

Somos protagonistas de un entramado que se va formando entre videos, tutoriales, consultas a través de aplicaciones como Zoom o WhatsApp, siempre mediados por las pantallas de los dispositivos que nos convocan al desafío principal de naturalizar la virtualidad. ¿Imposible? NO. Depende del lugar que quiera ocupar cada uno. (Georgina, docente)

La comunicación entre las familias y las/os docentes fue un factor fundamental para pensar y desarrollar las propuestas, ya que cada hogar es diferente y debemos pensar cuáles eran sus posibilidades para acompañarlos con nuestra labor.

Durante este período un punto clave para repensar, rediseñar y reimaginar los apoyos fue la flexibilización, no solo de horarios en cuanto a la labor docente, sino también a los tiempos en que cada estudiante realizaba su trabajo. Y también fue tenida en cuenta la organización familiar al momento de diseñar los encuentros por Zoom tratando de alcanzar un consenso en donde la mayoría pudiera participar.

El trabajo en pareja pedagógica al momento de realizar las secuencias de actividades resultó muy enriquecedor, ya que se podía pensar las múltiples formas de compromiso, acción, expresión y representación atendiendo particularmente a las/os estudiantes y a la forma en la que se enviaban las actividades (audio, video, papel) y de qué manera los y las estudiantes podían devolver las actividades ya resueltas (fotografías, audios o videos). Esto nos permitió también llevar a cabo clases inclusivas, para todos y todas, en donde no existían los “ajustes” previos al envío de las actividades.

De algún modo, con nuestro accionar en pareja pedagógica, de trabajo horizontal, procuramos desvanecer o romper la falsa idea de que la exclusión de un o una estudiante es un “problema técnico” que se soluciona con aportes de nuevos recursos e intervenciones de “especialistas”. Lo que intentamos poner en

tensión, cuestionar o debatir es la infraestructura institucional de la escuela que puede (dis) capacitar (Slee, 1998) promoviendo la construcción de una nueva cultura a partir de una labor en conjunto, corresponsablemente y pensar diseños de enseñanza para todxs y cada una/o de las/os estudiantes.

El aprendizaje y desafío, en esta etapa, fue aprender de manera intensiva sobre aplicaciones o programas, que debían ser accesibles e interactivas. Con la llegada de la pandemia y con ella el aislamiento y la suspensión de clases presenciales en las escuelas, fue más que necesario amigarse con la tecnología, sobre todo lxs que usaban los programas básicos que ofrece una computadora. Fue necesario empezar a trabajar desde la virtualidad con las escuelas y las familias, lo cual significó un gran desafío.

El 16 de marzo nos comunicamos con los y las colegas docentes y con todas y cada una de las familias de las/os estudiantes vía WhatsApp (que es la forma más rápida y práctica). De ahí en más fuimos armando grupos por estudiante con sus respectivos docentes para organizar el trabajo y el acompañamiento desde la virtualidad: en un primer momento optaron por recurrir a lo más conocido y seguro que fue enviar la secuencia ya diseñada y que, nosotras las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) las “interviniéramos” en función de las necesidades de cada estudiante (esta conducta responde a la idea de “es tu alumno/a atendelo/a vos”). Pero poco a poco y con mucho trabajo de nuestra parte, fuimos logrando corrernos de ese lugar y adquirir un mayor compromiso, participación e interés por parte de las/os docentes y profesores/as del aula.

“

Solo me cuesta más trabajar en pareja pedagógica con una de las docentes a la hora de planificar las actividades. Pienso yo, que puede ser por su edad, que no acepta planificar en conjunto, porque es más cerrada...así que es una cuestión a seguir trabajando. La idea es pensar y trabajar en y para el bienestar de las alumnas y los alumnos y acompañar sus trayectorias escolares mejorando los procesos de enseñanza aprendizaje. (Johana, docente)

“

En cuanto al trabajo en pareja pedagógica, creo necesario romper con esquemas y preconcepciones que traen aparejadas los docentes de cada área, y también con las propias para poder efectivizarla. Todos los involucrados deben estar dispuestos a perder un poco para ganar mucho. (Yesica, docente)

Con la “Agenda de trabajo”, acordamos días y horarios con las/os docentes y las familias para hacer videollamadas y trabajar en conjunto. Al inicio, las videollamadas las realizaba la o el Docente de Apoyo, con el o la estudiante y poco a poco trabajamos para que se incorporen las/os docentes y algunas/os compañeras/os y se realicen actividades grupales; el objetivo acordado con nuestra dirección fue que las/os estudiantes no pierdan el contacto con sus compañeros y compañeras y también fortalecer los vínculos con sus docentes y su grupo de clase.

El uso de Zoom y Meet como otras plataformas de comunicación, por un lado, y la flexibilización horaria a la que siempre estuvimos dispuestas/os a responder ayudó y facilitó el compromiso por parte de los y las estudiantes y las familias.

“

Con la pandemia se formalizó la estrategia de la creación de grupos de whatsapp para hacer llegar al material y para conectarse con los estudiantes. En cuanto al trabajo de parejas pedagógicas fue fundamental el construir una relación de comunicación con las docentes así a partir de ahí construir herramientas para lograr un trabajo colaborativo con aprendizaje recíproco. (Tatiana, docente)

Desde nuestro rol, enfatizamos el trabajo en pareja pedagógica para pensar junto con las/os docentes de aula, propuestas diversificadas en las que se contemplen a todas/os las/os estudiantes, no solo al estudiante con discapacidad. Compartimos con las/os colegas todos los materiales, recursos, aplicaciones y demás bibliografía que trabajamos en el espacio de Desarrollo Profesional, algunas/os tuvieron mayor apertura y predisposición que otras/os, con algunas/os se logró el trabajo en pareja pedagógica y con otras/os seguimos intentando conseguirlo.

Algunas escuelas, aceptaron los encuentros virtuales sobre Diseño Universal de Aprendizaje y generamos un espacio de diálogo con todas/os otras/os docentes de la Escuela de Nivel para empezar a implementarlo en sus secuencias de manera progresiva y particularmente comenzar a “mirar” desde otro lugar el diseño de las actividades, del aprendizaje y a ocupar de otro modo el espacio de enseñanza.

Sin duda se logró y se aprendió mucho, pero todavía tenemos mucho camino por recorrer.

“

... un ejercicio crítico del pensamiento que interpela lo naturalizado, al punto de comprometer la propia subjetividad”.

Diseño curricular de provincia de Bs. AS. 2011.
Filosofía 6to año.

“

Hoy, pienso, como docente de apoyo a la inclusión que el trabajo desde la virtualidad significó muchos desafíos, tanto personales como profesionales. Debí enfrentar mi propia ignorancia y los miedos que me provocó esta nueva forma de trabajo. Pero también me sirvió para adquirir nuevas experiencias y conocimientos acerca del uso de dispositivos, aplicaciones y recursos que antes desconocía o usaba de manera limitada. (Docente)

2.5. La palabra de las “Otras” y los “Otros” en las Encuestas

Los/as estudiantes del nivel secundario indicaron que tenían acceso a internet y que se “sentían a gusto realizando las actividades en la casa”, prefiriendo trabajar desde la computadora en primer lugar, el celular luego y en última instancia con el formato papel. La mayoría de los y las estudiantes “disfrutaba de las videollamadas” y la mitad indicó que “extrañaba a sus compañeros/as”.

Los/as docentes señalaron que la mayor dificultad a la hora de planificar las actividades de enseñanza era pensarla mediante la virtualidad ante la falta de práctica/entrenamiento en el uso de las TIC, así como diseñarlas con múltiples formas para que sean accesible a todos/as los/as estudiantes y no generen barreras de acceso a ninguno/a. En relación al trabajo en pareja pedagógica la mayoría de los/as docentes de todos los niveles indicaron que la tarea en conjunto con el docente de apoyo “siempre resulta útil e interesante”, “enriquece la tarea” y “colabora en la diversificación curricular”, entre otros.

En la consulta realizada a las familias indicaron que su hijo/a se sintió triste cuando se suspendieron las clases presenciales y consideraron suficientes la cantidad de videollamadas por parte de los/as docentes. Señalaron también que logran ver avances en la independencia de sus hijas/os para realizar las actividades y que entre las barreras para realizarlas se encontraban: la ausencia o dificultad de conexión a internet, el escaso tiempo para acompañar a su hijo/a y la imposibilidad de trabajar con sus compañeros/as.

El Equipo de conducción y gestión indicó que las principales barreras que identificaron en esta situación fueron: la falta de práctica/entrenamiento en el uso de las TIC, la falta de conectividad de los estudiantes y la ausencia de pautas de trabajo por parte de la superioridad para la nueva modalidad virtual o a distancia. Valoraron beneficioso el trabajo en pareja pedagógica entre las/os docentes de nivel y las/os Docentes de Apoyo a la Inclusión y observaron que se modificaron algunas prácticas entre ellas: en las metodologías y estrategias de enseñanza; en

el trabajo colaborativo entre los profesores /docentes y en los recursos didácticos.

Todos los aportes, tanto de las/os estudiantes, como de las familias, las/os docentes y los equipos de gestión nos brindaron información ya sea para modificar, continuar o reforzar los apoyos o para esclarecer algunos supuestos que se construyen en el silencio o en esa falta de práctica de comunicación laboral virtual. Nos ayudaron a pensar cómo llevar esta situación de una manera más comprensible, abierta, solidaria, de amplia escucha y cooperativa.

En palabras de un docente:

“

...este trabajo de manera virtual me ha acercado más a algunos docentes, con los cuales no solo conversamos de la planificación sobre la actividad que se le quiere acercar a los alumnos sino que además mostramos una preocupación por el otro, saber si está bien...

...también se dialoga con las familias y establecemos acuerdos para organizar la agenda de trabajo para que estos no sientan una carga y puedan llevar adelante el acompañamiento a sus hijos de una forma amena y se disfrute de esto. (Sebastián, docente)

2.6. Viaje y aprendizaje

Nada es igual el presente año, cambió el escenario y cambiamos nosotras/os: ni las/os docentes son las/os mismas/os, ni están ni estamos en la misma escuela; ni las/os chicas/os son las/os mismas/os y tampoco las familias. Continuamos trabajando en una situación de emergencia sanitaria local, nacional y mundial que afecta a la sociedad toda, a la salud, a la educación, a la economía, a las relaciones y los vínculos, el trabajo...y más.

Este nuevo año, con la vuelta a las clases presenciales y una escolaridad con carácter bimodal resulta difícil poder seguir aplicando todos los conocimientos que adquirimos el año pasado. La mayoría de las escuelas volvimos a usar el formato papel y el trabajo en el cuaderno o carpetas, dejando de lado las computadoras y demás dispositivos que tan valiosos son, pudimos comprobarlo, al momento de pensar actividades más dinámicas y atractivas para las/os estudiantes.

Como docentes continuamos colaborando con las/os colegas e invitándolas/os a seguir explorando y utilizando todas las herramientas que la virtualidad nos provee y que resultan tan positivas para el trabajo con las/os estudiantes, ante lo cual, algunas/os responden de manera positiva y otra/os tratan de aferrarse a aquello que más conocen y les da seguridad.

Cada viaje nos cambia, nos devuelve sentidos, nos permite reencontrarnos y también descubrirnos y descubrir nuevas geografías. Re-narrarlos es también volver a trazar el periplo como sostiene Onfray (2016), recordarlo, revivirlo, rehacer trayectos y ayuda a encontrar sentidos.

Es comprender con Heráclito que nadie puede bañarse dos veces en el mismo río porque todo fluye y cambia, el río y el que se baña. Pero es encontrar, a veces, los coremas[■], como enseña Onfray: es nombrar, crear, hacer advenir, es sintetizar, dar una orden, es hacer posible...

Necesitamos predisponernos a comenzar otro viaje, por otro terreno/espacio con algo conocido, con las huellas de lo transitado, pero con nuevas geografías por descubrir, con otra mirada, con más experiencia y aprendizaje, con intermitencias o intervalos, con sincronías o diacronías, con utopías y distopías en esta situación de pandemia.

La emergencia generada por la pandemia nos ha cambiado como educadoras/es y hemos aprendido, desaprendido y re-aprendido y seguimos aprendiendo a estar disponibles (más que preparados/as) para las/os estudiantes, las/os colegas, las instituciones, las familias, a vivir la experiencia del aquí y ahora como se presenta y en el modo que consideremos más amable para llevar a la

■ Es un concepto que Roger Brunet aporta a la geografía. Significa la representación gráfica del espacio en su estructura elemental. Para Onfray, la geografía coremática es "un alfabeto de signos (...) capaces de exponer todas las organizaciones espaciales legibles en los paisajes. Los coremas, (...) sirven para dar nombre al trabajo que la geografía clásica produce previamente" (...) "la geografía coremática (...) ayuda a detectar esos contornos de otro modo condenados a permanecer ocultos, travestidos, complicados. Proporciona los medios intelectuales de una captación global y particular, universal y singular" (2016: 128-129)

práctica una educación más justa y equitativa. Hemos aprendido y seguimos aprendiendo a solicitar ayuda, a acompañar y sostener a las/os que lo requieren y sentir el acompañamiento y el apoyo de las/os otras/os. Hemos aprendido y seguimos aprendiendo a “ser la calma y a ser el viento” en palabras de Fernand Deligny.

Bibliografía

Ainscow, M. (1994). *Necesidades Especiales en el aula. Guía para la formación del Profesorado*. Madrid, Narcea.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.

Bersanelli, S. (2008). *La Gestión Pública para una Educación Inclusiva*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. VOL. 86. Nro 2. Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661089/REICE_6_2_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Decreto 1849/18 Provincia de La Pampa.

Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieren cultivarla*. CABA, Editorial Cactus.

Naciones Unidas (2016). *Observación General Nro. 4*.

Onfray, M. (2016). *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. Madrid, Editorial Taurus.

Resolución 311/16 CFE. Consejo Federal de Educación

Resolución 483/18 Docente de Apoyo a la Inclusión Ministerio de Educación Provincia de La Pampa.

Skrtic T.M. (1991). *Students with special educational needs: artifacts of the traditional curriculum*, en Ainscow, M.: *Effective Schools for All*. Londres, Fulton.

Slee, R. (1998). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid, Akal.

Capítulo 3

Un modo de abordar los desafíos que planteó acompañar trayectorias en pandemia

Acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes en clave de educación inclusiva

Nancy Betancurt, TAE

Soledad Dupuy, Secretaria Pedagógica

Silvina González, Supervisora*

(Bariloche, Río Negro)

*En funciones durante el 2020, jubilada en 2021.

La experiencia que compartimos se desarrolló en una Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) de San Carlos de Bariloche y procura reflejar la importancia de trabajar en equipo de manera interdisciplinaria y colaborativa. Un trabajo que, desde las Trayectorias

de los/las estudiantes en situación de discapacidad, se fue fortaleciendo por la construcción de lazos y lugares habitados previamente. Construcciones que se fueron dando con la continuidad del trabajo a lo largo de algunos años, conformando equipos con varios actores educativos de la modalidad común y especial, incluidas las Técnicas de Apoyo en la Escuela (TAE). Es desde la particular posición de ese rol que producimos este escrito.

3.1. Particularidades del cargo TAE

La figura de Técnica de Apoyo en la escuela (TAE) surge a partir de la [Resolución 3438](#) (“Lineamientos para la inclusión de los alumnos/as con discapacidad en establecimientos educativos del nivel inicial, primario y medio”) que se pone en vigencia en Río Negro en el año 2011. La resolución define el rol de este perfil educativo de la siguiente manera: “Es el que orienta al Equipo Escolar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumno/as con discapacidad en su trayecto educativo por la educación secundaria, en el marco del Proyecto Educativo Institucional”, es decir convoca a acompañar la trayectoria educativa de los/as estudiantes en contexto institucional.

El primer cargo que se nombró en la provincia fue para una estudiante de Bariloche (2012) y con el correr de los años se fueron designando más profesionales. A la fecha, en la localidad se cuenta con un total de 23, distribuidas en todas las escuelas secundarias (Públicas y de Gestión Social) de la ciudad, cubriendo los tres turnos.

El cargo de TAE, diseñado para desempeñarse en Educación Secundaria, lo ejercen Psicopedagogas o profesionales de Ciencias de la Educación, dependen de la Supervisión de Educación Especial de la zona y cuentan con la orientación de Secretarías Pedagógicas, quienes realizan el seguimiento y acompañamiento en las funciones de las TAE y las trayectorias de las y los estudiantes e instituciones que se abordan.

En función de la posibilidad de continuidad de cada profesional TAE en la misma escuela secundaria es que se presentan

variaciones en las formas de trabajar e intervenir y el sostenimiento que se puede hacer a cada plan de trabajo diseñado.

3.2. Equipo de TAE-Bariloche

El conjunto de profesionales TAE de a poco fue tomando forma de Equipo. Paulatinamente se fue generando la necesidad de compartir experiencias, situaciones e ir tomando decisiones como colectivo profesional. También se fue presentando la necesidad de formarnos, nutrirnos, pero también de abrir el debate, buscando construir y reconstruir nuestro quehacer, el modo de intervenir, siempre situadas en la singularidad de cada escuela.

3.3. TAE en la ESRN 99, un poco de historia...

En la ESRN 99 se logró mantener la permanencia de una misma profesional a lo largo del tiempo, lo cual permitió sostener el trabajo, transitar un recorrido conjuntamente con los/as estudiantes y muchos/as de los/as docentes y demás agentes educativos y psicoeducativos de la escuela. Se fueron fortaleciendo vínculos y habilitando lugares que permitieron diseñar propuestas y plantear desafíos que se animaron a algo más cada ciclo. Es por ello y por haber sido parte, que nos centraremos en esa experiencia y en esa institución educativa.

Se presentaron distintas experiencias de trabajo, diseñadas particularmente por el gran número de estudiantes cuya trayectoria se hallaba encuadrada bajo lineamientos de Inclusión con la intención de generar espacios de colaboración e intervención que siempre son más ricos si se diseñan con otros/as. Dicha continuidad dio lugar a establecer acuerdos y diseñar protocolos que involucraron a todos/as los/as referentes de Educación Especial (públicos y privados) que se desempeñaban en la escuela en ambos turnos. También facilitó el abordar la tarea durante el año 2020 de ASPO tan particular, generando la oportunidad de trabajar articuladamente entre el Equipo Directivo y las TAE de ambos turnos para desarrollar la experiencia que a continuación se describe.

En tiempos de presencialidad, las TAE trabajamos en relación estrecha con las Vice directoras de la Escuela. A partir de la pandemia y la reestructuración institucional ocasionada se conformó equipo con la directora facilitando la definición de acuerdos institucionales en relación con la Educación Inclusiva posibles de expandirse a toda la institución.

