



EscriVid ²⁰/₂₀

Reflexiones y escrituras en
torno a pandemia(s) y
aislamiento(s).

EscriVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y asilamiento(s) / Paula Vega ... [et al.]; compilado por Guadalupe Reinoso; Alicia Vaggione.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1614-6

1. Pandemias. 2. Aislamiento Social. 3. Ciencias Sociales. I. Vega, Paula. II. Reinoso, Guadalupe, comp. III. Vaggione, Alicia, comp. CDD 303.48

Publicado por el Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC | Córdoba - Argentina

1° Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de tapa y portadas interiores: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

Corrección de contenidos: Florencia Colombetti y Lucía Bima



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

EscriVid 2020

Reflexiones y escrituras en
torno a pandemia(s) y
aislamiento(s)

Compiladoras:

Guadalupe Reinoso

Alicia Vaggione

Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba




La práctica docente en el nivel secundario en tiempos de pandemia y de suspensión de clases presenciales:

acciones, decisiones y supuestos de una tarea que se complejiza más de lo habitual

Marcos I. Barinboim*

* Egresado de la carrera de posgrado de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales con mención en Historia (FFyH-UNC) (31 de marzo de 2014). Docente de Historia en el nivel secundario en dos escuelas públicas: I.P.E.A 238 Carlos María Mampaey (Villa General Belgrano, Calamuchita) de gestión estatal y el Instituto Nuestra Señora del Sagrado Corazón (Ciudad de Córdoba) de gestión privada.

 marcosbarinhistoria@gmail.com

Algunas cuestiones preliminares

Una primera cuestión es que el presente escrito nace de una urgencia y emergencia. Urgencia, porque me urge escribirlo, volcar algunas reflexiones acompañadas por aportes teóricos desde el mundo académico. Es una necesidad de contar y compartir la experiencia de la práctica docente, ejercida —de una manera inédita e inesperada— desde una computadora personal y un celular, durante varias horas diarias en mi domicilio. Y emergencia porque responde a un emergente que pone de manifiesto una serie de aspectos de la práctica docente. En mi caso, cuestiones del nivel secundario que, en la habitualidad de la presencialidad —palabra que ha adquirido una relevancia notable en el último tiempo—, pasaban inadvertidas o no eran tenidas demasiado en cuenta por las y los estudiantes y sus familias, las autoridades ministeriales, los medios masivos de comunicación y la *opinión pública* en general.

Estos aspectos se refieren al tiempo que se dedica, por fuera del aula, a la organización de los contenidos, a la elaboración y planificación de las clases y a la corrección y evaluación de las producciones de las y los estudiantes. A su vez, también abarcan el uso de dispositivos tecnológicos —computadora personal, celular, *notebook* y/o *netbook*—. Estos, además, implican una inversión importante y casi constante en lo referente al mantenimiento, actualización de programas y sistemas operativos y recambio por programas obsoletos. Todo ello con gastos muy superiores a los que generaba la máquina de escribir, que me acompañó los primeros años del ejercicio de la profesión hace casi tres décadas.

Aspectos referidos también al sostenimiento de la conectividad a internet, a la complejidad que implica la tarea de la enseñanza que hoy deben cogestionar las familias en cientos de miles de hogares que se han convertido en *sedes* escolares.

Una segunda cuestión es la decisión de encarar este escrito en primera persona del singular porque lo que aquí expreso me está pasando por el cuerpo. Este ha cambiado de manera drástica sus hábitos. Un cuerpo que de subirse y bajarse de colectivos urbanos e interurbanos, de ir tres días a una escuela y dos a otra, de migrar por las aulas e intercambiar vivencias y experiencias —en definitiva, la vida— con alrededor de 550 estudiantes y 60 colegas por semana; pasó a estar sentado

frente a una computadora diariamente conectado a internet durante varias horas.

Una tercera cuestión tiene que ver con recuperar un marco de análisis que utilicé para un trabajo final del módulo: “Análisis didáctico de las prácticas de enseñanza”, dictado por la Dra. Gloria Edelstein en el marco de la carrera de posgrado de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (FFyH-UNC). En aquella ocasión, analicé, mediante un texto de reconstrucción crítica, mis prácticas docentes en el marco del Bicentenario de la Revolución de Mayo y de qué manera aquel acontecimiento atravesaba la escuela, en general, y a los docentes de Ciencias Sociales e Historia, en particular.

Hoy, diez años después, en un contexto totalmente diferente y disruptivo, intentaré reflexionar sobre este quehacer. Para ello, retomo el aporte de Cochran-Smith y Lytle (2003, pp. 67-68). Ellas hablan de tres enfoques relevantes del desarrollo profesional del profesorado y lo analizan a través de sus distintas representaciones, mencionan: “conocimiento *para* la práctica”, “conocimiento *en* la práctica” y “conocimiento *de* la práctica”. Este último es el que más comparto, porque busca combinar los conocimientos teóricos con la praxis y evita que vayamos al extremo de concebir que en la experiencia están todas las respuestas a la hora de analizar nuestras prácticas (más ligado al conocimiento en la práctica).

