

De educación y de pandemia: ¿qué aprendimos?

Contribuciones disciplinares diversas

María Laura de la Barrera y Daiana Rigo
Compiladoras

C*UyE
Colección Vinculación y Educación

ISBN 978-987-688-521-8
e-book

UniRío
editora

De educación y pandemia : ¿qué aprendimos? : contribuciones disciplinares diversas /
María Laura de la Barrera... [et al.] ; compilación de María Laura de la Barrera ; Daiana Rigo.
- 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2023.
Libro digital, PDF - (Vinculación y educación)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-521-8

1. Educación. 2. Pandemias. I. Barrera, María Laura de la, comp. II. Rigo, Daiana, comp.
CDD 370.9

De educación y pandemia: ¿qué aprendimos? Contribuciones disciplinares diversas

María Laura de la Barrera y Daiana Rigo

2023 © UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar

Avalan esta publicación ante el Consejo Editorial de UniRío editora:

Prof. Romina Elisondo

Prof. María Fernanda Melgar



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.
http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

UniRío
editora

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Graciana Pérez Zavala

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-
Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Bibl. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Sergio González y Prof. José Di Marco

Índice

PRÓLOGO

De educación y pandemia ¿Qué aprendimos? Contribuciones disciplinares diversas.
Una lectura desde la psicología cultural 6
Gisela Vélez

Introducción 9

Capítulo 1

Educación y Pandemia: Nuevos desafíos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje 18
Salvador Ordiales

Capítulo 2

La pregunta es ¿estamos en problemas? Una cuestión de percepción con relación a la vida
escolar en Pandemia 26
Romina Bada

Capítulo 3

Teorías y prácticas: experiencias, sentidos y sentires en Pandemia..... 34
Erica Fagotti Kucharski

Capítulo 4

Pandemia, aprendizajes y experiencias del tiempo..... 43
Marina Inés Spinetta

Capítulo 5

La educación en tiempos de pandemia: qué soltar, qué sostener..... 50
Verónica Lucía Pugliese Solivellas

Capítulo 6

Nuevas modalidades de presencia 60
Rebeca Mariel Martinenco

Capítulo 7

Abrir la puerta para las reflexiones sobre la importancia de las emociones en el aprendiza-
je durante la pandemia 68
Carina Maricel Pereyra

Algunas cuestiones más puntuales entre Neurociencias, funciones ejecutivas y pandemia

Capítulo 8

Aprender a aprender: Revisión del papel de la neurociencia en la educación durante la pandemia 76
Valeria Becerra

Capítulo 9

Educación en tiempo de pandemia: ¿Una oportunidad para deconstrucción y construcción?... 84
Candelaria Lestelle

Capítulo 10

Neurociencia, metacognición y desidia universitaria. Buscando comprender la desvinculación de los estudiantes universitarios del sistema educativo 89
María Solange Páez

Capítulo 11

Reflexiones en torno a la realidad educativa actual: enfocando nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje..... 96
Fernando Susino

Capítulo 12

Educación en tiempos de pandemia en el nivel superior: Explorando los conceptos de compromiso, funciones ejecutivas y metacognición 108
Gisela Yanina de las Mercedes Díaz

Capítulo 13

La Pandemia, el sistema escolar y las Funciones Ejecutivas..... 115
Soledad Mercau

Algunos aportes para la educación inicial

Capítulo 14

Desafíos de la práctica docente en los profesorados de educación inicial en tiempos de pandemia 126
Rosana Chesta

Capítulo 15

Educación emocional para los aprendizajes significativos de los estudiantes y su importancia en el nivel inicial 136
Jorgelina Jimena Gratton

De algunas ideas a manera de cierre

Capítulo 16

Reflexiones sobre educación en tiempos de pandemia: crónica de un cambio anunciado y necesario 142

Mariana Werner

Capítulo 17

¿La pandemia como reveladora de todo o el justificativo para todos los males?..... 151

Mariela Diolinda Niederhauser

Capítulo 18

¿Qué retos/ desafíos nos plantea la Pandemia en medio de la cuarta Revolución Industrial a los docentes en la Universidad pública?..... 158

Carlos Alberto Rang

Capítulo 19

Experiencia de enseñanza aprendizaje en pandemia por Co-vid 19 durante 2020 en primer año del Profesorado en Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Villa María: propuesta implementada tendiente al desarrollo del compromiso agéntico de los estudiantes .. 166

Ana Claudia Ziraldo

Capítulo 20

Épocas de pospandemia: ¿y ahora qué? 173

María Laura de la Barrera

Capítulo 21

Resignificando la educación...de docentes y estudiantes agentes..... 176

Daiana Yamila Rigo

PRÓLOGO

De educación y pandemia ¿Qué aprendimos? Contribuciones disciplinares diversas

Una lectura desde la psicología cultural

Leer es todo un desafío; escribir la propia lectura para compartirla a modo de invitación para otros se convierte en un compromiso con múltiples lectores/as posibles. Mi lectura de este libro estuvo sesgada e impregnada por conceptos que ya hace muchos años nos ofreció Jerome Bruner (1997) en su obra “La educación puerta de la cultura”; su tesis central es que “la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes» (p. 12). Sabemos y experimentamos que la irrupción de la pandemia modificó drásticamente la vida cotidiana, nuestras prácticas, sentires y saberes, tuvimos que apelar a nuevas herramientas; todo ello interpeló a nuestras concepciones, desestructuró nuestros ‘poderes’ y reclamó nuevos conocimientos; transformó nuestra cultura y nuestra mente.

Comprometido con la perspectiva de la psicología cultural, Bruner propuso nueve postulados que nos ayudan a pensar la educación desde la idea central de que “la cultura es constitutiva de la mente”; estos postulados se fueron perfilando en mi lectura del libro que tenemos ante los ojos (y quizás ‘entre manos’): “*De educación y pandemia ¿Qué aprendimos? Contribuciones disciplinares diversas*”. Me atrevo entonces a compartir la intertextualidad que impregnó mi lectura de esta obra, que, en palabras de Bruner es “creación humana de significados”. Cada uno de los postulados, que presento a continuación, permite abrir interrogantes y entretener los temas que se despliegan en el conjunto de los capítulos.

Postulado perspectivista: sostiene que “El significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye” (p.32). Cuántas y tantas perspectivas encontramos en este libro, voces y miradas diversas desde distintas disciplinas, múltiples experiencias docentes, variadas formas de registrarlas y narrarlas...

Postulado de los límites: nos muestra que las creaciones de significados que realizamos las personas están limitadas, tanto por la ‘naturaleza’ del funcionamiento mental humano (que incluye su historia) como por los sistemas simbólicos de representación, la ‘caja de herramientas’ de la cultura. Límites que se transforman, se expanden o se restringen. Los artículos de este libro explicitan de manera reflexiva cambios profundos de nuestra ‘caja de herramientas’ suscitados por la pandemia; resignificamos palabras, recreamos conceptos: aislamiento, pandemia, aforo, excepcionalidad/normalidad... incorporamos nuevas herramientas que modificaron nuestras formas de hacer, de pensar, de conocer. La virtualidad con su carga de incertidumbres, exigencias, oportunidades y nuevos límites.

En tercer término, Bruner formula el *postulado constructivista*: el conocimiento de la realidad es una construcción social; despliega con fuerza ontológica y epistemológica el postulado anterior: “La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a la largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura” (p.38). ¿Cómo se va construyendo nuestra ‘nueva realidad pedagógica’ atravesada por la pandemia? Cada autor/autora va explicitando posibles respuestas al interrogante que da título al libro ¿Qué aprendimos? Construyen nuevos conocimientos, perfilan nuevas realidades, develan desigualdades e injusticias a la luz y a las sombras de lo que de Sousa Santos (2020) denominó “La cruel pedagogía del virus”.

El cuarto postulado que Bruner denomina *interaccional* pone énfasis en el valor de relación con lo/as otro/as para la construcción del conocimiento, resalta la “habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios” (p.39) ¿Cuánto esfuerzo pedagógico necesitamos para entender las mentes de otro/as en contexto de aislamiento y mediados por la virtualidad? ¿Qué gestos, palabras, miradas, escuchas, atentos a los otro/as se tornaron imprescindibles? ¿Encontramos nuevas formas de re-conocernos? Cada artículo ‘da que pensar’ al respecto. Las reflexiones quedan abiertas; como una vez nos dijera Carlos Fuentes (2008) “La desdicha del decir es ser dicho de una vez por todas”.

El postulado de la *externalización* expone, en quinto lugar, que “Las obras colectivas, producen y sostienen la solidaridad grupal, (...) crean en un grupo formas compartidas y negociables de pensar. (...) Producen un registro de nuestros esfuerzos mentales” (pp. 41-42). Esta obra, puesta en libro, refleja y expresa la externalización de los diálogos, experiencias, saberes construidos en el marco del trabajo colectivo y compartido que ofreció un curso de posgrado en tiempos de pandemia.

El sexto postulado: *instrumentalismo*, advierte sobre el carácter y las consecuencias políticas, sociales y económicas de la educación. En términos freireanos: “la educación es una práctica política”. Este libro expone preocupaciones y en algunos casos, denuncias, acerca de los riesgos de individualismo y “tecnicismo” que acarrearón algunas prácticas educativas durante la pandemia; la visibilización de desigualdades ya existentes, la profundización de las distancias injustas en las posibilidades de conectividad, la disponibilidad de instrumentos, el conocimiento de usos de herramientas... ¿Cuántas distancias debieron salvar los/as docentes? ¿Cuáles fueron las consecuencias? y otra vez ¿qué aprendimos?

El postulado *institucional*, nos habla, en séptimo lugar, del peso de las instituciones que, con sus lógicas, rituales, normativas, códigos, valores, “hacen la tarea seria de la cultura” (p.48); despliega también los vínculos entre las diferentes instituciones de la sociedad: familia, política, economía, destacando su dependencia mutua. En esta obra, cuya lectura se abre ante nosotros, encontramos las lógicas de diferentes instituciones educativas, las voces de los/as autoras hacen visible la trama de las interdependencias institucionales que se expresaron con fuerza implacable durante la pandemia, familia, economía, estado, medios de comunicación...

Ya finalizando sus enunciados, Bruner expone en el octavo lugar el postulado de la *identidad y la autoestima* “He puesto este postulado al final de la lista. Porque es tan influyente que implica casi todo lo que ya se ha dicho” (p.53), el “Yo” (así, con mayúsculas) como centro de la experiencia humana, y la educación como factor crucial para su formación. ¿Cómo se reconfiguraron nuestras identidades docentes durante la pandemia? ¿De qué manera se vio afectada y restaurada la autoestima de docentes y estudiantes? La reflexión metacognitiva se hace presente en las páginas de este libro, recurrente, persistente, aguda, crítica; los relatos en ‘primera persona’ (singulares y plurales) instalan a un YO como protagonista, que se compromete solidariamente con nosotros/as, ellos y ellas.

El postulado *narrativo*, noveno y último, se refiere al valor de los relatos para la constitución de la identidad y de la cultura, para “construcción de un lugar para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentaremos” (p.59). Narrar y narrarnos se erige en un poderoso vehículo para la

creación de significados, para encontrar las palabras necesarias que hagan lugar a la experiencia. Las narraciones que leemos en este ‘nuestro’ libro no sólo relatan lo vivido en pandemia, crean mundos posibles en los que la esperanza encuentra tiempo y lugar.

Agradezco la invitación a esta lectura ‘anticipada’ de “*De educación y pandemia ¿Qué aprendimos? Contribuciones disciplinares diversas*”. Pero especialmente agradezco el aporte de lo/as autore/as, que muestran en cada capítulo la posibilidad de pensar la educación y la docencia, de ponerles palabras (a veces poéticas), de asignar conceptos a la reflexión, con la profunda vocación pedagógica que hace de las crisis nuevas oportunidades para aprender y enseñar. Sólo queda invitar a seguir leyendo...y escribiendo.

Gisela Vélez

Octubre de 2022

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor de Sousa Santos, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. Bs. As. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>

Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.

Fuentes, Carlos (2004) *Discurso de Apertura del Congreso Internacional de la Lengua Española*. Rosario <https://congresosdelalengua.es/rosario/inauguracion/default.htm>

Introducción

Poema existencial

*Miro el sol
y todo lo siento
como en un poema.
Puede que algunas estrofas o rimas
no te agraden,
pero un poema
nunca puede salir mal.
Sólo puede moverse en formas inesperadas,
enseñarte cosas sorprendentes,
llevarte hacia un tipo de reflexión
que nunca imaginaste,
y puede también
invocar tu voluntad
de abrir tu corazón
cuando todos a tu alrededor
estén cerrando el suyo.*

Romina Bada, *Diván*

El presente escrito surge de la posibilidad de haberse generado un espacio de diálogo entre profesionales de ámbitos diversos que, de una u otra manera, se hallan vinculados al plano educativo.

Como cierre de los encuentros que se constituyeron en un Posgrado, se solicitó una apreciación personal en relación con lo aprendido, lo discutido, lo resignificado.

Es aquí donde queremos dar comienzo a este libro: desde el poner de manifiesto esas diferentes voces, de quienes fueron docentes, estudiantes, colaboradores, investigadores en tiempos de pandemia...es decir, interpelados por esta situación atípica y a nivel mundial.

En pos de priorizar lo que ha sumado y reflexionar sobre las dificultades puestas de manifiesto, Romina se abre, desde su experiencia, a compartir muchos de los interrogantes que se le plantearon en el transcurso del curso de posgrado transitado en pandemia, cuando estábamos en aislamiento: “*Todo el 2020 me mantuvo con un signo de interrogación, pero también, como toda poeta e historiadora, estuve reflexiva del mundo que me interpelaba y, en consecuencia, escribiendo poesía*”. (Romina, 2021)

Sus palabras dejan ver que no fue todo negativo bajo las condiciones de pandemia, quizás tenga que ver con la posibilidad que tiene el ser humano de transformar las catástrofes, de generar del caos procesos creativos, de ver en las crisis la oportunidad, pero también es cierto que esto a veces es una posibilidad de pocos y no siempre es una relación directa con las buenas intenciones.

La Profesora continúa diciendo:

“Como en algún momento mencioné, como docente lo más importante fue y es reafirmar ciertos valores y alejarme de los discurso del odio, de los miedos y las burlas que hacen peligrar la vida de los otros y cuando digo alejarse no quiero decir ser distante ni indiferente a las repetidas violencias del lenguaje y del cuerpo, al contrario, es insistir en su denuncia, comprender sus raíces y buscar el bien común, subrayando y narrando de otro modo, lo que nos pasa, en la escuela, como en la vida misma. ...Pienso en estos tiempos, que la mente de obediencia consensuada por la comunidad no hace más que engordar el acuerdo social y marchar, sin musitar una mínima duda, hacia las trincheras del martirologio común y corriente. Es nada más que el acuerdo social, una simple rutina de entregarse a todas las rutinas. Un acuerdo construido para petrificar el sentido de la vida y petrificar las cosas, que así quedan reemplazadas por el sentido común y la utilidad.”

Sus palabras, con ese tinte de poesía, nos hacen pensar en tantas situaciones que se hicieron evidentes en ese período tan peculiar, agregando que:

“...lo curioso, es la muerte, esa idea sin forma tan presente en nosotros, se ocupa de transformar todas las formas, pero el miedo sigue manejando conciencias hasta la locura. El lógico termómetro de la costumbre funciona desde los buenos días que se pronuncian automáticamente hasta el desmayo que produce sólo desterrarse de la imaginación. Pero el exilio no es voluntario, porque apenas llegamos al abismo de la ocasión, huimos hacia ninguna parte...Se habla porque el signo puro está flotando delante de nuestros ojos, pero, en realidad, lo estamos tapando con este humo de palomas mensajeras en bandada, extraviando paisajes al pasar, suponiendo que existe la distancia... ¿existe la distancia? La anomia dutkheniana nos anticipa como rayo eléctrico un desmoronamiento en los cuerpos, en las emociones, en los valores colectivos de este organismo social... la pandemia dio lugar al discernimiento, además del malestar y la incertidumbre que son una constante (y a la esperanza). Y la educación no es solo una coyuntura que da cuenta del tiempo que vivimos, es también una propuesta del presente y del destino de la comunidad y de la humanidad.

En su escrito, nos conduce a distintos planos de la vida cotidiana, lo social y educativo, reparando en el concepto que Romina retoma de Macchiarola (...) como es el de *territorialización de la educación*:

El covid19 dio un cimbronazo a la sociedad, dando lugar a un momento de excepcionalidad que ha permitido que surja lo que estaba oculto bajo la apariencia de normalidad, lo que sostenía nuestra cotidianidad, construida sobre la creencia en el principio del individuo fundador del orden social. La pandemia nos obliga, de algún modo, a reencontrarnos con aquello que ninguna sociedad puede eliminar sin desaparecer como tal: la conciencia colectiva y su fuerza moral... ¿Será posible que la conciencia común ocupe un mayor lugar en nuestra conciencia individual? Estos cambios de orden simbólico y moral que atravesamos ¿Generarán una humanidad mejor? ¿Habrá mayor cooperación? ¿Qué funciones colectivas deben salvaguardarse y cuáles llevar al olvido? (Romina, 2021)

Muchos de los comentarios de los estudiantes de este posgrado que hoy se hace libro, tienen la intención de dejar la experiencia vivida, es que el sacudón fue tal, que no quedó ni una idea sin moverse, revisarse o resignificarse. Rebeca, otra estudiante que conocimos, nos comparte que el curso promovió en primer lugar, interesarse por temas y conceptos que no conocía, tales como agencia y compromiso, y a profundizar otros que había estudiado en algún momento de su formación como son neurociencia, plasticidad, funciones ejecutivas. Pudo, a medida que se trabajaban los contenidos, ir estableciendo algunas relaciones con sus propias investigaciones de su carrera de doctorado. Agrega que la invadió una lluvia de emociones durante el período de la pandemia que fueron “reactualizadas” al escuchar las clases y el diálogo entre compañeros.

Porque realmente el estar con otros, de la manera en que suceda, es enriquecedor, motiva, recrea y lleva a pensar colaborativamente alternativas de cómo seguir. Finaliza sus comentarios aseverando que:

“todo proceso de aprendizaje está atravesado por emociones, pero aún más en las condiciones del 2020...Me posicioné como psicopedagoga pero también como doctoranda y reconozco la dicotomía entre querer cuidarme/nos a la vez que desear avanzar en mi investigación doctoral, la cual - ¡qué casualidad! - aborda en parte las emociones en educación secundaria”

Desde el lugar de profesoras dictando el posgrado dejamos en claro que no son casualidades sino más bien, oportunidades de profundizar estudios, de resultados de búsquedas permanentes, en fin...de buscar una luz ante tantas tinieblas que la época de pandemia impuso.

Hubo quien, en esa intensa búsqueda, halló la oportunidad de dar cierre a estudios pendientes, como fue el caso de Macarena y Valeria. Qué loco pensar que al mismo tiempo que la pandemia generaba muertes y más muertes, en otros daba lugar a consumir proyectos, forjar sueños y cumplirlos. Valeria relata que la pandemia ha significado auto reflexionar y hacer una metacognición desde el lugar de la praxis ya que se vio interpelada por nuevos escenarios, nuevas dimensiones, nuevas formas de interrelación. En defensa de las Ciencias Humanas, es este el momento para “humanizarnos” más que nunca y vislumbrar nuevos desafíos: “...había dejado mis estudios y decidí retomar la Carrera en el marco del Programa Potenciar la Graduación con aspiraciones de poder, en esta etapa de la vida, dedicarme al desempeño vinculado con mi formación académica... estoy en la búsqueda de *cambiar de pecera* y considero que la UNRC es un ámbito que invita a CREAR, CREER, CRECER... me gustaría especializarme en investigación, me gusta mucho escribir” Bienvenidas las oportunidades en marcos de amargas y desazón.

Desde otras realidades que hemos conocido se plantean, de parte de una directora de Nivel Inicial (quién *debutó* como tal en pandemia) algunas ideas que reconoce han estado latentes en cada encuentro virtual y que nos lleva a replantearnos el *oficio de ser docente* en épocas de pandemia y seguramente postpandemia.

La idea de oficio da lugar a pensar algo que se recrea y reinventa de manera permanente en función de los contextos y las situaciones que lo demarquen. Cuenta que la situación vivida dejó más que nunca al descubierto ciertas desigualdades del día a día: “contamos con padres analfabetos... un 80% no tienen el primario terminado, solo algunos cuentan con algún tipo de estudio terciario y el resto secundario incompleto”. Inmediatamente, manifiesta que le surgen una serie de preguntas: ¿Cómo enseñar virtualmente a un niño que sabemos que su mamá tiene realizado solo primer grado? ¿Cómo enseñar a aquellas familias que no saben leer y escribir?”.

Esos y muchos otros fueron desafíos muy propios del nivel inicial de sectores vulnerados. Lo cierto es que los recursos utilizados, los niveles de creatividad docente superaron los grados de dificultad y, a manera de reinventarse creativamente, las posibles maneras de dar respuestas ante tantas carencias fueron apareciendo:

“aprovechábamos la oportunidad de entrega de módulos PAICOR, donde con anotaciones de las docentes me transmitían los mensajes para esas familias y de paso dábamos en soporte papel las consignas...con dibujos para aquellas familias analfabetas. La verdad que nos sorprendió ya que, de un total de 125 estudiantes, solo tuvimos 8 niños desvinculados, pocos para el contexto donde se encuentra nuestra institución...A esto se le agregó el tema de la conectividad ¿cómo nos asegurábamos que todos accedieran a internet para poder trabajar lo que el docente proponía? Los videos consumían datos... sabíamos que si enviábamos video era probable que la siguiente actividad no nos respondieran ya que quedaban sin crédito, como ellos expresaban, ¿cómo asegurar la igualdad de condiciones en época de pandemia? Nos preguntábamos. Pero bueno, gracias al

esfuerzo de las señas y de tratar de sostener el vínculo, podemos decir que este año (por 2021) los niños comenzaron el jardín como si el año pasado hubiesen asistido, conociendo a la docente de jardín y a la directora... De todas maneras el sentimiento de pertenencia va a ir construyéndose con el espacio de la sala, no de la totalidad del jardín, ya que sabemos... el protocolo nos restringe la circulación, pero van a tomar a su sala con sentido de pertenencia, de sentirse parte de este proceso de enseñanza-aprendizaje” (Jorgelina, 2021)

La variedad de experiencias educativas en épocas de pandemia tiene un sinnúmero de matices, cada sector de la educación, cada nivel, mostró sus particularidades más allá del aula física, remota, o imaginada. Lo cierto es que no dejó de suscitar preguntas, revisar las maneras en las que se venía trabajando e interpelar roles en la institución en donde nos halló: escuela, universidad, familia.

Salvador, estudiante del posgrado asevera que:

“El año 2020 nos ha sorprendido con desafíos muy grandes, históricos –si se quiere–, puesto que la inmediatez, y la interacción material entre educandos y educadores fue, desde siempre, de carácter inalterable, *sine qua non*, es decir, “sin la cual, no ES”.

Son muchas las realidades que nos circundan son muchas las vulnerabilidades y desigualdades presentes en las sociedades, y tal cuestión, se hizo aún más visible en el contexto de pandemia sobreviniente. La desconexión (entre tantos inconvenientes debatidos) era una constante, y, en consecuencia, sistemáticas violaciones al Derecho Humano de la Educación.

Romper de manera abrupta con ese esquema, con esa manera de dar clases *desde siempre*, no fue nada fácil; pero como de las dificultades se aprende, aún más que del confort de lo ya conocido, importó también una puerta hacia el crecimiento, nuevos aprendizajes, experiencias y sensibilidades... Algo que vino a dar cuenta el contexto de confinamiento obligatorio, y la virtualidad en la educación, es cómo la praxis nos demuestra una vez más que todos somos sujetos históricos, con saberes múltiples. Que todos, de alguna manera, aprendemos y enseñamos”.

Y es en ese trayecto del enseñar y el aprender donde se llevaron a cabo las más profundas preguntas y revisiones. No nos encontrábamos, como humanidad misma en iguales condiciones.

La cuestión de la posibilidad de conectividad fue una de las brechas, al comienzo más difícil y a la vez simple de solucionar, pues llevó tiempo, inversiones, voluntades. En este sentido, Carlos, estudiante del posgrado, nos hace ir más allá, pensar en las posibilidades quizás menos inmediata que puede dejar la situación de pandemia, manifestando:

“Me preocupa el problema de la brecha digital producto del salto y la transformación tecnológica, pero más me preocupa el modelo pedagógico y su estandarización global con la destrucción de las identidades y los ritos culturales de los pueblos, por otro lado la mercantilización de la vida y en especial de la educación que esta mediada cada vez más... en este caso por plataformas, con una nueva configuración y nuevas socializaciones entre los individuos que son empujados a ser más individualistas, instrumentalistas y cosificados... menos observadores y comprometidos con los contextos reales, más amplios, en relación con dónde y cómo se están produciendo las prácticas que están llevando a cabo... con un predominio más individual y menos colectivo. Creo que los docentes tenemos que hacer el esfuerzo... y proponer alternativas *humanizantes*... de orden emancipatorio.”

Lo planteado pone sobre la mesa la posibilidad de cambio que dejan las crisis... el ver el vaso medio lleno más que medio vacío, como se dice. Pensábamos que íbamos a salir de esa situación excepcional, a nivel mundial, fortalecidos. Y hoy nos encontramos con la crueldad misma y los cimbronazos de una guerra injusta de parte de las grandes potencias... no, no aprendimos nada... ¿no?

El ser humano es la única especie capaz de tener pensamientos creativos y de autorregularse. Lo dijimos innumerables veces en el dictado del posgrado e insistiremos porque constituyen la base de una configuración de procesos. Al decir de Elisondo, de la Barrera y Rigo (2022) los procesos creativos en educación van a depender de las condiciones de los contextos generales y de las particularidades de los entornos en que se sitúan. Atravesamos contextos difíciles, desconocidos que sentaron las bases para apelar hoy más que nunca a una creatividad de tinte colectiva y social que ha de depender de la construcción de proyectos novedosos compartidos (Cristiano, 2020; Glaveanu et al., 2019).

Hoy asistimos, en plena vuelta a esta *presencialidad distinta*, a una diferente manera de enfrentar las tareas académicas, intentando echar mano a aquellas estrategias y recursos descubiertos en la enseñanza remota, en la virtualidad. Más que nunca resuenan conceptos de aulas invertidas, aulas extendidas...abrimos las puertas de las instituciones, aprendimos distintos, casi devenidos en *influencers* de la educación. Disfrutando, mostrando estas maneras distintas de enseñar y de aprender, resignificadas en tiempos de aislamiento.

Y así ha ido tomando forma este libro, cada uno de sus capítulos es un revisar, repensar, convertir, la propia práctica profesional, mirar de otra manera, con otros anteojos, desde otros lugares.

El capítulo 1, denominado *Educación y Pandemia: Nuevos desafíos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje*, escrito por Salvador Ordiales, hace una consideración de lo vivido en plena pandemia, poniendo en valor los nuevos desafíos y las nuevas construcciones que han de llevarse a cabo, producto del revisar y reconfigurar la situación vivida. Destaca que se dieron las condiciones óptimas para mejorar el desarrollo de las llamadas funciones ejecutivas, advirtiendo que: *se vuelve imperioso ... que el docente cree y proponga, situaciones de enseñanza y aprendizaje en consonancia con las realidades de cada alumno...hacer de mediador, generando andamiajes que permitan el aprendizaje significativo*. Remarca el valor de las plataformas tecnológicas, como herramientas esenciales para ello. Cierra su escrito recordando que como las realidades son complejas y cambiantes, no habría a manera de manual, una serie de indicaciones sobre cómo afrontar las vicisitudes del mundo para sobrellevar la educación, pero sí, y de manera constante “*la posibilidad de pensar y repensar, de construir y deconstruir, siempre colectivamente, porque es un genuino camino hacia el crecimiento*”.

