



**CADERNOS DE
ESTUDOS
SOCIAIS**
v.36, n.2, 2021
e-ISSN: 2595-4091

Autor 1: **Cecilia Sánchez**
ORCID: 0000-0001-8439-100X
Filiação: Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación/Universidad
de la República (UdelaR)/ Uruguay

**Trabalho submetido em
06/07/2021 e aprovado em
21/09/2021.**
DOI: 10.33148/CES25954091
V36n2(2021)1997

EL AULA EN SU ENCRUCIJADA: NOTAS MÁS ACÁ Y MÁS ALLÁ DE LA PANDEMIA

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre los efectos de la pandemia por Covid 19 en las temporalidades y territorialidades escolares, a partir de parte del material de campo de una investigación en curso en un barrio de la periferia de la ciudad de Montevideo, en la que se buscan conocer las experiencias educativas de docentes y estudiantes durante la emergencia sanitaria. En ocasión de este texto, el foco está ubicado en el aula y en los sentidos en tensión que la atraviesan, prestando particular atención a cómo esos sentidos se articulan en un contexto de suspensión de la presencialidad de las clases. El proyecto se realiza en el marco del Núcleo de Investigación e intervención en Educación y Territorio del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República (PIM-UDELAR), un programa territorial ubicado en la periferia noreste de Montevideo.

PALABRAS-CLAVE:

Pandemia; Aula; Temporalidades; Sentidos.

CLASSROOMS AT THE CROSSROAD: NOTES FROM AND BEYOND THE PANDEMIC

ABSTRACT

This article reflects on the effects the Covid 19 pandemic has had on school temporalities and territorialities, it is based on some of the data gathered from field work in an suburb peripheral neighborhood in the city of Montevideo, in which the educational experiences of teachers and students during the public health emergency is studied. This text places the focus on the classroom and in the tension between the senses which cross it, paying close attention to the way in which these senses are intertwined within the context of the suspension of in-person instruction. The project is carried out within the Center for Research and Intervention in Education and Territory of the Comprehensive Metropolitan Program of the University of the Republic (PIM-UDELAR) framework, a territorial program located on the northeast suburbs of Montevideo.

KEYWORDS: Pandemic. Classroom. Temporalities. Senses.

ENSINO A DISTÂNCIA E A MECANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

RESUMO

O artigo reflete sobre os efeitos da pandemia de Covid 19 nas temporalidades e territorialidades escolares, a partir de material de campo (uma parte) de uma investigação em andamento em um bairro da periferia da cidade de Montevideú, na qual buscam conhecer as experiências educativas de professores e alunos durante a emergência de saúde. O foco desse escrito está localizado na sala de aula e nos significados em tensão que a atravessam, dando especial atenção a como esses significados se articulam em um contexto de suspensão da presença das aulas. O projeto é realizado no âmbito do Centro de Pesquisa e Intervenção em Educação e Território do Programa Integral Metropolitano da Universidade da República (PIM-UDELAR), um programa territorial localizado na periferia nordeste de Montevideú.

PALAVRAS CHAVES: Ensino remoto; Pandemia; Trabalho docente.

Para citar este artigo: SÁNCHEZ, C. El aula en su encrucijada: notas más acá y más allá de la pandemia. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 36, n. 2, Jul./Dez., 2021.

DOI:10.33148/CES25954091v36n2(2021)1997

Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>.

Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), sendo permitido que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho, desde que seja dado ao autor o devido crédito pela criação original e reconhecida a publicação nesta revista.

1 INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación llevado adelante por un equipo interdisciplinario que funciona en la órbita del Programa Integral Metropolitano¹ de la Universidad de la República (PIM, UdelAR). El mismo se propone conocer las prácticas, experiencias y estrategias desplegadas por estudiantes y educadores de enseñanza media para hacer efectiva su relación pedagógica durante la pandemia, en tres instituciones educativas del barrio Bella Italia, una zona de la periferia de la ciudad de Montevideo. Para ello, se realizaron entrevistas individuales en profundidad y actividades colectivas con docentes y estudiantes en las instituciones educativas seleccionadas: Liceo² N° 58 “Mario Benedetti”, Centro Educativo Comunitario³ (CEC) Bella Italia y Centro Juvenil⁴ Bella Italia, durante el último trimestre del año 2020.

En ocasión de este artículo pondremos foco en el material de campo que surge del CEC Bella Italia: dos entrevistas a actores claves (la coordinadora y el educador de la institución), dos instancias de reflexión grupal con docentes y un taller con estudiantes. Nos detenemos en los sentidos que emergen del aula, buscando analizar cómo ella es atravesada por la singularidad de un contexto en el que la materialidad de su espacio -al menos en su sentido más evidente- queda en suspenso.

Para realizar un análisis de algunos de los emergentes del material de campo seleccionado, incorporamos reflexiones académicas recientes en torno a la educación en tiempos de pandemia. Estos componentes, y algunos puntos de encuentro con mi propia experiencia profesional en el marco de la emergencia sanitaria, aparecen entramados durante todo el texto, el cual está estructurado cinco en apartados. En el primero, se esbozan las características de la institución educativa y del territorio en el que se ubica, en el segundo, el énfasis está puesto en las alteraciones en la temporalidad que produce la pandemia en el escenario educativo, en el tercero, se realizan algunas consideraciones en torno a los espacios

¹ El proyecto se realiza en el marco del Núcleo de Investigación e intervención en Educación y Territorio del Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República (PIM-UDELAR), un programa territorial ubicado en la periferia noreste de Montevideo.

