

## Espacios escolares con distanciamiento virtual: ¿Lugares de encuentros para aprender con otros?

School spaces with virtual distancing: meeting places to learn with others?

Espaços escolares com distanciamiento virtual: lugares de encontro para aprender com os outros?

**María Cristina Zanotti**

cristizanotti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4106-1750>

Universidad Católica de Córdoba,  
Argentina

**Laila Daitter**

daitter@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7864-0866>

Universidad Católica de Córdoba,  
Argentina

**Mónica Laura Fornasari**

mlfornasari@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7588-0960>

Universidad Nacional de Córdoba,

| Artículo recibido en abril 2021 | Arbitrado en mayo 2021 | Aceptado en junio 2021 | Publicado en julio 2021

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v1i2.8>

### RESUMEN

**Palabras clave:**

Experiencias educativas;  
distanciamiento virtual;  
ética del cuidado; clima  
escolar; aprendizajes  
ubicuos

Este artículo se encuadra en el proyecto de investigación: “Los conocimientos, competencias y actitudes que demanda al docente el ejercicio profesional en la dimensión comunitaria de la institución educativa”, dirigido por la Dra. Susana Carena, desde el Centro de Investigación de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Desde el encuadre de esta investigación, nos proponemos tres objetivos: 1. Reconocer formas inéditas en el campo de las relaciones interpersonales en el marco de la disposición de distancia social obligatoria, 2. analizar las posibilidades de la construcción de los climas escolares en modo virtual, y 3. distinguir las características de una educación del porvenir en medio de las crisis actuales. La metodología utilizada se basa en el análisis de tres (3) entrevistas, realizadas a docentes de escuelas primarias, que desempeñaron sus tareas en pleno aislamiento por COVID - 19, en las provincias de Corrientes y Córdoba, República Argentina.

### ABSTRACT

**Keywords:**

Educational experiences;  
virtual distancing; ethics  
of care; school climate;  
ubiquitous learnings

This article is part of the research project: “The knowledge, skills and attitudes demanded of the teacher by professional practice in the community dimension of the educational institution”, directed by Dr. Susana Carena, from the Research Centre within the Faculty of Education from the Catholic University of Córdoba, Argentina. From the framework of this research, we propose three objectives: 1. To recognize unprecedented forms in the field of interpersonal relationships within the framework of the mandatory social distancing decree, 2. To analyse the possibilities for the construction of school climates in virtual mode, and 3. distinguish the characteristics of an education for the future in the midst of current crisis. The methodology used is based on the analysis of three (3) interviews, with primary school teachers, who carried out their tasks in full isolation due to COVID - 19, in the provinces of Corrientes and Córdoba, Argentine Republic.

## RESUMO

Este artigo insere-se no projeto de investigação: “Os conhecimentos, competências e atitudes que o exercício profissional na dimensão comunitária da instituição educativa exige dos professores”, dirigido pela Dra. Susana Carena, do Centro de Investigação da Faculdade de Educação, Católica Universidade de Córdoba, Argentina. A partir do marco desta pesquisa, propomos três objetivos: 1. Reconhecer formas inéditas no campo das relações interpessoais no âmbito da provisão do distanciamento social obrigatório, 2. Analisar as possibilidades de construção de climas escolares na modalidade virtual, e 3. distinguir as características de uma educação do futuro em meio às crises atuais. A metodologia utilizada baseia-se na análise de três (3) entrevistas, realizadas com professores do ensino fundamental, que desempenharam suas tarefas em total isolamento devido ao COVID-19, nas províncias de Corrientes e Córdoba, República Argentina.

**Palavras-chave:** Experiências educativas; distanciamento virtual; ética do cuidado; clima escolar; aprendizados onipresentes

## INTRODUCCIÓN

Desde un paradigma hermenéutico, proponemos un análisis fecundo entre diversos campos disciplinares para interrogar cuestiones, tales como: ¿para qué y para quiénes educamos?, ¿es posible aprender a transformarse en tiempos de aislamiento social?, ¿cómo se construye la ética del cuidado en medio del distanciamiento con el otro?, ¿cuáles son los sentidos de las escuelas?, ¿cómo sostener los deseos por lo escolar?, ¿cómo se sostienen las relaciones interpersonales que dan sentidos a los procesos escolares sin un espacio físico que los contenga?.

El trabajo conlleva en sí el desafío de poner en diálogo a tres categorías analíticas surgidas del trabajo de codificación de las entrevistas en profundidad: relaciones interpersonales, climas escolares y educación del porvenir. De las mismas, advertimos tres pasajes, que expresan movimientos y cambios educativos actuales, organizando

el texto en los siguientes tópicos: 1) Desde aprendizajes escolares tradicionales al aprender a transformarse, con un corrimiento, que va desde los contenidos dictados por el maestro, hacia otros aprendizajes como experiencias complejas, ligadas a la autorregulación y autoevaluación, articuladas con los aprendizajes ubicuos. 2) El segundo pasaje, expresa movimientos desde modos imperativos en el marco de una institución verticalista, con sus relaciones de poder bien establecidas dentro de un edificio escolar, hacia construcciones sociales de una ética institucional del cuidado, para compartir colectiva y horizontalmente con nuevos actores, protagonistas de la escena escolar, tales como padres, familiares, etc. 3) Finalmente, el tercer pasaje, que va desde el forzamiento de lo escolar, asumido “a la fuerza”, “porque se debía hacer”, provocando una serie de malestares, hacia un viraje, que incorpora el “deseo” por lo escolar y los aprendizajes, recuperando los sentidos del para qué y para quién educamos.