En el capítulo 2, Romina Bada, bajo el título: *La pregunta es ¿estamos en problemas? Una cuestión de percepción en relación a la vida escolar en Pandemia* emprende la tarea de indagar sobre la vida escolar mediada en la virtualidad en el contexto de emergencia sanitaria. Un contexto, afirma, que ha generado un enorme desafío a docentes y estudiantes y que hoy invita a repensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo esta situación de excepcionalidad. Considera que *es nuestra oportunidad de preguntarnos por las operaciones a inventar en cada caso, para bajar la velocidad y para producir ese remanso indispensable con el fin de acercarse a pensar sin automatismos*. De la manera tan bella en que lo dice, damos paso al compromiso que esto implica, agregando siempre esa impronta de oportunidad, afirmando que: *a la vida escolar mediada por la virtualidad se la puede mirar como un espacio necesario para poner en juego las capacidades y las transformaciones*. De la misma manera cierra su trabajo poniendo de relieve que *se hace necesario asumir la tarea creativa y también política de definir lo que somos y lo que queremos ser, en la escuela como en la vida misma*.

Erica Fagotti Kucharski en el capítulo 3, *Teorías y prácticas: experiencias, sentidos y sentires en Pandemia*, nos deleita con un escrito que invita a comprender la manera en que los sujetos perciben, viven y sienten sus prácticas sociales y, a la vez, a pensar en la configuración de subjetividades de docentes y estudiantes, con experiencias educativas principalmente mediadas por la virtualidad en un contexto de Pandemia, contemplando la mirada de sujetos situados en la escena de instituciones educativas concretas, así como, en un contexto socio-histórico particular. Habilitando prácticas docentes y procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto experiencias, como construcciones simbólicas y emocionales que están sostenidas por espacios colectivos y que necesariamente condensan el pasado y se despliegan en proyectos.

Marina Inés Spinetta, en el cuarto capítulo que hace referencia a *Pandemia, aprendizajes y experiencias del tiempo*, busca revisar y reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje en el último año, marcado por la pandemia global de COVID-19. Como ella misma expresa, lo hace bajo las coordenadas conceptuales de las Neurociencias y la Psicología Educativa, hecho que parece iluminar aspectos que, en relación a los procesos cognitivos y emocionales involucrados, nos permiten evaluar los encuentros y desencuentros en los nuevos entornos educativos a los que hemos sido arrojados desde marzo de 2020. Se juega diciendo que *la frustración puede ser un buen término para caracterizar gran parte de las sensaciones que hemos tenido en esos tiempos*, lo cual también da lugar a una serie de interrogantes que intenta ir respondiendo en su escrito: *las novedades en el ámbito educativo inauguradas masivamente por la pandemia ¿vinieron para quedarse? ¿Cómo afectan y van a afectar en el futuro, a nivel individual y colectivo? ¿Cómo pueden contribuir las Neurociencias y la Psicología educativa con relación a esos desafíos en el aula (tradicional, virtual, mixta, extendida)? Reflexionar sobre las experiencias temporales... ¿ordenadoras de la vida?.* Cierra sus valiosas reflexiones, rescatando las críticas sobre la falta de adecuación de la escuela al mundo digital, *a sus prácticas escleróticas y poco estimulantes...para repensar una nueva escuela, que no descansa simplemente en la innovación mediática y que conserve su lugar –modesto pero insustituible- como espacio de esperanza. Si evitamos caer en dogmatismos cientificistas, las Neurociencias nos ayudan a redescubrirnos plenamente humanos, como sujetos que nos hacemos con otros*, afirma de manera contundente.

En el capítulo 5: *La educación en tiempos de pandemia: qué soltar, qué sostener*, Verónica Lucía Pugliese Solivellas, propone reflexionar acerca de la educación superior, a partir de los aportes teóricos de las ciencias de la educación y las neurociencias y de la comunicación, en los que fueron, tiempos de pandemia. Hace un amplio recorrido de aspectos de la realidad, incluso mencionando las condiciones salariales de la planta docente, y la revalorización de las Tics como herramientas propicias. Presenta una síntesis de qué sostener y qué soltar, producto de la situación excepcional vivida. Cierra su apreciado escrito, aseverando que *la virtualización de las tareas de enseñanza y aprendizaje no puede hacerse sostenida en el voluntarismo de los actores implicados; debe realizarse de una manera organizada, armónica, planificada y sin perder de vista la importancia del encuentro humano*.

Rebeca Mariel Martinenco en su escrito *Nuevas modalidades de presencia*, capítulo 6, se adentra a repensar la dicotomía entre presencialidad y virtualidad para postular que puede haber presencia aún en la asistencia virtual a las clases, dado que los estudiantes ponen en juego sus funciones ejecutivas, comparten metas de aprendizaje, se acompañan, se sostienen emocionalmente entre ellos y con sus docentes, construyen conocimiento conjuntamente, se comprometen en sus procesos de aprendizaje, poseen comportamientos que inciden sobre los contextos que aprenden y modifican los entornos educativos. Propone que presencialidad y virtualidad no son sinónimos, pero tampoco son opuestos irreconciliables, para empezar a hablar de una presencia mediada por tecnologías donde ocurran procesos similares -aunque también diferentes por el contexto- a los que se daban dentro de las aulas físicas.

En el capítulo 7, Carina Maricel Pereyra con su *Abrir la puerta para las reflexiones sobre la importancia de las emociones en el aprendizaje durante la pandemia*, comienza haciendo un recorrido por los inicios de la Pandemia, a nivel regional y mundial, puntualizando su relación con la educación, más concretamente con el plano emocional que todo ello generó. Con planteos desde las neurociencias se traslada al plano pedagógico, aseverando de manera muy acertada que: *si bien vamos hacia una educación híbrida... donde las tecnologías son y serán herramientas básicas de transmisión de conocimientos, los docentes son irremplazables, el cerebro humano es un órgano social y aprende básicamente cuando es motivado, estimulado, inspirado y eso no lo va a lograr una herramienta tecnológica. Cada vez lo humano va a ser más importante (más aun en la educación) ... porque nunca van a reemplazar lo que nos hace humanos: el manejo de las emociones, lo colectivo, la creatividad, el altruismo*, cierra la autora.

El trabajo de Belén Becerra, que se constituye en el capítulo 8 de este libro, titulado *Aprender a Aprender: Revisión del papel de la neurociencia en la educación durante la pandemia*, muestra un recorrido por las estrategias que los contextos educativos pudieron en funcionando tras el contexto de incertidumbre marcado por la pandemia de COVID-19, revalorizando los aportes de las Neurociencias. Poniendo énfasis sobre el final, en la importancia de *habitar la virtualidad utilizando como herramienta poderosa las TIC...generar prácticas pedagógicas que incentiven la autonomía de los estudiantes es una necesidad del sistema educativo. Para concretar estos anhelos se debe trabajar exhaustivamente en la formación docente, incluyendo las neurociencias como eje transversal*. Sin duda sus aportes son sumamente valiosos.

En el capítulo 9, *Educación en tiempo de pandemia: ¿Una oportunidad para deconstrucción y construcción?* de Candelaria Lestelle, se reflexiona sobre el rol docente frente a la Pandemia por COVID-19, su repensar en diversas estrategias de enseñanza y evaluación, teniendo en cuenta que existe una visión mucho más amplia de desempeños que el estudiante puede revelar. Asimismo, incita a los estudiantes a tomar el timón de sus propios aprendizajes, responsabilizarse por su proceso, trabajando a partir de la autorregulación y realizando continuamente metacognición para conocer sus propios progresos, las habilidades destrezas, selección y uso de la información, siendo autónomos, responsables y comprometidos.

María Solange Páez, en el capítulo 10, que se denomina *Neurociencia, metacognición y desidia universitaria. Buscando comprender la desvinculación de los estudiantes universitarios del sistema educativo*, destaca la importancia del vínculo entre las neurociencias y la educación, entendiendo que el conocimiento y comprensión de los diversos aspectos del cerebro, estructura física, funcionamiento, mecanismos que los rigen y las implicancias en las distintas edades evolutivas del ser humano y en el aprendizaje en general, es fundamental en el ámbito educativo. La autora propone un revisar la programación de clases utilizando prácticas de enseñanza basadas en los principios de la neurociencia, lo que supondría un *aumento de los niveles de atención, motivación, rendimiento académico, y una disminución de la desidia y desvinculación de los estudiantes universitarios del sistema educativo*.

En el capítulo 11, de Fernando Susino, titulado *Reflexiones en torno a la realidad educativa actual: enfocando nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje*, pone de manifiesto que en las épocas de pandemia se reforzó de alguna manera las instancias de inclusión – exclusión en estudiantes, pero también, de manera paralela en docentes a quienes les costó adaptarse a las nuevas modalidades del sistema educativo. Remarca que la cuestión de conectividad fue un problema extra para muchos, sobre todo estudiantes y docentes de zonas rurales. Retoma los principales conceptos de las neurociencias que serán de utilidad para salir reinventados en el plano educativo, para cerrar su escrito apoyado en que *algunas ideas para trabajar en el intercambio didáctico – pedagógico tendrán que ver con fortalecer la autoestima abordando la perspectiva de los talentos y habilidades personales del estudiante, motivar con el uso de la imaginación, expresión verbal, curiosidad, autonomía, agenciación y creatividad*. Sin olvidar, el valor de un contexto que lo permita, por su puesto.

El escrito de Gisela Yanina de las Mercedes Díaz, capítulo 12, bajo el título *Educación en tiempos de pandemia en el nivel superior: Explorando los conceptos de compromiso, funciones ejecutivas y metacognición*, nos acerca desde el Profesorado en Lengua Inglesa correspondiente a la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), su experiencia docente del paso de la presencialidad a la virtualidad. Muestra la relevancia de configurar ambientes de aprendizaje que propicien la implicación académica y contribuyan a una mejora en los niveles de logro de los estudiantes y al aprendizaje significativo, desde la complejidad que la práctica define en contextos que se encuentran fuera de la tan mentada zona de confort. Siempre a favor de una reflexión constante y enriquecedora.

El escrito de Eugenia Soledad Mercau, *La Pandemia, el sistema escolar y las Funciones Ejecutivas*, capítulo 13, analiza la pandemia como una oportunidad para transformar e innovar en educación, a decir de Paulo Freire: “todos aprendemos en interacción con el mundo” y ese mundo hoy nos está invitando a aprender de esta situación. Centra la importancia en comprender y profundizar

en la mirada de los estudiantes y sus emociones; el rol docente en 4 sentidos, en lo emocional, en lo familiar, en lo social y en lo humano; y, el sistema educativo, hacia la inclusión y la desigualdad, buscando ensayar nuevos caminos por donde transitar en el futuro.

Rosana Chesta en el capítulo 14, denominado *Desafíos de la práctica docente en los profesorados de educación inicial en tiempos de pandemia*, nos interpela a repensar la práctica docente desde su rol de educadora para animarnos a reflexionar en torno a aspectos de la educación argentina en el tiempo de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), donde el valerse de los medios digitales para generar otras propuestas de enseñanza y otras formas de acceder al aprendizaje fue una solución en aquellas poblaciones con acceso a internet y a recursos tecnológicos, pero no para otras con desigualdades de acceso a conectividad. Nos plantea la necesidad de revisar los procesos vivenciados en la práctica profesional docente en los profesorados de educación inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto y el ISFD de la Escuela Normal en la ciudad de Río Cuarto.

En el capítulo 15, *Educación emocional para los aprendizajes significativos de los estudiantes y su importancia en el nivel inicial*, Jorgelina Gratton pone en valor a la educación emocional, más aún desde los niveles iniciales y bajo las condiciones de aislamiento que nos tocó atravesar. Alude a que así cómo influyen negativamente en el aprendizaje, las emociones pueden originar lo contrario gracias a la motivación y redirección de la atención que traen consigo, añadiendo que la consideración de las emociones dentro de la sala del Nivel Inicial deja ver las ideas del nuevo paradigma del trabajo con aulas heterogéneas, tomando a los estudiantes como sujetos integrales, activos e individuales.

En el capítulo 16, el escrito *Reflexiones sobre educación en tiempos de pandemia: Crónica de un cambio anunciado y necesario*, de Mariana Werner nos invita a reflexionar de una manera muy amena los cambios y ajustes que debió enfrentar la educación y sus protagonistas, a partir de vivencias y relatos personales de algunos acontecimientos educativos en pandemia. Para ejemplificar que la pandemia vino a transformar la educación, a derribar las paredes tan estructuradas del aula, a detenernos para mirar al otro, a descubrir que aprender es un proceso y, que la evaluación logró salir de una grilla de pregunta y respuesta. En síntesis, que logramos contextualizar a los sujetos de la educación, porque entramos y fuimos parte de muchos contextos.

En el capítulo 17, denominado *¿La pandemia como reveladora de todo o el justificativo para todos los males?*, Mariela Diolinda Niederhauser hace una consideración de cómo se dieron las circunstancias educativas en la época de aislamiento, destacando que no era posible pensar en una pausa prolongada, sino que se debía implementar nuevas formas de enseñar recurriendo a las plataformas virtuales para continuar con la educación de los estudiantes, ocasionándose una ruptura entre los límites de lo público y lo privado, dejando expuesta la intimidad de los hogares con todo lo que eso implicaba. Remarca las diferencias entre sectores más o menos vulnerados y retoma los aportes y contribuciones, sobre todo en lo que hace a las emociones, en el plano educativo. Cierra concluyendo que la pandemia no ha sido la responsable de todos los males de la educación y no es quien develó las desigualdades en torno al acceso a la educación, eso ya existía antes...*si puede que haya contribuido a que las brechas se acentuaran o se hicieran tangibles.*

Carlos Alberto Rang en su capítulo 18, llamado: *¿Qué retos/ desafíos nos plantea la Pandemia en medio de la cuarta Revolución Industrial a los docentes en la Universidad pública?*, propone repensar la comunidad universitaria para construir una participación colectiva en los problemas educativos y de la sociedad. Sostenido la importancia de no sólo adaptarnos a los cambios, sino también hacer propuestas superadoras, recuperar el rol transformador de la educación en el ámbito superior universitario. Hace un llamado colectivo para encontrar propuestas inventivas con el desafío de formar constructores de una sociedad democrática participativa.

En el capítulo 19, Ana Claudia Ziraldo, con su escrito: *Experiencia de enseñanza aprendizaje en pandemia por Covid 19 durante 2020 en primer año del Profesorado en Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Villa María: propuesta implementada tendiente al desarrollo del compromiso agéntico*

de los estudiantes, nos deja su experiencia docente destacando el concepto de compromiso como eje central de la propuesta. Trabajaron con alumnos de primer año, lo que destaca como un doble desafío. Recupera conceptos centrales como son funciones ejecutivas, metacognición y compromiso, evidenciando que favorecerlos en estudiantes a través de la modificación de los contextos es una tarea posible.

Finalmente, en los capítulos de cierre, 20 y 21, María Laura de la Barrera y Daiana Rigo nos dejan ver lo que sumó esa época de pandemia y cómo podemos proyectarnos, retomando conceptos tales como el de plasticidad, agencia, práctica docente colaborativa, entre otros aspectos.

Escribir este libro de manera conjunta fue uno de los desafíos que nos dejó la pandemia, es el esfuerzo colectivo. Es este entramado humanamente académico y amoroso lo que quiere dar lugar a los cambios, a lo posible, recuperando modos, creando otros, como puede ser la hibridez el permean las aulas, el construir espacios mixtos, sin olvidar jamás la esencia de lo humano, al hablar de educación.

La invitación está hecha, a leer!

Capítulo 1

Educación y Pandemia: Nuevos desafíos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Salvador Ordiales

Introducción

Ya es bien sabido que el año 2020 nos sorprendió a todos, con desafíos muy grandes, históricos, y hasta –si se quiere- comparables con algún largometraje de ficción.

Fueron muchos los órdenes que se subvirtieron, y lo que de nuestra profesión se trata no fue excepción, puesto que la inmediatez, y la interacción material entre educandos y educadores fue, desde siempre, de carácter inalterable, *sine qua non*, es decir, “sin la cual, no ES”.

Son diversas las realidades que nos circundan, son profundas las vulnerabilidades y desigualdades presentes en las sociedades, y tal cuestión, se hizo aún más visible en el hecho de la pandemia sobreviniente. La desvinculación (entre tantos inconvenientes debatidos) era una constante, y, en consecuencia, sistemáticas violaciones al Derecho Humano de la Educación.

La virtualidad, a través de sus diferentes plataformas, ha sido herramienta de asistencia a la educación, cuya razón de ser solo tomaba importancia en el marco de una eventualidad, o de situaciones especiales. Pero, a decir verdad, nunca, dicha modalidad, pasó a convertirse en regla universal.

Romper de manera abrupta con ese esquema, con esa manera de construir clases “desde siempre”, no fue nada fácil; pero como de las dificultades se aprende, aún más que del confort de lo ya conocido, importó también una puerta hacia los nuevos aprendizajes, experiencias y sensibilidades.

Algo que vino a dar cuenta el Aislamiento Preventivo y Obligatorio, y la virtualidad en la educación, es cómo la praxis nos demuestra una vez más que todos somos sujetos atravesados por la historia, con saberes múltiples. Que todos, de alguna manera, aprendemos y enseñamos.

No es solo otra oportunidad para revisar la idea del Ser Docente y la Educación en general, sino también, es un llamado a la consciencia colectiva sobre la inmensa responsabilidad de ejercer docencia, con todas las dificultades que ello implica, sin caer en romantizar de manera reduccionista como gratos esfuerzos nacidos de la vocación.

Desarrollo

La desigualdad es un fenómeno que atraviesa a todos los países en general, pero América Latina, en particular, según el Índice de Gini, es la región más desigual del planeta. La situación de Argentina no escapa de las tendencias regionales (Grupo Banco Mundial, 2019). La desigualdad es hija de la pobreza e indiferencia, y es también, el punto de partida para la vulneración de múltiples derechos, entre tantos: El derecho humano a la educación.

Durante el año 2020 ha variado –más bien ampliado- el aula hacia las casas particulares, lo que de manera no planificada, ha forzado a muchas familias a que reestructuren sus hogares para responder al nuevo contexto sobreviniente, y sobrellevar las demandas de la educación. En lo inmediato implicó un proceso bastante engorroso y entorpecedor, luego a medida que el año fue transcurriendo, los aprendizajes y enriquecimientos fueron constantes, pero pocas veces libre de contratiempos, inseguridades o frustraciones.

El contexto, en general, como una suerte de crisis, que demandó un esfuerzo mayor que en otras épocas, planteó el reto de asumir un compromiso colectivo, de todos los sujetos que participaban de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Me refiero al reto de Docentes y Alumnos, que es esa doble implicación, los estudiantes interesados en encontrar a los profesores para recibir la clase y los docentes involucrados en buscar a sus estudiantes para enseñar. Compromiso que es espiralado, mutuo y recíproco, donde se contagian unos de otros (Rigo, 2020, 2017).

En el transcurrir de las clases, y partiendo del propio compromiso, avanzamos hacia una dialéctica construcción del aula “en tiempos de pandemia”; se fueron forjando nuevas estrategias de

aprendizaje, abordamos la metacognición desde la necesaria deconstrucción, y consecuente reconstrucción, hacia una real autoconsciencia de nuestros pensamientos; se desestructuraron muchos rigorismos entorno al aula y sus tradiciones, que resultó en ciertas flexibilidades que favorecieron el ejercicio creativo de las funciones ejecutivas, impulsadas por el compromiso agéntico.

Durante las reuniones concernientes al cursado, hemos podido visualizar, según lo reportado por la UNESCO, algunos números preocupantes en materia de desigualdad en el marco de la pandemia por la COVID-19 durante el año 2020: el 89% de los alumnos inscritos en la escuela o universidad, no pueden presenciar el aula física; y de aquel porcentaje, que equivale aproximadamente a 826 millones de estudiantes, no tienen acceso a una computadora en el hogar; y el 43%, correspondientes al 706 millones no tienen internet en sus casas.

Se torna evidente que, en materia de educación, la cuestión del acceso propiamente dicho, es la preocupación mundial más grande. En mi experiencia, las desigualdades, o en otras palabras, la falta de acceso a la educación virtual, no abarcaba totalmente a todos los alumnos de la clase, puesto que las condiciones socioeconómicas existentes entre ellos, eran de hecho, también desiguales. Algunos alumnos pudieron acceder perfectamente a las reuniones presentes en las plataformas de comunicación audio visual, como ser *Google Meet*, o *EveliaMeet*, pero otros, no tenían dispositivos para comunicarse, o no eran aptos para soportar las nuevas TIC'S (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Frecuente era también la situación en que no contaban con internet, que tenían pero no era de calidad, o a veces, solo contaban con servicio de "datos móviles", lo que es caro y de disponibilidad muy finita.

La desvinculación es un escenario indeseable, que está latente ante la impotencia y frustración de los agentes participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tal razón, el compromiso, revestido de la debida creatividad, cumplen una función vital.

La creatividad es un constructo complejo y dinámico en el que se interrelacionan múltiples condicionantes personales y contextuales que se transforman en diferentes momentos y situaciones (Corazza, Glaveanu, 2020), y es un bien imperioso para lograr una adecuada versatilidad, y sana dialéctica en los procesos educativos. En tal sentido, más allá del diseño de las actividades, los procesos creativos deben apuntar a generar estrategias y alternativas para que las propuestas lleguen a los estudiantes, que puedan acceder a las tareas y resolverlas con los materiales que disponen. Estas situaciones, importan también, actividades de "final abierto", o que incluyen recursos variados y diferentes formas de resolución, lo que necesariamente, promueve cierta autonomía y autorregulación, y que, consecuentemente, impulsan acciones creativas por parte de los estudiantes. Pueden bien potenciar las funciones ejecutivas de los estudiantes, en tanto procesos cognitivos divergentes, autonomía y autorregulación de los aprendizajes.

Lo anterior, de ninguna manera pretende romantizar las desigualdades, o asociar los procesos creativos a situaciones de vulnerabilidad. Interesa para destacar el trabajo creativo de los docentes (en construcción con los estudiantes), en la búsqueda de alternativas que potencien los aprendizajes, reconociendo las particularidades de los estudiantes y los contextos que habitan. (Elisondo, Melgar, Chesta, Siracusa, 2021)

El estar presente, por los docentes creativos, proactivos y comprometidos, hace más que favorecer la posibilidad de ejercer concretamente, por los estudiantes, las funciones ejecutivas, entendidas estas –desde una concepción fragmentada- como aquellas cuestiones circunscriptas a la esfera de lo racional, mas no emocional. A decir verdad, existen dos universos de funciones, las metacognitivas y emocionales, las cuales dependen de sistemas cerebrales diferentes, porque si bien algunas definiciones suelen respaldar al primer tipo como funciones ejecutivas, existen mayores consensos sobre asumir cierta unidad entre ambos (Ardila, Ostroksy, Solis, 2008). De allí la importancia de centrarse también en las propias emociones, de colocar la mirada sobre la experiencia emocional en contextos de sufrimiento social.

Es menester considerar los procesos de exclusión material y simbólica por los que atraviesan las sociedades en las que vivimos, el papel simbólico de la escuela ante el dolor social. Las emociones deben ocupar un lugar medular en las relaciones educativas, y a través de las prácticas creativas, cimentadas en el compromiso empático de los agentes participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe propender a lograr reducir las desigualdades, en un sentido de integralidad. En definitiva, educar las emociones, como estar disponibles para comprender las marcas subjetivas de las vidas de un país atravesado por las necesidades (Kaplan, 2019).

Los agentes participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje son en esencia, sujetos de carácter bio-psico-socio-histórico-cultural. Representan un universo de complejidades, atravesados por la historia, e inescindiblemente por el contexto.

Las subjetividades van cambiando permanentemente, por incidencia del contexto, al que, a su vez, en constante interacción, influyen también. En fin, en palabras de Perkins, considerar –metafóricamente- a la persona como entrelazada al contexto para dar cuenta de que los sujetos interrelacionan con una diversidad de objetos culturales que definen los contextos donde se aprende y se enseña.

En materia de Funciones Ejecutivas, el contexto es esencial para su mejoramiento. Se vuelve imperioso entonces, que el docente cree y proponga, situaciones de enseñanza y de aprendizaje en consonancia con las realidades de cada estudiante. El docente, entonces hace de mediador, generando andamiajes que permitan el aprendizaje significativo. Pero esto último, concurre con el compromiso agéntico de los estudiantes, definido como los actos intencionales, proactivos y constructivos que los estudiantes despliegan para mejorar sus oportunidades de aprender, enriqueciendo la experiencia educativa y sus aprendizajes (Reeve, 2013; Reeve, Shin 2020).

Se genera una negociación entre los estudiantes y profesor, donde los procesos de enseñanza se construyen en base a los consensos logrados, cuyas transacciones dialécticas conducen a negociar un entorno de aprendizaje más motivador y de mayores apoyos.

En la “praxis áulica” que me tocó vivenciar, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, el generar un efectivo acceso, propiciando modos correctos para su consecución, era el desafío base para la construcción de los nuevos procesos de aprendizajes. En tal sentido fue menester empaparse en las TIC’S, aprovechando al máximo todas las opciones que ofrecían para poder achicar brechas existentes entre los alumnos y la educación.

Para dar las clases se presentaban problemáticas concretas respecto a mediante qué plataforma virtual llevar a cabo las clases. A decir verdad, forzar a todos a usar una única vía no era la solución, porque de hecho no funcionaba igual para todos. Como adelanté en el inicio del presente ensayo, había precariedades y hasta faltantes de dispositivos electrónicos aptos para la vinculación con la clase, mas también, el servicio de internet, que podía presentarse como deficiente, con datos móviles o incluso inexistente.

Teníamos, por ejemplo, el acceso al aula virtual que ofrecía la plataforma de *Evelia* de la UNRC, que era pública, y como tal, y en ocasión de la pandemia, no consumía datos móviles. Esto facilitó la cuestión para quienes solo disponían de acceso a internet mediante su *Smartphone*, ya que el servicio de “datos móviles” se consume rápidamente, máxime en ocasión de transferencias de datos pesados como ser las propias clases, puesto que estas son de carácter audiovisual, y de larga duración. La contracara de esto era que, sobre todo al principio, la plataforma era muy deficiente, con grandes incompatibilidades respecto a los dispositivos de los usuarios, como también la enorme saturación de los escasos servidores con que contaba, lo que en “horarios pico” hacía impráctico todo. Estas fallas de *Evelia*, naturalmente, fueron consecuencia lógica ante la pandemia que sobrevino a principio del año 2020, porque la plataforma –que no estaba preparada-, tuvo usuarios en masa. De ahí, comenzó la carrera por la Universidad de reestructurar la plataforma con más servidores, y mejorar las experiencias en las videoconferencias.

En búsqueda de otras opciones, se experimentó con *GoogleMeet*, que en términos generales trabajaba bien en la mayoría de las computadoras y celulares de los estudiantes. La contracara es, que a diferencia de Evelia que es pública, limitaba su acceso a quienes gozaban de un buen servicio de internet de carácter doméstico, no de empresas telefónicas.

Luego, también estaba WhatsApp, la red social de mensajería instantánea más usada del mundo. Aunque a los usuarios de celulares se les terminaran los datos móviles, las empresas seguían proveyendo de internet respecto esta aplicación, debido a su carácter de esencialidad. Si bien no es del todo práctico para desenvolver una clase mediante una “video llamada”, sí ofrecía un canal de comunicación, para recibir y enviar archivos.

En una misma cátedra era necesario variar las plataformas para llegar a todos de la mejor manera posible. Las clases estaban estipuladas con horarios fijos, donde no todos podían asistir. Algunos porque les acuciaban las responsabilidades laborales o familiares, por lo que fue útil grabar en soporte audiovisual las clases, para que estas sean vistas por quienes faltaban a clases, de acuerdo a sus tiempos y en correspondencia con la autorregulación que ejercían en la medida de su agencia y compromiso.

