

**Universidad Autónoma de  
Entre Ríos**

**Facultad de Humanidades,  
Artes y Ciencias Sociales**

**Grupo de Estudio: Tramas  
Emancipatorias en Escuelas  
Secundarias de Paraná  
Convocatoria 2021**

**Equipo de GE:**

**Coordinadora:** Prof. Adjunta Viviana  
Muga

**Integrantes:** Lic. Antonella Cerini;  
Prof. Anabella Gómez; Prof. Alexandra  
Godoy

**Estudiante:** Fiorella Dato

**Asesoramiento:** Mg. Amalia Homar

**Universidad Autónoma de Entre Ríos**  
**Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales**  
**Grupo de Estudio – Convocatoria 2021**  
**Tramas Emancipatorias en Escuelas Secundarias de Paraná**

**Informe Final**

**Introducción**

*Leer es resucitar ideas y para hacer esta especie de milagro es menester conocer los Espíritus de las difuntas o tener espíritus equivalentes que subrogarles” (Rodríguez, 1988.T II, p.215).*

*(...) toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que leer el mundo y leer la palabra se constituye en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y leer el mundo junto con leer palabra en el mundo, significan reescribir el mundo (Freire, 1988, p. 78)*

El presente informe es parte del trabajo de síntesis y categorización que el equipo de cátedra Pedagogía<sup>1</sup> desarrolla en el marco del Grupo de Estudio Convocatoria 2021 del Centro interdisciplinario de investigaciones en humanidades y ciencias sociales (CRIHCS). La denominación del estudio es: “*Tramas Emancipatorias en Escuelas Secundarias de Paraná*” y se proponen instancias de exploración y formación en relación a: qué experiencias; qué sujetos (docentes); qué regulaciones macropolíticas y micropolíticas se inventan/ trazan/traman en las prácticas educativas emancipadoras en un tiempo de excepcionalidad como la Pandemia COVID-19.

El concepto de *trama* remite a una urdimbre con hilados diferentes: escuelas, docentes, estudiantes, prácticas inventadas; lo común y lo distinto: decisiones de la macropolítica, tiempo y espacio -diferido y alterado-. Así también, significa diferentes tensiones y tejidos con matices propios -lo institucional- y contruidos.

De esta manera, desde el equipo de cátedra se genera un interés por estudiar esas prácticas emancipadoras e identificar esas tensiones que se ponen en escena con la Pandemia. Las escuelas y las prácticas que irrumpen resisten fracasos, desigualdades y expulsiones (Maggio 2022), tiempos dislocados, pérdida de la dimensión pública y común de la escolarización, de la diferenciación de espacios, roles,

---

<sup>1</sup> Pedagogía es una asignatura del Trayecto Pedagógico que se dicta en diferentes carreras de Profesorados en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales UADER.

identidades, reglas, lazos sociales y encuentros interrumpidos, entre otras transformaciones de la materialidad escolar al confinamiento en la casa (*“quédate en casa” lema instituido y autorizado en el tiempo pandémico*).

El Grupo de Estudio delinea propósitos que espera desplegar y profundizar respecto a la definición de encuadres y opciones epistemológicas que inciden en la interpretación y producción de teorías y perspectivas plurales de la temática seleccionada; recuperar las narrativas y los múltiples formatos que se registran, las palabras y relatos de docentes e informantes claves como actores protagónicos en la concreción de prácticas emancipatorias, de restitución de la emancipación, de la promulgación de derechos como la libertad e igualdad en las escuelas secundarias -entre la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas (Foucault 1976)-, las resistencias en el colectivo docente como efecto de apropiaciones en emancipaciones -intelectuales y sociales. Se espera que el proceso de construcción de este objeto posibilite el diseño de un proyecto de investigación con los conocimientos, saberes e insumos que proveen las exploraciones y teorizaciones que se sistematizan y configuran con la temática elegida.

Finalmente, el informe comprende el desarrollo del marco conceptual con categorías construidas desde aportes teóricos emancipadores del vínculo pedagógico, y se recupera a pedagogos con registros teóricos diferenciados pero con posicionamientos comunes: la construcción de una pedagogía emancipatoria. Le sigue un apartado de análisis de entrevistas, con palabras y relatos de quienes nos narran sus experiencias en la tarea. Además, se pone en tensión las normativas que en el tiempo de pandemia, regula a las escuelas secundarias, y una conclusión de reflexiones y consideraciones finales de esta etapa.

Un vaivén de resucitar ideas con las lecturas realizadas parafraseando a Simón Rodríguez, y construyendo a modo de trama, lecturas del mundo de las escuelas secundarias de Paraná en el decir de Freire, con la generosidad de la palabra narrada de profesoras.

## Marco Teórico

*La educación y la política no pueden partir de la desigualdad y tratar de anularla con acciones correctivas –educativas o políticas-, que procuren hacer iguales de los desiguales. Quien parte de una desigualdad que entiende de hecho, evidentemente la admite. (Cerletti, 2003, p.149)*

*La acción emancipadora será consecuencia de sostenerse en el postulado de la igualdad entre los seres humanos, y, a partir de esta decisión, se abrirá un mundo de posibilidades inéditas en la que la posesión de saberes no será el fundamento velado de las jerarquizaciones. (ibíd., p. 150)*

Las categorías de inicio para el estudio de prácticas emancipadoras en escuelas secundarias en tiempo de pandemia: *emancipación, igualdad, saberes, política, pedagogía emancipadora*. Tales categorías enuncian un posicionamiento político, epistemológico, desde dónde reflexionar las prácticas docentes de escuelas secundarias. Asimismo, el enunciado del dispositivo permite mirar la escuela secundaria, sus micropolíticas, y el oficio docente descrito en las entrevistas. En este punto, se retoman los aportes de Freire (2010, 2014, 2015 ), Rancière (2013), Rodríguez (1990). Se suman aportes de Kohan, Masschelein y Simons (2014) En este caso, Kohan trabaja la categoría igualdad y aportes de Freire y Rancière, y de Masschelein, J. y Simons M.

En varias de sus obras (Pedagogía de la Autonomía, por ejemplo), Freire habla de la igualdad en lo humano. Rancière en la obra El espectador emancipado, vincula con los aportes del Maestro ignorante la relación del espectador y el autor de una obra, desarrollando nociones de desigualdad, emancipación, saber, ignorancia. Se entrelazan en la obra otros conceptos: acerca del vínculo pedagógico (en el maestro ignorante, en esta obra: espectador y creador de la obra): tiempo, espacio, intelectuales, obreros/as, lógicas de la pedagogía emancipadora/embrutecedora.

Para Rancière -a partir de la experiencia de Jacotot (2013)-, la categoría de emancipación “postula que la igualdad solo se puede dar de individuo a individuo” (Kohan, 2020, p.111), sin poder ser considerada una emancipación social. Freire, en cambio, “jamás dejo de pensar que la emancipación social de los oprimidos y oprimidas era el sentido principal no solo de su vida, sino también de cualquier vida educadora” (p.112). Kohan enfatiza: “más aún, la emancipación que interesa a Paulo Freire no es simplemente intelectual o cognitiva, sino también económica, social y política...” (idem). Freire como Jacotot -Rancière-, enuncian la igualdad como un principio no sólo en “los pensamientos y escritos, sino también en la propia vida” (p.113).