3.4. Trabajo de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes bajo lineamientos de inclusión en tiempos de ASPO y DISPO: una trama artesanal

“Hilar, como también cantar, resulta una acción equivalente a crear y mantener la vida”

Eduardo Cirlot, Diccionario de Símbolos

Algunos datos para ubicarse en la escena y la experiencia:

- Establecimiento Educativo: ESRN 99
- Domicilio: Rolando y Brown- S.C. de Bariloche
- Población estudiantil: TM: 197; TT: 191
- Estudiantes que transitan bajo lineamientos de Inclusión: TM: 18; TT: 8

La ESRN 99 está ubicada en un barrio cercano al centro de Bariloche, funciona en dos turnos y las orientaciones son: turno mañana, Educación Física y turno tarde, Educación.

El edificio está construido en una sola planta y resulta accesible para personas con movilidad reducida. Cuenta con nueve salones, laboratorio, biblioteca, aula de informática, patio interno y externo, secretaría y dirección, cocina y gimnasio. El edificio tiene pocos años de construido y es compartido con una escuela que funciona en horario nocturno. Asisten estudiantes de diversos barrios de la ciudad, algunos muy alejados del radio de la escuela.

Se trata de una escuela que eligen muchos/as estudiantes de la ciudad, entre ellos/as jóvenes con discapacidad.

La conducción está a cargo de tres directivas, una de ellas, con varios años de trabajo en la dirección, una docente que, si bien tiene muchos años en la escuela tomó el cargo de Vicedirectora este año y otra profesora, con recorrido como directiva pero nueva en la institución.



Para ver algo más de la escuela:

[Video presentación](#) de la escuela en la red social Instagram



3.5. Distintos momentos o etapas de la propuesta

La propuesta de trabajo fue generando la necesidad de ajustes constantes, ya que el tiempo de aislamiento se fue prolongando y de ello nos fuimos enterando de a poco. Se diseñaron formas de trabajo que originalmente se pensaron para quince días, posteriormente para tres meses y con el correr del tiempo se fueron haciendo proyecciones con la posibilidad de terminar el ciclo de la misma forma. Este fue un gran desafío pedagógico que vamos a describir por etapas o momentos.

3.5.1. Primer cuatrimestre: “Entre la urdimbre y la trama”



Etapa 1: Comunicación y propuestas pedagógicas

Se inició la etapa de ASPO con la idea de que sería por poco tiempo. Para entonces, la directora articuló con las distintas referentes de la modalidad de Educación Especial. Dado que se había definido que las actividades que se diseñaran para los/as estudiantes se suban al Blog de la Escuela (creado una semana antes del inicio de la etapa ASPO), las TAE turnos mañana y tarde recibían las actividades para los/as estudiantes bajo lineamiento de Inclusión con los pertinentes ajustes razonables. Ambas se encargaron de hacerlas llegar a las familias y/o a las respectivas Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) que interactuaban con los/as estudiantes.

Se acordó que las TAE realizaran informes sintéticos de cada uno/a de los/as estudiantes con las características más significativas para hacerles llegar a los/as docentes. Esto respondió a una demanda de muchos/as de ellos/as que ingresaron durante el 2020 a la escuela y no conocían a los/as estudiantes. Se hicieron contactos telefónicos con las familias para informar sobre la metodología de trabajo, estableciendo contacto además a través del correo electrónico para hacerles llegar las actividades y ofrecer la posibilidad de consultar y/o comentar cualquier situación que se considerara. Inicialmente se les indicó a las familias que no mandaran las actividades, que las debían conservar hasta el

momento del reinicio de clases (siempre considerando que la medida duraría un par de semanas). Prontamente se definió que los/as estudiantes debían comenzar a mandar las actividades a las respectivas áreas o a la TAE o MAI (y ellas serían las que las enviarían a los/as docentes, ya que algunas familias o estudiantes no sabían cómo hacerlo).

A partir de estos primeros intercambios se comenzaron a identificar algunas situaciones comunes, que surgieron de parte de las MAI y de las propias familias; estos temas fueron compartidos con el Equipo Directivo.

Algunos de los puntos compartidos:

- Estudiantes cuyas familias no cuentan con conectividad y utilizan datos del celular para acceder a las propuestas que se envían por mail.
- Estudiantes cuyas familias no cuentan con computadora o tienen una sola por núcleo familiar y debe ser compartida por todos los/as integrantes de la misma.
- Familias con escasas posibilidades de acompañar a los/as estudiantes (falta de estrategias y/o falta de recursos). Hay familias que cuentan con un solo celular (el que debe ser usado para todo, incluso para mirar las actividades planteadas).
- Estudiantes cuyas familias no cuentan con impresora y necesitaban imprimir porque la actividad planteada se desarrollaba a partir de ello.
- Gran cantidad de actividades propuestas (según lo manifestado por algunas familias y MAI).
- Propuestas con textos largos y/o complejos para estudiantes que no tienen afianzada la lectura, lo que condiciona la comprensión y ejecución de las consignas.
- Actividades que se presentaban de manera infantilizada.

Fue así que, en vistas a lo identificado, se hizo necesario generar encuentros entre TAE y Directora de manera constante, según la

necesidad, donde se realizaban evaluaciones, se intercambiaba información y se iban diseñando estrategias superadoras.

Etapa 2: redirección de las propuestas

Al evaluar lo transitado fue importante sistematizar cómo estaba resultando la propuesta y tener la suficiente apertura como para modificarla. Reconocimos que los/as estudiantes no participaron en la medida de lo esperado, y resultó muy bajo el número que hacía y enviaba las actividades.

Los/as docentes expresaban que querían saber qué estaba pasando y necesitaban tener una devolución de parte de los/as estudiantes, por lo cual se definió hacer una indagación un poco más sistemática a través de una encuesta de retroalimentación. Desde la escuela se propuso hacer un “parate”, esperar un poco y repensar cómo seguir, por ello cobraron mucha importancia las encuestas y se definió incentivar a los/as estudiantes a responderlas.

Desde el colectivo de TAE, a partir de las circulares enviadas por la Dirección de Educación Inclusiva, Asistencia Técnica y Educación Especial, se diseñó un documento para compartir con todas las escuelas secundarias; en el mismo se plantearon algunas reflexiones sobre el contexto y se hicieron sugerencias para el diseño de las propuestas, en relación a la frecuencia, metodología, propósitos y ejes temáticos. Se trabajó con la Supervisión de Educación Especial (SEE) la propuesta y se presentó en la ESRN 99 ajustado a la realidad de la escuela.



Documento elaborado por Supervisión de Educación Especial ZV. Equipo de Técnicas de Apoyo a la Escuela (TAE) Bariloche, con “Orientaciones para las propuestas pedagógicas”

Este Documento fue diseñado por la Supervisión para todas las escuelas secundarias durante el ASPO con el fin de orientar acerca del diseño de propuestas para estudiantes con discapacidad incluidos/as en el nivel secundario.

En el intercambio de TAE y Directora se identificó que la cantidad de las propuestas que se enviaban resultaban excesivas para los estudiantes, sobre todo para realizarlas de manera independiente. Surge así la idea de modificar la cantidad de propuestas. También se dialogó sobre la necesidad de plantear objetivos a alcanzar en este tiempo de trabajo tan particular, teniendo en cuenta las condiciones de trabajo actual. Se definieron objetivos en relación con el sostenimiento de la comunicación y el manejo de las TIC.

Se acordó como criterio proponer actividades desdoblando las áreas: una semana, Lenguajes Artísticos, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Segundas Lenguas, y la semana siguiente, Educación Física, Matemática, Educación Científico Tecnológica y Modalidad (en los niveles que corresponde). Una semana se subirían las actividades al blog de la escuela y a la siguiente las mismas áreas se las mandarían a las TAE. Las propuestas ya contarían con los ajustes necesarios, no obstante las técnicas dialogarían con los/as profesores/as para sugerir y colaborar en el diseño de esos ajustes.

Evaluando la falta de intercambio directo de los estudiantes con los/as profesores/as se consideró oportuno propiciar el acercamiento y solicitar un video o audio para hacerles llegar a los/as estudiantes, también priorizando el acceso vía WSP y en lo posible directamente a ellos/as, es decir, a su propio móvil.

A estas alturas comenzamos a comunicarnos, en mayor medida con los mismos jóvenes además de las familias, priorizando el uso de WhatsApp. También hicimos contactos con profesionales externos para dialogar sobre situaciones puntuales de algunos/as estudiantes.

Etapa 3: Tender puentes

Se trabajó intensamente con los/as docentes de las diferentes áreas en relación con los ajustes de las propuestas. Las TAE relevamos y comunicamos acerca de las condiciones de conectividad, el contexto y el acompañamiento con el que contaba cada estudiante, para juntos/as encontrar las mejores formas de acceso a las propuestas. También se dialogó en relación con las devoluciones que se realizaban a los/as estudiantes. Teniendo en cuenta que a nivel institucional se estaba trabajando la evaluación formativa, se fortaleció la idea de que era necesario modificar las devoluciones, ampliarlas, decir qué se logró construir y qué estaba en proceso, generar preguntas para enriquecer la propuesta y propiciar nuevos aprendizajes.

Otro punto que se fortaleció fue la necesidad de contar con un referente por nivel para el diseño de propuestas y la interacción con las técnicas; también el uso del correo del área para la comunicación, procurando unificar la información y que todos/as pudieran leer las sugerencias y los intercambios realizados. También se comenzó a usar el teléfono con muchos/as docentes para optimizar el diálogo.

A partir de estas reuniones se elaboraron de manera conjunta los propósitos educativos de cada área, para ser incorporados en los Proyectos Pedagógicos para la Inclusión (PPI) de las/os estudiantes en situación de discapacidad bajo lineamientos de inclusión.

Proyectos Pedagógicos para la Inclusión (PPI)

Según la [Resolución 311/16 CFE](#), “El Plan Pedagógico para la Inclusión se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. [...]”

Por otro lado, se construyeron informes de cada uno/a de los/as estudiantes con comentarios y observaciones de los/as docentes responsables de cada nivel y área. Se hicieron encuentros virtuales de todas las áreas con estudiantes de los distintos niveles para dialogar y revisar el trabajo que hasta la fecha se venía planteando. Se comenzaron a concretar las reuniones planificadas para la revisión de los Proyectos Pedagógicos Individuales de los/as estudiantes bajo lineamientos de inclusión con la participación de los/as diferentes integrantes del Equipo de Apoyo a la Inclusión: Directora, TAE, Asistente Educacional de Escuela Especial, Supervisión, Maestra de Apoyo a la Inclusión, Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico (conformado por diferentes profesionales que acompañan la labor pedagógica en las Instituciones educativas de la Provincia de Río Negro), Preceptor/a, Tutor/a (según cada situación particular). Este año los PPI se compartieron en un Drive dando la posibilidad de intervenir el documento a todos los integrantes del Equipo de Apoyo a la Inclusión.

Según la [Resolución 3438/11](#), el “Equipo de apoyo a la Inclusión planifica, acompaña y evalúa los apoyos específicos para alumno/as con discapacidad en el contexto escolar, el que estará conformado con los perfiles profesionales según las misiones y funciones que estipula el Anexo II de la presente Resolución. [...] El Equipo de Apoyo en el marco de sus funciones es el responsable de evaluar y proponer cambios en la orientación de la trayectoria educativa del/a alumno/a/ con discapacidad los que, para hacerse efectivos, deberán contar con el aval de los padres. [...]”

A nivel institucional se registraba el esfuerzo y la voluntad puesta de manifiesto por toda la comunidad educativa y si bien se hacían reconocimientos en los distintos encuentros de trabajo que se realizaban, se consideró una buena idea convocar a todos/as a un encuentro por Zoom para vernos y valorar el compromiso puesto de manifiesto por todos/as, así como sintetizar el recorrido realizado hasta la fecha y socializar las futuras acciones.

Desde la Institución se propuso una evaluación, donde nos invitaron a las TAE a expresarnos y revisar el trabajo que se venía realizando. Esta información sirvió de insumo para encarar la siguiente etapa.

3.5.2. Segundo cuatrimestre: “Tejemos la trama”

Etapa 1: Propuestas accesibles

Se inició la segunda etapa con reuniones de evaluación de los PPI, a partir de dichos encuentros se establecieron acuerdos y algunas modificaciones, entre ellas que los/las estudiantes bajo lineamiento de Inclusión formen parte de los grupos de Whats-App que conformaban los agrupamientos con Preceptores/as y Tutores/as. Inicialmente algunos/as no estaban incluidos porque se procuraba evitar confusiones en los mensajes, lo cual se descartó considerando que los/as preceptores estarían atentos/as para que eso no ocurra.

También cambió el circuito en el envío de las actividades, las TAE ya no centralizamos todo sino que cada área hizo llegar las propuestas a cada referente.

En las reuniones de evaluación de los PPI también surgieron situaciones de estudiantes con muchas dificultades para acceder a las propuestas y se consideró una buena opción hacerles llegar las mismas impresas para darles una nueva oportunidad de hacerlas. En simultáneo se comenzaron a imprimir cuadernillos para algunos/as estudiantes del resto de la comunidad estudiantil, con situaciones parecidas.

Se diseñaron algunas reuniones con las familias y/o estudiantes entre TAE y Directora para dialogar situaciones puntuales. Se definieron nuevos objetivos de trabajo en función de los saberes específicos que cada área definió para los distintos niveles (cada área seleccionó dos ejes temáticos/saberes para abordar en este segundo cuatrimestre).

La escuela comenzó a modificar la forma de plantear las propuestas: se implementó el uso de una plataforma con otros alcances (inicialmente solo con 5to. año y posteriormente con 4to. y 3ro.). Esta plataforma brinda algunos beneficios a los/as estudiantes ya que no genera gastos en el uso de la red y permite instrumentar espacios de consulta e intercambio más directo entre docentes/estudiantes. Este cambio nos generó el interrogante en relación a si sería o no accesible para los estudiantes bajo lineamientos de Inclusión. Evaluamos distintos aspectos, entre ellos que se requiere cierto dominio en el uso de las TIC y que sería necesario repensar las propuestas, definimos no innovar y continuar con la misma modalidad de envío de actividades. Surgió entonces la necesidad de comenzar a diseñar propuestas más abiertas, es decir con opciones para acceder y producir, con diferentes niveles de complejidad. Una vez logrado esto, podremos pensar en subirlas a una plataforma. Sabíamos que transitar ese camino, resultaría largo y complejo.

Para encarar esa tarea tomamos como guía el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Si bien era ambicioso comenzar a implementar las actividades a partir del DUA (en este contexto), consideramos que dicha propuesta nos brindaba muchas

herramientas que posibilitaban atender a la diversidad, en muchos sentidos: acceso, intereses, habilidades, posibilidades de los/as estudiantes. Surge así un **documento** (diseñado entre TAE y Directora) con algunas sugerencias, basado en las herramientas que plantea el DUA y el refuerzo de algunos otros puntos.



*Documento elaborado por el Equipo Directivo -
Técnicas de Apoyo en la Escuela (TAE)*

**ESRN 99 con “Orientaciones para el diseño
de las propuestas pedagógicas”**

También se definió unificar el envío de actividades con el resto de la población estudiantil, es decir, mandar las mismas semanas idénticas áreas. Se compartió el mencionado documento con los/as coordinadores para que cada uno/a lo trabajase con los/as docentes de sus respectivas áreas. Algunos/as profesores/as comenzaron a tomar las sugerencias, pero en general se evidenciaban pocos cambios. Definimos entonces, hacer una reunión con los/as coordinadores/as para indagar cómo se había trabajado/considerado la propuesta. Por diversos motivos, en la mayoría de las áreas, no lo habían tenido en cuenta.

Si bien fue una frustración, registramos que fue un fallo en la estrategia y no en las sugerencias. Somos conscientes de que es habitual que, frente a la circulación de tanta documentación, se hagan lecturas rápidas o se dejen de leer algunos materiales. Por dicho motivo, comenzamos a participar de algunas reuniones con grupos de docentes que posibilitaron el intercambio en relación al documento ya compartido.

Las reuniones entre TAE y Directora se sistematizaron, se realizan una vez por semana en día y horario definido entre todas.

Se sostuvo la comunicación y el intercambio de manera fluida con familias las Maestras de apoyo a la inclusión - MAI- (públicas y privadas).

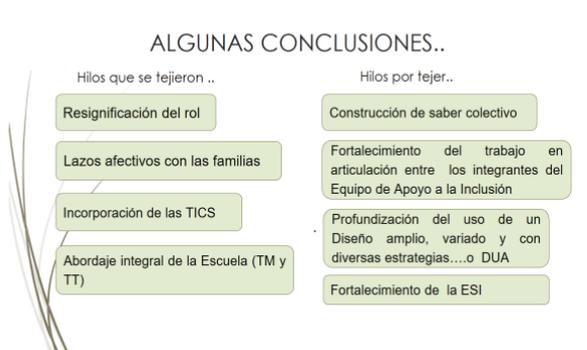
Etapa 2: Definiciones, acompañamiento a la terminalidad

Se hicieron algunas reuniones del Equipo de Apoyo para revisar situaciones más complejas, en las que se establecieron algunos acuerdos que involucraban a preceptores/as y tutores/as para incrementar las acciones de seguimiento, más personalizado, con estudiantes que no respondían a las propuestas o lo hacían mínimamente. Ya se había definido que el ciclo lectivo finalizará de la misma forma. Se cuenta con documentación (Resolución 368 y 369 CFE/2020) que habla de la bi-anualidad y de cómo será el cierre del ciclo para los que egresan. En conjunto con la Supervisión de Educación Especial, se comenzaron a realizar algunas acciones tendientes a acompañar de manera más cercana y sostenida a los estudiantes de 5to. año. Se identificaron algunos cambios positivos en las propuestas pedagógicas: muchas ya tienen opciones para el acceso, para la realización y tienen en cuenta las diferentes posibilidades de conectividad. Muchos/as docentes acompañan los escritos con audios y videos elaborados por ellos/as mismos/as con explicaciones sencillas, ejemplos y orientaciones que contribuyen a la comprensión de la propuesta.

Se presentaron situaciones diversas entre la comunidad estudiantil: algunos/as que sostenían el intercambio y respondían a las propuestas semanalmente, otros que trabajaban a un ritmo más lento y otro grupo de jóvenes que, si bien se mantenían en contacto, no enviaban las actividades. Lo que nos parecía común a todos/as... ¡era el cansancio puesto de manifiesto de diversas formas!