En este caso, es común escuchar hablar de que son puras teorías imposibles de aplicar en la realidad de las clases o que quienes las elaboran no están en el día a día del aula. Por el contrario, el otro enfoque prioriza el conocimiento formal y de las teorías generado por las universidades y agencias gubernamentales del área educativa a la hora de indagar sobre nuestras prácticas (más ligado al conocimiento para la práctica). En referencia a esto último, es común escuchar a colegas en charlas informales o en talleres docentes hablar de: “cuándo van a bajar los contenidos, las nuevas teorías”, por ejemplo. Todo lo que implica el empleo del término *bajar* nos convierte, aparentemente, en meros ejecutores de teoría y planes elaborados por otros.

Considero oportuno también hacer una aclaración importante al calor de los debates que se dan al momento de escribir estas líneas sobre el retorno a la presencialidad. La postura clara de que, en función de lo que manifiestan especialistas epidemiólogos e infectólogos, no

se puede volver a los edificios escolares en estas circunstancias por el riesgo sanitario epidemiológico y vital que ello implica. Como sostiene Terigi (2020), el encuentro se volvió un riesgo y la escuela es lugar de encuentro. No ir hoy a las escuelas es parte de las políticas de cuidado aunque parezca un contrasentido.

Con este escrito, busco reflexionar sobre mi práctica docente ejercida desde la virtualidad sin ser estrictamente enseñanza virtual —a este aspecto me refiero en el desarrollo—, de manera remota en el nivel secundario con la realidad que todo ello implica. Por un lado, se encuentra la diversidad de grupos de estudiantes de diferentes edades, repartidos en más de una escuela. Y, por el otro, está el objeto disciplinar, la historia, que abarca una amplia variedad temática y conceptual.

Las prácticas docentes de manera remota

El domingo 15 de marzo de 2020 por la noche, el presidente de la Nación anunció la suspensión de las clases. Esta suspensión devino en realidad: a la luz del proceso que se puso en marcha esa misma noche, se interrumpieron las clases presenciales en los edificios escolares. La Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación estableció, en principio, que se suspendían las clases en los establecimientos escolares a partir del lunes 16 de marzo. Todavía, no estaba decretado el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En el instante en que finalizó el anuncio presidencial, mi celular comenzó a recibir mensajes de WhatsApp de los equipos directivos de las dos escuelas en las que me desempeño.

No quedaba claro si teníamos que presentarnos o no en los establecimientos educativos, si bien la resolución decía que sí, finalmente se decidió que solo el personal directivo asistiría a las escuelas para delinear de qué manera se proseguía. Autoridades ministeriales del Gobierno de la provincia de Córdoba manifestaban, por medios de comunicación locales en la noche del domingo, que las actividades escolares continuaban y que se ofrecerían de manera *online* (La Provincia buscará que los colegios ofrezcan contenidos on line a los chicos, 2020). El lunes 16 de marzo, a primera hora de la mañana, se comenzó a establecer cómo debíamos enviar actividades desde el martes 17.

Puedo decir, como fortaleza de la docencia argentina de todos los niveles y modalidades, que, en pocas horas, se puso en marcha desde cientos de miles de domicilios particulares el sistema educativo nacional, de manera remota. También, digo que desde las autoridades ministeriales provinciales no se nos consultó cuál era nuestra disponibilidad de dispositivos tecnológicos ni de conectividad para semejante emprendimiento. Se dio por sentado que disponíamos de ello. La disposición del ASPO, el día jueves 19 de marzo, involucró a la escuela y toda la población de lleno en esta situación inédita.

Comenzó a primar un criterio fuertemente productivista de la educación, me daba la impresión que la premisa no explicitada —o sí— era: “acá seguimos, como veníamos hasta el viernes 13 de marzo, como si nada hubiera pasado”. Considero que las autoridades ministeriales provinciales buscaron dar una respuesta inmediata a la sociedad, a través de los medios de comunicación. Tenían el afán de no dar lugar a lo instalado —muchas veces, por esos mismos medios concentrados— acerca de la ineficiencia, inoperancia y lentitud del Estado para acudir y dar soluciones. Esta mirada, que parte de una concepción mercantilista de la educación, impidió que, desde los equipos docentes y directivos de las escuelas, pudiéramos, sin perder el vínculo y comunicación con las familias, dar una respuesta más equilibrada y acorde a la situación que comenzábamos a transitar. Impidió, además, que pudiéramos percibir, siquiera, cómo estábamos frente a esto.

