



EL CUIDADO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DURANTE LA CRISIS SANITARIA

SEDEBA

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SEDEBA A-1502

EL CUIDADO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DURANTE LA CRISIS SANITARIA

En tiempos de pandemia, donde se *conmueve la humanidad* y se *trastoca lo que venía siendo*, nos enfrentamos a un escenario inédito que se configura quizás en una ocasión para recuperar, pensar y repensar antiguas ideas e interrogaciones.

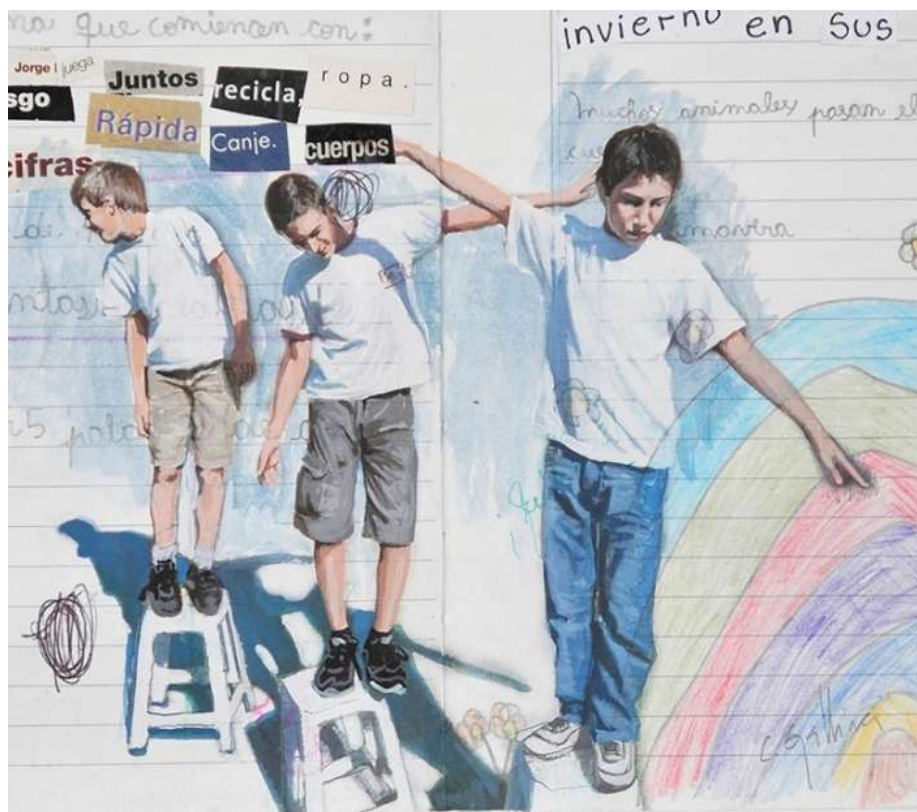
Podemos afirmar que, para quienes trabajamos en educación y – más precisamente– en los niveles obligatorios del Sistema Educativo, se nos vuelve **irrenunciable la tarea de cuidar y acompañar la trayectoria educativa** de cada niño/a, adolescente y adulto, concibiendo que *la trayectoria es un camino que se recorre, se construye e implica a sujetos en situación de acompañamiento* (Nicastro y Greco, 2009).

Los equipos de conducción trabajan en la generación de condiciones para garantizar el derecho a la educación, para que todos/as puedan aprender. El despliegue de este trabajo y, en simultáneo, de este derecho, en el contexto actual, plantea desafíos profesionales que procuran sostener el sentido y crear las formas necesarias bajo la consideración de qué es lo deseable y qué es lo posible. Los equipos docentes de cada nivel despliegan prácticas de intervención educativa que habilitan efectivamente el desarrollo del derecho a la educación y conforman una manera concreta de cuidado y acompañamiento a los/as estudiantes.

Desde las experiencias de trabajo actuales podríamos interrogar las formas y significaciones que adquiere el acompañamiento desde la posición de enseñante en el contexto de pandemia.

En primer término **pensar en los/as estudiantes**, en sus contextos, sus procesos y sus posibilidades reales de acceso en la distancia a las propuestas de enseñanza constituye una forma posible de acompañamiento (Nicastro y Greco, 2009) que le **otorga visibilidad ineludible** a los rasgos singulares de las trayectorias vitales. En este sentido, tenemos la oportunidad de potenciar saberes de la experiencia que el formato escolar no siempre alberga.

En esta individuación obligada a la que nos enfrentamos se podría habilitar / sostener la mirada de lo singular y lo colectivo, ofreciendo tiempos, espacios y oportunidades certeras de aprender.



Equilibrio en un arcoíris (fragmento)
de Claudio Gallina (2012).

Por otra parte, la materialidad que sabemos es propia de lo escolar –como el edificio, aulas, pizarrones, patios, ritos y rituales,

elementos simbólicos que nos reúnen y ofician de soporte de nuestra tarea educativa– se ha transformado. Esta transformación podría aparecer, en primer término, como una aparente **disolución de lo escolar**. Para las familias, para los niños/as, adolescentes, para los equipos docentes y de conducción, subyace la interrogación acerca de si efectivamente en este contexto hay escuela. Desde nuestra posición de educadores podríamos habilitar la pregunta acerca de **qué hace escuela**. E inmediatamente advertir que hay equipos de profesores/as, directores/as, familias, estudiantes de todos los niveles, contenidos, soportes diversos para interactuar, regulaciones/reglas situadas, consignas de trabajo, materiales producidos, secuencias y podríamos seguir. La pregunta por el qué hace escuela quizás encuentre parte de su respuesta en el reconocimiento de estos componentes.