Cornú va a decir -recuperando aportes de Rancière-, que la emancipación es una acción de actualizar la igualdad: “la igualdad está en el principio de la emancipación”, enuncia la igualdad como hipótesis y afirma que es un modo de “resistir a la producción de desigualdades presupuestas por el prejuicio inverso. También

es impulsar una forma de lo común” (2008, p.140). Esta autora plantea la cuestión de lo **político** en el acto de educar:

(...) En el «proceso» de educación, en el actuar instituyente, en la relación tal como la inaugura y actualiza «el maestro», es donde hay algo esencialmente político, a la vez planteado y actuado. Ese algo, según Rancière, es la igualdad. Es porque plantea la igualdad de inteligencias como hipótesis de acción que educar «actúa» esa igualdad: cierta manera de educar la actualiza, la hace advenir en calidad de real, la declara y la hace posible-real. Actualizar la igualdad: tal es el desafío de lo que llamamos emancipación. Entonces, educar es un acto político contra otras maneras de educar producto-ras o reproductoras de desigualdades. Ese acto tiene por principio activo la igualdad, principio político por definición (2005, p.249).

En la obra “La noche de los proletarios”(2010, p. 63) , Rancière plantea que la emancipación es, en efecto, el término normal que no supone en absoluto pasar del lado de los explotadores. La misma palabra, *emancipación*<sup>2</sup>, sirve tanto para designar la promoción individual del obrero que se establece por su cuenta, como la liberación del proletariado oprimido. Esta identidad de las vías individual y colectiva aparece en los proyectos que el mecánico Claude David presenta...

Yo sentía que Dios no nos había creado para ser los esclavos de nuestros hermanos y hacía todos los esfuerzos para cortar la atadura que asfixiaba a los pobres proletarios (...) A los que 23 años me consideraba suficientemente fuerte para efectuar mi liberación, sintiendo que el peso que yo cargaba por mi parte era demasiado pesado; [...] En esa época, inventé un nuevo género de oficio en medio del cual logré fabricar los más bellos tejidos. Había asociado a un colaborador para la parte del montaje de la vestimenta. Era un muchacho que sufría como yo y que deseaba también emanciparse. [...] Nosotros habíamos reconocido que los dolores que compartíamos eran también los de nuestros hermanos, los proletarios, de los cuales formábamos parte; y, por eso, yo había soñado con emancipar a un cierto número con nosotros [...]. (Ibidem, p. 63)

El obrero/a adquiere esta “semi-instrucción” que le da “la facilidad de tomar conocimiento de lo que sucede en la sociedad mediante la lectura de los periódicos y de todos los escritos que se publican para enseñar al pueblo que tiene derechos; beneficio pagado a menudo muy caro y con muchos suspiros” (p. 67). Aventura individual suspendida en la imaginación de este extraño sueño colectivo: una civilización burguesa sin explotadores, una caballería sin señores, un dominio sin amos ni servidores, brevemente: la emancipación de los obreros (p. 80). Los proletarios encuentran en la noche un espacio en común para comenzar a producir

---

<sup>2</sup> La cursiva es del texto citado.

otras representaciones de sí mismos, yendo en contra de un orden organicista que establecía a cada cual su único lugar y labor. ¿Es posible pensar que en las escuelas existen tales noches? ¿Es la escuela una posibilidad para participar de experiencias en común? ¿Es dado considerar que allí ocurran despliegues subjetivos que generen otros modos de nombrarse?

En relación a la categoría **igualdad** (Kohan, 2020), se considera profundamente política. Se vincula con el ser, con territorios de la epistemología, la pedagógica, la economía, la cultura. En educación, la enseñanza se condensa con el sentido político de lo educativo. Freire enlazó su proyecto pedagógico como profundamente político. Como se viene diciendo, en este autor, se tramita una emancipación social que excede a la perspectiva individual. En este punto, su Pedagogía es praxis política, no considera lo político como anexo de la Pedagogía.

(...) la dimensión epistemológica del problema precisa ser profundizada. Es verdad que algunos seres humanos saben más que otros. Pero no es menos cierto que todos tienen igual capacidad y vocación para saber y que, si es así, entonces, en caso de que se encuentren oprimidas, una educación liberadora debería mostrar su compromiso en restaurar esa capacidad y esa vocación. (...) Igualdad es un término eminentemente político y, al ser proyectado sobre otros campos –ontológico, epistemológico, pedagógico, económico, ético o cultural–, puede cargar un sentido político que precisa ser especificado en función de la nueva dimensión alcanzada. Por tanto, se requiere también la mayor claridad política posible en relación con los principios políticos asumidos (2020, p. 100).

Desde esta perspectiva, la escuela -y los **saberes**- deberían plantearse como un escenario de relaciones de igualdad entre educandos/as y educadores/as en el decir de Freire: “nadie es inferior a nadie”. Kohan (2020) plantea como primera proposición: nadie es superior a nadie, es decir sin superiores no hay inferiores, conceptos dependientes entre sí. La segunda proposición, se vincula a la anterior “nadie es desigual a nadie”, incluye las anteriores: superior e inferior, ambas son formas de desigualdad, por lo tanto –siguiendo esta relación lógica del autor- sin superiores e inferiores: no tenemos desiguales. La última relación –es afirmativa las anteriores eran negativas- sin desiguales hay iguales.

(...) De ese modo, todos podemos ser iguales y diferentes. Lo que no podemos es ser iguales y desiguales, superiores e inferiores. Y eso es justamente lo que Paulo Freire parece estar afirmando. Más aún, él coloca la diferencia como una condición de la igualdad, que puede ser pensada de la siguiente manera: si no fuéramos diferentes, no habría necesidad de igualdad (Ibíd., p.101).

Por lo tanto, el concepto de diferencia es una condición del concepto de igualdad, “podríamos ser diferentes y desiguales. Sin embargo, la igualdad es una condición política de la diferencia. Sólo entre iguales es posible una afirmación políticamente deseable de la diferencia” (Ibíd., p.101). Los/as docentes desde esta perspectiva: “nadie arriba, nadie abajo. Ninguna vida superior, ninguna inferior, pues, cuando hay vidas superiores e inferiores, hay obediencia ciega, se siguen órdenes, se satisface, se premia, se castiga... No se piensa junto, no se dialoga, no se escucha” (Ibíd., p.102). Esta categoría, pensada en la escuela: no se reflexiona separada de la vida de lo humano y en este caso, de la vida educadora, de la escuela en sí.

Simón Rodríguez (1771-1854), propone una concepción educativa íntimamente relacionada con un proyecto de emancipación nacional, social e individual que introduce la problemática de las identidades culturales en los procesos educativos y de enseñanza.

La igualdad entre blancos, pardos, morenos, zambos, hombres, mujeres tendría como consecuencia la construcción de una totalidad de sentido distinta a la que se crearía sin su aporte efectivo. La igualdad no se resolvía en términos de inclusión de algunos en una totalidad social construida por otros. Era necesario ponerse en diálogo, entenderse; era claramente más importante el quechua que el latín, «más cuenta nos tiene entender a un *indio* que a un *Ovidio*» (Rodríguez, 1955, p. 35 citado por Rodríguez, 2008, p.110).