Los tres pasajes nos ayudan a comprender los fenómenos educativos complejos aquí recuperados, desde las prácticas de las maestras entrevistadas. Los detalles narrados son únicos e inéditos, en el marco del aislamiento social y obligatorio, y configuran experiencias escolares singulares, desde diferentes tramas relacionales, institucionales, sociales y culturales.

### **Primer pasaje: desde aprendizajes tradicionales al aprender a transformarse**

Desde 2019, la Unesco sostiene que la meta principal de la educación en este nuevo milenio consiste en “aprender a transformarse”,

proclamado antes de la pandemia. Desde su visión, podemos ubicar a los aprendizajes como procesos que duran toda la vida. Se caracterizan por aceptar la novedad y ser flexibles para afrontar nuevos entornos. En la actualidad, a partir del año 2020, consideramos como nodal esta potencialidad para las prácticas docentes, centradas en estas capacidades de transformación y acomodación a las nuevas realidades educativas. Las crisis vividas a nivel mundial nos permitieron el pasaje de situaciones tradicionales escolares a otras, que aún están en marcha y en plena construcción. Los estudiantes antes de la pandemia, luego del ritual del izamiento de la bandera, entre risas, convites de meriendas en los pasillos, charlas informales, entraban al aula nutridos de intercambios cognitivos, emocionales y sociales, diversos, espontáneos y vitales. Las maestras comenzaban las clases desde el pizarrón, desde encuentros cara a cara, donde podían entablar conversaciones con cada uno de sus alumnos, y advertir si los contenidos se entendían, para intervenir en el momento oportuno. Característica del tacto pedagógico del que habla Van Manen (2010). Sin embargo, durante el aislamiento social obligatorio, tuvieron todos, docentes, alumnos y padres, que inventar nuevos modos de estar y convivir en las nuevas “escuelas virtuales”.

Una de las maestras entrevistadas relata: “El contexto de pandemia fue un escenario que nos dio como docentes el desafío de reorganizar y reformular las prácticas sin tener líneas claras ni entrenamiento y recursos para que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad remota” (entrevista, 09/09/20). En este caso, las situaciones de pandemia, fueron asimiladas como

crisis y desafíos que las maestras enfrentaron con los saberes y herramientas que poseían. Con recursos digitales escasos, sin entrenamiento ni capacitación, pero con un fuerte compromiso y responsabilidad, que quedaba implícito. En palabras de Magnani (2020) sobre Educación y tecnologías: “la pandemia global nos arrojó a la intemperie con lo puesto” (p.86-87). Desde el aporte del autor, nos surgen las siguientes preguntas: ¿qué traían “puesto” los docentes?, ¿con qué contaban?, ¿qué era lo estable en medio de la inestabilidad?

En estas conversaciones con las docentes, advertimos ciertas condiciones del orden de lo estable, de aquello que no cambia, que se mantiene a pesar de las crisis: “Compromiso y responsabilidad para con los alumnos, sin horarios, preocupación de los docentes por no tener mejores recursos para la tarea de enseñanza-aprendizaje”. (entrevista, 13/10/2020). Se mantiene estable un compromiso, se renueva, se redobla, así emerge una gran responsabilidad para con el otro. Y luego, agrega: “Es traumático para los docentes no contar con los elementos para llegar a todos los estudiantes. Algunos alumnos no tienen acceso o no se garantiza por mucho tiempo una conexión. Se fue probando qué tecnología funcionaba mejor. Las comunicaciones fueron por Zoom, Meet. Había mucha incertidumbre. Aprendimos a manejar una plataforma en Facebook, todos aprendimos, ellos, nosotros. Eso me pareció valioso en su momento, ahora también” (entrevista, 13/10/2020) Se hace evidente, que estas docentes no renunciaron al pacto social fundamental, donde la escuela es para todos y todas, que el reparto cultural es para que cada estudiante tenga su oportunidad, y que los docentes encuentren un anclaje para encontrar

sentidos a su tarea de enseñar.

El ingreso de las prácticas educativas a la virtualidad planteó a los docentes la necesidad de abordar las siguientes situaciones: (i) Problemáticas vinculadas a la conectividad e internet en cada zona; y (ii) Disponibilidad limitada para acceder a los recursos tecnológicos, en docentes y alumnos. Las principales dificultades para trabajar de manera virtual desde las escuelas, partió del supuesto que todos los estudiantes tendrían acceso a los dispositivos, como computadoras o netbooks, y celulares. Pero en realidad, una gran proporción de estudiantes presentó limitaciones para obtener estos recursos tecnológicos. En segundo lugar, para quienes contaban con algún dispositivo, no lograban el pleno acceso a la conectividad, lo cual interfería en sus procesos educativos. En tercer lugar, resultaba necesaria una plataforma, específicamente para este tipo de enseñanzas de modalidades a distancia, condiciones no siempre presentes.

