



DESPUÉS
de la
PANDEMIA,
¿a qué
ESCUELA
QUEREMOS
VOLVER?

INSTITUTO CRANDON

DESPUÉS
de la
PANDEMIA,
¿a qué
ESCUELA
QUEREMOS
VOLVER?

Instituto Crandon

Después de la pandemia, ¿a qué Escuela queremos volver?
Instituto Crandon. Montevideo : Instituto Crandon, 2022.
224 p.

ISBN: 978-9974-7613-9-1

1. Educación. 2. Pedagogía.



Primera edición: mayo de 2022

Diseño de interior y tapa: Land

Fotografía de cubierta: Gabriela Cabrera Castromán

Corrección de estilo: Florencia Eastman Ruegger

Impreso en Uruguay - Printed in Uruguay

Depósito legal: D. L. N.º 380.851

Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

Impreso en El País S.A.



El contenido de este libro está publicado bajo la licencia
Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0: atribución,
no comercial, sin obra derivada, 4.0 internacional.

DESPUÉS
de la
PANDEMIA,
¿a qué
ESCUELA
QUEREMOS
VOLVER?



INSTITUTO CRANDON

PRÓLOGO

Leer da sueños

Cuando Carlos Varela, director general de Crandon y entrañable amigo, me llamó para invitarme a participar como jurado en el tercer concurso de ensayos que iba a organizar la institución, sentí a la vez gratitud y satisfacción. Y más cuando supe que el tema sobre el que iban a reflexionar los participantes era la escuela de la pospandemia.

Justo en esos días acababa de redactar un capítulo para un libro que pretendía dar respuesta a esa misma pregunta: ¿cómo será la escuela de la pospandemia? El libro ya está publicado en la Editorial Homo Sapiens, mi capítulo se titula *Una pantalla no es una escuela* (Santos Guerra, 2022).

He tenido la satisfacción de leer los veintidós trabajos que se presentaron, bajo seudónimos, a este interesante concurso de ensayos. Y he de reconocer que me ha encantado leer cada uno de ellos. Tanto me interesa el tema que, en cuanto los recibí, me puse a leer hasta que finalicé el último. Una maratón de lectura.

La cruel pedagogía del virus (De Sousa Santos, 2020) nos ha dado muchas lecciones, que podemos aprender si tenemos los ojos abiertos, la mente despierta y el corazón espoleado por la solidaridad y la compasión. Y esa era una dimensión decisiva para articular los relatos.

Empezaré diciendo que la iniciativa de la Dirección de Crandon, en su tercera edición, me ha parecido excelente.

También me ha parecido estupendo, como he dicho, el tema elegido para este concurso. Los pies en la tierra de la pandemia y la mente en las nubes del pensamiento, de las ilusiones, de la utopía y de la creatividad. Y, por supuesto, como luego diré, me ha parecido magnífica la idea de publicar los cinco mejores relatos.

No es fácil evaluar ese tipo de trabajos. Algunas investigaciones muestran que, para que haya rigor en la corrección de ejercicios de ciencias, hacen falta, al menos, doce correctores; para los ejercicios de letras hacen falta más de cien. Lo hemos visto muchas veces: de un jurado de cinco miembros que tienen que elegir la novela ganadora, tres dan el premio a una novela que los otros dos miembros del jurado califican de basura literaria, de obra indigesta y de bodrio insoportable.

No obstante, tengo que decir que hubo bastante unanimidad en la calificación de los trabajos por los tres miembros del jurado. Fue un honor para mí compartir reflexiones y decisiones con las doctoras Margarita Romero y Flavia Terigi. Es enriquecedor triangular las perspectivas desde tres países distintos y desde tres culturas diferentes: Uruguay, Argentina y España. Siento gran admiración y gratitud por lo aprendido de ellas en conocimiento y actitud.

Para que la subjetividad no se convirtiera en arbitrariedad, pensé en algunos criterios para hacer la valoración de los trabajos.

1. Originalidad, precisión y claridad del título, más allá del propuesto en las bases del concurso.
2. Ajuste al tema propuesto en la convocatoria. Es decir, que el eje de la reflexión abordase la cuestión planteada.

3. Riqueza, creatividad y coherencia de las ideas desarrolladas en el relato.
4. Estructura lógica y rigurosa en torno al desarrollo de la idea central.
5. Originalidad del tratamiento y capacidad para despertar el interés del público lector.
6. Referencias a otros trabajos y autores que enriquezcan el planteamiento del autor.
7. Estilo literario y expresión rigurosa y elegante en el manejo del lenguaje. Vocabulario rico y preciso.
8. Adecuación de la extensión a las pautas exigidas en la convocatoria.
9. Coherencia entre contenido y estilo, de modo de que el trabajo tenga unidad conceptual y formal.
10. Correcta ortografía, ya que las faltas afean un trabajo que pretende ser educativo.

El ensayo de Ventura Perdomo Rivero y Marilez Espinosa Nova (seudónimo: Enheduanna Paz) fue el ensayo ganador. Por eso figura en primer lugar en esta edición. El título ya permite vislumbrar un enfoque original: *La escuela sastrería: el suelo de un alfayate sin sed*. Una buena metáfora ha convertido el ensayo en un trabajo sugerente, rico y atractivo. Más de veinte referencias bien elegidas enriquecen el discurso de los autores. Como podrá comprobar el lector o lectora, el estilo literario es preciso y elegante. Mi enhorabuena a las autoras.

Otros cuatro textos, seleccionados por la calidad de sus aportes, conforman el libro que tienes en las manos. Creo que la iniciativa de publicar los mejores relatos enriquece

la idea de poner en marcha el concurso. Dar a conocer los relatos ganadores no solo es un estímulo para los autores y autoras. Es un aliciente para quienes leen. Suelo decir que *leer da sueños*.

Las profesoras Sylvia Curbelo y Gianella González, los estudiantes Fernando Navarro, Enzo Nocetti, Facundo Peyronel, Facundo Visconti, Lucio Garreta, Juan Ignacio Peyronel y Victoria Musetti (seudónimo: Fundamentos) concursaron con el trabajo *La escuela de Canterville*. Considero de gran interés que haya sido un grupo mixto, integrado por profesoras y estudiantes, quien haya realizado este trabajo, que, sin lugar a dudas, ha requerido diálogo, debate y tiempo compartido. El seudónimo no permitía descubrir esta circunstancia, que yo hubiera considerado como un plus a la hora de calificar.

Ana Clara Pazos Vidal, Verónica Natalia Ferreira Barreto y Virginia Paola Villagrán Martínez (seudónimo: Serendipia) presentaron el trabajo *Una escuela primaria donde ser, saber y hacer*. Aunque se circunscribe a una etapa, el trabajo tiene un enfoque generalizable. También está sustentado y enriquecido por relevantes referencias.

Ariel Fripp Rainiere (seudónimo: Thumbby Perrault) presenta en solitario un trabajo titulado *Botas de siete leguas para volver a la escuela*. Creo que el título encierra una rica promesa de lo que nos vamos a encontrar. Con un índice que garantiza la estructura, con interesantes referencias y una redacción impecable, creo que el público lector disfrutará de la lectura.

Natalia Fernández Coscia (seudónimo: Timón), también en solitario, presenta un trabajo titulado *Después de la pandemia, ¿a qué escuela queremos volver?* Es un ensayo

bien centrado, sustentado en abundantes y certeras referencias; un ensayo en el que libera la voz de quienes muchas veces están silenciados: los y las estudiantes.

Mi felicitación va dirigida a todos los y las participantes, no solo a quienes fueron seleccionados para el primer premio y para la publicación. Todos han tenido la ilusión y la voluntad de dedicar un tiempo a pensar y a escribir. Si la extensión no fuese desmedida, todos podrían haberse publicado. La reflexión, el diálogo, la escritura y la lectura nos ponen en el camino de la construcción de una escuela participativa, democrática, inclusiva, coeducativa, solidaria, motivadora, creativa, sensible, entusiasta, inteligente y feliz. La escuela es el epicentro de los procesos educativos que forman a las personas que van a transformar el mundo, como sostenía mi admirado Paulo Freire.

Miguel Ángel Santos Guerra
Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga

Referencias bibliográficas

DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

SANTOS GUERRA, M. A. (2022). Una pantalla no es una escuela. En F. Avendaño y S. Copertari (coords.), *¿Qué escuela de la postpandemia?* Homo Sapiens.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....15

LA ESCUELA SASTRERÍA:

EL SUEÑO DE UN ALFAYATE SIN DEDAL

María Ventura Perdomo Rivero y Marilez Espinosa Nova

Seudónimo: *Enheduanna Paz*.....19

LA ESCUELA DE CANTERVILLE

Sylvia Curbelo García, Gianella Rosario González Fea,

Fernando Maximiliano Navarro Núñez, Enzo Nocetti

Rodríguez, Facundo Manuel Peyronel Torres, Facundo

Visconti Porley, Lucio Garreta López, Juan Ignacio

Peyronel Torres y Victoria Cecilia Musetti Chessa

Seudónimo: *Fundamentos*.....59

UNA ESCUELA PRIMARIA DONDE

PODER SER, SABER Y HACER

Ana Clara Pazos Vidal, Verónica Natalia Ferreira Barreto

y Virginia Paola Villagrán Martínez

Seudónimo: *Serendipia*.....97

BOTAS DE SIETE LEGUAS PARA

VOLVER A LA ESCUELA

Ariel Fripp Rainiere

Seudónimo: *Thumby Perrault*.....139

DESPUÉS DE LA PANDEMIA,

¿A QUÉ ESCUELA QUEREMOS VOLVER?

Natalia Fernández Coscia

Seudónimo: *Timón*.....171

INTRODUCCIÓN

El Instituto Crandon fue fundado en 1879 por la maestra vareliana Cecilia Güelfi. Crandon es una institución educativa de la Iglesia Metodista del Uruguay. Desde su compromiso cristiano promueve una educación integral que desarrolle el potencial de sus estudiantes para que actúen con pensamiento crítico, como seres sensibles, solidarios y comprometidos con la sociedad y el ambiente.

Desde 2002, el instituto organiza congresos de educación dirigidos a la comunidad educativa del país con el objetivo de ofrecer espacios de reflexión crítica sobre la situación educativa.

A la fecha se han realizado ocho congresos. Debido a la pandemia, el último se realizó de forma virtual en mayo de 2021. El tema central de los webinarios desarrollados fue *Después de la pandemia, ¿a qué Escuela queremos volver?*

Al finalizar los webinarios se invitó al colectivo docente a participar en el III Concurso de Ensayos sobre la temática trabajada en el congreso.

Un tribunal integrado por la Dra. Flavia Terigi (argentina), la Dra. Margarita Romero (uruguaya) y el Dr. Miguel Ángel Santos Guerra (español) trabajó en la elección de los cinco mejores ensayos para ser publicados. El ensayo ganador fue *La escuela sastrería: el sueño de un alfayate sin dedal*, escrito por María Ventura Perdomo Rivero y Marilez Espinosa Nova bajo el seudónimo Enheduanna Paz.

Luego, en un segundo lugar, siguen los otros cuatro ensayos seleccionados: *La escuela de Canterville*, escrito por Sylvia Curbelo García, Gianella Rosario González Fea, Fernando Maximiliano, Navarro Núñez, Enzo Nocetti Rodríguez, Facundo Manuel Peyronel Torres, Facundo Visconti Porley, Lucio Garreta López, Juan Ignacio Peyronel Torres y Victoria Cecilia Musetti Chessa bajo el seudónimo Fundamentos; *Una escuela primaria donde poder ser, saber y hacer*, escrito por Ana Clara Pazos Vidal, Verónica Natalia Ferreira Barreto y Virginia Paola Villagrán Martínez bajo el seudónimo Serendipia; *Botas de siete leguas para volver a la escuela*, escrito por Ariel Fripp Rainiere bajo el seudónimo Thumbby Perrault; y *Después de la pandemia, ¿a qué escuela queremos volver?*, escrito por Natalia Fernández Coscia bajo el seudónimo Timón.

Confiamos en que la lectura de estos ensayos enriquezca el pensamiento de la comunidad docente de nuestro país.

Mag. Carlos Varela Colombo
Director general del Instituto Crandon

LA ESCUELA SASTRERÍA:
EL SUEÑO DE UN
ALFAYATE SIN DEDAL

ENHEDUANNA PAZ

Época de crepé y fieltro

Escribo porque no sé coser ni hacer punto: nunca aprendí a bordar, pero me fascina la delicada urdimbre de las palabras. Escribo para que no se rompa el viejo hilo de voz.

Irene Vallejo (2019, p. 385)

Esta historia comenzó el viernes 13 de marzo de 2020, día desde entonces inolvidable para Uruguay. Una catarata de predicciones apocalípticas sobre nuestro futuro se veía en espejos asiáticos y europeos, aunque no infundían respeto, solo asombro. Una distopía se estaba instalando, pero cada uno seguía en su paraíso o infierno de sosiego, mirando de reojo. El día transcurrió con esa calma que presagia una tormenta, el viento debía venir del este. Ignorábamos que ya era tarde para huir del SARS-CoV-2. El mundo se estaba paralizando, pero en la cuenca del Plata ni máxima alerta ni extrema tensión. En los centros educativos se cumplía con los ritos de iniciación. Entonces sucedió, sin preámbulos ni prólogos: comenzamos a habitar una nueva realidad, la de la emergencia sanitaria, que presentó el inexorable reverso de la existencia: la fugacidad.

Cada rincón del país comenzó a ser devorado por el miedo a la salud inconstante y a que la fuerza física cayera presa de la enfermedad. En ese atardecer otoñal cayó

mucho más que el sol y cada persona recorrió, desde esa noche y por muchas más, su propio laberinto. Miles no encontraron la salida.¹ Las instituciones cerradas y vacías, las familias encerradas consigo y entre sí, las calles desérticas y despejadas. Los amados libros de papel, una vez más, eran los sospechosos de siempre. Y poco faltaba para un nuevo Fahrenheit 451.² Bradbury de nuevo en nuestra espiral del tiempo. Las bibliotecas estaban cerradas y siguieron así por mucho tiempo. Ningún libro podía entrar ni salir. Advino el «Quédate en casa» para prevenirse de un «invisible enemigo». Los adultos pensaron que unos días de descanso en casa con la familia vendrían bien y los chicos supusieron que era el momento del tan anhelado sabático. Por unas semanas, a pesar del miedo y la incertidumbre, todo estuvo controlado: se durmió, se comió y se conversó un poco más. El comercio se paralizó, el transporte disminuyó, la lógica capitalista del consumo se debilitó.

Se digitalizó lo cotidiano. Empezó el tiempo de los lazos virtualizados. Quedó terminantemente prohibida la realización de eventos: ni fiesta del chivo ni funerales de la mamá grande. En junio llegó, como llega todo lo que parece inevitable, la «nueva normalidad», un regreso a la actividad con más privaciones que libertades, con más miedos que recaudos. Éramos los menos infectados y los más libres del continente, quizá bastante ingenuos y sin duda menos solidarios de lo que creíamos. La Suiza o Cuba del Río de la Plata, la tacita se estaba comenzando a fisurar. Y, como diría Paulo Freire (1970),³ el entorno se

1. Metáfora en homenaje a las 6066 personas fallecidas por y con COVID-19 en el período comprendido entre el 29 de marzo de 2020 y el 15 de octubre de 2021.

2. El protagonista de la obra es Montag, un bombero que no apaga incendios, sino que los provoca para quemar libros.

3. Educador, pedagogo y filósofo brasileño.

encargó de transformarnos. Las restricciones de movilidad y contacto social tuvieron graves consecuencias psicoemocionales, que se siguen descubriendo, sobre todo en adolescentes.

Terminó el año y con él la ilusión de derrotar al virus. Lo único que se dobló fue el ánimo cuando la cifra de personas enfermas y fallecidas se disparó exponencialmente, lo que ubicó a Uruguay en un triste podio a nivel mundial. Los acontecimientos y las palabras se salieron de eje, se vivió la experiencia del desquicio, la catástrofe nos abrazó hasta quemarnos. Transcurrió el segundo invierno de la peste con el recrudecimiento de los efectos de una pandemia cuya escala de padecimiento y destrucción se asimila a la de una guerra mundial. El escenario mostró más que nunca las desigualdades en todos los circuitos sociales, así como múltiples formas de solidaridad horizontal que se zurcieron en las calles. La educación tuvo que lidiar con una disrupción mayúscula.

Esta escritura está teñida de una convicción optimista. Se propone el diseño de una escuela que no vuelva a la era prepanémica. La conmoción ante lo extraordinario y la torsión del espacio escolar representan una obligación ética de jerarquizar, valorar y crear posibilidad. Este ensayo se produce, algunos dirán, en medio de la tormenta; nosotras preferimos decir envuelto en un collage de imágenes y decires. Una superposición de fotos y películas. Pertenece a la estirpe de quienes queremos capturar un fragmento de tiempo que tiene signos diversos y muchas veces opuestos. Hasta no hace mucho, se sostenía en Física que la unión de dos opuestos suponía la aniquilación. Hoy se está revisando. Estamos escribiendo mientras peregrinamos sin perder

el hilo de lino de la palabra. Somos sujeto y objeto de este registro que hemos estructurado en tres nudos. Abrimos una puerta hacia las múltiples pandemias para construir sentido sobre lo emergente y vivencial. Transitamos el valor del aprender gozoso como potencia transformadora y creativa. Llegamos al corazón de lo que concebimos como la escuela a medida.

El ovillo de lo inesperado

*La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.*

Pablo Neruda (1924, p. 109)

Súbitamente, los docentes fueron separados de estudiantes, compañeros, colegas, y quedaron en una extraña zona de orfandad con un autoimpuesto sentido de la responsabilidad. Se hizo foco en un viejo tema de la educación: la desvinculación y la continuidad pedagógica. Con los centros educativos cerrados, la escuela siguió abierta. Pronto se activaron plataformas y recursos tecnológicos. Obviamente esta estructura no fue vareliana: le faltó gratuidad y obligatoriedad. Este sistema de trabajo y estudio dejó ver una vez más las desigualdades sociales, la falta de equipos y de conectividad sumada a la falta de alimentos. Y entonces aparecieron las canastas solidarias, a las que les agregamos libros, porque no solo de pan vive el hombre. Los estudiantes con sus familias se resbalaban hacia el peligroso barranco del desempleo, que acuciaba al ritmo de, ahora, múltiples pandemias.

El virus decidió quedarse más tiempo de lo previsto por los epidemiólogos, sucedieron mutaciones y variantes que desafiaron protocolos y vacunas. Siempre nos ha preocupado la pandemia de la irracionalidad. Ahora está ocurriendo. El encierro cobró víctimas, la prohibición del abrazo trajo otras hambres. Los nombres dicen tanto de lo que a la humanidad le está sucediendo, no es solo semántica. Primero se quedan en casa, después se quedan solos y por último hay quien se despide de la vida con solamente 13 años. Con horror supimos recientemente que las cifras de suicidio en Uruguay en la franja de 15 a 24 años aumentaron durante el 2020 y el 2021 (Cientochenta, 2021). Otra pandemia estaba mostrando sus fauces. No es casual que el curso sobre prevención del suicidio en adolescentes denominado *Enlaces con la vida* haya agotado sus cupos en menos de dos horas.⁴ Aidez, preocupación, temor, compasión. Ineludible evocar la definición aristotélica de *tragedia*. ¿Qué o quién nos conducirá por obra del acto educativo a la sofrosine anhelada? La moderación no está de moda.

Rasgan el cuerpo para que duela menos esa otra herida. Como si la buscaran a tientas, entre penumbras, sin saber dónde está eso que duele tanto que no se soporta.

«Me dice que oye voces que la mandan cortarse.»

«Esta vez se cortó en las piernas, en los brazos y en el vientre.»

«Tomó todas las pastillas, de casualidad lo supo un compañero.»

4. Curso organizado entre la Cátedra Alicia Goyena y el Departamento Integral del Alumno en julio de 2021.

No hay casualidad. Ni llamados de atención. Ya sabemos al menos que algunos mitos alejan la posibilidad de ayudar. Pero ¿cómo? ¿Están doloridos por su adolescencia? Posiblemente. Pues «no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo, ni mayor pesadumbre que la vida consciente» (Darío, 1905, p. 148). Ya lo sabía el poeta: la adolescencia no es una enfermedad. Qué pena que en el siglo XXI todavía estemos explicándolo. En la Edad Media se pensaba que los niños eran personas en miniatura. Y se ignoraba olímpicamente a la infancia. Los sobrevivientes desembocaban con suerte en la adultez. Ha pasado mucho entre esa época y el presente, pero la condición humana no ha cambiado tanto. Hemos logrado fotografiar agujeros negros, pero aún no logramos una imagen nítida de la nebulosa que rodea al doliente radical, ese que ha decidido terminar con el dolor.

Nadie quiere morir. No es el propósito de quien prepara su autoeliminación. Sí, *prepara*, porque en uno de los grados más virulentos hay una cuidadosa elección de escenario.

¿Qué inimaginable dolor puede llevar a una persona a esa pasarela sin regreso? ¿Cuán urticante ha sido ese traje para que se resuelva no usarlo más?

Obviamente ya no hablamos de las prendas que arropan el cuerpo, ahora hablamos de los géneros que envuelven el alma. Y allí hay tanta tela para cortar. No olvidemos nunca lo que nos advirtió en múltiples y exquisitas charlas el doctor Ariel Gold:⁵ somos agentes de salud mental o, al menos, debemos tratar de serlo.

5. Médico psiquiatra de niños y adolescentes. Como conferencista dicta cursos a docentes sobre psicoeducación. Autor de varios libros, entre ellos *Con-vivir: claves para ayudar a nuestros hijos y alumnos a usar bien su libertad* (2019).

Este momento histórico que tocó vivir constituyó un punto de inflexión. Fue la hora de trabajar en red como nunca. El binomio docente-estudiante trascendió el aula, pero ¿cuál es la materialidad de la virtualidad? Al decir de Benvegnú y Segal (2020):

No hay neutralidad en el formato de la mediación tecnológica [...]. Los formatos digitales pueden parecer transparentes, pero no lo son [...] en un entorno digital la verdadera definición narrativa se produce al definir los campos, los algoritmos, los pasos, las arquitecturas de interacción y participación: no al insertar contenidos. (p. 269)

Las posibilidades tecnológicas actuales permiten encuentros casi presenciales, y esa es la cuerda a la que nos aferramos para reconfigurar estos vínculos y poder mantenerlos, al decir de Rita Bruschi y César Cutinella (comunicación personal, 22 de abril de 2020). En la primera etapa todos los soportes se validaron, se trabajaba a toda hora, nos encontrábamos en cualquier momento del día a través de redes sociales, correo electrónico, plataformas de Ceibal y otras que, con avidez, los profesionales de la enseñanza utilizaron. Prontamente los estudiantes aceptaron el contrato pedagógico virtual como una extensión válida. La neuroplasticidad permite a los seres humanos recablear para aprender lo que necesitan. Quedó demostrado.

La rueda de los necios

*Se borraron las pisadas
se apagaron los latidos
y con tanto ruido
no se oyó el ruido del mar*

Joaquín Sabina (1994)

Es subversivo enseñar. Felicidades. Nos descubrieron. Una revolución que «sacudirá las raíces de los árboles», decía el doctor Tabaré Vázquez⁶ cuando se echó a andar el Plan Ceibal hace ya trece años. No imaginamos que en Uruguay los educadores estarían enseñando a niños, adolescentes y jóvenes mientras los países del primer mundo, golpeados brutalmente por la pandemia, todavía se preguntaban cómo, cuándo, dónde. De ciencia ficción, nada.

La plataforma CREA, que oficiaba de complemento a la tarea de educadores, pasó a ser su soporte. La piedra que el arquitecto desechó era ahora la piedra angular. Bíblico. Las redes sociales, demonizadas en los salones, pasaron a serpreciadas en las salas virtuales. Fue entonces cuando empezó la falsa oposición entre presencial y virtual. Como si no se necesitaran ni complementaran. Como si no se tratara del ejercicio de la comunicación a través de distintas formas y formatos. La polémica se instaló en las asimetrías, en las fragilidades, y hubo que salir a reforzar el circuito clásico.

La clase es una *poiesis* cuyos vínculos existen en muchas direcciones y son fundamentalmente didácticos. Seguramente, no hay dos opiniones respecto a que la virtuali-

6. Médico oncólogo y presidente de la República Oriental del Uruguay en los períodos 2005-2010 y 2015-2020.

dad posibilita intercambios cognitivos capaces de producir aprendizajes y redes de contención cuando las angustias ahogan; pero, como el agua entre los dedos, por los huecos de la pantalla algo se nos escapaba. Estamos enunciando que el paso de lo presencial a lo virtual fue mucho más que una migración de formato. Implicó enfrentarnos a nuevos nudos. Transitamos un tiempo excepcional y tanto los saberes como las habilidades puestas a disposición del trabajo docente también lo han sido.

La virtualidad es seductora.⁷ ¿Cuál es el sentido de la educación que está escondido en esa narrativa? ¿Qué método objetivo puede dar cuenta de cómo se sintió el estudiante durante la pandemia, cómo vivió la relación con los otros y consigo mismo? Tuvimos que usar lentes multifocales para atender a la diversidad que implicaba aspectos afectivos, sanitarios, curriculares, didácticos, organizacionales, políticos. Configuramos un espacio de hospitalidad en la virtualidad: escucha atenta, conversación distendida, alteridad, atendiendo a las desiguales trayectorias educativas. Tuvimos que crear una comunidad de personas dispuestas a hacer que el aprendizaje colaborativo, con el currículo como hilo, funcionara. Los jóvenes siguen las reglas con las que pueden jugar, no las que van en su contra. La enseñanza fue recíproca, todos fuimos regulando el propio proceso de aprendizaje con la única certeza de que cada uno es autor de su vida.

La presencialidad es insustituible. La obviedad se hizo tan patente que recordaba al mismo Gabriel García Márquez en el magistral capítulo del insomnio de *Cien años de*

7. Recomendamos escuchar al filósofo y catedrático Fernando Buen Abad en *Notables con Jorge Gestoso 13-07: Fernando Buen Abad*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5xBE8CFWacU>.

soledad. No es casual que una creación colectiva de actores latinoamericanos haya establecido la analogía entre esa fiebre del olvido y la pandemia que asola al planeta.⁸ Pusimos letreros imaginarios que nos recordaban, en una realidad escurridiza, lo esencial del aula física: el encuentro cara a cara en tiempo y espacio. Quizás esta vez haya un paréntesis para reivindicar que la presencialidad nos hace más felices que la virtualidad, que los liceos vacíos no son espacios de felicidad. Se puede combinar estar con no estar, compartiendo tiempo y espacio, pero ni lo uno ni lo otro por sí solo proporciona un estado de satisfacción espiritual. Las personas somos mucho más que audiencias detrás de una pantalla. El interés que las distintas plataformas suscitaron en estudiantes y docentes ha sido muy beneficioso y debe quedarse en nuestro sistema de enseñanza para potenciar la experiencia, pero es la calidez del acto educativo lo que produce en nuestro cerebro endorfinas.

Alfayate sin dedal

*Ante otro más de lo mismo creí en lo distinto porque vivir era
búsqueda y no una guarida.*

Silvio Rodríguez (2000)

En 2020, Andrés Malamud señalaba que no es obligación que las pandemias mejoren las democracias, pero tampoco es obligación que las destruyan (Malamud, 2020). Lejos de aceptar que la tecnología genera desigualdad, creemos que, bien empleada y aprehendida, nos puede ayudar

8. Recomendamos ver el cortometraje *La peste del insomnio*, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=3ktsLYFy4_4.

a disminuirla. Implica que el Estado sea quien ofrezca esa herramienta. He ahí una revolución o un salto evolutivo de calidad en la historia. Para transformar la experiencia vivida en aprendizaje, que no sea solamente incorporación de nuevos lenguajes y soportes, debemos fortalecer la alfabetización, la perspectiva y la complejidad de los saberes.

Con borgiana convicción, no creemos en las casualidades: los centros educativos están una vez más en una encrucijada. Auguramos con plácida expectativa que la crisis decantará en crecimiento para que algo nuevo surja, conservando legitimidad y nobleza. La catedral de Notre Dame, afectada por un incendio, está siendo reconstruida, no rediseñada ni modernizada. Las políticas educativas tendrán que ser más hospitalarias con las infancias y adolescencias que se están formando en un tiempo nuevo, inédito y convulsionado. No alcanzará con proteger las trayectorias educativas, se requerirá que sean atendidas sus culturas para reconocer las actuales formas de ejercer ciudadanía. No deberíamos exigirles que reproduzcan rituales y saberes que no dialogan con sus contextos, sino con los nuestros. Y seguramente así, respetándolos, nos encontraremos. El Comité Regional Internacional de la Educación para América Latina (2014) lo consignó con meridiana claridad: «Una educación que construya encuentros entre iguales sobre realidades diversas, en un contexto específico donde se desarrollen sujetos históricos concretos, con una lógica de vivir solidaria y aprender colectivamente» (p. 38).

La escuela es el escenario para el desarrollo humano, orientado a una sociedad más justa y libre. Construir justicia es respetar las diferencias y enseñar que la verdad nos hará libres. No se trata de entrenar personas adaptadas

a los imperativos actuales, sino de educar para que sean constructores de la sociedad. Como quedó demostrado durante este tiempo de pandemia, en la vida social y en la práctica educativa surgen fenómenos que desbordan las realidades conocidas y explicadas, que no se pueden comprender desde esquemas predictivos y verificables, sino que exigen ser abordados desde otro sitio: desde el lugar de la adaptación, la interpretación y la emancipación. Ya no deberíamos preguntarnos cuál es la utilidad que la ciencia tiene para la organización, el equilibrio y la conservación de la vida.

Es el concepto de *persona* que subyace lo que debemos poner en foco. La persona es y se hace con otras personas en la medida que interactúa. En cuanto a su hacerse, tiene dos elementos ontológicos propios de su ser sustancial: subjetividad y sociabilidad. Desglosados, nos dan sus notas más características: originalidad, creatividad, autonomía, libertad, responsabilidad, apertura, comunicación y trascendencia, potencialidades que la educación tiene la responsabilidad ética y moral de preservar y fomentar. Antes deberá evitar la ritualización de sus acciones y concebirse como un proceso abierto, con toda la inestabilidad y el desasosiego que ello implica.

En la actualidad no basta con ser bueno [...] busquemos la excelencia [...]. Los maestros necesitan incorporar habilidades de educadores fascinantes para actuar con eficacia en el pequeño infinito mundo de la personalidad de los alumnos [...]. Debemos ser educadores por encima de la media si queremos formar seres humanos [...] felices capaces de sobrevivir en esta sociedad estresante [...]. Un educador excelente

no es un ser humano perfecto, sino alguien que tiene serenidad para darse y sensibilidad para aprender. (Cury, 2010, p. 20)

Nos declaramos optimistas empecinadas y soñadoras incorregibles, por eso estamos seguras de que se está incubando un cambio de paradigma. La nueva escuela está entre el futuro imperfecto y el modo subjuntivo, en terminología de Zelmanovich (2020). La estamos construyendo mientras sobrevivimos al impacto de lo que nos tocó vivir, tratando de cumplir con los mandatos sociales e institucionales. Ahora es cuando esbozamos horizontes posibles, juntando anhelos mientras revisamos lo andado.

Ya veníamos construyendo narrativas en las que lo emocional y lo racional como unidades fueran el pilar del proceso de enseñar-aprender. Nosotras no creemos en las aulas de ayer como algo mejor que las que puedan ser mañana, y tenemos el argumento de la realidad. Hace unos días asistimos virtualmente a una conferencia sobre la vida y la creación de Eladio Dieste, recientemente destacado por su obra arquitectónica, brindada de forma virtual por el arquitecto Esteban Dieste y el profesor Rafael Dieste. En el cierre, las voces juveniles de los coros liceales de Atlántida poblaron celestialmente el espacio de esa bellísima construcción. El profesor Rafael Dieste contó, buscando la complicidad del público, que su tío Eladio llenaba sus horas libres como estudiante entrando a la clase del profesor Justino Jiménez de Aréchaga (Dieste y Dieste, 2021). Hoy también hay estudiantes que pasan sus horas-sin-profesor en las clases de aquellos a los que desean escuchar. Tampoco es casual que nuestro mejor arquitecto sea un ingeniero.