En el espectador emancipado, Rancière (2010) habla de artistas y espectadores. Desarrolla las tensiones para pensar un espectador emancipado en el mirar y el actuar. En esta obra, el autor sostiene que la emancipación se inicia cuando se pone en cuestión tal oposición: artistas y espectadores. Explica que las formas de establecer las relaciones entre decir, ver y hacer se vinculan con lógicas de dominación; si mirar es hacer también se cuestiona posicionamientos estereotipados. En este otro escenario enfatiza la relación de igualdad: entre el espectador y el artista, retoma aportes del maestro ignorante: obra contextualizada en el siglo XIX, recupera -en 1980- al filósofo Joseph Jacotot para el debate en torno a la igualdad intelectual de los debates sobre la finalidad de la escuela pública. Rancière plantea que un ignorante puede enseñarle a otro ignorante aquello que él no sabía, proclamando la igualdad de las inteligencias y oponiendo a la instrucción del pueblo la emancipación intelectual (2010).

La obra anterior que el espectador emancipado nombra, es la del Maestro ignorante. Rancière habla de las “Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”, obra que critica la “explicación”, método de maestros/as para ofrecer enseñanza a estudiantes. ¿De qué “lecciones” que emancipan habla Jacotot/Rancière en la obra El Maestro ignorante? En realidad, tales lecciones como las nombra Simons M. y Masschelein J. (2011):

“sobre la emancipación no enseñan nada, no explican (...) Estas lecciones no explican sino que cuentan una historia”. Según Rancière/Jacotot, contar historias es una de las dos

operaciones básicas de cualquier inteligencia, la otra es “adivinar”. Ambas son operaciones destinadas a confirmar la igualdad de la inteligencia. Ambas parten de la igualdad” (p. 20-21).

Por lo tanto, la igualdad construye una Pedagogía que libera y emancipa. Tales lecciones de emancipación alteran en el trabajo de enseñar las posiciones de maestros/as y estudiantes, del que sabe y del que ignora:

“La emancipación no es llegar a ser consciente de una explotación, de una alienación o de una indiferencia de la cual, de otro modo, no sería consciente. Según Rancière, los que se emancipan a sí mismos lo hicieron, y lo hacen, demandando y practicando un modo de pensar, de hablar, y de vivir, que no era ni es de “ellos”, que no era ni es apropiado y que no corresponde a su nacimiento, a su destino, a su propia naturaleza. El acto de emancipación es la decisión de hablar y de pensar a partir de la suposición de la igualdad de inteligencias, la decisión de que se tiene la capacidad y el tiempo del que no se es dueño de acuerdo con el orden social, el acto con el cual se altera la configuración en la que alguien tiene cierta posición desde la que puede ver, decir y hacer algo (esta configuración se relaciona con la dimensión estética de la política) y, por lo tanto, el acto por el cual uno se distancia de sí mismo (...) Y la emancipación tiene una tradición que no está hecha de actos espectaculares sino de una búsqueda para crear las nuevas formas de lo común, que no son las del estado o las del consenso” (pp. 25-26).

Freire diría que desde una perspectiva de la educación problematizadora, todos los sujetos se vinculan con el acto de conocimiento. Simón Rodríguez, partiendo de la distinción de la «instrucción general» de la «divulgación» plantea:

No es lo que se difunde lo principal, sino lo que -en lenguaje de su época- se «generaliza», es decir, «lo que se extiende con arte para que llegue sin excepción a todos los individuos de un cuerpo, (179). No se trata de repartir libros o conocimientos, no es suficiente leer, hay que comprender lo que se lee. Y agrega: «¡Ideas!... Ideas primero que letras» (207). (Rodríguez, S., 1990a, p. 179, p. 207 como se citó en Rodríguez, L., 2008, p. 109).

Enfatiza Rodríguez en la cita de Simón en el extracto “Educación Republicana”:

La enseñanza debía dar prioridad a los «principios sociales», pero de modo que fueran capaces de formar hombres y mujeres en un plano profundo que no se resolvía solo con la información. Porque «no basta ser ilustrado: es menester ser sensato i pensador » (Rodríguez, S., 1975, p. 179, p. 207 como se citó en Rodríguez, L., 2008, p. 109).

En este punto, la autora sostiene que “se trata de cierto tipo de disposición que nace en el conocimiento, pero que no se limita al plano de la reflexión, sino que es capaz de volverse «praxis», «palabra

verdadera» (Ibid, p. 109). Tal vez, sugiere que sería el primer antecedente de la idea de “problematización”, que Freire (que no parece haber conocido a Rodríguez) planteará un siglo después frente al fracaso del mero «depósito» de contenidos para formar subjetividades con capacidad de «inserción crítica», de transformación creativa de su entorno” (Ibid, 109).

Desde estos postulados y/o resguardos teóricos, tensionamos tales conceptos con la palabra de las docentes, las regulaciones -normativas-, y los análisis propios de las participantes de este Grupo de Estudio.

### **Caracterización de escuelas secundarias: unidad de análisis.**

La unidad de análisis son tres escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Se selecciona en cada institución un/a referente clave para entrevistar (asesora pedagógica, preceptora y docente) con intenciones de ampliar y complejizar miradas, reflexiones y experiencias de la educación escolar en tiempo de pandemia. Las escuelas son:

✓ **Escuela Secundaria N° 15 “De la Baxada del Paraná”** (en adelante E1) de gestión pública estatal con Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. La escuela se ubica territorialmente en el Barrio “Bajada Grande” de Paraná, cuya población estudiantil se conforma por adolescentes y jóvenes de los alrededores (básicamente familias de pescadores y estudiantes que colaboran con las mismas).

Se entrevista a la preceptora (E1) de la institución, cuyos aportes resultan valiosos en cuanto a la relación más próxima con estudiantes. Asimismo, su función en la institución es la de mediar entre estudiantes y docentes, y también con las familias.

✓ **Escuela N° 57 “Dr. Mariano Moreno”** (en adelante E2) de gestión pública estatal con Orientación Bachiller en Comunicación. Se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, aunque su población estudiantil se constituye por adolescentes y jóvenes que provienen de diferentes barrios de la ciudad.

La escuela se caracteriza por “recibir” a estudiantes con repitencia o “sobreedad”, luego de que cursan otras instituciones escolares, cómo así también estudiantes que requieren de instancias de accesibilidad por su condición de discapacidad. Por otra parte, el plantel docente comprende profesores/as que tienen larga trayectoria en la institución lo que se considera una fortaleza: *“Muchos/as docentes eligen estar allí”*.

Se entrevista a la Asesora Pedagógica (E2) que aporta saberes y prácticas inherentes a la institución en sus dimensiones pedagógicas, sociales, políticas y culturales que inscriben su función desde un entendimiento situacional (Nicastro, 2009) y desde escenas de pensamientos de la formación en su rol.

En la entrevista se recuperan dos intervenciones que se trabajan actualmente: 1) en tiempo post pandémico, estudiantes impulsan el proyecto de conformar un centro de estudiantes como iniciativa propia y modo de intervenir y habitar el espacio escolar; 2) se apuesta a un proyecto de trabajo de la Educación Sexual Integral que repiensa las corporalidades.