Desde las narrativas, observamos el alto grado de compromiso y responsabilidad asumida, lo que motivó a las docentes a ser autodidactas, para aprender a usar las nuevas plataformas. Se animaron a preguntar a sus alumnos, aprendieron de sus colegas de computación y de sus propias capacidades, de manera autorregulada. Fortalecieron las primeras tres bases de la educación del porvenir. La primera condición estipula que los errores son oportunidades de aprendizajes. Los nuevos contextos, las llevaron aplicar las modalidades de ensayo-error, probando cuáles eran los mejores caminos para el acto educativo. Así lo verbalizan: “Se buscan formas alternativas e innovadoras de enseñanza para

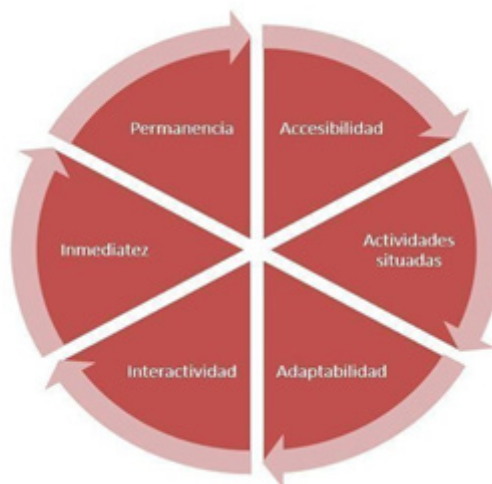
tratar de llegar a todos los alumnos en la distancia, y aquí aparece otra vez el ensayo-error dando marchas y contramarchas probando la posibilidad de funcionamiento de estrategias” (entrevista, 05/10/20). La segunda premisa, propone el trabajo colaborativo y creativo. Aquí, las docentes plantean la importancia que tuvo en la virtualidad, trabajar con estilos cooperativos y creativos: “Se buscan momentos o espacios para compartir experiencias” (entrevista, 09/09/20.). Esta frase demuestra que buscaron encuentros con otros, por la necesidad de compartir prácticas y experiencias. Dejaron de ser aquellas reuniones de trabajo obligatorias, jornadas de capacitación sin sentido, para transformarse en encuentros esperados y autogestionados entre ellos, como un colectivo de trabajo. La tercera presunción se focaliza en las cuestiones de tiempos, espacios y diversos actores sociales. Como expresa una docente: “Ante la incertidumbre, el apoyo y el acompañamiento con los colegas docentes fue fundamental. Denota importancia el trabajo con la comunidad, con las familias” (entrevista, 13/10/20). Resulta relevante destacar la activa participación de las familias, compartir tiempos y espacios privados (íntimos y familiares) y no pautados de antemano, como era en la pre pandemia, dentro del edificio escolar.

Capitalizamos estos acontecimientos, desde la perspectiva de una educación del porvenir, como oportunidades de superación para afrontar cada situación de error, como instancias de configurar nuevos e inéditos aprendizajes. Este aprender a aprender, desde las experiencias de aprendizajes ubicuos, no solo en el plano educativo-escolar, sino para transformar las vidas

cotidianas de estudiantes, maestros, directivos y familiares. Podemos interpretarlo como la construcción de puentes para gestar nuevos y mejorados aprendizajes. Este paradigma educativo fortalece capacidades y estrategias epistémicas para analizar los caminos recorridos, y revisar los que no fueron correctos para la construcción de los conocimientos. Estos procesos complejos generan una amplia expansión simbólica, que permite transformaciones subjetivas, en base a los intercambios cognitivos, emocionales y sociales, tanto en alumnos y alumnas, como en sus docentes y familiares.

Los recursos renovables, hace referencia a los conocimientos y aprendizajes, para alcanzar una educación de calidad, promoviendo la iniciativa para aprender a transformarse. Aquí se resignifica el papel de los conocimientos, aprendizajes, y en especial, la misión de la educación, además de modificarse las maneras de comunicaciones e intercambios entre las personas. A continuación, destacamos los procesos de aprender a aprender, y su incidencia en las transformaciones subjetivas y las nuevas orientaciones con los aprendizajes ubicuos (gráfico 1), y su conexión directa con la educación del porvenir. Algunas precisiones sobre los aprendizajes del provenir: Aprendizajes Ubicuos.

**Gráfico 1.** Características del paradigma educativo en los aprendizajes ubicuos (Fuente: García Perea, 2010).



La educación en la actualidad viene transitando importantes cambios desde contextos de profundas transformaciones tecnológicas, psicológicas, sociales, culturales, entre otras. Burbules (2014) sostiene que la educación omnipresente es una realidad en este momento prioritariamente tecnológico, y se relaciona directamente con los aprendizajes ubicuos, La Unesco cuando plantea que existen

lo cual significa aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, más allá de los centros formales de educación. Estos cambios se reflejan en tres condiciones de los aprendizajes, 1) justo a tiempo, para aprender en situaciones relevantes y necesarias; 2) cambios en los procesos de aprendizajes, para focalizarnos en situaciones

y ambientes en que las personas están aprendiendo, fuera de los contextos escolares; y 3) aprendizajes colaborativos, destacando la importancia de compartir experiencias, prácticas, informaciones y conocimientos, a través de las redes sociales distributivas, y pasando por las aulas también.