Al respecto, reflexiona el pedagogo francés Philippe Meirieu (2020):

En primer lugar, no tengo ni idea de si, a pesar de lo que todos los profesores habrán observado durante el encierro en un intento de asegurar la “continuidad pedagógica”, nuestros responsables y prescriptores habrán comprendido que el acto pedagógico no es una simple yuxtaposición de intervenciones individuales, por muy afinadas que sean, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo. (párr. 4)

Ante la demanda de los equipos directivos, que, a su vez, eran demandados por las supervisiones, hubo que sentarse en las computadoras a armar actividades digitalizadas para cada curso. La *maquinaria* se puso en marcha y las tareas comenzaron a llegar a la mayoría de los

hogares —cuando las condiciones de acceso y conectividad así lo permitieron— por distintas vías como el correo electrónico o WhatsApp.

En este sentido, el pedagogo Carlos Skliar entrevistado por el diario *Página 12* (Yaccar, 2020) sostiene que hubo una suerte de burocratización, como si la escuela estuviera ajena al momento límite de cierta forma del mundo y de vivir. Y que, ante esta situación, hubo dos reacciones: por un lado, la escuela como reproducción mecánica, burocrática, administrativa y, por el otro, como la oportunidad para que vuelva a ponerse en escena como el lugar donde aprendemos a vivir. En una entrevista radial (Skliar, 2020), ampliaba esta idea y expresaba que la escuela debe vencer ese “mandato del utilitarismo” de los resultados ¡ya! y que, en este contexto, es más apropiado preguntarnos qué tiene de extraño este tiempo, cómo sostener un momento inédito para todos.

En la misma línea, la filósofa argentina Esther Díaz (2020) se pregunta: “¿Alguien está evaluando, con calma y mesura, los costos y beneficios de esta carrera contra el tiempo perdido? Hay consenso en que no se desperdicie un año lectivo. Pero ¿así?, ¿sin anestesia?”. (párr. 2)

Fue así que, ante una situación verdaderamente inédita, la respuesta no se hizo esperar. Mediante videos caseros o memes, a través de las redes sociales, se empezó a difundir la carga excesiva que implicaban las tareas para estudiantes y los miembros adultos de las familias. Salvo trabajadores esenciales, padres, madres y tutores debieron quedarse en casa a partir del jueves 18 de marzo. Así, comenzaron a advertir que debían co-gestionar la enseñanza de sus hijas/os, sobre todo las/os más chicas/os, mucho más de lo que lo hacían habitualmente. Aquí, se comprobó, como sostiene Terigi (2020), que:

enseñar es una tarea especializada, que no cualquiera puede hacerlo, hay algo que sabemos hacer los docentes que es fruto de una especialización que tenemos, que podemos ser mejores o peores pero claramente nos vamos formando y aprendiendo en el curso de nuestra carrera, no cualquiera puede explicar algo complejo y que se entienda.

Sostiene Meirieu (2020) que fue un error, al menos inicialmente, pretender que la educación a distancia —que en realidad no es tal— podía utilizarse para “hacer el programa” (párr. 9), seguirlo tal cual. La enseñanza remota puso en primer plano cuestiones que, si bien eran

conocidas, se nos revelaron, a veces de manera cruel, a las y los docentes.

Tras la frontera de las puertas de nuestras casas quedamos estudiantes y sus familias por un lado, y docentes, por el otro, aisladas/os, distanciadas/os como nunca antes *conectadas/os* —no en muchos casos— remotamente y diacrónicamente sin conocer qué pasaba de uno y otro lado de las pantallas. Mayormente, mediante celulares en el caso de las y los estudiantes y computadoras de escritorio, *notebooks* o *netbooks* —algunas sobrevivientes del plan Conectar Igualdad¹— por parte de los docentes.

La escuela implica la ruptura con el orden doméstico de educadores y educandos. Quienes nos encontrábamos, cinco días por semana a lo largo de casi diez meses por año, en ese espacio, dejamos de vernos personalmente y, en muchos casos, tampoco nos volvimos a ver virtualmente mediante las pantallas.

Aquí, tomo algunos aportes que me parecen muy interesantes acerca del espacio y del tiempo. Inés Dussel (2020), en un conversatorio vía YouTube, habla de la escuela como espacio-otro. Para ello, se referencia en Michel Foucault que los define como emplazamientos reales que invierten los lugares habituales —internados o colegios, hotel de viajes de boda, servicio militar, cementerio, el cine, el jardín y la alfombra—. Son espacios donde se juega la heterogeneidad, el pasaje, el umbral. Ella habla de la domesticación del espacio escolar y se expresa textualmente: “Hoy vemos cómo la ausencia del espacio físico escolar hace visible que ahí en las escuelas y las aulas pasa otra cosa que la que pasa en la casa. El espacio otro” (Dussel, 2020).

