

LOS VÍNCULOS VIRTUALES EN CONTEXTOS DE PANDEMIA. LAS TRAMAS EMOCIONALES EN EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DAITTER, Laila Emilia; FORNASARI, Mónica Laura; ZANOTTI, María Cristina

Universidad Católica de Córdoba

Resumen

Este artículo se encuadra en el proyecto de investigación *Los conocimientos, competencias y actitudes que demanda al docente el ejercicio profesional en la dimensión comunitaria de la institución educativa* (Carena, 2019/2022. Centro de Investigación de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina). Nuestros objetivos se focalizaron, por un lado, en identificar las modalidades de los vínculos virtuales y el estilo de convivencia en la comunidad educativa y, por otro, en indagar los procesos y experiencias de aprendizaje-enseñanza entre docentes y estudiantes de nivel primario. La metodología se encuadra en una investigación de corte mixto para recuperar datos cuantitativos (encuesta) y relatos docentes (entrevistas) de nivel primario. En nuestro enfoque, la mirada compleja, ética y psicoeducativa nos permite evidenciar las tensiones que se focalizan en seis dimensiones: socioculturales; comunitarias; lazos sociales; problemáticas del cuidado; malestar institucional y los procesos de aprender a aprender. Como conclusiones, observamos que, desde una función docente que facilita/habilita el encuentro virtual y el trabajo colectivo desde la ética del cuidado de las tramas emocionales, se expanden y enriquecen procesos simbólico-creativos en nuevas experiencias de aprendizaje-enseñanza para sostener la continuidad pedagógica y fortalecer las relaciones con la comunidad educativa en un nuevo formato de educación escolar virtual.

Palabras clave: contextos de pandemia, tramas emocionales, vínculos virtuales, educación primaria, procesos aprendizaje-enseñanza.

I.- Introducción

Encuadramos este artículo en la investigación *Los conocimientos, competencias y actitudes que demanda al docente el ejercicio profesional en la dimensión comunitaria de la institución educativa* (Carena, 2019/2022, Centro de Investigación de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina). Con nuestros objetivos, identificamos las modalidades de relaciones interpersonales que se manifiestan entre los miembros de la comunidad educativa e indagamos los procesos de “aprendizaje-enseñanza” (Maldonado, 2017) entre maestros y estudiantes de nivel primario. Cabe aclarar que este proyecto se diseñó en una etapa anterior al surgimiento del COVID-19 y al decreto presidencial para el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en nuestro país. Al

realizar el trabajo de campo, tuvimos que acomodarnos a las nuevas modalidades y dispositivos tecnológicos (Google Meet) utilizados en el campo educativo.

A partir del material recolectado en tres entrevistas en profundidad (desde encuentros virtuales) con docentes de nivel primario de la provincia de Corrientes, indagamos y profundizamos sobre sus experiencias y prácticas profesionales en escenarios caracterizados por la pandemia mundial y la educación virtual. En sus narrativas, evidenciamos, primordialmente, las tramas emocionales y vinculares para sostener el acto educativo en contextos sanitarios de perplejidad e incertidumbre sociocultural. Recuperamos investigaciones anteriores (Daitter, 2015) para dar cuenta de la impronta humanista, característica de los docentes de Corrientes, que proviene de una religiosidad popular, lo cual introduce un matiz diferencial en este análisis.

En las actuales condiciones de época y con base en la sistematización del trabajo de campo, advertimos seis **tensiones** prioritarias: la primera, vinculada a las **dimensiones socioculturales** entre naturaleza individual y colectiva que conlleva el pacto educativo establecido en las leyes y políticas públicas. La segunda se encuadra en las **dimensiones comunitarias** desde una mirada compleja y social que trata las tensiones entre encuentros presenciales o virtuales. De esta última, deriva una tercera tensión sobre las formas del **lazo social**, donde alumnos y docentes no tienen roles definidos, sino que comparten y reconstruyen nuevos saberes en la virtualidad. La cuarta tensión se focaliza en las **dimensiones de la ética del cuidado**. En el marco de la pandemia, nos replanteamos ¿quién cuida la escuela, a los niños y sus aprendizajes?, lo que genera discusiones, interrogantes y enigmas. La quinta tensión se vincula a las **dimensiones del malestar institucional** provocado por las nuevas formas de organización que tomó la escuela en tiempos de virtualidad. La sexta y última tensión propone las **dimensiones del aprender a aprender** con nuevos estilos de aprendizajes ubicuos en un contexto complejo de pandemia.

II.- Discusión y resultados

1. Tensiones en las dimensiones socioculturales frente al pacto educativo: ¿lo colectivo vs. lo individual?

Desde la dimensión sociocultural, entendemos que las leyes y políticas de inclusión/integración educativa vigentes en los contextos locales, nacionales e internacionales marcan la posibilidad de acceso a los estudios primarios y secundarios a una nueva población de estudiantes que configuran, muchas veces, la primera generación familiar que ingresa a estos niveles de formación educativa. Sin embargo, el **derecho a la educación** -tal como fue concebido y proclamado en la Constitución Nacional, en tratados de derechos humanos con jerarquía constitucional, en la

Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley de Educación Nacional N° 26206- se encuentra en una tensión entre dos dimensiones: la naturaleza individual y la colectiva.