Educación y humanidad son una y la misma, son camino y destino, razón y consecuencia. Estamos acostumbrados a medir y comparar la escuela de ayer con la de hoy, los estudiantes de antes con los actuales. Casi todas las veces en desmedro de estos últimos. ¿Cómo medir las actitudes, la capacidad de trabajo en equipo y la motivación, aspectos especialmente relevantes en el desarrollo de la persona? ¿Qué valor predictivo tendrían dichos datos? ¿Qué uso ha de hacerse de esos resultados? La respuesta que demos a estas preguntas es una cuestión fundamental. Si llegamos a la conclusión de que se puede medir aquello que se quiere medir, con un suficiente grado de fiabilidad, tendrá sentido analizar, interpretar y tomar decisiones en base a esos resultados. Si, por el contrario, negáramos de antemano esta posibilidad, estaríamos rechazando la capacidad de intervención y nos abandonaríamos a la supuesta bondad del propio sistema. ¿Cómo hacer visible lo invisible? ¿Cómo comparar, jerarquizar constructos tales como las inteligencias, la motivación, las habilidades o los conocimientos acerca de una materia?

Los sastres saben que medir para elaborar patrones de costura no es una tarea simple: no solo se trata de papel, lápiz y cinta métrica. También es recomendable una tabla de medidas para obtener la mayor precisión posible. Garantizar las escalas correctas evitando posturas forzadas. ¡Eureka! Podríamos dar las mismas garantías en la escuela que en la sastrería. Abrimos la polémica. La alta costura tiene claves para medir el contorno, el largo y el ancho, y se asegura así que el producto final sea el protagonista. En el desfile, como en todo espectáculo, hay un relato y se enmarca en un clima. La luz, el sonido o su ausencia y la escenografía son herramientas poderosas a tener en cuenta

porque modelan la realidad. Un desfile es una declaración; los diseñadores crean colecciones inspiradas en el arte, la sociedad, la música, una causa. Cualquier coincidencia entre alfayates y educadores no es mera sinonimia. Comenzaremos por descoser las cuatro claves de la costura, para tomar las medidas corporales e hilvanarlas a nuestra asociación escuela sastrería (Nastasia Historias Hiladas, s.f.).

1. Postura natural: la persona a la que se le toma las medidas debe estar de pie en forma relajada, mirando hacia adelante. Si su postura no es erguida, no se intenta forzarla.

Una de las opciones más importantes a la hora de acompañar el crecimiento es elegir entre facilitar el andar y enseñar a caminar cualquier senda. Siempre desde el amor, podemos contemplar y escoltar; sin empujar, respetando, dejando ser, comprendiendo y entendiendo, permitiendo mostrar lo auténtico en cada uno. El ambiente relajado, seguro emocionalmente, permite regenerar capacidades y procesos como la atención, la observación, la imaginación, la memoria y la concentración. Todo en consonancia con el proceso de autorrealización del ser humano.

2. No ahogar con cinta métrica: las medidas no se hacen muy ajustadas ni muy estiradas ni tan sueltas.

Dijo Albert Einstein que ningún problema puede resolverse sin cambiar el nivel de conciencia que lo ha engendrado. Se requiere un cambio interno en los educadores. Se requiere una gran dosis de criterio y valentía. Se puede y se debe educar sin castigar. Los alumnos no son el enemigo. Esto no es una batalla con ganadores y perdedores. Tampoco una carrera de obstáculos con el argumento que estas medidas elevarán el nivel. Es un proceso, un camino —ojalá— de disfrute, donde somos referentes

y filtros para seres humanos, que, como nosotros, están aprendiendo a vivir. No se trata de ausencia de límites o de reglas, ni mucho menos. Se trata del espíritu del ágora, de cuya construcción ellos, los estudiantes, son parte esencial y sustancial. Normas negociadas, flexibles, argumentadas, con un sentido que beneficie a todas las partes. Y unas consecuencias naturales derivadas de su no cumplimiento, sin artificios forzados por el adulto. Urge dar un salto en nuestra mentalidad, desabrocharla de la rigidez que trae por estar apegada a parámetros que seguro ya no funcionan y que ni siquiera sabemos si alguna vez funcionaron.

3. Medir por la zona más saliente: a la hora de medir los contornos, hay que situar la cinta justo en la zona más prominente.

Atender a la diversidad humana desde el punto de vista educativo es un reto pedagógico que debe llevar a padres y docentes a descubrir los intereses, aptitudes y necesidades de cada educando y a brindarles oportunidades de estimulación y desarrollo a la altura de sus circunstancias personales. El desafío de la didáctica para la diversidad es una revolución que no se ha dado; la igualdad en la escuela homogeniza con promedios a la baja, en lugar de impulsar promedios al alza. *Educación y talento* son dos conceptos estrechamente unidos; el primero conduce al segundo. La educación es un proceso de perfeccionamiento permanente y dinámico de todas las facultades humanas; su objeto es descubrir y desarrollar esos talentos variados que cada persona posee en potencia. Un talento es una aptitud natural para hacer algo, las dotes personales derivadas de la naturaleza racional. Cada vida humana trae consigo posibilidades profundas de desarrollo, que, al contacto con

los distintos valores de la cultura, dan por resultado vidas genuinas, siempre únicas e irrepetibles.

4. Tener en cuenta las holguras: es importante añadir unos centímetros en el patrón para que, después de hilvanado, no quede pequeño o estrecho.

La educación es una fuerza viva, en readaptación, transmutación y resignificación continua, dado que debe permanecer mutando al tiempo que la sociedad y el conocimiento cambian. Y ese cambio es exponencial y constante, incierto y caótico. La creatividad es el eje de esa noria. Es imperativo para los docentes cambiar de mentalidad acerca de la creatividad, para considerarla como un elemento inherente al actuar didáctico-pedagógico. El profesor debe

Apreciar el comportamiento creativo en todas las demás áreas. Son creativas las preguntas incitantes e indagadoras; son creativos los hábitos de búsqueda y experimentación; se da creatividad en la lectura y escritura, en la forma de enfocar las ciencias y la historia. (De la Torre, 2013, p. 15)

La metáfora permite construir realidades y romper con el decir que limita las explicaciones. Bajo el mecenazgo de lo poético planteamos algunas interrogantes: ¿qué tienen en común el oficio del docente y el oficio del sastre?, ¿se puede comparar el salón de clase con un taller de costuras?, ¿podemos leer una institución educativa con la misma clave que un desfile de modas? Antes de ensayar réplicas queremos decir que ese telar que elegimos como comparado, catalogado como y con frivolidad, es un mundo deslumbrante, hondo y con cavernas de mezquindad, tan fascinante como la

selva. Lo que sucede en las pasadas de los modelos tiene un lenguaje propio y comprender algo de su gramática permite entender el mensaje. Un desfile de moda es un espectáculo efímero e irreplicable que tiene un condimento clave: la seducción. En tanto pieza fugaz en el puzle comunicacional de una marca o diseñador, resulta la herramienta más eficiente para transmitir su esencia. Siguiendo con el símil, en el teatro didáctico el docente tiene que estimular la curiosidad y el asombro por su producto, que es el conocimiento. El cerebro necesita emocionarse para aprender y esto solo lo conseguimos suscitando su deseo.

Las modas de ropa se van imponiendo por sobre los estilos, pero cada tanto vuelven a un punto del pasado y traen a la vida una prenda que se usó hace medio siglo: otro punto de semejanza con la educación. Por moda educativa se entiende a cualquier propuesta metodológica o recurso educativo que, en un momento dado, se cuele con furor en las prácticas áulicas y, transcurrido un tiempo más o menos extenso, desaparece sin dejar prueba sólida alguna de haber contribuido a la formación de las personas. La manera de frenar este péndulo, este ir y venir de las modas educativas, es cambiar las reglas del juego bajo las que las innovaciones educativas son elegidas, implementadas, evaluadas e institucionalizadas. Porque *moda* no es sinónimo de *innovación*, no lo es en el mundo del diseño como tampoco en el de la educación. Que todo cambie para que todo siga igual no es una premisa seria. Esta circunstancia condiciona inevitablemente e incluso polariza todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los centros educativos necesitan convertirse en inmensos talleres donde se hilvane el futuro de la sociedad

con condiciones de educabilidad: calidad y equidad. La educación no puede anticiparse a lo que se va a necesitar, pero sí puede brindar las herramientas para que todos los ciudadanos puedan desenvolverse en entornos cambiantes. Habrá que investigar en el mercado de las ideas cuáles son las mejores telas para diseñar el traje educativo: estadísticas viscosas, opiniones de poliéster, vivencias de algodón. Es hora de cambiar el modelo, de soltar el discurso calado que apunta a crear pensamiento crítico y capacidad reflexiva con acciones pedagógicas que van directamente en sentido contrario. Si el objetivo es educar para transformar, es *sine qua non* transformar el proceso educativo con hechos, no con diatribas: diversificar las aulas en espacios para asombrarnos, experimentar e investigar, y conciliar lo cognoscitivo y lo afectivo a través de atmósferas creativas reales. Esta escuela es a medida, a medida que inventamos, creamos, descubrimos. Resulta, pues, muy conveniente consultar el diccionario, que permita el máximo acercamiento del concepto científico al lenguaje comprensible. Encontramos que *crear* es ‘producir algo de la nada’ y, en sentido figurado, ‘establecer, fundar, introducir por vez primera una cosa, hacerla nacer o darle vida’. *Inventar* significa ‘hallar o descubrir, a fuerza de ingenio y meditación, o por mera casualidad, algo nuevo o no conocido’. Y *descubrir* es ‘hallar lo que estaba ignorado o escondido’. Suele ser habitual decir que los artistas y los escritores crean y los científicos inventan o descubren. Lo más acertado es decir que todos *descubren*, reservando los otros sinónimos para lograr esa fluidez que exige la trama cuando los hilos se sueltan del ovillo.

Parece de Perogrullo decir que el sustantivo *escuela* no soporta más el singular. Parece obvio insistir en que

las escuelas no se hacen de una vez y para siempre. Su existencia no se justifica en el ropaje exterior y su cotidianeidad es sanamente precaria y provisoria. El modelo de escuelas sastrería no nace con esta escritura. Parafraseando a Skliar (2018), decimos que los primeros pasos no son los primeros, pues ya caminaron varias veces a través de sueños y tinieblas. Este autor escribe acerca de la educación como conversación en comunidad, no tanto como alojamiento institucional, sino como sitio de conversación que habita en la posibilidad. La vieja escuela invita al niño a la trastienda que solo en apariencia es accesible y colorida. Lo convida con la tradición esgrimiendo la lógica de que hay que perpetuarla bajo amenaza de expulsión. La nueva escuela pensará la educación desde nuevas formas de narrar la vida, renunciando a la soberbia impertinente del lenguaje.

Por eso, el lenguaje del educar es narrativo, o debería serlo. Porque conversa sobre la relación intensa y externa del mundo —como travesía hacia la exterioridad— y la propia vida, haciéndola múltiple, intentando que no pertenezcamos solo entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo, repitiendo y repartiendo desigualdades, anunciando emancipación, pero provocando más y más humillaciones. (Skliar, 2018, p. 38)

Hace falta volver al sinceramiento, abandonar la ingenuidad y conversar sobre la experiencia humana de la fragilidad. Abandonemos la sospecha, no construyamos trampas éticas solo para medir fuerzas. No estamos inflando nuestro pecho con fórmulas simplistas. Estamos proponiendo que el acto educativo proteja a las nuevas genera-

ciones de nuestros estereotipos, de nuestros anclajes y de nuestras falacias. Es momento ineludible de decir que no hablamos de aventuras reformistas en planes ni currículos. Hablamos de la actitud educadora de mirar, hospedar, posibilitar, ceder, habilitar. En síntesis, conversar amablemente. Ser amable es amar sin arrogancia y con tiempo. Tenemos que disponer de tiempo para evitar el intercambio de monólogos. Cuando no hay tiempo, interrumpimos al interlocutor para convencerlo o para juzgarlo, condenándolo a la soledad del yo. Una conversación como gesto educativo puede pasar por varios sitios, pero solo uno no debe ser visitado: el de la falsificación de la experiencia.

Una institución educativa debe respirar como cualquier organismo vivo. Anaxímenes⁹ consideraba que el *pneúma*, entendido como ‘soplo vital’, pero también como ‘aire’, es el principio de todas las cosas. El aire domina y mantiene unido al cosmos de la misma manera que el alma lo hace con el cuerpo. Y cuanto más puro sea ese aire, mejor. ¿Qué contamina el aire? Indudablemente, la violencia lo hace. Un aire enrarecido por disturbios es expresión frecuente en estos tiempos. Las escuelas no son ajenas a lo que sucede; por el contrario, suelen reproducirlo a una escala por ahora pequeña. Porque como mostraba Shakespeare,¹⁰ cuando algún desorden ocurre en el individuo, invariablemente se replica en otras dimensiones. Es violencia mentir al estudiante, engañarlo con una prenda que no es de buena calidad. Es violencia mentirnos a nosotros mismos, educadores, cuando no revisamos nuestras prácticas y las damos

9. Filósofo griego que explicó el origen de todas las cosas a partir de un proceso por el cual se modifica el aire: rarefacción y condensación.

10. Poeta y dramaturgo inglés cuyo genio e ingenio le permitieron retratar la condición humana con un penetrante tratamiento psicológico.

por buenas sin hacer el ejercicio de volver a pensarlas. En la Escuela Sastrería deseamos un aire tan limpio que hasta deje ver crecer el liquen vulgarmente llamado *barba de viejo*. Limpio de tristeza aguda, de mal humor filoso y de ese tóxico discurso que parece talle único: HCS, sigla que significa ‘hacer como si’. Este concepto se refiere a una forma de simulación que se adopta durante una conversación donde la empatía, el ponerse en el lugar del otro y emocionarse por entenderlo, ocurre desde un lugar exclusivamente postural.

En el telar de nuestro pensamiento se fueron dibujando algunos principios luminosos para la escuela a medida. El siguiente decálogo no tiene aspiraciones de Tablas de la Ley, pero confiamos en que es la buena noticia que necesitamos. A saber:

1. Respeto: un imprescindible.
2. Amabilidad: en el portahilos institucional debe estar.

Sin vínculo no hay aprendizaje. Para ser efectivo hay que ser afectivo. Una sonrisa, una palabra amable, un oído atento son indispensables. Hubo un tiempo en el que la autoridad se imponía, hoy se construye a través del reconocimiento y la credibilidad.

3. Alegría: como la luz de la vida.
4. Alfabetismo emocional: ineludible.

Si no se fortalecen las habilidades socioemocionales, las cognitivas se resienten. Todo aprendizaje tiene base emocional. Ninguna comunicación está exenta de emociones, pero cuando prevalece el sentido del humor, el efecto transferencial de la palabra y el silencio producen que las experiencias sean intensas.

5. Trabajo cooperativo: nadie se educa en soledad.

Promover cambios que no sacrifiquen la equidad no es una aspiración, es un deber ético.

6. Creatividad: aplicada en puntadas de zigzag, que no se limite a los muros.

Es como la tela tafetán, sin derecho ni revés. Pero hay que ser muy cuidadoso con las nuevas ideas, porque cuando surgen son muy delicadas y, si no se las cuida de la burla, pueden morir a poco de nacer.

7. Pasión: bordada en todas las dimensiones de la gestión escolar.

Somos espejo del entusiasmo. Las neuronas espejo no solo reflejan acciones, sino también emociones. Una institución entusiasta y entusiasmada es posible.

8. Reflexión: parar para seguir andando, analizar, mirarnos al espejo.

9. Investigación: estudiar, leer, profundizar para innovar.

Las generalizaciones, al igual que las simplificaciones, son peligrosas. Hay que estar atentos a la singularidad.

10. Valentía: agazapada en la faltriquera de los docentes.

El peor enemigo que tenemos es la automatización pedagógica, la zona de seguridad.

Un día en la sastrería nueva, una vida en la escuela vieja puede hacer que estos principios se desflequen y sean llevados por el viento. Hace más de una década que se empezó a hablar de educación inclusiva. El mismo tiempo que llevó diferenciar *adaptación* de *adecuación* curricular.

Parece una ironía pensar que el nombre precede al invento. Sin embargo, por raro que parezca, eso es exactamente lo que viene sucediendo: se impone una nomenclatura que se debate largamente e incluso se descarta a veces muy pronto, antes de vestirla con acciones. No obstante, siempre coexisten aquellos que recorren los campos semánticos con la fascinación de estar en los Eliseos y quienes se internan en la pradera para experimentar y llenar de contenido empírico las palabras. Pero a esta altura del ensayo, nobleza obliga decir que la Escuela Sastrería no nace con su denominación. Está sucediendo en distintos centros en forma silenciosa y hasta clandestina, llevada adelante por educadores vocacionales que sacan de su clóset prácticas novedosas pensadas para alumnos con nombre y apellido. *Flexibilizar, adecuar, valorar, incentivar, fortalecer y articular* son palabras versátiles que quedan muy vistosas en cualquier género. Apuntamos a que sea la ética siempre la que abra y cierre el desfile, la estética es solo su escudera. Bajo esta ideología presentamos la Escuela Sastrería con independencia de las administraciones de turno y con garantías que las blinden de toda posibilidad de borrón y cuenta nueva. Por obra y gracia de la palabra, esta escuela nueva se enuncia, se hace carne y trasciende, porque no es una moda más. Es una filosofía. Una pedagogía. Y una praxis.

Es indispensable que el centro tenga autonomía y estructura edilicia funcional a su población, no a la inversa. El clima áulico buscará ser pulcro, delicado y seguro. Para que predomine la armonía emocional necesita integrar como estrategia de intercambio el juego, recordando que la humanidad, además de *homo sapiens* y *homo faber*, es *homo ludens*

(Huizinga, 1938).¹¹ La utilidad del conocimiento no es la información en sí, sino lo que esta mueve en el aprendiente. Lo crucial es crear entornos ricos de aprendizaje que puedan ser sostenidos en el tiempo. Es el paradigma de la filosofía de la liberación, en el que el proyecto de vida buena tiene sentido cuando se articula con otros, ya que todos se saben iguales en tanto parte de la misma especie: poseedores de inteligencias, capacidades, habilidades y emociones. Ineludible resulta proponer a los estudiantes experiencias intensas que los comprometan con todos sus talentos. Para garantizar que esto sea posible, es necesario un entrenamiento mental para el cambio. Debe construirse como un edificio antisísmico que se adapte y se mueva con flexibilidad en favor de los estudiantes y de sus aprendizajes múltiples.

El salón de clase, así como todos los espacios de la institución, será un lugar de encuentro con énfasis en los signos paralingüísticos. No más filas para admirar nuca. La organización en herradura e islas facilita la visibilidad y el trabajo cooperativo entre todos los integrantes del grupo, incluido el docente, quien no tendrá *escritrono*.¹² Para que este diseño empiece a caminar, es necesario flexibilizar el manejo del tiempo. Se hizo muy bien durante el tiempo de clases virtuales, cuando nos convencimos de que no es sano estar cinco horas sentados frente a la pantalla en clases *online*. ¿Cuándo nos convencimos de que sí lo es estar seis horas, con tres escasos recreos de cinco minutos, frente a un pizarrón en clases

11. Coincidimos con Johan Huizinga (1938) en que la acción de jugar es intrínseca a la cultura humana. Este autor define el juego como una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo en la vida corriente.

12. Neologismo que muestra el símbolo del escritorio como trono desde el que se ejerce el poder docente.

presenciales? Debemos repensar entonces el eje tiempo. Y de paso cortar la idea del recreo como hordas que huyen, porque ni chicos ni grandes salen al patio para disfrutar de un descanso cerebral, la mayoría de las veces escapan. Hagamos un trato: integremos el concepto *recreo* a la clase. Es sabido que algunas veces el timbre es mutilador de la emoción y otras tantas músicas para los oídos. Se podría pensar en una autorregulación de la acción de recrearse entre los miembros del grupo. El timbre que impone desde afuera un relativo control no sería necesario. La diversidad de las prácticas áulicas y la hechura de cada dinámica intra e interpersonal validará cada minuto. Abandonemos la idea del catálogo de adecuaciones y de la clase ideal como aquella en la que no hay alumnos con dificultades, sostenida en la ilusión de que solo así hay que adecuar las herramientas didácticas, lo que implica mayor trabajo docente. Lejos de pretender rispedeces con el amble lector, diremos que si el estudiantado pudiera elegir a su cuerpo docente, tampoco elegiría tanta diversidad. Queremos afirmar con este paralelismo que la utopía de la homogeneidad es más común de lo deseable. Aun así, los estudiantes incorporan rápidamente que cada docente es distinto y que con cada uno hay que vincularse de manera diferente. Muy pronto conocen el perfil. Adecuarse a cada estudiante no es un mandato que está en un informe firmado por otro profesional. Es adecuar las estrategias para que todas las personas puedan acceder al saber. Es vestir el conocimiento en capas. Algunos accederán a la totalidad del vestuario, otros elegirán algunas prendas y seguramente habrá quienes en ese momento puedan apreciar color y textura. Todos sortean dificultades y demuestran talentos. Todos aprenden a su medida. Si además es sin humillación, ese aprendizaje será un incentivo para los venideros.

Otro punto de quiebre en esta nueva escuela es la articulación de actividades sistemáticas que apunten a la educación emocional. Para que sean sostenibles en el tiempo, deberán estar integradas a la vida institucional. Hoy es viernes y mientras escribimos esta sección un proyecto anti-tristeza se está desarrollando en una escuela. Se llama *Viernes de la alegría*. Consiste en diferentes secuencias interdisciplinarias y transversales de distintos formatos: concurso fotográfico, cacería extraña, juegos al aire libre, entre otras. Estas acciones estimulan la creatividad y fortalecen los lazos. ¿Dejarán de sentirse tristes por las complejidades de sus vidas? La respuesta es *no*. Pero saben que la escuela está para arroparlos. Y esa certeza hace la diferencia.

La lógica de esta escuela es que todas sus acciones y todos sus lugares estén en sintonía con sus propósitos. Hay centros educativos donde un añejo aljibe es el abuelo amoroso de grupos de estudiantes que lo adoptan. Hace algunos años, los centros empezaron a adquirir televisores que decoran pasillos y lugares comunes, lo que ofrece la excelente posibilidad de proyectar cortos animados atractivos. Las carteleras informativas son una valiosa oportunidad para leer y escribir frases motivadoras.

Quizás estemos a un paso de entrar en la escuela sastrería, donde lo único que no cabe son los conocimientos asignaturistas desnudos. Preferimos hablar de *competentes* más que de *competencias*. Pero puestas en el brete de las definiciones, entendemos que el apropiarse de los aprendizajes puede y debe incluir habilidades: cognitivas, técnicas, socioemocionales y de metacognición. Al desarrollo de estas eventualmente podremos llamarlo *competencia*. Pero la sastrería está atendida por sus propias dueñas. Y nos parece

desde siempre que la producción en serie, la fábrica y la empresa, cuando se visten con prendas del aprendizaje, vavulean las telas, desgastan el modelo, envilecen el traje. Así que pasará también esta moda de competencias, que pre-dispone a la competición, para dejar paso —esperamos— a otra idea fuerza más humanista.

No se trata de crear una falacia. Por el contrario, queremos correr el velo, a veces de tul, otras de arpillera, con el que se oculta más de lo que se muestra, para hacer del estudiante un sujeto que se construye, de verdad, seriamente.

Se trata de decir lo que no es políticamente correcto, aunque sea disruptivo.

Se trata de comprender de una buena vez que aprender es la única manera de justificar nuestra existencia como especie.

Se trata, en definitiva, de honrar la tarea de generaciones que, «como las hojas, así las de los hombres»,¹³ estuvieron para legarnos aquello que heredaremos a nuestros sucesores.

Nos va la vida en ello.

13. Frase tomada de Homero.

ANEXO

Colección 2020 2021

Prendas íntimas

Antes de comenzar el desfile, queremos dejar algunos respuntes.

Hace algunos años, preocupados por la cantidad de madres adolescentes, los sociólogos investigaron y arribaron a una verdad aterradora: el embarazo creaba la ilusión de tener algo a quienes nada tenían, a veces ni a sí mismas.

Hoy nos atrevemos a redoblar la apuesta. Muchas veces no solamente es tener algo. También es ejercer poder sobre ese algo. E incluso violentarlo. Lo terrible es que ese algo es *alguien*.

Declaramos que estamos y estaremos siempre del lado de las víctimas, particularmente con las que no soportan el dolor de la vida. Especialmente con las que son condenadas al páramo de la orfandad, con los huérfanos de padres vivos.

Con Gabriel Rolón creemos que tanto la maternidad como la paternidad son una construcción cultural que poco tiene que ver con lo natural, más precisamente con lo instintivo. Estamos asistiendo al nacimiento de nuevos paradigmas que permiten repensar los modos de maternar y paternar.

Y como somos naturalmente optimistas, pensamos que los resilientes hijos e hijas de esas personas sabrán al menos qué no harán con sus hijos, si los tienen.

Caiga una tela negra sobre esas tristes figuras que no merecen más que el olvido.

Que nuestro alfayate sin dedal tenga muchos géneros de vivos colores para los padecientes que suelen habitar nuestras aulas. Porque ese es el camino de salida.

Y de entrada... a la vida.

HÉCTOR

Luce un traje azul profundo.

Lleva una remera del color de la aflicción.

Viste orfandad de ambos padres.

En cinco meses, que fueron cinco minutos por el vértigo del diagnóstico enfermedad-muerte, y cinco siglos por el agobio de los muchos dolores, la mamá de Héctor se fue. Dos años antes, el cáncer había venido por su papá. Desde los primeros años liceales se hizo querer mucho por sus pares. Lo mismo sucedió con los adultos, profesores, adscriptos, directores. Ese muchachito de cabello muy corto y mirada muy amplia era un joven caballero andante.

Fue el héroe de su mamá añosa, como suele llamarse a aquellas que por el motivo que sea deciden la maternidad con más de tres décadas. Fue educado en el respeto y sobre todo en el pudor.

Héctor suministraba la morfina a su madre. Se levantaba todas las veces que fuera necesario durante las noches de la desesperación y las miserias de un cuerpo muriente. Su mamá había dado instrucciones claras. No dejar jamás de estudiar fue la primera.

Cuando el 3 de julio la tía comunicó el fallecimiento, la pandemia fue más cruel que siempre. No podíamos estar.

Todo indicaba que este año ya no regresaría al liceo.

Quince días después, fue a una entrevista que entendíamos pertinente. La tía, desde ahora su tutora legal, no dejaba de agradecer el acompañamiento que la comunidad educativa había brindado.

Le preguntamos qué estudiaría y nos respondió «Medicina». Todos entendimos. Describimos los escenarios posibles en caso de que considerara un retorno a su curso.

Una semana después, Héctor, el primogénito de Popelina, con su corazón valiente estaba de nuevo en la clase.

ARIADNA

Lleva una blusa suelta, unos jeans muy anchos, con amplios bolsillos donde guarda cigarrillos y enojos con su madre. El cabello recogido en un moño no logra vencer sus rulos, tan rebeldes como las pasiones que la habitan. Lleva zapatillas deportivas y una mochila con proyectos y frustraciones que combinan con la mirada melancólica y tersa.

Y nos cuenta que cuando veía a una mujer con un bebé se ponía a llorar. Ella tenía entonces diez años. Había visto a su madre regalar a su hermano. Los abuelos la protegieron de esa mujer. Dice que no va a dejar que ella los lastime, que cuando cumpla 18 va a pedir que no se acerque a la casa, porque casi siempre está intoxicada.

Le preguntamos qué carrera, qué profesión le atrae. Nos respondió que sueña con ser abogada. No nos sorprende. La alentamos a que no corra ni se detenga.

ISMENA

Ella luce una prenda exclusiva, con tajos en las mangas y en las solapas. Tiene 16 años y hace 8 carga una depresión aguda.

Su casa es un infierno. Su madre, una extraña que solamente la soporta.

Ayer hubo una presentación especial de primavera. Lloró a gritos durante cuarenta minutos. Decía que le dolía mucho, que estaba muy cansada, que se iba a rendir.

Tres profesoras asíamos sus manos crispadas.

Por momentos se desvanecía. Cuando en algún instante de aquel siglo llegó su madre, se aferró más a nuestras manos.

Luego llegó la emergencia móvil. Vienen a diario. Hemos generado cierta extraña complicidad en esto de pelear por la vida de los estudiantes. Por eso les dijimos. Y agradecieron el dato.

Solamente queremos ver a Ismena la semana próxima, y la siguiente. Queremos que promueva el curso.

Queremos que sea aun más fuerte, que no se rinda.

Se lo dijimos mientras la ayudábamos a respirar: «Vas a ser feliz, esto pasará».

Para Ismena, ayer el liceo fue refugio y catarsis. La capa verde de la esperanza lucía bellísima en su cansadísimo cuerpo.

Ayer el alfayate sin dedal diseñó con retazos de tristeza y de rabia una prenda para abrirla.

Referencias bibliográficas

- BENVEGNÚ, A. y SEGAL, A. (2020). Acerca de ganar y de perder. ¿La clase en modo pantalla? En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 267-278). Unipe Editorial Universitaria.
- CIENTOCHENTA (18 de agosto, 2021). *Pandemia incidió “absolutamente” en aumento de suicidios en adolescentes*. <https://cutt.ly/MSma8D2>
- COMITÉ REGIONAL INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA (2014). *Segundo encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano*.
- CURY, A. (2010). *Padres brillantes. Maestros fascinantes*. Planeta.
- DE LA TORRE, S. (2013). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Magisterio del Río de la Plata.
- DIESTE, E. y DIESTE, R. (3 de setiembre, 2021). *Eladio Dieste, un compromiso con la creación* [videoconferencia]. Cátedra Alicia Goyena. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XJ7GtcS9B0o>
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- HUIZINGA, J. (1968). *Homo Ludens*. Emecé.
- MALAMUD, A. (12 de junio, 2020). *La política después de la pandemia* [videoconferencia]. Fundación Libertad. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5R5QI-IRlbJU>
- NASTASIA HISTORIAS HILADAS (s. f.). *Nastasia Historias Hiladas*. <https://www.nastasianash.com>

- NERUDA, P. (1924). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Losada.
- RODRÍGUEZ, S. (1992). Me va la vida en ello [canción]. En *Silvio*. Silvio Rodríguez.
- SABINA, J. (2000) Ruido [canción]. En *Nos sobran los motivos*. BMG Ariola.
- SKLIAR, C. (2018). *¿Se puede enseñar a vivir? La educación como comunidad y conversación*. Camus.
- VALLEJO, I. (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.
- ZELMANOVICH, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 325-336). Unipe Editorial Universitaria.

Otra bibliografía consultada

- BACHRACH, E. (2012). *Ágilmente: Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*. Sudamericana.
- BORRA, L. y PÉREZ, G. (2020). *Normalidad invertida (ni tanto)*. *Educación en tiempos de pandemia y postpandemia*. Bitácora.
- CÉSPEDES, A. (2007). *Cerebro, inteligencia y emoción. Neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Fundación Mírame.
- GOLEMAN, D. (2009). *La inteligencia emocional*. Zeta.

- FRIGERIO, G., KORRINFEL, D. y RODRÍGUEZ, C. (coords.) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- LEWIN, L. (2017). *Que enseñes no significa que aprendan. Neurociencias, liderazgo docente e innovación en el aula en el siglo XXI*. Bonum.
- RUÉ, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Paidós.
- ROSLER, R. (2014). *No lea este libro si no cree en el cerebro diversidad*. Juan Manuel Arana.
- ROBINSON, K. y ARONICA, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- TABORDA, A., PIOLA, B., LEOZ, G., FARCONESSI, C., VASEN, J., DUEÑAS, G., GRASSI, A., LEVIN, E., ROJAS, M., FILIDORO, N., PAOLICCI, G., ABREU, L., SABÓ, A., CHADES, M. y CORVALÁN DE MEZANNO, A. (2012). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria.
- TENTI FANFANI, E. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y reflexión en el siglo XXI*. ILPE - Unesco.

Currículums de las autoras

María Ventura Perdomo Rivero

Es profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas, Montevideo.

Ha participado en las *Jornadas sobre Educación* de la Asociación Educar para el Desarrollo Humano (Argentina) y en el ciclo *Enlaces con la vida*, de la Cátedra Alicia Goyena.

Es autora de ponencias e investigaciones sobre Federico García Lorca: «De los *Sonetos del amor oscuro* a la *Teoría y juego del duende*», y sobre Miguel de Cervantes: «Hacia las diversas lecturas del capítulo X de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*».

Es coautora del libro *Clásicos* en versión libre.com.uy y del *Diccionario del Español del Uruguay*. Asimismo, escribió en coautoría el ensayo «Espacio de felicidad. Elogio del aula», publicado en el libro *Ser docente en el siglo XXI*, y el artículo «La evaluación ¿aproximación imprecisa? De la metáfora al oxímoron», publicado en la *Revista Conversación*, N.º 26 y 27.