Se propuso hacer un trabajo de seguimiento desde distintos referentes, para procurar que los/as estudiantes hicieran el esfuerzo de completar el envío de actividades. A la vez se consideraba un importante insumo, para el momento de diseñar el informe final, contar con una autoevaluación. Siempre resulta difícil detectar el nivel de apropiación de saberes que alcanzan los/as estudiantes, y más en este contexto. Por ello nos pareció que darles la posibilidad de que los/as propios/as estudiantes lograran identificarlos podría resultar una buena opción. Allí indagamos sobre las habilidades que lograron desarrollar y las emociones que los/as invadieron este año.

Se planeó hacer un informe de cierre con la mayor cantidad de información posible, para tenerlo como insumo al iniciar el próximo ciclo, si bien se trató un documento diseñado por Educación Especial participaron todos/as los/as integrantes del Equipo de Apoyo e incluso los/as profesores/as de las distintas áreas.



3.6. A modo de cierre 2020

Son muchas las acciones realizadas y muchos los caminos recorridos con el objetivo de sostener la Continuidad Pedagógica de todos/as los/as estudiantes, no obstante, rescatamos que tal vez no sea tan importante cómo debemos trabajar, siempre es mejor si lo hacemos con otros/as. Habilitar la escucha, entrelazar saberes, compartir experiencias y miradas nos enriquece como profesionales y en consecuencia contribuye a mejorar nuestras prácticas. Reforzamos la idea de que la escuela no está ajena al contexto social, que los vínculos son imprescindibles y la familia es un puntal fundamental en el recorrido que cada joven realiza por la escuela.

Transitar este año tan peculiar e incierto, en el que nos invadieron miedos, angustias y muchos interrogantes, donde lo privado y personal se conjugó con lo laboral y social, resultó muy

difícil y puso a prueba nuestra capacidad de adaptación de manera constante.

No obstante, si miramos la mitad del vaso lleno, decimos que 2020 nos dio la posibilidad de redescubrirnos, valorizarnos, sostenernos y aprender juntos/as.

Dejamos aquí algunas de las producciones de los/as estudiantes...

Ante el pedido de relato mediante un audio por whatsapp de lo realizado en las vacaciones de verano, un estudiante incluido en la escuela secundaria nos deja estos audios. Lo relatado se ubica en las vacaciones 2020 antes del inicio del ciclo lectivo 2021.

Audio 1

Audio 3

A continuación, autoevaluación de un estudiante...

Autoevaluación. Educación Científica y Tecnológica

Trabajos de Artística

Propuesta de actividad diseñada en DUA

Elaboración del estudiante

Armamos esta red:

- TAE TM: Graciela Nancy Betancurt- TAE TT: Karina Fernández. Supervisión de EE Zona 5-
- Supervisora de EE Z 5: Silvina González- Sec. Pedagógicas: Silvana Petray- Soledad Dupuy.

→ Equipo Directivo ESRN 99: Directora Teresa Valdez- Vice-directora TM: Susana Comigual- Vicedirectora TT: Andrea Fontana.

3. 7. Ciclo Lectivo 2021 - “Hilos y Puentes hacia nuevas tramas”

Se inició el año con la presencialidad como certeza, por lo cual se diseñó un plan institucional considerando el trabajo con modalidad combinada, es decir virtual y presencialmente, con la posibilidad de que se presente solo una, tanto de parte de los/as estudiantes como de los/as docentes.

La ESRN 99 ha definido la asistencia de los agrupamientos cuatro días por semana (lunes, martes, jueves y viernes) de manera alternada, es decir, medio curso cada semana. Las planificaciones para cada agrupamiento las realizan todos/as los/as docentes de cada área. Se realiza según el concepto de bi-anualidad y siguiendo las descripciones del documento [“Unidades Pedagógicas para la ESRN”](#) planteado desde Instancias Superiores. Se ha acordado la participación de todos/as los/as docentes con la intención de que todos/as conozcan las temáticas definidas para cada nivel, previendo la necesidad de ir cubriendo inasistencias, ante posibles situaciones de aislamientos.



*Documento ministerial acerca de la
continuidad pedagógica en Rio Negro (2021):*

“Unidades Pedagógicas para la ESRN”

Al equipo de trabajo (TAE/Directora) se incorporaron las vicedirectoras y una nueva profesional TAE de tiempo parcial. La nueva referente hará el seguimiento de los/as estudiantes del ciclo básico. Se produjo a su vez un cambio en el Equipo Directivo, se hace cargo de la Vice-dirección una docente de la Orientación del turno mañana.

En la escuela se percibe un clima de mucha incertidumbre por todo lo que implica la organización institucional, se pone en juego la experiencia transitada, pero se presentan otros desafíos, ahora además de pensar en aspectos pedagógicos, hay que respetar los protocolos provenientes del área de Salud. No obstante, también se reconocen, debajo de los barbijos o tapabocas, sonrisas y mucha alegría por volver a las aulas. De parte de las familias y los estudiantes se registran manifestaciones que dan cuenta de cuánto se extrañó la escuela, la falta que les hizo el contacto con pares y profesores, hay mucha expectativa. De a poco, se inicia la asistencia de los primeros grupos.

Desde la escuela se comenzará a trabajar desde una plataforma, allí cada profesor/a subirá su propuesta y se tendrá la posibilidad de realizar un intercambio con cada estudiante.

3.7.1. Primeras acciones del Equipo de Apoyo

Iniciamos el trabajo evaluando la experiencia del ciclo pasado para proponer el sostenimiento de algunos aspectos y modificar o descartar otros.

Acordamos que la plataforma condiciona nuestra intervención y que resulta un tanto compleja para algunos/as estudiantes, por lo cual propusimos trabajar en un disco virtual gratuito (google drive), donde podamos participar docentes y referentes de EE. Se dialogó el tema con el ED y se acordó pedirle orientación a la profesional TIC (Técnica de Informática) de la escuela para terminar de organizarlo.

Una vez definidos los diferentes agentes de Educación Especial que trabajarán en la escuela se organizó una reunión conjuntamente con el Equipo Directivo. La intención de la misma, más allá de conocernos y presentarnos era compartir sobre el funcionamiento de la escuela durante este nuevo ciclo, definir algunos acuerdos y comenzar a organizar el trabajo en el Drive. En esta reunión se definió realizar el encuentro de trabajo coordinados por las TAE, habitual al inicio de cada ciclo lectivo, con la participación de todos/as los/as docentes de la Institución. En Dicho encuentro nos presentamos todos los perfiles de EE que

trabajaremos en la escuela y se reforzaron conceptos sobre “Inclusión”, “Discapacidad” y sobre la responsabilidad de todos/as para lograr una Escuela Inclusiva como parte del “Equipo de Apoyo”, también se hizo un recorrido por la reglamentación vigente y se aclaró la función de cada uno de los actores. También se habló sobre la metodología de trabajo y se planteó el “Diseño Universal de Aprendizaje” como guía para pensar las propuestas.

Se realizaron informes de los estudiantes, para compartir con los/as docentes describiendo algunas características pedagógicas que orienten al momento de pensar las propuestas. También se informó en relación al nivel de participación logrado el ciclo pasado. La organización de una carpeta virtual para compartir todos los documentos que se van diseñando y toda la información que puede resultar de utilidad, permitió que accedan todos.

También se inició una instancia de diálogo e intercambio con las familias para contarles cómo se está pensando y organizando la escuela este año. Y como ya es tradicional se organizan reuniones con las familias de los/as estudiantes que ingresan este año, para dar comienzo a un trabajo en conjunto.

Y así comenzamos a transitar este año, con nuevos hilos para tejer, pero con algunas tramas conocidas que nos permiten encarar con esperanza, optimismo y con la certeza de que seguiremos tejiendo juntos/as ese lugar de cobijo que brinde oportunidades para todos/as.

Capítulo 4

Programa de Maestros Comunitarios: hacer escuela entre todos, ayer y hoy

Silencios y voces en pandemia

Eloísa Bordoli

Teresa Nogués

Introducción

A diferentes ritmos y en varias olas, la pandemia provocada por el SARS-Cov-2 ha manifestado su virulencia e implacabilidad. Los efectos en vidas y condiciones sanitarias se cruzan con las nefastas consecuencias sociales, económicas y educativas. Los más vulnerables, los *condenados de la tierra*[■], han sido los más castigados. Las infancias y, especialmente, las infancias pobres están padeciendo con mayor crudeza estos efectos.

Los cierres temporales de los edificios escolares, en 2020 y 2021, han ahogado el bullicio que habitualmente circula en estas instituciones y en sus inmediaciones. Los barrios han adquirido una fisonomía diferente, movimientos mínimos, esporádica circulación de pequeños grupos infantiles, juegos aislados, silenciosos.

■ Las autoras agradecen, muy especialmente, a los maestros comunitarios Melina González y Federico Maritán por su generosidad y profesionalismo, así como por invitarnos a conocer su labor. El riquísimo material e información aportados han permitido desarrollar este escrito. También agradecemos a los maestros comunitarios entrevistados de Montevideo y Canelones.

■■ En alusión al libro de Frantz Fanon (1961). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de cultura económica.

Los eslóganes gubernamentales “quédate en casa” y “mantén tu burbuja”[▪] han tenido, especialmente en el 2020, un efecto de aislamiento y agudización de la fragmentación y fisura de la trama social. Medidas necesarias para evitar la propagación de contagios pero que, sin duda, han tenido y tienen efectos en los modos de relacionarnos, en las formas de establecer los vínculos con los/as otros/as y en el desarrollo armónico e integral de la salud.

A nivel de los procesos educativos, el cierre temporal de los establecimientos escolares, la interrupción de la cotidianeidad del encuentro entre pares y con las/os maestras/os ha implicado una desligazón, un hiato en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Innumerables han sido los esfuerzos de los colectivos docentes para revincular a los/as niños/as y las familias con los centros educativos. En esta tarea, las/os maestras/os comunitarios han tenido un rol destacado. Conocedores de los territorios y las familias, implementaron diversas estrategias para que los/as niños/as se conectaran con sus maestras/os y, a su vez, apoyaron a las/os maestras/os de clase y a los centros que no cuentan con el Programa de Maestros Comunitarios para transferir sus saberes sobre los modos de trabajo en territorio y con las familias.

▪ Estas han sido dos de las consignas difundidas desde las autoridades nacionales uruguayas para desalentar la circulación ciudadana.

El Programa de Maestros Comunitarios depende de la actual Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Link oficial: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/pmc/>

También se puede consultar:

<https://www.anep.edu.uy/15-d/el-programa-maestros-comunitarios-y-su-rol-m-s-all-aula;>

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/1264.pdf>

Debemos confesar que nos ha llevado unos meses poder enunciar lo que estamos viviendo como sociedad y especialmente como comunidad educativa, como docentes. No obstante, se impone la

necesidad de poner en palabras las experiencias y vivencias de este tiempo atravesado por los múltiples efectos de la pandemia. Se impone balbucear algún enunciado, procurar armar los trozos narrativos emergentes del hacer ensayístico que han ido rearticulando los/as maestros/as desde las escuelas, los territorios o sus hogares. Los/as docentes han empleado diferentes soportes y medios para hacer llegar su voz a los/as niños/as ausentes de sus escuelas, desconectados/as, sin Internet o con computadoras rotas; mensajes por celular, cartillas en las puertas de los hogares, mensajes y programas de radio, envío de “canastas pedagógicas”, entre otras. Precisamente sobre una experiencia del trabajo educativo por radio ahondaremos en el último apartado del texto.

Los acontecimientos vividos en la pandemia, entre ellos los educativos que refieren al establecimiento de lazos con otros y la cultura, tienen mucho de indecible. Hay fragmentos de estas vivencias, de estas experiencias, que se escurren de la posibilidad de graficarlas en un texto. Es que la suspensión de la cotidianeidad de la vida en las aulas, del quehacer pedagógico habitual nos ha sacudido, emudecido, exigido nuevas formas de estar con otros a distancia y de enseñar. A su vez, los marcos conceptuales, las teorías que refieren el quehacer educativo también han encontrado sus límites. Es, precisamente, por esta doble elisión, de la práctica cotidiana y de las teorías, que las experiencias desplegadas por los docentes, en estos largos meses de pandemia, ameritan un esfuerzo de articulación narrativa, aunque este sea parcial y precario.

Es precisamente en esta línea que Laclau nos dice que “algo requiere ser narrado en la medida en que su especificidad escapa a una determinación teórica directa, a un complejo institucional autorreferencial” (2010:11). A esto se sobreagregan los efectos sociales (y educativos) traumáticos que las interrupciones acaecidas por la pandemia han provocado. Efectos difíciles de procesar y elaborar, máxime cuando las voces hegemónicas pretenden asentarlos en una “nueva normalidad” que obtura la extrañeza y la distancia necesarias que se requiere para analizarlos.

En este marco y con las limitaciones descritas, este texto se propone recuperar fragmentos mínimos de lo acaecido en este período de pandemia en algunas de las escuelas públicas de Montevideo

haciendo foco en la labor de los maestros comunitarios. Específicamente, se procura recuperar trozos de una experiencia de trabajo en radio de los maestros que buscó romper silencios y aislamientos uniendo voces, cuentos, canciones y juegos en un esfuerzo por acercar a niños, familias y maestros/as.

Como indicamos, la recuperación y recreación de toda experiencia es un desafío, en tanto siempre hay algo que se escurre, que se evade del esfuerzo de significación semántica. Máxime cuando estas experiencias transcurren en los bordes de lo indecible de un tiempo que trae efectos traumáticos que aún no es posible sopesar adecuadamente. El esfuerzo que emprendemos en la escritura de este texto asume la crítica bajtiniana al estructuralismo lingüístico en tanto recupera el habla, las formas de decir de algunos de los maestros y asume la premisa del carácter semiajeno de toda palabra (Bajtín, 1989). Es por ello que los enunciados híbridos que componen este trabajo se tejen a varias voces desde y con los/as maestros/as comunitarios/as.

Un último aspecto que deseamos señalar en estas líneas introductorias refiere al carácter situado de toda experiencia y a su asiento en las tramas de la historia. Asumir la historicidad de las experiencias no implica, como nos enseña Agamben (2004), relaciones de causalidad, sino nexos posibles de sentidos no homogéneos. Estos son necesarios para inscribir las experiencias particulares en una trama mayor de significaciones que habiliten un modo, posible, de comprensión.

En función de lo indicado es que antes de procurar articular los fragmentos de las experiencias docentes, valoramos necesario, en primer lugar, situar y describir los diferentes momentos de la evolución de la pandemia en el contexto uruguayo y el manejo gubernamental de esta. En segundo lugar, se revisa la situación y las condiciones educativas de enseñanza primaria prepandemia con la intencionalidad de apreciar el contexto en el que esta emerge. En un tercer momento, se recuperan algunos trazos identitarios del Programa Maestros Comunitarios para enmarcar las experiencias particulares que se recuperan en este artículo. En cuarto lugar, se presentan fragmentos híbridos enlazados con palabras semiajenas de las experiencias desarrolladas en la "Radio

Campamento, una radio en movimiento". Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones e interrogantes en torno a los desafíos que este tiempo distópico nos deja a nivel educativo y en las infancias.

En síntesis, en este texto procuramos articular múltiples y plurales voces. En él se conjugan, de modo polifónico, las palabras semiajenas de: dos maestros comunitarios, una de las maestras comunitarias que inauguró el programa y una docente de la Universidad de la República que ha colaborado con el Programa de Maestros Comunitarios por más de una década. A su vez, en un juego de distintas distancias focales se compondrán las escenas contextuales generales del país ante la pandemia, de la situación educativa, de los rasgos diferenciales del Programa de Maestros Comunitarios y de las experiencias particulares de una radio educativa. El juego de zoom refiere tanto a los focos de las escenas como a las temporalidades evocadas. La recuperación de ciertos hilos de significación gestados con anterioridad a la irrupción del actual tiempo distópico procura engarzar sentidos posibles del oficio del maestro comunitario en sus ámbitos de actuación escolar, familiar y comunitario.

4.1. Primer zoom. El contexto uruguayo: luces y sombras en el manejo de la pandemia

4.1.1. Contexto país

En Uruguay, el primer caso de Covid-19 se manifestó el 13 de marzo de 2020. En virtud de lo acaecido en los otros países, las autoridades, de forma inmediata, declaran el Estado de Emergencia Sanitaria Nacional (Uruguay, Poder Ejecutivo, 2020a). Esto supuso restricciones en algunas actividades y una importante disminución de la movilidad en los primeros meses. A nivel educativo, se resolvió el cierre físico de los establecimientos escolares a partir del 14 de marzo[■], un día después de la detección del primer caso. A su vez, la reapertura de los establecimientos fue gradual en función de la evolución de la pandemia y las características de los establecimientos y los contextos^{■■}.

■ ANEP, CODICEN - [Resolución N° 1, acta 2. 14 de marzo de 2020.](#)

■■ En 2020, se establecieron cuatro etapas en el reintegro a los centros educativos: el 22 de abril se abrieron las escuelas rurales, el 1° de junio las de contextos desfavorables del interior del país, el 15 de junio las de educación inicial en todo el país y las escuelas de contextos desfavorados de la Capital (Montevideo) y, finalmente, el 29 de junio abrieron el resto de las escuelas. Un proceso gradual se está produciendo en 2021.

El 16 de abril se conforma el Grupo Asesor Científico Honorario (GACH)[■] con el objetivo de asesorar a Presidencia sobre la evolución de la pandemia y elaborar recomendaciones en cada una de las etapas sanitarias^{■■}.

Estas dos medidas, la declaración de la emergencia sanitaria y la creación del GACH, fueron oportunas y lograron mantener controlada la pandemia en los primeros meses del año 2020. Sobre fines de ese año y en lo que va de 2021 se ha producido una expansión exponencial de contagios con una tasa de positividad que ha llegado al 27 %, saturación de los Centros de Tratamiento Intensivo (CTI) y con una de las peores tasas mundiales de muertes nuevas por Covid-19. Esto condujo, nuevamente, al cierre de los establecimientos educativos a partir del 24 de marzo de 2021, a pocos días del inicio de las clases.

La situación descrita sobre los primeros meses de 2020 habilitó que Unesco (2020) y otros organismos internacionales señalaran a Uruguay como un ejemplo por el “apropiado” manejo de la pandemia a nivel sanitario, así como el pronto y progresivo reinicio de la presencialidad parcial de las escuelas. Cabe consignar que el control y rastreo epidemiológico de los primeros meses del año 2020 fueron posibles por la articulación de tres elementos centrales: a) las oportunas medidas adoptadas por el gobierno nacional y el sistema nacional de emergencia, como se señaló precedentemente; b) las fortalezas instaladas en el país a nivel de infraestructura, políticas de protección desarrolladas en los últimos años y la creación del Sistema Nacional Integrado de Salud (Uruguay, Poder Legislativo, 2007); c) el apoyo a las medidas sanitarias y de protección otorgado por todas las fuerzas políticas, sociales, sindicales y la ciudadanía en general.