Creo, también, a la luz de mi experiencia de trabajo en el hogar y de lo que puedo advertir de las y los estudiantes a quienes les doy clases de esta manera, que, en los hogares, se han generado nuevos espacios-otros. Esto sucede porque el orden doméstico también se ha alterado significativamente. Estas esferas —el hogar y la escuela— apenas se tocaban antes: mediante las tareas que las y los estudiantes

1 El plan Conectar Igualdad, creado en el año 2010 por Decreto presidencial 459/10 estableció la entrega de *netbooks* a estudiantes y docentes de todas las escuelas públicas de gestión estatal del país. A partir del año 2017 el plan se discontinuó y en el año 2018, por Decreto presidencial 386/18, fue reemplazado por el plan Aprender Conectados que proveía de *netbooks*, en formato de aula móvil, a los establecimientos escolares.

llevaban a la casa, estudiar para alguna prueba, preparar un trabajo, un contacto mediante el cuaderno de comunicados o, excepcionalmente, acercarse a la escuela para hablar con algún docente. Hoy, pasaron a estar superpuestas en gran parte en muchos hogares. Por el contrario, en otros, la desigualdad de las condiciones de acceso a la conectividad y/o a los dispositivos tecnológicos, alejó peligrosamente esas dos esferas.

En cuanto a la dimensión temporal, también la escuela implica un tiempo-otro. Tomo, para explicar este concepto, a los pedagogos Jan Masschelein y Maarten Simons (2014). Ellos hablan, en su interesante trabajo *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de la escuela como un lugar en donde hay una suspensión del tiempo y definen tal suspensión de la siguiente manera:

el hacer de una escuela implica suspensión. Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos como la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no implica la destrucción de esos aspectos. La suspensión, tal como la entendemos aquí, significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal. Es un acto de desprivatización, es decir, de desapropiación. En la escuela, el tiempo no se dedica a la producción, a la inversión, a la funcionalidad (o al descanso). Por el contrario, hay una renuncia a esos tipos de tiempo. Hablando en general, podemos decir que el tiempo escolar es un tiempo liberado y un tiempo no productivo. (p. 14)

Considero también que, muchas veces en la escuela pre-pandemia, costaba, por diversos motivos, generar esa suspensión necesaria, ese tiempo-otro. Lo pienso, sobre todo, en relación a esa mirada productivista a la que me referí antes.

Por su parte, el filósofo Darío Sztajnszrajber (2020) habla de que, a partir del ASPO, se abre un tiempo-otro, sobre todo en una primera fase, dice textualmente: “Este no es un tiempo que se mida; no es cronológico ni productivo. Es un paréntesis en el tiempo lineal”.

Haciendo un juego de palabras, me atrevo a decir que, por un lado, estamos ante la suspensión del tiempo suspendido que es, o debería ser, la escuela en la presencialidad. Y, por el otro, surge un nuevo tiempo-otro, diferente al de la escuela presencial, en los hogares a partir de esa suspensión. Tiempo-otro que adquiere diversas formas según

el vínculo que se mantenga con la escuela, desde una desconexión total por las ya mencionadas condiciones desiguales de acceso, pasando de una conexión parcial a una hiperconexión con plataformas virtuales como Classroom o aplicaciones de videollamadas como Meet o Zoom, entre otras.

Fue así, que estudiantes y profesores quedamos *mediados* por las Tecnologías de la Información y Comunicación —en adelante, TICs— de manera total y podría decirse compulsiva con las/os que tienen acceso. Como aspecto positivo, debo decir que pudimos mantener la comunicación y, mediante diversas estrategias, vincularnos. Si esta situación se hubiera dado diez años atrás, la vinculación hubiera sido mucho menor y, veinte años atrás, por la vía virtual, prácticamente nula.

No obstante, creo que debemos tener una mirada crítica en cuanto al uso y consumo de las TICs. Desde nuestro lugar de educadoras y educadores, debemos acompañar a las y los estudiantes en su uso, brindándoles herramientas para evitar un consumo acrítico, sobre todo, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, en general, y de la Historia, en particular. Ramonet (2020) se plantea si vamos hacia un *capitalismo digital* y advierte sobre los peligros que esto puede causar.

Otra consecuencia comunicacional: con más de la mitad de la humanidad encerrada durante semanas en sus casas, la apoteosis digital ha alcanzado su insuperable cenit... Jamás la galaxia Internet y sus múltiples ofertas en pantalla (comunicativas, distractivas, comerciales) resultaron más oportunas y más invasivas.

Estamos pasando más horas que nunca frente a las pantallas de nuestros dispositivos digitales (...) Consumiendo de todo: informaciones, series, películas, memes, canciones, fotos, teletrabajo, consultas y trámites administrativos, clases *online*, videollamadas, videoconferencias, chateo, juegos de consola, mensajes... El tiempo diario dedicado a Internet se ha disparado. (p. 22)

Considero que las y los docentes sentimos y percibimos esta situación, quizás más que otras profesiones, porque la relación previa a la pandemia con las TICs se daba a otro nivel. Eran un complemento, no menor en muchos casos, pero complemento al fin de la tarea central: ir a la escuela a dar clases.