En cuanto a las seis dimensiones que abarca la noción de ubicuidad, y relacionadas entre sí, en primer lugar, mencionamos las espacialidades, ya que las tecnologías digitales están siempre presentes, implicando un acceso continuo a la información. En segundo lugar, la portabilidad, ya que los dispositivos están siempre con las personas, generando nuevas prácticas sociales. En tercer lugar, la interconexión, cuando crea una “inteligencia extensible”, porque se accede a redes tecnológicas o socialmente distribuidas. En cuarto lugar, las nuevas tecnologías, que diferencian entre los entornos sociales, familiares, como laborales, proporcionando nuevas miradas hacia dónde, cómo, cuándo y por qué se aprende, desafiando a su vez, lugares y tiempos tradicionales. En quinto lugar, los sentidos temporales, donde cada momento se relaciona con las nociones de “aprendizajes permanentes” de habilidades, estrategias y conocimientos. Por último, en sexto lugar, las redes y flujos transnacionales y globalizados, que reconocen las interconexiones básicas entre personas, lugares y procesos lejanos y dispares, que, a su vez, resultan singulares y personales. Frente a las realidades de los aprendizajes ubicuos, surge la innegable importancia del papel de los educadores en ayudar a los estudiantes a filtrar, seleccionar e integrar la cantidad de información disponible en internet, potenciando sus capacidades de “aprender a

aprender” en cualquier momento y lugar.

### **Segundo pasaje: desde los imperativos del hacer hacia la construcción de una ética institucional del cuidado**

El cierre de las escuelas durante la pandemia trajo aparejado un quehacer intenso y laborioso en los campos educativos. Entonces, formulamos una pregunta, como cuestionamiento esencial: ¿Cómo sostener los procesos de escolarización? Lo primero que manifiestan docentes y niños/niñas, es la necesidad de la presencia. Todos comenzaron a extrañar la presencia física. Una docente relata: “El trato es más frío, se perdió la espontaneidad” (entrevista, 13/10/2020). Pero ¿qué es realmente lo que se extrañaba? Las relaciones interpersonales posibilitan ese instante fugaz, del que habla Núñez (2005), que a veces se produce con una mirada que deja huellas. Esto es así, porque los vínculos educativos no son del orden de lo estable, porque no se trata de objetos, son del orden del “acontecimiento” (Badiou, 1999), donde se interrumpe lo naturalizado e instituido en las prácticas sociales, para construir nuevas narrativas y experiencias educativas, a partir de los juegos intersubjetivos que suponen los encuentros con otros (Daitter, 2015). Es la razón por la cual las relaciones interpersonales le otorgan sentidos al acontecimiento escolar.

Se comienza a sentir la necesidad de cada encuentro, que envuelve los lazos sociales desde miradas, modos de hablar, y tonos discursivos particulares. Ese tono o “tacto” como influencia sutil, es destacado por Van Manen (2002). Se trata de actos de sensibilidades pedagógicas, que utiliza cada maestro (Daitter, 2015).

Se realizan desde las improvisaciones frente a los alumnos, y les otorgan seguridades a quienes están en posición de aprender. Cuando el alumno sabe que su maestro no le señala el error de manera humillante, siente el abrazo y el calor pedagógico de su confianza, que cuida su dignidad e integridad. Las relaciones interpersonales en las escuelas están llenas de sutilezas, por lo que, en el distanciamiento social, durante la irrupción de las virtualidades educativas, todo se percibe con menor espontaneidad y creatividad. De allí, que padres, niños, docentes, como actores de la comunidad educativa, comenzaron a extrañar y sentir la necesidad de los encuentros presenciales.

Ante la emergencia sanitaria, asistimos a las modificaciones de las relaciones interpersonales, que tradicionalmente se daban dentro de cada estructura escolar formal, organizada, ritualizada, con funciones, roles, leyes, costumbres, acuerdos de convivencia, en el marco de una comunidad educativa. Las interacciones espontáneas, informales y también formales en las escuelas, dejaron de tener lugares estables y cotidianos. La sobre implicación profesional se puso en evidencia cuando narraron: “muchos docentes no estaban pasando por un buen momento emocional” (entrevista, 09/09/20), expresión paradigmática del malestar vivenciado en las dinámicas afectivas.

En estos contextos, el aislamiento social también evidenció las tensiones para establecer los lazos sociales, presentes de antemano. Cuando los sujetos están convertidos, desde un lugar pasivo, en consumidores, o receptores de mandatos y mercancías, pasan a manifestar el malestar en sus

diferentes versiones. Ya con la dificultad vincular instalada, irrumpió la pandemia que provocó una urgencia: “No perder la escolaridad”. Advertidos de las dificultades para sostener los lazos vinculares y sociales, la primera premisa para no perder la escolarización fue la demanda de tareas, la cual se tornó en la clave de la relación maestro - alumno. Desde la perspectiva docente, la relación con el alumno: “Se circunscribe al envío del trabajo y a la corrección del mismo” (entrevista, 13/10/2020). Las maestras entrevistadas manifiestan que los vínculos pedagógicos se sostenían a través de las tareas. El envío de las clases en videos y la devolución de los trabajos que realizaban los alumnos, con consultas sobre los contenidos, se hacían en privado con cada docente. Tanto los padres como los/las estudiantes tenían el celular privado del docente, y por ese medio tecnológico, realizaban consultas y entregas de trabajos, vía WhatsApp. El síntoma por el malestar no demoró en manifestarse. Y se expresó en la saturación de teléfonos, reclamos y quejas de los padres. Otra vez la inter subjetivación obturada por objetos. Algo quedaba por fuera, los encuentros con los sujetos mediatizados/interrumpidos por los objetos (tecnológicos), y el malestar concomitante e inevitable que esta situación conllevaba.