² Institución educativa de enseñanza media superior. En Uruguay, la enseñanza media (Secundaria) se organiza en dos niveles: media básica, de 1° a 3° año, y media superior, de 4° a 6° año.

³ Los CEC (Centros Educativos Comunitarios) son un programa de educación media profesional cuyo objetivo es la reinserción de jóvenes al sistema educativo formal.

⁴ Los Centros Juveniles son un programa socioeducativo para jóvenes de entre 12 y 17 años. Ofrece diversas actividades educativas y recreativas para adolescentes, con el objetivo de promover la socialización, el apoyo pedagógico, la capacitación y/o la inserción laboral.

educativos, centrándonos en las implicancias de la suspensión del espacio áulico y los desafíos que generó. Luego, se ubica un breve apartado en el que se recuperan algunas significaciones en relación a los -siempre ficticios- límites del aula en el contexto de suspensión de las clases presenciales y, en el quinto y último, se busca rescatar la potencia del encuentro y de los sentidos más liberadores del aula. El trabajo se cierra con algunas consideraciones finales que se proponen sintetizar el recorrido del artículo y aportar a la emergencia de nuevos horizontes desde y hacia el territorio.

Este texto se escribe en pandemia, lo cual implica algo más que ubicar al lector en un contexto temporal. Si, como dice Frei Betto (2006), nuestras cabezas piensan donde nuestros pies pisan, estamos inmersos en un ejercicio complejo de pensar en y desde un acontecimiento inédito -al menos, para nuestras generaciones- en un intento de construir categorías, actualizando ideas, buscando claves en el pasado, en la literatura, en otros países, en internet. Nuestros pies y nuestros cuerpos están metidos en este tiempo singular de incertidumbre y novedad. Con los pies allí, acá, reflexionamos con otros y con nosotros, para darle sentido a lo que pasa, pero también, y fundamentalmente, para imaginar otros horizontes posibles.

Podría decirse que este texto es escritura pandémica y, por tanto, atravesada por la confusión, las emociones y los signos de este tiempo. Son notas entramadas en una temporalidad distinta y teñidas por las complejidades de escribir sobre lo que está siendo. Son por eso, como todos los textos, pero quizás un poco más, palabras precarias, provisorias, que no pretenden ser más que algunas reflexiones sobre la marcha de una experiencia de encuentro e investigación en el territorio de Bella Italia, en el marco de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia por Covid 19.

Estas reflexiones llevan mi nombre en su autoría, pero son también fruto de una trama colectiva. Ellas buscan contribuir a que nuestras cabezas construyan nuevos sentidos desde los que reflexionar y que, a su vez, permitan desplegar otros recorridos donde nuestros pies transiten.

2 DONDE PISAN LOS PIES. EL CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO BELLA ITALIA Y SU ANCLAJE TERRITORIAL

El CEC es un programa educativo perteneciente a la Dirección General de Educación Técnico Profesional – UTU⁵, con aula multigrado y una metodología de trabajo basada en proyectos. Se trata de una propuesta educativa concebida con el objetivo de reinsertar al sistema educativo formal a jóvenes con trayectorias educativas interrumpidas. Su currícula se organiza en base a un taller tecnológico (Audiovisual, Robótica e Informática) y algunas asignaturas transversales (Matemática, Lengua, Deporte y Filosofía).

El CEC “Bella Italia” se ubica sobre la calle Camino Maldonado, en un predio compartido con dos liceos: el n°58 “Mario Benedetti” y el n°45 “Victor Bersanelli”, de enseñanza media superior y media básica respectivamente, en la jurisdicción del Municipio F de Montevideo⁶.

Se trata de un territorio heterogéneo del noreste de la ciudad, atravesado por la desigualdad social en múltiples dimensiones. Según datos de la Encuesta Continua de Hogares (Instituto Nacional de Estadística), en 2019, casi la mitad de los niños y niñas del municipio nacieron en hogares pobres⁷ y la tasa de desocupación ascendía al 11,4% - aumentando al 12,7% para las mujeres, si consideramos la variable género. Solo el 56,9 % de la población de la zona tiene un empleo formal, porcentaje que disminuye sensiblemente si nuevamente prestamos atención al género: solo el 50,4% de las mujeres posee un empleo formal (64, 0% en el caso de los hombres).⁸ En relación al derecho al acceso a la educación formal, resaltamos que sólo 49,8% de los jóvenes de entre 15 y 24 años estudia (dentro de ese grupo, el 8,9% además trabaja) y el 23, 9% no estudia ni trabaja. El 4,5% de la población joven y adulta no culminó Primaria, el 37, 3% no completó educación media básica y solo el 25,8 % culminó Bachillerato, siendo este último el porcentaje más bajo de la ciudad.

Como en otras zonas de Montevideo, la pandemia significó para el barrio una profundización de las desigualdades y un colapso de los servicios públicos a los que acceden, a veces también con dificultad, en tiempos habituales. La precarización y desregulación del

⁵ La Dirección General de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay (DGETP-UTU) integra la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ofreciendo educación técnica y tecnológica de nivel medio y terciario, y formación profesional básica y superior en todo el territorio del Uruguay.

⁶ El Municipio F es uno de los ocho municipios en los que se encuentra administrativamente dividido el departamento de Montevideo, en Uruguay.

