

LA ESCUELA EN CASA: REFLEXIONES EN TORNO A EXPERIENCIAS ÁULICAS EN EL NIVEL SECUNDARIO

SCHOOL AT HOME: REFLECTIONS ON CLASSROOM EXPERIENCES AT THE HIGH SCHOOL LEVEL

Natalia De Luca
Universidad Nacional de San Martín
ndeluca@unsam.edu.ar

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Pandemia
Tecnologías digitales
Prácticas de enseñanza
Educación secundaria

Las tecnologías digitales están presentes en las aulas hace ya varias décadas; sin embargo, el 2020 hizo de ellas una necesidad. La pandemia COVID-19 demandó el desarrollo de prácticas de enseñanza sin presencia física y fue esencial desplegar estrategias que garantizaran la continuidad pedagógica a estudiantes con diferentes posibilidades de acceso a recursos tecnológicos. Este artículo reflexiona sobre la experiencia de enseñanza de las prácticas del lenguaje durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en aulas del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires (Argentina).

∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Pandemic
Digital Technologies
Teaching Practices
High School Education

Digital technologies have been in the classroom for several decades now. However, 2020 has made them a necessity. The COVID-19 pandemic demanded the development of teaching practices without physical presence, and it was essential to deploy strategies that ensured pedagogical continuity for students with different possibilities of access to technological resources. This article reflects on the experience of teaching language practices during the preventive and compulsory lockdown in high school classrooms in the province of Buenos Aires (Argentina).



Recibido: 27/07/2022

Aceptado: 01/11/2022

Quizás el escenario que nos planteó el 2020 habría sido digno de cualquier obra literaria de ciencia ficción; sin embargo, fue real y la escuela frente a ese escenario no se mantuvo inerte. La pandemia cerró las aulas presenciales y nos llenó de incertidumbre y preguntas apenas iniciado el ciclo lectivo. Si bien hace años las tecnologías atraviesan las aulas —por un lado, con instrumentos y materiales provistos por las instituciones (televisores, DVD, algunas computadoras en las salas de informática, proyectores) y, por otro lado, con aquellos que traen los estudiantes a clase (especialmente, los celulares)—, el 2020 nos convocó a los docentes a desarrollar las prácticas de enseñanza sin presencia física y garantizar la continuidad pedagógica a estudiantes con diferentes posibilidades de acceso a recursos tecnológicos. En este marco, desde este artículo nos proponemos reflexionar sobre la experiencia de enseñanza de las prácticas del lenguaje durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en aulas del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires.

Resignificando la escuela y trasluciendo desigualdades

Si hay algo que cualquier docente o estudiante podrá decir y advertir tras la experiencia del 2020 es que las clases virtuales no han sustituido a la presencialidad. No había un programa o planificación que pudiera servir en esta situación y, de hecho, cualquier planificación previa tuvo que ser repensada y revisada en tiempo real según las desiguales condiciones sociotécnicas disponibles: no todos los estudiantes contaban con acceso a los mismos recursos tecnológicos, dispositivos, o conexión. Así, el escenario ideal se derrumbó en unos pocos segundos: la clase sincrónica era para unos pocos, pues no todos podían conectarse; y, por ende, los materiales y actividades debían ser repensados para que los estudiantes pudieran acceder en cualquier horario o día en función de sus posibilidades.

Pensar estas pedagogías pandémicas (Dussel 2020) nos lleva a reflexionar sobre un concepto clave: el acceso. Este tiene importantes implicancias en los planos político y social, sobre todo en relación con el ejercicio de la democracia y la garantía de derechos: aquí, entre otros, a la educación y a la información. Tal vez el escenario ideal habría sido extrapolar lo planificado en febrero/marzo del 2020 a todo el ciclo lectivo o creer que una actividad cuidadosamente diseñada, con un despliegue de recursos tecnológicos, creativa y novedosa podría llegar a todo el alumnado. Sin embargo, esto no ha sido así, en tanto el acceso a dispositivos digitales o a una conexión (más o menos) estable de internet no son recursos garantizados para toda la población. Así en una misma aula convergieron diferentes realidades y los docentes hemos actuado como “máquinas”: por un lado, creando recursos tanto para aquellos que contaban con acceso y conexión permanente como para aquellos que se podían conectar solo asincrónicamente, porque en sus casas no había tantos dispositivos; por otro lado, diseñando materiales impresos para que aquellos que no contaban con ningún tipo de recurso tecnológico pudieran retirar por la escuela. Garantizar la continuidad

pedagógica fue la principal misión no solo a nivel institucional sino también individual. Por cada materia se organizaron redes de apoyo multiplataformas, especialmente para el seguimiento de los casos de desconexión parcial o total. Si bien en las semanas iniciales reinó el desconcierto, poco a poco se retomaron las reuniones colectivas para volver a planificar conjuntamente entre las diferentes materias y para compartir estrategias, información sobre estudiantes, entre otras urgencias.