En el marco descripto del contexto nacional, y como forma de comprender el cambio operado en el índice de contagios que llevó a que Uruguay pasara de ser un “ejemplo” a ubicarse en los peores lugares del mundo de acuerdo con el índice de Harvard^{■■■}, interesa señalar [algunos acontecimientos operados en la escena nacional](#).

El progresivo desconocimiento de las recomendaciones del GACH por parte de Presidencia, el aumento de tarifas, la pérdida salarial

■ El grupo de trabajo del GACH estuvo conformado por prestigiosos científicos de la Universidad de la República no solo de las áreas salud y estadística sino de las diferentes ramas del conocimiento a los efectos de contemplar los diversos efectos de la pandemia en la ciudadanía. El 16 de junio del presente año el grupo cierra su vínculo con Presidencia.

■■ Se pueden consultar los informes elaborados por el GACH en: <https://www.presidencia.gub.uy/gach/documentos>

■■■ El índice de Harvard es un indicador creado por el Global Health Institute de Harvard que mide la incidencia del coronavirus a nivel de las regiones en base a un promedio de casos nuevos en la última semana; el cálculo se efectúa en relación a 100.000 habitantes.

y el consecuente poder adquisitivo de los ciudadanos, el incremento en la desocupación y en el trabajo informal, los cambios estructurales consignados en la Ley de Urgente Consideración (Uruguay, Poder Legislativo, 2020: LUC, Ley Nº 19.889), así como la aprobación de un presupuesto nacional para el quinquenio que establece recortes en las áreas estratégicas del Estado (educación, salud, ciencia, cultura, empresas públicas, etc.) han contribuido a la generación de un creciente malestar ciudadano, de los/as trabajadores/as y de los/as docentes en particular. Estos elementos han conducido a que las organizaciones sociales, sindicales y la oposición política interpelaran al gobierno acerca de la priorización económica por sobre la sanitaria y social[■]. Concomitantemente al aumento de casos positivos, saturación de los CTI y el incremento diario de muertes por Covid-19 han tornado al Uruguay en uno de los países más críticos en el manejo de la pandemia^{■■}.

4.1.2. Contexto educativo

En el plano educativo los efectos han sido significativos. Con respecto al trabajo presencial en los establecimientos escolares, en los dos años ha habido intermitencias, como se indicó. El esfuerzo de los y las docentes y, en especial, de los/as maestros/as comunitarios/as ha sido permanente. Desde marzo del 2020 hasta el presente, apoyados por la Inspección Técnica de Enseñanza Primaria, los/as maestros/as han trabajado en la revinculación y en la búsqueda de nuevas formas de trabajo que habiliten la continuidad de los procesos educativos. Lo precedente se refleja en los Informes efectuados desde Inspección Técnica (CEIP, Inspección Técnica: 2020c) y las circulares emitidas por esta (CEIP, Inspección Técnica: 2020^a y b). Específicamente con respecto al trabajo de los Maestros Comunitarios, desde la Coordinación Nacional se elabora un informe en base a una encuesta efectuada por los Asistentes Territoriales del programa en mayo de 2020 sobre las actividades realizadas. En esta se aprecia que los maestros comunitarios, en un primer momento, desplegaron diversas modalidades de comunicación con las familias y los/as niños/as: visitas a hogares desvinculados con los recaudos sanitarios exigidos, empleo de WhatsApp individuales y/o grupales,

■ El malestar social se ha canalizado por medio de la realización de un paro general el jueves 17 de junio con la consigna: "Contra el hambre y la desigualdad, por trabajo y salario, en defensa de la vida y en solidaridad con los 15 profesores de San José separados de sus cargos". Disponible en: <https://www.pitcnt.uy/novedades/noticias/item/4157-pitcnt-asi-sera-el-paro-general>.

También se está procesando un recurso constitucional que habilita la recolección de firmas para habilitar un referéndum que impugna 135 de los artículos de la Ley de Urgente Consideración Nº 19.889/2020.

■■ Consultar datos en Estadísticas Uy, disponible en: <https://guiad-covid.github.io/estadisticasuy.html>

mensajes radiales (especialmente en el medio rural e interior del país). En un segundo momento, algo más de la tercera parte de los/as maestros/as comunitarios/as comenzaron a implementar tareas educativas por medio del uso de plataformas, envío de “canastas pedagógicas”, envío de videos, mensajes radiales, etc. Fundamentalmente se emplearon computadoras y Tablet del Plan Ceibal (CEIP, PMC, 2020).

En 2021, se comienza a apreciar la cara más severa de la pandemia y de los efectos de los cambios instrumentados por el nuevo gobierno en el año anterior. Es así que se opera un incremento exponencial de casos al tiempo que comienzan a apreciarse los recortes presupuestales y algunos de los cambios en materia educativa. Específicamente, con respecto al Programa de Maestros Comunitarios las autoridades educativas resuelven una rebaja salarial[■], así como la movilidad escolar si fuera necesario.

En este contexto, en el siguiente apartado, interesa presentar algunos elementos que den cuenta de la situación educativa que el Uruguay presentaba a inicios de la pandemia para situar e historizar los cambios y efectos acaecidos.

4.2. Segundo zoom. Situación educativa a marzo 2020

En los últimos tres lustros de gobiernos progresistas[■], la educación se configuró en una prioridad que se puede apreciar en un conjunto de indicadores y cambios significativos.

A modo de ejemplo, se produjo un importante incremento del PBI destinado a educación; este pasa de un 3,16% en 2004 a un 5,29 en 2019 (INEEd, 2019). La educación, a partir de la Ley General de Educación de 2008, se define como un derecho humano fundamental, un bien público y social y que tiene la finalidad de promover un desarrollo pleno e integral de los sujetos. Asimismo, la ley establece que el Estado tiene la obligación de garantizar la educación y promover “una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (Uruguay, Poder Legislativo, 2008:11). A su vez, ha habido un incremento en la cobertura en educación

■ En febrero de 2021 se convoca a los/as maestros/as comunitarios/as a las escuelas a los efectos de que identifiquen, en las inmediaciones de los centros escolares, espacios susceptibles de ser empleados como aulas por si se deben desdoblarse grupos por los requerimientos sanitarios vinculados al distanciamiento físico. Paradojalmente, en ese mes resuelven que los cargos de los/as maestros/as comunitarios/as cesarán el 31 de enero y por ende no se les abonará el mes de febrero.

■ En marzo de 2005, por primera vez en la historia del país, accede al gobierno el Frente Amplio, coalición de izquierda. Esta gobierna por tres períodos consecutivos hasta marzo de 2020. En consonancia con varios países de la región, los denominados gobiernos progresistas introducen un conjunto de cambios en la matriz distributiva y se avanza en la agenda de derechos.

inicial y enseñanza media, una disminución de la repetición, del abandono escolar y la inasistencia. Aunque esto no significa que no persistan dificultades como la repitencia y el abandono escolar, especialmente en los interciclos de educación media⁸, cabe destacar que en el período pre-pandemia se desarrollaron **diversas iniciativas** tendientes a avanzar en la continuidad de las trayectorias educativas. Asimismo, en Enseñanza Primaria, se universalizó la Educación Física y la enseñanza de inglés en los tres últimos años del ciclo escolar. También se redujo la brecha digital y la conectividad por medio del desarrollo del **Plan Ceibal**, “*One Laptop Per Child*”.

Por su parte, el Programa Maestros Comunitarios, creado en 2005, como profundizaremos en el apartado siguiente, se constituyó, junto al Plan Ceibal, en uno de los buques insignias de los tres lustros de los gobiernos progresistas por la capacidad de interpelación de la gramática escolar y la configuración de una nueva posición docente que asume la tarea pedagógica en una clave de reconocimiento de las posibilidades del sujeto de la educación, de su constelación familiar y de la comunidad (Bordoli, 2019). La capacidad de tejer en territorio, así como la capacidad de escucha de la pluralidad de voces en el marco de su trabajo comunitario han configurado rasgos identitarios de este programa y, a su vez, han estimulado el desarrollo de otros de los Programas de Inclusión Educativa y la búsqueda de nuevos modos de vinculación de las escuelas con las comunidades barriales.

En uno de los espacios de la Radio Campamento, “Uruguayas rebeldes”, que profundizaremos en el último apartado de este texto, se desarrollan entrevistas a diferentes actores de la sociedad; una de estas entrevistas fue realizada a la **Maestra Teresa Nogués**, quien revisa los 15 años del Programa de Maestros Comunitarios. En ella, Teresa sintetiza, con nitidez, algunos de los mojoneros de este programa.

En las imágenes que acompañan este texto, se observa el trabajo del Programa de Maestros Comunitarios, a través de sus diferentes líneas.

⁸ A modo de ejemplo, en la rendición de cuentas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de 2019 se indica: “La tasa de no aprobación global en educación primaria se ubicó, en 2018, en 3,8 % (mínimo histórico). Entre 2002 y 2018, cayó 6,5 puntos porcentuales. En tanto, la repetición en primero pasó de 20,1 % en 2002 a 10,5 % en 2018 (cayó 9,6 puntos porcentuales. (...). En Educación Media Básica, la no aprobación fue del 28,4 % en 2017, apenas tres puntos porcentuales por debajo a la registrada en 2008 (31 %). En secundaria, la no aprobación fue en 2018 del 21,8 % (varios puntos porcentuales debajo de la del total de Educación Media Básica) y verifica, desde 2013, una tendencia decreciente (ANEP, 2019: 58)”.

Ensayo del grupo de Teatro Comunitario, en el marco de la línea del trabajo con padres



Fuente: Blog Comunitario Escuela N° 54

Maestra Comunitaria en Toledo, 2008: Alfabetización en Hogares



Fuente: Semanario Brecha

Alfabetización en hogares



Fuente: Archivo escolar

Proyecto huerta comunitaria



Fuente: Escuela Nº 13 de Paysandú

En síntesis, es pertinente subrayar que los dos programas creados en el primer gobierno progresista se instauraron en el país con posterioridad a la aguda crisis del año 2002. El Plan Ceibal

no solo implicó la inclusión digital de todos los/as estudiantes de educación inicial, escolar y media básica y superior, sino que promovió un conjunto de nuevos programas educativos y culturales. A su vez, coadyuvó a los procesos de actualización y educación continua de los/as docentes.

Por su parte, el Programa Maestros Comunitarios propició una progresiva apertura de la escuela a la comunidad y un trabajo socioeducativo integral con apoyo de las familias en tanto estas fueron resignificadas como aliadas pedagógicas del maestro. La alianza escuela-familias-comunidad estableció una forma diferente de hacer escuela –sintagma que identifica al programa– y configuró, progresivamente, una pedagogía del reconocimiento que al tiempo de apreciar al otro –niño, niña, familia, comunidad– como un igual lo respetó en su particularidad (Bordoli, 2019).

Los dos programas sucintamente descritos han tenido un rol primordial en la pandemia, en el período de cierre de las escuelas y en la semipresencialidad de los niños y niñas en las instituciones educativas tanto en el 2020 como en el presente año. El programa, como se indicó, en un primer momento se abocó a la identificación de los/as niños/as y las familias que no tenían nexos con los establecimientos educativos o las maestras del grado. A partir de la ubicación de los niños se procuró sostener los vínculos interpersonales y el lazo familia-escuela. En un tercer movimiento los maestros comunitarios retomaron las actividades propiamente pedagógicas.

Las siguientes imágenes ilustran la articulación de los dos programas reseñados:

Por videoconferencia, maestras comunitarias participan, comparten experiencias e interactúan a distancia por medio de las Ceibalitas



Fuente: Archivo personal Maestra Teresa Nogués

Trabajo en Programa de Maestros Comunitarios



Fuente: Archivo personal Maestra Teresa Nogués

4.3. Tercer zoom. Programa de Maestros Comunitarios: rasgos identitarios, objetivos, líneas de actuación y estrategias

Como se adelantó en los apartados precedentes, el programa, desde su inicio, tuvo como finalidad reducir las desigualdades y promover la inclusión educativa (Mancebo y Goyeneche, 2010). En 2005, en el marco del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en coordinación con el Ministerio de Desarrollo Social (Mides), el programa se plantea como finalidad:

“ Contribuir con la equidad y la calidad de la educación primaria a partir de un conjunto de dispositivos sociales y pedagógicos canalizados a través de la figura del Maestro Comunitario (Mides-Infamilia; ANEP-CEP, 2007: 4).

Desde su primera fase el Programa de Maestros Comunitarios se presentó con la finalidad de coadyuvar en la construcción de “nuevas formas de hacer escuela” (Mides-Infamilia; ANEP-CEP, 2007a: 4) así como de diversificar la propuesta educativa y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y sociales.

El/la maestro/a comunitario/a trabaja, simultáneamente, en tres dimensiones: escolar, familiar y comunitaria, como se muestra en las fotos. Las actividades principales del programa son “alfabetización en hogares”, “grupo para padres”, “espacio de aprendizaje para la integración” y “aceleración escolar”.

Escenas del trabajo de las líneas del Programa de Maestros Comunitarios

ESCOLAR



FAMILIAR



COMUNITARIA



Fuente: Archivo personal de la Maestra Teresa Nogués

Nos parece pertinente, a modo de cierre de este apartado, recuperar lo señalado por la primera coordinadora del programa, la maestra Graciela Almirón:

“

En el 2005 es cuando nos atrevemos a mirar desde otro lugar, lo que se pone en juego de la mano del Programa de Maestros Comunitarios; esto es la generación de mejores condiciones para que los aprendizajes se produzcan (...), se propone mejorar las relaciones entre la escuela y la comunidad de la cual proceden nuestros alumnos (...).

Y más adelante añade:

“

Se pone en juego la relación escuela-familia-comunidad y estas cuestiones naturalizadas: la escuela con sus puertas bien cerradas, resolviendo lo que le era suyo -lo educativo- y la comunidad allá, sin instancias de participación real en la trayectoria educativa de sus hijos: las familias lejos, porque no tienen nada que ver con estos temas... Salir de ese discurso a “cambiar la cabeza”. (Forteza Galeano, 2015)

El cambio de cabeza, de posición docente que el Programa de Maestros Comunitarios promovió en tres lustros, ha permitido que en la pandemia los/as maestros/as comunitarios/as tuvieran un rol sustantivo.

4.4. Cuarto zoom. Programa de Maestros Comunitarios en pandemia desde las voces de los maestros y las maestras

Como mencionamos al inicio, este escrito se ha tejido con las palabras en su doble dimensión social y singular, así como en su naturaleza híbrida en tanto producto de los hablantes situados espacio-temporalmente. La articulación de las diferentes voces, la de los maestros comunitarios, Federico Maritán y Melina González, la voz experta de la maestra Teresa Nogués y la de Eloísa Bordoli, docente que ha colaborado con el programa⁴, otorgan riqueza a los fragmentos narrados, así como cierta heterogeneidad textual.

Este apartado, particularmente, procura rescatar las voces de los/as maestros/as comunitarios/as. Los fragmentos de sus narraciones nos han permitido apreciar la pluralidad de formas de comunicación –en territorio, en la escuela y en la virtualidad– que han mantenido con los niños, las niñas y las familias en este duro tiempo de excepcionalidad. Como señalamos, tiempo distópico que ha interpelado la cotidianeidad de quehacer pedagógico, así como los marcos teóricos referenciales y ha exigido nuevas formas para continuar hilvanando la difícil tarea de educar, de hacer lazo, de ser y estar con los otros en el marco de los procesos de transmisión cultural.

En esta línea, es pertinente indicar que los trozos de narraciones que los/as maestros/as comunitarios/as nos han brindado habilitan, en términos de Paul Ricoeur (1983), la puesta en forma de lo que era informe, indecible. Es decir, la inscripción, por medio de la palabra, de aquellos modos no sabidos que se alojaban en sus particulares vivencias y experiencias como enseñantes en los difíciles tiempos de pandemia. De esta forma, la circulación dialógica establecida con ellos/as nos ha permitido balbucear, tejer algunos sentidos en torno a lo producido en el quehacer

⁴ La colaboración se ha efectuado en el marco de un Convenio específico de trabajo suscrito entre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República con la Administración Nacional de Educación Pública.

educativo en radio. Las experiencias de Federico y Melina “hechas palabras” han permitido volver sobre las primeras para articular ciertos sentidos provisorios.

Estas “experiencias narradas” habilitan un juego de temporalidades entre el tiempo del mundo de la vida –de los/as maestros/as comunitarios/as en los diversos territorios–, el relato formalizado –lo escrito– y las plurales lecturas, futuras. En este sentido, podría afirmarse que la experiencia docente, al escribirse, se desplaza de la esfera privada a la pública, de lo individual a lo colectivo, de lo no sabido a lo parcialmente sabido.

En el diálogo con los/as maestros/as comunitarios/as es posible apreciar cómo estos se han ido recreando y resignificando el trabajo pedagógico y adaptándolo a las necesidades establecidas por el cierre de los establecimientos o la semipresencialidad de los escolares. Los maestros señalan que la flexibilidad y la búsqueda constante en torno a otra forma de hacer escuela les ha permitido explorar, en tiempos de pandemia, nuevos modos de llegar a las familias y retomar paulatinamente el trabajo educativo.

Las estrategias de alfabetización comunitaria (alfabetización en hogares y grupos con las familias) los convirtió en docentes conocedores del entorno escolar, del territorio y de las familias. Este conocimiento especializado ha sido sustantivo en la ubicación de los niños y las familias desconectadas y que, en un inicio, habían perdido contacto con el centro educativo. Los nexos tejidos en años anteriores con las familias y en territorio, así como la confianza gestada, habilitaron a los maestros comunitarios la localización de los/as niños/as y su “reenganche” con los docentes de aula. En esta línea, una maestra comunitaria, al referirse a la especificidad del maestro comunitario y al proceso que ella ha realizado en el programa y en el trabajo con las familias en territorio, afirma:

“ Al principio, el territorio era una realidad apabullante que me tomó por sorpresa (...), fui aprendiendo y conociendo el territorio, las realidades de los niños, a sus familias (...). Creo que tomé confianza y las madres aprendieron a confiar (...). Creo que esto es lo que hoy nos ayudó para reenganchar a los gurises cuando se cerró la escuela de golpe. (M.C. 1)

Y añade:

“ ... los maestros comunitarios tenemos los celulares de las madres o los referentes de los gurises (...). WhatsApp pasó a ser el medio más usado para llegar a las familias y mantener una comunicación fluida. (M.C.1)

Otra maestra comunitaria señala:

“ ... muchos niños desvinculados y también vimos que la mayoría de las familias tenía problemas de conectividad y de acceso a la tecnología. A partir de allí, además de la utilización del WhatsApp, empezamos a trabajar con los maestros de clase en el armado de cartillas en papel y los comunitarios fuimos los encargados de llevarlas a los hogares. (M.C. 3)

A su vez, los dispositivos grupales desarrollados en la escuela (aceleración, integración educativa y transiciones) permitieron a los maestros comunitarios una mayor comprensión de las necesidades de los/as niños/as, así como la generación de nuevas

estrategias de trabajo. El trabajo en radio es un claro ejemplo de búsqueda de nuevas estrategias y de adaptación a las condiciones de excepcionalidad vividas.