Marilez Espinosa Nova

Es profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas.

Tiene un posgrado en Dificultades de Aprendizaje (International House - London Institute) y formación en Educación Inclusiva: Bases de la Neuroeducación Aplicadas a la Educación, de la Asociación Educar para el Desarrollo Humano (Argentina).

Es disertante y tallerista en instituciones públicas y privadas: «Derrumbando mitos, construyendo puentes. Sugerencias para la intervención pedagógica en adolescentes con dislexia, trastorno por déficit de atención, síndrome de Asperger».

Es coautora del ensayo «Espacio de felicidad. Elogio del aula», publicado en el libro *Ser docente en el siglo XXI*, y del artículo «La evaluación ¿aproximación imprecisa? De la metáfora al oxímoron», publicado en la *Revista Conversación* N.º 26 y 27.

Es autora del estudio preliminar del libro *Notas dispersas*, de Gerardo Molina.

LA ESCUELA DE CANTERVILLE

FUNDAMENTOS

*La educación no cambia al mundo, cambia a las personas
que cambiarán al mundo.*

Paulo Freire (apud Reyes, 2021)

Pensar en la escuela moderna nos remite inequívocamente a la construcción de una escuela nacida en el marco de la conformación de los estados-nación de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, en el caso de América Latina, que tejieron un conjunto de supuestos epistémicos en los cuales se siguen solventando determinadas prácticas en la actualidad. Entender la educación como *hecho situado* nos remite a analizar las rupturas y las continuidades que se han producido en ella, así como en las diferentes dimensiones que la componen; a analizarla como ese lugar donde se desarrollan las políticas públicas, que incardinan en prácticas que afectan directamente la vida de los sujetos que cohabitan diariamente dicho espacio. Comprender el conjunto de ideas, opiniones, creencias, principios, postulados y constituidos a partir de los diferentes actores que forman parte de dicho espacio nos devela el conjunto de prácticas que integran el nivel explícito e implícito, que suponen la constitución de nuestra futura sociedad.

En este sentido, ¿qué es la escuela en la actualidad? Lejos estamos de ingresar en este trabajo a los diferentes marcos epistémicos que se han gestado, que colocan a la escuela desde perspectivas dicotómicas, que van desde

entenderla como un elemento de opresión, control y reproducción social, a considerarla un instrumento de liberación y criticidad. No queremos dejar de hacer mención aquí a una interrogante que deja planteada Jacques Rancière (2007), que gira en gran medida alrededor de los presupuestos antes expuestos y que tiene como consecuencias entender si «se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por fundamento una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar» (p. 10).

El interés que nos aboca a la realización de este ensayo y a la reflexión sobre la escuela en la actualidad se asienta en la necesidad de resignificar la escuela como un espacio público, donde las tensiones sociales se encuentran presentes. Se entiende, así, el valor positivo del conflicto, como Michael W. Apple ya planteaba en la década de los setenta (Apple, 1986). De esta manera, este espacio se concibe como de construcción común con elementos inherentes y propios que lo han vuelto obligatorio por el carácter normativo que está presente no solo en la ley vigente, sino en la construcción de un espacio vivido por sus actores en su carácter de único e irrepetible, vital en el desarrollo de los sujetos.

Como plantea Philippe Meirieu (2004) en su libro *En la escuela hoy*, el claro fin universalizado de la escuela vuelve este espacio común a todos y nos remite al concepto de *público*, en el entendido de que nos pertenece a todos y no pertenece a nadie. Es la producción de este espacio público, de la *no familiaridad*, como plantea Carmen Rodríguez (2016), lo que vuelve a la escuela un bien común. Entender este aspecto se vuelve vital, ya que explica, de manera intencional o por el desconocimiento de esto mismo, que

a pesar de las múltiples etapas que ha atravesado sigue encontrándose presente. Sin embargo, sumado a este último punto, entendemos también que la Escuela no será escuela en la medida en que no alcance hasta el último sujeto que en ella deba estar.

En este espacio donde se gesta el monopolio de enseñar, como plantea Emilio Tenti Fanfani (2021), es donde se engendran las definiciones sobre las construcciones de un currículum, que nos remite a la primera consigna que planteamos al comienzo: ¿a qué tipo de ser humano estamos aspirando? Es en este campo de batalla donde se definen las múltiples variables que se ponen en juego dentro de la escuela. Ingresamos, aquí, en un aspecto en el que se seguirá ahondando a lo largo de este trabajo: las relaciones producidas entre estudiantes y docentes.

Partimos del planteo realizado por Cecilia Simón y Gerardo Echeita (2016) en el que remiten directamente a esta relación gestada en la escuela:

Para que los estudiantes puedan asumir su parte de responsabilidad (coigencia) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado tiene que confiar en que su docencia tiene significado y sentido. Los estudiantes tienen que saber y sentir que pueden hablar con sus profesores sobre cómo aprenden (confianza). La confianza mutua establece una responsabilidad compartida, necesaria para sostener la transformabilidad de la capacidad de aprendizaje del alumnado. Se trata de una responsabilidad compartida, no “dividida”. (p. 26)

En otras palabras, se trata de asumir como condiciones necesarias no solo el compromiso y la confianza, sino también, como plantea Graciela Frigerio (2016), la conciencia del acto de educar como un acto político, que nos concierne a todos e implica la responsabilidad de los que participan en dicha acción.

En este último planteo nos surge la metáfora planteada por la misma autora que refiere a los docentes como anfitriones capaces de dar un banquete a aquellos extranjeros en la materia, en el entendido de que el saber circula no por saber en sí mismo, sino en tanto la relación pasional que pueda establecerse con este (Frigerio, 2016). Es así que, para que estos hechos ocurran,

El intento se inicia con la voluntad de dar lugar [...] (no cualquier lugar, el que todo semejante tiene derecho a exigirnos). Dar lugar y quizás este sea el carozo de la cuestión, significa renunciar a ocupar el lugar de los otros, alegrarse de compartir, festejar la distribución, colaborar con lo propio en el reparto y con la propia acción a que el reparto no se demore. (Frigerio, 2016, p. 45)

Flavia Terigi (2018) propone construir instituciones educativas en las que el *oficio del lazo* sea una forma común habitada por todos, construyendo nuevas formas, reconstruyendo las ya conocidas y eliminando aquellas que responden a un tiempo y espacio que no es el nuestro, como respuesta a «la preocupación por el fracaso escolar a la perspectiva de las trayectorias escolares» (p. 35).

De igual forma nos interesa rescatar el planteo de Pere Pujolàs (2003), que nos remite a una situación planteada en décadas anteriores, pero que sigue teniendo vigencia en la actualidad:

Ya los alumnos de la escuela de Barbiana, en su famoso libro *Carta a una maestra*, expresaron estas mismas ideas de una forma magistral, en el año 1967:

Este ha sido nuestro primer encuentro con vosotros. A través de los chicos que no queréis. También nosotros hemos visto que con ellos la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable. Y vosotros, ¿os atrevéis a desempeñar este papel en el mundo? Entonces llamadlos de nuevo, insistid, volved a empezar todo desde el principio hasta el fin, aun a costa de pasar por locos. Es mejor pasar por loco que ser instrumento del racismo. (Alumnos de la escuela de Barbiana, 1996, p. 39). (Pujolàs, 2003, p. 4)

Es a partir de las preguntas que nos sugieren los alumnos de la escuela de Barbiana y, en especial, de la búsqueda por comprender y clarificar las continuidades y las rupturas que han acontecido en este último tiempo, atravesado por la pandemia, que nos proponemos reflexionar sobre el retorno a la escuela. En el caso de nuestro país, para esta fecha ya ha acontecido, aunque con modificaciones varias tanto en la dinámica de los centros educativos, como en la

flexibilización de los protocolos sanitarios. Esto nos remite a analizar y reflexionar sobre el camino transitado.

Los sujetos que hemos sido y somos parte de este retorno no somos los mismos, porque las tensiones que nos han ido atravesando en todo este tiempo han generado transformaciones. Del mismo modo, el mundo al que volvemos a insertarnos ha cambiado en todas sus dimensiones. Como hemos mencionado, la escuela surge en un desarrollo histórico de largo aliento, el cual le ha planteado constantes desafíos, no solo a su institucionalidad, sino a los formatos que en ella se han ido operativizando, encuadrados en distintos modelos pedagógicos y en los cuales los actores del proceso han jugado papeles cambiantes a la vez que hegemónicos en la dinámica del enseñar-aprender.

La misma pregunta que se propone para el ensayo ya presenta una tensión: ¿el cierre de los centros educativos implicó *irnos* de la escuela?, ¿son las infraestructuras, los salones, el contacto con los otros los que determinan o definen la institución escolar?, ¿o la escuela es en sí misma algo que trasciende estos aspectos, que nos hace, aun en ausencia de la materialidad, sentirnos parte de algo mayor? Ha circulado una frase que tiene lo pintoresco de la descripción del momento: «Hemos alejado la escuela de los estudiantes, pero ellos se han mantenido aferrados a ella». Este distanciamiento se vuelve relevante para reclamar un espacio que muchas veces se visualizaba como no tan deseado, como no habitado en su totalidad, o esto era lo que se percibía.

Es desde este lugar que nos encontramos con un primer hito, las preguntas se vuelven inquisitivas, nos hacen pensar en lo que vivimos, experimentamos, sentimos, añoramos y, por qué no, soñamos al momento de volver (si es

que realmente nos fuimos). Las cosas pueden ser distintas o una continuidad de lo igual, porque también esa posibilidad está presente: lo anterior se diviniza, se posiciona en el lugar de lo perfecto, lo perdido, lo añorado, porque parecería ser el lugar de lo cierto; mientras que lo distinto se vuelve el camino posible, deseado discursivamente en algunos casos, pero también el lugar de la tensión hacia lo nuevo, al encuentro con lo no conocido, con *los* no conocidos, porque durante el proceso también muchos otros se volvieron borrosos y, en algunos casos, anónimos.

Y desde este lugar nos arriesgaremos a adentrarnos en el segundo hito, lo que Carlos Skliar (Gutiérrez de Álamo, 2020) denomina «el acontecimiento educativo de la pandemia». Este concepto se ata a las preguntas precedentes: ¿qué queda de lo anterior? En un momento de confinamiento y de distancia social, de estudiantes y docentes para los cuales el mundo de la virtualidad no era el lugar natural para el aprendizaje, en el cual surgen nuevas tensiones, nuevos escenarios para viejos actores de un proceso que se empieza a tambalear, que se vuelve incierto, que nos hace replegarnos o cuestionarnos, porque los humanos así somos, antagónicos y discordantes, temerosos y arriesgados en el hacer, pero también en el pensar...: ¿qué queda?

En este poder percibir si quedan rastros, huellas de lo transitado, es que llegamos a un tercer hito: la incertidumbre que nos invade, el miedo. La casa se vuelve la escuela, quizás de forma no deseada, pero ahí está la tensión; quizás no nos fuimos de la escuela, sino que esta se nos reconfiguró, no por voluntad propia o por alguna intencionalidad, pero porque el mundo de forma tempestuosa nos sacudió a su gusto. En el mismo texto, Skliar (Gutiérrez de Álamo,

2020) menciona los comentarios de una niña: «Aprendí a sumar, a multiplicar. Aprendí a extrañar» (s.p.), y así instala desde la incertidumbre el hito del aprendizaje, vinculado no solo a lo curricular, sino a lo emocional, pero no desde cualquier lugar, sino desde el «notar la falta de algo que se usa habitualmente y que se ha sustituido por otra cosa» (s.p.).

Extrañar lo otro, al otro, lo común, ese lugar conocido y, por qué no, confortable, aun con sus debilidades, no exento de tensiones familiares, controlables. A la vez, la valoración en la ausencia de lo querido, la increíble tensión de lo extraño. Volver a preguntarnos: ¿nos fuimos de la escuela?, ¿queremos volver a ella? A la que conocíamos o a una distinta, y nuevamente la incomodidad de la tensión. Hay autores que mencionan que en este proceso nuestros cuerpos han sufrido, se han llenado de cicatrices a las que rehuimos. Docentes y estudiantes nos unimos en la dimensión humana, nos igualamos, nos encontramos, nos desencontramos, fuimos los actores privilegiados de las tensiones, sobrevivimos y ahora buscamos retomar, desde nuestro lugar de encuentro, el aprendizaje, el conocimiento, el saber para construir un nuevo propósito que nos dé sentido y que, en cierta medida, nos ayude a reinventar ese lugar que aún sigue siendo nombrado como *escuela*.

Y así nos adentramos en el cuarto hito. En este tiempo se comienzan a construir relatos, narrativas, se empieza a decir desde otros lugares, historias tan antiguas como nuestra especie, diría Yval Nohan Harari (2014). Pero estas voces hablan de lo cotidiano, de las carencias que ya existían y que ahora se hacen visibles, de lo que no queremos, de la tensión que nos genera el cambio de contexto. «Quiero la escuela en la escuela», comenta una niña en uno

de los relatos de Skliar (2020, s.p.), testimonios que dan cuenta de lo que nos ocurre incluso en el mundo micro de nuestro entorno familiar, tensiones viejas que se renuevan, carencias previas que parecen escandalizar y tensionar a otros, que redescubren lo ya existente.

El mundo parece seguir su curso, a otro ritmo. Pero afuera pasan cosas y adentro también, al igual que en los sujetos. Docentes y estudiantes son arte y parte de este recorrido, porque la escuela no claudica, no desaparece. Quizás se borronea, pero está ahí con nuevas formas; mediada por la tecnología, dirán algunos; sosteniendo el vínculo pedagógico, dirán otros. Pero en los relatos la escuela sigue ahí, porque nos seguimos reconociendo como docentes y estudiantes, en el «Hola, profe» de un grupo de Whatsapp, de un correo en una plataforma educativa; en los trabajos escritos que se van construyendo en el proceso, en los intercambios, nos arriesgamos a decir que en las pantallas negras también: la escuela sigue allí, con su opacidad más áspera, pero está. La escuela se ha permeado de una nueva realidad, en la cual la tecnología también pide y busca su lugar, por ello llega el volver, ¿pero volver a dónde? Este es el motivo de nuestro ensayo, tópico que hace que la educación, la institución escolar, tome aire, se detenga (si puede hacerlo) para analizar todo lo antes dicho.

En este retorno no hay lugar con mayor privilegio para docentes y estudiantes que el aula, pero... ¿qué es el aula?, ¿por qué la extrañamos tanto?, ¿por qué incluso quienes antes querían salir corriendo de ella ahora desean regresar?

Sin la pandemia no nos podríamos plantear estas interrogantes, ya que fue esta la que nos llevó a lo impensable, a *salir* de la escuela. En el mundo entero, por diferentes

lapsos de tiempo, se cerró la escuela como parte de una política de cuidados. En un principio, esto parece contradictorio, ya que uno de los principales fines de la escuela es el cuidado de la infancia y la adolescencia. Entonces, ¿cómo se explica este cierre?: «La escuela es un lugar de encuentro y el encuentro se volvió un riesgo» (Terigi, 2020, p. 23).

El aula es un espacio de encuentro y aprendizaje, de adquisición de conocimientos, de integración de la cultura y, por qué no, de implementación de nuevos formatos, incluso de aquellos que nos dan la posibilidad de poder *ver el mundo* desde un dispositivo. Es también un espacio de encuentro, de encuentro con el otro, con un compañero, con un amigo, con un profesor, un maestro. Es espacio de lo social, lo que nos hace seres humanos. Necesitamos de lo social. Y no es que mediante la virtualidad no hayamos tenido contacto social, pero es distinto sin dudas, aunque por esto no se convierte en un ámbito antagónico, no deseado, sino que por el contrario nos abre la posibilidad de pensar en cómo incorporarlo. Porque los otros pueden no estar físicamente en nuestro salón de clases, pero abrirnos a la posibilidad de integrarlos no es un desafío menor.

En este sentido, se presenta un gran desafío: en la virtualidad es, literalmente, imposible mirarse a los ojos. Si miramos los ojos de la otra persona no podemos mirar la cámara, y si miramos la cámara, no podemos mirar los ojos del otro. Algo tan sencillo, tan normal, tan cotidiano y banal, pero a la vez tan profundo como mirarse a los ojos es imposible en la virtualidad. Si la mirada construye al otro, si nos configura como humanos, nos potencia en la posibilidad de ser. ¿Cómo buscar armonizar la inclusión del que está lejos físicamente, pero puede acercarse a tra-

vés del medio digital? ¿Vale pensar que esta escuela a la que queremos volver nos da la posibilidad de un encuentro distinto con el otro?

Esta opacidad de la que hacíamos mención ¿no podrá también ser reconfigurada?, ¿no será el desafío de pensar cómo podemos hacer para que el medio digital se vuelva un aliado, muestre calidez, cercanía no física, pero sí a nivel del pensar juntos, de construir pensamiento?

A un primer golpe de vista y mientras transitamos la pandemia, no nos fue sencillo en la virtualidad poder percibir lo humano, lo social, lo afectivo. En el transcurso de los días, las pantallas negras en algunos casos cobraron rostro; en otros, voces; y si bien no era lo que queríamos, en un proceso lento nos fuimos reconociendo, resignificando. El pedagogo argentino Pablo Pineau plantea a la escuela como construcción de lo común y propone lo siguiente: «La ecuación es Educación = Escuela y Sociedad = Estado, de forma tal que la enunciación fundante se sintetiza en que la educación es un proceso social» (Pineau et al., 2001, p. 15).

La escuela es el espacio de lo común porque allí adquirimos conocimientos generales, que nos integran a la sociedad en que vivimos, a la cultura; pero también porque se realizan en un proceso colectivo, los reproducimos, construimos y transformamos junto a la cultura. Sin embargo, a la vista de los hechos y de cómo se desarrolla hoy en día la educación, y teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente: ¿la escuela, en el sentido amplio del término, sigue siendo en este contexto un espacio de construcción de lo común?, ¿o, justamente, es lo que buscamos con la vuelta al aula?, ¿es eso lo que extrañamos? Será posible que en este *volver* nuestra capacidad creativa, innovadora

y resiliente nos permita pensar un aula ampliada, abierta al mundo, a otros distantes pero cercanos en intereses, en preocupaciones, en temáticas que nos ponen en comunión con nuestra propia especie. ¿Nos arriesgaremos a lo incierto, a desafiarnos más allá de nuestras antiguas certezas, a deconstruirnos sin perder el legado, pero visualizando nuevas posibilidades?

Resulta interesante abordar y analizar estas cuestiones desde la visión del filósofo surcoreano Byung Chul Han, quien critica enérgicamente al medio digital en sus obras y pone especial énfasis en la construcción de lo común y en la relevancia del otro en nuestras vidas. Este pensador asiático expresa que «lo que caracteriza la actual constitución social no es la multitud, sino más bien la soledad» (Han, 2014, p. 53). Esto significa que cada uno se preocupa por lo suyo. A su vez, el autor atribuye gran responsabilidad de esta constitución al medio digital, el cual nos individualiza aun más. Por ejemplo, en este medio se nos muestra información personalizada y con esto se nos acoge en lo que se llaman comúnmente *burbujas de información*, que cierran nuestra perspectiva. Se nos muestra lo que queremos escuchar y se hace difícil salir de allí, desprenderse de ese círculo vicioso de información en el que se nos da lo que queremos. Y, por lo tanto, si solo escuchamos lo que nosotros queremos, cuando el otro intervenga desde una postura distinta a la nuestra, y también cerrado en su perspectiva, no lo vamos a escuchar ni él a nosotros. Para construir juntos, para relacionarnos, para una buena convivencia, es necesaria la escucha. Escucha que también se ve deteriorada por la forma en que vive la sociedad hoy en día. Según el sociólogo Zygmunt Bauman, en la actualidad los seres humanos sufrimos de lo que él llama el «síndrome

de la impaciencia», tal como se menciona en el texto de Guillermo Guato (2008):

El “síndrome de la impaciencia” transmite el mensaje inverso: el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana, una amenaza a los derechos humanos y no hay ninguna necesidad ni obligación de sufrir tales molestias de buen grado. El tiempo es un ladrón”. (p. 7)

Han (2014) nos pone frente al espejo de la opacidad del medio digital; con palabras claras y sencillas nos recuerda que somos mucho más que pantallas, hiere nuestro narcisismo sin reparos y nos invita a no quedarnos paralizados en una sociedad que parece solo moverse en el escenario de las redes. Es por ello que nos alerta, como aprendices y maestros, de que el lugar del aprendizaje no está allí solamente, pero a la vez nos abre un mundo de posibilidades para pensar esta escuela a la que queremos volver, porque su aviso nos despabila, nos lleva a retomar el tiempo desde otro lugar. Desde su aroma, nos invita a recordar la rutina de los rituales, porque en ellos los otros cobran sentido, se legitiman, se vuelven cálidos, humanos, aun en los silencios que podamos compartir. Nos invita a la escucha, una escuela que escuche más allá del bullicio, que se mire con calma, como seres humanos que somos, capaces de adaptarnos a la irrupción abrupta de la pandemia, a la virtualidad como la alternativa a la distancia impuesta por el cuidado sanitario.

Para pensar la esfera de lo virtual veamos su definición. Tras una breve búsqueda, nos encontraremos que existen

varios significados para esta palabra. Algunas refieren más a su etimología, que proviene de la palabra *virtud*. Tal vez podamos pensar en volver a una escuela virtuosa, quizás profundamente ética, en donde cada uno de los actores pueda sentir que se desarrolla y potencia con sus acciones que ocurre en el aula, un retorno a otros momentos de la historia de la propia institución escolar, casi en desuso, hasta la propia palabra, pero no por ello menos legítima.

Otra definición posible es la que refiere a lo virtual como lo ‘no real’, a lo aparente. Lo virtual es lo que aparenta ser real, pero no lo es. Podríamos entrar en un debate sobre qué es lo real, resucitar grandes filósofos, preguntarles qué piensan; pero de momento simplemente nos quedaremos con este concepto de lo virtual: aquello que aparenta ser real, pero no lo es. ¿Por qué nos referimos al internet como virtual? ¿Será que lo que sucede en internet no es real? O, mejor dicho, ¿será que lo concebimos como no real? ¿Por qué? Bueno, quizás la concepción del internet virtual es un poco anticuada y fue impuesta en un momento en el que estas tecnologías estaban en crecimiento, quizás su actual uso en verdad refiere a un concepto deformado por el tiempo y su popularidad. Lo cierto aquí es que las dinámicas que se desarrollan en internet son distintas a las del «mundo real» (remarcamos las comillas).

Aquí volvemos a detenernos, porque, como mencionamos, estas dos dimensiones entran a coexistir. Aquel 13 de marzo de 2020, las escuelas, los liceos y las universidades de todo el país cerraron de un momento para otro. De repente, la «vida normal» desaparecería hasta nuevo aviso. Las clases como las conocíamos serían un imposible, las voces se volvieron indispensables para reconocernos.

Las normas de convivencia que solían regir los salones prácticamente desaparecieron y la escuela se puso en suspenso. Esto nos hizo llegar a este momento de poder darnos el permiso de arriesgarnos a pensar a qué escuela queremos volver. Nos sensibilizó. Aun en la lejanía física nos permitió descubrirnos como un grupo de personas capaces de construir conocimientos, narrativas, de proyectarnos como equipo de trabajo, como actores que, trascendiendo la dimensión de la escuela o a causa de ella, hoy somos capaces de reconocernos desde otros lugares, desde nuestras singularidades, desde el respeto como distancia que reconoce la otredad, tal como lo expresa Han (2014) en el capítulo «Sin respeto» de su libro *En el enjambre*.

En este conjunto de cuestionamientos, de búsquedas de respuestas, de incertidumbres, podemos vislumbrar que esta escuela a la que queremos volver nos descentra del narcisismo propio de nuestra naturaleza humana. Validar una escuela donde todos tengan un lugar implica descentrarse de nuestro ego, tomar contacto con lo más frágil de nuestra humanidad. Ya decía Sigmund Freud (1992) que a lo largo de nuestra historia hemos sufrido tres heridas, heridas denominadas *narcisistas*. Se trata de heridas de un carácter simbólico, pero este simbolismo no quita la relevancia que tuvieron para los humanos como especie. Willy Baranger (1991) trata de esclarecer este concepto: «Se denomina herida narcisista todo lo que viene a disminuir la autoestima del Yo o su sentimiento de ser amado por objetos valorados» (p. 17). Estas heridas atacaron directamente la autoestima colectiva y pusieron en jaque, en cada ocasión, a un sistema de pensamiento hegemónico.

El primer perpetrador de estas heridas fue Copérnico, quien con su teoría heliocéntrica de 1543 puso en duda no solo el paradigma geocéntrico, sino que también el modo en que los sujetos se perciben en un mundo que ya no es el centro del universo y del cual ellos tampoco lo son. Es un giro que irrumpe, que sacude, sin aviso y generando ese asombro y expectación no deseada. Será la pandemia nuestro nuevo Copérnico, que dejará una primera cicatriz y en la que todo lo que parecía funcionar ahora tiene que ser repensado y mirado desde otro lugar. ¿Estaremos a la altura para no dejarnos paralizar por el temor y poder correr del centro para, desde un lugar más periférico, ser capaces de repensar la institución escolar?

La segunda herida es la teoría de la evolución de 1859, cuando Charles Darwin cuestionó la descendencia divina del ser humano. Esta cuestión es claramente un ataque directo al narcisismo propio de la raza humana. Salvando las distancias y los conceptos, ¿no será esta una marca más para recordar nuestro lugar como actores en el proceso educativo?, ¿no será un recordatorio para la *especie docente* y para la *especie estudiante* de que es posible pensar y pensarse desde otro lugar?

La tercera herida es la idea del propio Freud, el psicoanálisis, según la cual el ser humano deja de ser dueño de sus propios actos y se lo concibe como motivado por una serie de pulsiones inconscientes que lo llevan a actuar. ¿Será que las instituciones educativas y los sujetos que las habitan están mediados por estas cuestiones?

La cuarta herida no fue perpetrada por ninguna teoría, ni siquiera por un individuo de nuestra misma especie; sino por un virus que, en poco tiempo, hizo evidente la

fragilidad de los hombres y de sus instituciones. Y dentro de estas instituciones se encontraba la, a veces amada, a veces odiada y generalmente olvidada, escuela.

Como hemos mencionado anteriormente, esta escuela, que parecía funcional e inclusiva, mostró su lado más oscuro en los inicios de la pandemia. Esto puso en evidencia las desigualdades que trataba de maquillar y dejó muchas veces sin amparo tanto a estudiantes como a profesores, haciendo que transitáramos las tensiones que hemos ido describiendo.

Este golpe fue duro, tanto para los estudiantes como para los profesores, quienes vieron cómo el *statu quo* era más débil de lo que se pensaba. Dicen por ahí que una cadena es tan fuerte como su eslabón más débil, pero ¿qué sucede cuando el sistema permite que todos los eslabones se oxiden por igual? Es irónico, casi indignante, ver cómo de un día a otro las instituciones se desmoronaron y cómo una de las más olvidadas, la escuela, se vio en una posición de lo más comprometidora. Por un lado, carecía de recursos; pero, por el otro, se le exigían soluciones cada vez más comprometidas con un sistema que nunca se comprometió con ella. Es la fragilidad de la historia misma que ha recorrido la educación, porque si de algo no hay dudas es de que todos reclaman la escuela, pero no todos le dan el tiempo para reconfigurarse, para pensarse, para recrearse. Por eso, esta oportunidad de escribir sobre ella nos da la posibilidad de darle su lugar, de describir por un momento la belleza que hay en ella, sin marcos académicos que busquen embretar lo que por esencia es un lugar de libertad y creación del saber en todas sus dimensiones.

Los dos actores más comprometidos ante esta situación son a su vez los más perjudicados. Por un lado, un rey sin su reino, cuyo orgullo fue lastimado en más de una ocasión. Y, por otro lado, un trapecista sin ninguna red de contención. El docente fue de alguna manera despojado de su aula, de su reino y, por decirlo de alguna manera, de su hábitat. Se vio, así, obligado a recluirse en el exilio de su hogar y tratar de mantener una situación que para muchos sería insostenible. En el otro extremo, un estudiante que muchas veces se veía amparado por una institución que demostró ser muy frágil. Esta descripción nos lleva nuevamente a la sencilla humanidad de simples mortales que han sabido construir una escuela con base en la confianza y en la responsabilidad compartida.

Estas palabras suenan cálidas y confortables, pero ¿cómo se pueden recoger los frutos de un árbol plantado en una tierra árida? Quizás algunos estén dulces, pero muchos quedarán en el camino. Si algo evidenció la pandemia fue esto: que muchos se quedaron en el camino, tanto docentes como estudiantes.

Por un lado, un docente golpeado reiteradas veces por un sistema que una y otra vez le explica cómo hacer su trabajo de la mejor forma, un sistema que cree que la educación es necesaria, pero que a su vez la trata como accesorio. «¿Qué tan difícil puede ser enseñar?», sin dudas lo hemos escuchado más de una vez. Pero durante la pandemia empezó a resonar otro cántico: «¿Cómo hago para que mi hijo aprenda? ¿Cuándo vuelven las clases?». Al parecer todos somos docentes, pero cuando las papas queman esa es otra historia.

Por otro lado, están los olvidados estudiantes, los que pudieron sobrevivir al cambio a lo digital y los que, por

carencias de un sistema que debía asistirlos, fueron marginados al mundo analógico, quienes tuvieron que encontrar motivaciones de donde no había para obligarse ellos mismos a garantizarse sus propios derechos, cuando las responsabilidades del mundo adulto tocaron a sus puertas para avisarles que ya era hora de despedirse de una parte de ellos, aunque era muy temprano.

Quizás el orgullo más herido fue el del ser más orgulloso del aula, quien en la extensión de su dominio gozaba de una atención que nunca esperó fuera tan frágil, de una audiencia que estaba obligada a ver su obra. Ahora tenía que ganarse su audiencia, competir con gigantes de la industria de entretenimiento *online*, y empezó una batalla que tenía todas las de perder. Esa audiencia que parecía que siempre iba a estar ahí se fue decantando por alternativas más entretenidas, había empezado la era del docente versus el influencer.

En una esquina: los gigantes del entretenimiento, con millones de seguidores y una trayectoria innegable. En la otra: docentes de diversas generaciones sin tantas herramientas. Es aquí donde no solo el orgullo, sino la salud mental de varios docentes comenzó a ir en picada. Así lo registró el Consejo General de Psicología de España.

Tal y como ha señalado en una nota de prensa Carmen Rodríguez (2021), directora del área de Intervención Psicológica de Affor, «el sector educativo es tradicionalmente uno de los más expuestos a la ansiedad y que más se ha visto afectado desde el inicio de la pandemia», por lo que «con el inicio del curso escolar las consejerías de educación y los centros educativos deberían reforzar el seguimiento de los riesgos psicosociales entre los profesores para evitar que su incidencia aumente» (p. 5).

El creciente aumento de problemas a nivel de salud mental es consecuencia *prima facie* de la pandemia, pero la raíz del problema parece venir desde antes. Como bien expresa Rodríguez (2021), el sector educativo es ya por tradición un rubro más propenso a la ansiedad; lo que hizo la situación sanitaria fue intensificar este problema, que parecería ser estructural. Queda entonces preguntarse por qué este sector es constantemente ignorado. Se podría pensar que más que un sector ignorado es deshumanizado, cuyos actores son despojados casi sistemáticamente de sus atributos humanos, lo que convierte los centros educativos en fábricas de pensamiento único, donde el *burn out* está a la orden del día y donde las herramientas parecen ser escasas.

Quizás la pandemia, que para muchos puede resultar un escenario onírico, pueda oficiar como una pesadilla que nos despierta con ganas de evitar situaciones aparentemente inminentes. Puede servir como un impulso inicial para lanzarse al debate sobre a qué escuela queremos volver. Y también para hacer un *mea culpa* de cómo fue que la situación escaló a tal magnitud, ya que la romantización del pasado no es más que una infinita añoranza de un bucle de únicamente buenos momentos.

Si bien es importante preguntarse a qué escuela queremos volver, también es importante plantearse qué responsabilidades estamos dispuestos a tomar, como docentes, como estudiantes, como políticos, como personas. Pues en ese planteo, serán dilucidadas las razones de enfrentarnos hoy a la pregunta promotora del ensayo.

En una breve incursión a esto, uno puede encontrarse con que es difícil hablar de factores que afectaron especialmente en la pandemia, ya que la mayoría de estos ya exis-

tían, pero se comenzaron a notar mucho más. Lo que sí es claramente aislable en primera instancia es la importancia de encontrarnos, de salir de nuestros hogares, del contacto con el otro, de interactuar con personas distintas. Este contexto de solo saber el nombre de algún compañero, de no tener la oportunidad de verlo y de crear un vínculo, ha empujado a los estudiantes a la soledad.