En *GoogleMeet*, la grabación audio visual de las clases se subían, por un estudiante conocedor de tecnologías, a una cuenta de *GoogleDrive* de acceso público. Pero hacia fin de año, con Evelia funcionando un poco mejor, más bien resultó dejar las clases grabadas y guardadas en “aulas históricas”, dentro de la misma plataforma, para ser vista con fluidez en otros horarios de menos saturación.

Para quienes solo contaban con *WhatsApp*, en relación con las clases, no fue posible un acceso en vivo y en directo a las mismas, pero esto se vio un poco solucionado mediante la labor que realizaba otro estudiante también muy comprometido. Dicho estudiante, grababa en audio con su celular toda la clase, posteriormente, socializaba las grabaciones por grupos de WhatsApp, y en lo que respecta a la falta de interacción con profesor y estudiantes durante la propia clase, se pudieron realizar aportes y resolver dudas e inquietudes (de manera más mediata) por mensajes mediante la misma red social.

Así fue como progresivamente se fue adaptando el aula a cada situación, como una suerte de contextos responsivos. Lógicamente fueron frecuentes las dificultades que se fueron presentando, los descontentos y las frustraciones se manifestaban con regularidad. Muchas veces se recaía en el “ensayo y error” al intentar desentrañar nuevas soluciones a los problemas que casi siempre, sin avisar, aparecían.

En general las dificultades fueron tratadas y solucionadas en la medida de lo posible, pero hubo un caso puntual donde una estudiante se frustró tanto que suspendió el cursado con ánimos de abandonarlo. Su computadora no soportaba las videoconferencias de Evelia, y ante el vértigo y vorágine de los nuevos desafíos que se presentaban, no fue posible brindarle en lo inmediato una solución. Pero como consecuencia de lo anterior, otros estudiantes, en su agencia y compromiso propositivo por sentirse parte de la construcción del “aula en tiempos de Covid”, activaron ideas creativas para que –en plan de aula ampliada- se dieran las condiciones necesarias a fin de dar acceso y participación a la estudiante por otros medios, como lo fue WhatsApp. Así fue como, más allá de las acciones concretas que posibilitaron el acceso a las clases, implicó también un apañamiento en lo afectivo, una oportunidad para no caer en la exclusión en cualquiera de sus dimensiones, y resultar felizmente, en la continuidad del cursado por la estudiante, quien renovó el entusiasmo en construir los procesos de aprendizajes.

Se pone de manifiesto, que el Ser del estudiante comprometido con su educación, se ve impulsado en su compromiso cuando la facilitación de un contexto construido con consciencia colectiva y colaborativa interviene. Los recursos tecnológicos son medios didácticos que permiten aprendizajes activos y dinámicos, y constituyen entornos alternativos para que los estudiantes indaguen, explo-

ren, cuestionen y construyan sus propios aprendizajes (Robles Pihuave, Zambrano Montes 2020). Que en línea con lo que dice Rigo (2020), al aprendizaje, tal como lo percibieron los estudiantes en su estudio, aquí no fue la excepción, se desarrolló de manera colaborativa, a modo de co-creación de un comportamiento espiralado.

Es un gran reto, y una tarea para nada fácil promover el compromiso cognitivo, conductual y afectivo. El compromiso, como ese motor de la tarea que desencadena deseos de saber y disposición al esfuerzo que implica aprender, requiere de ambientes motivadores que contribuyan a construir lo que Perkins (2010) denomina aprendizaje pleno, al aprendizaje responsable y auténtico de contenidos significativos. Es así que cobran gran importancia los rasgos contextuales y personales al momento de elaborar un diseño con tareas programadas desde un ambiente incentivador para que los estudiantes se encuentren interesados, motivados, emocionalmente afectados y en procesos de construir nuevos aprendizajes. Los rasgos contextuales refieren a los modos de pensar, sentir, actuar de los grupos humanos; a los significados que se comparten y construyen en el marco de una sociedad y de las instituciones. Estos modos de pensar y hacer se constituyen a partir de las biografías de los sujetos que son situadas.

Conclusión

Mediante el posgrado “Educación en tiempos de pandemia: aportes teóricos y prácticos sobre funciones ejecutivas, metacognición y compromiso en la virtualidad”, las distintas opiniones funcionales a la construcción de nuevos consensos, y la realización de este ensayo, es que he podido arribar a algunas conclusiones pertinentes. El desafío es transformar el sistema educativo, generando instancias rupturistas, multiplicando puentes entre los diferentes contextos, y promover siempre una auto-organización colaborativa que trasciendan los encorsetamientos históricos que padece la educación.

La educación en extensión, es decir aquella en relación con el medio, traspasando las paredes del aula (físicas o virtuales), debe ser el fin y su razón de ser, porque el aprendizaje en conexión con aquél, con las realidades e historias de quienes lo integran (que a la vez somos quienes aprendemos), es pararse sobre lo auténtico, lo real, en definitiva, lo que existe, lo que es y debe considerarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Covid-19 nos trajo muchos problemas, pero también oportunidades para dar cuenta de ciertas complejidades, de que no hay historia sino historias, que no hay verdad sino verdades, que no hay mero conocimiento sino saberes múltiples. Aprendimos que todos somos sujetos complejos, que todos aprendemos y enseñamos todo el tiempo, desde cuestiones culturales y personalísimas a tecnológicas y propias de la generación *millennial*, cuyos aportes para los profesores fueron fundamentales.

Los nuevos procesos de aprendizajes construidos fueron partiendo de la metacognición colectiva, de todos los participantes del proceso. El “pensar nuestro pensar” para sabernos dónde estamos parados, y generar una autoconsciencia, nos permite avanzar colaborativamente hacia la resolución de los inconvenientes. Pero con eso no basta, ya que también es necesaria la concurrencia de compromisos y agencias de todos (profesores y estudiantes).

Como las realidades son complejas y cambiantes, no existe -ni existirá- un manual sobre cómo afrontar las vicisitudes del mundo para sobrellevar la educación. Lo que si aprendimos es que todo es un proceso de constante pensar y repensar, de construir y deconstruir, siempre colectivamente, porque es un genuino camino hacia el crecimiento.

Referencias bibliográficas

- Alcover, C. y Rodríguez Mazo, F. (2012) Plasticidad Cerebral y hábito en William James. Un antecedente para la neurociencia social. *Psicología Latina*, Vol. 3, No. 1, 1-9 ISSN 2171-6609.
- Álvarez, M. A. y Wong, A. (2010) Neurociencias y comunidad: la oportunidad del neurodesarrollo, *Revista Psiencia*, 2 (1), 30-33.
- Ardila A., Ostroksy F, Solis, (2008) Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol. 8, N°.1, pp.1-21.
- Bachrach, E. (2012) *Ágil-Mente. Aprende como funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*. Sudamericana.
- Battro, A (2011) Neuroeducación. El cerebro en la escuela. En Lipina, S. y M. Sigman, *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Libros Del Zorzal.
- Benarós, S., Lipina, S., Segretin, M., Hermida, M. y Colombo, J. (2010) Neurociencias y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Rev Neurol*, 50 (3): 179-186.
- Blakemore, S. (2007) *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona, Ariel. Cap. 1 y 9.
- de la Barrera, M. L. (2016) TEDx Río Cuarto Conferencia: Neurociencia y Aprendizaje ¿alianzas prometedoras? Disponible en: <https://tedxriocuarto.org/tedx-2016/#/lightbox&slide=3>
- Corazza, G. E.; V. P. Glaveanu (2020). Potential in Creativity: Individual, Social, Material Perspectives, and a Dynamic Integrative Framework. *Creativity Research Journal*, 32(1), 81-91.
- Corso H. V., Sperb T. M., Jou, G. I., y Salles, J. F. (2013), “Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem”, *Psic Teor Pesq.*, 29(1), pp. 21-9.
- de la Barrera, M.L., Rigo, D., Travaglia, P., Damilano, G., Fenoglio, M., Rodríguez, L., Icardi, D., Boccardo, M., Garro, S., Squillari, R., Elisondo, R., Chesta, R., Siracusa, M. y Melgar, F. (en prensa, 2019). Encuentros en las aulas...aprendizajes, funciones ejecutivas y procesos metacognitivos. Jornadas FCH 2018.
- Elisondo, R., de la Barrera, M.L., Rigo, D., Kowszyk, D., Fagotti Kucharski, E, Ricetti, A. y Siracusa, M. (2016) Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. REDU Revista de Docencia Universitaria ISSN 1887-4592.
- Grupo Banco Mundial (2019). Índice de Gini de la República Argentina. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=AR>
- Kaplan, C. V., (2019) Programa de Investigación Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación. Papeles de coyuntura #2. IDIHCS Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephp/wp-content/uploads/sites/25/2019/10/2-papeles-de-coyuntura-emociones-y-escuela.pdf>
- Lipina, S. (2016) *Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Edit. Siglo XXI
- Lipina, S. y Sigman, M. (2011) *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Libros Del Zorzal.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rigo, D., de la Barrera, M. L y Travaglia, P. (2017) Diseñar la clase. Aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educacional. *Rev. Psicopedagogía* 2017; 34(105) p. 1-8.
- Rigo, D., de la Barrera, M.L. y Elisondo, R. (2018) Introducción: la mesa está servida. 4C: Cerebro, Creatividad, Compromiso y Contexto. *Contextos de Educación. Edición Especial, 20 años. Núm. 25*, p: 6-10. ISSN 2314-3932.

- Rigo, D., de la Barrera, M.L., Elisondo, R. (2018) Investigación educativa...algunos temas de la agenda actual. *Revista Contextos de Educación*, 25:159-173. ISSN 2314-3932. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. Diciembre de 2018. Disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/773/740>
- Robles Pihuave, C. y Zambrano Montes, L. (2020). Prácticas académicas basadas en las nuevas tecnologías para el desarrollo de ambientes creativos de aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 50-61. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Ylikoski R, Hänninen T. (2003), "Assessment of executive function in clinical trials", *Int Psychogeriatr*, 15 Suppl, pp. 219-24.

Capítulo 2

La pregunta es ¿estamos en problemas?

Una cuestión de percepción con relación a la vida
escolar en Pandemia

Romina Bada

Introducción

El siguiente ensayo tiene como objetivo indagar sobre la vida escolar mediada en la virtualidad en el contexto de emergencia sanitaria. Un contexto que ha generado un enorme desafío a docentes y estudiantes y que hoy nos invita a repensar en los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo esta situación de excepcionalidad.

La pandemia nos obligó de forma abrupta a darle protagonismo a los entornos virtuales, para sostener los espacios de enseñanza y aprendizaje y cumplir, de esa manera, con todos los requerimientos establecidos por el sistema educativo provincial y nacional.

Muchas familias y docentes, frente a tanta incertidumbre, percibieron el desafío de la educación, en este contexto, como un problema. Por eso, nos preguntamos ¿estamos en problemas?, ¿la educación en entornos virtuales es un problema o un obstáculo más para los diferentes integrantes de las comunidades educativas (estudiantes, docentes, directivos, familias, etc.), ¿cómo incorporar la tecnología a la práctica educativa sin que la herramienta se vuelva un fin en sí mismo y se pierda de vista el objetivo pedagógico?, ¿cómo pensar las tareas con un propósito pedagógico?, ¿qué prácticas queremos continuar haciendo y cuáles hay que cambiar?

Estos y otros interrogantes se vuelven camino por donde transitar y nos ayudan a reflexionar y comprender la vida escolar en pandemia.

Percepciones en “medio de la situación” escolar

Para comenzar sería pertinente definir dos conceptos fundamentales: ¿obstáculo o problema?, ¿qué significan ambos términos? Según el diccionario de la RAE *obstáculo* es estorbo, impedimento, barrera física que presenta un recorrido. En tanto, señala que *problema* es la relación que existe entre un conjunto de instancias y un conjunto de soluciones.

Ahora bien, hay escenas, momentos de la vida escolar que incomodan y que no se dejan atrapar por repertorios de palabras de usos corrientes. Variadas sensaciones *sin nombre* nos atraviesan y nos avisan que algo no cierra. Seguramente estas sensaciones permitan extraer nuevas claves de pensamiento. De este modo, podríamos evitar que el registro, incómodo y distinto a lo esperado, quede atrapado en conceptos que, cuando miran, nombren desde etiquetamientos, y de este modo, sentencien y anulen lo valioso que puede ser viajar en lo diferente y en las diferencias. Tratemos de ver atravesados por estas sensaciones y pensemos en estas. Resistamos sin clausurar con (pre)juicios y probemos qué resulta de hacer lugar a esta especie de confusión desconcertante que emerge a modo de vacío como signo de interrogación; seguramente algo productivo encontraremos. ¡Y es que estamos en problemas!

Si aceptamos considerar un problema como desafío y la incomodidad como un signo que provoca a pensar por fuera de nuestras representaciones, podemos acordar que todas aquellas situaciones de la vida escolar que se consideran “complejas” son un problema que funcionan como pellizcos, como esa piedra en el zapato que ya no podemos seguir ignorando a riesgo de terminar lastimados.

Es nuestra oportunidad de preguntarnos por las operaciones a inventar en cada caso, para bajar la velocidad y para producir ese remanso indispensable con el fin de acercarse a pensar sin automatismos.

Expresa Peter Pál Pelbart (2008) que el problema de la percepción es político. Que nuestras vidas transcurren tomadas por el funcionamiento de una lógica que organiza los modos de percibir. En tal sentido, dice, que nuestra percepción se encuentra *clicheteada*. Para el autor, los clichés de percepción son moldes que organizan nuestras maneras de mirar e interpretar lo que hay. Afirma también, que esta suerte de *formateo* en el registro restringe o impide que miremos, pensemos y

actuemos despojados de preconceitos. Agrega, además, que esto limita la disponibilidad o apertura para armar algo a partir de lo que encontremos; y, porque no sabemos qué es lo que encontraremos, no nos es posible saber de antemano qué forma podría tomar (p. 22-35).

Veamos qué productividad encontramos en la hipótesis de la percepción clicheteada para pensar y aplicar en la vida de las escuelas. Si a modo de juego pautamos una regla que suprima del vocabulario escolar términos como repetitividad, desconexión o expresiones como “no prenden la cámara”, “se quedan toda la clase en silencio”, “copian las tareas” ¿qué nos queda?, ¿podremos ver y decir otra cosa distinta a la afirmación de lo que falta, de lo que no se da, o de lo que no hay?

Dice, también, Peter Pál Pelbart que lo que percibimos incide automáticamente en lo que sentimos y sobre esta serie imprimimos nuestros juicios. Es decir, categorías como opositor desafiante, avatares sin control, fuera de serie, todas llevan implícito el sentido de algún prefijo o sufijo de lo que dice fuera de un molde. Pero, si suspendemos la mirada y el juicio sobre el rótulo que enuncia lo que no hay – sobre lo que falta, sobre lo que *no*, de estudiantes, familias y escuelas – y sostenemos alguna pregunta que se sitúe en el singular *entre* que se dibuja en lo que se arma con cada estudiante en su escuela ¿qué veríamos?, ¿cómo sería nombrar lo que actualmente se llama, por ejemplo índice de repitencia (por inasistencia, por indisciplina, por no estudiar)?, ¿cómo mencionaríamos ahora a las desigualdades, a las adaptaciones curriculares, a la evaluación?

Nuestro tiempo en las escuelas transcurre en medio de situaciones problemáticas. Sin embargo, afirmar esto es diferente a concluir que nos pasamos esquivando obstáculos. Desmenucemos esta cuestión, analicemos las diferencias entre considerar lo que constituye nuestra tarea diaria de trabajo de una u otra manera. Decimos, entonces, que un problema es una interferencia, déficit o episodio a subsanar. Un problema es esa pregunta que pide que experimentemos, inventemos, movamos lo dado en busca de aquello que muestre, describa, cuente lo que efectivamente hay, para preservarlo de juicios de valor que funcionen como barrera. ¿Qué *sí* hay? ¿Qué *sí* vemos? ¿Qué potencia extraer de cada cuestión que se presenta por lo que efectivamente es, o dice, o hace? Nada nos limita a inventar alguna cosa distinta al juicio que emite veredicto por la distancia con el molde que nos habita.

Retomemos aquello que el diccionario define como obstáculo y como problema. En un caso, parece referir a cierta materialidad que, como decíamos más arriba, interrumpe un flujo, detiene un andar. En cambio, un problema crea un territorio de intercambios del que formamos parte, abre al encuentro, constituye la materia sensible de un recorrido por transitar. Un problema, en definitiva, *nos sitúa en el medio de la relación*.

Si damos crédito a que los problemas son el combustible de nuestro trabajo y a que aceptar que estamos en problema, es decir, -que estamos pensando en medio de la cosa y que esto equivale a aceptar que no contamos con partituras previas que anticipen soluciones- ¿qué abre en relación con nuestro desempeño en la virtualidad?

De acuerdo a la investigación de Elisondo et al (2020) “los docentes dan cuenta de los significativos esfuerzos que realizan para dar continuidad a los procesos educativos, potenciar aprendizajes en los estudiantes y, a la vez, atender las complejidades que el momento impone” (p.7). Entre videos, tutoriales, consultas, clases virtuales a través de aplicaciones como Zoom, Skype, Google Meet, Jitsi Meet, comunicaciones mediadas por WhatsApp, plataformas educativas, entre otros, se va entramando un nuevo paisaje mediado por las pantallas de los dispositivos que nos interpelan y convocan al desafío principal de “humanizar” la virtualidad, o en tal caso no deshumanizarnos en el intento de adaptarnos a la nueva tecnología en educación. Una educación claramente distanciada del aula como espacio material, físico, de la corporeidad (con el cuerpo se enseña y se aprende), de los gestos, de la presencia que implica poner nuestras emociones, expresiones, miradas, intercambios espontáneos no mediados por el tiempo de una buena conexión a internet. En palabras de Díaz (2020) “la tecnología (cuando se dispone de ella) es vigorosa para no perder contacto, pero no

reemplaza a la materialidad y, paradójicamente, provoca más demanda docente”. En este sentido, la virtualidad les permitió a los docentes mantener el contacto, no con todos los estudiantes, pues las desigualdades se hicieron más visible y notables, y a su vez, la demanda de los mismos fue tal, que se convirtieron en docentes full time, sin disponer de horarios para otra cosa que no sea lo escolar.

En este punto, y pensando en las prácticas de enseñanza en estos entornos, los docentes no solo tuvieron que adquirir nuevas estrategias y recursos para llevar adelante su tarea educativa, sino que también necesitaron de ciertas capacidades para sobrellevarla: como por ejemplo, tener una flexibilidad del cien por ciento, disponer de una organización de las tareas y del tiempo, adaptado todo ello a la realidad de los estudiantes, a sus necesidades, teniendo en cuenta que el tiempo real no es el tiempo virtual, gestionar sus emociones, cuidar de sí mismos y de sus familiares y también, mediado por las pantallas, generar un cuidado de sus estudiantes.

Frente a estas situaciones, se vuelve necesario poner la tecnología al servicio de la comunidad educativa, en búsqueda de la potencialidad de las herramientas, en diálogo con las mismas; y su utilidad no como un destino único, sino como una situación entre otras.

Bajo este escenario, además es ineludible repensar lo que se enseña. ¿Qué propuestas generar que puedan ser adaptadas al espacio virtual y que sean de acceso a todos? En definitiva, lo que se anhela es construir una práctica de enseñanza poderosa (Maggio, 2012), de humanizar la virtualidad, de tener conciencia situada en este proceso. El concepto de enseñanza poderosa remite a aquella práctica docente que conmueve, que produce una transformación en los sujetos, que ya no son los mismos luego de esa enseñanza. Además, es situada en un tiempo y espacio particular, para “estos estudiantes y no otros”, y los docentes tienen en cuenta esto a la hora de construir la propuesta pedagógica, aunque si bien es cierto que la tecnología genera otras oportunidades; sin embargo, como sostiene Rigo (2020) “ante la heterogeneidad y la diversidad de accesos se visualizan compromisos por enseñar y por aprender que exceden a las TIC” (p.145).

Continuando con la idea de Maggio, la enseñanza poderosa mira en perspectiva, es decir, promueve la innovación y el cambio. Este rasgo plantea la necesidad de concebir el conocimiento como constructo en permanente movimiento y desarrollo. En este sentido, las aplicaciones digitales contribuyen a la noción de conocimiento flexible y en transformación. Esta idea de enseñanza se vincula con otro atributo que menciona la autora; la define como formulada en tiempo presente: “se piensa, se crea, se inventa, se concibe, se formula, se diseña para grupos de alumnos particulares” (Maggio, 2012, p.54).

Por más que repitamos la misma clase, nunca “nos” sale igual y, en realidad, es potente que sea así. El conocimiento cambia, los contextos cambian, los estudiantes cambian y las nuevas tecnologías ayudan a evidenciar ese cambio.

La enseñanza poderosa ofrece en sí una estructura original en tanto se abre a la incertidumbre. Integrar TIC implica delegar parte del “control” y ritmo en la tecnología y en los estudiantes abriendo la puerta a infinidad de posibilidades según los contextos y sujetos que participen. Este margen de flexibilidad potencia abordajes complejos del conocimiento, planteos que pueden ser divergentes y con finales múltiples para una clase u otra.

Nos preguntamos entonces, dando una vuelta más y enlazando la idea de problema, ¿qué significa relatar nuestra vida escolar y contar qué hay en lo que vemos? A simple vista puede parecer una tarea sencilla, pero no lo es. Requiere vincularnos con cierta complejidad, con las tensiones, los movimientos, la incertidumbre, lo emocional y lo concreto.

Vayamos enhebrando ideas y acciones a partir de las nociones anteriormente propuestas. ¿Cómo leemos la información?, ¿qué implica tomar decisiones si estamos en problemas? Tal vez, algunas reglas de juego colaboren a la hora de considerar las condiciones que permitan dar paso a la novedad y a la creación, y que conjuren esos muros infranqueables que se interponen –imaginaria y

literalmente – en nuestro andar por las escuelas, que seguramente – producto de la inercia y de la naturalización que nos habita- se esmeran en resaltar todo lo que es difícil, imposible, inalcanzable, complejo o limitado desde arriba.

Consideremos, entonces, que estas reglas de juego valen como pasaporte para ir en busca de grietas, pasajes por los cuales deslizarse y hacer lugar a experiencias educativas valiosas.

Detener la vorágine. Poner en duda lo dado. Distanciarnos de respuestas rápidas y automáticas. Estar disponibles y atentos a lo nuevo, a lo desconocido que asoma. Correr del estado de queja e impotencia. Mirarnos en las escuelas desde lo que hace posible que funcionen. Animarnos a inventar otros escenarios posibles.

Creatividad, diversidad e innovación

Se podría decir que los docentes, bajo la situación de emergencia sanitaria, pusieron en relieve la creatividad y el compromiso en su tarea. La creatividad, de acuerdo a los supuestos vigentes de las teorías actuales, es vista como un potencial de todos los seres humanos, posible de ser desarrollado en diferentes contextos y mediante múltiples actividades, ya sean artísticas, sociales, culturales, educativas, entre otras. Esto deja ver que la creatividad es un proceso complejo que integra acciones, pensamientos, interacciones y también identidades individuales y colectivas.

Elisondo (2015) sostiene que “para construir nuevas perspectivas educativas resulta interesante utilizar una definición amplia y consistente de creatividad, como por ejemplo, la de la UNESCO, capacidad para transformar la realidad, porque habla de capacidades y de transformación, dos ideas centrales para pensar las innovaciones educativas y la creación de contextos educativos creativos” (p.2). Esta mirada subraya la importancia de la creatividad como una herramienta para la transformación social y para la búsqueda de alternativas a problemáticas actuales. En tal sentido, la creatividad adquiere doble valor y significado: como un valor cultural que permite generar soluciones para las problemáticas vigentes y como una necesidad fundamental del ser humano, cuya satisfacción permite alcanzar una mejor calidad de vida.

La vida escolar mediada por la virtualidad se la puede mirar como un espacio necesario para poner en juego las capacidades y las transformaciones. Pues consideramos que las mismas son espacios de libertad y de creación en el sentido que forman para la vida, y no solamente para el mercado, como impera actualmente, bajo la lógica neoliberal.

Las escuelas en su presencialidad como en la virtualidad son espacios de encuentros, de interacciones con los otros, son espacios de lecturas, de escrituras, de silencios, de conversaciones, de juegos, de artes, de comunidades y también de pasiones.

Hoy la innovación está puesta en entrenar a los estudiantes en oratoria, en felicidad, en ser líderes de un mundo competitivo e individualista. Pero la innovación que muchos docentes apelamos es la de vivir la educación principalmente como un derecho y fundamentalmente como un elemento transformador, es trabajar colectivamente para el bien, no solo personal sino también el de todos, es aprender a ser y estar en las instituciones que nos pertenecen, es darles vida a los espacios en donde los conocimientos, los vínculos afectivos, los sueños compartidos, dan sentido y transcendencia a nuestros caminos.

Es cierto que en las escuelas hay fronteras que son difíciles de romper. Los prejuicios, la violencia, la marginalidad económica son solo unos ejemplos que hacen que en las escuelas haya grietas, divisiones ilusorias de seres con más suerte que otros, de colores claros y oscuros, de divinos y de populares, de poesías dulces y de prosas duras de digerir. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las escuelas no solo enseñan contenidos específicos correspondientes a los distintos espacios curriculares, enseñan modos de relacionarse y vincularse con los demás, con esos otros que muchas

veces incomodan, establece relaciones de poder que serán repetidas luego de finalizada la educación formal. Por eso es tan importante el dialogo, el respeto por los otros y por nosotros mismos, la contención y el amor. En las escuelas pocas veces se habla del amor, no todos los docentes abrazan a sus estudiantes, e incluso muchas veces poco se sabe de ellos. Y ni hablar de darle espacio al asombro, ese instante de suspiro que deja vislumbrar la luz en medio de tanta incertidumbre y temor. Ese asombro potenciador, auténtico de la mirada humana. De hecho, “las actividades inesperadas que generan sorpresa y asombro también parecen propiciar la creatividad en entornos educativos” (Elisondo y Melgar, 2016, p.319) y aun sabiendo eso, no siempre se deja espacio para ello. Pero la cuarentena obligatoria, enseñar y aprender desde nuestros hogares a través de la virtualidad han generado una irrupción de todas estas situaciones. Los docentes, pese a la adversidad, utilizaron diversas estrategias y recursos para lograr sus propósitos educativos, y frente a la falta de contacto físico, hubo una transformación en los vínculos estudiantes, docentes y familias.

Pese a todas las complicaciones, la importancia del otro cobró otros sentidos, puesto que la vida personal se vio atravesada con la vida escolar y el desconocimiento de las realidades ya no fue una opción posible, como así también el deseo y la añoranza de los abrazos, de los encuentros en la escuela, de los saludos en los recreos y otra situación cotidiana, también generó esa necesidad de poner sobre la mesa las emociones, las preocupaciones, los miedos, las inseguridades. Muchas veces los encuentros virtuales se convirtieron en momentos de diálogos sobre aquello que nos pasa, que nos atraviesa, que nos incomoda, que nos asusta, provocando, que ese otro, cobre mayor relevancia en nuestras vidas.

Educar en la diversidad, generar sentido de pertenencia, poner el cuerpo en la formación para la vida y el ser, tal vez se vean como pequeñas utopías, pero consideramos que fueron y son posibles aun en la virtualidad. Hay muchas experiencias escolares que lo demuestran, experiencias en donde los estudiantes conectan con la inmensidad de lo humano, con ver que hay miles de vidas disponibles, lugares y situaciones asombrosas, formas de estar en el mundo y de hacer el mundo completamente diferente.

En tal sentido, Beghetto (2016, citado por Elisondo, 2018) “apela a la relevancia que tiene que los docentes promuevan el aprendizaje como acto creativo que supone interpretaciones novedosas personales (momento subjetivo) que son puestas en discusión con otros estudiantes y docentes (momento intersubjetivo)” (p.154). Los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las pantallas, en general, fueron creativos, puesto que el contexto potenció en los docentes y estudiantes (ayudados por sus familias, la mayoría de las veces) preguntas, comentarios, contribuciones inesperadas y originales, y los docentes en su rol de orientadores, han intervenido y estimulado el pensamiento divergente, la originalidad, la creatividad en los estudiantes.