“

Y obvio que tuvimos que cambiar los proyectos de trabajo (...). Salieron otros como proyectos de radio comunitaria con la elaboración de podcast; otros compañeros hicieron huertas porque podías estar al aire libre. (M.C. 2)

El trabajo en redes socioeducativas ha sido otro de los elementos que ha permitido la labor de los/as maestros/as comunitarios/as; particularmente la identificación y ubicación de los niños que habían perdido vínculo con la escuela en el momento del cierre de los establecimientos educativos en marzo del 2020. Al decir de dos maestras comunitarias, por medio de la articulación de las redes de protección de las infancias en territorio la escuela se abrió “a la comunidad en un plano de horizontalidad, creando fuertes lazos con las distintas instituciones del barrio, trabajando con estos actores en proyectos que trascienden la escuela y a los alumnos del Programa de Maestros Comunitarios, que fortalezcan a la institución y a la comunidad” (Nogués y Ramos, 2013:18). Estos lazos en el territorio y con otros actores han sido claves en estos últimos meses de trabajo.

La labor y las estrategias de trabajo de los maestros comunitarios han sido diferentes en los distintos momentos de este tiempo de excepcionalidad. Una maestra comunitaria señala dos momentos, el trabajo presencial y el no presencial:

“ Durante la no presencialidad, los comunitarios éramos los únicos que íbamos a las escuelas (...). Nos comunicábamos para ver qué hacer para revincular a los chiquilines y para apoyar el trabajo en el comedor. Ahí aprovechábamos para hablar con las familias y distribuíamos unas cartillas que fuimos haciendo. (M.C. 4)

Y añade:

“ Cuando volvió la presencialidad las dos principales líneas que trabajamos fueron la de integración y aceleración. Y eso porque en la vuelta a clases vimos problemas a nivel de relacionamiento y comunicación. (M.C. 4)

En síntesis, es posible indicar que el maestro comunitario, con la particular forma de apreciar al otro, de establecer lazo con los otros, los de “adentro” y los de “afuera” de las paredes del edificio escolar sembraron el reconocimiento del valor y la potencialidad de los/as niños/as más vulnerables y en la actualidad desplegaron diversos modos de reconexión y desarrollo educativo. La experiencia que sigue da cuenta de ello.

4.5. La experiencia de la Radio Campamento: una radio que te pone en movimiento

“La participación comunitaria es un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientada por valores y objetivos compartidos,

*en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales”
(Montero, 2004: 229).*



Son muchas las experiencias que podríamos contar en este texto para describir la labor de los maestros comunitarios en estos duros tiempos de pandemia. De esta multiplicidad hemos elegido presentar la experiencia de una radio escolar, “Campamento: una radio que te pone en movimiento”.

Un equipo de maestros/as comunitarios/as de una escuela de Montevideo, preocupados/as por seguir aportando a la construcción de una escuela comunitaria y con la finalidad de mantener la comunicación y el lazo con los/as niños/as y las familias en los tiempos de distanciamiento físico y exhortación a la clausura en las “burbujas familiares”, deciden realizar un trabajo radial. Es en este marco que el equipo proyecta la generación de contenidos de diversa índole que tiendan a acercar e involucrar a la comunidad educativa en función de los tres objetivos de una radio como medio de comunicación: entretener, informar y educar. Podríamos decir que de esta manera el espacio radiofónico se asemeja al trabajo de aula extendida en la que se promueve, por medio de las voces, la circulación de la información y la cultura. La propuesta radial pedagógica, en términos de los/as maestros/as, ha favorecido la estimulación, la difusión y la construcción de conocimientos de diferentes áreas, el desarrollo de competencias comunicativas básicas y la conversión de la emisión radial en un espacio de socialización y de construcción colectiva.

El equipo de trabajo de la experiencia de la Radio Campamento fue liderado por los maestros comunitarios Federico y Melina. En diversas instancias de diálogo con ellos plantean que la radio surge:

“ *...como una necesidad de buscar nuevas formas de acercarnos a los niños, niñas y a sus familias que estaban más alejados, algunos no tenían ningún vínculo con la escuela. (M. C. Federico)*

En esa línea Melina añade:

“ *Buscamos ir al encuentro de los niños y sus familias de otra forma (...), fuimos tejiendo una red con los distintos integrantes de la comunidad dentro y fuera de la escuela.*

De esta forma, señalan que se fueron entrelazando el entretenimiento, la información y el aprendizaje, así como el involucramiento de los actores de la comunidad con el proyecto de la radio. En la experiencia radial se sumaron el médico de familia, la psicóloga, el abuelo, la madre, los maestros y las maestras de clase de las niñas y los niños.

El maestro comunitario Federico expresa:

“ *Pensar en un proyecto pedagógico de radio fue todo un desafío en un mundo donde prima la imagen. Había que despertar el interés por escuchar, dejarse llevar por la imaginación de lo narrado. Desafío que costó, pero que luego fue muy bien recibido por los gurises, la directora y los maestros de la escuela y, de a poco, las familias.*

A su vez, la maestra comunitaria Melina nos cuenta:

“

A medida que transcurrían los días se fue dando forma a las audiciones radiales entre lo coloquial, lo formal y más gente que se unía. Se fue combinando música, con participación de niños y adultos vinculados de distinta forma con la escuela.

Radio Campamento

Los y las invitamos a escuchar el audio donde el [maestro Federico](#) presenta la propuesta y el origen del nombre de la radio que se echó a andar en mayo de 2020.



Fuente: Archivo Maestro Federico Maritán

El proyecto de la radio educativa, en términos de los/as maestros/as comunitarios/as, favorece que la escuela recupere “su jerarquía cultural en la comunidad en la que se encuentra”. A su vez, desde el inicio se procuró que los docentes de aula, profesores especiales, niños, niñas y adultos referentes de la comunidad sean co-participantes del proyecto radial invitándolos a que asuman diferentes roles y tareas.

Los/as maestros/as comunitarios/as explican que este proyecto –como todos los proyectos que desarrollan– tiene una intención pedagógica, tanto en sus comienzos como en tiempos de pandemia. Es por ello que luego de haber reconectado a todos/as los/as niños/as de la escuela el equipo de maestros/as comunitarios/as trabaja para afianzar el vínculo con las familias y la comunidad. Entre sus fines, destacan la intención de:

- Incentivar la participación de alumnos y alumnas.
- Generar una cultura de escucha radial identificando el valor de este medio de comunicación masivo como mecanismo de acceso a productos culturales, artísticos y periodísticos.
- Instalar en la agenda del centro educativo temáticas de interés general en el marco de la promoción de derechos y de construcción de una sociedad igualitaria.
- Propiciar espacios que permitan eliminar estereotipos de género previniendo situaciones de discriminación.

Los/as maestros/as subrayan que este proyecto toma en cuenta los contenidos programáticos abarcando e integrando todas las áreas del conocimiento, poniendo énfasis en el área del conocimiento de Lengua, específicamente en la oralidad (macro habilidades hablar y escuchar). Presentar una propuesta de estas características y mantenerla a lo largo de tantos meses ha exigido a los maestros comunitarios sostener el espacio de comunicación luego de su instalación definitiva en el seno de la comunidad educativa.

El proyecto estructura dos espacios radiales en los días miércoles y sábados:

1. *De túnica y moña*, programa emitido los días miércoles de 9:30 a 11:30 hs, destinado a los alumnos y sus familias, con abordaje de contenidos programáticos, canciones pertinentes, cuentos y espacios de enseñanza con lógica pedagógica didáctica.
2. *La ensalada*, los días sábados de 18:30 a 21:30 hs. Esta propuesta recreativa de estilo magazine dirigida a toda la familia habilita la interacción de toda la comunidad educativa a través de la solicitud de temas musicales, promoción de la igualdad de género a través de la sección “Uruguayas rebeldes”, noticias, historias, recuerdos de efemérides, comentarios de actualidad, etcétera.

Participan en dichas audiciones alumnas y alumnos de la escuela y de otras escuelas del país, madres, padres, abuelos, maestras, directora, profesores especiales, especialistas (por ejemplo, médico de familia, psicóloga), vecinos con propuestas, proyectos institucionales y comunitarios. Como señalan Federico y Melina, el trabajo de los maestros comunitarios parte “de los saberes y de la posibilidad de cada uno”.

Para escuchar la radio

Aquí se podrá escuchar a una maestra y a un maestro de aula de la escuela trabajando desde distintos enfoques la fauna y flora de nuestro país, la importancia del cuidado de la naturaleza y del conocimiento de esta. La maestra [Ana Karen lee la “Leyenda del algarrobo”](#) procurando articular la literatura con los tópicos de ciencias.

A su vez, el maestro Carlos promueve la investigación y el trabajo en equipos, a través de un espacio sobre temas de la naturaleza por medio del cual invita a reflexionar sobre la necesidad del otro, la colaboración y el [trabajo en equipo](#).

Tal como expresan los maestros comunitarios, la participación de las familias y de la comunidad es un objetivo central de su tarea. En ese marco, un abuelo asistía semanalmente a la radio a leer cuentos de autores uruguayos. En general, los abuelos son figuras relevantes en todas las escuelas y, en este caso, se puede apreciar el apoyo de uno de estos abuelos al trabajo de los/as docentes. También hay una madre que generosamente comparte su saber culinario. Aporta y enseña recetas de cocina al tiempo que se integra y “se siente parte de este proyecto radial”, como narra la maestra Melina.

Se aprecia en estas participaciones el gusto por compartir fragmentos literarios y experiencias vividas que dan significado a una época pretérita en que la radio ocupaba un rol destacado en la promoción de la cultura y fomento de la imaginación por medio de diversas actividades culturales.

Para escuchar la radio

Invitamos a escuchar al **abuelo Miguel**, quien narra un cuento de Juan José Morosoli, un minuano que ofrece escenas e historias sencillas del medio rural o pequeños pueblos con sus personajes típicos.





Imágenes del cuento corto: J. J. Morsoli por el abuelo Miguel

Para escuchar la radio

También pueden escuchar a [Tatiana](#), una mamá comprometida con la comunidad escolar que transmite el arte culinario en el proyecto de la radio. Aquí se pueden ver algunas de sus producciones.



Recetas de Tatiana

Por último, el maestro comunitario Federico nos cuenta que un grupo de niños/as le hace una entrevista al médico de familia del barrio, Juan, que desde hace ya largo tiempo trabaja con él. El médico trabaja en la policlínica de la zona, conocida como “Capitán

Tula". Las preguntas fueron realizadas por los/as niños/as de las clases superiores en el marco de la revalorización del Proyecto en Salud diseñado a nivel de la escuela. En este proyecto, la dupla maestros comunitarios-médico de familia trabaja desde el año 2017 en el marco de la red zonal de protección de las infancias.

Para escuchar la radio

Compartimos el audio de la [entrevista al médico](#) que ilustra la actividad de los escolares, en la cual los/as maestros/as han articulado expresión oral e indagación en torno a la salud y sus cuidados.

Todos estos son ejemplos del trabajo de articulación realizado por los maestros comunitarios entre las familias y la escuela en los largos meses del 2020.

Por medio de los ejemplos compartidos se puede ver cómo, en el proyecto de radio, además del aporte de los saberes de los distintos actores, se articulan saberes y disciplinas en tanto se enhebran conocimientos en torno a la lengua en sus distintas formas expresivas, así como el acercamiento a la cultura y a los acontecimientos del país por medio de la literatura y la naturaleza. Este tejer saberes que Federico y Melina han promovido ha estado orientado por los contenidos curriculares y por la necesidad de recuperar el trabajo conjunto con las familias, en tanto "aliados pedagógicos", y con los maestros de aula de la escuela. Federico y Melina explican que los efectos de la pandemia exigieron nuevas búsquedas, nuevos caminos y puentes. Los maestros comunitarios nos señalan que, en las actividades radiales de los miércoles, "De túnica y moña" se procuró articular la línea del programa "dispositivos grupales en la escuela para favorecer los desempeños educativos" en tanto que, en las instancias de los sábados, "La ensalada", apuntó al trabajo con "Grupo de padres" y "Alfabetización en hogares". Federico expresa: "nosotros no podíamos llegar a los hogares, pero sí nuestras voces y las voces de los otros que se sumaron a la radio".

En el contexto indicado, el espacio de los miércoles, “De tónica y moña”, las propuestas articulan información y curiosidades en torno a la ciencia de la mano del maestro Carlos, cuentos, leyendas y canciones con la participación de diferentes actores de la escuela y las familias. Los/as niños/as participan en actividades lúdicas, realización de entrevistas, lectura de cuentos, realización de canciones, etc. Los audios y las anécdotas dan cuenta de un espacio de comunicación intra escuela y con la comunidad, así como de intercambio con otras escuelas del país en un clima distendido y de disfrute tan necesario en el contexto de la pandemia. Los sábados en “La ensalada” también se desarrollan diversas actividades, pero dirigidas a las familias y a la comunidad.

En síntesis, es posible apreciar que los audios compartidos dan cuenta del trabajo de articulación del equipo de maestros/as comunitarios/as con el colectivo escolar, así como con las familias y la comunidad; simultáneamente indican el alto grado de compromiso de los/as maestros/as en el cuidadoso enhebrado entre la escuela, las familias y la comunidad. Los audios con recetas, cuentos, mensajes no solo procuran poblar los silencios que la interrupción de la presencialidad produjo sino extender el lazo educativo procurando que con las voces lleguen contención, información y fragmentos de la cultura.

La tarea de construcción radial desarrollada por los maestros comunitarios se ha destacado, como indicamos, por el compromiso y la apuesta a poblar con diversas propuestas los silencios acarreados por la pandemia. Con entusiasmo y en un clima cordial y muy ameno se han programado el conjunto de los espacios radiales. Sin embargo, esta tarea no ha sido sencilla. Diversos obstáculos se han ido configurando. Uno de estos, explican los maestros, refiere a la ausencia de una “cultura de escucha de radio como forma de acceso a la información, al conocimiento y al entretenimiento”. También se presentaron obstáculos materiales en virtud de que la transmisión, al ser on line, exige el acceso a datos móviles y a dispositivos con conexión a Internet.

En este 2021, el proyecto de la radio quedó en suspenso debido a varios factores, según explican Federico y Melina: los maestros comunitarios eran quienes se hacían cargo del costo de la web y,

a su vez, este año han visto disminuidos sus salarios. Al respecto Melina expresa:

“

El proyecto se cierra, entre otras, por razones económicas. Este año recibimos recorte salarial y nos pagan 10 meses.

A su vez, el esfuerzo de preparación e implementación de este proyecto fue muchísimo. Las tareas de planificación, coordinación e implementación les insumía muchísimas horas extras y trabajo en el fin de semana. El proyecto de radio necesita tener otros soportes económicos y más horas docentes que no fueron posibles. Este proyecto, dice Federico, “lo pensamos en el 2020 cuando la escuela funcionaba en forma no presencial y logramos mantenerlo y desarrollarlo en la reapertura”. En ese segundo momento se logró una mayor participación de otros maestros e integrantes de la escuela, así como de las familias y la comunidad. No obstante, como indica Federico:

“

*Otro de los factores que nos hicieron replantear el proyecto fue que el programa íntegro desde la producción, la puesta al aire y la post producción caía exclusivamente sobre nuestras espaldas. Si bien había apoyos, eran puntuales. Además de que asumimos otros proyectos, como el **rugby**, que nos demandaba todo el sábado con viajes interdepartamentales para los encuentros deportivos y llegábamos agotados a hacer el programa del sábado. Se hacía difícil mantenerlo con un buen nivel (...) La cultura radiofónica es algo que queremos seguir trabajando, pero en mejores condiciones.*

A pesar de ello, este año, los maestros han diseñado otras estrategias para trabajar con los/as niños/as y la comunidad; a partir

de julio van a comenzar con una Revista escolar, con mayor participación de las clases grandes (4º a 6º año). En esta se están planificando y elaborando juegos, crucigramas, ejercicios e historias entre otros. Este cambio se proyecta con la intención de llegar a los niños con otras actividades más allá de las tareas virtuales en la plataforma educativa CREA del Plan Ceibal[■].

Los maestros Melina y Federico nos contaron sobre los proyectos y trabajos de estos años como comunitarios:



Este año [por el 2021] decidimos dar una vuelta de tuerca con la Revista escolar (...) y en función de la priorización en lengua, que se nos planteó desde inspección, creemos que un medio escrito puede favorecer instancias de lectura y hasta escritura al incluir entretenimientos también en la publicación. (...)

Nos quedaron tres pilares a lo largo de estos años de trabajo comunitario, las propuestas fueron: en 2018 y 2019 hicimos videos de carácter histórico para revalorizar la historia barrial y el lugar de Piedras Blancas y el de la mujer; en 2020 arrancamos con la Radio Campamento para generar un espacio y tiempo de construir comunidad radiofónica y en 2021 estamos con la Revista "Mensuario: Sacando punta" (...), este es un material impreso de difusión, comunicación y entretenimiento. (M. C. Federico)

■ CREA es una plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje alojada en Ceibal.

La experiencia de radio escolar desarrollada en los complejos meses del 2020 brindó un espacio formativo en un clima cuidado y, especialmente, entusiasta. Los fragmentos compartidos son un débil reflejo de la experiencia de radio escolar y de la intensa labor que los/as maestros/as comunitarios/as han efectuado y

que, en este año, continúan desde otros dispositivos y estrategias de trabajo con los/as niños/as, sus familias y la comunidad.