Por un lado, aquello que el Estado garantiza dentro de un edificio escolar ahora desaparece, se traslada, se reconfigura y toma nuevas formas. Pero las tensiones crecen porque la educación ya no está al alcance de todos, depende de las herramientas tecnológicas de cada estudiante, de cada docente, de cada realidad, y queda en el plano de lo individual un bien que debería ser colectivo. Tal tensión se advierte en la siguiente frase expresada por una docente entrevistada: *“Cada uno tiene su tiempo en la disponibilidad que tienen en su celular o su compu porque la mayoría de los niños se están manejando con celulares. No todos tienen computadora. Tampoco Internet”* (entrevista a docente, 10/11/2020).

Frente a estas circunstancias de emergencia, la situación de pandemia pone de manifiesto, de manera exponencial, las desigualdades sociales que atraviesan lo escolar. Se intentan respuestas uniendo voluntades, desplegando ingenios y creatividades, sin embargo, nada parece ser suficiente para recuperar lo colectivo y el bien común que supone lo educativo: *“A lo largo del día yo recibo consultas, llamadas; con lo que más trabajo son con las videollamadas, no tanto con el zoom porque con el zoom tengo que tener disponibilidad”* (entrevista a docente, 10/11/2020).

Nos preguntamos entonces ¿qué sucede con el Estado como garante de una educación para todos?, ¿cuál es la capacidad de respuesta del sistema para repactar el derecho a la educación en un formato distinto que involucre al colectivo educativo? y ¿cómo incluir las condiciones de escolarización y las posibilidades singulares de los estudiantes de contextos vulnerables en una trama y en una política institucional? Probablemente estemos en un momento inaugural y disruptivo para pensar políticas públicas y educativas alternativas, con leyes y normas que encuadren las novedosas condiciones de escolarización en los tiempos venideros.

2. Tensiones en las dimensiones comunitarias: ¿presencialidad vs. virtualidad?

Al enfocarnos en las dimensiones comunitarias desde la mirada de la complejidad, se suma una segunda tensión que visibiliza un conflicto entre encuentros presenciales y encuentros virtuales. Aquí surge como enigma el porvenir de niños y jóvenes acerca de si se pueden transformar en ese otro ignorado, no mirado, sin espacio ni voz propia si no se les ofrecen dispositivos de acompañamiento e intervención educativa virtual. La problemática del otro y la responsabilidad ética que conlleva el acto de educar (Fornasari, 2021) nos hacen reflexionar sobre los vínculos virtuales que se establecen en las experiencias educativas con esos sujetos infantiles como estudiantes destinatarios del quehacer educativo en el nivel primario.

Van Manen (2010), desde un enfoque pedagógico, aporta el concepto de “tacto” en la enseñanza como sensibilidad especial del docente para actuar en las circunstancias del aula. ¿Cómo se desarrolla el tacto pedagógico en la virtualidad? Una docente relata cómo se las ingenia para afrontar dificultades en un espacio curricular: *“Les pido que me manden un videíto leyendo uno o dos párrafos, entonces, ahí para escucharlos como leen. Aparte les suelo aconsejar que se graben, cuando leen y que se escuchen. Que ellos sean sus propios críticos y vean cómo pueden mejorar. Eso les suelo decir, ellos me mandan sus lecturas, con un minuto de lectura que hacen su video”* (Frase textual, entrevista a docente, 10/11/2020). En esta viñeta, observamos cómo la maestra despierta interés y autonomía. Brinda la oportunidad para que ellos se autoevalúen con una presencia docente claramente definida como orientadora y guía.

En la virtualidad, el afecto pedagógico (Abramovsky, 2010) toma formas variadas. Una docente relata respecto al vínculo virtual: *“Siempre un poquito más frío, como que están en la cámara, se están mirando, no están concentrados en lo que tienen que hacer y entonces es como una forma más distraída la cuestión, más parecen fingidos, digo yo, cómo están mirando y se están mirando y remirando, no están siendo tan espontáneos. La espontaneidad no se puede ver”*. *“Yo les mando siempre un saludito cuando es el día de su cumpleaños”* (Frase textual entrevista a docente, 10/11/2020). Las nuevas formas de incluir las emociones y poner el cuerpo en lo virtual nos permiten pensar desde el campo psicoeducativo. Passerini (2018) enuncia que hay un cuerpo diferente en la experiencia virtual, no como mirada biológica tangible, sino un abordaje desde lo simbólico. A partir de la relación con la alteridad, el otro, desde su existencia/presencia, nos afecta, nos conmueve y nos descentramos del sí mismo cuando todas las voces tienen lugar y pueden habitar el mismo espacio en común (Fornasari, 2021 y 2016). Es decir que el cuerpo aparece de manera simbólica todo el tiempo y se configura un entorno virtual de encuentro, diferenciado del vínculo corporal, material y espacialmente compartido. Vale mencionar el análisis de Picón (2020) acerca de que es posible la coexistencia de ambas modalidades, la educación virtual no se opone excluyentemente a la presencialidad. Remarca que las posiciones, funciones y quehaceres docentes, independientemente de las herramientas usadas, siguen siendo imprescindibles para la enseñanza.