Por otra parte, esto no hubiera sido posible si las políticas educativas establecidas desde las diferentes gestiones hubieran sido rígidas. Muy por el contrario, el acompañamiento de las gestiones escolares habilitaron el camino hacia pedagogías más flexibles y reflexivas, hacia innovaciones curriculares (impuestas por el contexto) y aportes creativos de los docentes frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pues como sostienen Elisondo y Donolo (2014) “buscar, encontrar y generar lugares para desarrollar la creatividad tiene fuertes impactos positivos en la vida de las personas” (p.136).

Los docentes en particular, las escuelas en general como las familias y las sociedades deben confiar en las capacidades y talentos de los jóvenes estudiantes, deben ser reconocidos y valorados de manera que ellos empiecen a creer profundamente en sí mismos, en sus propias capacidades y sientan que pueden usar esos dones para contribuir creativamente en sus hogares, en las escuelas como en la sociedad toda.

Si bien es cierto que, en la educación digital y remota, bajo la cuarentena, hubo un recorte curricular importante, es decir que muchos contenidos no se impartieron y por ende, algunos

aprendizajes, como se construían tradicionalmente, no sucedieron. Sin embargo, la contingencia ha demostrado la autonomía con la que muchos estudiantes han trabajado y pueden, de hecho, continuar trabajando ahora que estamos en una instancia de educación bimodal.

Los aprendizajes pueden ser reconfigurados a partir de nuevas formas de pensarlos, y también con los nuevos modos de construirlos como, por ejemplo, mediante la innovación y la creatividad.

Para seguir reflexionando

La pandemia generada a partir del Covid-19 demostró que, de un día para el otro, el mundo podía cambiar y transformar todo lo conocido en algo nuevo y las escuelas no quedaron ajenas a esos cambios. A fuerza de adaptarse a la contingencia, se crearon nuevos modos de aprender y de enseñar, nuevas formas de sostener los lazos entre docentes-estudiantes, de manera particular, y los lazos entre escuela, familia y sociedad, de manera general. La flexibilidad, la confianza y la creatividad fueron condiciones indispensables para llevar adelante las escuelas en este contexto que continúa con su rumbo aún incierto.

Como mencionamos anteriormente en el desarrollo de este ensayo, nuestro tiempo en las escuelas transcurre en medio de situaciones problemáticas. Sin embargo, afirmar esto es diferente a concluir que nos pasamos esquivando obstáculos. La educación bajo este escenario es un problema, es una pregunta, es un desafío que nos invita a repensar nuestra vida escolar atravesada por esta situación, a posicionarnos tal vez menos en el lugar de la exigencia y más en detenernos a pensar qué hacemos y con qué objetivos. A preguntarnos ¿qué mirada tenemos los docentes y los estudiantes entre nosotros?, ¿con qué ojos nos ven las familias y la sociedad?, ¿construimos un nosotros en esta situación de emergencia sanitaria?

Este espacio cotidiano que transitamos nos invita a repensar en clave colectiva, desalentar el “sálvese quien pueda” e intentar, en el camino, que docentes y estudiantes no desistan, sino que resistan. Que esta experiencia virtual no se torne expulsiva es un compromiso de todos. Se trata de cuidar las culturas, no de ampliar las desigualdades, con un horizonte en común: enseñar y aprender a pensar y crear como condición de libertad.

Estamos en problemas, es cierto, pero esta afirmación solo es una mirada de la que es saludable desconfiar. Gilles Deleuze (1990, citado por Sibilila, 2005) decía que “cada época tiene las verdades que se merece, y que corresponde a los jóvenes la tarea de descubrir para qué se los usa” (p.15). Ellos y también nosotros tenemos el deber de cuestionarlo todo, y estimular las bellas artes de la sospecha (parafraseando a Nietzsche). Cada mirada, cada verdad debe ser siempre desafiada, cuestionada, recreada, reinventada. Esta tarea incumbe sobre todo a la educación. Solamente de esta manera será posible vislumbrar que no hay nada de “inevitable”, de “dado” en el mundo que nos rodea, y que por eso mismo es necesario asumir la tarea creativa y también política de definir lo que somos y lo que queremos ser, en la escuela como en la vida misma.

Referencias bibliográficas

- Díaz, E. (2020, abril 24). Dolor docente. Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/261424-dolor-docente>
- Elisondo, R., & Donolo, D. (2014) “Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación”. En Paoloni, P., Rinaudo, M., y & González Fernández, A. (2014). *Cuestiones en Psicología Educativa: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social.
- Elisondo, R., & Melgar, M. (2016). Las ratas y los estudiantes. El poder de la novedad en la educación. IV *Congreso Internacional de Ciudades Creativas*. Universidad Complutense de Madrid.

- Elisondo, R. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, 27, 145-166.
- Elisondo, R., Melgar, M., Chesta, R. & Siracusa, M. (2020) Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogo sobre educación*, número 22, 1-19.
- Maggio, M. (2012, noviembre 7). La clase universitaria re-concebida: la creación potenciada por la tecnología. [Archivo de video] Recuperado de: <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/component/k2/item/223-mariana-maggio>
- Pál Pelbart, P. (2008). *Políticas de la percepción*. Buenos Aires, FLACSO.
- Rigo, D.-Y. & Paoloni, P. (2019). Compromiso con la formación inicial de docentes. Clase invertida y TIC. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(4), 102-115.
- Rigo, D.-Y. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, número 22 (Especial), 143 - 161.
- Sibilia, P. (2005). "Del productor disciplinado al consumidor-controlado". En *El hombre posorgánico*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 3

Teorías y prácticas: experiencias, sentidos y sentires en Pandemia

Erica Fagotti Kucharski

Escribir un ensayo o una producción escrita abordando una problemática de la propia práctica docente o sobre inquietudes personales puede ser simple o complejo, pequeño o inmenso, pero hacerlo en un contexto de Pandemia¹ no sólo es todo eso, sino que además pareciera más incierto y difícil.

Se ha escrito mucho en este tiempo acerca de la educación en pandemia, maestros y profesores han desarrollado una batería compleja de prácticas innovadoras casi de un día para otro. Hemos visto maestros y profesores en *Tik Tok*, *Youtube* e *Instagram*, haciendo obras de títeres frente a una pantalla, cantando, bailando, tocando la guitarra, pero también dejando tareas en las tranqueras de algunos campos o llevando cuadernillos a domicilio, los escuchamos en algunas radios del norte de la Argentina. Estudiantes (niños y jóvenes) mandando audios y *emojis* a sus maestros y profesores, apoyándolos, abrazándolos a la distancia, y también buscando redes de WIFI para poder enviar las tareas, mirar alguna clase o mandar al menos una carita feliz².

En este contexto, Dussel (2020) describe algunas afectaciones en el espacio de la formación docente: el cierre de las instituciones de formación inicial, la abrupta virtualización de las clases, la intensificación del trabajo docente que se extiende en el día e invade el espacio doméstico, las inquietudes sobre la acreditación y promoción de los cursos presenciales, el crecimiento de demandas de apoyo alimentario para estudiantes y familias, el reconocimiento de las desigualdades en la infraestructura tecnológica que dificultan la conectividad y el cumplimiento de actividades, entre otras.

Macchiarola, Pizzolitto, Pugliese y Muñoz (2020) consideran indiscutible el esfuerzo de los docentes y de las instituciones para sostener la continuidad pedagógica en estas condiciones tan adversas, advirtiendo que “la educación virtual depende de condiciones contextuales, como es el acceso a las tecnologías y a la conectividad en todos los hogares de los estudiantes en un país con profundas desigualdades sociales, territoriales y tecnológicas” (p. 12).

Ante estas diversidades y desigualdades de nuestra vida cotidiana, que cobran mayor visibilidad e impacto actualmente, diferentes actividades, profesiones, oficios así como el sistema educativo en todos sus niveles, no quedaron ajenos a la necesidad de *adaptarse* para continuar. Respecto de este último, Rigo (2020, p. 144) sostiene:

Cuando de enseñar y de aprender se trata, se ha sido testigo, a lo largo de la historia, de lo creativo que puede ser el ser humano. Puntualizando en situaciones pasadas, no muy frecuentes, pero sí cercanas a la actualidad, no es la primera vez que, escuelas y universidades, cierran sus edificios³.

Con esta breve introducción, en este ensayo intentaremos acercar algunas reflexiones sobre la práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los aportes de las Neurociencias y la Psicología Educativa, en estos momentos de Pandemia⁴.

1 “Desde diciembre de 2019, cuando se informa el primer caso de COVID-19 en China, el mundo ha cambiado. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), la pandemia de la enfermedad causada por coronavirus (COVID-19) ha transformado significativamente la vida cotidiana; un brote localizado de COVID-19 se convirtió en una pandemia mundial con tres características definitorias: *rapidez y escala* (la enfermedad se ha propagado rápidamente y ha desbordado incluso los sistemas sanitarios más resilientes), *gravedad* (20% de los casos son graves o críticos, con una tasa de letalidad bruta que supera 3%, y que es aún mayor en grupos de edad avanzada y en aquellos con ciertas enfermedades subyacentes), y *perturbación social y económica* (trastornos en los sistemas sanitarios y de asistencia social, las medidas tomadas para controlar la transmisión han tenido grandes y profundas consecuencias socioeconómicas)” (Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa, 2021, p. 2).

2 Reflexiones compartidas en el XI FORO INSTITUCIONAL- I FORO VIRTUAL ISMI: *Docencia e investigación: prácticas y sentidos en el contexto actual*. Integrantes del PROMIIE Trayectorias e Innovaciones educativas en el espacio de las prácticas docentes de formación superior (Aprob. Resol Rec. 522/2018). 29 y 30 de octubre de 2020. Río Cuarto.

3 La investigadora resalta que no hay demasiado material acerca de cómo se continuó enseñando y aprendiendo frente a pandemias o epidemias pasadas o guerras mundiales, salvo algunos registros periodísticos e investigaciones relacionadas que de alguna manera impactaron en Argentina y muestran con mayor evidencia ese acontecer educativo.

4 Una manera de considerar los puentes entre neurociencia y educación es proponiendo una disciplina intermedia y facilitadora de sus conexiones: Psicología Educativa (de la Barrera y Rigo, 2021).

Para ello partimos de comprender a esta práctica y a estos procesos como *experiencias* de sujetos situados en un tiempo y espacio, que son inherentes en las configuraciones de docentes y de estudiantes. Esto es, las experiencias desplegadas en la interacción con el espacio histórico social se inscriben en el proceso de producción de subjetividades; es decir, los modos en que vamos siendo sujetos, instituyéndonos en experiencias situadas en un contexto histórico, institucional y sus consecuentes discursos de la época (González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo, 2014).

Margarita Baz (1998)⁵, a fines de la década del '90, propone comenzar a pensar el problema de la subjetividad a partir de las preguntas acerca de *cómo vamos siendo* sujetos en un devenir histórico surcado por aconteceres grupales e institucionales. Desde esta aproximación entenderá la idea de subjetividad como aquellos procesos de creación de sentidos instituidos y sostenidos por formaciones colectivas.

Comprender la manera en que los sujetos perciben, viven y sienten sus prácticas sociales, es poner el acento en las significaciones que se van construyendo en la vida cotidiana; condiciones sociales, institucionales y grupales que sostienen la conformación de subjetividades, factores que inciden o se anudan en la constitución y en las producciones de sentido de sujetos y grupos situados en entramados sociales, históricos y espaciales.

Experiencias y significados pasados, *sentires* presentes...

En el año 2016 escribíamos algunas conclusiones, en el marco del Proyecto *Aprender a enseñar y enseñar a aprender: conjugando la investigación y la práctica educativa. Algunos lineamientos en pos de la permanencia y la calidad en la formación*, con el interés de conocer cómo aprenden y cómo se enseña en los primeros años de formación superior en carreras de profesorado pertenecientes a las ciencias sociales y humanas⁶:

“Durante mucho tiempo hemos sostenido que la educación presencial, el hecho de compartir un tiempo y un espacio, instituidos, ofrecía una situación pedagógica con cualidades que lo virtual no llegaría a tener. Esta sobrevaloración era más bien ideológica y sentimental porque no provenía de investigaciones serias que lo mostrarán. Sin embargo, la virtualidad está promoviendo un vínculo pedagógico que lo presencial no tiene. Los grupos virtuales constituyen un dispositivo cuya fluidez permite encontrarse con más frecuencia. Un usuario de Internet se conecta cuando tiene ganas, cuando está lúcido y puede ponerse en sintonía con la situación, convirtiéndose de este modo en un medio con potencialidad, debido a la flexibilidad que ofrece en la participación e interacción con los otros” (Elisondo, de la Barrera, Rigo, Kowszyk, Fagotti Kucharski, Ricetti y Siracusa, 2016, p. 230).

En ese marco nos preguntábamos ¿De qué modo nuestras instituciones educativas de nivel superior están generando *encuentros pedagógicos* que contribuyan a regular los aprendizajes de los alumnos?, ¿El entorno virtual, puede resultar un contexto propicio para generar procesos de autorregulación e incluso de metacognición que enriquezca la apropiación de aprendizajes académicos?, ¿Cómo impactan estos contextos en las decisiones pedagógico-didácticas que tienen que tomar los profesores?, ¿La incorporación de las TIC para promover mejores procesos de aprendizaje y de metacognición, está presente en las planificaciones docentes cuando se piensa cómo gestionar situaciones de enseñanza?...

5 Recuperamos el concepto de *subjetividad* desde una perspectiva social y psicosocial, postulada principalmente por autores que piensan estos procesos desde América Latina (Margarita Baz, Hugo Zemelman, Emma León, entre otros).

6 El proyecto subsidiado por la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba (DGES) y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), emerge en el marco de una innovadora propuesta de integración entre docentes e investigadores de Institutos Superiores de Formación Docente y la Universidad.

Pero de repente, y apenas iniciado el año 2020, nos encontró como generación en medio de una Pandemia, y la educación se vio obligada a mudar sus propuestas de enseñanza desde la presencialidad hacia la virtualidad. Y si bien desde hace muchos años hablamos de las nuevas tecnologías, la virtualidad y la educación⁷, a quienes (algunos) nos dedicamos a la educación presencial (en los diferentes niveles), nos invadieron los interrogantes acerca de las potencialidades y las limitaciones de la educación mediada por las TIC. De esta manera pareciera que casi todas nuestras prácticas en el contexto actual están caracterizadas por la incertidumbre y los cambios permanentes. ¿Qué es la práctica educativa en tiempos de Covid-19?, ¿Son rupturas con prácticas establecidas?, ¿Cuán profundos serán los cambios?, ¿Son solo cambios tecnológicos o son cambios en las formas de enseñar y de aprender?, ¿Qué sucede con los contenidos dados?, ¿Cómo se aprende?, ¿Todos tienen acceso? Pero con los interrogantes, dudas o certidumbres y realidades diversas, el año 2020 transcurrió.

Dussel (2020) considera al escenario actual como:

un contexto privilegiado para desplegar qué es una escuela, qué es una clase, y para conversar sobre cómo se enseña a enseñar. También es un momento propicio para pensar en las tecnologías y los medios de la educación. Para algunos, este contexto será un gran experimento sobre los beneficios comparativos de la enseñanza virtual sobre la presencial (Zimmerman, 2020); para otros, más cautos, lo que estamos viviendo no tiene que ver con una enseñanza en línea sino con una estrategia de educación remota en emergencia (como la llaman Hodges y otros, 2020), que se centra sobre todo en la accesibilidad y apela a distintos medios para garantizar la continuidad de la enseñanza (p. 15).

Por su parte Sabulsky (2020) plantea, en este momento, dos ámbitos en tensión: los mercados y el ámbito institucional y académico.

En relación con los primeros, aparecen quienes muestran a la tecnología como creadora de oportunidades, cuyo potencial estaría dado por reemplazar la presencialidad con las ventajas de la ubicuidad, la personalización, la diversión y la motivación, todo aquello que no ocurre, tal como lo estamos viendo: la escuela no funciona como espejo en la virtualidad. Es de destacar que, en este contexto de vertiginosa expansión del consumo digital, las ganancias de aquellos países y empresas transnacionales productoras de estas tecnologías se ven incrementadas exponencialmente. Es decir, se profundiza una nueva etapa de acumulación de capital, basada en la producción y uso de tecnologías digitales, incluyendo el extractivismo de conocimientos locales... (p. 35).

Respecto de los segundos, el ámbito institucional y académico, a través de conferencias y artículos de difusión algunos especialistas permiten encontrar otros sentidos a la tecnología. Así esta autora, retomando los aportes de Rockwell, Dussel, Terigi, Martínez, entiende que también emergen connotaciones referidas a que la pantalla no es la escuela, lo esencial es presencial, remarcando la importancia de aprovechar en este contexto de crisis las posibilidades del encuentro, detenerse, pausar para pensar juntos, interrumpir las pantallas, ofrecer una ventana para mirar de nuevo, en profundidad, interrumpir el flujo de las plataformas digitales y recuperar algo en lo común. Es pensar a la virtualidad como un canal con sus propias reglas, es decir, no es una herramienta, es otro contexto, donde se pueden hacer muchas cosas, pero otras no. Al respecto, advierte que la preocupación está puesta en la idea de escuela en un tiempo donde lo virtual es lo posible, más allá de lo deseable (Sabulsky, 2020).

Lo cierto es que, como afirma Gutiérrez Moreno (2020 en de la Barrera y Rigo, 2021), “el mundo quedó abierto a la enseñanza a través de medios digitales, como algo innovador y resolviendo grandes distancias, destacando sobre todo que, esta solución, sin embargo, solo está reservada

7 Investigaciones, experiencias educativas, carreras de grado, cursos y carreras de posgrado, entre otros.

para poblaciones cuya brecha digital se halla resuelta, por contar con infraestructura apropiada”⁸. Y tal como lo proponen de la Barrera y Rigo (2021), desde su campo profesional, a pesar de estas situaciones que puedan aparecer como adversas, si se quieren lograr aprendizajes significativos es necesario recuperar los avances de las Neurociencias y la Psicología Educativa para los entornos educativos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más específicamente los que se vinculan con las funciones ejecutivas, los procesos metacognitivos y el compromiso en contextos educativos diversos y bajo condiciones de virtualidad y aislamiento.

Neurociencias y Psicología Educativa: *funciones ejecutivas, metacognición y compromiso*

El rápido desarrollo de la tecnología ha creado oportunidades interesantes para investigar los correlatos neurales de procesos cognitivos muy específicos, entre los que se destacan la *metacognición* y las *funciones ejecutivas* en general. Cada vez se logra mayor especificidad en lo que implican una y otra así como su vinculación para considerar intervenciones en ámbitos educativos.

Weil *et.al.* (2013 en Elisondo *et. al.* 2016, p. 228) entienden a la metacognición “como la capacidad para reflexionar sobre los propios pensamientos y comportamientos. Incluso postulan que habilidades metacognitivas específicas como el autoconcepto (conocimiento de sí mismo) y el incremento de la autoconciencia (consciencia de sí mismo) se desarrollan en la adolescencia misma. Al parecer estos comportamientos van mejorando con la edad”.

Ardila y Ostrosky-Solís (2008) sostienen que funciones ejecutivas es un término relativamente reciente dentro de las Neurociencias.

La observación que las áreas cerebrales prefrontales están involucradas en estrategias cognitivas, tales como la solución de problemas, formación de conceptos, planeación y memoria de trabajo, dio como resultado el término “funciones ejecutivas” [...]. Luria es el antecesor directo del concepto de funciones ejecutivas. Él propuso tres unidades funcionales en el cerebro: (1) alerta-motivación (sistema límbico y reticular); (2) recepción, procesamiento y almacenamiento de la información (áreas corticales post-rolándicas); y (3) programación, control y verificación de la actividad, lo cual depende de la actividad de la corteza prefrontal [...] Aunque las funciones ejecutivas dependen de redes extensas que incluyen diferentes áreas cerebrales, se asume que la corteza prefrontal juega un papel principal en el control y monitoreo. Más importante, la corteza prefrontal no solamente participa en las operaciones clásicamente reconocidas como ejecutivas (secuenciar, alternar, inhibir, etc.), sino también juega un papel fundamental en la coordinación de la cognición y la emoción. La corteza prefrontal ha sido vista como el centro para la integración entre las emociones y la cognición... (Ardila y Ostrosky-Solís, 2008, pp. 2-4).

Es interesante la advertencia que indican Ardila y Ostrosky-Solís (2008). Para estos autores el énfasis puesto en el razonamiento, las habilidades de abstracción, la anticipación de las consecuencias de la conducta y habilidades similares, ha llevado a la idea errónea de que la conducta humana está guiada por la racionalidad, bajo el supuesto de que el cerebro humano es único y superior al cerebro de otras especies.

Al analizar las funciones ejecutivas, tenemos que concluir que existen dos tipos diferentes de estas funciones; metacognitivas y emocionales, las cuales dependen de sistemas cerebrales diferentes. Se puede argumentar que sólo el primer tipo de funciones puede ser considerada como función ejecutiva; sin embargo, usualmente ambos tipos son considerados dentro de la mayoría de las definiciones de funciones ejecutivas, asumiendo cierta unidad (Ardila y Ostrosky-Solís, 2008, p. 15).

⁸ Tomado de la fundamentación del Programa Analítico de este Curso de Posgrado.

En síntesis, las funciones ejecutivas comprenden una serie de procesos cognitivos y metacognitivos tales como: la anticipación, la elección de objetivos, la planificación, la selección de la conducta, la autorregulación, el autocontrol, la inhibición, la flexibilidad y el uso de retroalimentación (Rigo, de la Barrera y Travaglia, 2017). El desarrollo de las mismas se basa en una maduración biológica y funcional de las estructuras cerebrales complejas y se prolonga desde las edades muy tempranas (lactancia) hasta la adolescencia tardía o adultez. “Hoy se sabe que aun cuando su desarrollo comienza a edades tempranas, la complejidad de la corteza prefrontal, que sería su substrato neuroanatómico, termina de madurar en su tamaño definitivo, conexiones y mielinización a los 22- 24 años” (Rigo, de la Barrera y Travaglia, 2017, p. 270).

Para estas investigadoras las Neurociencias constituyen un campo disciplinario de gran desarrollo que nos muestran la complejidad del cerebro humano, su funcionamiento y aportes al campo de la educación que habilitan una mayor comprensión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante subrayar aquí el rol docente y su vinculación con lo *neuro*, como lo plantean Rigo, de la Barrera y Travaglia (2017). Donde lo *neuro* no es un fenómeno solo de genes y biología, sino y en gran medida, social y contextual.

Partimos de considerar que ciertos rasgos o factores del contexto de aprendizaje contribuyen a conformar un entorno educativo que podría limitar, potenciar o favorecer el desarrollo de determinadas funciones ejecutivas en los estudiantes, es decir, que la configuración de la clase, con sus características centrales, daría lugar a un perfil de desempeño ejecutivo específico, que nos interesa estudiar en profundidad, para atender futuros desarrollos teóricos y empíricos que conducen a crear contextos de aprendizajes poderosos que promuevan un funcionamiento ejecutivo en varias de sus dimensiones, en pos de mejores resultados académicos y aprendizajes significativos (Rigo, de la Barrera y Travaglia, 2017, p. 270).

En este sentido, las autoras consideran importante que los docentes puedan crear situaciones de enseñanza y aprendizaje que promuevan en los estudiantes autonomía en sus actividades, que implique decidir, evaluar y reflexionar en cada situación planteada. De esta manera el docente se convierte en un mediador entre el estudiante y los conocimientos, ofreciendo los medios y condiciones necesarias para favorecer un aprendizaje significativo en sus estudiantes apoyado en procesos de autorregulación.

...una actividad se convierte en estratégica cuando es particularmente apropiada para el aprendiz, es decir, cuando a través de ella el estudiante puede lograr sus metas de aprendizaje de la mejor manera posible. En ese escenario, los estudiantes toman decisiones que les permiten regular el propio aprendizaje para aproximarlos a un determinado objetivo en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje. Condiciones que hacen a la estructura que brinda el docente, orientadas a focalizar la atención de los estudiantes en las consignas y los contenidos esenciales que delimitan la enseñanza y el aprendizaje, a fin de monitorear y reflexionar sobre el hacer del aula (Rigo, de la Barrera y Travaglia, 2020, pp. 15-16).

Contribuyen también a esta perspectiva, las investigaciones sobre creatividad y contextos educativos (Cristiano, 2016, 2018; Gajda, Beghetto, Karwowski, 2017; Glăveanu, 2018; Richardson, Mishra, 2018; Corazza; Elisondo, 2015, 2018; Glăveanu, 2020, entre otros, en Elisondo, Melgar, Chesta y Elisondo, 2021). Los trabajos que viene desarrollando Elisondo desde el año 2011 muestran aquellas acciones (a partir de proyectos y tareas áulicas y extra áulicas) que resultan propicias para la promoción de la creatividad: generar espacios para la imaginación y el juego, promover la autonomía y la toma de decisiones sobre los aprendizajes, estimular el pensamiento flexible, la autoconfianza y el compromiso en aprendizajes individuales y cooperativos que permitan expresar y

explorar ideas divergentes, novedosas y alternativas, compartir experiencias y opiniones diversas y potenciar intercambios entre los estudiantes⁹.

Con este breve recorrido podemos observar algunos de los aportes que brindan las Neurociencias y la Psicología Educacional al campo educativo. Sin embargo es importante reconocer que configurar tareas de aprendizaje situadas y concretas para que los estudiantes puedan ser cada vez más autónomos en sus aprendizajes, tal como explicitan Rigo, de la Barrera y Travaglia (2017, p. 270) “no es cuestión de entrenar, sino de favorecer, de introducir situaciones donde se permita el despliegue de habilidades para crear, pensar, proyectar, decidir, en función de factores contextuales dados por la situación educativa concreta que se esté llevando a cabo”.

Avanzando hacia el propósito de este ensayo, como mencionábamos párrafos arriba, el mundo quedó abierto a la enseñanza a través de medios digitales como algo innovador, y ante la heterogeneidad y la diversidad de accesos, al decir de Rigo (2020), se visualizan compromisos por enseñar y por aprender que exceden a las TIC, agregamos, y estudios recientes que buscan conocer y ofrecer herramientas para resignificar la práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje¹⁰.

Esta autora observa en un estudio reciente, con estudiantado de educación superior, que se valoran “la configuración de un clima de aula basado en interrelaciones a distancia, vínculos entre docentes y pares que se moldearon y se conformaron en un devenir de la educación virtual, conscientes de su importancia para los procesos de aprendizaje, aún en situaciones de ausencia de presencialidad” (Rigo, 2020, p. 158).

También en investigaciones actuales sobre enseñar y aprender en tiempos de pandemia, Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa (2021) señalan que los docentes, sin desconocer singularidades, complejidades y desigualdades sociales, se comprometen a seguir desarrollando procesos educativos y construyendo estrategias novedosas para potenciar aprendizajes; pueden reconocer los intereses y las emociones de los estudiantes, especialmente de niños y adolescentes; reconocen la importancia de los vínculos, de los sentidos y construyen estrategias para ver, hablar y escuchar a los estudiantes, así como también señalan la importancia de los vínculos con otros docentes y el trabajo colaborativo como forma de construcción de redes que sostengan las actividades pedagógicas. Concluyen que “la creatividad como potencialidad y proceso social que implica proyectos novedosos (Cristiano, 2018), juega un papel destacado no solo en la planificación de actividades educativas, sino también en la búsqueda de alternativas para que estas propuestas lleguen a los estudiantes y puedan ser resignificadas, considerando recursos y particularidades de cada familia” (Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa, 2021, p. 15).

Así como sostenía Coll en el año 2008, el argumento fundamental para seguir manteniendo un elevado nivel de expectativas en el potencial educativo de las TIC, es considerarlas como herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con otros, esto es, como instrumentos psicológicos en un sentido vygotskiano.