Estamos lejos de la disolución aunque la sensación nos invada.

Sin dudas, de cara a lo que relevamos hoy en las escuelas, podríamos enunciar **carencias preexistentes** a esta pandemia, constitutivas de la desigualdad. Entre ellas, el acceso a dispositivos tecnológicos que habilitan la interactividad virtual y la conectividad, por ejemplo. Esta desigualdad difícilmente será saldada en el corto plazo.

En este marco, nuestras intervenciones podrían tender a la **construcción de formas de articulación** entre los componentes que reconocemos como propios de lo escolar y otros elementos existentes que recreen el sentido de lo escolar en este contexto. Así las cosas, articular podría significar, por ejemplo, disponer de condiciones de espacio y tiempo para acompañar el diseño de un proceso de aprendizaje situado, la construcción de secuencias didácticas que integren áreas o materias, la selección de contenidos prioritarios en el

marco de un proyecto de área o interareal, la selección de estrategias adecuadas y viables, la inclusión de la dimensión lúdica en las propuestas de actividad que revitalice el vínculo con y en la familia, la organización y selección de los aportes de programas de la TV pública u otros materiales de programas nacionales y/o jurisdiccionales, entre otros posibles. Entre tanto que circula se vuelve necesario priorizar, seleccionar, construir criterios comunes, acotar, definir, operaciones que configuran la posibilidad efectiva de **articular elementos heterogéneos verificando las formas viables de volver comunicable el esforzado trabajo pedagógico que cada docente y cada equipo realiza.**



No hay que perder el equilibrio (fragmento)
de Claudio Gallina (2008).

Algunas consideraciones que podrían abonar a esta cuestión sería evaluar los medios de comunicación disponibles y certeros en la comunidad, considerar la construcción de propuestas que contengan consignas claras y acotadas, favorecer las experiencias de integración de materias, construir un reservorio básico de recursos disponibles que,

desde la gestión, pueda ofrecerse como producto del trabajo de articulación, acordar un modo común de retroalimentación que no sobrecargue a los/as profesores/as y que permita sostener el eje pedagógico del trabajo. Sería una ocasión interesante para preguntarnos si la enseñanza incita, provoca al pensamiento (Martínez Boom, 1990).

Ante la sensación de la disolución, la construcción de formas de articulación implica poner de relieve **la presencia educadora en sus diferentes formas**. Si en la presunción de la disolución predomina la impresión de la ausencia **en la intervención articuladora, principalmente en sus efectos, la presencia cobra relevancia y visibilidad**. Presencia que se distingue de la presencialidad y se expresa en la **implicación** manifiesta en la toma de decisiones, en las mediaciones que permiten materializar una propuesta específica de intervención bajo la forma de dispositivo o de acciones significativas y necesarias.

Finalmente, quisiera detenerme en el tiempo, como dimensión estructurante/organizativa de lo escolar. Tiempo y procesos, tiempo y sujetos, tiempo personal-familiar-laboral. Tiempo plural (Cols, 2011). Tiempos eminentemente subjetivos/ subjetivantes que se entrelazan con el cronos propio de lo escolar que intenta manifestarse. **La inversión en la preponderancia del tiempo subjetivo** reconfigura posibilidades ciertas de atender a lo heterogéneo, a las diferencias y a lo singular en el aprender. Este es quizás uno de los desafíos más potentes para quienes trabajamos en educación, porque comporta una de las cuestiones más acuciantes en los procesos del enseñar y aprender.



Mandala (fragmento)
de Claudio Gallina (2007).

Enorme oportunidad de interrogar la categoría del tiempo escolar y su relación con el tiempo subjetivo en el que se despliega el aprender. Quizás a largo plazo esta interrogación puede constituirse en los primeros pasos hacia el desarrollo de innovaciones didácticas en aulas heterogéneas.

Extendiendo la mirada sabemos que nos aguardan tiempos de post pandemia. No quisiera dejar de advertir que, en ese otro tiempo por-venir, nos veremos en la difícil encrucijada de sostener preguntas y visibilidades que hoy se nos ofrecen de manera contundente, acerca de qué escuela, qué lazos, qué formas en el enseñar y aprender, qué tiempos traducen el cuidado debido a la infancia y a los jóvenes de nuestra época. En definitiva, qué desigualdades se nos han vuelto intolerantes porque, definitivamente, obturan el derecho a la educación de nuestros/as niños/as y jóvenes.

Comentario final

Acompañan estas líneas algunas obras de Claudio Gallina (Buenos Aires, 1964), pintor argentino. En la selección de cada una de ellas, se condensan sentires, ideas, emociones y significaciones que atraviesan este texto que oficia, en el ejercicio de la escritura misma, como puente hacia colegas en tiempos de aislamiento social obligatorio.

Bibliografía mencionada en este documento

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Homo Sapiens.

Gallina, Claudio. Sitio web profesional, <http://claudiogallina.com/>

Martínez Boom, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Díaz, M. & Muñoz, J. (comp.) *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, CORPRODIC.

Martinis, P. y Redondo, P. (2006). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del estante Editorial.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

Nicastro, S. & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.

EL CUIDADO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DURANTE LA CRISIS SANITARIA

El texto de este documento fue elaborado por la Lic. Gabriela Levaggi.
El diseño y la edición estuvieron a cargo de la Prof. Gimena Crena.

Buenos Aires || Mayo || 2020

El texto de este material fue producido bajo licencia
Creative Commons (CC BY NC ND).
Puede ser reproducido parcial o totalmente,
citando a las autoras, sin fines comerciales y sin modificaciones.