Me identifico con lo que expresa el filósofo Paul Preciado (2020):

El domicilio personal se ha convertido ahora en el centro de la economía del teleconsumo y de la teleproducción. El espacio doméstico existe ahora como un punto en un espacio cibervigilado, un lugar identificable en un mapa google, una casilla reconocible por un dron. (párr. 25)

Y propone cambiar nuestra relación de nuestros cuerpos con las máquinas porque no son simplemente dispositivos de comunicación.

Ante la falta de plataformas virtuales estatales para poder dar clases, debí apelar, al igual que la mayoría de mis colegas, al correo electrónico hegemónico por Gmail. De esta manera, poder compartir los documentos por Google Drive y, en algunos casos, abrir las aulas virtuales que proporciona Google, el Google Classroom. Casi todo, termina pasando por Google, allí quedan las clases preparadas, los textos elaborados, las devoluciones y respuestas que hacen las y los estudiantes.

Becerra (2020a) lo plantea en los siguientes términos:

Ahí están las TIC, ese ariete que, como dijimos antes, venía a barrer con la escuela “tradicional”. Y es cierto: la privación de la escuela-edificio-rituales-corporalidad impone, forzosamente, repensar otras estrategias didácticas, otras formas y técnicas para enseñar. Sí: les docentes deberemos tener una “charla” brutal con las nuevas tecnologías, con los dispositivos, con las panópticas estrategias que Google, Facebook y otros monstruos ya vienen desplegando para conquistar el universo educativo.

Es verdad que, mediante las búsquedas por Google, puedo acceder a diferentes materiales de todo tipo y calidades. No se trata de negar los beneficios, que son muchos, pero, como bien lo expresa Zuazo (2020): “Sin embargo, hay un problema que [internet] no mejoró sino que, al contrario, se profundizó: la desigualdad. Allí reside el gran dilema de nuestro tiempo: si la tecnología no sirve para que más personas vivan de un modo digno, entonces algo está fallando”. (p. 16)

Y esa desigualdad de acceso a conectividad, a dispositivos tecnológicos, es la que se pone de manifiesto en este tiempo y da cuenta de una gran heterogeneidad que en la escuela no la tenía tan en cuenta porque ahí estaba la carpeta, la fotocopia, la tiza o el marcador, el pizarrón, la palabra. Lógicamente, esta desigualdad viene de mucho antes

y en la escuela estaba presente, pero era justamente ahí en donde, al verla, se podía actuar. Desde ya, con muchas dificultades, tropiezos y frustraciones, pero, también, con pequeñas, medianas y grandes satisfacciones. Ahora, enseño desde mi casa a casi 100 km de una de las escuelas en las que trabajo. Esta está ubicada en un medio semiurbano al que concurren chicas y chicos que, a su vez, viven en parajes o en el medio rural, lo que hace que, justamente debido a la desigualdad de acceso, no pueda llegar a todas/os. Becerra (2020) lo manifiesta claramente en una entrevista brindada a la revista *Marfil*: “el contrato didáctico parte de un compromiso de conectividad de parte del alumno” (párr. 4).

¿Qué forma adquiere la práctica docente ante tales circunstancias que no se habían dado antes? En primer lugar, diré que hablo de “práctica docente” que Achilli (1990) define como:

el trabajo que el maestro (profesor) desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales históricas e institucionales adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. (...) Esas actividades que superan la práctica pedagógica van desde aquellas que podemos caracterizar como más específicamente burocráticas hasta otras que la institución recomienda. (p. 10)

De este modo, la práctica docente involucra la práctica pedagógica y, en muchos casos, la supera. Coincido totalmente con Terigi (2020) que caracteriza esta situación de enseñanza: como “educación en el hogar comandada por la escuela”. Me parece que esto refleja mucho mejor la realidad que vivimos, antes que hablar de *enseñanza virtual* o *enseñanza a distancia*.

Desde este contexto, considero que el *conocimiento de la práctica* que describí al comienzo es el marco, la forma que debe adquirir mi práctica. Porque me permite, por un lado, tomar de lo que se envía —documentos ministeriales, aportes de académicos y de especialistas del quehacer educativo— aquello que me sirva y no perjudique la práctica de enseñanza en sí. Y, por el otro, me permite desechar lo que puede estar bienintencionado, pero es inaplicable en este contexto. Además, puedo replantear, ante el equipo directivo, con propuestas diferentes, aquellas cuestiones que refieren a aspectos burocráticos —llenado de planillas con muchos ítems, presentación de informes

descriptivos exhaustivos, entre otras demandas. En este sentido, retomando a Achilli (1990, p. 11), las prácticas son vividas por el docente en forma agobiante, perturban la práctica pedagógica concreta al producir un distanciamiento de la misma.

Tomo también, para adaptar a este contexto, el aporte de Altopiedi (2013, p. 101). La autora expresa que las reformas no consensuadas — en este caso, serían directivas, memos, resoluciones que, muchas veces, se anticipan de forma intempestiva a los medios de comunicación antes que a la comunidad educativa— representan un avance sobre la autonomía de los trabajadores docentes, que contribuyen a la construcción de una idea descalificada de sí.