... la novedad de las ‘nuevas’ TIC o TIC digitales no reside en su naturaleza de tecnologías ‘para’ la información y la comunicación [...] La novedad, en definitiva, reside más bien en el hecho de que las TIC digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y

9 Sin intención de explayarnos más en este ensayo, pero creemos oportuno mencionar, citamos algunas de las diferentes propuestas que intentan generar contextos de aprendizaje que amplían los límites de las aulas y las carreras, pudiendo convertirse en espacios transversales de formación, prácticas y aprendizajes situados, en acción y reflexión permanentes con énfasis en la interacción e intercambio con otros (personas, ideas, experiencias, contenidos, territorios): Macchiarella y Juárez, 2014; Melgar y Chiecher, 2016; Rivarosa, Chesta, De La Barrera y De Piccoli, 2016; Quiroga y Fagotti Kucharski, 2017; Fagotti Kucharski, 2018; Melgar, Elisondo y Bustos, 2019, por mencionar algunos de la UNRC.

10 Interesantes aportes, desde diferentes perspectivas, se encuentran 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, Argentina: Unipe Editorial universitaria.

amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor [...] Ahora bien, todas las TIC, digitales o no, sólo devienen instrumentos psicológicos en el sentido vygotskiano cuando su potencialidad semiótica es utilizada para planificar y regular la actividad y los procesos psicológicos propios y ajenos. En este sentido, la potencialidad semiótica de las TIC digitales es sin duda enorme. Y, en consecuencia, su potencialidad como instrumentos psicológicos mediadores de los procesos intra e inter-mentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje también lo es (Coll, 2008, pp. 8-9).

Reflexiones (sentidos y *sentires*) finales

Detenernos, pausar para pensar juntos, interrumpir las pantallas, ofrecer una ventana para mirar de nuevo, para hablar de nuestras experiencias, emociones, certidumbres o interrogantes, teorías y prácticas, que nos interpelan como docentes o estudiantes en el contexto actual, pone de manifiesto una visión de sujeto como proceso inacabado, como agencia productora de significados que nutren y transforman tanto su propio proyecto como las realidades sociales e institucionales que sostienen su acontecer singular y colectivo.

El planteo inicial que realizábamos sobre *cómo vamos siendo sujetos*, nos permite comprender que nuestras *subjetividades* se reconfiguran en situaciones y decisiones concretas. Siguiendo a González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo (2014) la subjetividad debe estudiarse comprendiendo el contexto de su emergencia, sin con ello entender que el sujeto está determinado a priori en una realidad, sino que está históricamente determinado aunque no prisionero de la historia.

Coincidimos con Dussel (2020, p. 17):

en este contexto de tantas urgencias, en el que fuimos llevados a improvisar con lo que teníamos a mano, es fundamental romper con la suposición de que la enseñanza se define solamente en el encuentro entre un docente individual y sus alumnxs, y recordar que la escuela es una institución tanto pedagógica como organizativa y laboral, dimensiones que enmarcan y condicionan la enseñanza...”.

Por ello, pensar en la configuración de subjetividades de docentes y estudiantiles, con experiencias educativas principalmente mediadas por la virtualidad en un contexto de Pandemia, es pensar en sujetos situados en la escena de instituciones educativas concretas, así como en un contexto socio-histórico. Esto nos habilitaría para pensar en las prácticas docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto *experiencias*, como construcciones simbólicas y emocionales que están sostenidas por espacios colectivos (grupos e instituciones) y que necesariamente condensan el pasado y se despliegan en proyectos. Al partir de las experiencias, “rastreamos memorias, prácticas, valores, vivencias que ayudan a comprender cómo y por qué el sujeto construye resistencias, transgresiones y opciones de futuro, en el hoy” (González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo, 2014, p. 57).

Detenernos, pausar para pensar juntos, interrumpir las pantallas, ofrecer una ventana para mirar de nuevo... escribir un ensayo para abordar la propia práctica docente o inquietudes personales conociendo y recuperando los aportes de las temáticas planteadas en este Curso de Posgrado, nos acompaña para pensar en nuestras experiencias docentes, pasadas y presentes, en el singular recorrido que realizamos hasta aquí durante el año 2020 y dar nuevos sentidos al compromiso de continuar enseñando y aprendiendo, *reconfigurándonos* ante escenarios inciertos y desconocidos.

Referencias bibliográficas

- Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2008) Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 8 (1) pp. 1-21. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/277271427>
- Baz, M. (1998) La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social. En Jáidar, I.; Vargas, L. E.; Fernández, L.; Perrés, J. y Baz, M. *Tras las huellas de la subjetividad*. (pp. 119-131) Xochimilco, México: Cuadernos del TIPI, UAM-Xochimilco.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza Madrid* N° 72, 17- 40. Portal educ.ar. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Recuperado de http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=70819
- de la Barrera, M.L. y Rigo, D. (2021). Programa Analítico del Curso de Posgrado *Educación en tiempos de pandemia: aportes teóricos y prácticos sobre funciones ejecutivas, metacognición y compromiso en la virtualidad*. Secretaría de Posgrado. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.
- Dussel, I (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI. Dossier Educación, Formación docente y Tecnologías. Hacer escuela en tiempo de excepcionalidad* 6(10) pp. 11-25. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/1016/showToc>
- Elisondo, R; Melgar, MF; Chesta, R. y Siracusa, M. (2021) Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* 12(22), pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>
- Elisondo, R., de la Barrera, M.L., Rigo, D., Kowszyk, D., Fagotti Kucharski, E, Ricetti, A. y Siracusa, M. (2016) Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *REDU Revista de Docencia Universitaria* 14(1) pp. 225-244.
- González Terreros, M. I., Aguilera Morales, A. y Torres Carrillo, A. (2014) Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita Echandía, C.; Díaz Gómez, A. y Vommaro, P. (compiladores) *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. (pp. 49-70) Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. CLACSO. DOI <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Macchiarola, V.; Pizzolitto, A.; Pugliese, V.; Muñoz, D. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del covid19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Revista Contextos de Educación* 28(20) pp. 1-13. Recuperado de: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1148>
- Rigo, D.; de la Barrera, M. L y Travaglia, P. (2017) Diseñar la clase. Aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educacional. *Rev. Psicopedagogía* 34(105) pp. 1-8.
- Rigo, D.; de la Barrera, M.L. y Travaglia, P. (2020) El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes* Vol.31 Núm. 72. Pp.9-17. DOI: 10.19136/pd.a31n72.3423. Recuperado de: <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas>
- Rigo, D. (2020) Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas* Vol. 22, pp. 143-161. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3132> URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3132>
- Sabulsky, G. (2020) Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión. *Revista EFI. Dossier Educación, Formación docente y Tecnologías. Hacer escuela en tiempo de excepcionalidad* 6(10) pp. 27-43. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/1016/showToc>

Capítulo 4

Pandemia, aprendizajes y experiencias del tiempo

Marina Inés Spinetta

A modo de introducción

La escritura de este ensayo constituye una buena oportunidad para revisar y reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje en el último año, marcado por la pandemia global de COVID-19. Hacerlo bajo las coordenadas conceptuales de las Neurociencias y la Psicología Educativa ilumina aspectos que, en relación a los procesos cognitivos y emocionales involucrados, nos permiten evaluar los encuentros y desencuentros en los nuevos entornos educativos a los que hemos sido arrojados desde marzo de 2020.

Un ensayo es un tipo de escritura que resulta idóneo para el ejercicio de introspección; pandemia, cuarentena y virtualidad trastocaron la vida cotidiana y, en el caso de los docentes, eventualmente nos vimos reconvertidos en estudiantes, ansiosos por aprender nuevas herramientas que nos permitieran brindar mejores prácticas de enseñanza. También descubrimos que la alfabetización digital era una carencia, que parecía haber sido desatendida durante mucho tiempo en el ámbito universitario. Como bien señalan algunos autores, no es la primera ni la última vez en la que se producen interrupciones mayúsculas en la vida escolar (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 13); sin embargo, la pandemia de COVID-19 tiene algunas peculiaridades, como el fenómeno de “domesticación de lo escolar”, que se combina con la feminización de la mentada “continuidad pedagógica”, reforzando la invisibilización histórica y económica y la naturalización simbólica del trabajo de las mujeres en el hogar, eso que englobamos en la categoría de “tareas de cuidado” (Morgade, 2020, p. 55). Implica para gran parte de las mujeres el refuerzo de la doble jornada laboral, el borramiento de las fronteras entre lo privado y lo público, y la extensión de los tiempos de trabajo, sin límites de horarios o jornadas.

En este contexto de emergencia, se produjo la migración de la escuela presencial a otras formas que incluyen la virtualización, pero también grados distintos de conexión y desconexión (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p.13). En consecuencia, se profundizó la segmentación educativa, y se hicieron evidentes la preexistencia de brechas en el acceso a los recursos digitales, y las condiciones reales de la población, vinculadas a la escasez de recursos simbólicos, que se combinaron con decisiones vertiginosas de los diferentes niveles de gobierno y la heterogeneidad de las resoluciones institucionales (Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa, 2021, p. 3). Todo esto resultó en un panorama de crecientes desafíos y complejidad, para docentes, estudiantes, familias e instituciones. Sin olvidar, por supuesto, el difícil marco sanitario y el hecho de que empeoraron las condiciones socioeconómicas de amplios sectores -especialmente los ya desfavorecidos- impactando en la reducción de ingresos e, incluso, en las posibilidades de llevar un plato de comida a la mesa.

Por ello, frustración puede ser un buen término para caracterizar gran parte de las sensaciones que hemos tenido en los últimos meses. Si se pensaba que la mediación de la pantalla podía resultar estimulante, las dificultades técnicas y el escaso manejo del lenguaje digital alcanzaron para matizar las expectativas excesivamente optimistas en relación al uso de la tecnología en la educación, de ciertos “futurismos” ingenuos; parece que la interacción humana directa sigue siendo imprescindible, en tanto seres sociales que somos. Hasta pareció, por un momento, que emergía una revalorización de la escuela, como un espacio de encuentro irremplazable, más allá de los contenidos curriculares. En este sentido, se extrañó la escuela, sus espacios, sus sujetos, sus ritmos: el reconocimiento del lazo indisoluble entre la experiencia emocional y la experiencia educativa restituyó la idea de que el orden escolar es de “naturaleza fundamentalmente afectiva” (Kaplan, 2019, p. 2).

Frente al panorama descrito, y ante la constatación de que las condiciones establecidas desde marzo de 2020, aunque con algunos cambios, continúan, surgen varios interrogantes: las novedades en el ámbito educativo inauguradas masivamente por la pandemia ¿vinieron para quedarse? ¿Cómo afectan y van a afectar en el futuro, a nivel individual y colectivo? ¿Cómo pueden contribuir las Neurociencias y la Psicología educativa en relación a esos desafíos en el aula (tradicional, virtual, mixta, extendida)? ¿Y para reflexionar sobre las experiencias temporales, como ordenadoras de la vida? A continuación, unas líneas que intentan poner en palabras estas incógnitas y algunas certidumbres.

Pensar lo social y el encuentro educativo desde nuevas perspectivas: aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educacional

La aplicación de los marcos conceptuales provistos por las Neurociencias para pensar la educación es sumamente productiva para lograr nuevos acercamientos a los procesos de conocimiento, sin olvidar el delicado juego entre lo biológico y lo social, ni desestimar las bases genéticas y psicológicas de la condición humana, pero considerando el mundo cultural –artificial- que hemos construido para habitar. La Neurociencia Educacional es una subdisciplina de la neurociencia cognitiva, cuyo objetivo es develar qué estructuras y funciones neurales se asocian con los procesos de aprendizaje y enseñanza. Apelando a la categoría de Funciones Ejecutivas, complementa desde los neurobiológico a la Psicología Educacional la que, a partir de constructos como Metacognición y Agencia, ha abordado problemas similares.

Desde las Neurociencias, el funcionamiento ejecutivo refiere a los procesos cognitivos de alto nivel, que se requieren para planificar y dirigir actividades; incluyen habilidades como: planificación, organización, manejo del tiempo, memoria de trabajo, metacognición, inhibición de respuestas, control emocional, iniciación de tareas, persistencia orientada a objetivos, flexibilidad. El desarrollo de las funciones ejecutivas responde a la maduración biológica y funcional de las estructuras cerebrales complejas; este desarrollo del sistema nervioso central está ligado a la interacción con el ambiente (Rigo, de la Barrera y Travaglia, 2020, p. 10).

En relación con lo anterior, sabemos que el cerebro es un órgano que se modifica con la experiencia, que está en adaptación permanente (Maya Elcarte y Rivero Rodrigo, 2010, p. 31). Esta plasticidad neuronal es la que posibilita el aprendizaje durante toda la vida: “siempre es posible aprender y hacerlo de la mejor manera” (de la Barrera, 2020, p. 29). Uno de los neuromitos persistentes es que cada función del cerebro está localizada en un área que trabaja en forma independiente (de la Barrera, 2020, p. 30). Sin embargo, hemos descubierto que existe un funcionamiento en red de nuestro sistema nervioso, aunque la corteza cerebral y los lóbulos frontales desempeñan un rol central en ciertas habilidades que nos han hecho a los humanos como somos, diferenciándonos cualitativamente de otras especies del reino animal.

Evolutivamente hablando, la corteza cerebral es la parte más nueva y más grande del cerebro, vinculada a facultades como la percepción, la imaginación, el pensamiento, el juicio, la reflexión, la toma de decisiones. Los lóbulos frontales, en tanto, son el sustrato anatómico de las funciones ejecutivas, y también se vinculan con la personalidad de los individuos y con la regulación de los sentimientos (Maya Elcarte y Rivero Rodrigo, 2010, p. 47). Específicamente, los lóbulos frontales participan en dos funciones ejecutivas, relacionadas pero diferentes: las funciones ejecutivas *metacognitivas* y las funciones ejecutivas *emocionales*. Las primeras se orientan a la solución de problemas, la planeación, la formación de conceptos, el desarrollo y la implementación de estrategias, la memoria de trabajo, etc.; éstas dependen de áreas prefrontales dorsolaterales. El segundo tipo de funciones ejecutivas, se encargan de la coordinación de la cognición y de la emoción/ motivación, están asociadas al área orbitofrontal y medio frontal, y su daño afecta la conducta (Ardila y Ostrosky-Solís, 2008, p. 1). Siguiendo a estos autores, es importante remarcar que las habilidades ejecutivas del primer tipo son el resultado del desarrollo y evolución de algunos “instrumentos conceptuales”, principalmente el lenguaje. Estos instrumentos dependen significativamente de la cultura y de las herramientas culturales. El segundo tipo de habilidad ejecutiva –relacionada al manejo de lo emocional- también es resultado de la evolución biológica, pero condicionada por lo social: en tanto las acciones sociales no son emocionalmente neutras, la habilidad para satisfacer los impulsos básicos requiere de estrategias socialmente aceptables (Ardila y Ostrosky- Solís, 2008, p. 5).

Hay un acuerdo en que “todos los procesos de aprendizaje que se realizan en el cerebro tienen una base emocional” (Maya Elcarte y Rivero Rodrigo, 2010, p. 40). Como se trabajó en el curso, para aprender el cerebro necesita emocionarse, estimularse positivamente; la producción de conoci-

miento no es una actividad fríamente racional o de encadenamiento lógico. Las áreas de la corteza prefrontal están en estrecha conexión de tipo inhibitorio con el sistema límbico, lo que permite el control de las emociones y la adaptación a los cambios permanentes que tienen lugar en la conducta del individuo. El sistema límbico es el sustrato neurobiológico de las emociones, ya que se ocupa de éstas, de los sentimientos y de la memoria; y funciona de manera inconsciente, porque moviliza al organismo antes de que el individuo tenga conciencia de sus respuestas. En la comunicación interhumana, hay dos vertientes en el comportamiento emocional: la receptiva, que sirve para identificar las emociones ajenas; y la expresiva, para las emociones propias de cada individuo (Maya Elcarte y Rivera Rodrigo, 2010, p. 42). En el entendimiento con los otros, se ponen en funcionamiento esos procesos del sistema límbico en conexión con áreas del lóbulo frontal, a través de las llamadas neuronas “espejo”, consideradas las bases neurobiológicas de la empatía.

En la evolución humana un punto crucial en el origen de las funciones ejecutivas es la posibilidad de transmitir y acumular progresivamente el conocimiento acerca del mundo. El principal instrumento cultural de metacognición y de transmisión es, ya lo dijimos, el lenguaje; otras herramientas culturales para el desarrollo de habilidades metacognitivas son las matemáticas, el dibujo, la tecnología, las normas sociales (Ardiles y Ostrosky-Solís, 2008, p. 16). Interesa pensar, en este aspecto, el desarrollo de la memoria en tanto habilidad mental personal en su vínculo con la generación de una “memoria social” que, precisamente, contribuye al “hacerse humano” –en tanto ser social- del *homo sapiens*. También recordar que la cultura, en alguna definición, es un modo de adaptación “extra-somático”, aunque parezca difícil escindir mente, cuerpo y sociedad (la vinculación con los otros).

En definitiva, no podemos pensarnos como seres sociales y culturales sin considerar el desarrollo evolutivo de nuestro cerebro y del sistema nervioso en su conjunto. Ya en el siglo XVIII, Immanuel Kant se refería a la razón como una “disposición natural”; hoy contamos con las herramientas teóricas y tecnológicas para reforzar esas argumentaciones en torno al vínculo entre Naturaleza y Cultura, que nos han permitido observar al cerebro sano en funcionamiento, y encontrar respuestas (y abrir nuevos interrogantes) sobre el “lugar” anatómico en el que lo neurobiológico se trasmuta en fenómeno social (o en otras palabras, en qué partes del cerebro se “alojan” los mecanismos que posibilitan lo social y lo simbólico). Nuestro cerebro, reiteramos, nos ha permitido hacernos humanos; ese *hacerse humanos* requiere inevitablemente de la vida en sociedad, del contacto de los otros, que forman parte de ese ambiente con que interactúa el sistema nervioso. Las disposiciones naturales –retomando el lenguaje clásico- como caminar, hablar o reprimir el instinto, son impensables –imposibles- sin el aprendizaje, intuitivo o metódico, con los semejantes (ya conocemos los ampliamente referenciados casos de los “niños lobos”, como humanidad truncada).

Pandemia en el siglo XXI y experiencias del tiempo

Como historiadora, me pareció sumamente revelador analizar la conceptualización del tiempo como resultado de la representación espacial. En este aspecto, la habilidad de integrar activamente a través del tiempo y el espacio puede constituir una característica fundamental de las funciones ejecutivas: la planeación exitosa requiere de la capacidad de secuenciar una serie de actividades en un orden específico (Ardila y Ostrosky-Solís, 2008, pp. 12-13). El tiempo es movimiento, cambio, porque la interpretación del tiempo deriva de la interpretación espacial; todo este ejercicio mental se articula en el lenguaje, en cómo se expresa el tiempo en palabras (pasado, presente, futuro), que deriva de cómo se representa el espacio en palabras (atrás, aquí, adelante). Esta vinculación o cruce pasado- presente- futuro, en una secuencia histórica que los ubica hacía atrás, en el aquí y ahora, y hacia adelante, respectivamente, es típica del pensamiento moderno occidental. En efecto, el reloj mecánico es un artefacto propio de la Modernidad, creado para regular los tiempos de producción capitalista.

La vivencia del tiempo, sin dudas, ha sido una de las grandes afectadas por las experiencias marcadas por la pandemia. Trabajo y rutina escolar son dos grandes organizadores del tiempo in-

dividual y familiar; el “quédate en casa” como una imposición de confinamiento en la cuarentena, en tanto inmovilización o prohibición del desplazamiento, trastocó horarios, jornadas de sueño y vigilia, momentos para el ocio y para las obligaciones, borró fines de semana y feriados, en sintonía con esa dilución entre el mundo privado y el ámbito público al que ya se hizo referencia. El espacio hogareño se reconvirtió como centro de las actividades laborales y educativas, con la mediación de la pantalla con el mundo “exterior”.

Nos preguntábamos al comienzo sobre los efectos a mediano y largo plazo, ya no pensando concretamente en resultados de aprendizaje, sino en las formas de continuidad de la vida social e individual. La desigualdad y la pobreza, concretamente, no estimulan positivamente ningún proceso: ¿cómo afectan las emociones de desamparo e incertidumbre a los niños de hoy, jóvenes y adultos del futuro? Si sabemos que aspectos como alimentación, ejercicio físico, “gimnasia” cerebral, sueño y un ambiente emocional equilibrado, inciden en el funcionamiento del cerebro (Maya Elcarte y Rivero Rodrigo, 2010, p. 57), ¿Cuáles son las consecuencias cuando la realidad es de carencias de todos ellos? Claro que no estamos ante fenómenos nuevos, pero sí ante su visibilización masiva.

El aprendizaje del cerebro se produce en función de las demandas y condiciones del entorno. Nuevamente, reiteramos el nexo entre lo biológico y lo social, y cómo se favorecen o se obstaculizan los procesos de maduración cerebral. Como vimos en el curso, el neurodesarrollo es un proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio, que da como resultado la maduración orgánica y funcional del sistema nervioso, el desarrollo de las funciones psíquicas y la estructuración de la personalidad. Es el resultado de la conjunción de factores genéticos y socioculturales, y se extiende mayormente desde la etapa intrauterina hasta la adolescencia (aunque la plasticidad del cerebro, ya lo señalamos, se mantiene a lo largo de la vida). Volvemos a preguntarnos sobre cómo lo afectan las experiencias adversas, marcadas por un escenario donde reinan la incerteza y la falta de seguridad, y en el cual, más que nunca, se necesitan tejer redes de solidaridad para posibilitar el reencuentro con los otros y la búsqueda de soluciones colectivas.

Por otra parte, la educación halló en la virtualidad un mecanismo de emergencia para suplir el encuentro el aula. Lo que parecía provisorio se ha extendido hasta la actualidad, con la implementación de sistemas mixtos, de “burbuja”. Ya hubo advertencias en relación a cómo afectan las pantallas y las tecnologías al desarrollo del cerebro. A contramano del “efecto Flynn” –que establece que el coeficiente intelectual aumenta de generación en generación-, algunos científicos están alertando sobre cómo los dispositivos digitales están afectando gravemente, y para mal, al desarrollo neuronal de niños y jóvenes¹¹. En base a algunos estudios, se alerta que el tiempo que se pasa ante una pantalla por motivos recreativos retrasa la maduración anatómica y funcional del cerebro. Los principales fundamentos de nuestra inteligencia se ven afectados: el lenguaje, la concentración, la memoria, la cultura (definida como un *corpus* de conocimiento que nos ayuda a organizar y comprender el mundo). ¿Se pueden trasladar esos resultados sobre el uso recreativo de las pantallas a sus usos educativos? ¿El cerebro procesa de manera diferenciada ambos tipos de actividad? ¿Qué efecto a largo plazo tiene, pensando en términos de humanidad, que se aprenda a manejar un control remoto, antes que un lápiz?

Las causas también estarían identificadas, y conciernen a esa relación entre individuo y ambiente de la que ya hablamos: disminución en la calidad y cantidad de interacciones intrafamiliares, que son fundamentales para el desarrollo del lenguaje y el desarrollo emocional; disminución del tiempo dedicado a otras actividades más enriquecedoras (tareas, música, arte, lectura, etc.); interrupción

11 “Los ‘nativos digitales’ son los primeros niños con un coeficiente intelectual más bajo que sus padres”, nota de Irene Hernández Velasco. Especial para *BBC News Mundo*, 28 octubre 2020. “Es verdad que el coeficiente intelectual se ve fuertemente afectado por factores como el sistema de salud, el sistema escolar, la nutrición.... Pero si tomamos países donde los factores socioeconómicos se han mantenido bastante estables durante décadas, el ‘efecto Flynn’ ha comenzado a reducirse. En esos países los “nativos digitales” son los primeros niños que tienen un coeficiente intelectual más bajo que sus padres. Es una tendencia que se ha documentado en Noruega, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Francia, etc.” Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54554333>.

del sueño, que se acorta cuantitativamente y se degrada cualitativamente; sobreestimulación de la atención, lo que provoca trastornos de concentración, aprendizaje e impulsividad; subestimulación intelectual, que impide que el cerebro despliegue todo su potencial; y un estilo de vida sedentario excesivo que, además del desarrollo corporal, influye en la maduración cerebral. Por el contrario, las actividades relacionadas con la escuela, el trabajo intelectual, la lectura, la música, el arte, los deportes, etc. tienen un poder estructurador y nutritivo del cerebro mucho mayor que las pantallas recreativas ¿Cómo podemos combinar estos elementos, para potenciar el desarrollo cerebral?

Sabemos que pasar del aula tradicional al aula virtual requiere de la adopción de didácticas novedosas; que la clase virtual no puede ser una clase magistral a distancia. Que también se necesitan de lenguajes y códigos comunicativos nuevos, y que la tecnología –más allá de los reparos- puede brindar herramientas que incrementen el involucramiento en el aprendizaje. No voy a proponer aquí estrategias concretas, pero si recalcar que este mundo del Antropoceno tiene como una de sus características definitivas lo digital, sin horizontes delimitados. No parece adecuado – a los fines de una biopolítica, como gestión de vida- desatender esos aspectos que pueden, en términos universales, mejorar las condiciones de vida, sobre todo cuando los problemas actuales son, indefectiblemente, a escala planetaria. Tampoco caer en la ingenuidad de una revolución de las máquinas que lo resuelva todo, desligando a las personas de las decisiones, cuando tenemos el convencimiento que la tecnología no es axiológicamente neutral.

Retomando, la pandemia y sus estrategias de control y mitigación elaboradas, han provocado una “suspensión” del tiempo, de detenimiento y aparente parálisis. Sabemos que Cronos continua, indefectiblemente, su marcha; sin embargo, el tiempo vivido ha adquirido una cadencia propia, desconcertante. Lo pudimos comprobar singular y socialmente, en los cambios en nuestras rutinas y ritmos cotidianos. De diversas maneras, esto ha impactado en el funcionamiento ejecutivo, al momento de emprender tareas, planificar, organizar actividades. Asumir un desempeño *multitasking* no ha redundado, necesariamente, en mejores resultados. Estos fenómenos de suspensión temporal y exceso de exposición a las pantallas parecen haber impactado, principalmente, en la capacidad de atención que, como base del conocimiento y de la acción, implica una orientación- concentración mental hacia una tarea y la inhibición de otras que compiten por la atención; como estado de alerta, permite al cerebro estar en condiciones óptimas para tratar la información (Maya Elcarte y Rivero Rodrigo, 2010, p. 46). Evidentemente, el bombardeo de *Whatsapp*, *Facebook*, *Classroom*, *Gmail*, *EVELIA*, etc., no ha colaborado...

En síntesis, desde los aportes de la Neurociencias podemos asumir que no se puede separar emoción de metacognición, que el aprendizaje cerebral en sentido amplio no puede ser reducido a una mera racionalidad, y que el lenguaje y la cultura, con sus fundamentos neurobiólogos y genéticos, solo son posibles en el intercambio social. De nuevo, la escisión clásica entre Naturaleza y Cultura, entre cuerpo y mente, lo único que hacen es ocultar la unidad del ser humano, como miembro de una especie y como sujeto social.

Algunas reflexiones a modo de cierre

Aparentemente, las urgencias impuestas por la Pandemia de COVID-19 dejaron en suspenso, entre otras cosas, los debates necesarios sobre la intervención de la tecnología en la vida cotidiana, y su (buen) uso en la educación. Lo paradójico es que el confinamiento obligó a la exposición continuada frente a las pantallas durante largas horas; en el camino, tuvimos que diseñar y desarrollar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje, que fueran provechosas de esos tiempos. Es pronto para evaluar sus efectos, más allá del frenesí de diagnósticos más o menos optimistas o pesimistas que poblaron los primeros meses del 2020, en ámbitos académicos y mediáticos.