Lo que sí se evidencia es la urgencia con que los docentes tuvieron que apresurarse a tomar las herramientas virtuales en este momento de emergencia, cuestión que genera, sin duda, sufrimiento: *“A la fuerza las tuvimos que tomar para insertarnos a la parte de la enseñanza, amén que ya lo estábamos haciendo, pero no con la asiduidad que ahora lo hacemos”* (Frase textual de entrevista a docente, 10/11/2020).

3. Tensiones en las dimensiones del lazo social: ¿nos vinculamos en contextos educativos virtuales?

Para reflexionar sobre algunos sentidos de la actual época, contextualizamos, a partir de la pandemia mundial, algunos problemas emergentes en el campo sociocultural que, a su vez, conmueven a las instituciones educativas y a los sujetos que las habitan. Barbagelata (2005 y 2011), en los procesos de subjetivación, establece que las modalidades del lazo social se configuran desde las prácticas sociales cotidianas y se construyen en un **entre**, como espacio que une y separa a la vez.

En nuestra investigación, la docente expresaba: *“Bueno, voy a empezar con la relación docente – alumno. Cuando empezamos con esto yo no sabía usar WhatsApp. Una alumna de la secundaria me enseñó, que todavía fui a entregar unos trabajos porque ya preveíamos que se venía una cuarentena, quizás no tan larga, entonces le preparamos dos semanas de actividades y fui a entregar y decía el director: bueno, empiecen a agendar los números de los chicos para hacer el trabajo vía WhatsApp y entreguen sus correos para que el que no tiene posibilidades, pero tiene ingreso a un correo que lo vaya a hacer por allí. Y bueno, la alumna me enseñó. Me dijo: es fácil seño”* (entrevista a docente, 2/12/20).

Sabemos que el traspaso de una generación a otra está marcado por la necesaria ruptura y discontinuidad entre adultos y niños para que logren acceder a ser sujetos sociales y diferenciados. En este caso, se invirtieron roles y lugares, ya que la estudiante le enseñaba a la maestra el uso de las aplicaciones como WhatsApp. Al reconocer su imposibilidad, la maestra demarcó un **entre** como encuentro, separación, cooperación y solidaridad con sus estudiantes. El lazo social permitió movimientos de apertura en relación con el otro (estudiante), quien le transmitió su experiencia y saber en torno a los recursos tecnológicos. La docente pudo delimitar lazos horizontales en los modos vinculares y en su relación con los otros de la comunidad.

En el campo pedagógico, entendemos el vínculo educativo desde sus elementos estructurales: alguien que enseña, alguien que aprende en el marco de un contexto determinado institucionalmente y un vínculo atravesado por un contenido. Sin embargo, se abre aquí un vacío que permite introducir algo disruptivo que enriquece. Una maestra verbaliza: *“Yo aprendí muchísimo de los chicos, en el sentido de que las formas en que ellos se manejaban y se amañaban, hablando mal y pronto, para realizar sus tareas. A veces esa inventiva y creatividad que tienen ellos, te enseña un montón (...) Esto nos enseñó a adecuarnos a cada niño, a cada realidad del hogar en el que está, como meterse un poquito en su casa, para saber que herramientas tienen, con que cuentan y hasta donde uno puede. Pero es totalmente heterogéneo, porque cada casa es un mundo”* (Frase textual de la entrevista a docente, 10/11/20). Aquí, aprender del alumno se transforma en fuente de creatividad e inventiva docente, elementos clave para continuar, reinventarse y profundizar la mirada del uno por uno, de lo singular de cada cual, como un aporte inédito en el contexto especial que se vive.

Se abren aquí nuevos interrogantes: ¿cuáles son las formas novedosas en el vínculo educativo?; ¿podrían operar como formas maleables/flexibles que transforman la rigidez escolar y generan construcciones colectivas?; ¿impacta sobre el vínculo pedagógico el conocimiento de aquello particular de cada biografía estudiantil? Son interrogantes para seguir pensando en nuevas y alternativas tramas vinculares que constituyen y fundan el acto educativo, hoy propuesto desde la virtualidad.

4. Tensiones en las dimensiones de la ética del cuidado: ¿Quién cuida los trayectos educativos y los procesos de escolarización?

Desde las actuales políticas públicas educativas, la función principal de la ética del cuidado hacia las infancias quedó en estado de incertidumbre y perplejidad, ya que el aislamiento social, preventivo y obligatorio repentino que aconteció durante el ciclo lectivo 2020 no permitió incorporar la “anticipación” **anticipación** hacia el otro para esperarlo y alojarlo en el espacio escolar desde la implementación de nuevos recursos tecnológicos. Una maestra narraba: *“Tengo tres alumnos que la mamá vino y me dijo: quiero que repita porque yo soy consciente que no sabe nada, ¿qué va a pasar a la secundaria y se va a trancar allí? Entonces, como acá estamos tratando de darle la oportunidad a todo el mundo, que no se quede en ningún lugar, por la circunstancia, porque todos han vivido miles de circunstancias diferentes que han impedido que los alumnos puedan aprender”*; *“el nivel de aprendizaje muy bajo. Yo no llegué a trabajar los contenidos que normalmente suelo trabajar, suelo dar integrado matemática y naturales o a veces, matemática y sociales y era muy difícil”* (entrevista a docente, 2/12/20). En el acto educativo, esta capacidad anticipatoria resulta sustancial porque le otorga seguridad al dispositivo escolar y le brinda sentidos al proyecto vital y académico de cada niño.