En la contraparte de esta historia, los docentes tuvieron que enfrentarse a la anteriormente mencionada agili- zación de recursos y métodos pedagógicos, que se fueron probando en la marcha. Debieron intentar, a su vez, no generar más desigualdades en los métodos implementados de la que siempre existió, desigualdad que para ellos también existe, puesto que los mismos docentes tuvieron que aprender a utilizar nuevas herramientas y reorganizar todo el contenido del año lectivo para que a los estudiantes les fuera accesible. Y por más que se logre hallar en la reflexión los elementos culpables del *irse de la escuela*, estamos hablando de un sistema en el que, en ciertos aspectos, no se contiene suficientemente a sus actores como para poder afrontar de forma contundente estos problemas.

Como ya se mencionó, la voz popular suele culpar a las instituciones. Sin embargo, en este escenario, ¿realmente tienen la responsabilidad? Este pasaje por la pandemia nos mostró a todos la existencia de carencias en el sistema, carencias a ser puestas bajo lupa y examinadas en pro de buscar un cambio.

A pesar de lo expresado anteriormente, no todo tiene connotación negativa, sino que es pertinente también mencionar los aspectos positivos que tuvo la pandemia. Varios testimonios de compañeros han manifestado que si

se volvía a la presencialidad ellos no tendrían oportunidad de volver. La virtualidad se muestra, entonces, como un nuevo camino de lo posible, un nuevo escenario, desafiante sin dudas, pero a la vez promotor de posibilidades para la continuidad educativa.

Asimismo, tuvieron que reinventarse los métodos de enseñanza, se buscaron alternativas y se descubrieron herramientas nuevas que en una enseñanza presencial era poco probable que se desarrollaran. Es más, los dispositivos electrónicos eran considerados negativos para el aprendizaje en el aula. En la escuela que *dejamos*, la tecnología no siempre era vista como un aliado en el proceso de enseñanza; por el contrario, se la intentaba excluir de las clases.

El cambio de perspectiva que nos brindó esta pandemia es realmente importante a la hora de tener en cuenta esta gran interrogante que nos remite a la totalidad del ensayo.

Frente a esta pregunta habría que repensar a la educación desde todas sus ramificaciones, desde cómo enseñar hasta qué enseñar, motivar a la educación. Es claro que esta transformación remite mucho más que al espacio áulico: debe haber un cambio en la sociedad, en la economía, en nuestra cultura, la construcción de una nueva forma de mirar y mirarnos en el proceso educativo, en especial pensando en la dimensión humana que este tiene, en el reconocimiento del valor del otro y en el fortalecimiento de la protección de las trayectorias de los estudiantes, para que estas se vuelvan significativas y promuevan no solo el acceso al conocimiento, sino al desarrollo integral del sujeto.

Este cambio comenzará, como ya dijimos, en la reflexión; pero no puede quedarse únicamente ahí. Las soluciones y respuestas a lo que hoy en día intentamos

visualizar vendrán también de los actores de esta gran obra a la que estamos llamando *escuela*. Por tanto, si bien es cierto que la humanidad ha enfrentado múltiples epidemias a lo largo de la historia, hoy nos toca a nosotros hacerle frente a esta.

De esta forma, lo primero que debemos establecer es que no volveremos a la misma escuela. Tal como lo menciona Giorgio Agamben (2020) en su blog, «—una vez que se declare terminada la emergencia, la peste, si es así—, no creo que, al menos para aquellos que han mantenido un mínimo de claridad, sea posible volver a vivir como antes» (s.p.). Por ello, no volveremos al mismo lugar, porque más allá de que todo parezca igual, el cambio se instaló, emergió para dejar rastros, que tendremos que descubrir, analizar y potenciar. Se inicia así un nuevo desafío para la educación y particularmente para sus protagonistas, estudiantes y docentes, en un marco de total incertidumbre.

El 2020 fue un año de aprendizajes, sin duda. Al principio, los docentes tendieron a generar tareas por demás, lo que implicó en los estudiantes y en sí mismos un alto nivel de agotamiento. Parecía que mayoritariamente pensaron que si lo trabajado no se plasmaba en una actividad concreta, no se estaba enseñando.

Finalizado el año y con el tiempo necesario para procesar lo hecho, nos encontramos en el 2021 con un nuevo cierre de escuelas, pero con toda una trayectoria realizada. Comienza a tomarse conciencia de que la virtualidad supone otros tiempos y que es imprescindible limitar al mínimo el agotamiento que produce el uso en demasía de las pantallas. A su vez, los docentes aprendieron a manejar las distintas plataformas y se apropiaron de

una cantidad de recursos que ya son parte de su trabajo cotidiano. Es en este momento en que se empiezan a dar los primeros pasos en lo que serán cambios pedagógicos, que, a nuestro entender, quedarán aun cuando estemos retornando a las aulas.

Estos cambios retoman lo propuesto por Terigi (1996) en su documento *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*:

La noción de alteración [...] me lleva con cierto grado de necesidad a la pregunta acerca de los límites de el/ los saber/es pedagógico/s. Es una pregunta que insiste y que, lejos de autorizar a paralizarnos en espera de un tiempo utópico en que contaremos con los saberes que hoy nos faltan, nos empuja a poner en cuestión nuestro modo de ver el mundo de la escuela, el saber pedagógico «por defecto», ese que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo. (p. 1)

Por ello, reconociendo el camino recorrido por la escuela, el contexto planteado por la pandemia es que visualizamos como deseables los aspectos que mencionaremos a continuación y que en cierta medida describen cuál es la escuela a la que queremos volver.

El año limitado por la pandemia llevó a los docentes a priorizar ciertos conocimientos, considerados imprescindibles, que el estudiante tenía que apropiarse, en lugar de cumplir a rajatabla con el extenso currículo exigido. Esto nos lleva a plantear la necesidad de repensar los programas, no solo su temario, sino el propio contenido, y a cuestionar

el valor que aporta al estudiante. Asimismo, consideramos indispensable que los programas, dentro de las posibilidades de cada uno, puedan conectarse con otras áreas, principalmente con aquellas no valoradas como herramientas de aprendizaje, tal como el arte.

Sin duda que la virtualidad nos acercó a películas, canciones y videos, insumos que son muy interesantes para seguir incorporando aun con presencialidad plena. De igual modo, consideramos esencial la incorporación de la conversación filosófica en todas las aulas en un marco de empatía imprescindible después de todo lo vivido por la sociedad uruguaya en su conjunto.

El acercamiento a estas áreas e insumos podrá proveer también innovaciones en el área de la evaluación, a lo que se sumarán, además, herramientas pedagógicas que fomenten este cambio. Con esto se intentará evitar la visión de la evaluación tradicional como la única forma de demostrar saberes apropiados y se propiciará, así, el trabajo autónomo y de calidad.

Por último, y ya que fue un tema recurrente en el ensayo, juzgamos que será oportuno modificar el concepto de *presencialidad*, ya que, más allá de la distancia, uno se hace presente cuando marca un camino a seguir, cuando realiza una devolución personalizada.

Hoy nos enfrentamos a la vuelta a la presencialidad y, para pensar que no es posible volver como si nada hubiese pasado en el medio, nos resulta interesante la pregunta con la que nos interpela Skliar (2020, p. 6): «¿Qué extrañamos de dar clase?». Considera que dar clase es ofrecer un repertorio del mundo y de la vida a los estudiantes. Afirma que la vida es incertidumbre al *dar clase* ya que es «un intento

de dotar a ese presente común de un sentido de existencia (dejar huellas) y trascendencia (continuidad)» (Skliar, 2020, p. 7). Por ello, a su entender, la falta de presencialidad interrumpe el gesto de dar. Se acentúa entonces la idea de acompañamiento que sí pudo desarrollarse en la virtualidad. Este planteo y la interrogante citada nos hacen pensar si realmente en la presencialidad estábamos *viendo* a los estudiantes o si, por el contrario, cada uno trabajaba a su ritmo, siguiendo una planificación, presionado por el cumplimiento de los programas sin tomarse un tiempo para reflexionar sobre nuestro hacer. Creemos que este es un punto para revisar si queremos hacer de la presencialidad un verdadero momento de apropiación de saberes y no una mera rutinización de la tarea docente.

Todo esto nos conduce inexorablemente a otra interrogante: ¿realmente es la virtualidad la responsable de la desvinculación, de la apatía y el desapego que constatamos en muchos de nuestros estudiantes? Siendo honestos, creemos que la respuesta es *no*. Los problemas ya existían, la virtualidad los visibilizó. Quizás salirnos del aula nos ayude a revalorizar la presencia, pero también a reinventarnos, en el entendido de que no estábamos haciendo todo bien.

Consideramos que debemos sostener la presencialidad, pero no desechando lo aprendido durante todo este período. Por eso, creemos que es tiempo de empezar a caminar hacia una educación híbrida en donde el espacio presencial, sincrónico, sea significativo para el aprendizaje, cuidando el contenido de lo que hacemos en el aula (Dussel, 2021).

No se trata de pasar tiempo en el aula, sino de que ese tiempo sea de calidad y esté en relación con el asincrónico;

que muestre el dominio que hemos adquirido de los distintos recursos que la tecnología nos brinda. Debemos también perder el temor de abrir las puertas del aula a la familia, gran colaboradora durante todo este período, que también aprendió durante estos dos años que la tarea docente supone especialización. Nada de esto podrá efectivizarse si docentes y estudiantes no emprendemos el camino del trabajo colaborativo, y esto se plasma en una política institucional que acompañe los cambios. Debemos perder el miedo a innovar en nuestras prácticas y hacer de «nuestro dar clase un oficio, una artesanía» (Skliar, 2020, p. 4).

Es por ello que esta escuela a la que queremos volver, a la que hemos vuelto, tiene la tarea de dar forma a estas cuestiones. Somos los sujetos que la habitamos los actores privilegiados de esta transformación, artesanos del saber, constructores de certezas provisorias en lo incierto, catalizadores de los procesos vitales que los sujetos van acumulando en su experiencia de vida.

Hoy más que nunca, el tiempo para la reflexión se vuelve un aliado, en un mundo educativo que nos empuja a la acción permanente. Tenemos que forjar espacios que nos den la posibilidad de mirar la realidad, de mirarnos, porque, como el artesano que contempla su obra y la hace propia, cada gesto, cada palabra valida el acto educativo, lo constituye en un momento único, irrepetible.

Somos generadores de transformación, somos constructores de legado. En nuestras aulas están aquellos que se consolidarán como ciudadanos del mundo y esta tarea nos une con algo mayor, nos pone en sintonía con otros, con sus preocupaciones, intereses, cuestionamientos, emociones, vivencias.

Quienes somos parte de este ensayo somos la prueba viviente de que en el momento menos esperado, en un contexto no previsto, dimos el paso para encontrar ese lugar. Y ese lugar, sin dejar de marcar lo diferente, logra armonizar lo diverso, permite que los matices vayan tomando nuevas formas, que nos reconozcamos como sujetos activos e interesados en reflexionar juntos sobre un lugar como la escuela, que es y será parte sustancial de nuestras vidas, porque nos permite encontrarnos con el conocimiento, pero que ante todo nos da la posibilidad de reconocernos como parte de una misma especie, que está en movimiento y que busca permanentemente dar sentido al mundo en el que vive.

Y, al final, que en realidad es un nuevo comienzo, emerge el valor que tiene para nosotros el poner en palabras, el narrar una respuesta posible a la pregunta que motiva este ensayo. Porque la palabra es un acto de humanidad pura, porque narrar nos permite no solo decir, sino decirle al otro; construye alteridad, en especial cuando lo que decimos es sentido, nos traspasa y hace visible lo que somos: es una forma de dejar entrar a los otros en nuestra interioridad, constructora de saber, pero también de vínculos que se sostendrán en el tiempo.

Vaya nuestra narrativa como deseo de que la escuela a la que queremos volver habilite y potencie estos aspectos, y nos dé la clave para «cambiar a las personas que cambiarán al mundo», como dice Freire (apud Reyes, 2021, p. 157). Y así, como el artesano, poder al final sentarnos a contemplar la obra y sentirnos reflejados en ella, aunque en sí misma sea ya un elemento nuevo, original y único.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (27 de marzo, 2020). *Reflexiones sobre la peste*. Una voce. <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-riflessioni-sulla-peste>
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- BARANGER, W. (1991). El narcisismo en Freud. En J. Sandler (comp.), *Estudio sobre Introducción al Narcisismo de Sigmund Freud*. Julian Yebens S. A.
- DUSSEL, I. (25 de marzo, 2021). *Dar continuidad a la educación en la escuela híbrida. Desafíos organizacionales y pedagógicos*. 7 Congreso Nacional Compartir, Compartir México. <https://youtu.be/6fMTmcDm-BM>
- FREUD, S. (1992). *Obras completas: Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1921)*. Amorrortu.
- FRIGERIO, G. (2016). *Tener o no tener lugar*. Epílogos / El Abrojo.
- GUATO, G. (2008). Educación y ética en una sociedad “líquida”. *Sofía*, 5, pp. 79-102. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. https://www.researchgate.net/publication/318611079_Educacion_y_etica_en_una_sociedad_liquida
- GUTIÉRREZ DE ÁLAMO, P. (23 de octubre, 2020). *Carlos Skliar: «Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no deberían parecerse a ningún otro»*. El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/10/23/carlos-skliar-las-escuelas-son-lugares-tiempos-y-formas-que-no-debieran-parecerse-a-ningun-otro/>

- HAN, B. C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- HARARI, Y. H. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Debate.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- PUJOLÀS, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic, Catalunya.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El Maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- REYES, T. Carolina G. (2021). *La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiaran al mundo. (Paulo Freire 1921-1927)*. Formaciónib. <https://formacionib.org/noticias/?La-educacion-no-cambia-al-mundo-cambia-a-las-personas-que-cambiaran-al-mundo>
- RODRÍGUEZ, C. (2021). *Aprendizajes en pandemia* [conferencia]. Fundación Telefónica Movistar.
- SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevar la a la práctica. En H. Rodríguez Navarro y L. Torrego Egido (eds.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65).
- SKLIAR, C. (2020). *Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- TENTI FANFANI, E. (2021). *La escuela y el conocimiento como capital*. Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires.

TERIGI, F. (1996). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*. <https://lcalorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>

TERIGI, F. (2018). *Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa*. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

Otra bibliografía consultada

ARIES, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.

HAN, B. C. (2015). *El aroma del tiempo*. Herder.

HAN, B. C. (2019). *La desaparición de los rituales*. Herder.

Currículums de los autores

Sylvia Curbelo García

Educación

1983-1985: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Abogacía (incompleta)

1986-1989: profesor de Educación Media, Instituto de Profesores Artigas - Consejo de Formación en Educación.

Experiencia laboral

1990-2021: Profesora de Filosofía en Enseñanza Media en el ámbito privado, Colegio y Liceo Misericordita. Actualmente jubilada.

1990 a la fecha: Profesora de Filosofía en Enseñanza Media, Dirección General de Educación Secundaria; docente efectiva grado 7 y profesora adscriptora.

Gianella Rosario González Fea

Puesto actual

Coordinadora de Integración Educativa, Dirección Sectorial de Investigación Educativa - Consejo Directivo Central. Consultora independiente Organización de los Estados Americanos para la Secretaría de Asuntos Públicos. Profesora de Filosofía en Enseñanza Media y docente de Educación y TIC, Dirección General de Educación Secundaria.

Educación

2018-2019: Maestría en Gestión de Centros Educativos, Universidad Católica del Uruguay. En proceso de tesis: *In-*

clusión de tecnologías en el ámbito de la Educación Media Básica en el período 2020.

Fernando Maximiliano Navarro Núñez

Puesto actual

Perfil Socioeducativo de la Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa, Dirección General de Educación Secundaria - Consejo Directivo Central. Profesor de Historia en Enseñanza Media, Dirección General de Educación Secundaria. Educador de CAIF La Huella.

Educación

2021-2022: Diplomatura en Neuropsicología y Evaluación Cognitiva, Universidad Católica de Argentina (en etapa de tesina).

2020-2022: Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica del Uruguay (cursando 4.º año).

Enzo Nocetti Rodríguez

Educación

2002-2014: Scuola Italiana di Montevideo.

2019 a la fecha: Instituto de Profesores Artigas, especialización Filosofía.

Experiencia laboral

Liceo 9 Eduardo Acevedo.

Liceo 6 Francisco Bauzá.

Publicaciones

2020 a la fecha: en la plataforma Uruguay Educa.

Facundo Manuel Peyronel Torres

Educación

2021 a la fecha: Curso Tu Futuro, Fundación Forge.

2021: Primer año de la licenciatura en Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias, Universidad de la República.

2018-2020: Bachillerato, Liceo N.º 9, Dr. Eduardo Acevedo.

2015-2017: Ciclo Básico, Liceo N.º 62.

2010-2014: Educación primaria, Colegio Pío IX.

Facundo Visconti Porley

Educación

2021 a la fecha: Licenciatura en Economía, Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración, Universidad de la República.

2018-2020: Bachillerato opción Social-Económica, Liceo N.º 9, Dr. Eduardo Acevedo.

2015-2017: Ciclo Básico, Centro Educativo María Rosa Mística.

2009-2014: Educación primaria, Escuela N.º 266.

Lucio Garreta López

Educación

2021 a la fecha: Licenciatura en Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias, Universidad de la República.

2018-2020: Bachillerato opción Ciencias Biológicas, Liceo N.º 9, Dr. Eduardo Acevedo.

2015-2017: Ciclo Básico, Liceo N.º 44.

2009-2014: Educación primaria, Escuela N.º 155.

2011-2019: Curso de inglés, nivel First, Mary Queen English Institute.

Experiencia laboral

2020-2021: Profesor de inglés, Mary Queen English Institute.

Juan Ignacio Peyronel Torres

Educación

2021 a la fecha: Profesorado de Matemática, Instituto de Profesores Artigas.

2018-2020: Bachillerato opción Científico-Matemática, Liceo N.º 9.

2015-2017: Ciclo Básico, Liceo N.º 62.

Victoria Cecilia Musetti Chessa

Educación

2021 a la fecha: Profesorado de Filosofía, Instituto de Profesores Artigas.

2018-2020: Bachillerato, Liceo N.º 9, Dr. Eduardo Acevedo.

2015-2017: Ciclo Básico, Liceo N.º 62.

UNA ESCUELA PRIMARIA
DONDE PODER SER,
SABER Y HACER

SERENDIPIA

CAMBIOS

*Unas veces el cambio se prepara
en forma subterránea pero estalla
de modo brusco, abierto:
nova en el cielo
grieta en la tierra
inundación de luz en plena noche
lengua de fuego
asoma sorpresivamente en la mirada
del otro, vuelto Otro, vuelto ajeno.
Otros cambios se gestan
imperceptiblemente.*

*De una oscura manera
de un modo
silencioso
lo que no estaba está y lo que estaba
es destruido.
Pero tan gradualmente
que siempre quedan restos:
de la mirada, alguna
chispa
alguna vez.
De la voz, algún eco
(palabra no enfriada
todavía).*

Circe Maia (1978, p. 11)

Introducción

El presente ensayo pretende reflexionar acerca de la escuela a la que queremos volver después de la pandemia. Se centrará en la educación primaria, debido a que es el ámbito en el que desempeñamos nuestra tarea docente.

Comenzaremos realizando un análisis acerca de la falsa sensación de certidumbre con la que vivíamos antes de la pandemia, para intentar comprender por qué resultó tan difícil adaptarnos a la nueva normalidad y cambiar las formas con las que hasta el momento veníamos enseñando, así como los contenidos enseñados y los objetivos que

teníamos con nuestros alumnos. A tales efectos, nos apoyaremos no solamente en nuestras propias vivencias, sino también en las experiencias de otros colegas y familias.

Luego, nos detendremos en la importancia que tiene la educación emocional en la vida de niños y niñas, y procuraremos demostrar que el concepto de *aprendizaje* implica mucho más que contenidos académicos. El aprendizaje también involucra emociones y la necesidad de convivir con otros.

Posteriormente, nos focalizaremos en las áreas instrumentales como aquellas áreas que sí o sí se tienen que trabajar en las aulas, ya que son transversales y necesarias para adquirir todos los contenidos deseables de la escolaridad. En este punto abordaremos la lengua y la matemática como las áreas tradicionalmente consideradas instrumentales, a la vez que agregaremos y fundamentaremos la inclusión de la tecnología.

Más adelante realizaremos un recorrido por las estrategias de aprendizaje que consideramos que deberán ser trabajadas y enseñadas de forma explícita en la educación pospandemia, si buscamos que nuestros alumnos sean capaces no solo de aprender, sino de aprender a aprender.

La evaluación, por su parte, también será central en el análisis de la escuela a la que queremos volver. En este sentido, cuestionaremos el lugar que esta ha ocupado hasta el momento y ofreceremos una visión de la evaluación como herramienta para conocer y para conocernos.

El último punto de reflexión será el vínculo entre escuela y familia, relación que abordaremos desde una visión que la promueve por considerarla tanto positiva como necesaria para el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Finalmente, respaldadas en autores y en nuestros sentires, comentaremos el tránsito que estamos realizando hacia la enseñanza que anhelamos. En este proceso la incertidumbre jugó un rol imprescindible: fue generadora de nuevas certidumbres y promotora de cambios y transformaciones que, afortunadamente, partieron de los propios actores de la educación, es decir, de los docentes. En este sentido, culminaremos el ensayo con una visión prometedora y optimista sobre los cambios que la pandemia podría generar en la educación o, mejor dicho, los que desearíamos que se generaran.

La falsa sensación de certidumbre

La inteligencia de un hombre está proporcionalmente ligada al grado de incertidumbre que es capaz de soportar.

Immanuel Kant (s.d.)

Si analizamos este tiempo vivido en pandemia y las dificultades que hemos tenido que sortear, aparece una palabra reiterada: *incertidumbre*.

La situación sanitaria a nivel mundial nos tomó a todos por sorpresa. Implicó un sacudón en todos los ámbitos de nuestras vidas y todas nuestras seguridades parecieron evaporarse en un abrir y cerrar de ojos. Nos vimos forzados a reconstruir nuestras formas de vincularnos, de cuidar nuestra salud, de trabajar, de convivir, de enseñar y de aprender.

¿Por qué nos impactó y nos sigue impactando de tal manera lo vivido? Muchos argumentarían que de golpe tuvimos que aprender a vivir con incertidumbre, un día a la vez, sin poder hacer planes a largo plazo. Pero la realidad

es que ya estábamos viviendo en una sociedad con una vorágine de cambios frenéticos que implicaba una adaptabilidad constante. Al decir de Natalia Trenchi (2021b), vivíamos con una falsa certidumbre, con una sensación de falso control, sin darnos cuenta de que los cambios eran algo de todos los días.

La cuestión es que, en el ámbito educativo, tanto docentes como alumnos y familias nos encontramos desaprendiendo muchas cosas y aprendiendo tantas otras, para poder adaptarnos y amoldarnos rápidamente a una nueva modalidad de trabajo para la escuela primaria: la escuela en casa. Luego, protocolos mediante, logramos reencontrarnos en las aulas, pero ya no éramos los mismos: todos habíamos cambiado. La escuela no era la de antes, no lo es actualmente y seguramente nunca volverá a serlo.

Se hizo necesario cuestionar la educación, salir de la zona de confort, de los métodos y programas educativos que parecían útiles y funcionales en un determinado contexto histórico o sociocultural, y poner en duda nuestras propias prácticas educativas, preguntándonos el por qué, el para qué o qué escuela queremos desarrollar. Así lo entiende Limber Santos (Hemisferio Izquierdo, 2016), quien plantea que hacernos preguntas pedagógicas tales como «¿qué instituciones educativas queremos?, ¿qué ser humano formar?, [...] ¿para qué sociedad? [...] ¿para qué futuro?» (párr. 2) es fundamental para el buen desarrollo de las prácticas educativas de cualquier docente.

Sin embargo, estas interrogantes nos llevan indefectiblemente a transitar el camino de la incertidumbre. En el mundo prepandémico, cuando todo era más o menos predecible, nos aferrábamos a certezas que nos habían pro-

visto algunos modelos pedagógicos y sistemas educativos que, aplicados en entornos previsibles y estables, demostraron cierta eficacia. Hoy el cambio de paradigmas es evidente, urgente e inevitable. Hoy esas preguntas anteriormente mencionadas no solo son necesarias, sino que son apremiantes e inaplazables.

Únicamente con apertura a la discusión y al debate y, de alguna manera, respondiendo a la pregunta que origina este ensayo, podremos iluminar el camino de la incertidumbre que la pandemia nos ha obligado a transitar.

Ahora, con más recorrido andado, nos proponemos realizar un ejercicio de introspección y pensar en qué habilidades o conocimientos nos hubiesen ayudado a estar más preparados para enfrentar este cambio tan impactante en la educación.

Tomar esto como punto de partida nos permitirá visualizar a qué escuela queremos volver.

Entre numerosas ideas, destacamos las siguientes habilidades que creemos que posiblemente nos hubiesen hecho más fácil la transición a la escuela en casa:

- En los docentes:
 - un manejo más sólido de las tecnologías aplicadas a la educación;
 - un trabajo más colaborativo entre colegas, que permitiera generar una red de contención frente a desafíos que pudiesen aparecer;
 - una formación que incluyera aspectos vinculados a la educación emocional y a la educación en el pensamiento.

- En las familias:

- una participación más activa en el proceso educativo de los niños, que permitiera a los referentes tomar un papel más diligente de ser necesario.

- En los alumnos:

- un uso más afianzado de la tecnología en las aulas;
- un mayor desarrollo de la inteligencia emocional que acompañase el trabajo académico;
- el uso frecuente de diferentes estrategias de aprendizaje.

Sin dudas, podemos visualizar esto ahora, con el correr del tiempo, pero al inicio todos transitamos los cambios casi que con los ojos vendados, confiando en el otro y haciendo lo mejor posible de manera instintiva. Ahora, con este camino recorrido, es momento de hacer un alto y pensar seriamente a qué escuela queremos volver, qué cambios realizados en este tiempo deben permanecer, cuáles no y, sobre todo, a qué debemos darle prioridad de ahora en más para preparar a niños y niñas para enfrentarse a los desafíos y cambios que están aún por venir.

El análisis que todos los actores de la educación debemos hacer actualmente, buscando respuestas a las preguntas previamente mencionadas, es amplio y variado y debería estar condicionado al nivel educativo al que se refiera.

De regreso a las aulas: convivir - vivir con otros

Se nace ser humano y alguien hace de nosotros un ser humano convivible.

Ariel Gold (2019, p. 14)

Luego de haber experimentado varias instancias de aula virtual, en las que la escuela tuvo que trasladarse a casa, quedó aún más en evidencia que la escuela primaria enseña mucho más que el conocimiento enciclopédico. En estos tiempos donde la información nos rodea y está a un clic de distancia, muchos llegaron a cuestionarse entonces cuál es el rol del educador y de la escuela, si no es transmitir conocimiento.

Si bien nos estábamos encaminando hacia otro modelo de escuela, en donde el docente ya no era un mero expositor de saberes que luego los alumnos debían repetir para aprobar o demostrar haber «aprendido», fue necesario un golpe como el que recibimos con la pandemia para confirmar lo que poco a poco íbamos aceptando: el conocimiento puede encontrarse en diversos formatos y en diferentes fuentes, sin mayores esfuerzos. En ese contexto, los maestros no tuvimos alternativa: fue imprescindible reinventarnos y comprender que nuestro rol es de diseñadores de experiencias que propicien aprendizajes al entrar en contacto con esos materiales que podemos encontrar en línea, en libros, en revistas. La creatividad afloró y nos encontramos guiando a nuestros alumnos mientras realizaban un aprendizaje más autónomo, aprovechando las pocas instancias sincrónicas para construir conocimiento a partir de lo leído, escuchado o visto al trabajar de forma asincrónica.

Si bien los maestros fuimos encontrando estrategias para orientar a nuestros alumnos en sus aprendizajes de los contenidos académicos, a la mayoría nos preocupaba cómo acompañarlos en lo emocional. A través de la pantalla, de llamadas telefónicas o de visitas ocasionales, docentes de todo el país buscamos la forma de conectarnos afectivamente con nuestros grupos e intentamos percibir y entender qué estaba viviendo cada uno de nuestros niños, para transitar juntos este tiempo de miedos, preocupaciones y distancia.

Al regresar a la presencialidad luego de los períodos de encierro, los efectos de la virtualidad fueron tan diversos como los hogares de donde provenían esos niños. Tanto los docentes como las familias y las autoridades nos preguntábamos qué tanto habrían aprendido nuestros alumnos durante la educación a distancia. Muchos se vieron beneficiados de estas nuevas formas de aprender y de enseñar. Otros quedaron aun más marginados. Pero hubo algo que no varió, sin importar el barrio, la ciudad o la franja etaria en la que se encontraran esos niños: lo que más extrañaron y necesitaron en el tiempo transcurrido fue el vínculo con sus pares y sus maestros. Como bien dijo Juan Pedro Mir, «la escuela es presencial o no es. Es un lugar de afectos, de cuidados. Las plataformas pueden ayudar al trabajo, pero la presencialidad es necesaria. Sobre todo en los sectores más vulnerables» (Rosello, 2020, párr. 12).

Volver a vernos implicó aprender a relacionarnos nuevamente y a reconstruir las normas que favorecen una convivencia armónica. Quedó demostrado una vez más que la escuela se encarga de enseñar, más que el conocimiento académico, a vincularnos y a ser con otros. En muchos

casos, es en el único lugar donde esto se aprende, porque la familia poco a poco ha cedido esa tarea a la institución educativa. El llamado *currículo oculto*, centrado en la moral y la convivencia, salió a la luz y se hizo imprescindible abordarlo con más insistencia y conciencia.

Con los días, comenzamos a ver ciertas diferencias entre nuestros alumnos con respecto a cómo lograron enfrentar esta situación tan compleja que nos tocaba vivir. Cada uno hizo frente al encierro, a la escuela a distancia, al miedo y a la preocupación que se vivía a diario de la mejor manera que podía, apoyándose en los recursos internos con los que contaban. Estos recursos, que les permitieron o no sobrellevar lo vivenciado, según Natalia Trenchi (2021b) «se van forjando de a poco con orientación, ejemplo y convivencia» y se centran principalmente en dos habilidades que ella nombra como *cociente de adaptabilidad* y *cociente de humanidad*.

El cociente de adaptabilidad, como explica la psiquiatra infantil, es el conjunto de cualidades que habilita la capacidad de ajustarse y florecer en un entorno de cambio. Implica cualidades como la flexibilidad cognitiva (capacidad mental de tolerar bien los cambios), la tolerancia a la frustración y la capacidad de autorregular los impulsos. Tiene que ver con la resiliencia. El cociente de humanidad, por otro lado, es el conjunto de cualidades que nos permiten diferenciarnos de los robots, es decir, ser más humanos. Estas cualidades incluyen la creatividad, la capacidad empática, el pensamiento y comportamiento ético, el sentido crítico (Trenchi, 2021b).

Sin dudas que no es novedad que estas cualidades o habilidades, que son tan necesarias para el desarrollo

saludable de cualquier individuo, deben formar parte de la formación holística de una persona. Sin embargo, rara vez se ve la enseñanza explícita de estas en la educación formal. Se priorizan los contenidos académicos y se enseña a convivir a través del ejemplo, con intervenciones puntuales cuando surge un conflicto en clase, pensando que se dará por ósmosis dicho aprendizaje. Pues está estudiado que se necesita otro tipo de abordaje más reflexivo.

Adherimos a la postura de Gabriela Morelato (apud Giménez et al., 2018), quien plantea que «un programa de educación emocional que intervenga sobre la gestión de las emociones y las habilidades socioemocionales promueve el desarrollo y fortalecimiento de factores protectores y procesos de resiliencia» (p. 19). Asimismo, coincidimos con el equipo de Gurises Unidos (Giménez et al., 2018) en que «la intervención focalizada desde la educación emocional a través de actividades que promuevan el autoconocimiento, el relacionamiento con los demás y la disposición al aprendizaje posibilita el desarrollo de factores protectores» (p. 19).

La escuela a la que queremos regresar no puede continuar ignorando la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional. Por el contrario, soñamos con una escuela que tenga como prioridad el trabajo con las emociones (su reconocimiento en uno mismo y en otros, y su gestión) y con el vínculo con el aprendizaje, lo que favorecería el desarrollo de esos factores protectores que permitirán a nuestros alumnos enfrentar de forma saludable las diversas circunstancias (difíciles o no) que se les presenten.