4.6. Reflexiones finales

Iniciamos este texto señalando las dificultades de narrar las experiencias acaecidas en este tiempo. Dificultades por estar aún inmersos en las nuevas formas impuestas por la pandemia, formas atípicas que desgarran el ser social de nuestra naturaleza humana. El estar con otros, el hacer con otros en la cotidianidad de lo escolar se interrumpió y debimos buscar nuevos modos de estar y hacer con los colegas, con los/as niños/as y con sus familias. Las dificultades no solo se circunscriben a la proximidad de los acontecimientos sino también al carácter abrupto y traumático de estos. Los efectos de los traumas sociales son difíciles de apreciar en el corto plazo y por ello, es difícil también pensarlos y enunciarlos. No obstante, lo que sí hemos aprendido como sociedad y, en particular, como docentes de este paísito del sur de América, es la necesidad del otro para elaborar algunos de los efectos traumáticos. En esta dirección es que este texto, híbrido, plural y por momentos “desflechado”, ha convocado a diferentes voces, a la narración de diferentes fragmentos de las experiencias educativas acaecidas en pandemia. De este modo hemos procurado tejer los hilos de las historias, entusiastas y comprometidas, de los/as maestros/as comunitarios/as, los hilos narrativos de una de las primeras maestras comunitarias y los fragmentos de historias compartidas de una docente universitaria. Por medio de las palabras semiajenas apelamos a variar la distancia focal en torno a la labor que desarrollan los/as maestros/as comunitarios/as. Acercamos y alejamos las imágenes del presente a los efectos de enhebrar sentidos posibles de los fragmentos que componen la historia del Programa de Maestros Comunitarios que en el contexto presente han sido resignificados. A su vez, un recorrido “panorámico” apuntó a situar los fragmentos de las narraciones de los/as maestros/as comunitarios/as en el complejo contexto nacional uruguayo de restricciones, ajustes y aumento de la desocupación y pobreza.

Los recorridos precedentes han procurado comprender las interrupciones, intermitencias y silencios que el tiempo en y de pandemia ha producido en los establecimientos escolares y en los territorios en que estos se enclavan. La disminución de la circulación, el “quédate en casa” y “enciérrate en tu burbuja” para evitar contagios obturó canales habituales, rutinarios, de encuentro con otros. En momentos de escuelas cerradas y en los de semipresencialidad los/as maestros/as debieron apelar a su creatividad y compromiso para acercar voces, para romper silencios. El primer desafío fue ubicar y reconectarse con todos los escolares. Los/as maestros/as comunitarios/as, en los primeros momentos de no presencialidad, identificaron a aquellos/as niños/as y familias que no tenían ningún vínculo con la escuela. En un segundo momento se apuntó a restablecer los canales de comunicación y diálogo regular, con los niños y las familias más vulnerables con las que trabaja el Programa de Maestros Comunitarios. En el tercer momento se ha procurado acompañar las trayectorias educativas de los/as niños/as generando diversas propuestas de trabajo pedagógico.

Los fragmentos de experiencias recreados, a varias voces, en este texto, en particular la radio Campamento, han procurado contribuir con los procesos de comunicación y el acompañamiento de las trayectorias educativas de los/as niños/as, así como de sus familias. La emisión de los dos espacios radiales supone un importante “zurcido” del trabajo de enseñanza con los/as maestros/as de grado de la escuela, así como con los/as niños/as que participan en el espacio radial y con aquellos padres y abuelos que se han acercado a colaborar. En este sentido es que los/as maestros/as comunitarios/as afirman con convicción que ellos enmarcan la planificación y el trabajo desarrollado desde la radio en los fundamentos del Programa de Maestros Comunitarios, en tanto “nos hace pensar en la escuela, el hogar y la comunidad; implica abrir puertas para que el otro pase; acerca a las familias; en definitiva, es ‘otra forma de hacer escuela’ y esa forma es entre todos y todas” (M. C. 1).

Bibliografía

Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

ANEP, CODICEN (2020). [Resolución N° 1, acta 2. 14 de marzo de 2020](#), suspensión de clases.

ANEP-CODEICEN (2021). Resolución: cierre de los establecimientos educativos a partir del 24 de marzo de 2021.

Bajtín, M. (1989). "La palabra en la novela". En *Teoría y estética de la novela* (pp. 77-236). Madrid, Taurus.

Bordoli, E. (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005 – 2010)*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

CEIP, Inspección Técnica (2020a). Circular N° 2: Entremedios: construir cercanía a la distancia; Montevideo, 23 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.ceip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares/>

CEIP, Inspección Técnica (2020b). Circular N° 3: Abrir ventanas a la empatía para seguir enseñando a la distancia; Montevideo, 21 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.ceip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares/>

CEIP, Inspección Técnica (2020c). Informe: "La realidad educativa en tiempos de emergencia. Estado de situación al 5 de mayo de 2020". Montevideo: Informe de circulación interna.

CEIP- PMC (2020). "Informe de encuesta de actividades del PMC en pandemia". Montevideo, junio de 2020: Informe de circulación interna.

GACH (2020). Informes del Grupo Asesor Científico Honorario.

Forteza Galeano, L. (2015). Entrevista a Graciela Almirón: Explorando una mirada ineludible para conocer el Programa Maestros Comunitarios. En: Bordoli, E. (Coord.). *El Programa Maestros Comunitarios: Trazos, caminos y desafíos a la*

- gramática escolar* (pp. 183-194). Montevideo, FHCE-Udelar. Disponible en: https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/download/1372_232c5c53dc488ded98052b30d527a1e5
- Frigerio, G. (2009). "Obstinaciones duraderas". En: *Educación social: acto político y ejercicio profesional*. Montevideo, Adesu-MEC.
- INEED (2019). Mirador indicadores gasto educativo, Disponible en: <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/gasto-publico-en-educacion-como-porcentaje-del-producto-interno-bruto-51-1.html>
- Laclau, E. (2010). "Prefacio". En Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (pp. 11-15). Buenos Aires, FCE.
- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010, septiembre). "Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica". Ponencia presentada en las *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo, FCS-UdeLaR.
- Ministerio de Desarrollo Social (Mides)-Infamilia; ANEP-CEP (2007). Primer Informe de Difusión Pública de Resultados 2006. Programa Maestros Comunitarios. Montevideo, Mides.
- Ministerio de Desarrollo Social (Mides)-Infamilia; ANEP-CEIP (2010). El Programa de Maestros Comunitarios. Reporte 2009. Montevideo, Mides.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Nogués, T. y Ramos, R. (2013). A modo de reafirmar lineamientos de un programa con historia y en construcción permanente. En: *Maestros Comunitarios: Un rol que hace historia...* (pp. 15-18). Montevideo, CEIP
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I*. París, Le Seuil.
- UNESCO, Comisión Internacional sobre los futuros de la educación (2020). La educación en un mundo tras la COVID: nuevas ideas para la acción pública. París, UNESCO. Pp. 1- 26.

Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa. Acceso: 05 setiembre 2020.

Uruguay, Poder Ejecutivo (2020a). Decreto Nº 093/020, Estado de Emergencia Sanitaria Nacional como consecuencia de la pandemia. Disponible en: [13/03/20. Se declara el estado de emergencia sanitaria nacional como consecuencia de la pandemia de COVID-19. Decreto n.º 093/020.](#)

Uruguay, Poder Ejecutivo (2020b). Decreto: 090/020 del Poder Ejecutivo. Disponible en: [11/03/20. Se fija el límite máximo de ejecución presupuestal para el ejercicio 2020 en el 85 % de los créditos comprometidos del ejercicio 2019, correspondiente a gastos de funcionamiento. Decreto n.º 090/020.](#)

Uruguay, Poder Ejecutivo (2020c). Decretos: 086/020 y 096/020 del Poder Ejecutivo. Disponibles en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/86-2020>; <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/96-2020>

Uruguay, Poder Ejecutivo (2020d). Decretos: 016/020 del Poder Ejecutivo. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/16-2020>

Uruguay, Poder Ejecutivo (2020e). Decretos: 017/2021 del Poder Ejecutivo. Disponibles en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/17-2021>

Uruguay, Poder Legislativo (2007). Ley de creación del Sistema Nacional Integrado de Salud, creado en por ley Nº 18.211 en el primer gobierno nacional del Frente Amplio en el año 2007.

Uruguay, Poder Legislativo (2008). Ley General de Educación Nº 18.437

Uruguay, Poder Legislativo (2020). Ley de Urgente Consideración Nº 19889.

Capítulo 5

Prácticas de acompañamiento reinventadas en pandemia

Experiencia desde el Programa Mate: “Sentarse al lado” en la virtualidad

Marcela Terry

(Maestra Mate, Escuela 15, DE 17)

En este escrito, me referiré al trabajo como maestra Mate que desarrollé en una escuela primaria pública de CABA durante el 2020, año complejo, inédito e incierto. El texto se va tejiendo de manera temporal ya que la incidencia del tiempo en las decisiones que fuimos tomando fue tan fuerte que concluyó estructurando la experiencia y el relato posterior.

5.1. Programa Mate

El *Programa Mate* funciona en algunas escuelas primarias de CABA desde 2014. El nombre significa Maestra Acompañante de Trayectorias Escolares^{*}. Somos maestras de grado titulares en nuestras escuelas, con algunos años de antigüedad en ellas y que, al ser parte del programa, cumplimos otras funciones.

^{*} La Resolución N°2403/2018 del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires establece los objetivos, las funciones y el ingreso al *Programa Mate*. <https://documentosboletinooficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEIGC-MEIGC-2403-18-ANX.pdf>

Las características que menciono (pertenencia a la escuela y antigüedad) hacen que las Mate conozcamos a las maestras del establecimiento, a la conducción, las familias y las dinámicas y maneras de trabajo de la institución.

Las tareas que hacemos las maestras Mate pueden ser variadas y diversas pero lo que persiguen siempre es acompañar a las/os niña/os que necesitan otra mirada, otra explicación, otra propuesta, otro tiempo y espacio para aprender y avanzar en su recorrido escolar. En este marco, podemos realizar distintas actividades: organizar grupos pequeños de niña/os, ya sea del mismo o de distinto grado, para abordar un contenido en particular trabajando en un tiempo definido y en un espacio que no es el aula del grado; trabajar en el aula junto a la maestra y todo el grupo priorizando el acompañamiento de algunos/as; colaborar con las maestras de grado en el armado de secuencias didácticas; vincularnos con las familias para atender cuestiones de aprendizaje de las/os niña/os.

Entre nuestras tareas, también participamos de instancias de formación mensuales en Matemática y en Prácticas del Lenguaje a cargo de los equipos de la Escuela de Maestros.

Si bien en CABA hay numerosos programas socioeducativos, en mi escuela solo contamos con la maestra Mate por lo que estoy disponible para las dos secciones de los siete grados. Es central, entonces, establecer prioridades y organizar los grupos y horarios de manera de abarcar a todos/as aquellos/as que lo necesiten.

Las mañanas de marzo 2020 previas al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) transcurrieron realizando las tareas habituales: visita y saludo a los primeros grados para empezar a conocernos; reunión con la maestra de 7mo para definir qué niñas/os necesitan acompañamiento y cómo realizarlo teniendo en cuenta que en ese grado los tiempos del segundo cuatrimestre se acortan; continuación del trabajo iniciado el año anterior con el grupo formado por dos niñas de segundo y un niño de tercero en alfabetización ya que aún no habían afianzado su aprendizaje. A ellas/os les propongo, en ese primer tiempo de clases, sin saber lo que nos sucedería unos días después, recordar las canciones con las que habíamos jugado en noviembre y diciembre,

leer sus títulos, hacer una lista y sumar algunas nuevas. Luego, converso con cuatro niñas/os de 4to y 5to para organizar el trabajo en Prácticas del Lenguaje y, finalmente, repaso situaciones del campo multiplicativo con un grupo de 6to en su aula junto a la maestra del grado.

Las maestras Mate “nos sentamos al lado”. Así caracterizó un director de una de las escuelas nuestra tarea y nuestra presencia. “Nos sentamos al lado” para que otra cosa suceda, para mirar de cerca, para explicar de otra manera, para escuchar y conversar. Nuestro acompañamiento implica acercarse para analizar qué modificar, qué sostener, qué profundizar en pos de alentar aprendizajes.

Pero, en pandemia... ¿Cómo estar allí presente para sostener y construir ese lazo que permite generar otras condiciones de posibilidad?

5.2. Las primeras decisiones. “Sentarse al lado” en pandemia

Lo primero, allá por marzo y abril de 2020, entre el desconcierto y la incertidumbre, fue contactar a las familias. Los niños y niñas con quienes trabajo son, en su mayoría, los/as que atraviesan situaciones familiares, económicas y sociales de mayor vulnerabilidad. Como se dijo hasta el cansancio, la pandemia vino a mostrar y exaltar lo que ya había. Entonces, al inicio era vital tener contacto con ellos/as, saber cómo habían organizado sus vidas para luego relevar las posibilidades de conexión y continuidad y así poder acordar modos de sostener algo del orden de la escuela, del conocimiento, de las tareas.

En esas primeras comunicaciones y en las actividades y tareas que comenzamos a proponer, se jugaba el hacer explícito, el recordarles a cada una y cada uno que eran parte de un grupo, que tenían un lugar en la escuela y que, en ese contexto de encierro total, había un afuera al que pertenecían y al que íbamos a regresar. Con los grupos con los que trabajo tenía que, paradójicamente, crear presencialidad en la virtualidad, mostrarme, acercarme, estar presente y disponible. La baja relación que mantenían con

la escuela y con el conocimiento necesitaba esa apuesta. Buscaba la manera de sentir y que sintieran que “me sentaba al lado”.

De una o de otra manera, reuní a todos/as los/as niños/as. Hubo mails, llamadas de whatsapp, videollamadas, audios, mensajes y la plataforma Edmodo que, aunque ya se utilizaba, cobró un lugar central. Empezaron a surgir posibilidades tecnológicas que no eran comunes como los Zoom, Meet o los videos de YouTube. Todo valió, todo lo que acortara distancias y permitiera reconstruir algo parecido a un encuentro para la enseñanza y el aprendizaje. El mercado, sin demora, desplegó y perfeccionó una diversidad de herramientas a las que echamos mano y utilizamos imprimiéndoles nuestro criterio.

En esos meses, el acompañamiento consistió en contactar y asegurar la continuidad de la comunicación. Y, a medida que lográbamos esa condición, pude proponer tareas y actividades relacionadas con lo realizado en las dos semanas de escuela presencial. Pero había algo distinto, un cambio de actores: entró la familia en la escena nueva que estábamos construyendo con mucha más fuerza y el grupo de niñas/os, el grado, se desdibujó. Se alteraron el tiempo y el espacio grupal y el nuevo ritmo siguió los tiempos, espacios y posibilidades familiares. En varias ocasiones, los encuentros virtuales se vieron afectados por la cotidianeidad familiar –adultos que no estaban disponibles para conectar el Zoom, celulares que se los habían llevado en el momento de la videollamada y alguien que respondía desde el banco, el médico o el supermercado. En ocasiones eran los/as mismos/as niños y niñas quienes nos avisaban de alguna manera que estaban solos y que no podían conectarse: “Seño.... Mi mamá ya se fue porque tenía una reunión, mi hermana no sabe conectarme y mi papá está trabajando...”.

En esa configuración, los lazos entre las familias y la escuela se estrecharon, pero también significó, para los/as niños/as, la pérdida de ese espacio de cuidado y de otra mirada que ofrece la escuela. El encierro totalizó también la voz, la mirada y la opinión de las familias sobre el devenir de las tareas y de los aprendizajes.

En este punto, prioricé para el acompañamiento de los/as niños/as que lo necesitaban, la articulación, el diálogo y el acuerdo con las maestras de grado con una precisión que no había logrado

El otro aspecto que cobró fuerza para el acompañamiento fue mirar a las familias en sus posibilidades y limitaciones y ofrecer herramientas para que pudieran desempeñarse lo mejor posible en el nuevo rol que les tocaba. En los contactos con ellas –sobre todo en el primer ciclo– planteaban cómo podían ayudar a sus hijos/as. Entonces, a través de videos, audios y fotos pudimos intercambiar sobre cómo intervenir y qué elementos utilizar (abecedarios, carteles con números, repertorios de cálculos, cuadros de números). Las consignas y comentarios sobre tareas enviadas también empezaron a estar llenas de “guiños” para los/AS adultos/as que acompañaban en las casas:

Transcripción de un audio a un grupo de familias sobre alfabetización inicial

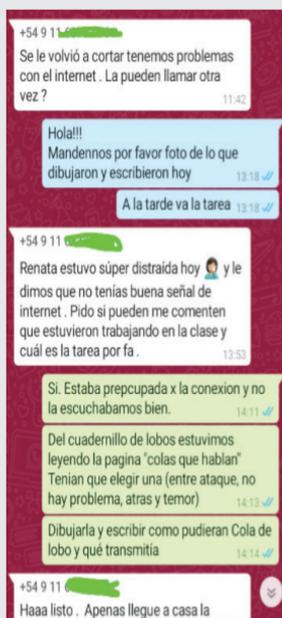
“(…) Acá les mando un video que me parece les puede servir; piensen que tenemos un cuatrimestre por delante de trabajo virtual, tenemos tiempo para organizar y ajustar cosas que en el primer cuatrimestre fueron más difíciles. El video lo hizo una maestra de una escuela pública de Capital, de un segundo grado. Van a ver que dice muchas cosas que hacemos con las nenas, les va a sonar conocido. Lo primero que dice es que es una tarea difícil, tanto para el que está aprendiendo como para el que está enseñando. También dice que, para aprender a leer y escribir, hay que leer y escribir. Dice que los chicos están aprendiendo, que algo saben y que algo les falta aprender. Eso lo vemos, estamos seguras que R. Y. y U. están aprendiendo. Fíjense que en el minuto 13 sistematiza, hace una lista de cosas que no ayudan, no sirven para el aprendizaje de la lectura y la escritura; en el minuto 16 cosas que sí ayudan, cosas que uds. pueden hacer en sus casas, sin presión, cosas que quizás ya están haciendo. Hace unos cuantos comentarios y orientaciones sobre lo que pensamos que sí sirve y nos ayuda a bajar ansiedades y presiones. Espero que lo disfruten y que sirva.”

Todo esto, que sumó tareas a nuestra agenda ya cargada, permitió que las familias estuvieran más seguras y menos preocupadas y resultó en un apoyo a nuestra tarea.

5.2.1. “¿Qué les vamos a poner en la mochila?”

Una vez lograda cierta dinámica de comunicación y trabajo, y ya con la certeza de que teníamos muchos meses por delante con la escuela desde casa, hubo lugar para la pregunta sobre qué y cómo enseñar. Una capacitadora del programa planteó “¿Qué les vamos a poner en las mochilas para el año que viene?” y esa pregunta quedó resonando en las decisiones posteriores. Pude identificar y acordar con las maestras aquello prioritario para cada uno de los grupos con los que trabajo y con una mirada que abarcaba hasta el final del ciclo lectivo, tanto para Prácticas del Lenguaje como para Matemática.