Como ya dije, el *conocimiento de la práctica* combina los aportes teóricos del campo académico y de los organismos ministeriales con la praxis, con la tarea diaria en el aula, en la escuela, con la experiencia acumulada de años. Y, es en este punto, donde adquiere relevancia el trabajo colectivo, el intercambio con las y los colegas, la experiencia compartida. En este sentido, retomo a Altopiedi (2013). Destaca la importancia de la participación en un colectivo profesional que estimule la construcción de un discurso compartido acerca del valor del trabajo realizado. Y prosigue: “la identidad colectiva se constituye así en la base de la valoración de sí mismo y de los otros, facilitando la recuperación de las posibilidades de creación y de generación de cambios en torno de la tarea cotidiana” (p. 101).

En esta misma línea, Becerra (2020b) destaca la importancia de la experiencia colectiva y el intercambio. Diferencia los debates y discusiones que se dan entre grandes figuras del campo educativo y mediático —que, muchas veces, quedan ahí en el recinto o en el set televisivo— de los que llevamos adelante en la sala de profesores —en mi caso— o en los pasillos de la escuela. Dice en palabras textuales: “estas últimas son urgentes y determinantes pues de ellas dependen las decisiones que se toman en el aula a cada minuto” (párr. 2). Y agrega: “Las charlas en los pasillos de la escuela no son clases magistrales: son asambleas democráticas y democratizantes permanentes, constantes, catárticas y urgentes” (párr. 3).

Hoy, las salas de profesores y los pasillos de las escuelas, al igual que las aulas, probablemente, acumulen el polvillo de los espacios que, durante un buen tiempo, no se transitan. Pero, esa experiencia de vida

está presente y la considero una fortaleza a la hora de pensar la práctica en este contexto, en el que estamos reducidos al ámbito de lo privado presos, como señala Becerra (2020b), en una dinámica de innovación forzosa y de reformulación de muchas certezas.

Aquí, cobra sentido la segunda parte del título que lleva este trabajo. Porque, ante este cambio brusco e inesperado del escenario en el cual pasé a desarrollar mi práctica docente, entraron en juego *supuestos* que tenía sobre el manejo de las TICs tanto de parte mía como de las y los estudiantes. Las *decisiones* que debí tomar sobre qué contenidos priorizar, cuáles postergar y la forma —que también es contenido— de encararlos. A su vez, también debí decidir las *acciones* concretas que voy implementando, como el armado de textos con incorporación de imágenes adaptados, sabiendo de antemano que no voy a estar ahí presente cuando las y los estudiantes lo lean, que probablemente no pueda dar respuesta inmediata a una consulta que llegue vía correo electrónico o por WhatsApp.

Edelstein (s. f.) afirma que

la enseñanza es siempre una intervención que establece una mediación entre el sujeto aprendiz y el contenido a aprender, por tanto será una actividad condicionada por las propiedades constitutivas del conocimiento objeto de transmisión y así como por las circunstancias de los sujetos aprendices y *los ámbitos y contextos particulares en los que se inscribe dicha actividad.* (p. 27; las cursivas son mías)

Sin lugar a dudas, hoy, la enseñanza se inscribe en un ámbito y contexto más que particular. Es por ello que, justamente, en el punto de las decisiones, la experiencia personal y colectiva de muchos años en el dictado de la disciplina histórica, me permitió y permite tomar macro y micro decisiones.

Las macrodecisiones hacen referencia a definiciones de cómo intervenir respecto de cuestiones nucleares como la visión del campo de conocimiento, la posición que adopto en función de perspectivas, enfoques y debates actuales en torno la disciplina y su enseñanza entre otros aspectos. Mientras que, las microdecisiones exigen que, en la inmediatez de los acontecimientos, adopte una posición reflexiva y crítica sobre aquello que, en el diseño de la propuesta de la clase, se pensó de una manera y salió de otra. Ante esta situación, es necesari-

rio habilitar la posibilidad de caminos alternativos (Edelstein, 2011, p. 206). Elijo, para este escrito, detenerme en la descripción de las macrodecisiones.

Edelstein (s. f., pp. 22-23) describe al aula como un ámbito donde se construye y entiende el contenido de una determinada manera, por lo que no puede ser considerada un mero lugar de transmisión transparente, sino como un ámbito de significación donde se otorga sentido. En ese sentido, el aula como espacio físico no está disponible por el momento. Ante esta situación, debí tomar macro-decisiones que tuvieron y tienen que ver con qué contenidos y conceptos priorizar y cuáles postergar para el retorno a la presencialidad, porque su abordaje es complejo y requieren de una presencia que no estoy en condiciones de brindarles a las y los estudiantes.

Como dice Terigi (2020):

no todo se puede enseñar online, hay cosas que tienen una complejidad tal que requieren de la co-presencia, la explicación detenida, sentarse al lado para ver como lo está resolviendo porque enseñar es una tarea especializada y se requiere una intervención precisa.