Para ello, los docentes debemos trabajar de forma explícita estas habilidades y planificar actividades que per-

mitan la reflexión al respecto. Como plantea Gurises Unidos (2017), consideramos fundamental trabajar la gestión de las emociones desde estos tres pilares: el autoconocimiento (reconocimiento de las emociones, autoconcepto y autorregulación), el conocimiento de los demás (empatía, asertividad y manejo de conflictos interpersonales) y la disposición para el aprendizaje (automotivación, autoeficacia, perseverancia, postergación de la gratificación, tolerancia a la frustración). Obviamente, este trabajo debe ser acompañado por el vínculo estable, la calidez, el respeto y la confianza, elementos que deben reinar en la clase, de manera de ofrecer experiencias fortalecedoras a nuestros alumnos.

Ahora pues, hacer foco en el desarrollo de la inteligencia emocional requerirá de políticas institucionales y, si se quiere, políticas públicas que rectifiquen la necesidad imperiosa de dar a nuestros jóvenes herramientas para que crezcan saludables, ya que los aprendizajes en el resto de las áreas también dependerán de sus fortalezas en lo emocional. Una vez avalados por las autoridades, sin dudas los docentes nos sentiremos aun más cómodos al dedicar parte importante de nuestras jornadas a la simulación de situaciones y al abordaje creativo en instancias de taller, donde poder trabajar con las emociones y con el vínculo con el otro y el aprendizaje. La convicción de que esos tiempos dedicados al fortalecimiento emocional no son tiempos pedagógicos perdidos debe ser de todos los actores de la educación: docentes y autoridades.

A su vez, se requiere de una formación específica que muchos docentes no han tenido. Si bien la intervención de un equipo multidisciplinario que acompañe en estas

instancias sería lo ideal, sabemos que la gran mayoría de las instituciones educativas no cuentan con este recurso humano. Por lo tanto, recae en los maestros esta responsabilidad y, por esta razón, son fundamentales la formación y la contención de los profesionales de la educación que estarán guiando y caminando junto a sus alumnos en la tarea de ser mejores personas.

La enseñanza de áreas instrumentales

Por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para reproducir los estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe.

José Manuel Esteve (2006, p. 41)

Tanto en el trabajo en virtualidad como al regresar a la educación presencial, quedó de manifiesto lo importante que es el desarrollo de las áreas instrumentales para que nuestros alumnos puedan acercarse a los conocimientos abordados. Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de *áreas instrumentales*? Según el *Programa de Educación Inicial y Primaria*, las áreas del conocimiento «conforman la estructura general que organiza el conocimiento a enseñar desde su epistemología» (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] - Consejo de Educación Primaria [CPE], 2013, p. 10). *Instrumental*, por su parte, deriva de la palabra *instrumento*, definida por la Real Academia Española (s. f.) como la ‘cosa o persona de que alguien se sirve para hacer o conseguir un fin.’

En este sentido, hablar de áreas instrumentales implicaría hablar de aquellos conjuntos de conocimientos necesarios para conseguir los fines que la educación se propone. Entonces nos preguntamos: ¿cuáles son estos fines? A los efectos de responder esta pregunta, nos basamos en el programa oficial nuevamente, que los detalla:

- Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.
- Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.
- Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información.
- Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones. (ANEP y CPE, 2013, p. 37)

Entonces nos cuestionamos cuáles son esas áreas que siempre están presentes y que, por lo tanto, sí o sí son necesarias para el cumplimiento de estos fines. Suele considerarse como áreas instrumentales la lengua y la matemática. Si bien no pretendemos desconocer la importancia que estas tienen en la formación de niños y niñas, tampoco sería pertinente no reconocer el valor que la tecnología tiene en las generaciones de hoy. Al decir de Flavia Terigi (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, 2021), el contexto es generador de formas específicas de aprendizaje; agregamos que también define las formas y los contenidos de la enseñanza.

World Economic Forum en su reporte *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology* (2015) plantea como habilidades fundamentales para el siglo XXI las siguientes:

- Alfabetismos fundamentales que incluyen alfabetismo, aritmética, alfabetismo científico, alfabetismo digital, alfabetismo financiero y cultural.
- Competencias tales como la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación, la resolución de problemas y la colaboración.
- Cualidades personales como la iniciativa, la curiosidad, la persistencia, la adaptabilidad, el liderazgo, la conciencia cultural y social. (p. 3)

Por consiguiente, cuando pensamos en áreas instrumentales en el siglo XXI, consideramos tanto la enseñanza de la lengua y de las matemáticas como de la tecnología, todas ellas igual de importantes. Creemos que son transversales a todas las áreas y, por ende, la puerta de acceso al mundo del conocimiento.

Si bien nuestro país se encontraba con cierto camino recorrido en este aspecto gracias al Plan Ceibal, el cual permitió una adaptabilidad más rápida y eficaz a la educación a distancia, no todo fluyó con suavidad. Quedaron en evidencia falencias en cuanto al acceso a la conectividad y al estado de las máquinas, y ni hablar de la situación de aquellas instituciones privadas que no se encontraban en dicho programa de alfabetización digital.

Considerando esto, la escuela a la que queremos volver después de la pandemia es una escuela que reconozca el valor que tienen las clásicas áreas instrumentales, pero que, al mismo tiempo, incorpore la tecnología como esencial e imprescindible cada día. Los niños de hoy nacen en un mundo digital, por lo que los docentes necesariamente

debemos integrar la tecnología a nuestras planificaciones y actividades pedagógicas.

Aprender a aprender y ¿enseñar a aprender? La enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje

La única senda directa a la mejora permanente en los métodos de instrucción y aprendizaje consiste en concentrarse sobre las condiciones que exigen, promueven y comprueban el pensar.

John Dewey (1998, p. 135)

Muchas son las consideraciones que los organismos gestores del sistema educativo toman en cuenta a la hora de diagramar los distintos programas de enseñanza. Estos suelen contar con contenidos curriculares obligatorios, que son lo que se espera que aprendan los ciudadanos de un país por distintas razones históricas o culturales; su principal objetivo es brindarle orientación al docente sobre la forma en que debe desarrollar su actividad. Entendemos la enseñanza no solamente como transmisión de conocimiento, sino como oportunidad para mejorar el desarrollo de las personas, en tanto formadora de ciudadanos y promotora del avance de la sociedad. En este sentido, consideramos que los programas deberían incorporar una guía vasta de habilidades, competencias y estrategias que centren la educación en el estudiante y le permitan apropiarse de su aprendizaje.

En plena emergencia sanitaria y en un momento en el que la humanidad se lo cuestiona todo, nos preguntamos cuál es la vigencia de los programas educativos frente a este mundo tan efervescente de información, en donde

el conocimiento sufre el mal de la obsolescencia, ya que permanentemente surgen nuevas certezas que dejan atrás verdades que teníamos muchas veces por absolutas. Nuestro reparo se enfoca no tanto en la definición de los contenidos pedagógicos, sino en la habilidad de desarrollar habilidades que, a nuestro entender, deberían promover estos programas. Las habilidades son uno de los temas que han estado sobre el tapete en el ámbito de la enseñanza, principalmente porque, como dice Paula Villaseñor (2018), quienes se dedican a definir las políticas educativas han observado que más años de escolarización no se traducen necesariamente en un mayor aprendizaje y que no es el contenido de la información que recibimos el que nos convierte en más inteligentes, sino qué somos capaces de hacer con eso que sabemos.

Al cuestionarnos qué escuela queremos después de la pandemia, debemos preguntarnos cómo queremos preparar a nuestros estudiantes para el futuro, cuáles serán sus necesidades en unos años, qué competencias los ayudarán a adaptarse a la sociedad de cambios vertiginosos que los espera. Estas preguntas, que han sido el punto de partida del diseño de la mayoría de los planes de estudio, hoy cobran relevancia en un mundo que nos ha hecho conscientes de lo real que es la incertidumbre.

Con frecuencia, los docentes nos enfrentamos, en el mejor de los casos, a la pregunta «¿Para qué sirve lo que estoy aprendiendo?» o directamente recibimos afirmaciones tales como «Esto no me sirve para nada, nunca lo voy a usar». Nuestro gran desafío es que nuestros estudiantes comprendan que la enseñanza de ciertos contenidos cumple el objetivo no solo de enseñar el contenido en sí,

sino también de desarrollar habilidades y capacidades que idealmente los ayuden a crear patrones de pensamiento. Poder hacer este proceso consciente y visible, darle sentido al aprendizaje, es enseñar al alumno a pensar. Si logramos diseñar modelos de enseñanza y programas educativos que resignifiquen el aprendizaje, podremos enseñar a nuestros estudiantes a aprender a aprender y a alcanzar un mayor grado de autonomía.

Como ya mencionamos, la pandemia puso de manifiesto que el desarrollo constante de las tecnologías digitales y de internet ha implicado que el conocimiento esté al alcance de todos y en todo momento. Sin embargo, la tecnología por sí sola no enseña; quien conduce, quien canaliza, quien guía debe siempre ser el docente. De hecho, esto implica un cambio en la enseñanza y el aprendizaje: el maestro deja de ser fuente de información y pasa a ser un orientador, y el estudiante debe lograr desarrollar criterios que le den cierta independencia.

La escuela es el laboratorio de la vida en el cual el niño comienza a formar su realidad; uno de los mayores objetivos que esta persigue es que el estudiante logre la transferencia del aprendizaje, entendida por Carlos Ruiz Bolívar (2002) como «el proceso mediante el cual el aprendiz es capaz de utilizar los conocimientos adquiridos previamente (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria» (s.p.). Es decir, transferir lo aprendido en la escuela a su vida en sociedad para transformarse en un agente de cambio positivo.

Para lograr esto, a nuestro parecer, en la escuela de la pospandemia las instituciones y los docentes deben asumir

un rol mediador entre los estudiantes y el conocimiento. Además de la necesidad del aprendizaje de contenidos previstos, debemos hacer énfasis en la enseñanza de estrategias de aprendizaje que les faciliten a los estudiantes la aplicación de esos conocimientos ya adquiridos a nuevas situaciones de la vida escolar a través de cierto grado de emancipación del maestro. Concretamente, transferir el aprendizaje en la escuela implica que el estudio de determinadas asignaturas afecte la habilidad de aprender otras asignaturas, o cómo estos patrones de pensamientos adquiridos influyen en los logros obtenidos en la vida extraescolar. La tarea es enseñarles a pensar por sí mismos soluciones a los problemas que se les plantea y que surgen en la vida cotidiana de la escuela.

Creemos que un trabajo interdisciplinario basado en un currículo que lo contemple facilita este proceso. Si algo aprendimos de esta pandemia es que todo está conectado e interrelacionado y que la escuela de la pospandemia no debería estar ajena a esta revelación. Por ende, opinamos que en la planificación de los programas de cada materia debe considerarse la integración de contenidos de otras asignaturas y, asimismo, la enseñanza explícita de las estrategias que puedan usarse en una u otra.

Veamos un ejemplo: cuando enseñamos a nuestros alumnos la forma esquemática de sucesión de pasos del método científico en el aprendizaje de las ciencias, les estamos enseñando una ruta de pensamiento de resolución de problemas que podría ser aplicada en la solución de problemas de otras asignaturas o situaciones de su vida diaria. El desafío que, desde nuestro punto de vista, debe asumir la escuela es el de concientizar al estudiante de que posee esta estrate-

gia más allá de la asignatura para la que fue aprendida. Por lo tanto, y para poder alcanzar este nivel de transferencia, es fundamental una enseñanza basada en el pensamiento crítico-analítico que forme personas reflexivas, capaces de interpretar ideas abstractas y aplicarlas a soluciones prácticas.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de *estrategias*? La definición de *estrategias de aprendizaje* es amplia y muy variada; va desde el término táctico acuñado por los militares, hasta las definiciones de carácter psicológico que fueron aplicadas a la educación. Valle Arias et al. (1999), en un artículo publicado en la *Revista Latinoamericana de Psicología*, analizan varias de estas definiciones del término y concluyen que se podrían resaltar algunos elementos que las conforman: que las estrategias implican actividades mentales conscientes y que son intencionales, ya que persiguen el fin de mejorar el aprendizaje; las consideran como un plan de acción.

Pensamos que evidenciar las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de niños y niñas en edad escolar es una forma de empoderarlos como estudiantes. El proceso metacognitivo de seleccionar entre las estrategias aprendidas la que mejor se aplique a una tarea específica es también una forma de poner en práctica la transmisión de aprendizaje. La capacidad de organizar, clasificar y priorizar información puede ser aplicada a todas las áreas del aprendizaje, por citar un ejemplo de a qué nos referimos concretamente cuando hablamos de estrategias *transferibles* en este ensayo. Creemos que el conocimiento y el dominio de estrategias son fundamentales para que los alumnos de hoy tengan éxito en un mundo cada vez más abrumado de datos.

Coincidimos plenamente con Nisbet y Schucksmith (1987) en que

El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo... Comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, siendo cada vez más consciente de los procesos que uno utiliza para aprender, ayuda a controlar esos procesos y da la oportunidad de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje. (Valle Arias et al., 1999, p. 426)

Esperamos construir una escuela pospandemia que enseñe explícitamente estrategias y evidencie los procesos de aprendizaje, y que haga a los estudiantes conscientes de ello. A nuestro criterio, esto les facilitará la resolución de problemas tanto dentro como fuera del aula. Al decir de Ritchhart et al. (2014),

Nuestra meta debe ser que las grandes ideas del currículo sean asequibles e interesantes, al tiempo que se reconozca su complejidad, su belleza y su poder en el proceso. Cuando hay algo importante que vale la pena pensar y existe una razón para pensarlo en profundidad, nuestros estudiantes experimentan el tipo de aprendizaje que tiene impacto duradero y una influencia poderosa, no solo en el corto plazo sino también en el transcurrir del tiempo. Los estudiantes no solo aprenden, sino aprenden a aprender. [...] En lugar de ver el aprendizaje como una acción pasiva de recibir información, debemos tener en cuenta que el apren-

dizaje sucede como resultado de nuestro pensamiento y de encontrarle sentido a lo que estudiamos. Por consiguiente, como docentes interesados en que nuestros estudiantes aprendan y comprendan, tenemos dos metas claves: crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes. (pp. 51-52)

La evaluación como herramienta para conocer y conocernos

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.

Eduardo Galeano (2004, p. 111)

Otro gran cambio que trajo la pandemia fue la forma de evaluar a nuestros alumnos en primaria. En el transcurso de estos años de modalidad mixta, las autoridades decidieron que los alumnos no promovieran de año con una calificación, sino con un juicio escrito. Hasta el momento, *calificación* y *evaluación* parecían ser sinónimos. El sistema de notas instaurado hace tanto tiempo de pronto ya no parecía justo. Nos preguntamos: ¿alguna vez lo fue?

Algún actor social no vinculado a la educación puede haber pensado, frente a esta noticia tan novedosa, que no se calificaría a los alumnos, que entonces nadie iba a preocuparse por los aprendizajes alcanzados en este tiempo. Si no se pone un número «objetivo» que informe a la familia qué tanto aprendió el niño, seguramente sea porque no se le dará importancia a identificar cuánto aprendió. Esto parte, sin dudas, del desconocimiento de lo que realmente significa *evaluar* en educación. «La obsesión

por los resultados hace que se considere más importante aprobar que aprender. Y, para aprobar, puede servir cualquier medio» (Santos Guerra, 2017, p. 80).

Como menciona Juan Manuel Álvarez Méndez (2001) en su libro *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, evaluar en educación no es lo mismo que medir, calificar, certificar, examinar. Sin embargo, lamentablemente los mismos profesionales de la educación muchas veces parecen confundir estos términos y se dedican únicamente a clasificar a sus alumnos con calificaciones. Para este autor, la evaluación en educación es un acto de aprendizaje que se aprecia al momento de la corrección. El sujeto evaluado aprende a partir de la propia evaluación y de la contrastación entre la información que le brinda el docente en la corrección y sus pensamientos. El maestro, entonces, utiliza esta herramienta para conocer y mejorar su práctica, pero fundamentalmente para colaborar en el aprendizaje de sus alumnos. Esta evaluación está al servicio de sus protagonistas y no se realiza para comparar y competir, haciendo estadísticas que categorizan escuelas, ciudades, países. No podemos olvidar que la evaluación, al decir de Santos Guerra (2017), tiene, además de «un carácter técnico, un carácter ético ya que perjudica a unos y beneficia a otros» (p. 80). A nuestro criterio, la escuela a la que queremos volver deja atrás la evaluación tradicional descrita por Álvarez Méndez (2001) como una evaluación sumativa, externa, vertical, que toma el examen como única fuente de información, donde se aplican criterios no explicitados previamente por el docente, en la que se evalúa solo de forma individual (aunque en clase los alumnos trabajen mayoritariamente en grupos) y que está a cargo solamente del docente.

Este tiempo de cambios e incertidumbre y la decisión de las autoridades de no calificar a nuestros estudiantes nos han permitido a los maestros trabajar con un poco más de libertad. Hemos podido dar lugar más que nunca a una evaluación alternativa (Álvarez Méndez, 2014), que se caracteriza por ser formativa, motivadora, orientadora, interna, horizontal, procesual, compartida; por valorar la autoevaluación y la coevaluación, además de la evaluación hecha del docente; que toma información de distintos medios y que promueve la negociación de criterios de evaluación entre alumnos y maestros. Coincidimos con el autor en que,

Si realmente se ofrecen o presentan formas nuevas y distintas de aprender [...] es necesario buscar formas atrevidas e inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas de que se parte, y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender si es que realmente pretendemos mantener viva, más allá de las palabras, la intención de producir nuevas formas de aprender. En este sentido, necesitamos “inventar” formas distintas que vayan más allá de las tradicionales. (Álvarez Méndez, 2014, pp. 35-36)

Como mencionamos en el apartado anterior y haciendo nuestras las palabras de Álvarez Méndez (2014), la forma en que el niño aprende es aun más importante que aquello que aprende, porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente. Por lo tanto, debemos realmente pensar si queremos clasificar con calificaciones a nuestros alumnos a partir de las

repeticiones de información trabajada en clase, o si queremos utilizar el tiempo de clase para realizar actividades que promuevan estrategias de pensamiento de orden superior, como contrastar, reflexionar, comprender, recrear. De esa forma, los docentes podremos saber quiénes aprendieron lo trabajado y cómo lo han adquirido.

Entonces, será tan importante comprender qué están aprendiendo nuestros alumnos como el cómo están aprendiendo. Creemos que, como dice Celman (1998), la evaluación de las estrategias de aprendizaje permitirá saber el grado de conciencia que tienen nuestros estudiantes sobre sus formas de pensar y aprender. Esto implica tomar conciencia de cuáles son las formas en que aprende mejor, cuándo y por qué aparecen obstáculos, cómo recuerda mejor, cuáles son las áreas de conocimientos que domina más y cuáles menos. Esta evaluación debe hacerla, primero, el propio sujeto a través de instancias de metacognición en clase; y, luego, el docente, observando, preguntando y aportando elementos que permitan promover la reflexión del alumno.

A nuestro juicio, las calificaciones no son necesarias en la educación primaria. Sí son necesarios criterios de evaluación generales, acordados entre docentes y autoridades, para poder transmitir a alumnos y familias los logros que están alcanzando y poder, entonces, continuar avanzando a partir de lo logrado. Estos criterios podrán estar expresados como indicadores o podrán ser incluidos en juicios de valor o en instancias de entrevista. Esta es la escuela pospandemia que anhelamos como profesionales de la educación.

Aprender en casa. La familia y la escuela como socios indivisibles al promover aprendizajes

Una escuela implicada con su entorno sería entonces aquella que participa activamente en la comunidad en la que está inserta, pero salvaguardando, al mismo tiempo, una mirada introspectiva que le permite estar en contacto con sus propias necesidades. Así se construye una relación nutrida por el interjuego afuera-adentro.

F. Javier Murillo y Gabriela J. Krichesky (2015, p. 82)

Como mencionamos al comienzo, la situación vivida durante la pandemia dejó más que nunca en evidencia la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela para que los niños puedan aprender mejor. Si este vínculo es necesario en la educación presencial, más aun lo es en la educación a distancia, ya que el nuevo contexto educativo pasa a incluir al hogar indefectiblemente. No obstante esta convicción en las consecuencias positivas de la cooperación entre padres y docentes, el vínculo casa-escuela sigue siendo un tema candente, no resuelto.

María González Tornaría, en su trabajo *Familias y centros educativos. Caminos para un encuentro* (2012), hace un resumen de los cuatro grandes momentos en la historia de las relaciones entre familias y escuelas en el mundo occidental propuesto por Ángeles Gervilla. En este resumen aparece un primer momento que se da con el comienzo de la escuela pública, cuando escuela y familia se constituyen como dos medios totalmente separados y en la cual la escuela no necesita a la familia para cumplir su rol de transmisora de conocimientos. Luego, en un segundo momento, la escuela comienza a abrir sus

puertas solamente en ocasiones especiales, convocando a las familias a reuniones, fiestas. Las funciones continúan bien diferenciadas: la escuela como responsable de la enseñanza, y la familia como encargada de las funciones de supervivencia y de expresión afectiva. En un tercer momento, plantea la autora, hacia los años sesenta, la escuela empieza a demandar progresivamente la colaboración de los padres a la hora de realizar actividades comunes y al participar de las tareas domiciliarias. Actualmente, los padres tienen iniciativas e intervienen en muchas decisiones, al punto tal de que existen normativas que apoyan dicha participación. De hecho, en nuestro país, la Ley General de Educación (N.º 18.437) en el artículo 76 establece la creación de un Consejo de Participación en todo centro educativo público integrado por estudiantes, padres, docentes y representantes de la comunidad con el cometido de realizar propuestas a la Dirección de dicho centro con respecto al proyecto educativo, a obras en la institución, a la obtención de donaciones y al destino de recursos obtenidos, entre otros (Ley General de Educación, 2009).

Esta participación, si bien está estipulada, no logra concretarse correctamente. Esto se debe a múltiples factores, que González Tornaría (2012) también menciona: la falta de cultura participativa, la resistencia a la presencia de las familias en las escuelas, la falta de formación de padres y docentes para encontrarse desde una cultura de colaboración.

La necesidad de que casa y escuela trabajaran en equipo a partir del encierro por la pandemia fue urgente, pero llevó tiempo. Por un lado, los docentes tuvimos que ceder

responsabilidades a las familias. Aprender a hacerlo fue difícil. Se necesitó establecer una comunicación más clara y fluida con los padres de nuestros alumnos para que pudieran acompañar la tarea escolar. Por otro lado, las familias de golpe tuvieron que aprender a colaborar con el quehacer escolar, a buscar un equilibrio entre la dinámica familiar y laboral y el trabajo escolar que debían hacer con la guía de los docentes. Esto no fue nada fácil y, según el contexto sociocultural y económico, se dio de mejor o peor forma. Claramente, afectó los aprendizajes de los niños.

Esta situación vivida fue extrema y única, por lo que uno tiene la esperanza de que no tengamos que repetirla. De todas formas, creemos que dejó en evidencia la falta de comunicación y de trabajo colaborativo que estaba dándose entre la institución educativa y la familia. Esto no significa que la escuela se desentienda entonces de su tarea principal ni que la familia también lo haga. Pero ambas instituciones sociales comparten la tarea de educación y formación, y, por lo tanto, el trabajo en equipo es necesario. La escuela puede y debe ser más clara en los objetivos que se plantea para cada niño y en cómo buscará lograrlos, y la familia puede y debe comprometerse aun más con la persecución de dichos objetivos, buscando colaborar en la medida de sus posibilidades para su concreción.

Lograr un equilibrio parece una tarea ardua, pero en nuestra opinión no es imposible. Consideramos que luego de la pandemia queremos volver a una escuela que trabaje codo a codo con las familias de sus alumnos. Que establezca una colaboración que vaya más allá de los niveles que ya veníamos transitando, sin invadir la labor del otro, confiando en que cada uno desarrollará su tarea de la me-

jor manera posible. Creemos que no es suficiente con una comunicación bimensual que comparta el progreso de los niños con sus familias a través de un carné de calificaciones, sino que las familias deben tener un rol activo en el desarrollo de los chicos también en cuanto a sus aprendizajes. Pero, para esto, la mera voluntad por ambas partes no es suficiente; son necesarias ciertas decisiones en distintos niveles:

En el nivel macro se podrían describir entre otras: políticas educativas que involucren la formación de profesionales, especialmente docentes; creación de mejores condiciones para que la familia cumpla con sus funciones tales como formación de los padres para la crianza de los hijos, gestión de políticas que apunten a una conciliación de la vida familiar y laboral. En los niveles micro y meso se trata de contar con escuelas, familias y comunidades dispuestas a sacar el mayor partido de este encuentro, que resulta obligado mientras los niños y adolescentes están insertos en el sistema educativo. (González Tornaría, 2012, pp. 219-220)

Reflexiones finales: la incertidumbre como puntapié generador de nuevas certidumbres

No hay cambio profundo en la educación que no pase por la acción de los profesionales.

Miguel Ángel Santos Guerra (2006, p. 65)

Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza.

Edgar Morin (s.d.)

A lo largo de este ensayo hemos realizado un recorrido por diferentes situaciones vividas como inciertas y movilizadoras, que se han convertido en motores de cambios y reflexiones. Estas incertidumbres, al inicio vividas como estresantes o confusas, resultaron esperanzadoras y motivadoras de nuevas certidumbres que están construyendo, o al menos eso esperamos, la nueva escuela pospandemia que soñamos.

Como mencionamos con anterioridad, vivimos en una sociedad en la que la información se transmite y se construye de forma permanente y a través de distintos medios. En consecuencia, no tenemos alternativa: debemos repensar el uso de la tecnología y las formas en las que accedemos y nos vinculamos con el conocimiento.

Por un lado, consideramos fundamental generar una nueva agenda didáctica que revise y resignifique el empleo de la tecnología al servicio de la educación, sin olvidarnos de que nuestros alumnos son nativos digitales. Por otro lado, el proceso de aprendizaje a través de la virtualidad evidenció ciertas deficiencias en relación con cómo estudian

los alumnos en primaria y su repercusión en el aprendizaje, y dejó de manifiesto que la mayoría carecía de la independencia y la autonomía suficientes para aprender de su entorno y adaptarse rápidamente a los cambios que se produjeron tras la pandemia.

Es por esta razón que creemos fundamental que se expliciten los procesos y las estrategias de aprendizaje y que el niño sea consciente de cómo aprende, además de que visualice que es posible aplicar el bagaje de conocimiento que está adquiriendo en su escolarización más allá de la escuela. Por lo tanto, creemos que enseñar al estudiante a transferir el aprendizaje y a ser consciente de este proceso podrá ayudarlo a encontrar los recursos cognitivos para enfrentar los nuevos desafíos sin el menester de una asistencia permanente del docente o de sus padres. Paulo Freire (1997), en su más que conocida frase, expresó «enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (p. 47).

A tal efecto, los docentes no solamente debemos empoderar a nuestros estudiantes para el cambio, promoviendo el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la transferencia de estas en distintos campos del conocimiento, sino que necesitamos también prepararnos a nosotros mismos. Es momento de aprender a desaprender, de separarnos de aquellas certidumbres, de lo que usualmente funciona, para dar lugar al cambio. Dicha innovación debe buscar repercutir positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y apuntar a una mejora que impacte tanto a educandos como a educadores.

En este contexto de pandemia quedó demostrado, una vez más, que tanto la enseñanza como el aprendizaje y las

metodologías de evaluación necesariamente deben implicar una amplia variedad de formas. Todos aprendemos de distintas maneras y, por consiguiente, las maneras en que enseñamos y evaluamos no pueden desconocer esta realidad. Del mismo modo, no podemos hacer caso omiso a la importancia del conocimiento y del manejo de las emociones de nuestros alumnos al aprender y al ser evaluados. Sobre todo en la época actual, en la que el manejo de la tecnología muchas veces facilita y, al mismo tiempo, desafía las relaciones humanas como dos caras de una misma moneda. Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional como factor protector que permita a adultos y niños enfrentar y abordar cambios y desafíos de forma saludable es, por lo tanto, imperante.

En esta tarea tan importante es crucial el trabajo en conjunto entre la escuela y la familia. Para ello, creemos fundamental una apertura de ambas instituciones sociales que promueva el trabajo en equipo. Asimismo, el respeto del rol que cada una desempeña en la formación de los niños es clave, ya que sin este el bienestar de la tríada niño-escuela-familia entra en riesgo. Creemos firmemente que los docentes y la institución educativa, en tanto profesionales de la educación, deben orientar a niños y familias en temas relacionados al vínculo con el conocimiento, incluirlos y considerarlos en las decisiones tomadas, aunque sin perder su autonomía, otorgada por su formación y desarrollo profesional. Las familias, a su vez, necesitan involucrarse más activamente y aportar sus opiniones, necesidades y saberes, sin desconocer el rol de expertos que los docentes cumplen al orientar la educación de sus niños.

Nos encontramos en un momento inédito en la historia de la educación. No es común que los cambios surjan desde los propios educadores, sino que generalmente parten de directivas y políticas educativas. Esto, muchas veces, genera resistencia y falta de convicción, lo que hace que dichos cambios no sean profundos ni duraderos. Tenemos la esperanza de que, al haber sido los docentes los actores protagonistas de estas transformaciones, producto de la pandemia, estas sean tan significativas que perduren en el tiempo y favorezcan una mejora en la educación. A propósito, adherimos a las palabras de Trenchi (2020): «Los cambios sociales que todos queremos no se decretan ni se importan, sino que se construyen con la suma de muchas pequeñas cosas buenas que hagamos cada uno de nosotros» (p. 260).

Nuestro deseo, y seguramente el de la mayoría de los educadores, es que la distancia entre la realidad y la utopía se reduzca, aunque sea mínimamente. Nuestro anhelo es alcanzar una educación de calidad para todos, que contemple a cada uno de los niños y jóvenes, tomando en cuenta sus características personales, sueños y necesidades, para lograr su desarrollo pleno, lo cual nos acerque a una sociedad más justa. Consideramos que el camino hacia esta educación necesariamente debe contar con los aspectos mencionados en este ensayo: la formación en las emociones, el trabajo en el desarrollo y la transferencia de estrategias de aprendizaje, la enseñanza de áreas instrumentales que abran las puertas a todos los conocimientos, la evaluación como camino de autoconocimiento y crecimiento, y el trabajo conjunto de escuela y familia para promover un desarrollo saludable de nuestros alumnos. Sin dudas, estamos en marcha y esto nos resulta esperanzador y nos per-

mite seguir transitando, hombro con hombro, corazón con corazón, esta tarea que tanto amamos, que es la de educar. Coincidimos con F. Javier Murillo y Gabriela J. Krichesky (2015) «Sin esperanza, las escuelas se vuelven lugares imposibles» (p. 70).

Referencias bibliográficas

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008* (3.^a ed.). https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- CELMAN, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- ESTEVE, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- GALEANO, E. (2004). Celebración de las contradicciones / 2. En *El libro de los abrazos* (p. 111). Ediciones del Chanchito.
- GIMÉNEZ, D., BONETTI, E., MOLINA, E., SILVEIRA, M., ROSÁ, M., SCÓPISE, M. y SEVERINO, R. (2018). *Siento, luego aprendo*. Gurises Unidos. <https://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/Siento-LuegoAprendo.pdf>

- GOLD, A. (2019). *Con-vivir. Claves para ayudar a nuestros hijos y alumnos a usar bien su libertad*. Planeta.
- GONZÁLEZ TORNARÍA, M. (2012). Familias y centros educativos. Caminos para un encuentro. En D. Trías y A. Cuadro (coords.), *Psicología educacional. Aportes para el cambio educativo* (pp. 195-226). Grupo Magro.
- HEMISFERIO IZQUIERDO (2 de agosto, 2016). “Volver a las preguntas pedagógicas”: entrevista a Limber Santos. <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/08/02/volver-a-las-preguntas-pedagógicas-entrevista-a-limber-santos>
- INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS (2021). “Cuando pase el temblor”: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia. ISEP, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, N.º 18.437. Diario Oficial, 16 de enero de 2009.
- MAIA, C. (1978). Cambios. En *Cambios, permanencias*. Siete Poetas Hispanoamericanos.
- MURILLO, F. J. y KRICHESKY, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55133776005>
- ROSELLO, R. (13 de setiembre, 2020). Juan Pedro Mir: “La escuela es presencial o no es”. *El País*. <https://www.elpais.com.uy/domingo/juan-pedro-mir-escuela-presencial.html>

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s. f.). Instrumento. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>
- RITCHHART, R., CHURCH, M. y MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- RUIZ BOLÍVAR, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y posgrado*, 17(2), 53-82. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003
- SANTOS GUERRA, M. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Bonum.
- SANTOS GUERRA, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens.
- TRENCHI, N. (2020). *Tus hijos, los límites y el bienestar*. Debolsillo.
- VALLE ARIAS, A., BARCA LOZANO, A., GONZÁLEZ CABANACH, R. y NÚÑEZ PÉREZ, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>
- VILLASEÑOR, P. (2018). *La habilidad de desarrollar habilidades*. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/la-habilidad-de-desarrollar-habilidades>
- WORLD ECONOMIC FORUM (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Otra bibliografía consultada

TRENCHI, N. (12 de febrero, 2021a). Tiene la palabra Natalia Trenchi: Trabajando por el cociente de humanidad. En *En perspectiva. Radiomundo 1170 AM*. <https://enperspectiva.uy/en-perspectiva-programa/editorial/trabajando-cociente-la-humanidad/>

TRENCHI, N. (24 de agosto, 2021b). Módulo 3 [video]. En *Curso Encuentros y desencuentros en el aula. Diálogos desde la nueva presencialidad*. El Abrojo, Fundación Telefónica Movistar y La Caixa Fundación.