Para Bleichmar (2014), la tarea sustancial en educación es ayudar a los sujetos a transformarse subjetivamente y brindarle un horizonte existencial a su proyecto de vida. La ética del cuidado ayuda a construir sentidos sobre los acontecimientos vividos y permite historizar las experiencias de dolor, frustración y sufrimiento. La palabra y la calma del referente adulto sirven para tramitar o disminuir esos estados emocionales disruptivos y desbordados. La simbolización permite contar con recursos psíquicos (epistémicos, emocionales y sociales) para afrontar situaciones de vulnerabilidad y padecimiento. Este relato docente recupera acontecimientos del dolor que atraviesan sus estudiantes: *“Al poco tiempo, una exalumna de sexto grado de la primaria me manda un mensajito y unos besos y me pone. Hola señor, ¿te acordás de mí? Por supuesto le digo. Porque la tenía agendada todavía. ¿Cómo andas en tu secundaria? Y me pone una carita de lágrimas. Horrible, horrible me dice, extraño mi escuela, te extraño señor, cuando esto termine quiero ir a abrazar mi escuela. No sabe usted lo que significó para mí ese mensaje”*; *“Otro alumno del año pasado, mandó un mensaje contándome que*

dejó la escuela. No puedo, me duele mucho, no tengo medios seño, la recuerdo con cariño, gracias por la paciencia” (Frase textual de entrevista a docente, 2/12/20).

Con estos textos discursivos, el acto de cuidar, ejercido por el adulto (maestra), se convirtió en apoyo, escucha y sostén para tramitar y acompañar los procesos de subjetivación de sus estudiantes (exalumnos), quienes se identificaron al ser nombrados, contenidos y alojados en un vínculo de confianza. En este contexto de pandemia, la escucha y la mirada del docente cumplen una función de apertura, habilitación y reconocimiento intersubjetivo.

La expresión *“estamos todos conectados”* nos remite a ideas de redes, contenciones y tramas que cobijan. La escuela sostiene esa *“conexión”* para cuidar a cada alumno y lo vinculamos al concepto de *in loco parentis* -en lugar de los padres- señalado por Van Manen (2010). Esta expresión define la posición de responsabilidad que asumen los docentes, similar a la de los padres, frente a las circunstancias difíciles y complejas que atraviesan los alumnos.

Desde este nivel de argumentación, el problema del cuidado se convierte en una cuestión ética, política, social, educativa y subjetiva. El cuidar al otro significa alojarlo en los espacios públicos y privados. Este sentido de alojamiento está sostenido desde el marco jurídico-legal que define las leyes y políticas sociales fundamentales desde un enfoque universal de derechos en un entorno de complejidad educativa.

5. Tensiones en las dimensiones institucionales de virtualidad: ¿El malestar en lo escolar?

Para interrogarnos sobre las cuestiones institucionales en contextos de pandemia, Dussel (s/f) propone la *“gramática escolar”* como núcleo duro instituido, con un conjunto de normas y pautas naturalizadas que resisten procesos de transformación y cambios. La gramática escolar define tiempos, espacios, agrupamientos y contenidos a transmitir por el sistema educativo tradicional. Esto institucionaliza las formas de acreditar y promover los aprendizajes. Pero la complejidad que atraviesa actualmente a todos los espacios educativos nos permite interpelar y desnaturalizar algunas prácticas instituidas desde la educación moderna, bancaria y disciplinaria (Maldonado, 2017; Freire, 2008).

Recuperamos de Dussel (s/f) un aporte fundamental sobre el *“malestar institucional”* como respuesta a no poder afrontar las problemáticas socioculturales que atraviesan el campo educativo actual y que provocan el desencuentro entre los sujetos que lo habitan. Para la maestra: *“Después tenía una alumna, pobrecita, me mandaba el mensaje ella porque la madre ni el celular sabe usar. Seño, me decía, ¿puedo ir a la escuela y me explicas? Me fui tres días a la escuela, tres tutores con sus hijos fueron, nada más. O sea que, el que necesitaba no fue. No sé cuál fue el motivo, porque después no pudimos hablar, es una familia muy pobre, tienen un solo celular y la mamá es ignorante, pobrecita”* (Frase textual de entrevista a docente, 2/12/20). Esta reflexión sobre el malestar y el sufrimiento que

genera el contexto de educación a distancia se reactualiza en un escenario conmovido y trastocado por un estado de pandemia mundial que subvierte los dispositivos escolares tradicionales.