Entonces aparece una nueva demanda recurrente, se les pide a las docentes, desde el sistema educativo, que sean creativas. Desde sus propias prácticas, ellas trataron de producir un viraje desde consignas tradicionales y más rígidas, hacia enfoques más constructivistas, donde los alumnos sean sujetos epistémicos, partícipes y protagonistas (Maldonado, 2017) del acto educativo. En la base de este proceso, se busca

la necesidad imperiosa de sostener lo escolar. Al respecto, Daniel Brailovsky (2020) sostiene:

El aluvión de tareas no respondió, entonces, a la adopción repentina de un enfoque constructivista o paidocentrista que haya buscado dar protagonismo a los niños, sino a cierto reflejo de conservar algo de la escolaridad, aun cuando lo que la constituye (la propia dinámica de las relaciones, espacios y tiempos escolares) de pronto estuviera ausente. (p. 153) (La negrita es nuestra).

Sin embargo, repentinamente, la situación comenzó a generar intercambios inesperados. Señala una docente:

*El trabajo conjunto de las docentes de materias especiales: realizaban las actividades y se las enviaban al equipo directivo, quienes supervisaban y asesoraban. El acompañamiento de los padres se ha considerado como muy importante en las áreas especiales. (entrevista, 05/10/20). ¿Podríamos pensar que comienza la construcción conjunta de una ética institucional del cuidado? (Fornasari, 2021, 2018 y 2016).*

Los padres ingresan a los procesos escolares renovando energías, que antes, quizás eran inexistentes, profesores de materias especiales resultan indispensables, directivos y docentes se contactan con mayor asiduidad. Sin dudas, las relaciones interpersonales comienzan a virar, provocando tramas vinculares inéditas entre sus integrantes, de las cuales no conocemos aún sus alcances. Pero quizás, podríamos aventurar, que se amplían en vez de reducirse, ya que los actores que componen la comunidad educativa siempre

estuvieron, pero en la actualidad comienzan a ocupar nuevos lugares y funciones, con mayor protagonismo en la complejidad del quehacer educativo. Expresiones como: “Contención entre pares docentes y directivos, no sólo desde lo laboral sino también desde lo personal”; “El vínculo personal ha contribuido en este tiempo de pandemia a crear virtualmente un clima positivo de los docentes entre sí y de ellos con el personal directivo” (entrevista, 13/10/20) dan cuenta que las maestras perciben como significativo el entorno del cuidado y acompañamiento, tanto personal como profesional.

Cabría preguntarse, para seguir pensando ¿cómo promover el entramado de las relaciones interpersonales, el interjuego subjetivo entre varios desde el enfoque ético del cuidado institucional? Aún en la virtualidad, ya que sabemos que las experiencias intersubjetivas del encuentro configuran los tejidos y tramas vinculares de sostén, enriquecen la educación desde una perspectiva humanista, y dan sentidos a lo escolar. Para pensar desde otras miradas, recuperamos desde Bleichmar (2010) y Levinas (2001) la noción de sujeto ético. Esto incorpora preguntas sustanciales en el campo educativo, sobre las responsabilidades educativas asumidas por cada miembro de la comunidad educativa frente a la existencia de ese Otro, como construcción, desafío y enigma. ¿El Otro se presenta como misterio a descubrir? ¿Su presencia/existencia nos afecta, nos interpela, nos conmueve? ¿Escuchamos y comprendemos sus palabras, miradas y modos de vivir/convivir? Y, ¿De qué modo tenemos incorporada la capacidad de alojarlo en espacios simbólicos, virtuales o



materiales de encuentros? ¿Podemos garantizar que los procesos y actos educativos se desarrollen en ambientes de justicia educativa? Equidad, reconocimiento y alteridad son las tres herramientas que generan un clima escolar y de trabajo colaborativo, de acogimiento, y de inclusión de un otro como otro. Desde esta perspectiva epistémica problematizamos la capacidad de construir las relaciones con otros desde una Pedagogía de la Alteridad (Fornasari, 2021, 2018 y 2016), desde vínculos comunitarios saludables que sostengan una cultura institucional del cuidado, para fortalecer y acompañar las trayectorias educativas de nuestros niños y niñas.

### **Tercer pasaje: desde estructuras escolares forzadas hacia los deseos de una educación del porvenir**

En este tercer pasaje, evidenciamos en nuestra investigación, cómo emergieron movimientos y cambios en los procesos escolares y educativos de la modernidad. “Tuvimos que aprender a la fuerza” expresa una maestra rural de Corrientes (entrevista, 13/10/2020), al pensar sobre cómo se manifiestan los vínculos en tiempos de distanciamiento social obligatorio. Sin duda, sus verbalizaciones exponen con claridad que tuvieron que ingeniárselas para mejorar y sostener los climas de trabajo, crear lazos de comunicación, fomentar la participación, construir pautas y acuerdos de convivencia virtuales. En la necesidad de generar vínculos, dieron lugar a la expresión de emociones, para transmitir valores y principios primordiales: “Se enfatizaron los valores por la patria y la escuela” (entrevista, 13/10/2020). El énfasis puesto en los contenidos sobre patria y escuela dan cuenta de

una educación en valores, para transmitir el deseo por aprender sobre las instituciones y símbolos patrios. Etapas de reconstrucción escolar, para hacerla de nuevo, sin el edificio, tomando nuevas herramientas de sostén, a partir de tecnologías, cuadernillos, celulares, o lo que resulte imprescindible, para continuar con los procesos de escolarización. Quizás, aquí, nos cabe la pregunta sobre ¿cómo virar desde lo forzado de las escuelas tradicionales hacia los deseos por aprender en la educación del porvenir? tal como lo señala desde el psicoanálisis, Gonzalo Barrera (2021):