La pandemia nos coloca, intempestivamente, frente a la vida y la muerte. La literatura de ciencia ficción nos ha advertido sobradamente sobre los peligros de deshumanización que implica la tec-

nología. Considero, sin embargo, que tiempos como los que corren pueden ser una oportunidad para pensarnos colectivamente, sobre el mundo que queremos hoy. No parece haber sido una buena apuesta pensar el mundo para las futuras generaciones, como especuló la Modernidad, cuando lo que prima es un cuasi presentismo absoluto, de aquí y ahora, de lo inmediato, en esta era posmoderna. Las coordenadas de la relación entre pasado, presente y futuro también necesitan ser revisadas, frente a la constatación, como enuncia irónicamente Aldous Huxley, de que “quizá la más grande lección de la historia es que nadie aprendió las lecciones de la historia”. Ante este desafío sanitario –uno más del último siglo- todavía tenemos margen para rebatir esta afirmación.

Por último, una cuestión que emergió en los últimos meses tiene que ver con esa revalorización de la escuela que –desde espacios políticos e ideológicos antagónicos- se discutió públicamente. Sin entrar en los intereses de los diferentes actores involucrados, poblados de mezquindades y algunas buenas intenciones, resulta llamativa la repentina legitimación de esta institución centenaria –intrínsecamente moderna-, de la cual se descubrió que cumple funciones irremplazables, desde lo curricular, lo afectivo y lo asistencial. Las críticas sobre la falta de adecuación de la escuela al mundo digital, a sus prácticas escleróticas y poco estimulantes, dan pie, como ya dije, para repensar una nueva escuela, que no descansa simplemente en la innovación mediática y que conserve su lugar –modesto pero insustituible- como espacio de esperanza. Si evitamos caer en dogmatismos científicos, las Neurociencias nos ayudan a redescubrirnos plenamente humanos, como sujetos que nos hacemos con otros.

Referencias bibliográficas

- Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2008). “Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas”, en *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Abril, Vol.8, No.1, 1-21.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE/ Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6). Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-987-3805-51-6. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- de la Barrera, M. L. (2020). Procesos de enseñanza y de aprendizaje: el lugar del compromiso. Pasando de la agencia a la metacognición y las funciones ejecutivas. *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. España: Universidad de Alicante, 29- 36. Recuperado de: http://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Elisondo, R., Melgar, M.F., Chesta, R. y Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en Investigación Educativa*. Año 12, número 22, enero-junio. ISSN 2007-2171. Recuperado de: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>
- Kaplan, C. (2019). Emociones y educación: una relación necesaria en debate. *Papeles de coyuntura*; 2. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf>
- Maya Elcarte, M. y Rivero Rodrigo, S. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. Innobasque/ Agencia Vasca de la Innovación.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del ‘cuidado’ como categoría y eje de las políticas. Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE/ Editorial Universitaria (op. cit.), 53- 62.
- Rigo, Y., de la Barrera, L. y Travaglia, P. (2020). El aula como entorno clave para las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes*, Vol.31 Núm. 72, 9- 17. Recuperado de: <https://doi.org/10.19136/pd.a31n72.3423>

Capítulo 5

La educación en tiempos de pandemia: qué soltar, qué sostener

Verónica Lucía Pugliese Solivellas

Introducción

*Ni siquiera tenemos un reino.
Y lo poco que tenemos
no es de este mundo.
Pero tampoco es del otro.*

*Huérfanos de ambos mundos,
con lo poco que tenemos
tan sólo nos queda
hacer otro mundo.*

Roberto Juarroz (1958)

Pocos momentos de la historia reciente podrían condensar tan vertiginosos cambios como el que estamos aun viviendo. El presente trabajo implica, en sí, una primera complejidad en relación a qué reflexionar sobre la educación en pandemia del covid-19: aún no contamos con la totalidad del proceso en vista, para tener una perspectiva panorámica y desapegada. El intento, siempre en permanente desarrollo, son las siguientes páginas con más preguntas o intersticios aún abiertos que reflexiones acabadas.

Lo que ya podemos reconocer, a poco más de un año del comienzo de la pandemia, es que, en varios ámbitos de la vida, todo cambió: el trabajo, la educación, la salud, las comunicaciones.

En este trabajo nos proponemos entonces reflexionar, a partir de aportes teóricos de las ciencias de la educación y las neurociencias y de la comunicación en tiempos de pandemia, sobre la educación (con foco en la educación superior). Pero entendemos que la educación es también un trabajo así que la perspectiva de indagación cruzará interrogantes, encrucijadas y contradicciones en esa línea en primera instancia para, después, abordar lo educativo y comunicacional. Porque si algo nos enseñó la pandemia actual es eso último: se han caído algunas certezas y, hasta volver armar nuevas, deberemos entendernos con muchas dudas, incertidumbres y espacios vacíos, como los que dejamos en la hoja en blanco cuando no sabemos cómo seguir.

Empezar por el principio (como un final lleno de más concentración de poder)

“(…) el reset más profundo es el que está teniendo
lugar en nuestras mentes y en nuestras vidas.
Es el darnos cuenta de la fragilidad de todo lo que dábamos
por descontado, de la importancia
de los afectos, del recurso a la solidaridad,
de la importancia del abrazo, que nadie nos va a quitar,
porque más vale morir abrazados
que vivir acoquinados

(Castell, 2020, p.103)”.

El orden mundial previo a la pandemia no era normal, sino letal. Las condiciones impuestas por el sistema capitalista nos asfixiaban a todos antes de la llegada del virus, aunque de distintas maneras, claramente.

Pero lo acontecido los años 2020 y 2021, puede leerse, a nivel del orden del sistema, como una “pausa” de ciertas actividades y una continuidad de otras. Lejos de un párate, quienes ganaban antes del virus, pasaron a ganar mucho más. “La crisis sistémica y la pandemia han acelerado el proceso de concentración del poder en pocas manos, tanto en el centro como en la periferia del capitalismo global monopólico” (Peralta Ramos, 2020).

La crisis torna imperioso pensar el presente. Y torna impensable el futuro (Grimson, 2020). En consecuencia, las repercusiones económicas y sociales se filtran a través de las discriminaciones “de costumbre” que en todas partes quedan en evidencia. *¿Cómo ha impactado esto en las relaciones sociales? ¿Qué consecuencias trajo en la educación? ¿Cómo seguir pensando el presente y el futuro? ¿Cómo repensar el trabajo docente?*

Follari (2020) reconoce que hay toda una línea de pensamiento que muestra que la tecnología no es contraria a lo humano, sino su continuidad, la técnica no se percibe como un entorno, sino como extensión de lo humano/social. Pero alerta:

[...] ello no impide advertir los peligros que hacen a las actividades laborales -podría reemplazarse mucho trabajo humano por vía electrónica-, los problemas para derechos de autoría profesional (grabación de las clases de los docentes, por ej., que podrían ser usadas incluso para prescindir luego de estos), y el más grande de todos: la desocialización generalizada de la existencia. Habrá que discutir, pasada la cuarentena, los roles de lo virtual. Aquello que lo virtual facilita, pero también aquello a lo que no puede dársele lugar, aun cuando fuera “funcional” a cierta eficacia momentánea. Una sociedad sin encuentro y sin agregación de la vivencia de cada uno de sus miembros, sería una sociedad sin experiencia de lo colectivo. (...) No puede aprovecharse la pandemia para que la utopía cibernética pueda consumarse de una vez para siempre, aquí y en todo el planeta. (p.14)

Esta idea nos vuelve a poner en el centro de la escena, para no dejarnos arrastrar por el momento crítico, sino pensarlo como un intervalo para hacer cosas diferentes. Quizás, una opción posible sea pensar qué queremos sostener y qué necesitamos soltar para seguir caminando.

¿Educar en pandemia es un trabajo digno?

Hace mucho tiempo que para enseñar y aprender no se necesita de un espacio físico concreto (Rigo, 2020) pero parece oportuno nombrar este acontecimiento como la mayor migración de la historia, una migración de las aulas físicas a las virtuales (Vommaro, 2020, p.155). La migración implica nada más ni nada menos que 1.570 millones de estudiantes (de todos los niveles) en 191 países, según datos de mayo 2020 proporcionados por la UNESCO. En el nivel superior, significó que unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe modificarán sus espacios, prácticas y modalidades de enseñanza y aprendizaje. En nuestro país, son 1.600.000 los estudiantes universitarios que “migraron” velozmente.

Pero mirar esa parte de la migración es justo eso, mirar una parte. En América Latina, sólo el 51% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha¹². Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en el cuarto trimestre de 2019, se registró que el 60,9% de los hogares urbanos tenían acceso a computadora y el 82,9%, a internet. Una simple navegación por el portal del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) demuestra que, incluso accediendo al servicio de internet domiciliario de banda ancha, la velocidad promedio de bajada difiere muchísimo entre alguien que vive en Buenos Aires o Córdoba, con alguien que lo hace en Jujuy o Tierra del Fuego. Lo mismo ocurre con las localidades del interior de cada provincia.

12 Datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones.

Pese a esto, la continuidad pedagógica no fue una cuestión puesta en duda, o al menos la mayoría de los miembros de las comunidades educativas no fueron parte del debate. Narodowski y Campetella, (2020) plantean que este fenómeno de «continuidad pedagógica» es en sí mismo un hecho completamente nuevo (...) la actual cultura digital, las redes y las pantallas nos estimularon a pensar que esta vez vamos a perder menos o directamente no vamos a perder. Por su parte, Carlos Skliar (2020) nos invita a reflexionar si el hecho de que hubiera (la pretensión o la afirmación de una cierta) continuidad pedagógica, ¿supuso que hubiera (la pretensión o la afirmación de un) aprendizaje en la misma dirección, es decir, en el sentido de lo planificado, registrable, evaluable?

Esto no niega ni afirma que todo lo realizado hasta aquí fue hecho de la mejor manera posible e incluso en una modalidad que, muchas veces, puede haber parecido un ensayo de prueba y error.

En el nivel docente recayó la principal responsabilidad directa de los procesos de continuidad pedagógica, con independencia de sus competencias profesionales respecto de la enseñanza no presencial, de los recursos tecnológicos (hardware, software y conectividad) disponibles para llevarlos a cabo y de las condiciones individuales de tipo profesional y personal.

En particular, estas últimas revisten un carácter crítico debido a que la profesión académica universitaria en Argentina y en muchos países de la región, se estructura a partir de contrataciones parciales de baja carga horaria y de pluriempleo, que articula actividad académica y profesional. Y que debió conjugarse con las propias condiciones de aislamiento de los hogares; su afectación fue crítica en la medida en que se encontrara al cuidado de menores, adultos mayores o personas que requirieran atención especializada. (Centeno, 2020, p.91)

“La percepción generalizada del sector es de disponibilidad full life y no han sido infrecuentes el reporte de problemas de agotamiento, tensión y ansiedad que se superponen a los propios de la situación de aislamiento social” (Centeno, 2020, p.94)

No menor es el reconocimiento que, en el medio de esa continuidad pedagógica, miles de personas perdieron su trabajo o su modo habitual y organizado de trabajo, perdieron familiares o tuvieron que cuidarnos, miles de hogares tuvieron que reorganizar sus tiempos, espacios y momentos de la noche a la mañana. Por supuesto, entre las cuestiones positivas esto implicó que en las familias pasaran más tiempo juntos y “en casa”, que quizás eso para que lo que nunca había tenido tiempo, en esos meses encontró un “espacio”, pero la experiencia fue movilizante y, para muchos, dolorosa. En cuanto al trabajo, miles de trabajadores, entre ellos los docentes, se tuvieron que amoldar a trabajar en sus casas: “implica a veces trabajar doce, quince horas por día, tener que explicitarlo todo, armar recorridos con soportes más desafiantes, sentirse siempre evaluados. Son tiempos extenuantes, de conexión permanente, intensificación del trabajo, agotamiento constante”. (Dussel, 2020).

Una reflexión impactante en este sentido es la que realizó Carina Kaplan en un webinar durante el año pasado: “Los maestros, los profesores nos hemos hecho carne y hueso del dolor social. Necesitamos ayudar a tramitar esa experiencia dentro del dolor social” (Kaplan, 2020). Para los estudiantes, no fue diferente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrá un costo (Pedró, 2020).

Desde las neurociencias, también es válido preguntarnos por los entornos en los que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollaron, entre muchas otras variables porque el estrés disminuye la función del hipocampo (neurogénesis), reduce la plasticidad cerebral y aumenta en exceso la actividad de la amígdala sobre el hipocampo, lo que da origen a una disminución del control de las emociones (emociones poco controladas). (Elcarte y Rodrigo, 2010, p.60). ¿Qué más estresante que un virus nos invada? ¿Qué se mueran, en un solo año más de 50 mil médicos en toda Latinoamérica?

Muy importante y en relación a todo esto es la condición salarial del sector docente, que va perdiendo año a año pero que, en el 2020, además significó que los trabajadores pongan de su salario, el pago de servicios domiciliarios que se volvieron básicos e imprescindibles para el dictado de las clases virtuales: la electricidad y la conexión a internet. La Paritaria Nacional Docente fijó ese año un piso salarial que pasó de 31.000 pesos en marzo a 37.000 pesos en septiembre. El incremento representa un 34,6% para el docente que recién inicia y marca un piso para que cada provincia discuta el salario y otros aspectos. “los trabajadores docentes reclaman que el salario mínimo para un maestro que recién empieza pueda estar por encima de los 56.459 pesos que la Canasta Básica Total (CBT) registró en enero de este año, medida por el INDEC” (El Megáfono, 2021)

La virtualización de la educación superior

En primer lugar, cabe reconocer que, de alguna manera, podemos decir que la educación superior estaba “un poco mejor” preparada para la virtualización de la enseñanza, pero tampoco tanto. Nos referimos a que, si bien a partir del año 2000 aumentaron los estudios a distancia, más del 95% de las carreras ofrecidas por las instituciones universitarias se realizan únicamente en formato presencial.

De las 132 instituciones universitarias existentes, 76 tramitaron autorizaciones para dictar carreras a distancia y sólo 43 tienen propuestas abiertas en 2020. Esto significa que más de un 40% de las instituciones universitarias argentinas no acreditaron sistemas de educación a distancia, y que para el presente ciclo lectivo sólo un 30% de ellas ha abierto propuestas para estudiar remotamente.

Es decir, la pandemia hizo que esta modalidad pasara de una cobertura marginal (menor al 5%) a abordar el 100% de las clases y espacios de aprendizaje, dejando de ser una opción para convertirse en casi la única alternativa que encontraron las universidades para la continuidad pedagógica.

En el caso de nuestra Universidad, ya contaba con herramientas tecnológicas diversas que algunos docentes utilizaban como apoyo a la enseñanza de grado, entre ellas EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino) y SIAL (Sistema Información Alumnos), además de tres carreras de grado en la Facultad de Ciencias Económicas que se dictan a distancia. Pero la educación virtual depende de condiciones contextuales, como es el acceso a las tecnologías y a la conectividad en todos los hogares de los estudiantes en un país con profundas desigualdades sociales, territoriales y tecnológicas. (Macchiarola, Pizzolitto, Pugliese, Muñoz, D. 2020).

En el año 2018, nuestra Universidad, en el marco del proceso de Autoevaluación para CO-NEAU, identificó que el 61% de la planta docente es efectiva, el 4% efectivo transitorio, el 17% interino y el 18 % contratado. Si tomamos como referencia el año 2010 el porcentaje de docentes efectivos aumentó en 3 puntos disminuyendo en la misma proporción los efectivos transitorios. Con respecto a la distribución de las categorías docentes, la UNRC tendría una distribución piramidal con mayor cantidad de docentes en las categorías más bajas y menor en la cúspide (docentes titulares). Otro aspecto sobre el que se indagó es la inclusión de las TIC en la enseñanza. El 97,3% decía incluir las TIC en su enseñanza mayoritariamente mediante e-mail, plataforma virtual de la UNRC y redes sociales (Tabla 1). El 58,3% considera que el uso de estos medios favorece “en gran medida” el aprendizaje de los estudiantes y “medianamente” el 38,6%.

De esta situación (aproximada) se partía al pasar a la enseñanza virtual en contexto de emergencia.

Tabla I. Tipo de TIC utilizadas por los docentes de la UNRC antes de la pandemia.

Tipo TIC utilizadas	%
E-mail	73,7
Plataforma virtual de la UNRC	72,9
Videos	55,3
Redes sociales	43,1
Software especializado	28,4
Otros	25,6
Otras plataformas	18,3
Teleconferencia	6,2
Pizarra digital interactiva	3,4

Fuente: Informe de Autoevaluación. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/descargar/informe-autoevaluacion.pdf>

¿Qué soltar, qué sostener?

Separados por un título sólo a los fines de ordenar los temas de este trabajo, en este último punto reflexionaremos sobre la continuidad de la educación en pandemia: ¿Cómo pensarla? ¿Cómo planificarla?

Cobo Romani postula que, en el nuevo mundo del trabajo, hay alfabetismos como asignaturas pendientes de la educación.

El alfabetismo tecnológico que guarda relación con el uso diestro de los medios electrónicos tanto para estudiar y trabajar como para el ocio, representado por la habilidad de interactuar tanto con hardware y software, uso estratégico de Internet y otras vías electrónicas de comunicación; alfabetismo informacional, es la habilidad de comprender, evaluar e interpretar información proveniente de diferentes fuentes, significa leer con significado, entender críticamente y al mismo tiempo ser capaz de analizar, ponderar, conectar e integrar diferentes informaciones, datos y conocimientos; alfabetismo digital que es la capacidad para generar nuevo conocimiento apoyado en el uso estratégico de las TIC, implica utilizar las TIC para acceder, almacenar, organizar, integrar, y compartir información y conocimiento en múltiples formatos; alfabetismo mediático, tiene que ver con comprender cómo los medios de comunicación tradicionales están transformándose dentro del entorno de los medios electrónicos. Esta habilidad incluye el entendimiento de cómo funcionan los medios, cómo evolucionan hacia nuevos formatos, sus plataformas y modos de interacción.

En tanto, resulta oportuno sistematizar, al interior de cada equipo de trabajo y entre otras cuestiones, qué cuestiones necesitamos soltar y cuáles sostener.

sostener

- la presencia sin la presencia: es decir sostener el encuentro. “Se enseña y se aprende con el cuerpo y a partir de las interacciones entre los cuerpos, aunque estas tengan que estar mediadas por tecnologías”. (Elisondo, Melgar, Chesta, Siracusa, 2020, p. 11).
- lo que valga la pena: la toma de decisiones acerca de qué vale la pena de ser enseñado con mediación tecnológica (sincrónica y asincrónica); qué contenidos circulan por las redes y pueden

ser de expansión y de enriquecimiento (pero están a un “click” de distancia y ameritan solo una buena curaduría de contenidos). Lion (2020)

- incorporar la mirada de complejidad. Entendiendo que operamos en un contexto de mucha complejidad, en la medida que convivimos en un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones (Morin, 1990), implementar estrategias de diseño curricular flexibles, móviles, con posibilidad de rápida revisión, es uno de los desafíos principales. Es decir, pensar el curriculum como una estrategia que sea un escenario de acción que pueda modificarse en función de las informaciones, de los acontecimientos, de los azares que sobrevengan en el curso de la acción. Morin también plantea que la estrategia es el arte de trabajar con la incertidumbre y de actuar en la incertidumbre. Creemos que esta idea es potente también para pensar el escenario actual en la educación.
- reinención y co-diseño para que los estudiantes no deserten.
- trabajo de práctica y en red: proponer más trabajos multidisciplinarios, que aporten a la mirada compleja y a pensar de otra manera el diálogo entre las disciplinas y los campos del conocimiento. En la medida que sea posible, integrar prácticas que salgan de las pantallas, relacionadas con prácticas socio-comunitarias, prácticas profesionales, proyectos de extensión, de ciencia y técnica, así sean en los territorios en los que cada estudiante este y sean acciones mínimas. pensar en las comunidades de práctica como “comunidades inteligentes” (Lion, 2020). Lo mismo cuenta para el trabajo docente, cruzar actividades con colegas de nuestra propia Universidad y otros espacios de formación. “Las redes contribuyeron al fortalecimiento de estas comunidades basadas en la solidaridad; se fue aprendiendo a habitar el espacio virtual y se consolidaron vínculos que fortalecieron la producción de conocimiento compartido” (Lion, 2020, p.5)
- La formación en los alfabetismos tecnológicos, informacional, digital y mediático de docentes y estudiantes.

soltar

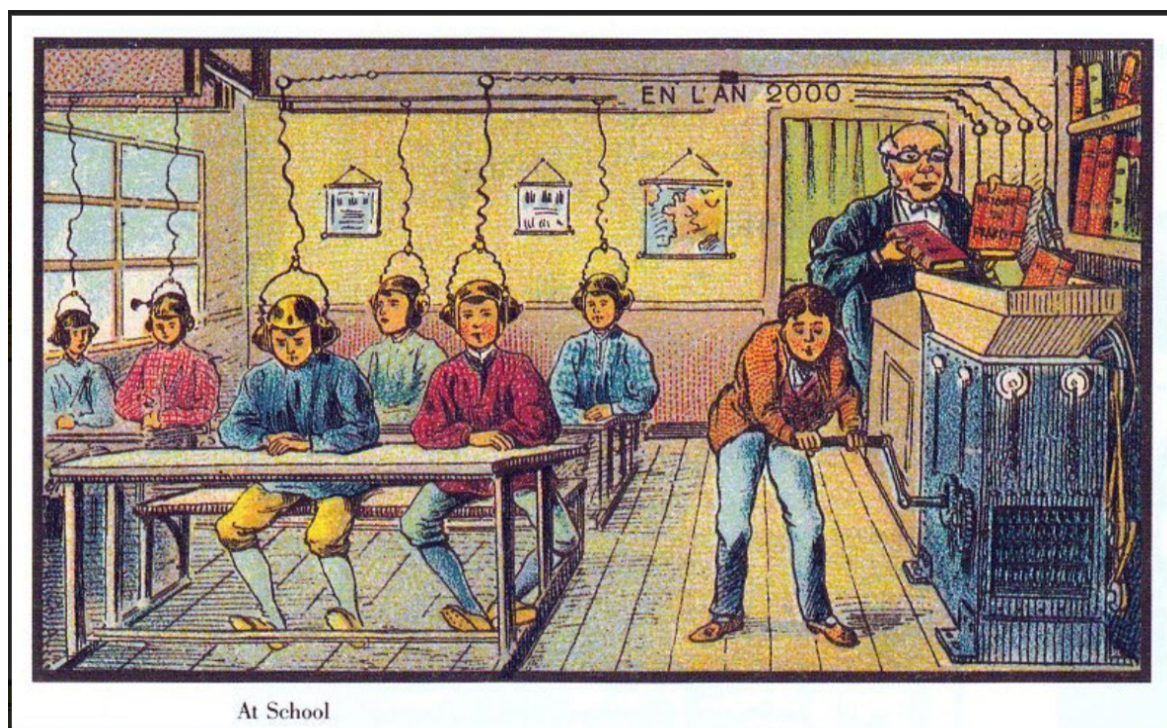
- distancia entre la educación y el mundo: nos referimos a que era y es insostenible la separación de la educación con la comunidad. Y pasa, no lo neguemos. Como plantea Skliar (2020):

Si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, uno de los motivos que impulsa a repensar y reinventar la educación estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural, la preparación para el mundo y no para la vida, entendiendo además, y sobre todo, que mundo significa mundo del trabajo o, directamente, mercado. La educación debería recomponer ese tejido entre la vida y el mundo (p.33)

- desconectarse para conectarse: salir de la multitarea, de las mil reuniones, de los mil webinarios, de las mil clases por semana. Priorizar los encuentros, que cada espacio de diálogo tenga un sentido y un objetivo.
- abandonar la evaluación sumativa: es preciso recordar las palabras de Litwin sobre la evaluación: “no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo” (1998: 14). Como fenómeno circunscrito al aula la evaluación es una instancia que también es necesario re diseñar en/para la enseñanza virtual en contexto de emergencia.

Definitivamente, la virtualización de las tareas de enseñanza y aprendizaje no puede hacerse sostenida en el voluntarismo de los actores implicados; debe realizarse de una manera organizada, armónica, planificada, y sin perder de vista la importancia del encuentro humano. Las relaciones sociales deben construirse en la cercanía. Como ha mencionado Kaplan (2020) casi como una paradoja: la añoranza también es lo que nos permite construir futuro.

Imagen 1: Jean-Marc Côté Exposición Mundial de 1900 en París: “La Escuela del 2000”



Referencias bibliográficas

- Cannellotto, A. (2020) Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia en Inés Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp 213-230). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
- Castells, M. (2020) *Reset* en Breno B. & Geoffrey P. (Ed.), *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (pp.101-106). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Centeno, C. P. (2020) *La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del covid-19* en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.
- Cobo-Romani, C. (2018). Nuevos alfabetismos, viejos problemas: el nuevo mundo del trabajo y las asignaturas pendientes de la educación. *Razón Y Palabra*, 22(1_100), 577-588. Recuperado a partir de <http://www.revistara-zonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1165>
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad [conversatorio virtual]* Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I. (2020) *Desigualdad, subjetividad y virtualidad: reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia*. [Conversatorio virtual] MANPUP (Mesa Amplia Nacional de Profesoras y Profesores de las Universidades Públicas de Colombia) con el apoyo de CLACSO. Recuperado de <https://www.clacso.org/en/actividad/conversatorio-virtual-desigualdad-subjetividad-y-virtualidad-reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>

- Elisondo, R., de la Barrera, M.L., Rigo, D., Kowszyk, D., Fagotti Kucharski, E, Ricetti, A. y Siracusa, M. (2016) *Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior*. REDU Revista de Docencia Universitaria ISSN 1887-4592.
- Follari, R. (2020) *Después del aislamiento en El futuro después del COVID-19*. Presidencia de la Nación Argentina.
- Juarroz, R. *Poesía Vertical* (1958) Ediciones Cátedra.
- Kaplan, C. (2020) *Desigualdad, subjetividad y virtualidad: reflexiones pedagógicas en tiempos de pandemia*. [Conversatorio virtual] MANPUP (Mesa Amplia Nacional de Profesoras y Profesores de las Universidades Públicas de Colombia) con el apoyo de CLACSO. Recuperado de <https://www.clacso.org/en/actividad/conversatorio-virtual-desigualdad-subjetividad-y-virtualidad-reflexiones-pedagogicas-en-tiempos-de-pandemia/>
- Larrosa, J. (2020) *Una vez más, la igualdad en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (compiladores) Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.
- Lion, C. (2020). *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes Saberes y prácticas*. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 5 N° 1 Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/3675>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Barcelona. México: PAIDOS.
- Periódico El Megáfono (2021) “Lucha docente por un salario decente”. El Megáfono (13 de marzo de 2021). Recuperado de <https://elmegafono.net/11229/2021/03/12/>
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A., Pugliese, V., Muñoz, D. (2020). *La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del covid19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Contextos de Educación 28 (20) <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1149>
- Maggio, M. (2020). *Podcast Muy en Una*. Revista Anfibia. Recuperado de <http://revistaanfibia.com/cronica/muy-en-una-edicion-corona-virus/>
- Maya Elcarte, N. y Rivero Rodrigo, S. (2010) “Conocer el cerebro para la excelencia en la educación”, Innobasque: Vizcaya, España
- Pedró, F. (2020) *Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (compiladores) Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.
- Perlata Ramos, M. (2020) *Dividir para reinar. El Cohete a la Luna*. Recuperado de <https://www.elcohetelaluna.com/dividir-para-reinar/>
- Rigo, Y. (2020) *Percepciones sobre compromiso académico cuando se moldean dimensiones del clima de la clase en el nivel superior de educación*. ISTE -Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas, CONICET- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica y UNRC-Universidad Nacional de Río Cuarto
- Rivas, A. (2020) *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? - Universidad de San Andrés*. Documento de trabajo.
- Skliar, C. (2020) *Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (compiladores) Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.
- Vommaro, P. (2020) *Durante y después de la pandemia: dimensiones sociales, políticas y económicas en Breno B. & Geoffrey P. (Ed.), Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia (pp.163-173) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina : CLACSO*.