Aquí recuperamos el valor de un porvenir como construcción de sentidos, propuestas y deseos desde un dispositivo escolar propicio para alojar a los sujetos infantiles en formación con espacios educativos (¿virtuales, mixtos, presenciales?) que habiliten procesos de identificación y contención colectivos. Para Bleichmar (2014), estos procesos resultan esenciales para superar el riesgo sociocultural de niños en situaciones de vulnerabilidad y en estado de inmediatez autoconservativa, como condena social a la soledad, desprotección e indefensión. Una maestra señalaba esas contingencias en la vida de sus estudiantes: *“La directiva del Ministerio fue: nadie en las escuelas. Entonces la directora nos dijo: no pueden venir más a la escuela, no pueden recibir más a alumnos o tutores aquí en la escuela, se nos cerró esa posibilidad que teníamos y bueno, todos esos chicos quedaron en el camino, van a pasar, si Dios es grande”*; *“Esa nena, por ejemplo, esos dos que nunca se comunicaron, yo no sé si aprendieron algo”* (Frase textual de entrevista a docente, 2/12/20). Podemos enunciar esta narrativa docente, en términos de Bleichmar (1997), como el “malestar sobrante” que nos atraviesa como sujetos de la cultura. A partir de las profundas transformaciones socioculturales acontecidas en nuestro mundo globalizado por efectos de la pandemia, el malestar sobrante expresa el despojo que muchos niños y jóvenes sufren en la imposibilidad de construirse un proyecto vital habilitante para superar el sufrimiento que los atraviesa y los desaloja de los procesos de inclusión e integración social. Aquí, se vuelve en interrogante la función que desarrollan los adultos como formadores y transmisores de cultura desde nuevas formas de abordaje en los escenarios escolares para la constitución de la subjetividad estudiantil: el sujeto del aprendizaje.

En nuestro estudio de campo, evidenciamos los obstáculos y las dificultades que se plantean para la producción de conocimientos, la autonomía del pensamiento y el protagonismo estudiantil a la hora de responder a las tareas escolares: *“la mayoría eran los padres los que le enseñaban y a duras penas porque era el hijo el que no quería ni escribir, entonces completan, uno se da cuenta en la foto, cual es la letra del adulto y cuál es la letra del chico, y bueno, por lo menos algo que conteste, le decíamos nosotros, yo calculo que un 50% está pasando con un mínimo bueno, siendo excelentes alumnos, lamentablemente no hemos podido darles la oportunidad para que crezcan, quedaron ahí en el medio para abajo”* (Frase textual de entrevista a docente, 2/12/20). En este relato, las prácticas sociales y educativas quedaron resentidas y resquebrajadas en sus procesos de consolidación y reconfiguración. En algunos, por falta de oportunidades y, en otros, por resistencias, conflictos y tensiones estudiantiles para asumirse como sujetos de aprendizaje. En el actual espacio virtual, escolar y cultural, los lazos sociales, basados en la construcción de confianza mutua, circulación de objetos y bienes simbólicos, como así también, desde los límites y posibilidades en esos intercambios, se

constituyen en procesos en construcción y desafíos complejos, permanentes e inciertos. La “educación social” (Núñez, 1999) en tiempos de vínculos virtuales se transforma en un máximo desafío por el nivel de complejidad de la tarea y el compromiso personal docente que exige, pero sostenemos la convicción de que el encuentro con otros fortalece y enriquece las experiencias subjetivas, sociales y culturales.

El acto educativo se produce, en contextos de pandemia, cuando se consolidan vínculos de filiación entre generaciones con una transformación subjetiva de niños en situación de formación a partir de una operación de transmisión cultural lograda. En este relato, la maestra manifiesta la necesidad del encuentro cara a cara y de comunicación con sus estudiantes: *“Este año tuve 24 alumnos, de los cuales había tres que no se comunicaban. Nosotros acá en Corrientes damos una caja de alimento cada quince días, entonces es un contacto más cercano con ellos. Por supuesto que cuando estábamos en fase uno en todo el país no hubo ningún contacto, era todo virtual. En esa etapa muchos alumnos no se conectaron. Cuando empezamos a dar las cajas, empezamos a ver mayor respuesta, porque nos podían ver la cara, podían decirnos sus problemas, aunque sea rapidito porque era una consulta rápida. Bueno, las dudas me mandas al WhatsApp”* (Frase textual de entrevista a docente, 2/12/20). El encontrarse se transformó en acontecimiento educativo cuando se posibilitaron aprendizajes de nuevos contenidos culturales, sociales y emocionales a través de diferentes modalidades y recursos (presencial y WhatsApp).

En nuestra investigación, percibimos dos niveles del malestar que se expresaban como dimensiones disociadas y fragmentadas. Por un lado, la dimensión subjetiva: *“Se estableció con los alumnos esa comunicación, pero eran muy pocos los alumnos que se comunicaban con nosotros”*. Y, por otra parte, el atravesamiento social y político: *“algunos de ellos, el único celular, entonces cuando la madre o el padre se iba a trabajar el celular se iba de la casa”* (Frase textual de entrevista a docente, 2/12/20). La falta de dispositivos tecnológicos expresa y marca diferencias sociales, políticas y educativas para aquellos niños que no contaban con los recursos tecnológicos virtuales necesarios a nivel familiar: *“El que tiene celular con computadora se le va enseguida la carga”* (entrevista a docente, 2/12/20). La desigualdad social se expresa en falta de recursos tecnológicos, de oportunidades y en injusticia educativa.