✓ **Escuela Secundaria N° 83 “Empleados de Comercio”** (en adelante E3), de gestión pública estatal con Orientación en Economía y Administración. La escuela se ubica en la zona sur de la ciudad y recibe a estudiantes que en su mayoría pertenecen al barrio y zonas colindantes.

Se entrevista a una maestra (E3) que se encuentra a cargo del primer año de la Educación Secundaria y a su vez - por trabajar como preceptora y en el equipo de conducción en otras instituciones- referencia a experiencias y reflexiones desde sus diferentes roles y funciones. La entrevista aporta relatos didácticos-pedagógicos auténticos vivenciados en pandemia respecto a cómo afrontar las prácticas de enseñanza en ese contexto tan particular.

### **Análisis y categorización de Entrevistas**

*“En la medida en que no es más que pura comunicabilidad, todo rostro humano, hasta el más noble y más bello, está siem-pre suspendido sobre un abismo. Y por eso mismo hasta los rostros más delicados y llenos de gracia parecen a veces des-hacerse de improviso, y dejan aflorar el fondo informe que los amenaza. Pero este fondo amorfo no es más que la propia aper-tura, la propia comunicabilidad, en tanto que se presuponen a sí mismas como cosas. Indemne queda sólo el rostro que asu-me el abismo de la propia incomunicabilidad y logra exponerlo sin temor ni complacencia. Por esto todo rostro se contrae en una expresión, se endu-rece en un carácter y, de este modo, se adentra y sumerge en sí mismo. El carácter es la mueca del rostro en el momento en que -siendo sólo comunicabilidad- advierte que no tiene nada que expresar y silenciosamente se repliega tras de sí en la propia identidad muda. El carácter es la constitutiva reti-cencia del hombre en la palabra; pero lo que aquí habría que aprehender es sólo una no latericia, una pura visibilidad: un rostro y nada más. Y el rostro no es algo que trascienda la ca-ra: es la exposición de la cara en su desnudez, victoria sobre el carácter: palabra (Agamben, p.83)<sup>3</sup>.*

### **Re-pensar la clase. (Otras) intervenciones en la enseñanza.**

En este apartado se propone analizar las prácticas de enseñanzas en tanto responsabilidad sustantiva en el quehacer docente, que sostienen profesores y equipos de gestión en tiempos extraordinarios como la pandemia. Una serie de palabras se reiteran en las entrevistas respecto a este punto: trabajo con otros/as, ensayos, aprendizajes, desconocimiento de lo tecnológico, desafíos, entre otras. En el decir de Agamben: rostros que con la palabra y su desnudez, relatan este tiempo de enseñar distinto.

---

<sup>3</sup> Agamben, G. (2000). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Pre- Textos.

Entre las múltiples conmociones de aquellos tiempos, la alteración más notoria en la tarea educativa fue la de dar clases en espacios no convencionales como el aula habitual. Hubo aulas sin clases, y clases impartidas en otras aulas: virtuales, radiales, por redes sociales.

Los relatos de las entrevistas coinciden en señalar el carácter repentino del decreto del aislamiento social, preventivo y obligatorio, exigiendo a diferentes actores institucionales repensar los modos de garantizar el vínculo pedagógico frente a las condiciones impuestas. Entre los desafíos que narran están aquellos propios de docentes: no estar/sentirse preparados/as para afrontar las tareas pedagógicas en la virtualización, el desconocimiento respecto a las tecnologías y cómo convertirlas en canal e insumo para la enseñanza. Se apeló al uso de documentos compartidos (drive), grupos de Whatsapp, clases virtuales sincrónicas, videos, entre otros, como medios para sostener el vínculo pedagógico.

Las entrevistadas encuentran “dos momentos” en el ASPO: en un inicio, las clases se tradujeron en dar actividades y que estudiantes respondan; *un montón de envíos y reenvío de actividades que... parecía que era un uno a uno: yo te mandó la actividad vos me respondes* (E1). Esta situación, sin embargo, comienza a resultar insuficiente,

Ellos necesitaban esta ida y vuelta: qué se entendía, que no se entendía... Siempre encontrábamos que había dificultad, y bueno, uno quería ir sorteando las dificultades y tratando de dar algo para que sobre todo los estudiantes pudieran aprender de la mejor manera. Y bueno, ¿y yo como hago con la matemática? Y bueno, tenía una pizarra en mi casa. Corrí una mesa, me traje una lámpara y así en forma casera fui preparando mis materias de la mejor manera para mis alumnos, que me dio resultado. Desde que empecé con un trabajo práctico hasta decir “nos conectamos virtualmente y vamos entendiendo, a ver en este ida y vuelta qué entiendo, qué no entiendo. (E3)

Los relatos también advierten de un trabajo conjunto/ colectivo entre diferentes actores institucionales, rompiendo con cierta soledad. Hay múltiples experiencias que se relatan como ejemplo de ello. El proyecto y programa de radio “La escuela de la vida” (más adelante profundizaremos), refleja el trabajo en red de docentes para garantizar la comunicación con estudiantes; proyecto que se gesta en esas condiciones inéditas y que convoca a un conjunto de docentes que se disponen a formar parte de la grilla. En otra de las escuelas se valora y reconoce la necesidad de la “articulación” entre diferentes espacios curriculares, lo que obligó a repensar el saber disciplinar, su relación con otras disciplinas, el diseño de una propuesta que resulte significativa para estudiantes y la evaluación.

Los/as docentes se vieron en situación de tener que “inventar otra cosa” (E1), “ensayar un montón de cosas” (E1), “organizarse” (E2), aprender, “todos tuvimos que aprender porque se probó de todo” (E3). Una de las entrevistadas alude también al daño producido en lo pedagógico por no estar preparadas.. Las expresiones

dan cuenta de la búsqueda comprometida por garantizar el vínculo pedagógico en un contexto social, sanitario, económico, político que dificulta la continuidad de las trayectorias escolares.

El pedagogo Meirieu plantea que “hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo, un signo de que allí hay alguien” (1998, p. 106). La cita dispara a pensar en las preguntas propias de la tarea pedagógica, alguna de ellas en relación a estudiantes, pero otras tienen que ver con poner bajo sospecha el propio dispositivo, las propias propuestas. Nunca mejor dicho por una de las docentes, hablando sobre la evaluación, práctica compleja en tales tiempos de transición:

(...) en términos de evaluación lo que intentamos inclusive este año todavía quedaban al principio experiencias de esto, de promoción acompañada era como muy lío digamos, en qué curso está, cómo está. Ahí me parece que la gradualidad no se logró conmovir y era una posibilidad para pensarnos en ciclo y no de manera gradual, ahí sí, se nos pasó el tren me parece, la escuela resistió eso, resistimos. (E2)

Me gustó esto de que pudimos evaluar, que nos pudimos apropiarse de una evaluación distinta, esto del proceso digamos. Esta evaluación de que no nos interesa el número sino, a ver, cuáles fueron las fortalezas que tuvimos, tanto el alumno como el profesor para seguir avanzando, para seguir completando; y cuáles fueron las debilidades que tuvimos para poder mejorarlas, transformarlas en algo que realmente sea positivo para ambos. (E3)

Los relatos y las experiencias narradas dan cuenta de intervenciones en las prácticas de enseñanza, ensayando, desarmando y rearmando, interpelando las propias propuestas a los fines de garantizar aprendizajes en situaciones nunca antes vistas.