Currículums de las autoras

Ana Clara Pazos Vidal

Maestra de Educación Común egresada de los Institutos Normales de Montevideo. Docente de Inglés egresada del London Teacher Training College, en convenio con London Institute. Ha realizado diversos cursos sobre educación emocional, evaluación, dificultades de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas.

Actualmente se desempeña como maestra de español y de inglés.

Verónica Ferreira Barreto

Docente de Inglés egresada del London Institute, un instituto miembro de International House World Organisation en Uruguay. Estudiante avanzada de la carrera de Traductorado Público en la Udelar. Ha realizado diversos cursos sobre educación, dificultades de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas.

Cuenta con varios años de experiencia docente en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en varios centros educativos de Uruguay. Actualmente se desempeña como maestra de inglés.

Virginia Villagrán Martínez

Maestra de Educación Común egresada de los Institutos Normales de Montevideo. Máster en Evaluación e Intervención Psicopedagógica, realizado *online* en el Instituto

Superior de Innovación Psicopedagógica y Educativa (España). Posgrado de Perfeccionamiento Profesional en Dificultades de Aprendizaje, egresada de la Universidad Católica del Uruguay. Diplomatura en Neuropsicología del Desarrollo, cursada a través de Resodys (Francia) en convenio con Centro Interdisciplinario Signo. Ha realizado diversos cursos sobre educación emocional y dificultades de aprendizaje.

Actualmente se desempeña como maestra de aula y como técnica en dificultades de aprendizaje en un centro interdisciplinario, en el que realiza tanto evaluaciones como tratamientos pedagógicos. También colabora honorariamente en un proyecto de investigación sobre la prosodia lectora, en la Universidad Católica del Uruguay.

BOTAS DE SIETE LEGUAS
PARA VOLVER A LA ESCUELA

THUMBY PERRAULT

Después de la pandemia, ¿a qué escuela queremos volver?

La convocatoria del Instituto Crandon de Montevideo en este nuevo concurso de ensayos, *Después de la pandemia, ¿a qué escuela queremos volver?*, generó en mí la necesidad de pensar en un hilo conductor, una imagen que pudiera dar cabida a posibles respuestas a esa pregunta. Así, esa necesidad de transmitir el dinamismo del cambio, la incertidumbre del momento y la oportunidad que toda crisis ofrece comenzó a tomar forma gracias a la ayuda que me brindó una relectura del clásico cuento infantil *Pulgarcito* (Perrault, 1985).

En este ensayo compartiré una postura personal que intentará dar respuesta a la convocatoria del concurso. Para ello, presentaré un paralelismo entre el cuento infantil *Pulgarcito* y la realidad educativa por la que Uruguay transitó en el año 2020 y parte del 2021 como consecuencia de la emergencia sanitaria que provocó el COVID-19.

El ensayo está organizado en estas cinco secciones:

1. La pandemia o la crisis familiar de Pulgarcito
2. Migas de pan: estrategias efímeras
3. La casa del ogro: el peso de las rutinas
4. Los posibles nuevos usos de las botas de siete leguas
5. Vuelta a casa o el regreso a una escuela enriquecida

1. La pandemia o la crisis familiar de Pulgarcito

Érase una vez un leñador y una leñadora que tenían siete hijos, todos ellos varones. El mayor tenía diez años y el menor, solo siete. [...] Eran muy pobres y sus siete hijos eran una pesada carga, ya que ninguno podía aún ganarse la vida. Sufrían además porque el menor era muy delicado y no hablaba palabra alguna, interpretando como estupidez lo que era un rasgo de la bondad de su alma. Era muy pequeño y cuando llegó al mundo no era más gordo que el pulgar, por lo cual lo llamaron Pulgarcito. Este pobre niño era en la casa el que pagaba los platos rotos y siempre le echaban la culpa de todo. Sin embargo, era el más fino y el más agudo de sus hermanos y, si hablaba poco, en cambio escuchaba mucho. Sobrevino un año muy difícil, y fue tanta la hambruna, que esta pobre pareja resolvió deshacerse de sus hijos.

Charles Perrault (1985, p. 2)

El inicio de este ensayo, en alusión al cuento *Pulgarcito*, podría ser «Érase una vez este país y sus instituciones educativas en marzo del año 2020». La declaración de emergencia sanitaria se dio en Uruguay el 13 de marzo de 2020, día en que se suspendieron las clases presenciales en cada uno de los niveles educativos y se tomaron medidas similares en otros ámbitos. Fue el inicio de un período muy difícil, como también lo fue el de hambruna de la familia del cuento, en el cual las autoridades tomaron decisiones que impactaron en el sistema educativo.

La suspensión de las actividades educativas presenciales, vividas como aquel «deshacerse de sus hijos», hizo mover las tranquilas bases de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que hasta ese momento sostenían las acciones

escolares y los vínculos pedagógicos que se promovían. Las consecuencias de la suspensión total de la presencialidad se hicieron sentir y la Escuela, al igual que Pulgarcito, tuvo que hacerse cargo de los platos rotos. ¿Sabía cómo hacerlo?

2. Migas de pan: estrategias efímeras

El leñador se puso a cortar leña y sus niños a recoger astillas para hacer atados. El padre y la madre, viéndolos preocupados de su trabajo, se alejaron de ellos sin hacerse notar y luego echaron a correr por un pequeño sendero desviado. Cuando los niños se vieron solos, se pusieron a bramar y a llorar a mares.

Charles Perrault (1985, p. 2)

En esos primeros tiempos de pandemia, al igual que los hermanos del cuento, los educadores se sintieron solos. Perdieron la costumbre de levantarse temprano para ir a la escuela, abrir puertas y conversar con colegas en los pasillos, escuchar el murmullo de los salones y las infaltables preguntas de los estudiantes: «¿Eso hay que copiarlo?», «¿Va para el escrito?».

En estos tiempos de pandemia perdimos el contacto cotidiano, las miradas y los pasillos [...]. Tuvimos las puertas de las escuelas cerradas y vimos de cerca las desigualdades, las sociales, las tecnológicas, las económicas, que derivan en otras muchas. (Vaillant, 2020, p. 6)

Los docentes y las instituciones educativas no «bramaron y lloraron a mares», pero sí hicieron oír sus voces de desconcierto. Fue así que desde la propia Administración

Nacional de Educación Pública se «enfaticó la importancia de mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes como sostén del proceso educativo» (Equipo Coordinador de Gestión y Pedagógico, Consejo de Educación Secundaria, 2020, p. 6). Los docentes se mostraron preocupados por mantener ese vínculo y no perder continuidad pedagógica, y así generaron o compartieron estrategias para lograrlo.

2.a Primera miga de pan: la reproducción de la clase presencial

Los docentes intentaron replicar en la virtualidad el formato de clase presencial, las escuelas buscaron reorganizarse y también reprodujeron el funcionamiento presencial en las plataformas virtuales.

Se pensó, por ejemplo, que si la clase de Inglés ocurría en el salón 8 a segunda hora los días lunes, en este nuevo escenario la clase debería transcurrir también el lunes en igual horario. Si el profesor de Matemática explicaba antes el ejercicio sobre ecuaciones haciendo uso del pizarrón, ahora lo haría igual, por videoconferencia, con la ayuda de una cámara. El maestro de nivel inicial que a las nueve de la mañana sentaba en ronda a los niños para cantar juntos una canción, lo haría ahora en igual horario en una ronda imaginaria y virtual.

La frontalidad del formato tradicional de la clase presencial se intentó reproducir, con la salvedad de que ahora, en el mejor de los escenarios, la pantalla pasaba a mediar entre el profesor y los alumnos.

Dice Miguel Ángel Santos Guerra (2020), «Una pantalla no es una escuela. La dimensión socializadora exige

presencia. El encuentro, la conversación directa, la colaboración, el saludo sincero, el abrazo son indispensables para el crecimiento personal y para el desarrollo de la comunidad» (párr. 8).

Si la clase frontal no constituyó, en los tiempos pre-pandémicos, un buen dispositivo para el aprendizaje de todos los estudiantes, la clase frontal virtual lo fue menos aun. Este aspecto generador de pocos aprendizajes se vio con mayor implicancia en aquellos estudiantes que presentaban alguna dificultad o que requerían un intercambio personal más fuerte con pares y educadores (Krieg y Henson, 2016).

Extrapolar la clase presencial al escenario virtual como estrategia surtió el mismo efecto que las migas de pan: no sirvió para volver a casa, no ayudó en la vuelta a la escuela.

2.b Segunda miga de pan: la reproducción de la gestión escolar

La organización escolar, matrizada por niveles donde se nuclea a los estudiantes por edad, lucha por mantenerse más allá de las evidencias que dan cuenta de que no responde a las necesidades actuales de aprendizaje estudiantil. En la virtualidad se tuvo la oportunidad de reorganización y se animó a gestionar la escuela desde el interés. Como dijo Flavia Terigi, «el interés se construye en la escuela. Nadie nace interesado en la astrofísica, no es un gen; las cosas llegan a interesarte o no en función de una cierta experiencia escolar» (Castro, 2018, párr. 8).

Pero ¿cuál fue la exposición al saber que se propuso en la clase-frontal-virtual? Si la respuesta es la misma que se

obtenía ante la clase-frontal-presencial monogrado, es posible afirmar que la escuela-virtual intentó, pero no logró, generar una nueva relación con el conocimiento.

Se siguieron tirando migas de pan.

2.c Tercera miga de pan: atención a las desigualdades

Helos ahí, entonces, de los más afligidos, pues mientras más caminaban más se extraviaban y se hundían en el bosque. [...] resbalaban a cada paso y caían en el barro de donde se levantaban cubiertos de lodo, sin saber qué hacer con sus manos.

Charles Perrault (1985, p. 4)

Ante las situaciones imprevistas, en todos los ámbitos de la vida, cada persona hace lo que puede con lo que tiene. Si se piensa en la educación y, en especial, en la educación desde la virtualidad, la expresión aloja en sí misma una desigualdad: los docentes y los estudiantes hicieron inicialmente lo que pudieron.

Como plantean Alejandra Cardini y Vanesa D'Alessandre (apud Bergamaschi et al., 2020), la suspensión de las clases presenciales tuvo muchas consecuencias, una de ellas fue la obligación de enseñar en un escenario (el virtual) en el que se hicieron visibles nuevas desigualdades. Siguiendo a estos autores, sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la no presencialidad dejó al descubierto la calidad de la infraestructura y del equipamiento de los hogares, así como de los recursos materiales y simbólicos de las familias (Bergamaschi et al., 2020). Las diferencias entre los estudiantes en cuanto al porte cultural y las po-

sibilidades de conexión a internet convirtieron la tarea de enseñar en un desafío aún mayor.

¿Cómo hacer para vincularse con quien no está presente? ¿Cómo dialogar con quien no puede escuchar o hablar? ¿Cómo construir pedagogía desde la no presencia?

Las nuevas desigualdades se apoyaron en otras que ya eran viejas. Los estudiantes que no pudieron conectarse a internet para acceder a las clases virtuales eran los mismos que, antes del 13 de marzo del año 2020, tampoco contaban con esos recursos. Esa dificultad de acceso a las redes diferenciaba a los estudiantes mucho antes de la pandemia.

Los colectivos docentes y los equipos directivos idearon posibles soluciones; los mismos materiales que se trabajaban en la red podían imprimirse y dejarse en el centro educativo a disposición de los estudiantes que no podían conectarse. Esta buena intención no generó una nueva relación con el conocimiento y, por lo tanto, se constituyó tan solo en otra estrategia efímera más.

Los estudiantes que, a partir de la declaración de no presencialidad, no pudieron seguir la clase-frontal-virtual o que, aun accediendo a materiales, no fueron capaces de procesarlos, eran los mismos que antes hacían como que entendían la propuesta de clase presencial. La dificultad de relacionarse con el conocimiento que algunos tenían antes del 13 de marzo se agravó a partir de ese día.

2.d Cuarta miga de pan: preocupación por la presencia física

Albert Sangrà Morer (2006) establece que «La diferencia más importante entre la educación en la presencialidad

y en la virtualidad reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio» (p. 1). Que el acto de enseñar ocurriera sin presencialidad, tanto de alumnos como de educadores, fue otra de las dificultades que se vivieron durante la pandemia. ¿Cómo hicieron las escuelas para garantizar la presencia del docente y el cumplimiento con la tarea de enseñar? ¿Qué hicieron los educadores para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes?

Cuando se alude a la enseñanza presencial, suele pensarse en un docente compartiendo con los alumnos un mismo espacio físico en un mismo momento. Ese espacio y ese momento forman parte del medio que sostiene a esa enseñanza: la presencialidad hace referencia al acto de estar presente físicamente.

Ante la necesidad de suplir esa presencia física en el centro educativo, surgieron procedimientos varios de supervisión, como, por ejemplo, la exigencia de instancias de trabajo sincrónico o la obligatoriedad en el uso de ciertas plataformas educativas donde alojar las actividades propuestas con exigencia de cantidades mínimas. Nuevamente se perdió otra oportunidad; en este caso, la de discutir y redefinir la educación presencial en torno a la presencia pedagógica.

¿Cuál es la importancia de la presencialidad física cuando no se problematiza la forma de relacionamiento con el conocimiento? ¿Se puede aseverar que no es presencial la actividad de un maestro que, desde la virtualidad, provoca nuevas interacciones del estudiante con el conocimiento?

Si se analizan estas últimas preguntas, desde la exigencia de compartir un mismo espacio físico en un mismo

momento, la respuesta es única: *no*. En cambio, si se piensa desde la presencialidad pedagógica en la que se construye una nueva relación con el saber, se habilitan otras respuestas generadoras de otros procedimientos, de otras cercanías y de otras interacciones.

2.e Quinta miga de pan: la búsqueda del mínimo indispensable

Pulgarcito se trepó a la cima de un árbol para ver si descubriría algo; girando la cabeza de un lado a otro, divisó una lucecita como de un candil, pero que estaba lejos más allá del bosque.

Charles Perrault (1985, p. 4)

¿Qué hacer con los programas? ¿Cómo atender el currículo escolar? Estas preguntas presentes desde siempre en las escuelas tomaron nueva fuerza en el escenario virtual. Antes del inicio de la pandemia, al formularlas, los docentes encontraban pocas respuestas... ¿Y ahora?

Algunas escuelas reflataron clásicas discusiones en torno a qué y cuánto enseñar. Hubo respuestas que se vincularon más a aspectos cuantitativos; desde la argumentación apoyada en un vínculo pedagógico débil, se propuso recortar el currículo en cuanto al volumen de la temática a abordar. Esos recortes no respondieron en todos los casos a adecuadas jerarquizaciones, sino que fueron verdaderas podas temáticas. Se quiso mantener el vínculo con el estudiante desde una menor cantidad de contenidos a abordar. Otra vez se perdió la oportunidad de reconstruir un nuevo vínculo con el conocimiento.

Otras respuestas se dirigieron más a pensar qué era lo esencialmente necesario saber y, por lo tanto, enseñar. Las escuelas se detuvieron a detallar los llamados contenidos *sí o sí*, aquellos que de una forma u otra se debían abordar. En este caso se pretendió mantener el vínculo con el estudiante desde otra mínima cantidad de contenidos a abordar, desde otro tipo de jerarquización curricular.

Se perdió nuevamente la oportunidad de significar el currículo desde un nuevo vínculo con el conocimiento. Al igual que le pasó a Pulgarcito cuando subió al árbol, se vieron luces lejanas, pero se volvieron a apagar una vez que se bajaron del árbol.

3. La casa del ogro y el peso de las rutinas

—¡Ay!, mis pobres niños, ¿dónde han venido a caer? ¿Saben ustedes que esta es la casa de un ogro que se come a los niños?

—¡Ay, señora! —respondió Pulgarcito, que temblaba entero igual que sus hermanos—.

¿Qué podemos hacer? Los lobos del bosque nos comerán con toda seguridad esta noche si usted no quiere cobijarnos en su casa. Siendo así, preferimos que sea el señor quien nos coma; quizás se compadecerá de nosotros, si usted se lo ruega.

Charles Perrault (1985, p. 4)

La decisión de Pulgarcito entre el bosque oscuro y frío plagado de lobos y la casa del ogro fue rápida. Optó por esta última.

Cuando una persona se encuentra perdida, busca algún lugar o referencia que pueda brindarle nuevamente

seguridad y le permita orientarse. A veces ese lugar, ese indicio, puede ser un camino conocido, una *routine*. De cierta manera, eso le ocurrió a los docentes y a la escuela uruguaya.

Entre incertidumbres vinculadas a la reconstrucción de los roles y la seguridad de la rutina, poco fue lo que algunas instituciones y actores educativos tuvieron para decidir. Al igual que el fuego caliente que ofrecía la casa del ogro, la rutina invitó a acercarse a ella para dejar de tiritar por el frío que puede producir el cambio.

Pulgarcito sabía que el abrigo momentáneo los cobijaría por esa noche, pero a su vez tenía claro que al hacerlo se exponían a un peligro mucho mayor. Profesores y maestros pensaron también que refugiarse en tradiciones les brindaría seguridad momentánea, pero a su vez, sentían que las viejas prácticas podían llegar a paralizarlos. Con respecto a las escuelas, gestionadas por muchos Pulgarcitos, ocurrió algo similar: ellas se debatieron entre la inercia de las tradiciones y los cambios que se estaban produciendo.

¿Qué se hizo para proteger la trayectoria escolar de los estudiantes en esta situación experimental de educación desde la virtualidad?

Terigi (2009) plantea que los resultados que se pretende alcanzar con la educación escolarizada se planifican para largos plazos. Por lo tanto, ¿cómo hicieron los centros educativos para planificar y gestionar las enseñanzas cuando no podían vislumbrar qué pasaría más allá del momento que vivían?, ¿cómo hicieron para saber si lo que se sostenía provocaba los resultados educativos esperados? ¿y cuáles eran estos?

Pulgarcito tampoco poseía la certeza con respecto a si la decisión tomada era la mejor, por más que le permitiera pasar una noche al abrigo del hogar; imposible pedirles a él y a sus hermanos que evaluaran lo hecho. Solo tenían claro que lo decidido sería lo mejor si hacerlo les permitía llegar vivos a la mañana siguiente.

La institución escolar, afectada desde su origen a múltiples tensiones, sumó en este período otras, las que surgieron como consecuencia de la novedad en la gestión desde la virtualidad. Fue así que ciertos centros educativos enmarcaron las nuevas acciones de gestión en el viejo paradigma de la contextualización y la flexibilidad, y promovieron una «visión inmediateista y puramente adaptativa del saber necesario. Tiempos de competencias y saberes tildados de obsoletos. Tiempos de omnipresencia en conferencias y aulas de la pregunta de fuego: “¿para qué me sirve aprender esto?”» (Forteza Galeano, 2013, p. 82).

Siguiendo el planteo de Forteza Galeano (2013), pudo observarse cómo se sobredimensionó lo instrumental al desligarlo del entrelazado que debería darse entre lo enseñable, el sujeto que aprende y el momento por el cual se estaba transitando. El aprendizaje se circunscribió, en estos casos, al universo de aquello que podía cardinalizarse como respuesta a preguntas del tipo *¿cuánto?*

Otros centros educativos, para sobrevivir al calor momentáneo de la estufa que ofrecía la casa del ogro, gestionaron las nuevas acciones desde la vieja práctica de la contextualización flexible atendiendo tópicos emergentes que podían contribuir a sortear de la mejor manera posible el lapso virtual. Fue así como algunas líneas de acción se fundaron en la enseñanza de instrumentos tecnológi-

cos a través de actividades desligadas del currículum, que en ciertos casos evidenciaron una mirada muy fragmentada de la agenda educativa y social.

Aprender a usar, por ejemplo, la plataforma CREA o ser hábil en el manejo de ClassDojo fue la intención primera. La urgencia por aprender estas herramientas, en varias instituciones, primó por sobre la de generar aprendizajes a través de ellas. El centro educativo, como propone Forteza Galeano (2013), sobrevivió bajo el paradigma de *una escuela a la carta*.

Era esperable que estas vueltas a viejas concepciones institucionales acompañaran las estrategias docentes efímeras a las que se hizo referencia al inicio de este ensayo; se dificultaba o no se veía claramente un cambio pedagógico. Podía percibirse que algunos corrían el riesgo de no llegar a ser innovadores si es que continuaban las inercias institucionales. En una nota publicada en Infobae (2020), Carlos Torrendell planteaba que para modificar una práctica «hay que cambiar la cultura en la cual está inmersa. Las prácticas no van a cambiar si no están inmersas en una cultura organizacional distinta» (párr. 16).

Otra pregunta que surgió a partir de lo sucedido en ese período de suspensión de la asistencia de estudiantes a los centros educativos fue si las escuelas estaban en condiciones de modificar esa cultura organizacional. Antes de la pandemia, el rol de la escuela y de los educadores sufría de cierto desdibujamiento. Al entrar en la emergencia sanitaria y con la intención de mantener los aspectos invariables que permiten constituir e identificar la escuela, la inercia institucional puede llegar a entenderse como una buena estrategia para salvaguardar el componente nomotético de esos centros educativos.

4. Nuevos usos para las botas de siete leguas

Apenas Pulgarcito oyó los ronquidos del ogro, despertó a sus hermanos y les dijo que se vistieran rápido y lo siguieran. Bajaron muy despacio al jardín y saltaron por encima del muro. Corrieron durante toda la noche, tiritando siempre y sin saber a dónde se dirigían.

Charles Perrault (1985, p. 6)

Saltar por encima del muro para alejarse del lugar de las rutinas en falta de ataraxia obstaculizó el encuentro de soluciones cercanas que aportaran serenidad y calma. Se percibió que, como plantea De la Cruz Flores (2021), las certezas se habían convertido en espejismos. La supuesta seguridad que aportaban los programas, el control docente de las propuestas de aula, la supervisión directiva sobre el trabajo docente, las comunicaciones centradas en lo verbal y los horarios habituales se habían desvanecido. Nuevas rutinas, que habían sido relegadas en los espacios escolares, comenzaban a abrirse paso. La incertidumbre ganó terreno y «alumbró como faro renovadas reflexiones sobre el papel de la educación y de la escuela ante un mundo convulsionado e interconectado» (De la Cruz Flores, 2021, p. 1).

La filósofa alemana Hannah Arendt, analizando la política, planteaba que se debía ser cuidadoso ante la nostalgia, ante esa insistente invitación de volver al pasado. También en materia educativa, la experiencia mostró que volver al pasado podría ser una señal de falta de esperanza y, por lo tanto, de una insistente invitación a no crear.

En el cuento, los personajes no mostraron nostalgia por la casa del ogro; al salir no pensaron en regresar. En

cambio, el ogro sí se acordaba de Pulgarcito y sus hermanos y pensaba cómo atraparlos para llevarlos nuevamente a su casa. Del mismo modo, la rutina y la tradición irreflexiva, léanse *el ogro*, se calzaron las botas de siete leguas y salieron a la caza de los docentes con la intención también de detenerlos y hacerlos regresar.

Sabido es que en el cuento, el ogro, después de perseguir a los hermanos y cansado por el peso de las botas, se echa a dormir:

Pulgarcito, acercándose al ogro le sacó suavemente las botas y se las puso rápidamente. Las botas eran bastante anchas y grandes; pero como eran mágicas, tenían el don de adaptarse al tamaño de quien las calzara, de modo que se ajustaron a sus pies y a sus piernas como si hubiesen sido hechas a su medida. (Perrault, 1985, p. 6)

Con esas botas, Pulgarcito hizo lo que nunca estuvo en sus planes: regresó a la casa del ogro. Las botas se convirtieron en aliadas a la hora de hacerse de todo el oro que aquel guardaba.

Esas botas, que inicialmente sirvieron al ogro para llegar hasta los hermanos, se transformaron rápidamente en estrategia salvadora para Pulgarcito. El nuevo uso de ellas comenzó a cambiar la historia de los hermanos y también contribuyó con el regreso de los docentes a un nuevo centro educativo.

¿Cuáles fueron los elementos de las botas de siete leguas que enriquecieron la vuelta a la escuela?

4.a En la suela: el tiempo de aprendizaje

Como se dice popularmente: «Un calzado con buena suela ayuda a transitar mejor el camino».

Los investigadores coinciden en que los procesos educativos se dan a distinto ritmo y que los aprendizajes requieren transitar por diferentes momentos. El tiempo escolar en el que se conjugaba de forma sincrónica el verbo *aprender* fue modificado por la realidad que impuso la emergencia sanitaria. Durante la pandemia los estudiantes tuvieron la oportunidad de gestionar los tiempos para aprender y adecuarlos a sus ritmos personales. Siempre se supo que los alumnos aprenden a distinto ritmo y de múltiples formas, pero esa evidencia, agazapada en los rincones de la escuela o en los márgenes de los libros de pedagogía y didáctica, se hizo oír con una fuerza que no admitió la existencia de docentes o instituciones sordas.

La virtualidad, como se ha planteado en otros momentos de este trabajo, ensanchó la desigualdad entre sectores poblacionales, pero fue justamente ella la que se proyectó y se transformó en un escenario ideal para que, junto a la tarea docente, su uso interactivo, participativo y adaptativo permitiera la expansión del tiempo de aprendizaje.

4.b En el forro y la plantilla: el espacio escolar

Como dice el refrán: «A fuerza ni el zapato entra».

El espacio escolar, otrora reducido a las paredes de los salones y de las escuelas, fue transformado durante la

pandemia. Se podría decir que existió una relación de proporcionalidad entre su crecimiento y la participación de otros actores. Entre esos nuevos actores, las familias de los estudiantes ocuparon un lugar fundamental. La familia, como plantilla sobre la cual pararse, sostuvo desde el hogar muchas de las propuestas que surgieron de las escuelas y de los docentes.

Durante la pandemia, en el mejor de los casos, parte de la escuela fue la casa (teniendo claro que la escuela no es la casa), y los padres, los ayudantes de maestros y profesores. El espacio provocador de aprendizaje, el espacio escolar, se amplió y resignificó el papel del hogar: la casa dejó de ser el lugar donde solo se hacen deberes.

Antes de la pandemia, la frontera entre lo escolar y lo que no lo es no se definía por los límites del tiempo y del espacio escolar (Pérez Gómez, 2012). Ahora se constató que había algo no escolar en las horas de escuela y algo de escuela en el hogar.

Previo a la pandemia, «los deberes escolares fueron un modo en que la escuela pretendió acercarse al mundo de la familia, buscando también su colaboración, pero como un pedido acotado a tareas específicas y fiscalizadas posteriormente por el maestro de aula» (Romano y Ryan, 2020, párr. 2).

La familia vivió en carne propia algunas de las tareas que hasta ahora se delegaban al *segundo hogar*, como suele llamarse a la escuela. Los docentes volvieron como parte de un nuevo entramado construido junto a las familias y a los estudiantes, el cual se sostiene en la fortaleza que les brindó el reconocimiento, familiar y social, de su trabajo. La forma en la que dialogaron y explicaron algunos

porqués relativos a la enseñanza generaron una muy buena receptividad en la familia.

La escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder a la alteridad, muchas veces dejada de lado o vivida como una agresión en la cápsula familiar, lo que da a todos la posibilidad de acceder a conocimientos infinitamente compartibles. (Meirieu, 2020, párr. 7)

Sí podemos afirmar que los docentes regresaron con el convencimiento, si es que en algún momento dudaron, de que la escuela es más que lo que sucede en el aula.

4.c En el empeine: el currículo

El empeine de una bota es la zona que cubre la parte superior del pie. Cuando es estrecho puede provocar dolores muy fuertes en los dedos e incluso calambres.

Volver a habitar la escuela con la misma concepción curricular que se tenía antes de la pandemia sería como pretender caminar con botas de empeine estrecho. Por suerte, el trabajo durante la pandemia enseñó que no es posible una escuela que siga como antes. Como plantea Francesco Tonucci, la escuela no puede seguir «siendo una institución de clases y deberes, donde lo único que se modificó fue el medio: en lugar de ser presencial, se hace de forma virtual» (Ayuso, 2020, párr. 3).

Sin pretender ahondar y reflotar la vieja discusión sobre qué se entiende por *currículo*, sí interesa en este ensayo

destacar las posibilidades que se ofrecieron durante el trabajo en emergencia sanitaria y algunas de las consecuencias prácticas que podrían tener impacto curricular.

Para aquellos que se afilian a la concepción del currículo como texto escrito y lo consideran como sinónimo de *programa*, la experiencia del trabajo en pandemia les permitió darse cuenta de que un simple cambio textual, es decir un cambio en el texto programático, no era suficiente. No es posible volver a la escuela pensando que la pandemia sirvió para definir, de forma independiente y en un texto escrito, los nuevos contenidos a aprender, como si estos no estuvieran continuamente bajo el efecto de factores que los atraviesan y los vuelven a definir. Los maestros y profesores regresaron a la escuela con la sospecha de que solo una modificación programática no alcanzaría.

La escuela abre sus puertas con el compromiso de atender esas sospechas para discutir las y, por lo tanto, discutirse también desde una nueva posición. Si, por el contrario, la escuela reabriera entendiendo por currículo todo lo que en ella sucede, el problema para los maestros, profesores y directivos sería otro. Ese problema podría radicar en tener que decidir entre un catálogo de pasos para controlar lo que ocurre en la institución, en la vuelta a la presencialidad, y dejarse llevar por la desesperanza en la que da lo mismo cambiar o dejar todo como era antes.

Lo interesante de contemplar estas dos posturas extremas es pensar que es posible volver a una institución educativa que después de la pandemia haga propias las discusiones académicas relativas a qué seleccionar y cómo constituir lo curricular. La escuela a la que se vuelve no es la escuela que pretende enseñar todo ni es la que

no puede enseñar nada. Entre los dos extremos de un segmento hay infinitos puntos, la escuela debe adueñarse de alguno de ellos.

La escuela a la que se vuelve tendría que ser aquella que reconoce que tanto lo que se selecciona trabajar como lo que se descarta tienen, en sí mismos, la fuerza suficiente para ser elegidos. El énfasis no debería estar en qué se selecciona, sino en cuáles son los criterios para hacerlo.

Los educadores aprendieron, en esta pandemia, que lo dificultoso de la tarea radica en la elección y no tanto en lo elegido. Aprendieron y entendieron que al volver a la presencialidad no les corresponde dar más a los alumnos que aprendieron menos, sino darles *mejor*.

4.d En la caña: la relación con el saber

¿Qué aprendió la escuela durante la virtualidad? ¿Tiene sentido pensar en el aprendizaje de la institución educativa?

En acuerdo con las palabras de Adrián Cannellotto (2013), si «las preguntas desnaturalizan aquello que ha sido asumido como algo evidente» (p. 126), tiene sentido cuestionar el aprendizaje de las instituciones educativas durante la suspensión de la presencialidad.

Gracias al trabajo enteramente virtual o mixto desarrollado durante la pandemia, los docentes promovieron en los alumnos habilidades para vincularse con el saber de diferentes formas y desde diferentes lugares. Durante la pandemia, los profesores y maestros generaron estrategias que les permitieron sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes, para lo cual contaron con la colaboración de la

familia. De hecho, tuvieron que pensar no solo en los niños o adolescentes, sino también en las familias, en cómo llegar a ellas, cómo involucrarlas y cómo explicarles el proceso que desarrollarían con sus hijos.