Otra macro-decisión fue establecer un piso mínimo de contenidos que permita sostener continuidad y disciplina en el estudio sin dejar de lado el currículum, pero adaptarlo (Dussel, 2020). Y, en la vuelta a la presencialidad educativa —que no se sabe hasta el momento cuándo y de qué manera se va dar—, me permita retomarlos y recontextualizarlos.

Para ese piso mínimo, traigo y resignifico, para este contexto, los interrogantes que plantea Siede (2012, p. 20): ¿Qué Ciencias Sociales (Historia) enseñó y qué debería enseñar? ¿Para qué enseñó y para qué debería enseñar Ciencias Sociales (Historia)?

Considero que debería proponer a las y los estudiantes las herramientas básicas y necesarias para analizar este tiempo, esta realidad social que se nos presenta extraña. Tomarlo como una oportunidad, abrir proyectos de conocimientos (Dussel, 2020). Poner a *jugar*, a relacionar (sin agobiar con información específica sobre la pandemia y la cuarentena) los contenidos y conceptos básicos con este contexto. Hoy, más que nunca, cobran sentido las palabras de Diana Pipkin (2009, p. 18) sobre lo que ella considera un propósito clave en la enseñanza de

las Ciencias Sociales. Esto es *la formación de un pensamiento social* que les permita a las y los estudiantes concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que reciben en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad.

Quizás, sea la oportunidad para que las y los estudiantes logren percibir *el conocimiento de lo social como conciencia*, en palabras de Alvin Gouldner (1970) citado por Pipkin, y no como mera búsqueda de información. En la habitualidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las aulas, se insiste mucho en este aspecto del conocimiento de lo social, de su desnaturalización, de la mirada crítica y de poner en cuestión lo que viene como dado y establecido. Pero, probablemente, no lo logren percibir y dimensionar como ahora, en estas circunstancias donde lo están y estamos viviendo, en donde esta situación disruptiva nos y les está pasando a las y los estudiantes por los cuerpos y la conciencia.

En este sentido, en palabras de Anijovich (2020), estoy buscando proponer opciones con propuestas desafiantes y con sentido a las y los estudiantes, que les permitan establecer relaciones de los temas abordados en los distintos periodos históricos con la situación actual. En palabras de Pagés (2019, p. 27), es necesario apostar por la combinación de una aproximación sincrónica con una aproximación diacrónica y temática, para no caer en el peligro de una enseñanza de la historia centrada en el pasado por el pasado, al margen del significado social para el presente y para el alumnado de los hechos a estudiar. Es fundamental partir, por el contrario, de la concepción de un tiempo plural que varía según la realidad a la que se refiera, en este caso, una realidad teñida de pandemia y aislamiento social.

Algunos ejemplos concretos: relacionar el cambio que significó, en la organización social y el uso del tiempo para la humanidad, el desarrollo de la agricultura o el paso de la producción artesanal a la industrial con la manera en que nos cambió la organización de la sociedad y el empleo del tiempo, la irrupción de la pandemia y el ASPO en sus distintas fases. O, al analizar los orígenes del capitalismo y dos de sus pilares básicos como lo son el trabajo asalariado y la producción industrial, comparar qué está pasando hoy con esos dos pilares en el mundo y en nuestro país. Al abordar el carácter *mundial* de las dos grandes

guerras del siglo XX, compararlo con el alcance mundial que en todos los órdenes adquirió la pandemia. Al ser protagonistas y estar viviendo este cambio brusco, es clave poder comprender mejor otros cambios a lo largo de la historia y que no siempre hemos estado organizados social, política y económicamente como lo estamos en la actualidad, porque podemos apreciar cambios significativos en lo social y económico con la pandemia y el ASPO.

Tomo de Jara y Cerdá (2016) una expresión que me parece vale para esta ocasión. Ellos mencionan: "(...) estar atentos a la transmisión de imágenes del pasado que en el presente tengan potencialidades para la acción transformadora" (p. 23). En este sentido, considero que el abordaje de procesos históricos relacionados a temáticas como el rol del Estado, el funcionamiento del capitalismo, el papel de los medios de comunicación y las redes sociales, las antiguas y nuevas formas de trabajo, adquieren una potencialidad didáctica más que significativa en este contexto. Esto se da en relación con el conocimiento de lo social como conciencia que mencioné, dado que las y los estudiantes lo están vivenciando.

Considero que la pandemia y el aislamiento social van a dejar mucho para analizar en los próximos años desde la óptica de la enseñanza de las Ciencias Sociales. También, van a marcar un antes y un después en mi práctica docente e, incluso, me atrevo a decir que, en la mayoría de las profesoras y profesores a los que nos tocó atravesar esta experiencia inédita en el ejercicio de la profesión.