Documentos Consultados

Federación de Docentes de las Universidades. Educar a distancia: la masificación de la enseñanza virtual en el contexto del COVID-19 Informe del Centro de Estudios para el Desarrollo Regional. Recuperado de <https://fedun.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/Informe-FEDUN-2%C2%BA-entrega.pdf>

Universidad Nacional de Río Cuarto (2019). Informe de Autoevaluación Institucional.

CEPAL- UNESCO (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19

Capítulo 6

Nuevas modalidades de presencia

Rebeca Mariel Martinenco

Introducción

Al mencionar el año 2020, las personas que vivan en el mundo globalizado podrán recordar la pandemia mundial por Covid-19. Si se habla específicamente de la escolarización, durante todo ese año, y aún hoy en algunos casos, escuchamos la dicotomía presencialidad-virtualidad como si fueran dos polos opuestos respecto a la asistencia a clases. Por supuesto, el lenguaje no es neutro y tal vez esta polaridad refleja el pensamiento de muchas personas, pero para poner en tensión esta idea quiero iniciar con una anécdota personal, aún a riesgo de ser demasiado autorreferencial.

Hace poco más de un año (el 12 de marzo de 2020, para ser exacta) fue la última vez que estuve en el mismo espacio físico que mis directora y codirectora de Doctorado, ambas residentes en la ciudad de Córdoba. Lo recuerdo porque el motivo de la reunión fue la firma del informe anual que presento al doctorado por esa época. Una semana después, cuando ya estaba de regreso en mi localidad, Villa María, comenzó el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio; al despedirnos unos días antes no pensé que pasaría tanto tiempo sin encontrarnos en el mismo lugar. Como pueden advertir, no digo *sin verlas* porque ¡claro que las vi! -mediante pantallas, por supuesto-. Su presencia se acentuó durante el 2020, mientras cursaba mi segundo año de doctorado; como si percibieran mi incertidumbre, mi preocupación por posponer el trabajo de campo, ahí estuvieron acompañando y estando presente, brindando andamiaje académico pero también sosteniendo mis estados emocionales; hubo presencia de parte de ambas mediante celular y computadora. Por ello no considero que presencialidad y virtualidad sean términos antagónicos; esta anécdota como muchas otras denotan una hibridación de contextos, una presencia o cercanía que se produce de una manera diferente. Es cierto, es diferente, pero no deja de ser presencia. Y aquí lo emocional adquiere un papel central. Tal como dijo una de las docentes del curso de posgrado el primer día: «lo estrictamente cognitivo y lo emocional nunca estuvieron tan imbricados».

Considero necesario advertir mi punto de partida al realizar el escrito, dado que la escritura tampoco es neutra. Tal como puede vislumbrarse en el párrafo previo, me encuentro realizando el Doctorado en Ciencias de la Educación cuya tesis radica en una investigación de diseño que aborda comunidades y emociones en torno a las mismas; todo ello enmarcado en una perspectiva de ecologías de aprendizaje (Barron, 2006). Con este bagaje, a lo largo del trabajo sostendré y argumentaré la idea de que puede haber presencia aún en la virtualidad a partir de esta hibridación de contextos que va más allá del aula física, tal como se propone en el modelo ecológico de Bronfenbrenner. También postularé la incidencia de las emociones en los aprendizajes.

Antes de comenzar, pretendo hacer la salvedad respecto a las desigualdades sociales, culturales y económicas que muchas veces señalan los destinos de tantos estudiantes en nuestro país. La pandemia visibilizó esta diferencia de oportunidades y de puntos de partida, razón por la cual todo lo expuesto a continuación está sujeto a ciertas condiciones de vida. Hubo casos en que la presencia física a las instituciones no pudo ser reemplazada con éxito por las nuevas modalidades híbridas.

Desarrollo

Tal como propone Dussel (2020), «la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido» (p. 338) a partir de la emergencia sanitaria por Covid-19. Mi pretensión en este trabajo es argumentar que hubo presencia a pesar de esta separación de cuerpos y que la misma no es opuesta a la virtualidad, sino que existen diferentes maneras y vías por las cuales es posible estar presente.

El Aislamiento Social Preventivo Obligatorio -y su consiguiente cierre de instituciones escolares- iniciado en marzo de 2020, nos encontró apenas comenzando un ciclo lectivo; con premura fue necesario que todo el sistema se adaptara y reorganizara para asegurar la continuidad de las clases de alguna manera, para sostener el vínculo pedagógico.

En este marco, el funcionamiento del sistema educativo durante la pandemia se vio favorecido por la hibridación de contextos; hace algunos años ya se venía considerando la importancia de ello, pero en 2020 comprendimos -de manera bastante abrupta- su relevancia real. No me refiero sólo a adaptar una clase presencial a una virtual sino a crear una verdadera ecología de aprendizaje (Barron, 2006) donde los diferentes contextos de actuación de los estudiantes estén implicados con sus potencialidades, sus participantes y sus reglas. Este autor entiende a las ecologías como entidades dinámicas caracterizadas por un conjunto de entornos -formales, no formales y/o informales- que brindan oportunidades para el aprendizaje. En este sentido, un estudio realizado con estudiantes de educación secundaria en 2019 mostró que las tecnologías ya estaban presentes en la vida cotidiana de los estudiantes en sus múltiples aspectos: comunicación, entretenimiento, búsqueda de información, realización de tareas académicas, entre otros (Martinenco et al, 2021). De esta manera, se vislumbran los límites difusos entre ocio y trabajo y entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela que se daban previo a la pandemia. Tal vez estos modos incipientes de aprendizaje con incorporación de tecnologías fueron la base sobre la que se sostuvieron las experiencias educativas virtuales durante el año 2020, dado que estas herramientas ya formaban parte de nuestra cotidianeidad, pero durante el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio casi todo pasó a depender de ellas.

En este sentido, el concepto de aulas expandidas toma centralidad como modo de lograr que los estudiantes se comprometan más y sean más activos en la construcción de sus contextos educativos; tal como propone Valverde Berrocoso (2010) las condiciones actuales de las tecnologías permiten crear, difundir y democratizar el conocimiento donde lo fundamental es la implicación de cada sujeto y su contribución al producto final obtenido. La pandemia y la consiguiente virtualidad en las clases obligó a abrirnos a nuevos recursos físicos, simbólicos y sociales -no es que antes ello no sucediera, pero, en cierta manera, aumentó la velocidad de dicha apertura-.

Así, quedó claro lo que proponen Thomas et al (2019) tomando como referencia el modelo de Bronfenbrenner, y casi con evidencias diarias se comprendió que al aprender no sólo se involucra el estudiante y sus condiciones individuales de salud, nutrición y motivación, sino que también tienen peso los factores escolares (como las herramientas virtuales que emplearon los docentes y el entorno de la clase), los aspectos sociales y familiares (la disponibilidad de tecnología, las influencias culturales -como continuar tomando mates en las clases-, el estatus socioeconómico -que permitió, en algunos casos de familias con varios hermanos, comprar *tablets* para mayor comodidad y, en otros, llevó a que se trabaje con un solo celular para tres estudiantes-) y todo ello, en el marco de factores gubernamentales (decisiones tomadas por nuestros ministros respecto a políticas educativas en esta situación).

En este marco, continuaron dándose ciertas situaciones similares a las que acontecían en la educación presencial, aunque con las diferencias propias del contexto en que nos encontrábamos.

En primer lugar, frente a numerosas situaciones durante la educación virtual los estudiantes pusieron en juego las funciones ejecutivas. ¿Cuántas veces planificaron los horarios según el momento en que necesitarían la computadora para las clases -más aún si tenían que coordinar con sus hermanos-? También hubo situaciones en que tomaron decisiones y en que adecuaron sus propias conductas al contexto, como cuando apagaban las cámaras porque su familia se encontraba en el mismo espacio físico. Todo ello, y mucho más, con la intención de alcanzar objetivos de aprendizaje porque aún mediante dispositivos electrónicos, las metas de aprendizaje se sostuvieron.

Las funciones ejecutivas son de las funciones más complejas que posee el ser humano e incluyen la atención, planificación, secuenciación y reorientación de nuestros actos para dirigir la propia conducta hacia un fin o meta (Maya Elcarte y Rivero Rodrigo, 2010). En términos de Ardila y Ostrosky Solís (2008), la corteza prefrontal juega un papel preponderante en estas tareas de control, monitoreo, secuenciación, inhibición, aunque las funciones ejecutivas están posibilitadas por redes que incluyen diferentes áreas del cerebro. Estos autores nos permiten comprender entonces que, tal

como sucedía en la asistencia física a clases, también se pusieron en juego las funciones ejecutivas en la asistencia virtual.

En segundo lugar, no podemos dejar de mencionar las emociones experimentadas por docentes y estudiantes a lo largo de estas condiciones de escolarización. Actualmente existe una amplia bibliografía que advierte acerca de las emociones que se despliegan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bisquerra, 2018; Paoloni, 2014; Pekrun, 2014). Reconociendo esta línea y centrándonos en la situación tan compleja que atravesamos en 2020 se entienden más aún las emociones de los actores educativos. Desde una perspectiva sociocultural, Kaplan (2019) postula que las emociones están íntimamente condicionadas y vinculadas a los contextos sociales en que emergen y destaca su expresión en una convivencia que nos hace humanos; acá entendemos todas esas oportunidades en que los docentes pospusieron por un momento el contenido para dar paso al reconocimiento de las emociones en esta pandemia: se expresó la incertidumbre por el futuro, la tristeza por la pérdida de trabajo de los padres, la angustia por la imposibilidad de ver sin pantallas a los compañeros, la alegría por un escrito que se termina en Google Docs y tantas más. Es preciso advertir que esto no constituye algo inherente a la educación virtual; en la presencialidad también muchas veces los docentes habilitaron conversaciones acerca de las emociones, aunque probablemente tuvieran que ver con otras situaciones -justamente por su carácter contextual-.

Es interesante destacar en este punto que las emociones también presentan una dimensión biológica y se vinculan a las funciones ejecutivas cálidas, aquellas que tienen que ver con el procesamiento emocional. Al tratarse de funciones ejecutivas, como se mencionó previamente, tienen vinculación con la corteza prefrontal del cerebro dado que esta área constituiría el sustrato anatómico para dirigir nuestra conducta a un fin, planificar y secuenciar (Maya Elcarte y Rivero Rodrigo, 2010). Sin duda las emociones vividas durante la pandemia, más allá de su componente biológico, tuvieron su condicionante social porque fueron experimentadas en esa situación particular, con las dificultades propias del aislamiento. Frente a ello destacamos docentes -como mis directora y codirectora- que se hicieron presente a la distancia, que no dejaron de acompañar a sus estudiantes -y me refiero al acompañamiento no sólo cognitivo, sino también afectivo-. Vemos de este modo que las emociones se construyen en las interacciones con las personas (Ahmed, 2018 en Kaplan, 2019) y que la presencia de un otro estuvo también a la distancia.

En tercer lugar, otro aspecto central para demostrar que hubo presencia aún desde la virtualidad tiene que ver con el compromiso asumido por docentes y estudiantes. Respecto a los profesores se destaca el trabajo de aquellos que, preocupados por la implicación que pudieran asumir sus estudiantes, atendieron a diferentes aspectos. Así, tuvieron interés por promover tareas originales, creativas y desafiantes; la novedad fue el centro de la escena en las clases virtuales ya que se quisieron proponer actividades poco conocidas para atraer el interés de los estudiantes y potenciar su actuación en las clases. En este sentido, Rigo et al (2016) postulan que las tareas de aprendizaje situadas y novedosas promueven la autonomía en los estudiantes y tienen impacto positivo en sus aprendizajes. De esta manera, sería interesante también que se lleven a cabo retroalimentaciones y evaluaciones formativas, que permitan aprender y no sólo calificar mediante cuantificaciones. Más que nunca fue necesario que el docente brinde situaciones en las que el estudiante pudiera lograr autonomía en sus actividades a partir de la toma de decisiones, la evaluación y la reflexión en cada situación planteada (Rigo et al, 2020).

Con relación a los estudiantes, fueron varias las situaciones en las que debieron participar e implicarse en un trabajo conjunto, por ejemplo, al realizar trabajos grupales mediante Google Drive o emplear la herramienta *Kahoot* en las clases, tal como se vislumbra en un estudio de Rigo (s/f). En estos casos hubo compromiso por parte de los estudiantes dado que, partiendo de un objetivo de aprendizaje, se dio mayor participación según la experiencia propuesta, redefinieron intencionalmente el contexto educativo y pudieron autorregular su pensamiento, acciones y emociones.

Estrechamente vinculado con el punto anterior, al hablar de acción intencional es posible hacer referencia al concepto de agencia, entendida como una construcción social mediada por las posibilidades y las limitaciones del entorno educativo; se vincula con las decisiones proactivas e intencionales de los sujetos para moldear su contexto y así participar en función de sus metas personales y pedagógicas (Rigo et al, 2021).

Al abordar el concepto es posible descubrir cuántos comportamientos agénticos hubo durante las clases virtuales. Nuevamente esto permite argumentar que hubo presencia aunque no se haya compartido el mismo espacio físico; estuvimos sosteniendo ese compromiso proactivo desde la virtualidad e hicimos algo -lo que pudimos- frente al contexto tan hostil que nos tocó: hubo estudiantes que alertaron al docente cuando hablaba con su micrófono apagado, otros expresaron su aburrimiento en las clases y hubo quienes pidieron a los profesores cambiar de plataforma virtual para un mejor desarrollo de la clase -de *Jitsi* a *Meet*, por ejemplo-. En este sentido, al ampliar los límites del aula surgieron nuevas interacciones y se habilitó mayor autonomía en los estudiantes para que modifiquen los contextos educativos según sus intereses, motivaciones y metas (Rigo et al, 2021). Justamente es esta necesidad de externalizar para que se produzcan modificaciones en el contexto lo que posibilita a los estudiantes ampliar el escenario educativo y asumir su rol de participante activo.

En definitiva, acordando con lo propuesto por Elisondo et al (2016), durante mucho tiempo se consideró que la educación presencial presentaba características pedagógicas que no existían en la educación virtual. Sin embargo, las autoras demuestran que la virtualidad mediante el empleo de tecnologías puede promover un vínculo pedagógico fluido, con prácticas innovadoras que involucren trabajo colaborativo.

Por supuesto que existen diferentes perspectivas respecto a la educación presencial y la virtual; cada uno de los puntos de vista se vincula a diversas experiencias y demuestra las innumerables aristas que presenta la pandemia y lo que la misma conllevó; no podemos desconocer que esta situación, prácticamente de un día para otro, modificó por completo nuestras vidas.

Tal como propone Puiggrós (2020), más allá de las diferentes perspectivas es interesante destacar que la pandemia habilitó el desarrollo de nuevas experiencias que articularon la educación presencial y virtual, que ayudaron a disminuir el miedo frente al empleo de las tecnologías.

Conclusión

Sería interesante repensar aquí la dicotomía entre presencialidad y virtualidad para postular, tal vez, el empleo de conceptos como asistencia física y asistencia online a las clases, respectivamente. ¿La razón? Espero haber demostrado a lo largo del escrito que puede haber presencia aún en la asistencia virtual a las clases, dado que los estudiantes ponen en juego sus funciones ejecutivas, comparten metas de aprendizaje, se acompañan, se sostienen emocionalmente entre ellos y con sus docentes, construyen conocimiento conjuntamente, se comprometen en sus procesos de aprendizaje, poseen comportamientos que inciden sobre los contextos que aprenden, modifican los entornos educativos, entre otras situaciones.

Se comprende que presencialidad y virtualidad no son sinónimos, pero lo que se pretende destacar es que no son opuestos irreconciliables, sino que también puede haber presencia mediada por tecnologías donde ocurran procesos similares -aunque también diferentes por el contexto- a los que se daban dentro de las aulas físicas.

Las preocupaciones de los estudiantes una situación y en otra -durante la asistencia física y en asistencia online-, en ciertos aspectos cambiaron mientras que en otros, se mantuvieron. Es decir, ya no era una inquietud llegar temprano al colegio para elegir dónde sentarse, sino procurar tener una buena conexión a internet, por dar un ejemplo. O no importaba demasiado tener disponible

el uniforme, sino lograr que en el horario de la clase haya silencio en algún rincón del hogar. Sin embargo, la preocupación por las evaluaciones y calificaciones se mantuvo: ¿nos ponen nota?, ¿es con número o cualitativa?, ¿pasamos de año todos?

Quisiera hacer la salvedad de que se reconoce cierta añoranza por algunos aspectos de la asistencia física a las clases. Hay un dicho popular que expresa «(algo) no se valora hasta que se pierde» y, aunque podemos discutir la frase, es lo que muchos experimentaron(*mos*) durante todo el año 2020 respecto a la asistencia a las instituciones educativas: se añora el olor de los espacios, el saludo con un beso a las personas, el ruido característico de las aulas, la picardía de algunos estudiantes y la curiosidad de otros.

A pesar de echar de menos estas y otras situaciones, la pandemia demostró la capacidad de adaptación y de adecuación que poseemos frente a situaciones inesperadas. Y eso es muy valorable. También lo es darnos el tiempo para pensar y resignificar todo lo que sucedió; por ello no propongo este escrito como algo acabado, sino como mis ideas en este momento histórico y con las condiciones que me atraviesan en la actualidad. Seguramente irán modificándose en pos de las nuevas experiencias que viva y de los nuevos contextos que me atraviesen.



La imagen que se encuentra a la izquierda fue extraída del Instagram [@losninosandandiciendo](https://www.instagram.com/losninosandandiciendo) (2021), un perfil en el que se recogen dichos y frases expresadas por niños. En este caso, la pregunta de Luisina nos permite ensayar diferentes respuestas; aunque se comprende la inocencia desde la cual una niña de 5 años realizó este interrogante tan profundo, como adultos vinculados a la educación y a la investigación, considero que no es posible ser como éramos antes del surgimiento de la pandemia por Covid-19 y, más aún, tampoco creo que es óptimo poseer un sistema educativo tal cual era antes. ¿Por qué? Porque la situación que nos interpeló a todos nos lanzó frente a la necesidad de co-construir contextos educativos en los que docentes y estudiantes se empoderen a partir del conocimiento y la acción, motivados por el deseo de enseñar y aprender con

otros (Elisondo, 2020). En la investigación educativa es común hacer hincapié en los entornos naturales, tal como se dan en la vida cotidiana, y la pandemia por Covid-19 convirtió los hogares, las habitaciones de los estudiantes, los *livings* familiares e incluso los automóviles en los contextos naturales de aprendizaje. Claro que no son los de antes, pero son los que tuvimos y en los que, a pesar de todo, aprendimos.

Lo central del escrito -más allá de la temática específica que se propone- es que nos remite a pensar en los contextos de aprendizaje y que nos interpela para crear contextos promisorios. En este sentido destaco los estudios de diseño (Rinaudo y Donolo, 2010) como oportunidades para crear propuestas que consideren todo lo expuesto hasta el momento, fundamentalmente la creatividad, el compromiso y el despliegue de emociones. Ya que tuvimos que atravesar una situación sumamente compleja que obligó a reorganizaciones apresuradas, sería interesante tomar las experiencias positivas para no tener los mismos contextos de aprendizaje previos a la pandemia, sino construir entornos prometedores, superadores.

Referencias bibliográficas

Ardila, A. y Ostrosky Solís, F. (2008) Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987433>

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224. Recuperado de <http://life-slc.org/docs/barron-self-sustainedlearning.pdf>
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de secundaria*, 28, 10-15. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2018/11/Educaci%C3%B3n-emocional-para-el-desarrollo-integral-en-secundaria.pdf>
- Dussel (2020) La clase en pantuflas, en I. Dussel, P Ferrante y D. Pulfer (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). CABA, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Elisondo, R. C., de la Barrera, M. L., Rigo, D. Y., Kowszyk, D. I., Fagotti Kucharski, E., Riccetti, A. y Siracusa, M. R. (2016) Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 225-244. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5800>
- Elisondo, R. C. (2020) Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias, en Y. D. Rigo (Coord.) *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21-27) Alicante, España: Colección Mundo Digital. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146614>
- Kaplan, C. V. (2019). *Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. Programa de Investigación Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación. Papeles de coyuntura #2. Recuperado de <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephp/641-2/>
- Losniñosandandiciendo (18/02/2021) «¿Por qué no podemos ser como éramos antes del coronavirus?» [Actualización de estado de Instagram]. Recuperado de: <https://www.instagram.com/p/CLdQDShhBqX/>
- Martinenco, R. M., Martín, R. B. y García Romano, L. (2021) Ecologías de aprendizaje en educación secundaria: TIC y aprendizaje informal. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 77-97. Recuperado de <https://www.revistasocitec.org/index.php/TCE/article/view/571/329>
- Maya Elcarte, N., y Rivero Rodrigo, S. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. España: Innobasque.
- Rigo, D. Y. (S/f) Percepciones sobre compromiso académico cuando se moldean dimensiones del clima de la clase en el Nivel Superior de educación.
- Rigo, D. Y., de la Barrera, M. L. y Travaglia, P. (2016) «Diseñar la clase. Aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educativa» en *Primeras Jornadas de Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- (2020). El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes*, 31(72), 9-17. Recuperado de <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/3423>
- Paoloni, P. (2014) Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567-596. Recuperado de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1627>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational practices series*, 24, 2-31. Recuperado de https://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf
- Puiggrós, A. (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina, en I. Dussel, P Ferrante y D. Pulfer (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). CABA, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. S. (2010) Estudios de diseño. Una alternativa prometedora en la investigación educativa. *RED Revista de Educación a Distancia*, 22, 2-29. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/111631/105951>

- Thomas, M. S. C., Ansari, D. y Knowland, V. C. P. (2019) Annual Research Review: Educational neuroscience: progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 477–492. Recuperado de <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12973>
- Valverde Berrocoso, J. (2010). El movimiento de «educación abierta» y la «universidad expandida». *Tendencias pedagógicas*, (16), 157-180. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1948>

Capítulo 7

Abrir la puerta para las reflexiones sobre la importancia de las emociones en el aprendizaje durante la pandemia

Carina Maricel Pereyra

Introducción

Toda pandemia es un acontecimiento que tiene características particulares, implica a la humanidad entera y representa una amenaza permanente que pone a la población en estado de alerta. Impacta sobre la vida personal, familiar, laboral, en hábitos, costumbres y prácticas. Se estima un alto impacto económico, social y sanitario, produciendo incertidumbre y aumentándola con el transcurso de los días. La incertidumbre se expresa como un sentimiento generalizado de preocupación en la población, vinculándose a una situación incierta propia del contexto de pandemia que es indefinida y no permite planificación (Johnson et al., 2020). En toda pandemia es esperable que las personas sientan miedo, ansiedad, angustia, irritabilidad, estrés y enojo, recuerdo de traumas, dificultades para la concentración y/o problemas en el sueño (Taylor, 2019). La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha advertido que el impacto en la salud mental de una epidemia, generalmente, es más fuerte entre quienes viven en situación de exclusión social o en las personas mayores. En este marco, resulta importante reconocer las diferencias de vulnerabilidad de los distintos grupos poblacionales, en especial las relacionadas con el género, la edad, y el nivel socio-económico (OPAS, 2016), entre ellas las vulnerabilidades que se generan en la educación frente a una pandemia.

Origen de la pandemia de COVID-19

La pandemia actual de COVID-19 es causada por un coronavirus llamado SARS-CoV-2. Los coronavirus (CoV) son una gran familia de varios virus, los cuales causan enfermedades respiratorias en los seres humanos, desde el resfriado común hasta enfermedades más raras y graves como el síndrome respiratorio agudo severo (SARS) y el síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS), ambos con altos niveles de tasas de mortalidad y se detectaron por primera vez en 2003 y 2012, respectivamente (OMS, 2020).

El virus SARS-CoV-2 fue notificado por primera vez en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, China. El 30 de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud declara la epidemia de COVID-19 iniciada en China como una emergencia de salud pública de preocupación internacional. La caracterización de pandemia significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes y que afecta a un gran número de personas¹³

Pandemia de COVID-19 a nivel nacional

En Argentina, el 3 de marzo de 2020, el Ministerio de Salud de la Nación confirma el primer caso de coronavirus, desde entonces el número de contagios aumentó rápidamente, implementándose diversas medidas para su prevención. Por su parte, el Ministerio de Trabajo dispone mediante resolución 178/2020 establecer una licencia excepcional por 14 días para los trabajadores públicos y privados que regresen a la Argentina de países con brote de coronavirus para realizar una cuarentena voluntaria. El mismo comunicado emitió el Ministerio de Educación para estudiantes, docentes y personal no docente que hayan viajado a zonas afectadas, de no asistir a la institución educativa por 14 días.

La rápida propagación del virus motivó la toma de diferentes medidas por parte de las instituciones gubernamentales. Además de las medidas sanitarias y de higiene, el aislamiento social y la restricción de la circulación de personas fueron las principales medidas tomadas por las autoridades. El día 20 de marzo de 2020 se declaró en Argentina el Aislamiento Social Obligatorio y Preventivo por la pandemia COVID-19 (Boletín Oficial de la República Argentina, 2020).

13 Véase: (<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>).

Pandemia de COVID-19 en la educación

El 15 de marzo de 2020, el presidente de la República Argentina anunció la suspensión de clases en todos los niveles y todo el país. El encuentro de estudiantes y docentes en un espacio físico para construir el conocimiento se vio interrumpido.

En este nuevo escenario, el estado nacional tuvo que tomar decisiones urgentes para garantizar la continuidad pedagógica. Y los estados provinciales actuaron en consonancia.

En particular, las universidades no estaban preparadas para una situación de tanta incertidumbre como la que nos tocó y toca atravesar, en la que aparecieron otras condiciones para el trabajo académico que desafiaron los límites entre lo personal y profesional. La pandemia expuso dificultades y situaciones académicas que, en lugar de atenuarlas, las agudizó y creó nuevas. Desde este nuevo escenario, la tarea de enseñar se ubicó en coordenadas temporo-espaciales diferentes a las habituales.

La tecnología fue el instrumento para acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes en este nuevo escenario. Docentes y estudiantes hemos tenido que desafiar esta nueva modalidad de enseñanza – aprendizaje mediada por tecnologías. A su vez, las familias tuvieron que asumir el lugar de apoyo y guía de las actividades que les proponíamos como docentes.

Los docentes tuvimos que adoptar un modelo de educación *on line*, adaptando la didáctica, a través de los conocimientos pedagógicos, estableciendo diferentes procedimientos para garantizar la transmisión de los conocimientos. La introducción de las tecnologías de información y comunicación (TICs) en la enseñanza universitaria fue dificultosa y se las consideró como un único recurso para poder iniciar el primer cuatrimestre del 2020 durante esta emergencia sanitaria. Ante este panorama, se plantearon varios desafíos.

El desafío didáctico-pedagógico que implica el escenario mediado tecnológicamente abarca, por lo tanto, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad (Dussel y Reyes, 2018). El desafío de saber usarlas correctamente ya que su utilización como apoyo a la enseñanza va incrementándose cada vez con mayor notoriedad. Sabemos que no son los dispositivos los que van a impactar en los procesos educativos, sino todo el proceso pedagógico implicado en una trama en la que la labor docente jamás puede ser soslayada. Es la docencia y su práctica, y no el instrumento técnico, el que marca la diferencia en el proceso educativo (Juarros y Levy, 2020). Ninguna tecnología, por más sofisticada que sea, va a realizar el seguimiento y orientación de los procesos de aprendizaje. Es la definición de cómo usarla lo que la hace potente para la enseñanza. En los criterios de esa definición los/as docentes somos irremplazables (Juarros y Levy, 2020). Antes de adoptar cualquier tecnología, es indispensable analizar sus términos de uso y sus características que trascienden lo estrictamente instrumental. No se trata de saber cómo funciona, sino y muy especialmente, si una herramienta es respetuosa de los derechos de las personas que se involucran en su uso (Busaniche, 2020). Y el desafío de transmitir contención y tranquilidad de parte de los docentes a estudiantes. La comunicación es extremadamente importante, necesitamos que los docentes conecten con los estudiantes y les pregunten cómo están llevando esta situación. Primero y más que importante es ver cómo podemos crear una sensación de conexión y pertenencia de nuevo, ya que no todos los docentes estamos capacitados para estas situaciones.