Una maestra de una escuela Aprender de Montevideo, al referirse al diseño de las actividades durante la emergencia sanitaria, expresó: «Estas consignas fueron presentadas como retos o desafíos para que las familias le compartieran sus videos al grupo» y complementó: «En lo que refiere a lo académico intentamos buscar recursos, materiales, estrategias o actividades que no sean frustrantes para las familias, niños o niñas, que sean adecuadas para todas las realidades familiares» (Albisu y Orlando, 2020, p. 4).

Otra maestra, en este caso de una escuela rural del departamento de Cerro Largo, en el noroeste de Uruguay, indicó que «En esta nueva situación de enseñanza y de aprendizaje veo un mayor acercamiento a las familias y la participación de los padres en las actividades escolares; se ha logrado un mayor involucramiento y compromiso en las tareas escolares» (Albisu y Orlando, 2020, p. 18).

Cabe preguntarse en qué conocimientos basaron estas maestras, y los docentes en general, las decisiones didácticas tomadas durante la pandemia. ¿Cuál fue el saber que respaldó esas decisiones? ¿Qué nueva relación se dio entre ellos y el saber a enseñar? ¿De qué forma impactó la participación familiar en esa nueva relación?

Hoy son frecuentes los interrogantes sobre las posibilidades de que la escuela promueva otra relación de los adolescentes y jóvenes con el saber; en cambio, es

menos frecuente la pregunta por la posibilidad de que sea también a los maestros y profesores a quienes los sistemas escolares les hagan posible otra relación con el saber. (Terigi, 2013, p. 1)

Los maestros y los profesores vuelven a la escuela con la ardua tarea de seguir enseñando aquellos saberes que no producen y con la convicción de que al transmitirlos durante la pandemia generaron nuevos saberes sobre cómo hacerlo. Vuelven a la escuela con la esperanza de que esta se constituya y se reconozca como un lugar donde también se producen saberes, saberes profesionales vinculados al cómo enseñar.

Los docentes vuelven a una institución que se reconoce como escenario para la creación de un saber relativo a la trasmisión del conocimiento. Vuelven a esa institución educativa con la esperanza de que se los valore como profesionales conocedores del *saber sabio*, en el sentido que plantea Yves Chevallard (1997), gestores de experiencias educativas en pandemia y, por lo tanto, portadores de nuevos saberes.

5. Vuelta a casa o el regreso a una escuela enriquecida

Pulgarcito, entonces, cargado con todas las riquezas del ogro, volvió a la casa de su padre, donde fue recibido con la mayor alegría.

Charles Perrault (1985, p. 6)

¿Por qué razones se podría sostener que la escuela a la que se vuelve luego de la pandemia es una escuela enriquecida?

Al igual que en *Pulgarcito*, la escuela pospandemia reabre cargada de todas las riquezas que pudo cosechar en la etapa de trabajo no presencial. En primer lugar, adquirió la experiencia relativa a los formatos de clases. Antes de la pandemia, se sabía que la clase frontal no era adecuada para las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Durante la pandemia, los docentes y los alumnos vivieron la necesidad de romper con ese formato y, por lo tanto, la escuela vuelve con el convencimiento, generado por experiencia propia, de que es impensable sostener las clases con docentes *busto-parlantes*.

La escuela a la que se quiere volver es una que definitivamente aprendió que la organización de los estudiantes en niveles, que responden únicamente a edades, no puede sostenerse bajo ningún concepto. El matizado escolar por grupos etarios pierde frente a la organización escolar desde centros de interés.

Los liceos y las escuelas primarias se enriquecieron durante la pandemia al reconocer que las nuevas desigualdades que la virtualidad puso en evidencia ya latían en la institución antes de la emergencia sanitaria. Este reconocimiento fortalece al centro educativo, que vuelve a la presencialidad sabiendo cómo abordar esas dificultades y con el compromiso de hacerlo.

Otro logro a destacar es el haber concluido que la presencia física no garantiza la presencia pedagógica. La escuela y los educadores retornan convencidos de la importancia que tiene mantener y profundizar el vínculo pedagógico con los estudiantes y las familias. Este promueve una nueva relación con el conocimiento, otras cercanías y otras interacciones.

La escuela pospandemia a la que se quiere volver es aquella que ha sido capaz de enfatizar la importancia que tiene la jerarquización curricular, no desde la determinación de mínimos indispensables, sino desde el establecimiento de nuevos vínculos con el conocimiento y con lo emocional. Sobre ellos y con ellos reabre sus puertas la escuela uruguaya, con el convencimiento de que la importancia de esa jerarquización no radica en aquello que se elige, sino en los criterios por los cuales se selecciona.

Santos Guerra (2020) dice:

Una escuela es una escuela cuando es una escuela. Es decir, cuando es una comunidad de aprendizaje a través de la interacción. Cuando es una comunidad con relaciones diversas encaminadas a la convivencia y al diálogo y cuando propicia el sentido de pertenencia. Volver a la escuela es recuperar toda la potencialidad educativa de la comunicación en el espacio y en el tiempo. Sentir a los otros en su dinamismo social. Potenciar el entramado de las relaciones, fortalecer la urdimbre de los afectos. (párr. 10)

A esa escuela quiero volver, ¡tengo puestas mis botas de siete leguas!

Referencias bibliográficas

- ALBISU, L. y ORLANDO, P. (2021). Narrativas docentes en época de pandemia. Maestras del Uruguay comparten sus experiencias. *Revista Quehacer educativo*. <https://www.fumtep.edu.uy/noticias/noticias-y-novedades/item/1552-aporte-de-quehacer%20educativo-narrativas-docentes-en-epoca-de-pandemia-maestras-del-uruguay-comparten-sus%20experiencias>
- AYUSO, M. (21 de abril, 2020). Francesco Tonucci: “Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual”. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227/>
- BERGAMASCHI, A., CARDINI, A., D’ALESSANDRE, V., TORRE, E. y OLLIVIER, A. (julio, 2020). *Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>
- CANNELLOTTO, A. (2013). Otra relación con el saber. En F. Terigi, *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 125-132). Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf
- CASTRO, L. (4 de enero, 2018). La pedagoga argentina Flavia Terigi pasó por Montevideo y habló sobre alternativas a la trayectoria educativa tradicional. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2018/1/la-pedagoga-argentina-flavia-terigi-paso-por-montevideo->

y-hablo-sobre-alternativas-a-la-trayectoria-educativa-tradicional/#:~:text=Clara%20en%20sus%20conceptos%20y,la%20Facultad%20de%20Humanidades%20y

CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

DE LA CRUZ FLORES, G. (2021). Certezas e incertidumbres en educación. Espejismos y faros en tiempos de COVID-19. *Perfiles educativos*, 42(170), 46-53.

EQUIPO COORDINADOR DE GESTIÓN Y PEDAGÓGICO, CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2020). *Informe de la Inspección del CES a las comunidades educativas*. http://liceoencasa.ces.edu.uy/images/pdf/Liceos/Equipo_Coordinador_de_Gesti%C3%B3n_y_Pedag%C3%B3gico/2020/Informe_solicitado_a_la_Inspeccion_del_CES.pdf

FORTEZA GALEANO, L. (2013). Escuelas situadas: combatiendo la trivialización de lo escolar. En A. Romano (comp.), *La tradición escolar: posiciones*. Ediciones Universitarias.

INFOBAE (16 de junio, 2020). *Coronavirus y educación: las cinco lecciones que dejará la pandemia*. <https://www.infobae.com/educacion/2020/06/16/coronavirus-y-educacion-las-cinco-lecciones-aprendidas-que-dejara-la-pandemia/>

KRIEG, J. M. y HENSON, S. E. (2016). The educational impact of online learning: How do university students perform in subsequent courses? *Education Finance and Policy* 11(4), 426–448. https://doi.org/10.1162/ED-FP_a_00196

- MEIRIEU, P. (18 de abril, 2020). *La escuela después... ¿Con la pedagogía de antes?* Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. <https://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- PERRAULT, C. (1985). *Pulgarcito*. LR.
- ROMANO, A. y RYAN, M. E. (4 de junio, 2020). Los impactos de la pandemia en la distribución de las tareas educativas entre docentes y familias. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/6/los-impactos-de-la-pandemia-en-la-distribucion-de-las-tareas-educativas-entre-docentes-y-familias/>
- SANGRÀ MORER, A. (2006). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15(2). <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/541/275>
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1 de agosto, 2020). Una pantalla no es una escuela. *El Adarve*. <https://mas.laopinionde malaga.es/blog/eladarve/?s=Una+pantalla+no+es+una+escuela>
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del proyecto individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.
- TERIGI, F. (2013). Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf

VAILLANT, D. (2020). Nuevo desafío. En M. F. Ripani y M. Muñoz (eds.), *Plan Ceibal 2020: Desafíos de innovación educativa en Uruguay* (pp. 10-11). Fundación Ceibal. https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/47/1/Plan%20Ceibal%202020_Desaf%C3%ADos%20de%20Innovaci%C3%B3n%20Educativa%20en%20Uruguay.pdf

Currículum del autor

Ariel Fripp Rainiere

Magíster en Educación, Universidad ORT Uruguay.

Profesor de Matemática, Instituto de Profesores Artigas, Montevideo.

Especialista en Diseño y Desarrollo Curricular, Unesco - Universidad Católica del Uruguay.

Especialista en Enseñanza de la Matemática para Educación Media, Universidad de Okayama, Japón.

DESPUÉS DE LA PANDEMIA,
¿A QUÉ ESCUELA
QUEREMOS VOLVER?

TIMÓN

Introducción

La pandemia de COVID-19 y el consecuente estado de emergencia sanitaria provocó importantes perturbaciones e inestabilidad en la vida de la población mundial y en los sistemas que la sociedad había construido, establecido y perpetuado. En este sentido, puede afirmarse que la idea de *modernidad líquida* de Zygmunt Bauman (2000), referida a los cambios bruscos que caracterizan a la sociedad digital y moderna, cobró mayor vigencia. Por un lado, la información y el conocimiento se volvieron muy accesibles e inmediatos, pero, por otro lado, las certezas eran efímeras. Con la pandemia, todo aquello que era concebido como estable e inamovible se volvió incierto y muchos problemas y desigualdades que ya estaban presentes en la sociedad y en la educación se exacerbaron (Unesco, 2020). De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), previo a la pandemia, en Latinoamérica la situación social se estaba deteriorando debido al aumento de la pobreza y las desigualdades sociales, aspectos que se agravaron con la llegada del COVID-19.

En el contexto educativo, la diseminación de la pandemia y sus consecuencias afectaron a todos los actores educativos sin distinción. De acuerdo con la Unesco (2020), 190 países se vieron obligados a cerrar sus instituciones educativas y más de 1600 millones de estudiantes no pudieron

asistir a clases, lo cual generó un desconcierto y un impacto que hasta el momento no tenían precedentes. El cierre de las instituciones y el confinamiento del profesorado y el alumnado en sus hogares supuso poner en consideración qué tan preparadas estaban las instituciones educativas, el personal docente, el sujeto de la educación (que es el alumnado) y sus familias para enfrentar esta perturbación de la educación presencial.

Puede decirse que, dentro del contexto regional, en Uruguay se trató de una situación atípica, ya que al momento del cierre de las instituciones se contaba con el Plan Ceibal, política pública dirigida a igualar oportunidades de acceso a la información y al conocimiento. También existían diversas plataformas digitales (CREA, PAM, Matific), que se utilizaron y potenciaron de manera de que el acceso a la educación, en este caso a distancia, fuese un acceso lo menos perturbador posible (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2020c; Unicef, 2021). Cuando comenzó el retorno paulatino a la presencialidad en abril de 2020, ANEP elaboró un documento que propuso guías pedagógicas para cada etapa del retorno. Para la última etapa de asistencia total del estudiantado a clases presenciales, el documento propuso crear espacios en los que las plataformas educativas continuaran siendo utilizadas mediante actividades sincrónicas y asincrónicas como extensión y complemento de la presencialidad (ANEP, 2020d; Unesco, 2021). Esta propuesta sentó las bases para que la combinación de presencialidad y virtualidad en el sistema educativo se mantuviera en años sucesivos. De acuerdo con Elena Arias Ortiz et al. (2021), el modelo híbrido de educación, entendido como la combinación de la educación presencial y remota a través de distintos medios digitales, parece ser la opción más viable en momentos

en que la distancia social continúa siendo necesaria. Para estos autores, la educación híbrida requiere colocar al estudiantado en el centro de cualquier propuesta, lo que conlleva repensar y desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a sus necesidades e intereses.

De acuerdo con Robert Silva, presidente del Consejo Directivo Central (Codicen), el estudiantado es la razón de ser de la educación y, por ello, es imprescindible analizar y considerar las dificultades experimentadas durante la pandemia para generar los cambios necesarios (ANEP, 2020c). A más de un año del arribo de la pandemia, la investigación en relación con las percepciones del estudiantado con respecto a la construcción de sus aprendizajes es escasa. Las voces de los y las estudiantes constituyen un elemento ineludible a la hora de explicar este fenómeno, ya que es este grupo humano el que tuvo que desarrollar nuevas estrategias para mantenerse estudiando en circunstancias sin precedentes.

El objetivo primordial de este ensayo es reflexionar sobre qué aspectos experimentados por el estudiantado uruguayo en la construcción de sus aprendizajes en pandemia pueden ser empleados como referente para futuras modificaciones de las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien este ensayo constituye solo un pequeño aporte al conocimiento dentro de todo el saber necesario para generar futuros debates en relación con la construcción de una nueva escuela, incluye la valiosa perspectiva del estudiantado, que no puede ser dejada de lado para la toma de decisiones. De acuerdo con Marta Sandoval Mena (2011), la importancia que se concede a la participación del estudiantado como parte de la gestión educativa y como

recurso para mejorar sus propios aprendizajes y los de sus pares habla mucho del tipo de escuela que se busca desarrollar. Considerar las perspectivas del alumnado especialmente con relación a temas que los afectan es esencial en la construcción de un sistema educativo más democrático (Murillo, 2003). En cualquier revisión de literatura que se desarrolle se puede constatar que en Uruguay la inclusión de la perspectiva del alumnado para la toma de decisiones sobre políticas educativas no es una práctica habitual.

La inclusión de las voces del alumnado permite reflexionar sobre cómo los y las estudiantes construyen sus propios aprendizajes y establecen vínculos con el conocimiento en las instituciones de educación formal. Este aspecto es particularmente vital en el caso uruguayo, ya que, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), el problema de la desvinculación, la deserción, la expulsión y el abandono del sistema educativo formal en educación media es una preocupación central en las políticas educativas en Uruguay (INEED, 2019). Siguiendo los datos del informe, en el año 2019 un 51% de los jóvenes de 23 años había abandonado los estudios sin haber terminado la educación obligatoria (INEED, 2019). Esta situación se deterioró durante la pandemia. De acuerdo con ANEP (2020a), una cantidad importante del alumnado no logró mantener contacto asiduo con el sistema educativo y un porcentaje mayor no participó de las propuestas de enseñanza desarrolladas por el profesorado. Atendiendo a esta crítica situación se considera trascendental identificar qué dificultades enfrentan y qué percepciones tienen los que sí han logrado, por diversas razones, avanzar en sus trayectorias educativas a pesar de la emergencia sanitaria.

Por lo anteriormente dicho, para acercarnos a una respuesta más clara sobre qué escuela se quiere construir luego de la pandemia de COVID-19, es necesario previamente preguntarnos: ¿qué dificultades experimentó, qué herramientas necesitó y qué concepciones desarrolló el alumnado en Uruguay para lograr mantenerse estudiando y aprendiendo durante la pandemia?, ¿cuáles de esos elementos aportados por el estudiantado pueden contribuir a la construcción de una nueva escuela? Para responder estas cuestiones, se considerarán los resultados aportados por dos estudios. Por un lado, se reflexionará en torno a una investigación cualitativa de corte etnográfico desarrollada por quien realiza este ensayo durante el año 2020, en la que se recogieron las voces de ocho estudiantes de sexto año de educación media. Por otro lado, se constatarán y complementarán los resultados de esa investigación cualitativa con los aportes de otra investigación cuantitativa implementada por ANEP (2020b), en la que se encuestó a 2307 alumnos y alumnas de sextos años de educación primaria y media con relación a sus percepciones sobre la educación en pandemia. De esta última investigación solo se tendrán en cuenta los puntos de vista del alumnado perteneciente a educación media superior (687 participantes), ya que es la población consistente con el estudio cualitativo mencionado inicialmente.

Estudio etnográfico

La metodología consistió en realizar entrevistas en profundidad y grupos focales, que permitieron conocer de primera mano lo que estaban experimentando los y las

adolescentes que habían logrado mantenerse estudiando en las instituciones educativas públicas de educación formal en el interior del país durante la pandemia. La recolección de recursos (memes, tuits, publicaciones) compartidos en redes sociales por quienes participaron del estudio y el análisis de documentos aportados durante las entrevistas y grupos focales (tales como propuestas de clase y cuadernos empleados en el transcurso de la pandemia) permitieron triangular los datos y obtener una visión más completa del fenómeno. Si bien quienes participaron en la investigación mencionaron haber experimentado diversas dificultades y desarrollado múltiples herramientas y concepciones al momento de mantenerse aprendiendo, solo aquellas percepciones reiteradas de forma unánime o mayoritaria fueron consideradas en este estudio.

El estudiantado en el que se basa esta investigación cualitativa es considerado *experto*, ya que han pasado al menos doce años de su vida en la educación formal. Cuando la investigación fue desarrollada, el alumnado asistía a liceos públicos y UTU del interior del país, tenía entre 18 y 20 años de edad y se identificaba con diversos géneros, orígenes socioeconómicos y etnias. La elección de la muestra se basó en la experticia de los y las adolescentes dentro del sistema de educación formal, así como en el hecho de que lograron mantenerse estudiando en época de pandemia en un nivel educativo caracterizado por el rezago, la deserción o expulsión y el abandono.

El análisis de las perspectivas del estudiantado contribuyó a comprender cuáles son las herramientas y los conocimientos elementales que consideró necesarios para mantenerse aprendiendo en las instituciones educativas

uruguayas durante la pandemia. De igual manera, dichos resultados fueron empleados en este ensayo como aportes para la escuela que se quiere construir, atendiendo a la inminente posibilidad de implementar y promover una educación híbrida que caracterice a la escuela pospandemia que se quiere construir.

Dificultades experimentadas durante la pandemia

Es necesario reconocer que quienes participaron de este estudio son adolescentes. Para ellos y ellas la pandemia fue sumamente desafiante, ya que incrementó los retos a los que tradicionalmente se enfrentan. Innumerables cambios internos, biológicos, caracterizan de por sí a la adolescencia, vista popularmente como una fase de desarrollo turbulenta, desafiante y de resistencia a la autoridad, pero también caracterizada por la presencia de energía, creatividad y resiliencia (Sawyer et al., 2018; Van Petegem et al., 2015). Otros aspectos propios de la adolescencia están asociados a factores externos, especialmente relacionados con la socialización, las amistades y los vínculos familiares. Estos aspectos también fueron vulnerados por la pandemia y deben ser considerados en cualquier análisis educativo que se desarrolle.

Las palabras *cambio*, *acostumbrarse* y *adaptarse* fueron de las más mencionadas durante el desarrollo del estudio. La mayoría del alumnado expresó que luego de esta experiencia también sentían que habían cambiado y que ya no serían iguales, fundamentalmente en cuanto a su comportamiento, sus percepciones, sus emociones y su capacidad de trabajo y aprendizaje. Puede decirse que *aprender*

involucra mucho más que la adquisición de contenidos y es necesario considerar que tanto los elementos intrínsecos como los extrínsecos antes mencionados subyacen a la vida adolescente y afectan el proceso de aprendizaje.

Tres elementos presentes durante la instancia virtual de aprendizaje fueron identificados por los y las participantes como los principales desafíos que debieron enfrentar y los que más dificultades les causaron: incorporación de la tecnología como herramienta de aprendizaje formal, cantidad de tareas virtuales y tipo de tareas virtuales. Se desarrollan a continuación.

Incorporación de la tecnología como herramienta de aprendizaje

La introducción de la tecnología como herramienta para aprender es reconocida como valiosa y es alentada por el estudiantado. Los y las participantes manifiestan que las plataformas educativas empleadas durante la pandemia son recursos útiles que deben seguir implementándose en el futuro. Sin embargo, de acuerdo a las percepciones recogidas, la mayor dificultad a la que se enfrentaron durante la pandemia fue el empleo solvente de las tecnologías digitales como herramienta para aprender. A pesar de ser estudiantes con experiencia y de haber participado de instancias en las que la tecnología fue parte de su trayectoria educativa e incluso de su vida cotidiana, el aprendizaje en línea o a distancia fue identificado en todos los casos como una nueva práctica y como la tarea más difícil de llevar adelante durante la pandemia. Dejar el salón de clases para estudiar en sus casas a través

de una computadora fue la razón principal por la cual la mayoría consideró la posibilidad de dejar de estudiar hasta que la pandemia terminara y pudieran regresar a las aulas tal como era habitual.

De acuerdo con diversos medios de prensa y artículos nacionales e internacionales, la educación en Uruguay durante la pandemia corrió con cierta ventaja en comparación con los países de la región (Romo, 2020; Simon, 2020). Desde mayo de 2007, se ha desarrollado en el país el Plan Ceibal, un plan que fue concebido con el objetivo de incluir y generar oportunidades para el estudiantado a través de la incorporación de tecnologías digitales en el sistema de educación formal. Se trata de una política pública que inicialmente buscaba favorecer el acceso a la información y al conocimiento especialmente de los sectores más vulnerables de la sociedad uruguaya. Este plan fue y sigue siendo el responsable de proveer una laptop o tablet para cada estudiante que ingresa al sistema educativo obligatorio. Una vez asegurada la distribución de dispositivos, el plan procuró incorporar otros proyectos con el objetivo de favorecer el desarrollo de propuestas educativas innovadoras asociadas al mundo digital. De esta manera, se pusieron en práctica plataformas digitales, proyectos de robótica, impresoras 3D, enseñanza de inglés por videoconferencia, digitalización de libros y evaluaciones en línea, entre otros (Plan Ceibal, 2017; Santiago et al., 2016).

En una pesquisa demográfica previa al desarrollo de las entrevistas y los grupos focales de las ocho personas que participaron del estudio, solo tres contaban con computadoras provistas por el Plan Ceibal. Al resto de los y

las participantes se les habían roto y no se las habían re-
puesto, habían cambiado de institución y les habían infor-
mado que no les correspondía ningún dispositivo, o bien
nunca habían tenido acceso a una laptop o tablet por ser
inmigrantes sin documento uruguayo y por haberse incor-
porado al sistema educativo en bachillerato, lo que no se
considera como enseñanza obligatoria. Algo similar puede
observarse a partir del análisis de la encuesta estudiantil
desarrollada por ANEP (2020b), en la que se constata que
más de la mitad del alumnado no cuenta con un dispositi-
vo del Plan Ceibal o no le funciona. La encuesta también
muestra que el 97% del estudiantado contó con un dispositi-
vo digital para conectarse y que en el 91% de los casos se
trató de un teléfono celular. De acuerdo a lo comentado por
los y las estudiantes, muchas de las situaciones de falta de
dispositivos fueron atendidas y resueltas desde el esfuerzo
y la motivación propia de los actores institucionales que,
de alguna forma u otra (recuperando dispositivos, ponién-
dolos a punto, prestando máquinas donadas, habilitando
el acceso a computadoras de la institución u organizando
las aulas de informática para mantener la distancia social),
garantizaron el acceso a una computadora con conexión a
internet durante la pandemia.

Cantidad de tareas virtuales

Otro elemento que generó desafíos, del cual hay regis-
tro digital y del que el alumnado dio cuenta a través de sus
cuadernos, notas y comentarios, fue la cantidad de tareas
con las que tuvieron que lidiar durante la pandemia. Quie-
nes participaron del estudio estuvieron de acuerdo en que

no fue sencillo mantenerse al día con las tareas enviadas por el profesorado y en que, en cierto momento, se sintieron sobrepasados.

El alumnado participante constató un exceso de tareas en línea durante la pandemia, que sobrepasó los niveles que convencionalmente se daban en las instituciones educativas a las que asistían en persona. «Los profesores mandaban más y más tareas. En un momento dije: “Abandono y ta”... Dejé de hacer tareas. Después lo pensé bien y quise retomar, pero era imposible ponerme al día», explicó Juliana en una de las entrevistas.¹ La idea fue reforzada por Facundo: «Sentí que trabajé más duro durante la pandemia que en cualquier otro momento. La intensidad con la que mandaban tareas era muy alta y pasaba muchas horas trabajando para cumplir con todo». Allison también argumentó sobre este punto:

Había muchas tareas para hacer cada día. Nosotros notábamos que los que seguíamos ese ritmo progresamos como nunca en los programas. Este año [2020], en la mayoría de los cursos logramos terminar el programa y trabajar temas extra. Eso nunca nos había pasado.

La cantidad de propuestas generó en el estudiantado sentimientos de impotencia e insuficiencia al percibir que no podían encarar y resolver todas las actividades por su cuenta o a través de los dispositivos digitales. En este sentido, la cantidad de tareas asignadas debe ser considerada como uno de los detonantes emocionales que afectó el desempeño y el aprendizaje de los y las estudiantes (Castillo

1. Para preservar la identidad de los y las estudiantes que participaron del estudio, se modificaron sus nombres.

Ontiveros et al., 2021). Estos resultados se alinean con los obtenidos por ANEP (2020b), en los que el alumnado manifestó que cumplir con todas las propuestas educativas a tiempo resultó ser una de las tareas más difíciles de llevar a cabo; por cierto, atrasarse en los temas de estudio constituyó la mayor fuente de preocupación.

Existe otro aspecto a considerar en este punto, que fue señalado en varias oportunidades. Allison lo remarcó como un elemento ineludible:

Creo que esto [los avances que realizaron los que se mantuvieron estudiando] va a ser lo más difícil de resolver para los profesores. ¿Qué van a hacer con los que no pudieron continuar estudiando? Ahora sí que están lejos de lo que aprendimos nosotros.

En efecto, si bien las desigualdades presentes en el ámbito educativo ya existían, la distancia entre los que se mantuvieron estudiando y los que no lograron continuar se acrecentó durante la pandemia (Alarcón y Méndez, 2020; Failache et al., 2020). En Uruguay, las desigualdades en relación con la adquisición de aprendizajes se dan fundamentalmente, aunque no exclusivamente, en función del contexto socioeconómico de origen del alumnado (INEED, 2019). La conectividad, la posesión de dispositivos digitales, las condiciones de la vivienda y el acompañamiento de la familia son parte de la multiplicidad de elementos que, combinados, tienden a favorecer o impedir la continuidad educativa en tiempos de pandemia (Katzkowicz y Noboa, 2020; Failache et al., 2020).

Tipo de tareas virtuales

Además de la cantidad de tareas asignadas, el tipo de propuestas también resultó desafiante y generó conflictos para quienes participaron de la investigación. Durante las entrevistas y los grupos focales, el alumnado expresó que la mayoría de las tareas presentaban una dinámica más bien teórica y alejada de la realidad. En general, se les solicitaba primeramente leer sobre el contenido a abordar, para luego realizar actividades en su mayoría escritas (responder a preguntas, redactar informes o armar presentaciones) e individuales, sin el acompañamiento docente al que estaban acostumbrados. De acuerdo con las percepciones recogidas, esta modalidad de trabajo no era habitual, ya que el profesorado explicaba la teoría en clase en una dinámica fundamentalmente oral, en la que se les daba gran peso a la participación y la reflexión de los y las estudiantes. Para el alumnado consultado, tener que leer textos teóricos extensos y producir textos escritos resultó una tarea altamente compleja y desmotivante. Quienes participaron del estudio sostuvieron que en innumerables ocasiones se sintieron desorientados y confundidos al momento de encarar las actividades sin la presencia de sus docentes. La necesidad de contar con un profesorado que guiara y orientara al estudiantado fue resaltada de manera constante durante el estudio. Si bien los y las participantes buscaron ayuda en sus casas con sus familias para resolver las tareas, entienden que la presencia de sus docentes es insustituible. Sin embargo, la clase centrada en el profesorado que guía la práctica de aprendizaje de forma convencional e individualista debería ser cuestionada, ya que obstruye el surgimiento de otras formas de aprendizaje apropiadas y significativas (Hietajärvi et al., 2019).

Según expresaron los y las participantes, la mayoría de las tareas propuestas no les resultaron motivantes y, tal como fue relevado por ANEP (2020b), se sintieron mayormente aburridos. «Todo era teoría. Había mucho para leer y muchas preguntas para contestar, pero no había cosas para hacer», explicó Álvaro. Otros participantes también hablaron de la necesidad del hacer o resolver situaciones: «Necesitamos hacer algo práctico, no solo teórico. Queremos algo que nos sirva para la vida, para el día a día, para las cosas que tenemos que resolver a diario —comentó Juan y agregó—: Yo no tengo noción de que algo sirve o funciona solo escribiendo». El alumnado participante prefiere y se siente más motivado mediante el desarrollo de tareas desafiantes, que tengan cierta relación con su vida diaria y con la búsqueda de soluciones a los problemas con los que se enfrentan. «Prefiero resolver problemas [...] en los que tengo que reflexionar y encontrar una solución real que pueda usar para resolver esos problemas. Ese es el tipo de curso que me gusta», explicó Belén.

Según Thomas Armstrong (2016), en educación media las clases suelen ser artificiales y es necesario proveer a los y las estudiantes con más experiencias relacionadas con el mundo real. El autor argumenta que, al tiempo que el cerebro de los y las adolescentes comienza a madurar, la sociedad también los va recargando de roles de responsabilidad, como abrir una cuenta en el banco, sacar la licencia de conducir e incluso votar. La educación media, sin embargo, parece ir por otro camino: apoya y fomenta la adquisición de conocimiento académico siguiendo un programa, pero por lo general no provee de herramientas para que los y las estudiantes puedan resolver situaciones y pensar autónomamente como seres sociales, como ciudadanos.

A modo de síntesis

Los tres elementos que más dificultades generaron en el estudiantado durante la pandemia contribuyen a repensar la situación educativa actual y pueden servir para comenzar a pensar los desafíos que la escuela que se quiere construir debe atender. Esto pone al profesorado de cara a un nuevo modelo educativo en el que la adopción y el uso de las nuevas tecnologías son claves para ayudar al estudiantado a desarrollar competencias y garantizar aprendizajes (Arias Ortiz et al., 2021). A más de trece años de la incorporación del Plan Ceibal al sistema educativo uruguayo, quedan situaciones por resolver, no solo relacionadas con el acceso a la tecnología, sino también y fundamentalmente con la dimensión didáctico-pedagógica.

A partir de este estudio puede sostenerse que el acceso universal a la tecnología en Uruguay aún no está garantizado y que será necesario planificar y organizar la distribución de dispositivos digitales considerando la inclusión del alumnado de educación media superior. Se trata del grupo estudiantil con mayor riesgo de deserción y rezago (INEED, 2019), así como del que más busca soporte en internet para encontrar información y resolver tareas (ANEP, 2020b). Es fundamental que la escuela que se quiere construir les provea dispositivos con conexión a internet o se enfoque en el desarrollo de propuestas educativas digitales que se adecúen a los dispositivos que más emplean, como es el caso del teléfono celular.

Con base en los resultados del estudio y en la dimensión didáctico-pedagógica, puede argumentarse que las tecnologías digitales son un recurso valioso que debería

continuar usándose y seguramente lo hará. Sin embargo, el eje de la educación virtual debe ser el alumnado y su objetivo debe ser favorecer el aprendizaje significativo. Ya en el año 2011, el propio Plan Ceibal reconocía que, para disminuir los efectos de la brecha digital,² era necesario incorporar políticas públicas en educación que promovieran la apropiación de la información y del conocimiento en forma valiosa y relevante (Ponce y García, 2011). La pandemia hizo visible este antiguo problema y colocó en la agenda un tema que el cuerpo docente uruguayo, en conjunto con las autoridades de la educación, debe volver a discutir y definir, ya que aún existen desafíos para sostener la motivación y la participación del estudiantado durante la educación en línea (Questa-Tortero et al., 2021).

Herramientas necesarias durante la pandemia

En este apartado se presentan las reflexiones del estudiantado sobre las herramientas que fueron necesarias para mantenerse estudiando durante la pandemia. Dichas reflexiones proveen insumos para que el cuerpo docente y quienes diseñan las políticas educativas puedan pensar, planificar, implementar y gestionar una pedagogía digital para todos y todas.