⁷ Según la misma ECH, el 49, 4% de los niños y niñas de entre 0 y 4 años nacen en hogares pobres y el 44, 6% para niños y niñas de entre 5 y 12 años.

⁸ Estos datos adquieren rostros en el CEC. Según datos referidos en una de las entrevistas realizadas en la institución, la mayor parte de las familias de los y las estudiantes que concurren a esa institución tienen trabajos informales, son vendedores ambulantes o jornaleras: “*son familias que hacen el día*”.

trabajo, la precariedad de las viviendas y la segregación territorial, son parte del escenario en el que irrumpe la emergencia sanitaria.

La pandemia hizo más evidentes las múltiples dimensiones de la vida que las instituciones educativas acompañan (SOUTHWELL, 2020), rasgo muy presente en los relatos de los actores. Los docentes destacan que, en los inicios de la suspensión de clases⁹, carecían de información sobre sus estudiantes, ya que no contaban con medios para comunicarse con ellos. Luego, fueron construyéndose estrategias institucionales. En la tercera semana de suspensión de clases, el equipo docente resuelve que comenzarán a entregar tareas impresas en el centro educativo, ya que virtualmente no estaban pudiendo establecer vínculo con los estudiantes. Esa decisión no solo cambió su estrategia pedagógica, sino que los enfrentó a la crudeza de la crisis económica y social que rápidamente provocó la pandemia: “*Ahí surgió el problema del hambre*”. Con la llegada de las familias al CEC, comenzaron a emerger todo tipo de problemáticas que venían atravesando: separaciones, situaciones de violencia, dificultad para acceder a alimentos, mudanzas, pérdida de la vivienda, entre otros.

En las entrevistas se destaca que el acceso a la salud, y a la salud mental en particular, ha sido un derecho sensiblemente lesionado, situación que se agravó con el incendio de uno de los centros asistenciales de la zona.¹⁰ La suspensión de las actividades deportivas y recreativas y de las salidas didácticas, que en el caso del CEC se enmarcaban en un proyecto de centro con eje en el derecho a la ciudad, implicaron una profundización de la segmentación social y un debilitamiento de la dimensión comunitaria de la propuesta.

La situación de emergencia sanitaria y la crisis económica que implicó en la zona, también desplegó una red solidaria y de organización barrial de la que fueron y son parte colectivos de vecinos, cooperativas y las instituciones educativas que integran el territorio. Desde el CEC, se organizaron colectivos y brigadas de trabajo entre profesores para entregar canastas a las familias y se movilizaron todos los recursos institucionales de los que disponían.

Esta situación de crisis, visibilizó tanto las tensiones y las desigualdades como las potencias que atraviesan al territorio. El CEC fue construyendo su estrategia de acción durante la pandemia, como nodo de una red más amplia de sostén comunitario, como actor con una temporalidad específica, en tensión con otras temporalidades que atraviesan a sus

⁹ En Uruguay, las clases fueron suspendidas a partir del 13 de marzo de 2020, cuando se confirmaron los primeros cuatro casos de Covid en el país.

¹⁰ En el 2020 se incendió el Centro de Salud Pública *Jardines del Hipódromo*, conocida en el barrio como “Malinas”, en referencia a la calle en la que se ubica.

estudiantes (los tiempos familiares, los productivos, los comunitarios), en una trama compleja y en movimiento. En este sentido, podemos pensar al CEC, como una territorialidad que se relaciona —de manera más o menos conflictiva— con otras territorialidades heterogéneas. (ABBADIE, et al, 2019)

3 NOTAS A PROPÓSITO DE LA TEMPORALIDAD

Entre los múltiples efectos que la pandemia viene produciendo en nuestras vidas, hay uno que parece atravesarlos a todos: la densidad habitual del tiempo se trastocó completamente. Semanas que parecen meses, meses que transcurren sin más cambio que el abrigo que le agregamos a nuestro cuerpo. Días monótonos, tiempos circulares, vidas en un loop. “*Vine hoy, porque no sabía cuándo era el lunes*” me dice un chiquilín en el Centro Juvenil en el que trabajo.

El calendario y los horarios escolares, suelen officiar como “organizadores de la temporalidad” (NUÑEZ, 2020) tanto de las dinámicas familiares como de los ritmos de la sociedad. Pero, en tiempos de pandemia, estos organizadores se trastocaron y con ellos los tiempos y rutinas que organizan la cotidianeidad. “*El comienzo de clases se repitió muchas veces*”, comenta un docente. Iniciaron por primera vez en marzo, como suele ocurrir, pero también en junio, con el retorno presencial voluntario, y en octubre, con el restablecimiento de la obligatoriedad. Hasta noviembre, a menos de un mes de cerrar el año lectivo, algunos estudiantes retomando las clases¹¹. Cuando les preguntamos a los y las estudiantes cuándo retomaron las clases en el CEC, establecieron una variada cantidad de fechas que van desde los primeros días de junio hasta los últimos de octubre. “*El año está terminando pero recién empieza*” se escucha con cada vez más frecuencia en la medida en que se acerca la fecha establecida para la finalización de cursos.