El otro gran interrogante fue cómo hacerlo. Valió todo. Para algunos/as fueron secuencias elaboradas por mí, impresas en la escuela y entregadas quincenalmente junto con las viandas. Para otros/as fueron encuentros virtuales, de videollamadas, de wasap o 40 minutos de zoom sumados a alguna tarea enviada por whatsapp o mail como comparto a continuación a modo de ejemplo:



Con un grupo de niños y niñas de 2do y 3ro mantuvimos video-llamadas dos veces a la semana; para organizar esas instancias, comunicar novedades y pasar tarea, teníamos un grupo de *WhatsApp* con esas familias que constituyó la vía de comunicación habitual entre nosotros con una alta frecuencia de uso.

Esos diferentes caminos siempre planteaban la misma pregunta implícita: ¿podrían sentirse como cuando nos “sentábamos al lado”? ¿en pandemia, sentarse al lado podía tomar la forma de intercambio de audios? ¿podían ser los rostros pixelados en la pantalla?

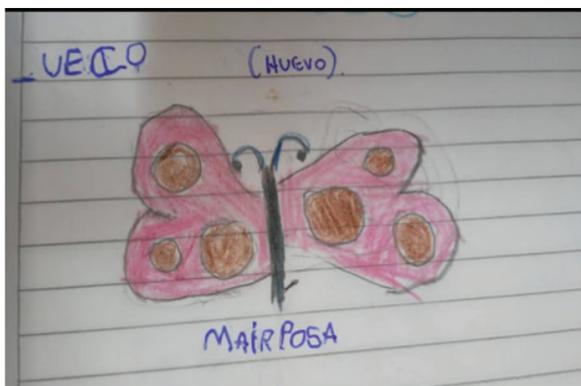
En la decisión sobre el cómo enseñar hubo algunos aspectos didácticos que fue importante sostener y que no implicaban intentar replicar la presencialidad, pero sí otorgar sentido a nuestra

tarea. No podíamos renunciar a algunas situaciones como leer textos completos e interesantes (aunque en ocasiones llegaran en mi voz, repartidos en varios audios), ofrecer variedad (lémos poesías, cuentos, recetas, textos informativos), habilitar y transmitir la confianza necesaria para que probaran escribir y leer como pudieran (ahí aparecieron los “cuadernos de escrituras propias”), jugar para poner sobre la mesa un contenido matemático (cartas y dados fueron las estrellas), construir un momento de intercambio sobre las maneras de resolver o pensar una situación matemática (sosteniendo los silencios y titubeos virtuales).

La pandemia no podía llevar a decisiones que implicaran bajar la apuesta, a situaciones que no fueran desafiantes, a momentos interesantes de conversación en torno al conocimiento. Como señalé al inicio, el vínculo con los/as niños/as ya existía y era un vínculo de confianza: yo confiaba en lo que ellos/as podían hacer y aprender y ellos/as en la propuesta que yo les iba a acercar.

A medida que avanzaba el año, el acompañamiento se hizo más estrecho, más persistente. Era importante el contacto, el sostener el vínculo y la tarea; no alcanzaba con la frecuencia de uno o dos zoom semanales. Entonces, de diversas maneras, que llevaron a jornadas interminables de trabajo, nos decíamos algo más en la semana: el envío de una foto de la tarea, de un dibujo, un saludo recordando algo pendiente. Logramos cierta rutina, necesaria para los/as niños/as. Nos esperábamos... y en ocasiones, sentí estar “sentada al lado”.

Por ejemplo, al grupo de 2do y 3ro le propuse el uso de “cuadernos de escritura propia”, a modo de diarios. Cada uno/a recibió en una de las entregas de viandas un cuaderno y una birome con la consigna de usarlos para contar lo que quisieran. El único requisito fue que siempre tenía que haber algo de escritura y que no se podía copiar. Los viernes era el día de compartir por whatsapp aquello que habían escrito y dibujado, a través de fotos o audios leyendo y contando qué habían agregado a su cuaderno.



Escrituras de niñas y niños de 2do y 3ro de sus "cuadernos de escritura" compartidas en el grupo de Whatsapp.

Este acompañamiento y contacto se movió en la tensión permanente entre la pertenencia de los/as niños/as a un grado y a una escuela y trabajar con la maestra Mate y con otros/as niños/as de otros grados. La preocupación por el aprendizaje y las propuestas estuvo atravesada por no perder la construcción de algo del orden de lo común; por recuperar y participar de instancias del grado y de la escuela.

Para finalizar, la última decisión fue proponer actividades de cierre o sistematización para terminar el año, pero también para que estuvieran disponibles ciertos saberes en el año próximo como punto de partida. No es novedosa esta práctica, pero en este contexto creo que fue imprescindible. Entonces las últimas semanas fueron, por un lado, de construcción grupal de la memoria de lo realizado y de los aprendizajes logrados a través de lo hecho y, por otro, de elaboración de un apartado de “tips”, reglas o “machetes” sobre algunas cuestiones centrales para tener a mano el año venidero.

Por ejemplo, con el grupo de 4to grado escribimos en conjunto un “machete” sobre las relaciones entre las tablas de multiplicar para contar con ese conocimiento en 2021. Con 5to, ordenamos lo trabajado en torno a las fracciones y cómo darnos cuenta de las equivalencias. El grupo de niños/as de 2do y 3ro, se llevó la lista de los libros leídos y sus autores/as ya que continúa siendo un insumo de palabras referentes.

5.2.2. Algunos aprendizajes y desafíos

Quiero plantear tres cuestiones que resultaron centrales en el desarrollo de las propuestas: el trabajo entre maestras, la recuperación de los saberes y experiencias que veníamos acumulando y el vínculo con las familias.

El acompañamiento, la enseñanza y el cuidado de los recorridos de los/as niños/as no son una tarea individual; una vez más y, llevados por la situación inédita que vivimos, lo que nos sirvió, lo que permitió construir y avanzar, fue el pensar, planificar, enseñar, evaluar y compartir con otras maestras. Los tiempos y espacios alterados habilitaron el trabajo en conjunto y el intercambio; a costa de sumar horas de trabajo y de intensificar nuestra tarea, pero con la facilidad de la comunicación virtual, logramos compartir y trabajar más cerca que en otras situaciones. El desafío que se nos presenta de cara al futuro es cómo sostener el diálogo y los vínculos entre las maestras en las condiciones de presencialidad conocidas. Será difícil renunciar a la vivencia y al crecimiento profesional que implicó la experiencia del trabajo colectivo. Será más sencillo retomar el reclamo histórico y modificar

las condiciones de trabajo, de tiempos y espacios para que posibiliten el encuentro entre maestras. En una mesa sobre educación en pandemia Marta Marucco, reconocida profesora de Institutos de Formación Docente de CABA, se preguntaba



“¿Vamos a salir del aislamiento pedagógico después del aislamiento social?”

Las maestras Mate tuvimos encuentros de formación y de intercambio. Fueron espacios importantes porque hablábamos de cómo enseñar en pandemia, de estrategias probadas, de materiales disponibles y de decisiones pedagógico-didácticas, lo que fue vital. El desafío es generar la posibilidad de esos espacios también entre quienes compartimos una institución, entre quienes formamos parte de una comunidad educativa. Parafraseando a Fullan y Hardgraves (1997) [■] “somos o hacemos, entre otras cosas, lo que las condiciones nos permiten...”.

El acompañamiento y la enseñanza en pandemia mostraron también una serie de saberes y de experiencias que venimos desarrollando en la escuela sin reflexionar sobre ellas y sin darles el valor que merecen.

Al tener varios grupos de distintos grados y con necesidades diferentes, cobró importancia el tener disponibles materiales elaborados previamente que sabíamos que eran buenos y que los encontrábamos en la web; el recorte de los contenidos, su presentación, su progresión, las actividades propuestas y su diseño eran lo que necesitaba. Entre ellos, utilicé muchísimo la serie Piedra Libre elaborada por el Ministerio de Educación de la Nación en 2012. Esos fascículos me permitieron leer y escribir cuentos de terror con 4to, abordar números de rangos numéricos más grandes con 5to, leer y escribir sobre la tierra y otros planetas en 6to como así también disfrutar de poesías y versos con 3ro.

[■] Fullan, M. y Andy Hargreaves (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Kikiriki Cooperación educativa.



En los años en que los/as niños/as recibieron las computadoras logramos un trabajo muy interesante. Lo vimos ahora porque aquellos grados que no las habían recibido tuvieron que, además de hacerse de un dispositivo, aprender y familiarizarse con una serie de cuestiones. Los/as niños/as de 5to (último grado que recibió las netbook por el Plan Sarmiento del Gobierno de la Ciudad) conocían la plataforma EdModo, usaban el Word, los buscadores y los editores de presentaciones y video. El grado de autonomía para usar los dispositivos fue notorio con respecto al de los grupos que no tuvieron el mismo recorrido. Esos saberes, posibilitados por la condición de tener las computadoras, constituyeron un piso invaluable y fue producto del trabajo anterior de la escuela.

Otros saberes y experiencias que poseíamos y nos sirvieron fueron algunas propuestas que habíamos llevado a cabo anteriormente armando agrupamientos distintos. En el año 2019, el primer ciclo había trabajado con lecturas compartidas entre todos los grados y sus maestras. En el segundo ciclo, habíamos organizado talleres sobre multiplicación con niños/as de 4to y 5to. Estos antecedentes facilitaron que, en pandemia, pudiéramos armar grupos ya no por grado sino enfocados en los aprendizajes y momentos de los/as niños/as.

Por último, el acompañamiento y la enseñanza provocaron volver a mirar a las familias y la comunidad. Se establecieron lazos y canales de comunicación para sostenernos. Fueron meses largos, en los que las familias atravesaron distintas situaciones, entonces las consultas por alguna de ellas o por un/a niño/a en particular se hicieron corrientes. El llevar las viandas y las tareas

para varios, el avisar cambios de horarios o recordar alguna tarea entre todos/as se hizo frecuente y necesario. Los lazos se afianzaron, nos miramos e intentamos cuidarnos entre todos/as. Y, en ese mismo movimiento, la escuela fue revalorizada como ese otro espacio de cuidado por fuera de la familia, que ofrece otras posibilidades de crecimiento y autonomía para los/as niños/as.

A pesar de algunos discursos desconocedores de la realidad escolar y del trabajo realizado en pandemia, de las aclaraciones casi diarias sobre la continuidad de la tarea de los/as docentes, de los debates televisivos sobre la función de la escuela y la formación docente necesaria, en este tiempo la escuela mostró sus problemas y limitaciones, pero también su potencia, se reinventó, se pensó y mostró que está en movimiento.

5.3. El año 2021... De distancias y burbujas que posibilitan, pero nos alejan

Desde el Programa Mate, las tareas de acompañamiento continúan en 2021, fuertemente atravesadas por las condiciones de presencialidad de las escuelas. La adversidad del contexto para desarrollar la tarea se profundizó, no solo por la continuidad de la pandemia y la necesidad de sostener y profundizar las medidas de cuidado, sino también por una serie de medidas que, en Caba particularmente, generaron situaciones muy complejas.

Diciembre de 2020 terminó con la realización de uno o dos encuentros presenciales en subgrupos por grado, con todas las medidas preventivas, entre la alegría de volver a verse y el miedo al contagio tanto de docentes como de los familiares cercanos a los/as niños/as (en ese momento ningún docente estaba vacunado). El mes de enero de 2021, mes de descanso, lo atravesamos inmersos en una campaña mediática feroz sobre “la vuelta a la escuela” (navegar por cualquier portal informativo en esas fechas lo demuestra: opiniones de todo tipo, de todos lados, con y sin conocimiento y fundamento alentaron un debate sobre nuestro trabajo en el que los/as docentes fuimos, en la mayoría de los medios, espectadores/as). El 8 de febrero nos encontró en las escuelas para recibir a los/as niños/as el 17, fecha inédita de inicio

del ciclo escolar. Sólo tuvimos cinco días de preparación y planificación, además de la conformación de los equipos docentes ya que habitualmente, en CABA, las últimas semanas de febrero se realizan los actos públicos para la toma de cargos y el movimiento de docentes. Así, sin pausa y sin descanso, sin analizar lo hecho en 2020 y sin poder planificar adecuadamente 2021...empezamos.

5.4. “Algo pudimos y algo no”

Pudimos recibir a los/as niños/as intentando crear ambientes y momentos amorosos en los que, por un rato, la pandemia y la incertidumbre no desplazara la propuesta escolar. El rasgo de la escuela de detener el tiempo y el afuera para que haya un encuentro que gire en torno al conocimiento cobró relevancia. Intentamos que la escuela se constituyera como un refugio para nuestra infancia y para que tuvieran lugar el encuentro y el aprendizaje.

Sin embargo, algunos de los aspectos que consideraba desafiantes para el 2021 se vieron frustrados por la situación de emergencia que organiza la vida en la escuela. Una de las maneras más extendidas de organización es que cada grado se divide en dos grupos según niveles de conocimiento y asisten alternadamente a la escuela, lo que complica acompañar y estar cerca. Por otro lado, la organización en “burbujas” –grupos de niños/as, cerrados, de un máximo de 15, que no pueden interactuar con otros grupos, pero sí cambian de maestros/as al recibir profesores curriculares– limita muchas de las maneras de trabajo previas e incluso sostenidas en la virtualidad; por ejemplo, los agrupamientos con niños de distintos grados. Los grupos que funcionaron durante 2020 con niños/as de 2do y 3ro o el de niños/as de ambos 5to no pudieron volver a trabajar; además de no poder reunir niños/as de distintas burbujas, tampoco coincidían en los días de asistencia a la escuela.

La dinámica sanitaria llevó a “cerrar burbujas” si había contagios o presunción de contagios por lo que al tiempo de iniciado el año, hubo que tomar esa decisión en varias oportunidades. La consecuencia en la continuidad de la enseñanza fue directa.

Mi acompañamiento se focalizó en niños/as y ya no en grupos. Otro elemento que intervino en este nuevo escenario fue la situación particular de los/as niños/as: algunos/as fueron exceptuados y otros/as asistieron con poca frecuencia por la dinámica de las burbujas y por dificultades de las familias.

Con respecto al anhelo de trabajo conjunto y más cercano con las maestras de grado a partir de lo logrado en la virtualidad, se vio obstaculizado por dos razones: la alta cantidad de horas de las maestras con los/as niños/as; esto se debió a que las materias curriculares no siguieron con sus horarios habituales y se vieron afectadas a la organización de las burbujas y a la falta de maestros/as en algunos grados. En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, muchas maestras Mate tuvimos que permanecer en un grado por falta de maestras. Entonces, mis tareas se centraron en hacerme cargo de un grado desde el primer día de clase y durante un mes y, en tiempos extra, pasar información a las maestras de grado sobre la situación y el trabajo de 2020 para tratar de organizar alguna continuidad.

Cuando volví a mi rol de maestra Mate trabajé con algunos/as niños/as y no grupos a quienes consideraba prioritarios, tal como describí anteriormente. Con ellos/as, fui organizando la mayor cantidad posible de encuentros y la mayor cercanía y acompañamiento... el “sentarse al lado” seguía siendo la premisa.

Otro aspecto a mencionar en los primeros tiempos de 2021 fue la imposibilidad, por protocolo, de compartir materiales, libros y equipamiento con los/as niños/as. Entonces, los Piedra Libre no circularon, tampoco las tablets disponibles en la escuela que podían ayudar a prepararnos para una posible vuelta al trabajo desde las casas y los libros de la biblioteca permanecieron guardados. Las propuestas se vieron resentidas ante estas limitaciones.

Por su parte, el vínculo con las familias también se vio afectado de manera negativa. No es menor el debate ya mencionado y sus consecuencias en torno a “la presencialidad” que ocupó gran parte del tiempo y que provocó, en algunas ocasiones, cierto distanciamiento por el asumir una u otra postura. La frecuencia de las burbujas generó a las familias muchos problemas en su organización

y en sostener la escolaridad; en ese marco, la incertidumbre del conflicto en CABA sumó complicaciones.

La excepcionalidad de estos tiempos continúa, la pandemia continúa y la presencialidad significó estar en las escuelas, pero no de la manera que sabíamos estar en ellas y tampoco contando con los logros de los primeros tiempos de restricciones. Las escuelas no son las mismas y probablemente no lo sean más.

Tenemos nuevas apuestas que en 2020 pudimos empezar a materializar y continuamos repensando.

Tiempos de trabajo conjunto entre maestros/as. Planificar, reflexionar sobre nuestra práctica buscando otras maneras y propuestas, acompañar. Se habla de bimodalidad y para ello es necesario organizarla como equipos docentes y no a título individual.

Revincularnos con las familias a partir de la mirada y los recorridos compartidos en 2020.

Buscar a aquellos/as niños/as que se alejaron de la escuela, física pero también simbólicamente[■]. Retomar las preguntas sobre el mundo que se hicieron durante estos tiempos, convertirlas en tema de estudio y de discusión.

En definitiva, sentarnos al lado de nuestros niños y niñas con nuevas propuestas, nuevas formas y nuevos desafíos para todos/as.

■ Este planteo sobre la búsqueda física y simbólica de nuestros/as niños/as ordenó ideas y sensaciones que tenía. Lo tomé de un informe sobre educación en pandemia del programa radial "Marca de radio" del día sábado 26 de junio de 2021.

Reflexiones

Una mirada ética y estética a propósito de las experiencias relatadas

Carlos Skliar

Acerca de la pretensión de la continuidad

A poco de declararse la pandemia y establecerse el confinamiento y el distanciamiento social, la actividad en torno de lo educativo entró en ebullición, fue incesante, y también agotadora; los límites y los umbrales de aquello que puede ser considerado como la acción escolar se expandieron de inmediato y en varias direcciones distintas: repartir bolsones de comida para las familias más azotadas por el hambre, la búsqueda sin claudicar de estudiantes de todos los niveles con dificultades o ausencia de conectividad, reuniones a propósito de cómo crear una organización institucional en ausencia de institución física, generación de materiales no previstos con antecedencia, capacitación para docentes en modos de transmisión de contenidos y recursos, etcétera.

Además, tal acción se extendió hacia debates febriles filosóficos, pedagógicos, antropológicos, políticos, sociológicos; ciclos de intervenciones públicas de especialistas organizados por ministerios, secretarías, organizaciones no gubernativas, sindicatos, escuelas; una prensa escrita y televisiva volcada hacia la dilucidación de los problemas más álgidos del presente escolar;

controversias múltiples y acérrimas sobre el desempeño, la tarea y el rol de las familias, el aprendizaje y su evaluación; la presencia cotidiana de una escuela televisada, entre muchas otras.

Relatos conmovedores sobre acciones escolares de algunas maestras y maestros comenzaron a darse a conocer y diseminarse bajo el motivo de la solidaridad y la asunción de gastos comunes de conectividad compartidos entre docentes y familias.