*(...) me pareció interesante reflexionar sobre el lugar que las escuelas tienen en las infancias y juventudes; que se ha vuelto manifiesto en este contexto novedoso por su valor constitutivo de subjetividad y destacando que su importancia tiene mucho menos que ver con lo meramente formativo como pudiera creerse. (Barrera, 2021, p.67)*

Desde otras narrativas docentes, surgieron expresiones como: “La directora periódicamente mandaba videos a la familia, o audios en donde, alentaba a seguir adelante y que ellos supieran que todos estábamos atravesando situaciones así, dolorosas, acompañándonos para que ellos no dejarán de comunicarse con la escuela”, “Se percibe una escucha atenta, una palabra de ánimo” (entrevista, 05/10/20). Estos discursos demuestran los esfuerzos constantes, las implicaciones personales, los compromisos emocionales, y las capacidades de generar herramientas educativas de apoyo y sostén hacia los demás. Estas palabras

nos remiten a estados de angustia y situaciones de catástrofes, donde los encuentros humanos se tornan imprescindibles.

Otra docente menciona: “Este año se vio el trabajo en equipo muchas veces dejando de lado cuestiones personales, y acostumbrarse a saber que ya que ni el teléfono, ni la casa era un lugar privado, sino que pasaba a ser público para los estudiantes” (entrevista, 13/10/20). Estas narrativas denotan la irrupción de la escolaridad en las vidas privadas de las maestras, lo cual revela formas inéditas de hacer escuelas. En este pasaje, observamos que las obligaciones y el cumplimiento forzado del quehacer profesional, habilitan otras formas para el encuentro con otros, rompiendo la separación/diferenciación entre espacios laborales, cuestiones personales y la vida íntima de cada uno. Surgen propuestas de contención novedosas, porque se comprende al otro desde una perspectiva ética y humana. Mencionan programas y proyectos sobre el trabajo con las emociones, para ayudar a los estudiantes a elaborar y tramitar los estados emocionales en contextos complejos y desafiantes. También surgieron propuestas sobre ir “a la par” con los padres en la escolaridad, para crear alianzas y acuerdos con las familias, desde un acompañamiento colaborativo y en redes. En sus prácticas cotidianas, los quehaceres docentes se desarrollan en el espacio interior de las dinámicas familiares. Desde allí, logran visibilizar los climas hogareños de sus alumnos, hasta ahora desconocidos por las maestras.

Esto produjo como efectos, la flexibilización en las comunicaciones con las familias, en cuanto a horarios y organización de las tareas escolares,

ya que muchos padres y madres trabajaban, y sus hijos e hijas no contaban con un celular para realizar las actividades previstas. En tiempos de pre pandemia, la estructura escolar tenía organizaciones rígidas y pautadas, respecto a los tiempos y espacios educativos. En la actualidad, estos formatos se encuentran modificados y atravesados por estructuras flexibles, para afrontar las necesidades educativas de su población estudiantil. Una docente plantea que los proyectos y programas, se flexibilizan para ayudar a: “desarrollar su autoestima y crear un clima, se hace lo mismo que en el aula”. (entrevista, 09/09/20). Aquí, se trata de recuperar lo mejor que se establecía en los espacios áulicos, con aquellas palabras que sirvan de sostén y cuidado para la formación de los estudiantes. Observamos que los deseos se producen justo allí, donde hay un otro que escucha, reconoce, los hacen protagonistas y los mueven hacia adelante, para consolidar un mejor porvenir, desde la integración sociocultural. Es decir, que existe otro, como adulto que:

*Ofrece espacios de contención que habiliten su apropiación. Sin ese mecanismo de mediación y protección adulta la realidad invade y conmociona el aparato psíquico del sujeto -que todavía está en formación- que no logra significarla y se siente desmantelado en una posición de desamparo social. (Fornasari, 2016, p.135)*

En estos inéditos tiempos educativos, ya no funciona aprender mecánicamente contenidos que llegan a través de tareas y de videos de internet. Se trata de acompañar la constitución del sujeto

epistémico, desde una posición protagónica y activa (Maldonado, 2017). Pero ¿cómo es posible hacerlo desde la distancia social? Quizás, la respuesta pueda comenzar por dos cuestiones claves, como señala Fornasari (2016): comunicación cooperativa y participación. Ambas condiciones, acompañaron la construcción de espacios alternativos para la escolaridad durante la pandemia. Es que toda la comunidad educativa, integrada por padres, porteros, personal de cocina, directivos, maestros, docentes de áreas especiales, hermanos, abuelos, estudiantes, y hasta las mascotas del hogar, se necesitaron y se unieron para sostener los procesos de escolarización. En contextos que resultaron novedosos, desconocidos y extraños, en algunos casos, probablemente, se cometieron excesos, errores, y se los transitó con incertidumbres y dudas, pero con el mismo deseo compartido, que los niños y niñas no pierdan esos lugares de encuentros, para aprender y compartir con otros.

En este estado de excepcionalidad, los recursos y competencias docentes, como compromisos, energías y entregas personales, se salieron del molde de una formación docente tradicional, para ofrecer nuevos dispositivos de enseñanzas, y estrategias de intervención educativas, para acompañar a los estudiantes en sus trayectorias escolares. En estas búsquedas, de descubrimiento sobre nuevos y alternativos formatos educativos, se priorizan los aprendizajes significativos, como aquellos procesos epistémicos sustanciales, que provocan curiosidades, reflexiones, preguntas, inquietudes o apropiaciones sobre contenidos y objetos culturales, que resultan valiosos y apreciados por los estudiantes.