El formato escolar hegemónico —concepto que se desarrolla en el próximo apartado— se caracteriza por una determinada organización de la temporalidad: unidades rígidas de enseñanza cuyo “*correlato a gran escala*” son los “*años escolares, materialidad concreta de la escuela graduada*” (SANTOS, 2010, p. 27). Esta temporalidad, se vio totalmente trastocada por el contexto de pandemia. El año lectivo establece límites a los procesos de enseñanza y aprendizaje. También las prácticas escolares cotidianas son

¹¹ Notas de campo.

atravesadas por esa regulación. Ella fija los ritmos y tiempos educativos, los momentos de descanso o recreo y organiza los contenidos a ser abordados. La pandemia implicó una desregulación de los tiempos que desconfiguró a todos los actores y componentes del proceso educativo.

Sin marcos temporales fijos, la interacción se desregula. Los estudiantes realizan tareas y envían consultas en la madrugada¹², se desdibujan los horarios de trabajo de los educadores, los docentes planifican, corrigen y contestan mensajes todo el día. Los tiempos escolares también establecen tiempos para la evaluación, pero, en este marco desregulado, la preocupación por saber qué están aprendiendo esos alumnos, sin la posibilidad de establecer un diálogo simultáneo, se tradujo en todo tipo de actividades que brinden la posibilidad -o, más bien, la ilusión- de medir y cuantificar el proceso de cada estudiante. Este proceso implicó el envío de todo tipo de “tareas” que los estudiantes recibieron durante el período de suspensión de la presencialidad, con diversos grados de coordinación y organización docente.¹³

Según Nuñez (2020), el sistema educativo se dejó llevar por el imperativo de continuidad, sin que medie tiempo para pensar estrategias colectivamente. Los docentes del CEC reconocen haberse sentido abrumados, desbordados y sobrecargados por tareas a planificar, dudas en whatsapp, actividades por corregir, videos por compartir. Tareas que sobrepasaron sus horarios de trabajo y los tiempos de la vida doméstica. Pero, también, dan cuenta de un colectivo dispuesto y comprometido, que les permitió experimentar, semana a semana, nuevas formas de encontrarse con los y las estudiantes, en una tarea basada en el ensayo y error, que fueron perfeccionando sobre la marcha y que se apoyó en múltiples dispositivos.

El uso de plataformas educativas digitales, como forma de encuentro sincrónico durante el período de aislamiento físico, no fue una opción para la comunidad educativa del

¹² Ídem.

¹³ Es interesante observar que, durante la suspensión de clases presenciales, e incluso luego del retorno a la presencialidad, las devoluciones que recibieron los y las estudiantes en relación a la mirada docente sobre sus procesos educativos, se limitaba a constatar o no el cumplimiento de las tareas propuestas. Se elaboraron “semáforos” y rúbricas para los boletines de calificaciones en las que se atendió exclusivamente a esta dimensión de los procesos educativos. En una de las instituciones en las que se realizó esta investigación, el liceo n° 58, los y las estudiantes expresaron - incluso a través de una nota a sus docentes difundida a través de redes y de cadenas de mails - el agotamiento que sentían por la cantidad de tareas que recibían. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron equiparados a la entrega y realización de tareas por parte de sus alumnos.

CEC, ya que sus estudiantes no acceden a los dispositivos electrónicos del Plan Ceibal¹⁴ y, hasta el inicio de la pandemia, no contaban con la posibilidad de utilizar CREA¹⁵. Sí utilizaron redes sociales, como whatsapp o Instagram, que funcionan con menos necesidad de datos y se adaptan mejor a las posibilidades de acceso a internet de las familias. Sin embargo, las redes nunca fueron más que un complemento a otras estrategias de trabajo, fundamentalmente la entrega de tareas impresas que los estudiantes o sus familias se acercaban a buscar al centro educativo. *“Nos hicimos un instagram, porque dijimos, los gurises usan instagram... No funcionó el instagram, porque lo usan para otra cosa, no para contestarnos las tareas.”*¹⁶

Por distintos motivos, la sensación del colectivo de educadores es que la comunicación con estudiantes y familias fue *“muy compleja”*. Grupos de whatsapp desbordados, números de teléfono bloqueados por falta de pago, videos sin reproducciones en sus redes. Como en el CEC, en muchos escenarios, la pandemia permitió desarmar articulaciones discursivas que circulaban cotidianamente, como el supuesto de que la educación debía virar a mundos digitales, porque allí están los jóvenes. *“Y fuimos, y nos dimos cuenta, que los nativos digitales habitan su mar para su vida íntima, divertirse, ritualizar sus subjetividades, no para educarse. Para eso, prefieren eso viejo llamado Escuela, Colegio, Universidad”* (RINCÓN, 2020, s/p.) En este sentido, importa no confundir el uso de las tecnologías que realizan los estudiantes, con su uso en términos de recursos de aprendizaje (DÍAZ BARRIGA, 2020). *“Nunca pensé que iba a extrañar tanto el liceo, profe”*, deja un estudiante estampado en CREA. Si los tiempos durante el Covid, nos dan claves para pensar el tiempo posterior al Covid (NUÑEZ, 2020), aquí tenemos varios nudos por desatar para desenredar la madeja, desde el uso de las plataformas digitales, hasta la centralidad en las tareas.

El binarismo que suelen adquirir los debates en torno a la incorporación o el rechazo al uso de tecnologías en educación, muchas veces esconde formas de concebir a los docentes, más que conocimientos sobre esas tecnologías (BRAILOVSKY, 2020). Se asocia unívocamente tecnología con innovación educativa —algo que viene muy bien a la cada vez

¹⁴ El Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, conocido como Plan Ceibal, es un proyecto socioeducativo creado en 2007, durante la primera presidencia de Tabaré Vazquez, con el objetivo de que todos los niños y niñas de centros de educación pública reciban una computadora portátil con conexión inalámbrica, brindando conectividad a centros educativos y sus entornos en todo el territorio del Uruguay.