Cierro este escrito con una cita de Pagés (2019): "el tiempo avanza y los futuros van tomando, inevitablemente, cuerpo en el presente. El reto es claro: ¿en qué medida la construcción del futuro será una consecuencia de lo que sepan del pasado nuestros actuales alumnos?" (p. 29). Y, me atrevo a agregar, de lo que nos haya dejado este presente a las y los docentes, en general, y a las y los que enseñamos Ciencias Sociales e Historia, en particular, en relación con nuestras prácticas.

Bibliografía consultada

- Achilli, E. (1990). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario* (pp. 5-18). CRICSO, Facultad de Humanidades y Artes.
- Altopiedi, M. (2013). *El cambio y la crisis en la escuela. Una aproximación narrativa*. Alternativa pedagógica, Colihue
- Anijovich, R. [Profesorado Instituto del Rosario]. (2020, 14 de mayo). ¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo? Evaluar procesos y retroalimentar sin presencialidad [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JQ-OycDX1O4&t=3607s>
- Becerra, M. (2020a) Coronavirus, escuela y aprendizaje. ¿Por qué no abrimos antes google classroom? *Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/no-abrimos-google-classroom/>
- Becerra, M. (2020b, 9 de agosto). Preguntas pedagógicas al pasado en un presente oscuro. *Blog Fue la pluma*. <https://fue-lapluma.com/2020/09/08/preguntas-pedagogicas-al-pasado-en-un-presente-oscuro/>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman & L. Millar (eds.), *La indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Ed. Octaedro.
- Díaz, E. (2020, 24 de abril). ¿Alguien está pensando en la efectividad de las clases a distancia? *Dolor docente. Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/261424-dolor-docente>

- Dussel, I. [Canal ISEP]. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas*. *Conversatorio virtual ISEP* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=84s>
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en el análisis de las prácticas de enseñanza. En *Formar y formarse en la enseñanza* (pp. 185-223). Paidós.
- Edelstein, G, Salit, C., Domjan, G. & Gabbarini, P. (s. f.). Módulo 2. *Programa de capacitación docente continua a distancia*. Universidad Nacional de Lanús.
- Jara, M. & Cerdá, M. (2016). Historia, conmemoración/efeméride y enseñanza. En *La enseñanza de la historia ante los desafíos del bicentenario de la independencia* (pp. 19-29) APEHUN.
- La Provincia buscará que los colegios ofrezcan contenidos on line a los chicos. (2020, 16 de marzo). *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/provincia-buscara-que-colegios-ofrezcan-contenidos-line-a-chicos>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Meirieu, P. (2020, 18 de abril). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? *Blog Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork&fbclid=IwAR3t3H11KrWw71Oz6uHlJoku6U-d8K8d_Pi_QUx2IUbFxdzpWV_z9drNhtzo
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Resolución 108/2020*. Boletín oficial. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

- Pagés, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del pasado. Revista electrónica de Historia*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pipkin, D. (2009). El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales. En *Pensar lo social* (pp. 13-44). La Crujía.
- Preciado, P. (2020, 20 de marzo). Aprendiendo del virus. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html
- Poder Ejecutivo Nacional. (2010). *Decreto presidencial N°459/10. Por el que se crea el Programa Conectar Igualdad*. Boletín Oficial.
- Poder Ejecutivo Nacional. (2018). *Decreto presidencial N° 386 / 2018. Por el que se crea el Plan Aprender Conectados*. Boletín Oficial.
- Ramonet, I. (2020). La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde diplomatique*. <https://www.eldiplo.org/wp-content/uploads/2020/04/Ramonet-pandemia-sistema-mundo.pdf>
- Romero, J. J. (2020, 21 de junio). Educación en tiempos de pandemia. *Revista Marfil. Voces del más acá*. <https://revistamarfil.com/2020/06/21/educacion-en-tiempos-de-pandemia/>
- Siede, I. (2012). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 17-48). Aique Educación.
- Skliar, C. (2020, 27 de julio). Entrevista a Carlos Skliar en radio La Red [entrevista radial]. *Radio La Red*. https://soundcloud.com/user-981543510/no-se-puede-volver-a-cargar-todo-en-las-es-paldas-de-los-educadores?fbclid=IwAR1Eqwcl9bdXyWW_L8qBo7UWDIT7C1keQHidgfXrR8tBvAfyJA57rIUlgdo

- Sztajnszraiber, D. (2020, 29 de marzo). El tiempo como oportunidad. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/256032-el-tiempo-como-oportunidad>
- Terigi, F. [kurri] (2020, mayo). *Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia. Docentes conectadxs* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GBWpcdcfir&t=537s>
- Yaccar, M. D. (2020, 29 de junio). Carlos Skliar: Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están los chicos y educadores. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-co>
- Zuazo, N. (2020). Los dueños de internet. En P. Stacaneli (comp.), *El Atlas de la revolución digital. Del sueño libertario al capitalismo de vigilancia* (pp. 14-17). Le Monde diplomatique/Capital Intelectual.