Durante el 2020, nos encontramos en un espacio común: Google Classroom. Los diferentes recursos que ofrecía esta plataforma educativa (enlazar videos, subir documentos, crear foros, intercambiar comentarios privados) se reconfiguraron según las necesidades y posibilidades del alumnado. Ahora bien, ese espacio, hasta el momento desconocido, tiñó de frialdad las aulas. Lejos habían quedado las aulas en donde los docentes entrábamos y paseábamos por los bancos, veíamos a los estudiantes conversar entre ellos, hasta que muchas veces debíamos “pedir orden” para comenzar o continuar la clase. Las publicaciones recorrían el muro de Google Classroom y solo algunos estudiantes comentaban (“OK, gracias profe”, “Hola, profe”, “¿Para cuándo la tarea?”). De hecho, se observó una gradación en la comunicación que iba de lo público a lo íntimo: acudían al correo electrónico y a los comentarios privados de las tareas para avisar que no habían podido conectarse o que se habían retrasado con una tarea, para contar algún inconveniente o para informar que no habían entendido un tema o actividad. Algo parecido sucedió en los primeros encuentros sincrónicos por Zoom: los silencios casi nunca se desactivaban, varias cámaras apagadas y las preguntas en general se hacían por chat (generalmente en privado). La escritura fue testigo de estas transformaciones y el registro lingüístico daba cuenta de las diferentes finalidades comunicativas: cuando contaban estas situaciones más íntimas y personales no había una revisión ortográfica y el léxico era más informal; en cambio, cuando se trataba de entregas de trabajos, que sucedían aun dentro de la misma plataforma, surgía la formalidad y un registro mucho más cuidado.

Indefectiblemente, la virtualidad y la asincronicidad alteraron las formas de participación. Por un lado, hubo una despersonalización del espacio áulico que provocó una mirada extrañada y ajena: ya sin grafitis en los bancos, sin carteles ni afiches con los que los estudiantes construyen un espacio de pertenencia; los alumnos que egresaban también tuvieron que repensar cada una de las experiencias que forman parte de la “mística” de finalizar el secundario. Por otro lado, y en sintonía con lo anterior, faltaba algo clave: la interacción y las subjetividades compartidas que hacían que cada espacio y encuentro fuera único y significativo. Incluso, algo tan sencillo como reconocer un nombre y apellido se dificultaba, pues algunos estudiantes construían algún usuario anónimo o iniciaban sesión con una cuenta de Google que no era propia, si el dispositivo tecnológico pertenecía a algún familiar (ambas situaciones eran complejas porque constantemente debíamos ir rastreando con quién estábamos manteniendo una comunicación). El acceso, digital y en diferido, ya no era grupal y centralizado, sino que se articulaba más sobre lo individual y lo particular. Los estudiantes salieron de la agentividad presencial y sincrónica para convertirse en participantes-“espectadores” de actividades, explicaciones y recursos que navegaban por el aula virtual. Estas situaciones nos volvieron a foja cero, entonces: ¿cómo enseñar y evaluar los contenidos curriculares ante una realidad tecnológica desigual? Seguramente esta es una pregunta que no tiene una respuesta única y que requiere distintos análisis y reinenciones constantes.

Mirar hacia adelante: nuevos desafíos

Volver a la pregunta anterior implica reconocer que la enseñanza curricular y los aprendizajes no pueden concebirse como una tarea mecánica; por el contrario, requieren instancias de intercambio interpersonal para que se vuelvan significativos. La flexibilización del currículum habilitó otro tipo de dinámicas; por ejemplo, la revisión de los procesos de evaluación invitó a resignificar prácticas tradicionales muy enraizadas en la escuela media, o ¿acaso solo una evaluación es pertinente cuanto se administra de manera individual, sincrónica y sin materiales al alcance del estudiante? En muchos casos, estas pedagogías pandémicas (Dussel y Equipo 2020; Dussel *et al.* 2020) generaron una transformación del género y formato de evaluación.

También, a partir de este contexto de emergencia y observando en retrospectiva lo ocurrido en las aulas del 2020, notamos cómo irrumpieron diferentes discursos y escenarios semióticos en la producción de géneros multimodales (Álvarez y Taboada 2021; Bombini 2021). El objetivo principal fue convocar a los estudiantes a través de consignas que articularan el contenido curricular con temas de interés de su contexto sociocultural mediante algunas estrategias concretas: (a) el manejo con géneros más cercanos al alumnado, tales como, la edición de (videos) cortos o trabajos relacionados con las redes sociales, en los que pudieran mostrar su experticia; (b) el ensayo de aprendizajes basados en proyectos grupales con el fin de volver a construir vínculos y a cooperar mutuamente entre pares; (c) consignas que apelaran al relato de temas más personales o de su realidad inmediata; (d) o, para evitar ese monólogo docente inicial en los muros de las aulas virtuales, el diseño de consignas guiadas (postear alguna actividad específica al estilo de un foro, generar encuestas o compartir sus trabajos) que permitieran la configuración de un espacio de pertenencia e identitario del grupo a través del diálogo.