¹⁵ La plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) es una plataforma de recursos centralizada, organizada por el Plan Ceibal, hospedada en un servidor internacional de Schoology que cuenta con recursos para educación primaria, media y formación docente.

¹⁶ Entrevista a coordinadora del CEC.

más próspera industria de tecnologías educativas —y se recorta de la imaginación pedagógica. En el CEC, el encuentro con los y las estudiantes se fue hilando entre virtualidades y presencialidades, en una trama compleja y tensa. Fue un proceso cargado de incertidumbres, “*Yo creo que la incertidumbre nos agarró el 13 de marzo*¹⁷ *y todavía no nos largó*”, frustraciones, miedos, dudas, marchas y contramarchas, pero que se tejió sobre una urdimbre firme, que permitió recrear el aula entre un territorio y territorialidades dinámicas.

3.1 Y el aula ¿dónde está? Debates y desafíos de las aulas en pandemia

Desde la Modernidad en adelante, las sociedades occidentales han entendido que la tarea de educar requiere de la configuración de un espacio específico, una materialidad - en la que tienen lugar ciertas prácticas y un cierto ordenamiento de los cuerpos - y un espacio comunicativo (DUSSEL y Caruso, 1999). Así, los formatos educativos tradicionales y hegemónicos se han articulado en torno a la invención de un “*territorio propio y exclusivo*” (SANTOS, 2010, p. 26) en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, configurando límites entre un espacio “adentro”, en el que opera cierta fantasía de homogeneidad y previsibilidad, y un “afuera” otro y amenazante.

Esa fantasía de homogeneidad es parte de los efectos de la organización escolar graduada, la cual descansa en al menos dos ilusiones: la de que quienes comparten ciertas características psicológicas¹⁸ aprenden de la misma manera y al mismo tiempo, y la de que existe una correspondencia entre lo que se enseña y lo que se aprende (SANTOS, 2011, p.76). Cuando esa correspondencia no se manifiesta, la falla se atribuye al propio sujeto o al contexto del que proviene, pero difícilmente se problematice el formato escolar.

Desde esta perspectiva, el aula, como espacio cerrado y restringido, es parte del andamiaje necesario para sostener la ficción gradualista, porque sus límites son parte de las características que se han definido como condiciones necesarias para el aprendizaje, propiciando ciertas interacciones -y restringiendo otras- y planteando un modo específico de relacionarse con el saber.

¹⁷ Día en el que son suspendidas las clases presenciales en todos los niveles educativos en Uruguay.

¹⁸ La correspondencia entre la edad y ciertas características psicológicas también es un supuesto que merece ser discutido, fundamentalmente en relación a las implicancias que ha significado para el saber didáctico. En este sentido, Santos (2011) se refiere a una “didáctica psicologizada” y propone el movimiento hacia una “didáctica epistemologizada”, en el entendido de que es el saber el que moldea y da sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión en torno al aula multigrado y los aportes que brinda tanto a la didáctica, como al campo educativo en general, permiten tensionar el formato educativo tradicional e imaginar otros formatos posibles. Creemos que, en cierto sentido, las obligadas transformaciones en la organización escolar que provocó la pandemia pueden contribuir a tensarlo un poco más y construir nuevos horizontes pedagógicos. Por eso, nos interesa recuperar la noción de aula y los sentidos que se crean y recrean en el CEC, en tanto propuesta educativa con formato multigrado.

En las aulas del CEC conviven estudiantes de entre 12 y 17 años que llegan al centro atravesados por trayectorias educativas diversas, aunque muchas veces signadas por la imposibilidad de realizar ese recorrido lineal y esperado por la escuela gradualista. Los motivos de ingreso de los y las adolescentes son múltiples, muchos lo hacen luego de una diversidad de tránsitos por otros programas de educación media básica, hacia los cuales suelen manifestar un rechazo que se acentúa en relación al liceo¹⁹. Para otros, el CEC representa la posibilidad de “*volver a estudiar*” y un reencuentro con las instituciones de educación formal. En menor medida, participan estudiantes que culminaron la educación primaria recientemente.

Consideramos que el aula multigrado potencia los procesos educativos como productores y producto de la convivencia. No se puede convivir si no educamos en la solidaridad, en la escucha, en la participación colectiva. La convivencia no puede tener connotaciones homogeneizantes, como ha caracterizado a las instituciones educativas de herencia moderna. Convivir es justamente “vivir con otros”, permitir la emergencia y el despliegue de todas las diversidades.

La posibilidad de reconocimiento supone comprender que lo humano se juega en la diferencia: “el reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un “otro” con el que “completamos” nuestras humanidades.” (DUSCHATZKY, 1996, p. 45).

En el CEC, los estudiantes se agrupan en función del taller que seleccionaron (Audiovisual, Robótica o Informática) y participan de proyectos transversales a toda la propuesta educativa. En el aula, existe una diversidad característica de las aulas multigrado, incorporada como parte de la vida del centro educativo. Estudiantes de diferentes edades, con

¹⁹ Notas de campo.

trayectorias educativas diversas, con diferentes niveles educativos alcanzados, compartiendo situaciones didácticas (SANTOS, 2011, p. 77) que suelen organizarse a través de las propuestas del taller, pero que implican toda la currícula.