## Tiempos y espacios “otros” en pandemia

*“Viste cuando tenés una necesidad y tenés que aprenderlo sí o sí” (E3).*

Entre las nociones que se *alteran* en Pandemia reconocemos la **particular experiencia de relación con el tiempo y espacio** educativo que se reinventan en un contexto de emergencia. El derrumbe de la diferenciación de espacios que genera el confinamiento (“la casa”, “la habitación” multifunción...por un lado; y la suspensión del aula espacio material como estructura comunicativa por otro) y el tiempo escolar (variable fundamental del acto educativo) afectado por una virtualización forzosa (mediada exclusivamente por dispositivos tecnológicos).

*“No tenía que ver con cómo enseñamos sino con cómo seguimos en comunicación, de qué manera nos vinculamos con ellos” (E2)*

*“Un modo de intentar seguir siendo escuela en un contexto donde no nos podíamos comunicar”*

(E2)

*“No sabíamos que iba a ser tanto tiempo” (E1)*

*“Sin vínculo con muchos chicos todo el año” (E1)*

La suspensión del tiempo escolar y la ausencia de la escuela como espacio físico despliegan algunas tensiones acerca de lo que se aprende en la escuela, lo que es y hace la escuela, lo que se hace en clase, lo que pueden y no pueden los/as docentes, estudiantes (Dussel 2020). En este sentido, estas preocupaciones/tensiones se tienen que narrar en términos de un *entendimiento situacional* (Nicastro 2009), esto es, la posibilidad de hacer un recorte en el espacio y el tiempo actual, y a la vez contar con un proceso de historiar que permita entender cómo se llega hasta acá. Una lectura en el marco de una historia, de una situación (Pandemia COVID-19 y sus efectos) no podrá anticiparse totalmente y se contará con sentidos que requieren de reinvención y de construcción cada vez. Implica algo así como resistirnos sólo a mirar lo que pasó, confrontarnos en los pasados de los otros, como si en ese mirar en perspectiva, podemos encontrar explicaciones que nos ayuden a entender el presente y no volver sobre los mismos errores. Recoger esa herencia que el acontecimiento produce colectiva -y biográficamente- en un movimiento constitutivo que *nos* acerca a nuestros antecesores, mandatos, producciones culturales en sus significados idiosincráticos.. y así reconocernos.. en el espacio y tiempo que habitamos. (Nicastro 2009)

*“Yo tenía grupo de whatsapp con ellos -que no todos los profesores accedieron a eso. Fue una lucha al principio. Los profesores no querían saber nada hasta que vieron que era lo más rápido, lo más didáctico” (E3)*

*“No tener los medios tecnológicos -no tenían internet- y otro tanto abandonaban” (E1)*

*“Muchas escuelas arrancamos sin internet”(E1)*

Las conexiones forzosas se vuelven, en 2020, la modalidad dominante en un contexto de aislamiento obligatorio. La desigualdad en el acceso es una de las variables que repercuten en el abandono de estudiantes, procurando dar continuidad a las propuestas que docentes, en el marco de esas faltas, intentan sostener. Uno de los entendimientos posibles es que la escuela, es un espacio de autonomía, de potencial emancipación (Ranciere); la escuela en pandemia, involucra en las instancias pedagógicas a las familias (otros adultos) y así la clase se vuelve aparentemente *pública* y docentes se vuelven aparentemente observados /vigilados. “Esta nueva escena pedagógica virtualizada tiene mucho de panóptico, del todo visible, se convierte en un juego de exigencias, de espejos, que desplazan que se está ahí para enseñar y aprender y no para desempeñarse exitosamente y pasar la evaluación del otro”. (Dussel 2020- p 5)

La domesticación del espacio escolar se traduce en un sentido que Foucault aporta en una mirada del espacio como el gran lente para mirar la experiencia contemporánea y le interesan esos “*espacios otros*”, donde se juega la heterogeneidad, el pasaje, el umbral, que estamos viendo que son importantes para la formación intelectual, afectiva, política, de que se aprende en cualquier lado, en las territorialidades, los encuadres, así estos sean digitales. (Dussel 2020)

Estas conceptualizaciones de Foucault de “espacios otros” posibilita pensar las escuelas como espacio donde se subvierten ciertas jerarquías -y se instalan otras. Entre esas otras, JanMasschelein y Maarten Simons propone la escuela como suspensión, de la escuela relativamente suspendida de la vida cotidiana, como una condición para que pueda hacer un cierto tipo de trabajo, de estudio, de igualdad, de poder ser simplemente un estudiante o un maestro. (Dussel 2020)

En 2020 tenemos una escuela suspendida, unas clases suspendidas y trasladadas a las casas, a las pantallas o los celulares, y en esta suspensión de clases paradójicamente a la escuela le cuesta mucho más operar como suspensión del afuera, porque tiene que meterse en las casas y confundirse con lo doméstico. Lo que viene pasando muestra que ese 'borramiento' de fronteras entre la escuela y la casa no es beneficioso ni para las escuelas ni para las familias ni para los chicos: las familias se ven obligadas a asumir tareas que pueden confundir y complicar los vínculos. (Dussel 2020)

Tiempos y espacios que rompen o borran fronteras del adentro y el afuera de la escuela en pandemia. El trabajo de indagar prácticas emancipadoras en escuelas secundarias, queda patas arriba y genera la necesidad de conocer lo inventado.

“Cómo se sigue en comunicación con estudiantes” (E2), cómo seguir siendo escuela frente a la no presencialidad y la pandemia.(E2)

La pregunta encarna justamente un modo de intentar, que no siempre pasa, en el sentido que no siempre lo logramos, un modo de intentar seguir siendo escuela.

Algo que era aparentemente de lo inmediato después pasó a ser mucho más prolongado. (E2)

La escuela también tuvo que aprender, todos tuvimos que aprender porque se probó de todo. (E3)

Cómo articulamos. Pero fue una necesidad. Viste cuando tenés una necesidad y tenés que aprenderlo sí o sí.(E3)

Ese verbo: intentar, tal vez un tiempo a tientas y no a sabiendas<sup>4</sup> frente a la no escuela, “intentar seguir siendo escuela”. Entonces la pregunta inventó a organizarse, frente al andar a tientas del inicio de la pandemia: “qué podemos hacer, de qué manera, con quiénes”.

## Prácticas inventadas

*Así pues, la escuela es el tiempo y el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas con lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural. En otras palabras, dar forma a la escuela -hacer la escuela- tiene que ver con una especie de suspensión del peso de todas esas reglas. (...) Queremos resaltar que por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. Es esta suspensión y esta producción de tiempo libre la que liga lo escolar con la igualdad del comienzo. Jan Masschelein y Marteen Simons.*

### “La escuela de la vida”

Este es el nombre de un programa de radio de una de las escuelas, mencionado con anterioridad, propuesta narrada por una de las docentes entrevistadas. Se podría -intentar- ir caracterizando esta “escuela de la vida” en pandemia, desde matices y diferencias de las/os docentes y las escuelas. En el decir de Masschelein-Simons (2014), la escuela puso en suspensión cualquier tipo de reglas, se podría pensar este tiempo de confinamiento, cierre de escuelas, invenciones de espacios privados devenidos a públicos, como un tiempo de una suspensión lograda. Por otro lado, esa suspensión lograda produce el tiempo libre, es decir devuelve la igualdad de los comienzos, de los nuevos, de los que llegan al mundo.