Actualmente, la tarea de educar a distancia requiere aprendizajes, esfuerzos, tiempos y compromisos. Los adultos significativos asumen la responsabilidad de ayudar a que los niños logren transformarse y desarrollarse como sujetos sociales: *“Se hizo un trabajo para ver cómo estaban ellos respecto de las emociones, que fue muy lindo y la verdad contestaron de cada grado, la mitad de los alumnos. Eran preguntas como: cómo te sentís, qué pasa con tus amigos, qué sentís que ahora no los ves más, qué te gustaría hacer, qué le dirías a tu maestra, qué le dirías a tu compañero, y bueno así*

cosas que tocan los sentimientos, las emociones” (Frase textual de entrevista a docente, 2/12/20). Kiel y Zelmanovich (s/f) sostienen que el lazo social se configura en una estructura, un dispositivo lógico para pensar los modos de ordenamiento de lo social. Son formas contingentes para el tratamiento del malestar en la cultura: “ya que es una respuesta privilegiada a la hora de sostener nuestra pregunta sobre cómo intervenir” (p. 15).

La maestra, cuando habilitó un espacio de encuentro virtual, escuchó sus emociones y sus demandas, las problematizó y enriqueció desde una perspectiva ética, intersubjetiva, formativa y transformadora. Frases como *“salir del apuro”, “no todos tienen acceso”, “salir del brete”* y *“falta equipamiento”* se repiten y dan cuenta del momento del malestar que sacude lo escolar. Sin embargo, las expresiones: *“colaboramos para salir adelante con todo esto”* y *“me hago el mea culpa de que podría haber hecho más”* (entrevista a docente, 10/11/2020) denotan estados de construcciones y búsquedas constantes para hacer frente al desafío del malestar educativo. De este modo, al incorporar una política institucional diferenciada, se conformaron nuevos vínculos educativos y producciones académicas. Para alojar el malestar de los estudiantes, los espacios virtuales posibilitaron el intercambio de sentimientos, miradas, reconocimientos y escuchas para que expresen aquellos intereses, dificultades y necesidades que otros lugares sociales inhabilitan o desestiman.

6. Tensiones en las dimensiones del aprender a aprender: ¿aprendizajes ubicuos vs. procesos escolares?

La educación como espacio público tiene la responsabilidad de brindar ofertas culturales como estrategias formativas de aprendizajes porque, de otra manera, tendremos una generación de niños y jóvenes privados culturalmente que se manifestarán en el futuro con el “síndrome de privación cultural” (Feuerstein, 1978; Feuerstein y Rand, 1974). No se trata de bajo rendimiento, sino que expresa las dificultades para organizar adecuadamente los estímulos necesarios en el desarrollo de los procesos mentales (Beltrán, 1999). Este síndrome transparenta una reducción en la capacidad de respuesta cognitiva de un estudiante frente a la exposición directa a las fuentes de información. Frente a la situación de pandemia, las docentes entrevistadas asumen la responsabilidad del esfuerzo para mitigar la privación cultural y para hacer lo que esté a su alcance para sostener lo educativo: *“En este momento no podemos dejar al niño aislado a su suerte”* (docente entrevistada, 7/12/2020). La maestra es consciente de que la falta de estímulos, de propuestas, de intercambios y la ausencia de lo escolar configuran un problema para desarrollar los procesos cognitivos porque quedan sin las herramientas esenciales para discriminar críticamente la información. Para capitalizar las situaciones de aprendizajes y cuidar al estudiante y abrir horizontes de futuro desde una educación virtual, resulta importante desarrollar la “competencia de aprender a aprender”. Una maestra entrevistada afirma:

“Yo digo a veces no importan los contenidos, importa el querer aprender, el saber que se puede avanzar, que puedo cometer errores y que puedo aprender a partir de eso” (Frase textual de entrevista a docente, 2/12/20).

Por otro lado, se evidencian procesos de aprendizaje en los docentes, como si fuera una capacitación acelerada al decir de Furman (2020). En palabras de Tébar Belmonte (2010), el docente, en estas circunstancias, “debe ser innovador, creativo, provocador, pero esencialmente un educador mediador, capaz de acoger, acompañar y adaptarse a la diversidad de caracteres y de estilos de aprendizaje de sus alumnos” (p. 10). Los procesos creativos, flexibles y dinámicos se evidencian en las siguientes expresiones: *“las cargas horarias se redujeron mucho virtualmente, entonces ahí pensamos en los proyectos interdisciplinarios, con una mirada que encierre a toda la tarea, que esa unidad didáctica tenga en cuenta todos los contenidos”* (docente entrevistada, 7/12/2020). Al implementar herramientas combinadas, trabajaron desde una práctica docente que subvirtió el sistema horario habitual y la modalidad tradicional de enseñanza desde un enfoque dinámico y con buenos resultados. Desde nuestro enfoque del “aprender a aprender” (Maldonado, 2017; Escamilla González, 2009), el alumno desarrolla su protagonismo epistémico, su autonomía e iniciativa personal. Los estudiantes se forman para el esfuerzo, el trabajo y la superación personal, para reflexionar, analizar y evaluar constructivamente el contexto sociocultural y laboral. Para el dominio de las habilidades para “aprender a aprender”, se destacan dispositivos de trabajo y técnicas educativas que favorecen procesos de comunicación, empatía, asertividad y solución de conflictos (habilidades socioemocionales y cognitivas, recursos simbólicos y estrategias epistémicas) y, desde un entorno educativo de cooperación, espíritu de convivencia, creatividad y pensamiento crítico. La determinación y la articulación práctica de estos componentes permiten superar la repetición mecánica de ciertos “recursos” o “hábitos” que no garantizan estrategias de aprendizaje (Pozo y Postigo, 1998); por ejemplo, cuando el estudiante no se siente capaz de realizar por sí mismo las dos tareas metacognitivas básicas: planificar actividades -y elegir las más adecuadas en cada caso- y evaluar su éxito o fracaso -y buscar sus causas-.