Las medidas de aislamiento físico, que llevaron a la suspensión de las clases presenciales y, posteriormente, las restricciones planteadas en relación al uso de materiales didácticos, circulación en los espacios y distanciamiento físico, fueron identificadas como obstáculos importantes para el desarrollo de la propuesta del CEC. *“Se pierde la noción de taller (...) Es como que les querés enseñar a andar en bicicleta, no tienen bicicleta, y nosotros les queremos enseñar mandándoles cartitas”*, sintetiza una docente²⁰.

A partir del retorno a la presencialidad, los docentes identifican como una dificultad para el proceso educativo, que los y las estudiantes no pudieran trabajar en equipo ni compartir materiales, ya que entienden que, en todas las asignaturas, y especialmente en el taller, los saberes fluyen tanto en las interacciones con los docentes, como en las que se configuran entre ellos, mediados por los materiales puestos en circulación. Simons y Masschelein (2014), recuperando la perspectiva de Arendt, dirán que la educación implica colocar parte del mundo arriba de la mesa, un “algo” del mundo puesto en suspenso de sus funciones productivas habituales, para ser profanado por los y las estudiantes, acto a través del cual informan su mundo (SIMONS Y MASSCHELEIN, 2014, p. 43). La profanación y la suspensión hacen posible abrir el mundo en la escuela, permiten que el mundo se revele a la nueva generación. Si no se pueden usar materiales, si no se puede circular objetos, desarmarlos y rearmarlos, experimentar con ellos, si no hay nada arriba de la mesa, no hay mundo y la educación parece ser una cuestión de mundo.

Además de las restricciones mencionadas, el aumento de la distancia entre los bancos en el salón de clase, el uso de tapabocas, la suspensión del recreo y la limitación en la utilización de los espacios comunes, aparecen como elementos que lesionan las prácticas educativas y construyen un clima de extrañamiento. *“Nosotros estamos acostumbrados a noventa gurises corriendo por el pasillo en un recreo, sesenta gurises en un baño sacándose fotos... y no pasa nada. A veces pregunto ¿cuántos gurises vinieron? porque me parece que*

²⁰ Entrevista a docente del CEC.

*vinieron dos y vinieron cuarenta”, “no los sentís, no los ves”, “el tapaboca generó mutismo.”*²¹

4 FRONTERAS CERRADAS, SALONES VACÍOS. EL AULA ENTRE LA PAUSA Y EL DESPLIEGUE

Durante los meses de suspensión de la presencialidad, circularon con fuerza diversas construcciones discursivas que establecen una imposibilidad de aprender y enseñar durante la pandemia, sostenidas principalmente en la clausura de la materialidad del aula. Según esta posición, podemos sostener un vínculo con nuestros estudiantes, “retenerlos”, construir una “ficción de normalidad” (SOUTHWELL, 2020), pero, los aprendizajes significativos suceden dentro del aula y, en un contexto en el que fueron clausuradas, no existen las condiciones para el aprendizaje.²² En esta construcción, opera una doble reducción. La enseñanza aparece limitada a eso que sucede *dentro* del salón de clase y, a su vez, el aula restringida a la materialidad del edificio escolar. Si bien es cierto que la territorialidad de la escuela constituye un punto de anclaje fuerte en el despliegue de su propuesta educativa, ello dista de significar que la única posibilidad de encuentro y de experiencia educativa pueda suceder en el marco del salón de clase.

Esta perspectiva desdibuja que el aula es a la vez un espacio íntimo y un espacio público (BRAILOVSKY, 2020, p.155), que sus fronteras nunca son cerradas, sino porosas y que, lejos de ser un espacio que “naturalmente” habilite los aprendizajes, se trata de una invención (DUSSEL y CARUSO, 1999) que requiere de la recreación de un cierto andamiaje para su sostenimiento, atravesada por relaciones sociales y por múltiples territorialidades yuxtapuestas. En cierto sentido, podemos decir que los límites del aula, como los del territorio, son siempre ficticios.

Como ya hemos dicho, la pandemia visibiliza nudos problemáticos y construcciones discursivas en torno a lo educativo. Entender el aula como condición de posibilidad de las situaciones educativas -en gran medida herencia de los formatos educativos hegemónicos- es

²¹ Además de prácticas de adaptación, el tapabocas generó prácticas de resistencia. En una entrevista, nos relataron un episodio en el que un estudiante se quitó el tapabocas para no dialogar con la educadora que le proponía conversar luego de retirarlo de clase.

²² En varias oportunidades emerge esta posición en el material de campo recuperado: “*Hacer una actividad para que vean, como una página en internet, lo puedo hacer, pero eso no es la idea de un profesor*”, “*ahí [en el salón de clase] es donde nosotros estamos.*”

uno de esos supuestos que merece ser reflexionado, en tanto restringe los procesos de enseñanza y aprendizaje a ciertos modos tradicionales de ejercicio de la docencia, mencionados unos párrafos atrás. Entendemos que el aula no puede ser reducida a las paredes del salón de clase (SANTOS, 2010) y que la pandemia permite reflexionar en torno a procesos de desterritorialización y de configuración de nuevas territorialidades.

El aula es todo espacio donde el docente decide generar procesos de enseñanza, buscando que ocurran algunos aprendizajes. Por lo tanto, no hay aula expandida más allá del salón, sino configuración de aula allí donde la situación educativa acontezca (SANTOS, 2010, p. 31).