La palabra de una de las entrevistadas, nos cuenta de preguntas que las/os orientaron al colectivo docente en inventar en cómo continuar.

Si bien, es una experiencia en una de las escuelas con orientación en comunicación, con docentes comunicadores en ese equipo, se inventó la radio como posibilitadora del vínculo pedagógico con los/as estudiantes y adultos de sus familias; las otras escuelas construyeron otras maneras de inventar aulas, en espacios privados o con la conexión del teléfono.

El insumo de decirle a les profes comunicadores, bueno necesitamos una mano, con ustedes,

---

<sup>4</sup> Concepto de Frigerio G.y otras enuncia esta noción cuando habla del no saber de lxs docentes sobre el objeto de la institución. Ver su obra: (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca*.

ustedes saben de radio, de comunicación, de cómo se armaría un programa, como sería la grilla, ¡tienen contactos! El programa se llamaba “La escuela de la vida”, se fue dando, y lo hicimos... (E2)

Un modo de trabajo distinto, tiempos y espacios diferentes, ausencia de la corporeidad de los actores del vínculo pedagógico: “implicaba otro tipo de trabajo, o sea todas las condiciones que se van dando también en la presencialidad que acá eran diferentes” (E2). Y la clase, no era una clase de transmisión de contenidos, la propuesta no era dar un contenido, dice la docente de la escuela con orientación en comunicación, haciendo la salvedad que no todxs lxs docentes -de esa escuela-, participaban o se sentían convocados en el programa de radio.

## Condiciones de materialidad

Aparece el teléfono, se ha mencionado con anterioridad, como materialidad de comunicación por un lado, pero por el otro, miedos por la pérdida del espacio privado de la vida de docentes:

(...) pero después pasaba que vos armaste el grupo y los gurises ni te contestaban. Había como una cosa como que te iban a invadir la vida y los gurises no contestaban. Por ahí si eran de mandar un sábado o un domingo, pero eso tenía que ver con que justo quizás, habían ido a otro lado de la ciudad, y ahí tenían conectividad, tenía que ver con eso no porque tuvieran ganas de hacer cosas de la escuela. (E2)

La materialidad de un teléfono y de tener datos para conectarse, en general es el recurso que la mayoría de los/as estudiantes tenían para vincularse con la escuela:

(...) Detrás de una pantalla ellos también pasaron muchas cuestiones: no se mostraban, no querían mostrarse, vos invadías una intimidad de un lugar que tal vez ellos estaban conviviendo todos. Esto de los recursos tecnológicos nos dejó a la vista toda la desigualdad que hay, ¿no? En cuanto a la obtención de los recursos. Más allá que a veces el alumno ponía todo lo mejor de sí para querer entender pero se le cortaba internet, no tenía los datos. (E3)

Inventar -tal vez intentar- algo de la escuela, construir lazos sin cuerpos en las aulas. De este modo, el trabajo de a uno: lo singular de dar clases, desdibujando lo social grupal.

Yo me buscaba la manera de hacer videíto o reforzar todo con vídeo o utilizar los recursos que tenía. Yo empecé por “zoom”, de zoom no salía, estaba estructura. Hasta que bueno, intenté con el “meet”, y el meet me daba otros recursos.(E3)

Por otra parte, frente a las dificultades de conectividad, no había oportunidades de encuentros virtuales en grupo, y tampoco se construía de igual manera la comunicación como se entabla en la presencialidad. El tiempo de la llegada de los cuadernillos a las escuelas:

Hubo como muchos ensayos, de un montón de envíos y reenvío de actividades que bueno eso, para mí en ese momento me acuerdo que era, como parecía que era un uno a uno: yo te mando la actividad y vos me respondes. (E2)

Además, las condiciones de trabajo de lxs docentes de secundaria -horas en varias instituciones-, se encuentra regulada por la carga horaria en las escuelas; es distinto tener cargos, o más cantidad de horas o poca carga horaria. Es decir, las prácticas ofertadas en escuela secundaria, por la carga horaria de cada profesor/a en la escuela, en cierto modo, permitió o no el trabajo de vinculación:

En la mirada del profesor a veces no le da el tiempo, van de escuela en escuela, tienen un montón de alumnos. Eso se tiene que arreglar, no sé cómo ni quién, pero se tienen que encargar. Alguien que se le alumbre la lamparita y diga, bueno, concentremos las horas de estos profesores en esta escuela, porque tienen ese desgaste. (E3)

## Post pandemia

*“Porque no sabemos si esto vuelve a pasar, no volverá a pasar, pero sí lo que sabemos es que la escuela no siempre puede ser únicamente presencial” (E2).*

En cuanto a que se generó en el tiempo de la escuela cerrada y abierta a partir de grupos -burbujas- alternadas que volvían a la presencialidad:

Me parece que algo de eso es necesario retomar, no sé si con ese formato, no sé, no lo he pensado detalladamente, pero creo que algo de lo que se dió ahí me parece que está bueno que siga sucediendo.

También me parece que está posibilidad de tener a disposición algunos insumos de producciones de profes para, por ejemplo, situaciones como jóvenes que están transitando embarazos o jóvenes que porque están en situaciones en residencias y con situaciones complejas en términos de salud mental tienen que interrumpir su presencialidad en la escuela, creo que algo de eso estaría bueno seguir construyendo, quizás repensándolo también, digo lo mismo, como la radio, no?.(E2)

En este presente, es momento de recuperar lo grupal de estudiantes por un lado y por el otro, alojarlo.

La tarea está enfocada en eso y bueno esta tarea que tiene que ver con cómo nos organizamos como grupalidad de estudiantes, hacerle lugar, me parece que es momento de hacerle lugar a esas cosas. (E2)

El modo de decir: “hacer lugar”, da un sentido de cuidado a lxs estudiantes y por otro lado de alojarlo(s). La macropolítica de la escuela secundaria, plantea explícitamente a través de la normativa Res. 0929/22, proponer proyectos. Más adelante se describen y analizan, las regulaciones en pandemia y en la transición de la presencialidad.

Con el acontecer -programa-piden proyectos, trabajos en proyectos y con los profes por proyectos... Y realmente convidar a las personas, en este punto, a que pensemos de nuevo el proyecto cuesta un montón. En lo que no costó fue en esto, por ejemplo, del centro de estudiantes, que ahí sí hicimos la transformación para que eso sea un proyecto. (E2)

En este punto, la escuela oferta prácticas para encuentro con estudiantes: la construcción del proyecto del centro de estudiantes y recuperar la ESI:

Bueno, ellos piden un proyecto, lo que nosotros queremos lo encajamos en eso que ellos quieren. -(...)y ahí uno va trabajando otras cosas, va trabajando desde cuestiones de comunicación: cómo hacemos las cuestiones de difusión del centro, la cartelera, y podes laburar cuestiones que vayan a pensar contenido, si ustedes quieren, en la línea de la comunicación de lo que sería el ciclo orientado... (E2)

Asimismo, continúa enfatizando estas dos propuestas pos pandemia:

Tiene que ver con intentar focalizar más en qué es lo que están viviendo hoy les estudiantes y no tanto en esto que el sistema está demandando (...) Son como dos instancias: centro estudiantes participación y transformación y ESI desde los cuerpos, las corporalidades.(E2)

## Macropolíticas

“Esas redes que por ahí hacíamos a pulmón en las escuelas porque no se podrían traducir a nivel de política educativa”  
(E2).