En el modelo educativo vigente, todo el tiempo debemos estar aprendiendo. En este contexto de pandemia, los cambios estructurales superan la capacidad de adaptación y acomodación de la escuela. En el sistema escolar actual, necesitamos adquirir conciencia del cambio constante y veloz que impera, porque la educación en sí misma es posibilidad de transformación, cambio permanente, crecimiento y desarrollo potenciador. Pero, en esta misma complejidad de cambios socioculturales, psicológicos, tecnológicos, económicos, laborales, axiológicos y filosóficos, entre otros, nos planteamos nuevas cuestiones e interrogantes hacia la educación del porvenir por su enorme impacto transformador a nivel político, social, institucional y subjetivo.

Dice Tébar Belmonte (2010) que la educación, como experiencia ética, fortalece vivencias positivas en el encuentro con otros y sostiene el apoyo grupal y comunitario para forjar actitudes y avanzar entre tantas dificultades y competitividad. En este sentido, las docentes entrevistadas asumen un compromiso ético y colectivo que se transforma en un acontecimiento inédito: *“La escuela tiene un fuerte compromiso, para que en esta institución sea un lugar donde se enseñe y se aprenda. En cuanto al trabajo, en esta época de aislamiento social, ha sido tan intenso, que no hemos dejado de dar clases ningún día. Tuvimos que adaptar los recursos, las estrategias, pero consideramos como docentes, a esta altura del año, misión cumplida* (maestra entrevistada, 7/12/2020). Estas expresiones docentes connotan una tarea laboriosa que implica esfuerzos y trabajos artesanales.

Advertimos que las tensiones entre los procesos escolares tradicionales y los “aprendizajes ubicuos” se posicionan con relevancia en la educación actual con importantes cambios en el contexto de pandemia y profundas transformaciones tecnológicas, sociales y culturales. Burbules (2014) sostiene que la educación omnipresente es una realidad en este escenario prioritariamente tecnológico y que se relaciona directamente con los aprendizajes ubicuos: “aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento” y no solo en los centros formales de educación. Se manifiestan en experiencias pedagógicas compartidas con la familia y en otros sitios que no son los muros de la escuela. Así, suceden acciones como las siguientes: *“Yo mando las actividades, las escribo, les mando foto, porque algunos no pueden abrir el PDF, les coloco cómo van a presentarla en sus carpetas, cómo van a trabajar. Una vez que reciban, los papás me dicen ok. Bueno leen con sus chicos, los chicos trabajan y van preguntando”* (docente entrevistada, 2/12/2020). Estos cambios se reflejan en tres componentes del aprendizaje: 1) *justo a tiempo*, aprender en situaciones relevantes y necesarias; 2) *cambios en los procesos de aprendizaje*, focalizar nuestra atención en situaciones y ambientes de aprendizaje fuera del contexto escolar y 3) *el aprendizaje colaborativo*, destaca la importancia de compartir información y conocimiento a través de las redes sociales distributivas, pasando por el aula también. Aquí, las docentes entrevistadas reconocen la presencia de lo virtual y del vínculo a través del teléfono para aprender respetando sus tiempos. Antes de la pandemia, las profundas transformaciones tecnológicas, sociales y hasta culturales ya se venían manifestando, pero, en la actualidad, se requieren nuevos estilos, dispositivos y formatos de aprendizajes que superan las gramáticas escolares tradicionales.

III.- Algunas reflexiones finales

En este trabajo, hemos sistematizado la información recolectada a lo largo de las entrevistas como tensiones e interrogantes. Hemos organizado el material en seis categorías que interpelan diferentes dimensiones: 1. socioculturales; 2. comunitarias; 3. los lazos sociales; 4. las políticas éticas

del cuidado; 5. los malestares institucionales y 6. los procesos de aprender a aprender. Los resultados nos permiten afirmar que la información brindada por las entrevistas expresan la complejidad de un contexto educativo fluctuante, móvil e incierto.

En la provincia de Corrientes, los docentes expresan una marcada afectividad en sus quehaceres cotidianos, ya que la cultura devota de la región y sus creencias tienen incidencias directas en los procesos educativos (Daitter, 2015) Las tendencias observadas en Corrientes denotan una implicancia personal en las relaciones educativas. En ese acercamiento vincular, la comunicación se vuelve fluida y afectiva entre docentes, alumnos y familias. Las relaciones educativas quedan reconfiguradas y desreguladas y el vínculo personal emerge como forma de paliar los malestares subjetivos, institucionales y socioculturales. El movimiento estructural observado reposiciona a docentes y estudiantes en nuevos formatos escolares virtuales, descubriendo estrategias para afrontar experiencias inéditas y para aprender en simultáneo sobre los desafíos que plantea el nuevo siglo en contextos de pandemia. En el espacio escolar, irrumpen nuevos dispositivos tecnológicos, otros espacios y tiempos virtuales, vínculos a consolidar y estilos de aprendizajes heterogéneos y novedosos. Las dificultades y obstáculos en los procesos de escolarización marcan las desigualdades e injusticias socioculturales entre poblaciones estudiantiles, que diferencian a quienes logran acceder a la tecnología y conectividad de aquellos que quedan excluidos y marginados de todos los sistemas.