4.1 La potencia del encuentro en tiempos de incertidumbre

Retomando la noción de Dussel y Caruso (1999) en relación al doble espacio del aula, es interesante reflexionar en torno a cómo establecemos la posibilidad de encuentro con nuestros estudiantes, cómo habilitamos el diálogo (en el sentido en el que lo propone Freire) y cómo, a partir de esa relación, emergen otras materialidades.

El lenguaje de lo educativo es narrativo, o debería serlo, porque conversa con la relación intensa y extrema entre el mundo (...) y la propia vida, haciéndola múltiple, intentando que no permanezcamos solos entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo (SKILAR, citado en BRAILOVSKY, 2020, p.158).²³

Las medidas de distanciamiento físico y el encierro familiar —o en solitario— que implicó para muchos de nuestros estudiantes, redobla esa necesidad de encuentro y diálogo con otros. También, habilita -o debería habilitar- la emergencia de nuevas narrativas en el contexto escolar, que procuren recuperar y dar sentido a esa relación entre el mundo y la vida, en un contexto totalmente atravesado por la experiencia de la pandemia.

Un emergente en todos los encuentros con el equipo docente del CEC, fueron las abruptas transformaciones en las vidas de los y las estudiantes, a partir de la crisis social y económica en que devino la crisis sanitaria y los efectos que implicó en el proceso educativo. La radicalización de la precariedad de sus condiciones de vida, la necesidad de salir a trabajar

²³ En un foro, una de mis estudiantes del año pasado decía: *“me gustan las tareas [virtuales] porque es un rato que salgo de los problemas de mi casa y que me olvido del miedo de lo del coronavirus.”*

y el cuidado de hermanos o personas mayores durante largas jornadas, son las dimensiones que aparecen mencionadas con más frecuencia.

Como sugieren Simons y Masschelein (2014), el acto más importante que realiza la escuela es la construcción de un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio de la sociedad y del hogar. La escuela distribuye socialmente un tiempo libre e igualitario, en el que se ponen en suspenso las desigualdades sociales, los talentos naturales, las trayectorias esperadas, los prejuicios y estigmas, las exigencias del mercado, de la familia, de los cuidados y de los ritmos de la productividad. La escuela habilita un tiempo en el que podemos no hablar siempre de lo mismo, ni siempre con los mismos, pero, también, un tiempo de poder ser otros distintos a nosotros mismos. Que ese tiempo desaparezca implicó para muchos estudiantes la ampliación de esos otros tiempos productivos y de cuidados.

Los y las estudiantes del CEC hacen referencia a ese “hundimiento” en la vida familiar y a la pérdida del mundo de la sociabilidad que implicó la suspensión de clases²⁴. Manifiestan que, cuando se enteraron que las clases iban a ser suspendidas —a través del informativo televisivo, al igual que sus docentes —inicialmente se alegraron, pero, a medida que pasaban las semanas sin clase, fueron apareciendo el miedo, el aburrimiento, la tristeza y la preocupación por la continuidad del año lectivo. Actividades y salidas con amigos suspendidas y encierros prolongados en sus hogares, fueron haciendo que la monotonía y la incertidumbre invadieran su cotidianeidad²⁵. Extrañan “*lo que era antes*” y “*no usar tapabocas*”, incluso dentro del CEC, extrañan el CEC: “*tampoco es real lo que está pasando ahora*”.

Podemos pensar en la escuela como un entramado de “*inercias históricas*”, regulación social y potencia liberadora (PLÁ, 2020). El cierre de los edificios escolares implicó la suspensión de ese lado creativo y liberador y un reforzamiento de su función reguladora básica: certificar y crear los ciclos etarios (PLÁ, 2020, p. 31).

La inercia (...) es creer que el valor social de la escuela está en su propia autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico. El curso, las tareas, los aprendizajes esperados y las calificaciones, son la linealidad del tiempo del progreso capitalista que no quieren detener (PLÁ, 2020, p. 33).

24 Notas de campo.

25 Ídem.

Pero, así como no se detuvieron esas funciones más bien ligadas a la estructura pesada y autoritaria que es la escuela, tampoco se han de detener las otras, más ligadas a la esperanza de construir futuro. Las experiencias educativas en la pandemia han sido múltiples, plagadas de interrogantes e incertidumbre, construidas a ensayo y error, en formatos, tiempos y territorialidades diversas. También han sido múltiples las intencionalidades en los procesos educativos generados. Se sostienen a pesar del estrés, los descontentos y las frustraciones.

Creemos que la educación es un espacio desde donde sentir la experiencia de pensar con otros, del diálogo fermental, de investigación colectiva, de preguntas radicales. Si por allí pasa algo del orden del encuentro con otros, y si hay experiencia cuando nos dejamos atravesar por ese encuentro, entonces hay aprendizaje (o experiencia transformadora) cuando podemos renunciar a su control. No sabemos cómo va a ser ese otro, qué va a poder hacer con lo que suceda en ese encuentro, qué va a elegir, qué va a pensar, qué límites va a hallar. Tampoco sabemos cómo nos va a transformar a nosotros. Esta renuncia es un posicionamiento ético y la posibilidad de todo diálogo.

En el contexto de la pandemia, esa experiencia de incertidumbre se agudizó y quedaron en suspenso múltiples certezas organizadoras de nuestra existencia. Vivimos un momento tan oportuno como urgente para revisar nuestros modos de vida y nuestras prácticas educativas, una oportunidad para “*desescolarizar la educación*”, poniendo a las disciplinas al servicio de lo que la realidad está reclamando (DÍAZ BARRIGA, 2020, p.28).