Los trabajos en equipos no son novedades en la escuela, pero el hecho de comenzar a trabajar colaborativamente en línea a partir de plataformas como Google Docs, Google Slides o folletos en Canva demuestran que la escritura no es el único medio para evaluar contenidos y transmitir significados sociales (Anijovich y Cappelletti 2017; Anijovich 2020). De hecho, las prácticas de evaluación ya, lejos de ser individuales y, muchas veces, un tabú de alguien que después de ser corregido se guarda su entrega en su carpeta, ahora habilitaban el juego grupal a través de una participación activa; varias veces, las producciones evaluadas fueron compartidas en redes sociales, en un Padlet o en otros espacios. Mediante estas dinámicas se comenzó a transformar la pasividad de los estudiantes: de meros espectadores de contenidos que navegan en las aulas virtuales a productores y consumidores, es decir, alumnos que, al mismo tiempo que consumen información, producen contenidos sobre esos saberes, comentarios, reediciones, videos.

La flexibilización curricular potenció la búsqueda de nuevas estrategias y de diferentes competencias, quizás hasta impensadas unos meses antes del inicio del ASPO. Entre pares, los docentes nos recomendábamos recursos y estrategias y, constantemente, estábamos en búsqueda de herramientas para fortalecer nuestras prácticas. Sin embargo, no todo son recursos, pues la pandemia dejó en claro que siempre es clave una dimensión humana e interpersonal: docentes que, además de sus funciones habituales, repartían bolsones de comida en las escuelas o habilitaban cualquier vía para mantener el contacto con los estudiantes. También, quedó en claro que hacía falta preguntar para comprender: por ejemplo, que ante la falta de contacto (si alguien no entregaba una tarea o desaparecía por semanas), la ausencia de un estudiante podía obedecer a una causa

grave que requiriera ayuda y acompañamiento, es decir, saber si se trataba de un problema tecnológico, de una situación familiar o, muchas veces, de depresiones o angustias personales.

Ahora bien, las diferentes dinámicas no resuelven el problema del acceso a recursos educativos, ni tampoco la brecha digital. Cuando un estudiante no cuenta con dispositivos suficientes o con disponibilidad tecnológica adecuada para trabajar fuera del edificio escolar, nos recuerda la desigualdad material en la que estamos inmersos mucho antes del 2020 (Narodowski *et al.* 2020; Magadán y Scheinkopf 2020). Que los docentes atravesados por decisiones de políticas, institucionales y, también, individuales e ideológicas hayamos flexibilizado el diseño curricular y los criterios de evaluación para que se garantizara la continuidad pedagógica (por ejemplo, los tiempos de entregas de tareas nunca fueron fijos y se tuvieron en cuenta todo tipo de particularidades de los estudiantes para aceptarlas fuera de los plazos establecidos) no implica que el derecho a la educación no se hubiera visto en ocasiones vulnerado y requiriera ser revalidado. Por el contrario, las formas de enseñar sí se vieron enriquecidas en varios aspectos: desde la innovación con los recursos hasta el trabajo con nuevas aplicaciones en línea. Los docentes actualizamos el repertorio didáctico y nuestra “caja de herramientas” (Alvarez y Taboada 2021) para continuar construyendo desde la escuela oportunidades frente a la desigualdad y para continuar creando espacios virtuales en los que se tejieron redes de contención para que todos pudieran “seguir aprendiendo”.

NATALIA DE LUCA es Profesora en Castellano, Literatura y Latín (ISPJVG) y Magíster en Análisis del Discurso (UBA). Es docente en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Austral. Actualmente, su investigación doctoral se centra en el estudio de la conciencia lingüística crítica en futuros docentes de lengua, desde un abordaje sociolingüístico y multimodal.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Guadalupe y María Beatriz TABOADA. 2021. *Enseñanza Virtual. 27 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- ANIJOVICH, Rebeca. 2020. “La evaluación en tiempos de pandemia”.
- ANIJOVICH, Rebeca y Graciela CAPPELLETTI. 2017. *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- BOMBINI, Gustavo. 2021. “El fin de la distopía”. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N° 92, pp. 63-8.
- DUSSEL, Inés y EQUIPO DE PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS EN LÍNEA. 2020. *Clase 1: Los medios en la escuela: historia y presente de un vínculo problemático. Módulo Los medios digitales en la vida escolar. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Medios Digitales*. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- DUSSEL, Inés, Patricia FERRANTE y Darío PULFER (comps.). 2020. *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria y CLACSO.
- MAGADÁN, Cecilia y Paula SCHEINKOPF. 2020. *COVID-19 y brecha digital en la Argentina: un mapa de situación desde una perspectiva de Derechos Humanos*. Informe técnico. Buenos Aires: Organización de los Estados Americanos.
- NARODOWSKI, Mariano, Víctor VOLMAN y Federico BRAGA. 2020. *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento*. Buenos Aires: Argentinos por la educación.