### Regulaciones y Normativas en contexto de Pandemia

Las regulaciones, normativas y documentos<sup>5</sup> que se generan en 2020 y 2021 son diversas y amplias respecto a lo que prescriben. La macro política traza líneas, propuestas y formatos que reorganizan la tarea de la enseñanza y la trayectoria escolar, la prioridad pedagógica en tanto recorte de saberes necesarios y contenidos en un contexto de emergencia, criterios de existencia de instituciones educativas, entre otros.

A nivel nacional desde el Ministerio de Educación, se lanza el programa “Seguimos educando”. En el portal educar, la Televisión pública y desde programas de radios, se difunden contenidos de distintos niveles del sistema educativo, para dar continuidad pedagógica frente a la suspensión de las clases presenciales.

El Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos elabora y diseña una serie de Orientaciones brindadas por las Direcciones de Niveles y Modalidades y la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento para el desarrollo y continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje frente al cierre y suspensión de las escuelas. Dichos materiales y documentos se publican en el sitio oficial <https://aprender.entrerios.edu.ar/> y son 12 documentos para supervisores, directivos y docentes de escuelas de distintos niveles del sistema educativo de la provincia de Entre Ríos.

El contexto de 2020 en adelante, se constituye en un escenario excepcional en los sistemas educativos nacionales y provinciales ante la suspensión simultánea a nivel mundial de la asistencia diaria a la escuela de poblaciones infantiles y juveniles. Este acontecimiento repercute en la historia de continuidad de las instituciones educativas registrando alteraciones en las distintas dimensiones y reconfiguraciones de las opciones pedagógicas.

Entre los documentos de nivel secundario que interesa considerar en este Informe se encuentran los denominados “Contenidos en Casa”. Los mismos son publicados por el CGE para que sean abordados por las instituciones, docentes y estudiantes. A modo de síntesis se presentan las siguientes temáticas destacadas:

#### **a) Organización institucional y priorización de contenidos durante la emergencia sanitaria**

---

<sup>5</sup> Resolución Ministerial N° 108/20 emitida por el Ministerio de Educación de la Nación y establece acuerdos entre las jurisdicciones para la suspensión de las clases presenciales en todos sus niveles. Decreto N° 297/20 y complementarios, establecen el aislamiento, social, preventivo y obligatorio.

Consta de reorganizar la tarea de enseñanza, gestionar acciones que tengan como eje central la trayectoria escolar; dar continuidad a los aprendizajes desde otros formatos, con otros recursos, tiempos, espacios y dinámicas a partir de las priorizaciones pedagógicas.

## **b) Acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la emergencia sanitaria -2020-**

Consta de Orientaciones didácticas generales. Itinerarios de lectura elaborados a partir de bibliografía correspondiente a espacios curriculares. Actividades de concientización y prevención en relación a la pandemia. Contenidos transversales, fundamentalmente, los referidos al mes de la memoria con los materiales “Puentes entre pasado, presente y futuro: aprender a mirar históricamente”. Revisión de contenidos trabajados y nuevos contenidos. Mediación pedagógica

## **c) Criterios para la Institución Educativa**

Consta de elaborar una propuesta pedagógica de priorización de contenidos de cada espacio curricular; Construir un plan de trabajo con tiempos establecidos para el abordaje de los contenidos priorizados; Organizar el envío de las actividades de aprendizaje y los espacios para el intercambio y las consultas; Explicitar -en cada envío de actividades- los tiempos; Efectuar registros de las actividades de los estudiantes.

## **d) Transitando Caminos y Puentes**

Consta de acuerdos, agendas y planificaciones institucionales, decisiones curriculares, reorganización témporo espacial del sistema. Las escuelas vienen sosteniendo los procesos pedagógicos, en medio de una in-habitual forma de habitar la enseñanza y el aprendizaje. Las instituciones reinventan, ensayan, toman decisiones en el marco de políticas de cuidado que miran (paradojalmente) una escuela en la no presencialidad.

## **e) Comunicaciones que posibilitan el sostén de los vínculos pedagógicos y sociales en situación de emergencia sanitaria**

Consta de formas de comunicación que sostienen las comunidades escolares y formas de cuidado en la escuela. El cuidado, es una dimensión de la relación pedagógica. Cuidado, no significa aquí advertencia, sino acompañamiento, ofrecimiento de espacios de despliegue de la subjetividad de nuestras/os jóvenes, implica pensar los afectos en esta forma novedosa en que hoy se nos presenta la escuela.

Si bien se observan reiterados documentos y propuestas publicadas para la continuidad pedagógica por parte del CGE en tanto macro política, se registra en las entrevistas y en lo que acontece disociaciones y dislocaciones respecto a la implementación y puesta en práctica de estos formatos y trayectos esperados.

## **Algunas de las menciones de las entrevistadas al respecto.**

En primer lugar, se observa lo que la política educativa ofrece ante la falta de medios/recursos para la conectividad, condiciones materiales de la escuela y de estudiantes, todas las entrevistadas lo enuncian como obstáculos para dar continuidad con el vínculo pedagógico:

...“No tener medios tecnológicos -no tenían internet- (E1,2) ...El uso de las tecnologías para nosotros, como el uso del drive se desconocía ... No estábamos preparados la mayoría de los docentes para trabajar con drive”.

...“Los documentos del Consejo: Nunca recibí uno de esos, nunca ví qué tipos de actividades tenía”... (E1,2)

...“El Consejo imprimió unas revistas con actividades para las diferentes materias y se distribuyeron en los supermercados, pero los chicos no tenían los medios para hacer los trabajos de las revistas”... (E1,2)

...“Teníamos dificultad para trabajar con los contenidos como estaba pensado”... (E1,2)

En segundo lugar, se plantea una descontextualización de los materiales producidos y enviados a las escuelas y desde los/as docentes el mediar o el resignificar en el uso de los mismos, y en un caso la recuperación de los materiales de la provincia:

...“Seguimos Educando, que era en el marco de la política educativa nacional, los cuadernillos que se entregaban, nosotros los recibíamos, se entregó también, pero bueno eso, la verdad es como que fue poco recepcionado por los docentes, es decir, muy pocos trabajaban con los cuadernillos. Sentían que eran pensados para otro contexto”.. (E2)

...“Falto de mediación, quizás de parte nuestra, quizás de parte de la política educativa provincial, no sé, algo ahí que no fue del todo digamos”... (E2)