El aprender de manera mecánica, por obligación y repetición de información, que no se comprende ni asimila epistémica y cognitivamente, como se observaba en los formatos tradicionales escolares, en estos contextos de aislamiento y educación virtual, dejan su lugar para los aprendizajes sustantivos. Estos contenidos, en tiempos de pandemia, se incorporan por ricas, inéditas y nutritivas experiencias cognitivas, emocionales y sociales, porque enriquecen los procesos formativos, y expanden las estructuras simbólicas, necesarias para las transformaciones subjetivas de nuestras jóvenes generaciones.

## CONCLUSIONES

Los pasajes que vivieron las escuelas, desde el aula en particular a nuevos e inéditos escenarios, como fueron los contextos virtuales, cambió de repente los procesos de aprendizajes de nuestros estudiantes, y simultáneamente, los procesos de enseñanzas de los docentes, promoviendo otras formas de construir la educación.

En este sentido, Burbules (2014) investigó las consecuencias que el dónde y cuándo tienen sobre el cómo y el porqué de los aprendizajes, destacando las diferencias entre educación formal e informal, las potencialidades de los entornos virtuales para los procesos de socialización y los modos de enseñar por problemas, centrados en los protagonismos estudiantiles, que estos nuevos contextos han favorecido. Actualmente, en tiempos de pos pandemia, reconocemos que los dispositivos manuales móviles y la conectividad inalámbrica proveen oportunidades de aprendizajes a mayor cantidad de población, en contextos extendidos, con costos mínimos, o en forma gratuita.

Estas nociones sobre los aprendizajes ubicuos, generan transformaciones en cualquier momento y en cualquier lugar y que, como resultado, los procesos de aprender están mejor integrados al flujo de las actividades y las relaciones diarias. Las nuevas interacciones entre docentes y estudiantes permiten reducir/mitigar la deprivación cultural de muchos de sus alumnos, protegiéndolos de los factores exógenos, como pandemia, pobreza, falta de conectividad o acceso a dispositivos móviles, entre otros.

Los maestros entrevistados, pasaron de los escenarios escolares-áulicos a contextos virtuales, ayudaron a través de las plataformas (Zoom, Meet o videos llamados) y trataron de manejar las contingencias, fortaleciendo las retroalimentaciones con instrucciones y preguntas, que se convirtieron en significativas experiencias epistémicas-cognoscitivas para sus estudiantes. Retornando al 2020, las maestras entrevistadas, quizás intuitivamente, brindaron andamiajes pedagógicos-sociales para tramitar diferentes pensamientos, emociones y acciones, secuenciando y organizando los procesos de percepción, memoria y discriminación en las operaciones intelectuales. En este sentido Feuerstein (1963) construyó un principio, en el cual “el organismo humano es un sistema abierto, que en su evolución adquirió la propensividad para modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano mediador”.

Las docentes entrevistadas fortaleciendo su ética del cuidado para con cada estudiante, con diferentes niveles de dificultades, se hicieron responsables de la presencia de ese otro, desde su “Rostro” y su precariedad existencial. Con

una posición flexible, abierta y de escucha contribuyeron a evitar la deprivación cultural, como condición inexorable de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan dificultades socioculturales para formarse y transformarse subjetivamente, por la falta de Experiencias de Aprendizajes Mediados (EAM).

Aunque en los meses previos a la pandemia, ya se perfilaba una nueva sociedad del aprendizaje, dirigida a utilizar los propios conocimientos y saberes para afrontar situaciones nuevas, desde un aprender a hacer, y como demanda creciente de las nuevas sociedades del aprendizaje con este cambio de milenio en Aprender a Aprender, y finalmente, fue la situación de pandemia la que los trajo al presente. Desde este enfoque, los maestros descubrieron que no alcanzaba con que los estudiantes adquieran conocimientos, sino que tenían que convertirlos en un saber hacer, para poder aprender. Este es uno de los rasgos que define la nueva cultura de los aprendizajes, y que la pandemia aceleró sin frenos. Para este cambio veloz, el maestro sigue siendo la pieza clave de todo el sistema educativo, en una necesaria redefinición de su papel en la sociedad del conocimiento.

De acuerdo a lo anterior, observamos con nuestra investigación, que los maestros de aula en estos nuevos contextos se reconvirtieron como profesionales de la educación en el inédito ámbito escuela-virtualidad, ya que diagnosticaron situaciones, propusieron y realizaron diversas alternativas de acción, para implementar soluciones originales frente a situaciones complejas y problemáticas.

Entre los rasgos distintivos que se evidenciaron en su labor docente, podemos destacar:

- Preocuparse por los saberes, entretejiendo permanentemente pensamientos, emociones, valores y acciones.
- Enriquecer sus propias prácticas, con acciones e ideas innovadoras.
- Desarrollar las capacidades de reflexionar críticamente.
- Ejercitar su autonomía a nivel curricular, realizando puntos de encuentros entre saberes y quehaceres cotidianos.
- Explorar e identificar sus propias necesidades de capacitación y perfeccionamiento.
- Exhibir y compartir los resultados de su labor educativa, para asumirlos con compromiso y responsabilidad.