De acuerdo con quienes participaron de la investigación, existen ciertas herramientas específicas del entorno virtual y del contexto personal que fueron necesarias para

2. La denominación de *brecha digital* fue inicialmente acuñada por el Departamento de Comercio de Estados Unidos en relación con el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Posteriormente fue ampliado hacia la apropiación de estas tecnologías y pasó a incluir los diversos factores culturales, sociales, políticos y económicos que inciden en su distribución (Lloyd, 2020).

mantenerse estudiando. Cuando se habla de *herramientas* se hace referencia a las técnicas y los procedimientos que el alumnado empleó como estrategias de aprendizaje para continuar estudiando. Conocer esas herramientas puede contribuir a repensar la dimensión pedagógico-didáctica de la educación uruguaya y continuar con el debate sobre la escuela que se quiere construir luego de la pandemia.

Herramientas para aprender en línea

Durante las entrevistas y a partir del análisis de documentos se pudieron identificar ciertas herramientas básicas y necesarias, específicas del entorno virtual, aplicables para el aprendizaje en línea, pero también sumamente útiles para la vida en general. Facundo, por ejemplo, explicó que, a su entender, el manejo solvente de las herramientas de búsqueda era esencial para realizar las propuestas de sus docentes. De acuerdo con lo expresado por Juliana, fue muy importante saber qué buscar y cómo seleccionar específicamente lo que se está buscando para «no desperdiciar tiempo y perderse en la web». Volverse expertos en la búsqueda de información en la red parece ser una prioridad para quienes participaron del estudio. «Hacer buen uso del buscador es vital», explicó Belén. Allison fue más específica: «Escribir las palabras correctas y saber qué resultados vas a considerar es la clave del éxito. [...] Muchos estudiantes solo eligen lo primero que les aparece y esa es la mejor manera de cometer errores». Conocer criterios de búsquedas por palabras claves en internet, identificar y aprender a usar bases de datos y repositorios útiles, así como seleccionar y discriminar información por el valor

que tiene para la tarea concreta que se propone son, de acuerdo con el estudiantado, las herramientas que la escuela que se quiere construir debe promover.

Lo más sorprendente de los aportes de los y las participantes fueron las reflexiones sobre las habilidades cognitivas que la búsqueda de información en línea requiere. Juliana, por ejemplo, sostuvo que detrás de la acción de buscar y encontrar información específica está la habilidad de comprender: «Lo más complicado es tratar de entender lo que estás leyendo sin la ayuda del profesor que te vaya explicando la idea. Los profesores usualmente nos enseñan a comprender textos, pero nunca navegando en internet».

Internet es la fuente principal de información para esta población adolescente (ANEP, 2020b). Enseñar a comprender en un ambiente virtual parece ser un factor clave que el alumnado considera que debería incluirse en la educación formal. Julie Coiro (2011) explica que nuevas herramientas de comprensión son requeridas durante la lectura en línea, a la que no pueden adaptarse las herramientas de comprensión empleadas para la forma convencional de lectura. Asimismo, Daniel Cassany y Boris Vázquez (2014) sostienen que la localización de información, el uso de buscadores y la evaluación de resultados son los nuevos conocimientos y habilidades para decodificar y construir significados cuando se trabaja en línea. Si quienes diseñan las políticas educativas y el profesorado siguen ignorando el hecho de que estas herramientas de comprensión específicas son necesarias para leer, aprender y resolver problemas en el ámbito de internet, el estudiantado no estará preparado para el futuro (Coiro, 2011).

De acuerdo con la percepción del alumnado, se puede argumentar que el concepto de *nativos digitales* (Prensky, 2001) es totalmente obsoleto. Establecer una relación entre la capacitación digital necesaria y la edad de la persona no tiene cabida. Es necesario considerar que el solo hecho de haber nacido en un tiempo en el que el contacto con las tecnologías digitales es mayor no conlleva ni garantiza el dominio de estas herramientas y siempre es necesario realizar un esfuerzo extra para aprender a utilizarlas. Tal como se puede observar en las percepciones aportadas por los y las adolescentes en estudio, a pesar de haber nacido en la era digital y convivir a diario con estas tecnologías, sienten que no son capaces o que carecen de ciertas herramientas para aprender en el ámbito de la educación formal a través de ellas. El contexto, el entorno socioeconómico y cultural, las necesidades personales y el género, entre otros aspectos, también pueden condicionar la adquisición de herramientas digitales en el transcurso de la vida. De acuerdo con Arias Ortiz et al. (2021), la educación híbrida debe priorizar y flexibilizar el currículo, y fomentar la enseñanza de la matemática y la lectoescritura, así como de las habilidades que el siglo XXI requiere. Tal como menciona María José Masanet et al. (2019), es hora de desmitificar el concepto de *nativo digital*, ya que ser consumidores de tecnologías digitales o emplearlas de forma natural o habitual no implica ser competente en su manejo ni aprovechamiento. Es necesario y urgente moverse a la noción de *aprendices digitales* y enseñar a desarrollar más herramientas digitales en el aula (Gallardo-Echenique et al., 2015; Lluna y Pedreira, 2017; Masanet et al., 2019).

Organización del tiempo y la autonomía

La experiencia vivida por el estudiantado reveló que aprender en línea cambió muchas de sus rutinas, así como las antiguas estructuras de pensamiento y comportamiento que empleaban para desenvolverse durante las clases tradicionales. Una de las herramientas que debieron desarrollar durante la pandemia fue la organización y el manejo del tiempo, algo que las instituciones a las que asistían en presencialidad hacían por ellos y ellas. De repente, los y las jóvenes se encontraron en sus casas con mucho tiempo disponible para hacer lo que quisieran dentro de las posibilidades que la pandemia imponía. Las redes sociales, las series y diversas plataformas digitales tentaron a los y las participantes a organizar su agenda en función de sus actividades favoritas. Sin embargo, por diversas razones (sobre las que el estudio no indagó), el estudiantado consultado se mantuvo estudiando y se logró organizar para seguir el ritmo de los cursos a pesar de no tener un horario establecido externamente.

Allison explicó que para organizarse diseñó una agenda en la que incluyó todas sus preferencias: «Algunos días, cuando tenía clases por Zoom, no podía hacer muchas tareas escritas. Entonces, sacaba ventaja de los días sin clases por Zoom para adelantar todo lo escrito que me fuera posible». Juan también opinó al respecto:

En mi vida había tomado notas. No sabía cómo hacerlo. Pero cuando empezamos a trabajar *online* no tuve más remedio. Se me hizo necesario tener cierta información anotada y algunas cosas para hacer puestas en un papel. [...] Yo era muy de ir a clase y participar en oral solamente.

Y Álvaro agregó: «Tuve que escribir cada tarea pendiente en un papel en un tipo de lista gigante y después le iba agregando fechas a cada tarea y traté de respetar las fechas todo lo que pude».

En todos los casos, los y las participantes consultadas sostuvieron que, si bien la organización del tiempo fue esencial para mantenerse estudiando, también entienden que la presencia y el apoyo familiar y del profesorado es imprescindible. En repetidas oportunidades durante las entrevistas y los grupos focales, manifestaron un sentimiento de soledad y confusión al momento de encarar las actividades. «Cuando estás aprendiendo *online*, sabés que lo importante es comprender lo que tenés que hacer con la actividad que te mandan. Pero el problema es que te sentís que estás trabajando solo», sostuvo Allison. Facundo estuvo de acuerdo: «Yo entiendo que es un proceso de maduración y que algunas tareas tenemos que aprender a hacerlas por nosotros mismos, solos, pero necesitamos que los profesores estén más presentes [durante las clases virtuales]».

Los y las estudiantes sugirieron frecuentemente que se debía comenzar a implementar y desarrollar el trabajo autónomo como herramienta de aprendizaje durante toda la trayectoria educativa. Argumentaron que uno de los principales problemas experimentados por quienes abandonaron los estudios durante la pandemia fue el hecho de que ignoraban cómo organizar el tiempo y el trabajo de forma autónoma. Juliana clarificó la idea: «Los gurises que tuvieron más dificultades son los que nunca en sus vidas pasaron tiempo buscando información y estudiando por ellos mismos».

Detrás de todos los argumentos esbozados parece existir una cuestión de motivación al momento de realizar las propuestas. Según plantearon las y los estudiantes, ante la falta de hábitos de organización, la poca capacidad de algunas familias de brindar apoyo y la ausencia física del profesorado, no tendrían la motivación suficiente ni la guía necesaria para llevar adelante las actividades requeridas. Se puede decir que el profesorado se ha transformado en una motivación externa imprescindible para que el alumnado realice las tareas y aprenda. Este punto tiene una explicación científica y una base empírica planteada en la teoría de la determinación propia o Self-Determination Theory (Deci y Ryan, 2012). Esta teoría psicológica se basa en comprender la motivación en los seres humanos a partir del estudio del deseo interno o de la motivación intrínseca de hacer algo por su propia cuenta sin un refuerzo externo. De acuerdo con los autores, cuando la motivación es intrínseca, la actividad se desarrolla con mayor entusiasmo, compromiso y solvencia. Sin embargo, sostienen que en el correr de la vida de las personas la motivación fluctúa entre intrínseca y extrínseca dependiendo de las circunstancias. Lo que sí está claro para los investigadores es que la motivación intrínseca puede desarrollarse promoviendo la autonomía, definida como autogobernanza o capacidad de gobernarse a sí mismo (Deci y Ryan, 2012). La autonomía refiere a la capacidad de tomar acción de acuerdo con los propios deseos e intereses (Adams et al., 2017; Deci y Ryan, 2012). Si la persona carece de autonomía, sentirá que su acción depende de fuerzas externas y que la actividad no puede ser desarrollada sin la presencia de esos refuerzos.

En el ámbito educativo y en la dimensión pedagógico-didáctica, la implementación de un nuevo modelo pedagógico requiere del desarrollo de competencias transversa-

les, no solo para la educación híbrida, sino para la vida; tales son la autonomía y el manejo del tiempo (Arias Ortiz et al., 2021). El fomento de la conciencia del alumnado sobre su forma de aprender, así como el reconocimiento de aquellos factores internos o externos que favorecen la adquisición de conocimientos y habilidades, les posibilitan dirigir su propio aprendizaje y mejorarlo (Kamil, 2000; Villavicencio, 2004). La autonomía como herramienta para dirigir, controlar, regular y evaluar la forma de aprender no se desarrolla en solitario, sino que implica un proceso de construcción con otros mediante la interacción, el intercambio y el contraste de ideas (Kamil, 2000; Villavicencio, 2004). Consistentemente, Hietajärvi et al. (2019) sostienen que en el ámbito educativo es necesario en ciertos momentos reflexionar sobre algunas discontinuidades entre el aprendizaje individual y el social, la enseñanza regulada externamente y el proceso autoiniciado, y los materiales predigeridos y el conocimiento abierto en los medios y las redes. Es necesario preguntarse si en las instituciones educativas uruguayas existe un balance entre estas discontinuidades, si el sistema habilita o limita las posibilidades, y si el profesorado es consciente de su rol con respecto al fomento de la autonomía.

En síntesis, de acuerdo con las perspectivas del alumnado, la escuela que se quiere construir debe fortalecer las herramientas de búsqueda de información al ser consciente de que detrás de esa búsqueda se ponen en juego complejos procesos cognitivos que favorecen o no la adquisición de conocimiento. Estos procesos son propios del entorno virtual y, por lo tanto, las herramientas de búsqueda, selección, lectura, escritura y reflexión crítica específicas de la web deben ser enseñadas e incorporadas a los currículums en todas las áreas del conocimiento.

De igual forma, apoyar y fomentar la construcción de una personalidad autónoma favorece la motivación autodeterminada, lo que redundará en el esfuerzo y la persistencia del alumnado (Standage et al., 2006). Es gracias al fomento de la autonomía que el alumnado podrá desarrollar una conciencia individual, tomar decisiones y reflexionar sobre cómo los propios actos pueden repercutir en el resto de la sociedad (Patiño, 2021).

Concepciones sobre los aprendizajes durante la pandemia

Debido al surgimiento de la pandemia, a la implementación del aprendizaje en línea y a otros factores socioculturales involucrados en el acto educativo, los y las participantes del estudio expresaron cuáles eran las principales concepciones que desarrollaron con respecto a sus propios aprendizajes. Las reflexiones aportadas versaron fundamentalmente sobre el formato escolar en el que se desempeñan en las instituciones educativas. En general, se dio un cuestionamiento de la cantidad de tiempo que invierten para aprender dentro y fuera de las instituciones educativas de educación formal. Julia, por ejemplo, expresó su percepción así: «Odio la rutina. Siempre es lo mismo. Paso mucho tiempo en el liceo y vuelvo a casa a seguir haciendo deberes para el liceo». «Pasamos muchas horas estudiando y al final del día tengo la sensación de que he perdido la mitad de mi día en el liceo y haciendo deberes», opinó a su vez Belén. Facundo también dio su punto de vista: «Paso muchas horas de mi día en el liceo haciendo cosas que la mayoría del tiempo no son las que preferiría hacer».

Como se puede apreciar, el tiempo es concebido como un elemento sumamente valioso para los y las adolescentes participantes. Juan, por ejemplo, estableció una relación entre el tiempo invertido en el estudio durante la pandemia y su futuro: «Continué estudiando porque, si no, es como perder un año para mí y no tengo mucho tiempo que perder». De igual manera, varios manifestaron que no se sienten a gusto con la forma en la que las instituciones educativas manejan su tiempo. Allison reflexionó:

He notado que durante las clases *online* en menos tiempo trabajamos lo mismo o más que cuando venimos a clase en persona. Creo que en clase muchas veces perdemos tiempo. [...] Sin embargo, cuando trabajamos *online* solo hacemos lo que tememos que hacer. Por eso en algunos cursos terminamos el programa y trabajamos temas extra.

Estas percepciones fueron reafirmadas por los resultados del estudio desarrollado por ANEP (2020b), en el que el alumnado expresó que lo más satisfactorio del aprendizaje virtual durante la pandemia fue la flexibilidad de la que disponían para organizar los tiempos a su manera, sin presiones ni imposiciones externas. De acuerdo con los datos recogidos, el estudiantado sintió que la virtualidad les devolvió el tiempo que la presencialidad les había quitado.

Si bien más investigación es necesaria sobre el tema, es importante subrayar que en función de la percepción de los y las estudiantes, el formato escolar y especialmente el manejo del tiempo en la educación formal debe ser revisado y reconsiderado. Aunque las políticas educativas uruguayas

discuten la posibilidad de extender el tiempo de horas de clase (ANEP-CES, 2017), los estudios sobre la relación entre horas de clase y aprendizaje no son concluyentes (Varcellino, 2017). Ira Socol et al. (2018) argumentan que el sistema educativo formal envía mensajes confusos al estudiantado: les hace pensar que, si terminan antes y más rápido, tendrán más tiempo libre al final de la clase. Ese mensaje imprime ciertas expectativas en el alumnado y lo convence de que lo más importante es cubrir ciertos estándares de aprendizaje establecidos por otros actores externos.

Los y las estudiantes sienten que en las instituciones de educación formal solo hay tiempo para completar tareas y cumplir con un programa preestablecido. Perciben que no hay tiempo disponible para explorar su realidad de acuerdo con sus preferencias y necesidades, por lo que el aprendizaje se les hace rutinario y no siempre interesante. Allison sostuvo que

Muchos profesores ajustan el tiempo de clase a un programa. El tema comienza aquí y termina ahí. No te dan mucho tiempo para aprender algo especial o particular y te dicen que no pueden seguir con otro tema hasta que no terminen el anterior. [...] No importa mucho lo que nos interese a nosotros. Si un tema no pertenece al programa no van a dedicar tiempo a hablar de ello, y como si fuera poco algunos programas están limitados por la cultura.

Las instituciones educativas siguen regidas por la dinámica del trabajo industrial, en la que las actividades están organizadas por intervalos establecidos por un reloj, se

usan timbres que determinan la continuación de la tarea y se extiende el trabajo al hogar a través de propuestas similares a las trabajadas en clase y generalmente impresas (Socol et al., 2018). Esta forma de organización temporal del aprendizaje está en estrecha contradicción con los cambios sociales que los discursos educativos han promovido en el siglo XXI, tal como la atención a la diversidad, el respeto a los tiempos de aprendizaje de cada persona, la inclusión y la heterogeneidad en las aulas y las escuelas (Escolano, 1992; Fernández, 2002; Gimeno, 2009; Husti, 1992; Recio, 2007). Consistentemente, Unesco (2016) propone una educación que busca no solamente el empoderamiento personal, sino también la apropiación y la construcción de sus realidades, así como el fortalecimiento de las relaciones sociales mediante la práctica de la empatía, el respeto a la diversidad, la amistad y la solidaridad.

En definitiva, en las dimensiones pedagógico-didáctica y administrativo-organizativa de la educación, de acuerdo con las percepciones recabadas, son necesarias más oportunidades para personalizar el aprendizaje. Esto implica contar con un currículum y una agenda más flexibles, que incluyan ideas claras sobre los contenidos y las herramientas básicas a ser adquiridas, pero que cuenten con espacio para que el alumnado proponga e investigue según sus propias preferencias, intereses y necesidades. De acuerdo con Arias Ortiz et al. (2021), la educación debe brindarle la oportunidad al estudiantado de comprender la realidad, convivir con diversas crisis e incertidumbres, tomar decisiones e impulsar soluciones colectivas que favorezcan transformaciones estructurales del mundo que los rodea. Pero, para ello, se deben cambiar los antiguos formatos y promover más espacios de participación que habiliten la

gestión de sus aprendizajes y los ayuden a entender qué educación quieren y qué clase de estudiantes y ciudadanos quieren ser.

Conclusiones

A partir de las reflexiones anteriormente planteadas en función de las percepciones del alumnado en torno a sus aprendizajes durante la pandemia, podemos establecer algunas conclusiones que serían determinantes a la hora de responder la pregunta inicial sobre qué escuela se quiere construir luego de la pandemia.

En primer lugar, puede sostenerse que, en Uruguay, incluso el alumnado más experimentado tiene dificultades para apropiarse de las tecnologías digitales y emplearlas como herramientas de aprendizaje. De acuerdo con los aportes de quienes participaron del estudio, la incorporación del aprendizaje en línea fue una de las dificultades más grandes que tuvieron que enfrentar para mantenerse estudiando. Como se ha reflejado en este ensayo, dicen no haber contado con las suficientes herramientas para trabajar con solvencia en las plataformas digitales. Acercar las tecnologías al aula y favorecer el acceso a ellas es simplemente un paso en el desarrollo de una concepción de *educación revisada*, con nuevos objetivos, que requiere del desarrollo de estrategias digitales por el alumnado (Adell y Castañeda, 2012; McKnight et al., 2016). La escuela que se quiere construir se encamina hacia la educación híbrida. Por lo tanto, será necesario sustituir la noción de *nativos digitales* (Prensky, 2001) por la idea de *aprendices digitales* (Masanet et al., 2019). Esto implica dejar de dar por senta-

do que el alumnado, solo por el hecho de haber nacido en un momento histórico determinado, posee los criterios y las habilidades para procesar la información, filtrar la búsqueda o distinguir lo válido de lo pernicioso, sino que esas herramientas deben enseñarse (García-Aretio, 2019).

En segundo lugar, a partir del testimonio de quienes participaron en el estudio puede verse claramente que la cantidad y el tipo de tareas propuestas durante la pandemia fueron del tipo convencional-tradicional y que las tecnologías digitales solo fueron el medio para que las propuestas llegaran a destino. Al respecto, Cassany y Vázquez (2014) aseguran que, sin una formación del profesorado apropiada, no se pueden incorporar las tecnologías digitales de una manera diferente a la que se viene desarrollando. Por lo tanto, la escuela que queremos construir será una que no desconozca el potencial de las tecnologías digitales, pero que al mismo tiempo fortalezca y promueva el uso de una pedagogía digital significativa para el estudiantado uruguayo.

En tercer lugar, la pandemia demostró que quienes se mantuvieron estudiando lograron poner en práctica la autonomía como herramienta de aprendizaje. Es necesario desarrollar el sentido de responsabilidad en la reorientación del alumnado hacia la autonomía, darle la oportunidad de recuperar el interés por lo que hace al ayudarlo a tomar decisiones en relación al manejo del tiempo y de sus propios procesos de aprendizaje, mostrándole que existen diversas posibilidades y elecciones. De otra manera, dándosele todo digerido, delimitando sus tiempos, sus espacios y sus interacciones, lo único que se logra es lo que la pandemia no ha hecho más que recordarnos: la reproducción

de inequidades y la expulsión de los y las jóvenes del sistema educativo uruguayo.

En cuarto lugar, el formato escolar en lo que refiere al tiempo que el estudiantado dedica al aprendizaje formal es cuestionable. Está claro que realizar modificaciones al tiempo escolar implica también realizar cambios en la administración y la organización de las instituciones educativas. Sin embargo, está igualmente claro que estas modificaciones, que en otro momento parecieron impensadas, durante la pandemia se hicieron posibles e incluso necesarias. Las instituciones diseñaron diversas agendas para recibir a quienes retornaban a clase en persona, lo que permitió que el estudiantado asistiera en horarios desfasados y en diferentes días de la semana. Sin realizar juicios de valor sobre estas estrategias, se puede afirmar que una modificación y flexibilización del tiempo escolar es posible. Por lo tanto, la escuela que se quiere construir debe estudiar multidimensionalmente las diferentes posibilidades de organización del tiempo escolar de forma de que se favorezcan los aprendizajes de manera contextualizada y no solo atendiendo aspectos burocráticos.

Finalmente, la escuela que se quiere construir tiene una responsabilidad ineludible por delante y esta es, tal vez, la tarea más desafiante que debe encarar. La situación de pandemia favoreció aun más la exclusión educativa del alumnado más vulnerable y se produjo un marcado aumento de las desigualdades, fundamentalmente en educación media (Questa-Tortero et al., 2021). La nueva escuela debe rescatar, reincorporar y proveer herramientas a quienes quedaron por fuera del sistema durante este tiempo de crisis, y realizar todos los esfuerzos necesarios por dotar de equi-

dad al sistema educativo (Reich, 2020). Localizar, acompañar, escuchar y fortalecer las trayectorias educativas de este grupo estudiantil es una de las tareas más urgentes para el sistema educativo uruguayo (ANEP, 2019). Sin embargo, traerlos al mismo sistema educativo que los excluyó sería sumamente injusto. Tal como sugiere el alumnado, revisar la oferta educativa, los currículos, los vínculos generados, las propuestas, los formatos y la participación es parte de los desafíos centrales que las políticas educativas deben atender para construir una nueva escuela.

La pandemia de COVID-19 exacerbó las desigualdades, las inequidades y la exclusión que ya se encontraban presentes en la sociedad, pero al mismo tiempo constituyó una oportunidad inigualable para generar transformaciones a partir de las lecciones que dejó. Y es gracias a esa oportunidad que los sistemas educativos pueden planificar, promover y flexibilizar diversas estrategias enfocándose en cuáles son las más eficaces, equitativas y sostenibles para todos los actores sociales que participan en el acto educativo. Es hora de tomar decisiones cruciales para la educación, de recuperar y transformar el sistema educativo uruguayo para convertirlo en uno más democrático, equitativo y sostenible.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, N., LITTLE, T. y RYAN, R. (2017). Self-Determination Theory. En M. Wehmeyer, K. Shogren, T. Little y S. López (eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 47-54). Springer.
- ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2017). *Acta N.º 49. Resolución 81*. https://www.ces.edu.uy/files/Exp_8495_2017_.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2019). *Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información*. <https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/sites/default/files/2020-03/Librillo%209%20Pol%C3%ADticas%20de%20Protecci%C3%B3n%20de%20Trayectorias%20y%20Sistemas%20de%20informaci%C3%B3n%20WEB.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020a). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Encuesta Docente - ANEP*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/agosto/200825/1598288296799_Informe%20Encuesta%20Docente%20ANEP%20-%2015%20de%20julio.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020b). *Estudio sobre la perspectiva de los estudiantes*

en relación a la emergencia sanitaria y su educación. Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Codicen. <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Informe%20Encuesta%20a%20Estudiantes%20covid%202020.pdf>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020c). *De Uruguay al mundo: La experiencia del sistema educativo uruguayo en tiempos de pandemia.* <https://www.anep.edu.uy/15-d/uruguay-al-mundo-experiencia-sistema-educativo-uruguayo-en-tiempos-pandemia>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020d). *En el marco de la nueva presencialidad: Desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas.* <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>

ALARCÓN, A., y MÉNDEZ, G. (2020). *Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay.* Unicef Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/media/3856/file/Seguimiento%20del%20retorno%20a%20las%20clases%20presenciales%20en%20centros%20educativos%20en%20Uruguay.pdf>

ARIAS ORTIZ, E., BERGAMASCHI, A., PÉREZ ALFARO, M., VÁSQUEZ, M. y BRECHNER, M. (2021). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. *Enfoque Educación.* <https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>

- ARMSTRONG, T. (2016). *The power of the adolescent brain. Strategies for teaching middle and high school students*. ASCD.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press and Blackwell Publishers.
- CASSANY, D. y VÁZQUEZ, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6(6), 63-87. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/41/90>
- CASTILLO ONTIVEROS, R., DÍAZ LARA, H., RODRÍGUEZ GARCÍA, F. y RUÁN SALAZAR, C. A. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y Cultura*, 55, 121-148. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1452/1408>
- COIRO, J. (2011). Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392. <https://doi.org/10.1177%2F1086296X11421979>
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- DECI, E. y RYAN, R. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. En R. Ryan (ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford University Press.

- ESCOLANO, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 298, 55-79. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:83a05b1f-d85d-48ce-a5ff-5dc544cc4cdb/re2980300486-pdf.pdf>
- FAILACHE, E., KATZKOWICZ, N. y MACHADO, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 88-100. https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3/630
- FERNÁNDEZ, M. (abril, 2002). *La jornada escolar continua en España: Dinámica y efectos* [conferencia]. Seminario Internacional Complutense Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar.
- GALLARDO-ECHENIQUE, E. E., MARQUÉS-MOLÍAS, L., BULLEN, M. y STRIJBOS, J. W. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 156-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2196>
- GARCÍA-ARETIO, L. G. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- GIMENO, J. (2009). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- HIETAJÄRVI, L., LONKA, K., HAKKARAINEN, K., ALHO, K. y SALMELA-ARO, K. (2020). Are Schools Alienating Digitally Engaged Students? Longitudinal Relations between Digital Engagement and School Engagement. *Frontline Learning Research*, 8(1), 33-55. DOI: 10.14786/flr.v8i1.437

- HUSTI, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planeación móvil tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-306. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3462298-d0c6-40fc-a507-e6ff55830570/re2981200486-pdf.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- KAMIL, C. (2000). *La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget*. Secretaría de Educación y Cultura, Dirección de Currículo, Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.
- LLOYD, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- LLUNA, S. y PEDREIRA, J. (2017). *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Deusto.
- MASANET, M. J., GUERRERO-PICO, M. y ESTABLÉS, M. J. (2019). From digital native to digital apprentice. A case study of the transmedia skills and informal learning strategies of adolescents in Spain. *Learning, Media and Technology*, 44(4): 400-413. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>
- McKNIGHT, K., O'MALLEY, K., RUZIC, R., HORSLEY, M. K., FRANNEY, J. J. y BASSETT, K. (2016). Teaching in a Digi-

- tal Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194-211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175856>
- MURILLO, F. (coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- NOBOA, C. y KATZKOWICZ, N. (4 de julio, 2020). La desigual vuelta de los niños a las escuelas. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2020/7/la-desigual-vuelta-de-los-ninos-a-las-escuelas/>
- PATIÑO, H. (2021). *Educación la autonomía: un desafío en la pandemia*. Educación Futura. Periodismo de interés público. <http://www.educacionfutura.org/educar-la-autonomia-un-desafio-en-la-pandemia/>
- PLAN CEIBAL (2017). *10 años Plan Ceibal. Hicimos historia haciendo futuro*. Plan Ceibal. <https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf>
- PONCE BAEZ, G. (2011). La brecha digital en la sociedad de la información. Una reflexión sobre la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. En G. Ponce Báez y L. García Tinajero (eds.), *Fronteras del derecho de la Información* (pp. 41-63). Novum.
- PRENSKY, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales Parte 2: ¿Realmente piensan diferente? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- QUESTA-TORTEROLO, M., TECHERA, A. T., DÍAZ, E., NOSSAR, K., CAPOCASALE, A. y SILVA, Á. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. En J.

- Garín y C. Mercader (coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 283-301). Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- REICH, J. (coord.) (2020). *Remote Learning Guidance from State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: A First Look*. EdArXiv. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- ROMO, G. (22 de abril, 2020). Plan Ceibal: cómo Uruguay se adelantó 13 años a la crisis educativa del coronavirus. *El Dinamo. Variedades que mueven*. <https://www.el-dinamo.cl/actualidad/2020/04/22/plan-ceibal-como-uruguay-se-adelanto-13-anos-a-la-crisis-educativa-del-coronavirus/>
- SANDOVAL MENA, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125. https://www.researchgate.net/publication/285364999_Aprendiendo_de_las_voces_de_los_alumnos_y_alumnas_para_construir_una_escuela_inclusiva
- SANTIAGO, P., LEVITAS, A., RADÓ, P. y SHEWBRIDGE, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing.
- SAWYER, S. M., AZZOPARDI, P. S., WICKREMARATHNE, D. y PATTON, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- SIMON, S. (17 de setiembre, 2020). To See How the Internet Could Rewrite Education in America, We Should Look to Uruguay. *Daily Beast*. <https://www.thedailybeast>.

com/how-uruguays-internet-initiative-transformed-its-education-system

- SOCOL, I., MORAN, P. y RATLIFF, C. (2018). *Timeless learning: How imagination, observation, and zero-based thinking change schools*. John Wiley & Sons.
- STANDAGE, M., DUDA, J. L. y NTOUMANIS, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110. DOI: 10.1080/02701367.2006.10599336
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- UNESCO (2020). *Perturbaciones en el aprendizaje causadas por la COVID-19 durante el restablecimiento de la educación: panorama de la labor de la Unesco en favor de la educación en 2020*. <https://es.unesco.org/news/perturbaciones-aprendizaje-causadas-covid-19-durante-restablecimiento-educacion-panorama-labor>
- UNICEF (2021). *El rol docente en contexto de pandemia por COVID-19. Sistematización de prácticas docentes en la educación pública uruguaya*. <https://www.unicef.org/uruguay/media/5571/file/El%20rol%20docente%20en%20contexto%20de%20pandemia%20por%20Covid-19.pdf>
- VAN PETEGEM, S., SOENENS, B., VANSTEENKISTE, M. y BEYERS, W. (2015). Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of reactance theory and

self-determination theory. *Child Development*, 86(3), 903-918. <https://doi.org/10.1111/cdev.12355>

VARCELLINO, S. (2017). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 9-36. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124728002.pdf>

VÁZQUEZ RECIO, R. (2007). Reflexiones sobre el *tiempo escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1733Recio.pdf>

VILLAVICENCIO, L. M. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia* [ponencia]. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia (pp. 1-11).

Currículum de la autora

Natalia Fernández Coscia

Maestra de Educación Primaria, formada en el Instituto de Formación Docente de Carmelo, Colonia. Especializada en Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Católica del Uruguay. Magíster en Educación, Sociedad y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Consejo de Formación en Educación. Actualmente posee una Beca Fulbright para estudios de postgrado en Estados Unidos, está cursando el máster en Educational Research and Assessment, en Northern Illinois University.

Se ha desempeñado como maestra, educadora de Formación Profesional Básica (UTU), adscripta, profesora de educación secundaria (CES, CFE), itemóloga (INEED) y, actualmente, investigadora y evaluadora de un programa escolar que se desarrolla en escuelas de Illinois.

DESPUÉS DE LA PANDEMIA, ¿A QUÉ ESCUELA QUEREMOS VOLVER?

En 2021 se realizó el VIII Congreso de Educación del Instituto Crandon. En esta oportunidad, se desarrolló en forma de webinarios, dada la situación sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19.

Como ya es tradición, al finalizar la actividad académica se invitó a docentes y especialistas en el área de educación a participar en un concurso de ensayos con la temática *Después de la pandemia, ¿a qué Escuela queremos volver?*

Un tribunal integrado por destacados referentes de la educación trabajó en la selección de los cinco ensayos finalistas, que se publican en este libro. La Dra. Flavia Terigi (argentina), la Dra. Margarita Romero (uruguaya) y el Dr. Miguel Ángel Santos Guerra (español) tuvieron la responsabilidad y el desafío de elegir las obras ganadoras.

A través de la realización de los congresos y de la publicación de los ensayos, el Instituto Crandon se compromete con la reflexión en torno a la educación nacional.



ISBN 978-9974-7613-9-1



9 789974 761391