Para reflexionar sobre los sentidos de responsabilidad que asume el Estado con las leyes y políticas públicas vigentes sobre el acto educativo, visibilizamos la negación de los derechos para aquellos estudiantes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y desamparo sociocultural. En nuestro estudio, lo observamos especialmente en el acceso a los dispositivos tecnológicos indispensables para acceder e integrarse a los procesos educativos y escolares en tiempos de pandemia. Los niveles de incertidumbre frente a los procesos de inclusión e integración social y la falta de expectativas generadas hacia el porvenir ponen en tensión el lugar de cada estudiante en su relación con otros, desde el vínculo con la alteridad y su proyecto de vida. Si las instituciones educativas se configuran en espacios públicos de formación y transformación de las nuevas generaciones para que accedan a su integración sociocultural, el enfoque de la educación social contribuye al trabajo en redes para enriquecer y fortalecer los procesos socioeducativos y para articular los diferentes niveles de responsabilidad de cada sector social. En los escenarios educativos virtuales, se requiere la construcción de factores protectores que consoliden el acto de cuidar. Desde un enfoque ético, el desarrollo de la confianza en un acompañamiento permanente, desde la atención y protección de las culturas infantiles, permite escuchar el deseo del otro a partir de sus propias demandas sobre sus emociones y experiencias biográficas. Consolidar los lazos de filiación generacional transforma a los niños en sujetos culturales y los incorpora a la vida social.

Frente a la compleja realidad de los aprendizajes ubicuos, surge la innegable importancia del papel de los educadores en ayudar a los estudiantes a tramitar simbólicamente sus aprendizajes para filtrar, seleccionar e integrar la información disponible en Internet potenciando su capacidad de “aprender a aprender” en cualquier momento y en cualquier lugar. Se necesitan docentes que sean agentes de cambio, que marquen la diferencia en el sistema como un todo al crear, modificar y/o proponer otros estímulos para aprender a través de la virtualidad. A partir de este complejo e incierto escenario en la actualidad, concluimos que resulta necesario promover espacios de investigación, análisis, reflexiones e intercambios sobre los nuevos paradigmas educativos que transforman las culturas institucionales desde el enfoque de derechos a partir de las políticas de inclusión y cuidado de las nuevas generaciones en la vida escolar.

IV. Referencias bibliográficas

- Abramovsky, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Barbagelata, N. (2005). “El cuidado del otro”. Cine y Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Barbagelata, N. (2011). “Exploración sobre el lazo social en nuestra época”. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Segundo Módulo, Clase 5. Cohorte 14.
- Beltrán, J. M. (1999). *Metodología de la mediación en el PEI*. Bruño.
- Bleichmar, S. (1997). Acerca del malestar sobrante. *Revista Topía*, 7(21), pp.1-2. Disponible en <https://docer.com.ar/doc/s5x5v80>. Consultado el 18/06/21.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1 (1), 131-134 Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>. Consultado el 09/03/21.
- Daitter, L. (2015). *Teorías implícitas en el vínculo entre docentes y alumnos en primer grado en las escuelas de la ciudad de Corrientes*. Tesis de Maestría. Disponible en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/id/eprint/146>. Consultado el 17/05/21.
- Dussel, I. (s/f). “La forma escolar y el malestar educativo”. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Primer Módulo, Clase 4. Cohorte 14.
- Escamilla González, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graô.

- Feuerstein, R. (1978). *The Ontogeny of Learning. Brain Mechanisms in Memory and Learning*. Raven Press.
- Feuerstein, R. & Rand, Y. (1974). *Mediated learning experiences: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. International Understanding*. Gold Fein.
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de convivencia escolar. Ética y democracia educativa*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Fornasari, M. (2021). La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. *Trayectorias*, Año 23, N° 52, 3-15. ISSN 2007-1205. Revista de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Enero - junio 2021.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Furman, M. (2020). La educación pos covid-19: hacia una modalidad híbrida. (pp. 30-42). En Agosta, R. D. et. al. *Pospandemia: 53 políticas públicas para el mundo que viene*. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella.
- Kiel, L. y Zelmanovich, P. (s/f). "Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social". Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Quinto Módulo, Clase 14. Cohorte 14.
- Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Brujas Editorial.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Passerini, A. (2018). *El cuerpo en la experiencia virtual desde una perspectiva psicoanalítica*. Tesis doctoral de la Universidad de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70957>. Consultado el 24/04/21.
- Picón, M. L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro educacional* N° 34, 2020 (pp. 11-34). Disponible en <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10843/1/posible-ensenanza-virtual-picon.pdf>. Consultado el 3/5/2021.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1998). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. EDBÉ.
- Tébar Belmonte, L. (2010). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI. Santillana.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

Fuente documental:

Proyecto de investigación: Los conocimientos, competencias y actitudes que demanda al docente el ejercicio profesional en la dimensión comunitaria de la institución educativa. Directora: Dra. Susana Carena, 2019/2022. Avalado y subsidiado por el Centro de Investigación de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.