En el transcurso de las conversaciones fue posible apreciar una serie de movimientos o de variaciones a propósito del siguiente interrogante que recorrió de inmediato la vida pública y privada y que aún resuena: ¿Siguen las escuelas, continúan en esa multiplicación de acciones escolares? Y de ser afirmativa la respuesta: ¿qué es lo que sigue o continúa en medio del distanciamiento y el confinamiento social? ¿Puede algo continuar, cuando el resto de la vida social se interrumpe? ¿Puede continuar cuando las vidas singulares parecen quedar detenidas, boquiabiertas, incluso perplejas delante de la fina línea que divide la salud de la enfermedad y la muerte? (Skliar, 2020).

Intentar una respuesta será siempre clausurar la pregunta, pero quizá sea posible detenerse unas líneas en ello: al mismo tiempo que fue explícita la pretensión de una cierta continuidad pedagógica –al menos en lo que se refiere a la gestión estatal y a la instalación de una trilogía básica: envío de tareas, su realización y la evaluación del aprendizaje– también existieron fenómenos concretos de discontinuidad, interrupción, ruptura y vacío, todo a la vez, o en fragmentos distintos de formas, tiempos y espacios.

Ahora bien: ¿el hecho de que hubiera (la pretensión o la afirmación de una cierta) continuidad pedagógica supuso que también hubiera un (la pretensión o la afirmación de un) aprendizaje en la misma dirección, es decir, en el sentido de lo planificado, registrable, evaluable?

“Aprendí a sumar, a multiplicar. Aprendí a extrañar”, escribió un niño pequeño en su cuaderno para contestar el interrogante planteado a distancia por su maestra. “Aprendí que prefiero la escuela en la escuela y no en mi casa”, registró una niña en el whatsapp de su clase. “Aprendí que hay que cuidarnos para que pueda volver

a ver a mis amigas de la escuela y a todos los que todavía no son mis amigos”, dijo una niña de 12 años en un zoom de su colegio.

Claro está que hubo y que hay que escuchar mucho más a la niñez en este tiempo incierto, por supuesto, pero no en un lenguaje jurídico o técnico o textual, sino en un plano igualitario, ya que pareciera ser una de las claves del presente y futuro reencuentro en las escuelas: la cuestión no es tanto la acumulación de testimonios sueltos, sino el gesto de la conversación, olvidado o perimido o puesto bajo condiciones experimentales del diálogo, es decir, qué hacer con lo escuchado para darle sostén, continuidad, duración, espesura; cuáles preguntas valen la pena que sigan siendo preguntas, y qué se transforma en la actividad común de lo escolar.

Cuando un niño pequeño describe que no puede estudiar en su casa porque su padre necesita los datos del teléfono para trabajar, cuando una niña apostada en una ventana siente y piensa –y escribe– que el mundo continúa de algún modo pero su vida no, cuando un niño ciego cree percibir que todos allí afuera se han muerto, cuando una niña le pregunta a su maestra si es de verdad o de papel: ¿son apenas frases sueltas, testimonios que se toman como anécdotas provisorias, frases enunciadas desde los márgenes que pueden provocar sorpresa, complicidad o dolor, y que enseguida se olvidarán? ¿O son el centro mismo de una conversación que insta a reinventar la educación? ¿Su punto de partida?

Ahora bien: aprender no es instantáneo o, al menos, no procede de la inmediatez ni es un reflejo cristalino de una enseñanza sino de un acontecimiento que demora en darse cuenta. Aprender, pues, es darse cuenta en uno mismo de lo que es reconocible para otros, y por ello es fundamental dar un tiempo y un lugar para que ocurra, prestando mucha atención a la escena tensa que se plantea entre la experiencia igualitaria las exigencias de rendimiento y la insistencia de una racionalidad evaluadora. De cómo se desate ese nudo entre igualdad/exigencia/evaluación sería posible saber si algo se ha aprendido o no.

Por supuesto que existen algunas intuiciones a propósito de lo que se pudo y podría aprender en esta temporalidad inédita, y quizá no sea lo típico o lo tipificado hasta aquí: hay algo en torno de la generosidad y de la mezquindad, de la solidaridad y del

egoísmo, de la necesaria presencia del Estado, del papel de la ciencia, de la responsabilidad o no de la palabra, de las contingencias y de la finitud, de la fragilidad, del sentido y sinsentido del presente, de lo trascendente y lo banal y, por fin, que educar tiene que ver con aprender a cuidar al mundo para que no se acabe, sí, pero también con aprender a cuidarse de ciertos aspectos del mundo para que no se extinga lo humano.

Sin embargo: ¿son éstas las cuestiones que las escuelas se proponen enseñar o poner sobre la mesa en el escenario formativo para ser; en otro tiempo y de otro modo, aprendidas? ¿O han sido justamente aquellas con las que se han encontrado de frente, sin posibilidades ni deseos de disimularlas, de disfrazarlas, de ocultarlas, de subestimarlas?

La mutación de los proyectos y la extensión del “cuerpo” docente

Con el paso del tiempo la percepción de continuidad pedagógica quizá haya mutado hacia una discontinuidad o, para expresarlo con más nitidez: las comunidades escolares dejaron de asumir únicamente la ingeniería árida de enseñanza/aprendizaje/evaluación y, como tantas otras veces en la historia reciente y pasada, tomaron para sí la responsabilidad de hacer resurgir de las cenizas a los dañados y rotos por la crisis sanitaria, económica, social y cultural, producto de la pandemia y de otras hecatombes recientes.

La potencia de los gestos educativos se volcó, pues, hacia el cuidado, la compañía, la hospitalidad, la conversación a propósito del mundo y de la vida, la protección, el dolor, el riesgo, la incertidumbre. Ya no se trataba de una cuestión de formato sino de una urgente búsqueda de presencias y de existencias, no era un problema de estar ocupados sino de estar juntos, y no se trataba tanto de tareas sino de lecturas.

Sobrevino así –de un modo siempre parcial, en ciertas comunidades– aquello que podría denominarse como la entrada más filosófica y más artística de la acción educativa, es decir, la búsqueda de otros lenguajes y otros vínculos para socorrer y dar sostén a la

población escolar, el deseo de encontrarse –virtualmente, sí– para que valga la pena una conversación a flor de piel sobre los miedos, los temores, los dolores, la rareza infinita de un tiempo que a muchas y muchos sentían como congelado. Sobrevino, pues, el ejercicio de la pregunta, la poesía, el cine, el teatro, el juego, la música, el dibujo, los recursos audiovisuales vinculados, en fin, un tiempo de acompañarse haciendo cosas juntos, que también –y decididamente– es formativo y da cuenta de la esencialidad de las escuelas.

Pero llegados a este punto habría que hacer una reflexión necesaria, sobre todo por lo que vendrá cuando sea posible el regreso masivo a las aulas: tanto la continuidad como la discontinuidad suponen por definición la existencia de alguien al otro lado y, como bien se sabe y no abundaremos aquí en ello, tal imagen es decididamente mezquina y encubre la complejidad y la diversidad de lo acontecido. Para no dar rodeos: lo que ha existido y existe para muchas y muchos es una completa interrupción, la ausencia, el vacío. Y en el análisis de esta cuestión no interviene solamente la cuestión de la conectividad sí o no –y aquí habría que incluir también sus matices: poca conectividad, breve, inestable, aleatoria, etcétera– pues la desconexión no ha sido solo literal, y el abandono bien puede ser una expresión de otras percepciones y sensaciones a propósito del sentido de lo escolar en estos tiempos convulsos.

Lo cierto es que esta época pandémica deja y dejará individuos y comunidades intactas, dañadas y rotas. Esta suerte de descripción literaria de lo humano pertenece a Herta Müller (2011). La descripción no refiere tanto a causas u orígenes, sino a consecuencias, efectos; no tiene que ver con cómo se viene al mundo, sino qué hace el mundo con los que recién llegan a él y bien o mal sobreviven. Reconocer entonces que la educación debería asumirse ética y ello supone inclinar sus acciones hacia los dañados y rotos, a quienes el mundo desigual les ha castigado porque sí, porque convida a una celebración de pocos, mientras que muchos sino la mayoría, no pueden, no disponen de políticas de sostén a su alcance o de propias fuerzas para procurar los recursos para la sobrevida y la vida.

Las preguntas que son experiencias, las experiencias que son preguntas

El tono tembloroso que devino de la incertidumbre, de la fragilidad, de la necesidad de nuevos subrayados y distintas narrativas, abre paso a una lectura igualmente temblorosa de las experiencias de acompañamiento y cuidado que aquí se comentan. El ejercicio honesto del preguntar, de sostener las preguntas, es también un modo de haber atravesado, recorrido, leído y escuchado sus vaivenes y laberintos, y de no abandonarlos, de no soltarlos, de no dejarlos librados a su propia suerte.

A seguir, entonces, la descripción exhaustiva de ese ejercicio que insiste en preguntar y preguntarse: ¿Cómo se piensa? ¿Cómo pensar lo transcurrido bajo la atmósfera de la incertidumbre? ¿Qué hay, qué hubo, en las acciones educativas que tocaran lo posible, la planificación, la coordinación, el acuerdo? y ¿Qué hubo de la desmesura, de la anarquía, del agotamiento? ¿Qué fue lo que empezó y qué fue lo que terminó más o menos exactamente? ¿Se puede clausurar algo que quizá no haya comenzado y que tal vez no pueda ser clausurado porque exige todavía la existencia de un reencuentro, una confirmación de presencias? ¿Qué podríamos considerar como lo provisorio, lo contingente, lo que tiene como propiedad ser un recurso coyuntural y qué queda como punto de partida y como modo más o menos permanente? ¿Qué relación habrá entre lo efímero y lo permanente? ¿Sigue habiendo un vínculo esencial entre lo nuevo y lo anterior? ¿Si las nuevas generaciones están alojadas en una virtualización no-institucional –aunque sí en su intimidad– y también caracterizadas por la desconexión: ¿qué rumbo tomaría el reencuentro masivo? ¿La escuela híbrida es una respuesta más o menos permanente o más o menos efímera? ¿Qué del hacer escuelas se dirime entre las repeticiones, las tradiciones, los rituales y las invenciones? ¿Hay algún instante en que se sintió y se siente que en el afán de la continuidad algo de las escuelas siguió siendo escuelas o dejó de serlo? ¿La continuidad en qué sentido o de qué o de quién: de las tareas, del trabajo docente, de la conversación, de los estudiantes? ¿Qué pudimos saber acerca de la porosidad de la educación? ¿O las escuelas, por definición, nunca están hechas en el sentido de su acabamiento definitivo y por eso muestran su

infinita transformación? ¿Cómo diferenciar en nosotros mismos el uso de las nuevas tecnologías y la tecnocratización de la enseñanza? ¿Conviven nuevas y viejas tecnologías, se sustituyen unas por otras, somos partícipes de la extensión y lo múltiple de lo humano o partidarios ya no de lo nuevo sino de la novedad en el sentido de lo más actual, de lo más reciente, de lo último? En esta dirección: ¿es posible que se haya invertido la lógica del tomar la palabra, hacer cosas juntos y buscar los medios y recursos para hacerlo, en términos de una dirección contraria: primeros los recursos y los medios, luego la comprobación de la eficacia de la comunicabilidad y por último el qué hacer o el qué decir? ¿Lo que no se abandona o lo que se sostiene como única continuidad es la conversación? ¿Y la conversación a propósito de qué: de una continuidad, de una discontinuidad, de una interrupción, de un vacío? ¿Es una conversación sobre el aprendizaje individual o colectivo? ¿Y de qué cosas aprendidas: de la excepcionalidad que nos tocó y toca vivir ahora puesta en común, del tiempo que no se puede perder en otra cosa que no sean los aprendizajes escolares, de cuestiones ambiguas pero completamente trascendentes: el dolor, la enfermedad, el papel del Estado, la mezquindad y la generosidad, la solidaridad y la responsabilidad, el lugar de la ciencia en la vida cotidiana y tantos otros etcéteras? ¿Cómo queda, cómo quedará la filiación entre escuelas y familias? ¿Se trata de evaluar o de apreciar lo acontecido? ¿Hasta dónde pueden llegar las mutaciones de la tarea docente, del oficio de educar, de la figura del educador: instruir, enseñar, mediar, apoyar, formar, sostener, evaluar, alimentar, cuidar, proteger, dar hospitalidad, informar, prevenir, acompañar? ¿Qué es acompañar sino un acto que busca, a veces desesperadamente, la complacencia, la convivialidad y la conversación, una forma de decir “aquí estoy, no me he ido, se puede contar conmigo, permanezco, aquí me quedo, llamo la atención sobre mi presencia para mostrar mi preocupación por tu existencia, hagamos cosas juntos”, lo contrario del abandono, de la indiferencia, del haberse ido, de no estar de verdad? Y por último: ¿se trata, se tratará de volver o de ir a las escuelas? ¿Qué es más “formativo”: liberar o ocupar el tiempo? ¿Volver para recuperar cierta sensación de seguridad, de lo reconocible, o ir hacia algo que todavía no podemos decir qué será, cómo será?

Una mirada ética y estética del acompañar

Una torpe aproximación a la idea de lo estético se relaciona con la cuestión de los modos, lo que no es menor; de hecho, pone de relieve, además, la necesidad de discutir a propósito de la tensión entre las funciones y las formas escolares, las funciones y las formas de las escuelas. El debate en sí, que aquí no podrá profundizarse, es arduo y de vieja data, y que sintetizaré a partir de las palabras de Jorge Larrosa en su lectura de Rancière.

“

“La escuela no es un lugar definido por una finalidad social externa”. El enunciado es sorprendente porque hemos naturalizado que la pregunta es para qué sirve o para qué debería servir la escuela. Y porque hemos naturalizado también que la escuela es una institución social que forma parte de la sociedad y está, de algún modo, a su servicio. Pero Rancière se aparta de esa posición y añade que la escuela «es ante todo una forma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales». Como si la escuela fuera escuela, precisamente, por el modo como constituye un espacio escolar separado de otros espacios sociales, un tiempo escolar separado de otros tiempos sociales, y unas actividades escolares separadas de otras actividades.

Está claro que hay una tensión entre las ideas de función y forma, sobre todo cuando por función entendemos, sobre todo, preparación, y cuando por forma comprendemos, fundamentalmente, cuidado, compañía, conversación. No abundaré más aquí sobre esta distinción o esta complementación, pero sin dudas vale la pena subrayar que “preparar” indica un futuro que por veces está vaciado de presente, y que acompañar, cuidar, conversar, remiten a un fuerte sentido del presente, de las presencias, del estar, permanecer y hacer cosas juntos, aquí y ahora.

Pero por formas habría que entender algo más que apariencia o contorno, pues tiene que ver con las formas de cuidar –y acompañar, conversar, enseñar, etc. – y no con cuidar las formas en sentido moral. No vale la pena cualquier forma, porque la forma escolar es la de la gratuidad, la generosidad, la democracia, lo público, lo múltiple, lo transversal, la igualdad. Y también tiene que ver con la relación entre lo posible y lo imposible, con las fuerzas más allá de nuestras fuerzas, con los límites, con mostrar y compartir nuestras fragilidades. De hecho, las expresiones: “sentarse al lado, hacer tejidos”, son una muestra metafórica de la relevancia de la estética del cuidado y la compañía.

La relación ético-estética afecta a la discusión contemporánea sobre la figura del educador, tan desteñida y tan despreciada incluso por quienes asumen la conducción y la gestión. Es recuperar la centralidad y la esencialidad de los y las educadoras. No se sugiere aquí cualquier idea de la ética, sino la de una ética responsable: hacerse responsable en comunidad, ofrecer respuestas singulares. Es una ética de la mirada, es una ética de la escucha, es una ética de las respuestas colectivas y singulares.

Y el propósito de esa conjunción no podría ser otro que el de crear otro tejido comunitario y de convivialidad, distinto a los tejidos agrietados de las sociedades contemporáneas teñidas por el individualismo, el exitismo, la obsesión por la normalidad, el sexismo, el racismo, etcétera. Formas del tiempo, del lugar y de hacer cosas que no se parecen en nada o contradicen o se oponen a las formas del tiempo, lugar y hacer cosas de una época devastadora y de las sociedades de consumo.

Otra comunidad. Otro tejido. Otra trama. Otra urdimbre. Quitarse del espacio asfixiante. Cuando las instituciones se vuelven dóciles o transparentes a las demandas ambiguas o hipócritas de una época: la idea de individuo exitoso, la falsa continuidad natural entre cuerpos, mentes, capacidades y lugares sociales, la tensión agotadora entre experiencia educativa y exigencia de rendimiento.

Pero además supone o sugiere una diferenciación entre la lógica jurídica de reconocimiento o de identificación del otro y el gesto de acompañar que aquí se parece a habilitar, a dar paso, a escuchar, a dejar pasar, a dar hospitalidad, a no impedir, y si se quiere

a no juzgar sino a formar parte de una conversación que es, a mi modo de ver, una apreciación ética y estética –no moralizadora– sobre el mundo y sobre la vida.

Cuidar y acompañar a los dañados y rotos de cada crisis, cuidar las pequeñas políticas cuando todo parece desmoronarse, cuidar la tierra cuando el planeta pareciera auto-destruirse, cuidar todo aquello que fue olvidado, ignorado, desechado, cuidar a la niñez y a la juventud de la aceleración, de las industrias publicitarias, de entretenimiento y de información/opinión, cuidarse de los femicidios, cuidar el conocimiento o al saber de su utilitarismo o vínculo único con el lucro y el provecho, cuidar la invención y la creación de los modelos empresariales, cuidar el tiempo libre del tiempo de trabajo.

Cuidar y acompañar quizá sean lo opuesto al pensar que hay destinos trazados de antemano que son inalterables, como un derrotero cuya máxima y lamentable expresión sería aquella de la buena suerte y la mala suerte, como si no todos, todas, lo pudieran o quisieran todo, lo que constituye lo contrario del acto de educar, el encogimiento de hombros, la indiferencia, la pérdida de la fuerza educadora; lo diría así: que conscientes de la inequidad, el acto educativo presente, construya, un escenario de igualdad inicial. Ese escenario es fundacional, no es de homogeneidad, ni de igualación, sino de comienzo, de la difícil y preciosa sensación de que es posible un comienzo.

Bibliografía

- Larrosa, J. (2020). Una vez más, la igualdad. En: Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II* Experiencias y problemáticas en Iberoamérica. Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 23-24.
- Müller, H. (2011). El tic-tac de la norma. En: *Hambre y seda*. Madrid, Ediciones Siruela.
- Skliar, C. (2020). *Mientras respiramos* (en la incertidumbre). Buenos Aires, Noveduc, 2020.