...“Tal vez si teníamos Conectar Igualdad sería otra la historia. No porque sería la solución máxima, porque ahí nos faltaba la conectividad, pero sí habría un dispositivo por entre medio, que lo que decíamos o una de nuestras cuestiones que reclamamos a CGE una conectividad gratuita”... (E2)

...“Quise usar un micrófono y no había en la escuela, no teníamos los recursos tecnológicos para desarrollarlo, no había internet -más allá que está todo instalado pero no llegan las señales. Y esa fue una experiencia para mí muy fea, muy fea, porque no se pudo trabajar”... (E3)

...“A nivel nación estaba la revista “Seguimos Educando”, que hubo materiales, que tuvimos que ver. Bueno, eso estuvo alejado a nuestra realidad como provincia. Hubo una crítica -que lamentablemente todo se torna político con respecto a todo lo que se hace- pero bueno, también hubo cosas buenas en esa revista. No fue todo muy alejado, como algunos docentes planteaban. Porque mira, hasta he llegado a escuchar este año,...): “¡ay, pero qué linda actividad que hay en la revista!” Y en ese momento, lo que pasó es que no fue buena. Si hay que buscar responsabilidad, me parece que acá hubo responsabilidad de todos, pero al docente también le pasaron cosas, como le pasó al alumno”.(E3)

Por último, las docentes plantean distintos momentos de acompañamiento de las políticas públicas en la pandemia, diferencian un inicio en donde cada escuela, director/a, docente en soledad proponían acciones para sostener el vínculo con los/as estudiantes, una segunda etapa de mayor oferta de materiales educativos - impresos, online- como enunciamos al inicio. Por otra parte, en las entrevistas -y en este informe-, se plantea

en reiteradas ocasiones: la vulnerabilidad de las condiciones materiales de las escuelas y de los/as estudiantes: posibilidades digitales, ausencia de dispositivos, teléfonos sin datos u obsoletos para conexiones a conferencias o plataformas, conectividad. Además, enuncian la necesidad de formación en el uso de las tecnologías digitales, conferencias, uso de herramientas de drive para construir documentos compartidos, planillas, entre otras.

## Reflexiones finales

*Hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir. María Zambrano <sup>6</sup>(1965, p.106).*

En este Grupo de Estudio se planteó la intención de focalizar *prácticas emancipatorias en escuelas secundarias de Paraná* en un tiempo excepcional como la Pandemia. Las categorías trabajadas en relación a la naturaleza política en pedagogía: emancipación, igualdad, política y saberes.

Frente a la no escuela, qué se inventó, qué prácticas: “intentar seguir siendo escuela”, “inventar otra cosa” (E2). En ese andar a tientas, había “algo de la escuela que se quería hacer presente” (E2).

La no presencialidad mostró el mundo privado/doméstico de estudiantes, haciendo visible lo desigual en las condiciones materiales - y otras mayores- de acceso a equipos y dispositivos tecnológicos (PC, celulares -uno por familia, sin conectividad-) y profundizando las dificultades para las vinculaciones remotas de la emergencia.

Se dibujó un borramiento del adentro y el afuera, de una escuela cerrada o que, en la segunda etapa, se podría decir con fronteras difusas.

La micropolítica conmovió -y conmueve en el presente- la invención de prácticas que emancipan, posibilitadoras de ofertas a estudiantes, a veces, por ausencia de lo político en las políticas ofrecidas por las macropolíticas. Los relatos enuncian dicha distancia, focalizan un presente con críticas a decisiones que obstaculizan el oficio (suspender los días institucionales en las escuelas, regulaciones en prácticas de evaluación, entre otras). Se cierra con el verbo conmover, palabra que enuncia en su interior: alteraciones, cambios, mover a ternura, movimiento, como el oficio docente en estos tiempos de pandemia y transición.

Finalmente, entendemos que este Grupo de Estudio ha sido un inicio, nos proponemos un proyecto de investigación para dar continuidad al tejido de otra(s) trama(s): escuelas secundarias de Paraná que inventan prácticas que emancipan y liberan a estudiantes que habitan esas escuelas y este mundo. Se continuará con otros hilos y con otra(s) trama(s).

---

<sup>6</sup> Zambrano M.(2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Ed. Agora. España.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio .(2010). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- Cerletti, Alejandro. (2003). "La política del maestro ignorante: la lección de Rancière". En *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Volumen XV.N 36 (mayo - agosto) pp. 145 - 151.
- Kohan,Walter (s.f. ) Boletín: *Intersección - Boletín Virtual de Bibliotecas de Psicoanálisis de Cuyo* Entrevista en <https://interseccionbibliotecascuyo.com/entrevista-a-walter-kohan/>
- Kohan, Walter (2020) *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO. Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2010 [1992] ) *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Edit. S XXI Argentina.
- Freire Paulo y Shor Ira .(2014 [1986 ]). *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo .(2015 [1970] ) .*Pedagogía del Oprimido*. Edit. S. XXI. México y Argentina.
- Simons M. y Masschelein J. (2011). *Jacques Rancière La educación pública y la domesticación de la democracia*. Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa . Editores. Editorial: Miño y Dávila.
- Simons M. y Masschelein J.(2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Puiggrós, Adriana .(1990). (dirección), "Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema escolar", en *Historia de la educación en la Argentina*, tomo 1, Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana. (2011.) *De Simón-Rodríguez a Paulo Freire*. Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana; Marengo, Roberto. (2014). *Pedagogías, reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Rancière, Jacques. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión Argentina.
- Rancière, Jacques .(2010). *El espectador emancipado*. Bordes Manantial. Buenos Aires.
- Ranciere, Jacques .(2010). *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero*. Tinta Limón editores. Buenos Aires.
- Rancière, Jacques. (2013 [1987 ]). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Rodríguez, Lidia .(2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Colihue. Buenos Aires.
- Vermeren, P. (2017). Nada está en nada. O todo el mundo sabe la lógica. El método de enseñanza universal de Joseph Jacotot y la emancipación intelectual en las clases pobres. *Hermenéutica Intercultural*, 28, 211-227. Santiago de Chile.

- Vermeren, P., Cornú L., Benvenuto A. (2003). "Actualidad del maestro ignorante. Educación y sociedad. *Revista Educación y Pedagogía*: Dossier: "igualdad y libertad en educación. Sobre el maestro ignorante". Org. Larrosa y Kohan, 15 (36), 13-27.

## Fuentes

- Rodríguez, S. (1954). "Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de las primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento"[1794], en Pedro Grases (comp.), *Sociedad Bolivariana de Venezuela. Escritos de Simon Rodríguez*, Caracas, Imprenta Nacional.
- Rodríguez, S. (1990a), [1840]. en Oscar Rodríguez Ortiz (ed.), *Sociedades Americanas*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S.(1990b), [1828]. en Oscar Rodríguez Ortiz (ed.), *Sociedades Americanas*, Caracas, Biblioteca Ayacucho
- Rodríguez, S.(2001). *Obra Completa*, Tomos I y II, Caracas, Presidencia de la República.
- Rodríguez, S.(1955). *Consejos de amigo al Colegio de Lacatunga* [1851], Caracas, Imprenta Nacional.

## Anexos

- Entrevistas a Referentes Claves de Escuelas
- Agmer –Cátedra Metodología Conversatorio
- Agmer Investigación