El ejercicio docente en escenarios de pandemia, reconoce que la sociedad del siglo XXI transfiere a los sistemas de información la mayoría de la memoria de los conocimientos adquiridos, y que, por lo tanto, exige a todos, especialmente a los estudiantes formarse para aprender a aprender durante toda su vida. Finalmente, observamos que los perfiles docentes en escenarios de pandemia, requirieron:

- Ser un profesional que dejó de ser un simple transmisor de conocimientos, para convertirse en guía, facilitador, mediador y crítico, que acompañó, como pudo, pero constantemente, con retroalimentaciones nutritivas a sus alumnos.
- Ser un docente, que, en contextos de incertidumbre, buscó propender en sus clases virtuales la curiosidad, motivación, escucha y pensamiento crítico.
- Ser capaz de valorar el trabajo de sus alumnos desde procesos de autonomía e independencia, preparándolos para el porvenir

de la educación, en un estar aprendiendo todo el tiempo y en cualquier lugar.

- Ser un docente que prioriza la comunicación y la participación de todos los integrantes de las comunidades educativas, porque sabe que la escuela es un lugar de encuentro para aprender con otros.
- Ser un profesional que construye en conjunto una ética del cuidado institucional.
- Ser capaz de transformarse y de ayudar a otros en sus propias transformaciones.

Este maestro, que se implica con el otro, con ese futuro incierto, complejo, cercano y actual, para afrontar tiempos de pandemia. Por lo tanto, los procesos de autonomía epistémica se fortalecen con aprendizajes orientados a la resolución de problemas, y articulados con situaciones de la vida socio-cultural, acompañados por las funciones orientadoras y de guía docente. Los profesores deben incorporar nuevos dispositivos pedagógicos en sus prácticas, como profesionales de la educación en el enseñar a aprender a sus propios estudiantes, en estos nuevos contextos. Esto implica, focalizarse en la evolución permanente de los saberes, que exigen aprender durante toda la vida.

Con estos sentidos, los docentes que hemos entrevistado, sienten que es posible inferir que las libertades de los alumnos se corresponden proporcionalmente a sus capitales culturales, y aquí las escuelas deben ofrecer nuevas estrategias y la formación para aprender con autonomía y autodisciplina. Cuando logremos entender la interacción de estos factores en el sistema educativo, en nuestra sociedad y en nuestro país, comprenderemos el origen de muchos fracasos en las trayectorias escolares y educativas.

Para lograrlo, resulta imprescindible que las escuelas habiliten mayores espacios de participación, con culturas institucionales democráticas, ofrezcan experiencias significativas y nutritivas para que la mayoría de los alumnos Aprendan a Aprender en la educación del porvenir.

### REFERENCIAS

- Barbagelata, N. (2011). "Exploración sobre el lazo social en nuestra época". Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas". Segundo Módulo, Clase 5. Cohorte 14.
- Barbagelata, N. (2005). El cuidado del otro. Cine y Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Badiou, A. (1999). El ser y el acontecimiento. Buenos Aires: Manantial
- Barrera, G. Los difíciles deberes de cuarentena. De lo obligado al deseo. Algunas reflexiones sobre los efectos subjetivos de la cuarentena y la educación virtual. [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/5787/Los\\_dificiles\\_deberes\\_Barrera.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/5787/Los_dificiles_deberes_Barrera.pdf?sequence=1)
- Bleichmar, S. (2010). La Construcción del sujeto ético. Parte I y II. 1° edición. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Bleichmar, S. (2010). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc
- Bleichmar, S. (1997). Acerca del malestar sobrante. Revista TOPIA, N° 21, Noviembre 1997. Disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/21malest.htm>
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- Daitter, L. (2013). Creo luego enseño. Claves para comprender la relación educativa. Corrientes: Librería de Corrientes
- (2015). "Teorías implícitas en el vínculo entre docentes y alumnos en primer grado en las escuelas de la ciudad de Corrientes". Tesis de Maestría. Disponible en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/id/eprint/146>
- Dussel, I. (s/f). "La forma escolar y el malestar educativo". Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Primer Módulo, Clase 4. Cohorte 14.
- Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (comp.). (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/UNIPE-Bs.As>
- Feuerstein, R. The Ontogeny of learning. (1978) Brazier, M Ed. Brain Mechanisms in Memory and Learning. N.York: Raven Press
- Feuerstein, R. y Rand, Y. (1974). Mediated learning experiences: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. International Understanding . Gold Fein ed
- Fornasari, M. (2021). La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. Revista Trayectorias, Año 23, N° 52, 3-15. ISSN 2007-1205. Revista de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Enero-Junio 2021. México
- Fornasari, M. (2018). La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante. En: Maldonado y Fornasari (comp.). Aprender en escenarios universitarios complejos. Córdoba, Argentina: Brujas
- Fornasari, M. (2016). Consejos de Convivencia Escolar. Ética y democracia educativa. Córdoba: Ferreyra Editor
- Fornasari, M. (2013) El sujeto ético en el campo educativo: Sentidos de una pedagogía de la alteridad. Córdoba: Ferreyra
- García Perea, M. D. (2010). Tiempo de educar. REDALYC, 11 (21), (pp.11-29). UAEM
- Levinas, E. (2001). Totalidad e infinito. Madrid: Sígueme
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías.

- Adentro de la caja (pp. 86-98). En: Dusel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE. Colección Políticas Educativas
- Maldonado, H. (2017). La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas. Córdoba: Brujas Editorial
- Núñez, V. (1999). Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.
- Unesco. (2019). La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19
- Van Manen, M. (2002). El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía. The University of Western Ontario. Canadá. Traducción RocFilella (2004). Barcelona: Paidós Ibérica S.A
- Van Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.