5 CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo pretende ser un aporte, inconcluso y fragmentado, a la construcción de una memoria colectiva sobre las experiencias y los aprendizajes que hemos venido generando en el marco de la pandemia por Covid 19, saberes coyunturales y estrategias colectivas para atravesar comunitariamente este tiempo de enormes dificultades (ARATA, 2020, p. 65).

La pandemia trajo una posibilidad única de revisar las condiciones y las formas de educar, por tanto, también una posibilidad, antes impensable, de imaginar otros modos posibles. Construir nuevas formas de pensar y sentir el presente para proyectar otros futuros. También, es un momento para integrar otros relatos sobre la escuela, otras corporalidades y otros modos de vincular a la escuela con la realidad. Sobre el mar de incertidumbre en que la pandemia nos sumergió, parece salir a flote una certeza: no podemos pensar a la escuela

desligada de los procesos sociales, culturales, territoriales, económicos y políticos, ni tampoco tomar estos procesos como el marco que rodea el salón de clases.

En tiempos de pandemia y suspensión de la materialidad, es interesante realizar el ejercicio de pensar en la disociación de las esferas material y dialógica del aula, y proyectar prácticas pedagógicas con foco en la dimensión comunicativa (DUSSEL, 2020). Potenciar el espacio que sí quedó del aula, haciendo aula desde una multiplicidad de tiempos, espacios y registros. La pandemia desreguló los tiempos y espacios donde ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esa operación mostró, por un lado, los sentidos más restrictivos que circulan en torno aula -lo que llevó a sostener la imposibilidad de los educativo - pero, también, la potencia misma del aula en su sentido más amplio. *“Fue un despertar de cosas que no nos imaginábamos que podían pasar”*²⁶, se decía en una de las entrevistas.

En el recorrido del texto hemos intentado sostener que la pandemia ha implicado una posibilidad de problematización de la escuela y de tensionar las concepciones hegemónicas más sedimentadas en relación al aula y su organización. Con esto, no intentamos decir que la pandemia implicará una ruptura con los formatos escolares tradicionales, pero sí una oportunidad de generar grietas y movimientos en favor de otros formatos, con implicancias menos homogeneizantes y rígidas.

Para el CEC, la pandemia significó una transformación abrupta de los marcos esperados de interacción entre estudiantes y docentes y es un desafío que, en la medida en que vayamos recuperando la “vieja” normalidad, no quede atrás la potencia de esos nuevos diálogos con el territorio y la cultura. Estos diálogos implican, también, la potencialidad de revisar nuestras prácticas y proyectar aportes a todo el campo educativo.

No tenemos certezas de cómo será el futuro post pandemia, pero nuestra pedagogía es la de la pregunta, las respuestas son siempre del pasado y estamos convencidos de que desde el aula se construye futuro.

REFERENCIAS

ABBADIE, L. y otros autores. (2019) Del barrio a las territorialidades barriales: revisitando categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En: AGUIAR, S. y otros (coord) (2019) **Habitar Montevideo. 21 miradas sobre la ciudad**. Montevideo: La Diaria.

²⁶ Entrevista a coordinadora del CEC.

ARATA, N. (2020) La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En: DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (comp) (2020) **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria

BRAILOVSKY, D. (2020) Ecos del tiempo escolar. En: DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (comp) (2020) **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

DÍAZ BARRIGA, A. (2020) La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En: AGUIAR, J., et. al. (2020) **Educación y pandemia, una visión académica.** Ciudad de México: IISUE, UNAM.

DUSCHATZKY, S. (1996) De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. **Propuesta Educativa.** 7(15), p. 45-49.

DUSSEL, I. (2020) **La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad,** conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. 23 de abril. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> (Acesso em: 17 fev. 2021)

DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (comp) (2020) **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.** Buenos Aires: Santillana.

FREI BETTO (2006) Elogio de la concientización. En: **Índices completos de la Agenda Latinoamericana 1992-2020.** Recuperado de: <http://latinoamericana.org/digital/1992-2020IndicesCompleto.pdf> (Acesso em: 03 mar. 2021).

INTENDENCIA DE MONTEVIDEO. (2020) **Información Física y Sociodemográfica por Municipio.** Recuperado de: <https://montevideo.gub.uy/transparencia/estadisticas/informacion-fisica-y-sociodemografica-por-municipios> (Acesso em: 17 fev. 2021).

NÚÑEZ, P. (2020) Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En: DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (comp) (2020) **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

PLÁ, S. (2020) La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En: AGUIAR, J., et. al. (2020) **Educación y pandemia, una visión académica.** Ciudad de México: IISUE, UNAM.

RINCÓN, O. (2020) **“Coronavirus, cuarentena y pensar en cuadritos”**

Recuperado de: <http://cosecharoja.org/coronavirus-cuarentena-y-pensar-en-cuadritos/> (Acceso em: 14 fev. 2021).

SANTOS, L. (2010) Políticas educativas y formatos escolares. **Revista Políticas Educativas** 4(1), p. 18-34. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Poled/issue/view/1595> (Acceso em: 26 fev. 2021).

SANTOS, L. (2011) Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, 15(2), p. 71-91. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf> (Acceso em: 26 fev. 2021).

SOUTHWELL, M. (2020) Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En: DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (comp) (2020) **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera**. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.