Pandemia, educación y emociones

La **pandemia del COVID-19** ha causado un fuerte impacto psicológico en la comunidad educativa y la sociedad en general. El cierre de los centros educativos, la necesidad del distanciamiento físico, la pérdida de seres queridos, del trabajo y la privación de los métodos de aprendizaje convencionales han generado **estrés, presión y ansiedad**, especialmente entre los **docentes, el alumnado y sus**

familias, asegura la UNESCO en su informe *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis* (2020).

La pandemia nos muestra vulnerabilidades, desigualdades y dificultades, pero también devela “prácticas novedosas, trabajos compartidos, emociones a flor de piel y deseos de seguir aprendiendo e investigar, también hemos aprendido sobre nuestros poderes y nuestras posibilidades” (de Sousa Santos, 2020). La solidaridad, la conciencia social y la empatía entendidas como consecuencias positivas del COVID-19 en la población, podrían ser valores que contribuyan a la aceptación y al cumplimiento de medidas de prevención, reduciendo probablemente el impacto en la salud mental (Johnson et al., 2020).

Para abordar y contrarrestar la ansiedad social y la carga emocional que ha desatado el COVID-19 en la comunidad educativa es necesario más que nunca desarrollar habilidades socioemocionales entre el docente, las familias y sobre todo los y las estudiantes. La emergencia sanitaria debe constituir una oportunidad para que la educación emocional cobre importancia en la comunidad educativa. Docentes deben proponer que se les de relevancia y se incluya en la curricular de todas las etapas educativas para que se imparta de forma sistemática y transversal lo antes posible.

Desarrollar habilidades de aprendizaje socioemocional puede dar cabida a conductas que permitan abordar las situaciones estresantes con calma y respuestas emocionalmente reguladas y fortalecer el pensamiento crítico para tomar decisiones y medidas mejor informadas (Arslan y Demirtas, 2016). Solo cuando la mente se encuentra conectada socialmente y segura emocionalmente, se puede concentrar en el contenido académico y comprometer con el aprendizaje (UNESCO, 2020).

Ahmed (2018), sostiene que las emociones son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de circuitos afectivos. Lo que sentimos no es tan solo un estado psicológico sino un problema social, público y colectivo. Ello es así debido a que las emociones no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas.

En la última década, la neurociencia ha demostrado la importancia que las emociones tienen en procesos como el aprendizaje, la toma de decisiones y la percepción, entre otros (Blanco, 2014). Sin embargo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje aún no se incluyen de manera generalizada, estrategias basadas en el manejo de las emociones, que permitan potenciar la adquisición de nuevos conocimientos. El aprendizaje no está separado de las emociones, por lo que trabajar en el desarrollo de la inteligencia emocional, con el objetivo de que los estudiantes comprendan y traten con sus emociones, es fundamental para un aprendizaje duradero (Mogollón, 2010). Las neurociencias se ocupan además de estudiar la plasticidad del sistema nervioso, de la importancia del ambiente en el aula, las bases de la motivación, la atención, las emociones y la memoria, como constituyentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Marueira, 2010).

Cerebro y emociones

Para poder seguir reflexionando con fundamentos es necesario y básico que en el contexto de la neuroeducación los docentes tengan pleno conocimiento de cómo funciona el cerebro, la memoria, la atención y las emociones, cómo éstas se desarrollan y cómo participan en el aprendizaje. “Todo educador debe saber cómo es el cerebro, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otros aspectos” (Campos, 2014).

La educación, en los últimos años ha recibido aportes significativos de las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro humano que han incrementado el entendimiento de algunos de los procesos cognitivos (neurociencia cognitiva) que son la base de los aprendizajes (Korzeniowski, 2011; Yoldi, 2015). Battro (2011), sostiene que no hay nada en el proceso educativo que sea ajeno

al proceso neurocognitivo, afirmando que la educación es una capacidad propia de la especie humana que depende de la formidable complejidad de nuestra corteza cerebral. Como parte de los objetivos, la neurociencia cognitiva plantea el estudio integrado de las bases neurales de las representaciones mentales involucradas en diferentes procesos cognitivos, metacognitivos, emocionales y motivacionales (Benarós et al., 2010).

Es en la corteza prefrontal (substrato neuroanatómico) donde se comienzan a desarrollar las funciones ejecutivas desde edades tempranas y termina de madurar aproximadamente a los 24 años (Flores et al., 2014; Pérez et al., 2012; Pérez y Capilla, 2011; de la Barrera, 2011). Las funciones ejecutivas permiten en general, organizar nuestro comportamiento en el tiempo considerando demandas inmediatas, se asocian con lo que podríamos llamar el aquí y ahora de una situación determinada. Permiten también manejar emociones y monitorear pensamientos para trabajar de manera más efectiva y eficiente. Incluyen habilidades principales tales como: planificación, organización, manejo del tiempo, memoria de trabajo, metacognición, inhibición de respuestas, control emocional, iniciación de tareas, persistencia orientada a objetivos y flexibilidad (Rigo et al., 2020). En el contexto educativo estas funciones pueden potenciar los procesos de aprendizaje escolar, creándose así un círculo virtuoso; parecen ser indispensables para el logro de metas escolares y laborales ya que coordinan y organizan procesos cognoscitivos básicos requeridos para un comportamiento propositivo y socialmente aceptado (Rigo et al., 2020).

Las emociones son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante y nos preparan para una reacción (Levenson, 1994; Rotger, 2017, p. 23). Las emociones son fundamentales para la supervivencia y se controlan en el sistema límbico. El cuál es el responsable del desarrollo de las emociones y motivaciones, en su estructura se encuentran la amígdala y el hipocampo, relacionados con la memoria, quienes determinan qué recuerdos y en qué parte del hemisferio cerebral se almacenan a largo plazo (Benavidez y Flores, 2019).

La amígdala además registra y analiza los estímulos recibidos a través del tálamo desde el exterior, si son negativos inhiben el paso de información a los lóbulos prefrontales, de esta manera el aprendizaje no se lleva a cabo. La amígdala es uno de los órganos más importantes para el aprendizaje, ya que decide el carácter de las reacciones (positivas o negativas) ante la información que ingresa al cerebro a través de cualquier estímulo, “Este órgano es crucial en el contexto de aprendizaje porque bloquea varios aspectos de aprendizaje si hay emociones amenazantes” (De la Cuesta, 2016, p. 10), como las que pueden ocurrir en una pandemia. El aprendizaje es mejor cuando están involucradas las emociones debido a que estimulan toda actividad a nivel de redes neuronales intensificando las conexiones sinápticas (Immordino-Yang y Damasio, 2007). Se sabe que las emociones negativas como violencia verbal y psicológica retrasa el desarrollo normal del cerebro de los niños, provocando dificultades para el autocontrol, el aprendizaje y equilibrio emocional (Arboccó, 2015).

Importancia de la relación docente – estudiante

Es importante generar una nueva etapa de educación donde se incluyan las tecnologías de la información y comunicación y darles el sentido que deben tener, donde se enseñe a los estudiantes la conducta adecuada dentro de la cultura digital. Capacitando a los docentes en metodologías de formación virtual. Los docentes deben tener presente que es imposible lograr los contenidos establecidos en el currículo de años anteriores, ya que estaba diseñado para otra metodología. El dosificar tareas y priorizar contenidos, es la clave para continuar con el proceso formativo de los estudiantes en pandemia.

Para que la formación académica tenga garantías de éxito es necesario que los/as docentes estén sensibilizados sobre la importancia de la educación emocional, además de aprender a gestionar sus emociones y así alcanzar también una salud emocional. Los estados emocionales de los estudiantes son básicos para el aprendizaje, lo que significa que los docentes deben estar conscientes plenamente

de que deben saber leer estas emociones, y además provocar aquellas que resultan positivas para la adquisición y fijación de los conocimientos. Para lo cual se deben capacitar a los docentes en educación emocional; no todos los docentes estamos capacitados para el acompañamiento emocional a los estudiantes y sus familias, ya que el impacto de la pandemia seguirá afectando a las familias, por ende, a los estudiantes y a su proceso de aprendizaje. Se requiere de manera urgente una formación que nos brinde habilidades y capacidades frente a éste actual panorama, para realizar adaptaciones y ajustes a las estrategias metodológicas que respondan a la dinámica de la sociedad en general y la educativa en particular con sus exigencias.

Si bien vamos hacia una educación híbrida o semipresencial, donde las tecnologías son y serán herramientas básicas de transmisión de conocimientos, los docentes son irremplazable, el cerebro humano es un órgano social y aprende básicamente cuando es motivado, estimulado, inspirado y eso no lo va a lograr una herramienta tecnológica. Cada vez el aspecto humano va a ser más importante, y en la educación tenemos que apostar a todos los aspectos que nos diferencian de las computadoras, porque nunca van a reemplazar lo que nos hace humanos: el manejo de las emociones, la inteligencia emocional y colectiva, la creatividad, el altruismo (Manes, 2020).

El prevenir y hacerse cargo a tiempo de esta realidad permitirá evitar una posible deserción escolar producto de la desmotivación y en muchos casos por la crisis económica a la que pueden enfrentarse las familias.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Arboccó, M. (2015). Apuntes psicoeducativos a la luz de las neurociencias. Psychoeducational notes in light of neurosciences. *Temática psicológica*. 11(1).
- Arslan, S., y Demirtas, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica*. 58(4), 276-285.
- Battro, A. (2011). *Neuroeducación. El cerebro en la escuela*. En Lipina, S. y M. Sigman, La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación. Libros Del Zorzal. Argentina.
- Benarós, S., Lipina, S., Segretin, M., Hermida, M. y Colombo, J. (2010). Neurociencias y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista de Neurología*. 50 (3): 179-186.
- Benavidez V., y Flores R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Revista Electrónica de estudiantes de la escuela de psicología de la Universidad de Costa Rica*. 14(1) 25-53. (p. 32).
- Blanco, C. (2014). Historia de la neurociencia. El conocimiento del cerebro y la mente desde una perspectiva interdisciplinaria. Madrid: Siglo XXI.
- Boletín Oficial de la República Argentina. (2020). Recuperado el día 19 de mayo de 2021 de <https://www.boletinoficial.gob.ar/>.
- Busaniche, B. (2020). Módulo 5: *Medios, plataformas y tecnologías en un mundo de propiedad concentrada. Abordajes críticos de la tecnología para la educación universitaria. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Campos, A. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Centro Iberoamericano de Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano. Lima, Perú. Cerebrum Ediciones.
- de la Barrera, M. L. (2011). Tareas de estudio, regulación y funciones ejecutivas en alumnos universitarios. *V Congreso Marplatense de Psicología*. Organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. ISBN 978-987-544-391-4. (p. 1-9).
- De la Cuesta, I. (2016). *Neurodidáctica aplicada*. Recuperado el 20 de mayo de 2021 de: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:944465/FULLTEXT01.pdf>

- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 20 de mayo de 2021 de: https://www.clacso.org.ar/libreriatlatinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1977.
- Dussel, I. Y Reyes B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender?. Perfiles Educativos, vol. XL, número especial, IISUE-UN. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>.
- Flores-Lázaro, J., Castillo-Preciado, R., y Jiménez-Miramonte, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>.
- Immordino-Yang, Mary Helen, Antonio R. Damasio. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1, (1), pp.3-10.
- Johnson, M., Saletti-Cuesta, L., Tumas N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2447-2456.
- Juarros, M.F. y Levy, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Korzeniowski, C.G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7(13), 7-26.
- Levenson, R.W. (1994). The search for autonomic specificity. En P. Ekman y R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 252-257). New York: Oxford University Press.
- Manes, F. (2020). Recuperado el 19 de mayo de 2021 de <http://www.uncuyo.edu.ar/prensa/facundo-manes-vamos-hacia-una-educacion-hibrida-donde-parte-va-a-ser-a-distancia-pero-el-docente-es-irreemplazable>.
- Maureira, F. (2010). Neurociencia y educación. *Exemplum*, (3), 267-274.
- Mogollón, E. (2010). Aportes de las neurociencias para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, XIV (2), 113-124.
- Organización mundial de la Salud, OMS. (2020). Origen del virus SARS, CoV 2. Recuperado el 19 de mayo de 2021 de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332197/WHO-2019-nCoV-FAQ-virus_origin-2020.1-eng.pdf.
- Organización Panamericana de la Salud (OPAS). (2016). Unidad de Salud Mental y Uso de Sustancias (OPS/OMS). Protección de la salud mental y atención psicosocial en situaciones de epidemias.
- Pérez, E. y Capilla, A. (2011). *Neuropsicología infantil*. En Tirapu Ustárriz, J., M. Ríos Lagos y F. Maestú Unturbe (Edit.) Manual de Neuropsicología. 2ª Edición. Viguera Editores. Barcelona. España.
- Pérez, E., Carboni, A., y Capilla, A. (2012). *Desarrollo anatómico y funcional de la corteza prefrontal*. En Tirapú Ustárriz, J., García Molina, A., Ríos Lago, M y Ardila Ardila, A. (Edit.) Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas. Barcelona, España. Viguera Editores.
- Rigo D., Barrera M.L., Travaglia P. (2020). El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes*, 31(72). <https://doi.org/10.19136/pd.a31n72.3423>.
- Rotger, M. (2017). *Neurociencias y neuroaprendizajes*. España: Editorial Brujas.
- Taylor S. (2019). *The Psychology of Pandemics: Preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease*. Cambridge. Inglaterra. Cambridge Scholars Publishing.
- UNESCO, (2020). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. Notas temáticas del Sector de Educación. Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Nota temática n° 1.2.
- Yoldi, A. (2015). Las funciones ejecutivas: hacia prácticas educativas que potencien su desarrollo. *Páginas de Educación*, 8 (1), 93-109.

**Algunas cuestiones más puntuales entre Neurociencias,
funciones ejecutivas y pandemia**

Capítulo 8

Aprender a aprender:

Revisión del papel de la neurociencia en la educación
durante la pandemia

Valeria Becerra

Educar en tiempos de pandemia

Enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”

Paulo Freire

En innumerables ocasiones se advirtió con tildes desesperanzador que “La Pandemia dejó al descubierto las desigualdades sociales preexistentes en la Argentina y profundizó la crisis”, ahora bien ¿Qué pasó en el sistema educativo nacional? ¿Fue la tecnología quién vino a dar respuestas ante los nuevos escenarios educativos? ¿Cuál fue su impacto?

¿Colaboran las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la promoción de las funciones ejecutivas?

Según datos publicados por la UNESCO¹⁴, el lunes 16 de marzo del 2020 cuando el gobierno nacional suspendió las clases presenciales y las 63.000 escuelas, (todas, menos ubicada en la Base Esperanza de la Antártida) cerraron sus puertas, trece millones de estudiantes y un millón de docentes se quedaron en sus casas. Una situación inédita, para la que nadie estaba preparado. La decisión oficial consistió en sostener las clases por televisión y de manera virtual.

Lo que nadie previó, o al menos los que pocos se animaron a anticipar es que el aislamiento social, preventivo y obligatorio había llegado para quedarse y fue el deber del sistema educativo reinventarse. Correspondía hacer efectivos los intentos de apropiación de las TIC, que en los últimos años con la puesta en escena de aplicaciones y herramientas de la llamada Web 2.0, han ofrecido diversas posibilidades comunicacionales para adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a los tiempos actuales.

Se fueron consolidando nuevas prácticas educativas, con la finalidad de ofrecer la tan mencionada continuidad pedagógica. Docentes que ya estaban habituados a las aulas virtuales, las activaron en tiempos de educación en pandemia; otros enviaron materiales por mail, por WhatsApp, por Facebook o Instagram, además se diseñaron PDF, PowerPoint y videos, siempre teniendo el claro un objetivo: seguir haciendo escuela.

Cada agente educativo debió familiarizarse con recursos hasta entonces desconocidos y alejados de las propias formaciones docentes, como es el caso de plataformas Zoom, Classroom, Google Meet o Jitsi, que permitieron intercambios sincrónicos con los estudiantes. Asimismo, se debió revisar el currículum oficial, priorizando contenidos y desarrollando aprendizajes basados en proyectos, los cuales son llevados a cabo desde la interdisciplinariedad, dando lugar al trabajo real.

La incorporación de estas nuevas herramientas tecnológicas con sentido pedagógico, las cuales combinan lo presencial con lo virtual se denomina sistema bimodal, basándose en el aprendizaje combinado o mixto, es decir, integra la tecnología e internet con actividades tradicionales del aula presencial, que complementan, transforman y mejoran el proceso de aprendizaje.

La incorporación de este tipo de espacios y procedimientos permiten dinamizar y potenciar las propuestas iniciadas en el espacio del aula presencial pudiendo convertirse en terreno fértil para continuar las discusiones que se allí se inician, o bien puede constituirse en un espacio para proponer lecturas y armar grupos de discusión, o puede servir para compartir distintos materiales multimedia, o bien para proponer itinerarios diversos de lecturas, etc. (Ingrassia Clara y Giménez Adriana, 2016).

¹⁴ Según datos publicados por el Instituto de Estadísticas de UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

Para concretar esta propuesta pedagógica se utilizó un enfoque que tradicionalmente se ha concebido para extender el espacio educativo al hogar, “Aulas invertidas”. El modelo denominado *Flipped Classroom* (en inglés), es un término acuñado por Bergmann y Sams (2012 en Merla y Yáñez s/f), quienes al coincidir en el esfuerzo por ayudar a los estudiantes que por diversas razones no podían asistir a clases, diseñaron una estrategia didáctica apoyada en el uso de diapositivas en formato de PowerPoint. En dicha estrategia el profesor filma el uso de este recurso y él usa y comparte el vídeo con sus estudiantes. Los autores citados se dieron cuenta de las ventajas, pues los que faltaban a clases podían ver los vídeos, en tanto que los que sí habían asistido tenían oportunidad de aclarar sus dudas o ponerse al corriente. (Merla González y Yáñez Encizo, s/f.)

Dicha práctica educativa, es un modelo pedagógico que consiste en invertir los dos momentos que se suscitan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: el primero, que corresponde a las actividades propias de la clase como la exposición de los contenidos por parte del docente y, el segundo, a la realización de las actividades fuera de la escuela, en el formato de tareas. Es así como en el aula invertida las tareas o proyectos se concretan en el salón de clase y los contenidos temáticos son aprendidos fuera de la escuela. De esta forma, la distribución del tiempo es reorganizada, tanto dentro como fuera de la misma, dando lugar a que los estudiantes descubran diferentes herramientas, las cuales les permitan generar autonomía y responsabilidad al momento de la adquisición de los aprendizajes. (Bergmann y Sams, 2012)

La implementación del modelo durante el periodo más duro de la pandemia a nivel mundial hizo que los contenidos que antes se impartían durante el encuentro áulico, de manera presencial por parte del docente estén, ahora, mediados por la virtualidad en relatos explicativos por audios, videos o textos que apuntaron a profundizar aún más la autonomía de los estudiantes.

Uno de los mayores retos que invitan a la reflexión en torno a los desafíos planteados es el que asumieron los docentes, en cuanto a adecuar las prácticas a este contexto y dar respuesta a la heterogeneidad del grupo de estudiantes. A cada paso repensar, rediseñar, implementar y asumir los riesgos de la inclusión de nuevas herramientas, generando prácticas educativas potentes que faciliten el aprendizaje crítico.

Neurociencias y educación: contexto actual

Hasta aquí una breve descripción de recursos y estrategias que se desplegaron de manera casi inmediata en los tiempos de pandemia que corren. Ahora bien, esta irrupción del entorno virtual interpela a los docentes en general, en cuanto la promoción de nuevas técnicas para transmitir los conocimientos. Las neurociencias vienen a poner luz en su implementación; tomemos como punto de partida concepciones propias de este campo para trasladarlo al contexto actual.

Cuando hablamos de metacognición hacemos referencia a que es la capacidad para reflexionar sobre los propios pensamientos y comportamientos. Incluso postulan que habilidades metacognitivas específicas como el autoconcepto (conocimiento de sí mismo) y el incremento de la autoconciencia (conciencia de sí mismo) se desarrollan en la adolescencia. La toma de decisiones, voluntad, autorregulación, retroalimentación, supervisión, regulación emocional se constituyen como comportamientos metacognitivos (de la Barrera y Rigo, 2019).

Según María Laura de la Barrera (2016) las funciones ejecutivas son la posibilidad de comenzar una actividad a voluntad, de poder ir regulando, monitoreando, revisando, encontrando diferentes caminos para una única solución. Posibilitan la formulación de objetivos, planes y estrategias, la consideración de recursos e información del sujeto y del medio, el sostenimiento de la actividad mental durante todo su proceso y posterior evaluación y revisión. Las principales funciones ejecutivas son: la planificación, monitoreo, regulación, fluidez verbal, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, inhibición de impulsos y control emocional (de la Barrera, 2016).

En sentido más técnico, se basa en una maduración biológica y funcional de las estructuras cerebrales complejas y se prolonga desde las edades muy tempranas como la lactancia hasta la adolescencia tardía o, incluso, adultez, siendo estas las funciones que tardan más en consolidarse (Flores Lázaro, Castillo Preciado y Jiménez Miramonte, 2014).

Ahora bien, ¿Para qué sirve que los docentes conozcan y aprendan sobre las funciones ejecutivas? La evidencia muestra que a los 12 años ya se lograría una organización cognoscitiva muy cercana a la que se observa en los adultos, sin embargo, el desarrollo completo de las funciones se consigue alrededor de los 16 años y quizás más aún, algunos investigadores extienden el plazo hasta los 19 años, en otras palabras, los 7.000 días. El ingreso a la escuela plantea nuevos estímulos para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente incluyendo en éste, el desarrollo del funcionamiento ejecutivo.

Tal como sostiene Carina Lion (2020, citado por Elisondo et al., 2021), generar espacios de diálogo, escucha y atención entre docentes y estudiantes es indispensable para dejar huellas significativas en los procesos de construcción de conocimientos en tiempos de COVID-19. Se enseña y se aprende con el cuerpo y a partir de las interacciones entre los cuerpos, aunque estas tengan que estar mediadas por tecnologías (Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa, 2021).

Según Korzeniowski (2011, en Rigo et al., 2020) lograr los aprendizajes académicos, exige resolver conflictos, organizar la conducta en torno a objetivos, planes y normas de trabajo y agrega que, en los primeros años, el estudiante sólo alcanzará estas metas bajo la guía de sus docentes, pero progresivamente irá internalizando hábitos, rutinas y estrategias cognitivas que le permitirán dirigir su comportamiento y su aprendizaje en forma más autónoma. El docente es el encargado de asistir en esta transición; los expertos en educación utilizan el término andamiaje para explicar esta interacción (Rigo Daiana, de la Barrera M. Laura y Travaglia Pamela, 2020).

A la hora de analizar el rol de las neurociencias en relación con la educación, frente a los nuevos contextos de aprendizaje, es necesario precisar que la misma, en el sentido más general, incluye tanto el campo de los conocimientos como el de los comportamientos y las emociones: no solamente se trata de que los estudiantes asimilen conocimientos referentes a una serie de materias, sino de que sean capaces de comportarse adecuadamente en el entorno social y natural en los cuales se desenvuelven, el mismo que se encuentra minado de nuevos avances tecnológicos. En ambos aspectos, la neurociencia ha logrado hallazgos de indudable interés.

Replantear los contenidos y las diferentes formas en las cuales se transmiten, colaboró en programar nuevas actividades para que los estudiantes pudieran apropiarse de su aprendizaje. Para ello es, y fue, necesario que los docentes conozcan cómo éstos aprenden, cómo funciona su desarrollo neuronal, para luego hacer una selección y cuestionamiento de los contenidos, actividades y forma de evaluar en la cual se ponen en juego sus funciones ejecutivas. La selección del material, su explicación y los objetivos de un tema, deben ser siempre claros. Es la única forma de generar un buen andamiaje que apuntea que esos saberes adquiridos sean significativos.

Es por ello, que el aporte que puede hacer la neurociencia al mundo de la educación fundamental. Conocer sus bases permiten diseñar estrategias, las cuales buscan especificar el cómo se aprende en cada etapa de la vida, teniendo en cuenta la plasticidad cerebral del ser humano, se pueden proporcionar herramientas y fundamentos para diseñar experiencias de aprendizajes más certeras. Las mismas deben buscar, principalmente fortalecer la autoestima, ayudando a que los jóvenes puedan identificar sus talentos y habilidades. La lectura y expresión verbal, se constituyen como los mejores ejercicios neuronales, necesarios para el desarrollo de la imaginación y creatividad que busca despertar su curiosidad.

Autoras como Márquez y Tresserra (2018) sostienen que para comprender el aporte de las neurociencias en el aula se debe conocer sobre las funciones ejecutivas como procesos cognitivos complejos que permiten dirigir nuestra conducta y son habilidades claves para el éxito educativo y también

para la vida. Siempre teniendo como base que el ser humano aprende en contacto con la sociedad (Márquez, Anna Carballo y Portero Tresserra Marta, 2018).

En el contexto actual, los docentes, debieron poner en práctica la reformulación de estrategias que fortalezcan los aprendizajes. De forma consciente, se aplicaron diferentes herramientas que buscaban generar espacios de autorreflexión y autonomía, dando lugar a que los estudiantes cuestionen sus formas de aprender, el para qué y el por qué. En otros términos, se intentó brindar la posibilidad de llevar a cabo un proceso de metacognición.

Las TIC como herramienta del proceso enseñanza/aprendizaje

Se sabe que, con la llegada de la pandemia, docentes en todo el territorio nacional, tuvieron que apostar al esfuerzo y creatividad para adecuar la explicación escolar clásica al nuevo escenario virtual, dejando atrás lo conocido, transposiciones didácticas tradicionales y presenciales. Por ello es que resulta novedoso y de vital importancia el uso de nuevas estrategias como la que propone el aula invertida, donde los estudiantes cobran protagonismo y el conocimiento se construye colectivamente y desde diferentes direcciones.

Volviendo sobre los supuestos del párrafo anterior, los estudiantes, frente a esta estrategia, tienen mayor independencia tanto para la apropiación de los contenidos curriculares, la adquisición de habilidades, la autorregulación, la cual facilita a la planificación, monitoreo y evaluación de sus producciones (Schraw 1998 en Rigo, 2016) y la proyección de estas en la práctica, cumpliendo con el objetivo central de la misma: su autonomía; en otras palabras, que aprendan a aprender. Requiere, claro está, el seguimiento, acompañamiento, guía del docente responsable y la selección cuidadosa y estratégica, de las herramientas digitales con las cuales se interactúa.

Para llegar al verdadero aprender a aprender, es necesario que se ponga en juego la capacidad de reflexionar en la forma en que se asimila el conocimiento y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Díaz Barriga Arceo, 2002). La utilización de diferentes estrategias de aprendizaje, en especial las tecnológicas, se configuran como verdaderas posibilidades para significar los contenidos.

En los escenarios actuales, tanto la diversidad y complejidad como la dinámica de cambio de los conocimientos hacen que el desarrollo de las capacidades aprender a aprender, contribuyan a la formación integral de sujetos comprometidos, responsables y capaces de adquirir conocimientos durante toda la vida. Enseñar para el desarrollo progresivo de esta capacidad por parte de los estudiantes es un modo de afianzar la convicción de que todos son capaces, todos pueden aprender.

Adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje y hacer buen uso de los recursos que nos brindan las TIC es el horizonte que asoma en el sistema educativo actual. Convertir las herramientas digitales en un recurso poderoso además de motivador, debe ser el punto de llegada. Implementar diferentes estrategias y/o herramientas, también buscar generar compromiso en los estudiantes, más en el contexto de incertidumbre en el que se vive.

El desafío es entonces, el de renovar las experiencias educativas e innovar en estrategias que permitan acompañar a los estudiantes para que no se desvinculen del proceso educativo, traspasado por la pandemia. Ferrarelli (2020 en Rigo, 2020) menciona que ese acompañar se desarrolló de diversas maneras y lo resume bajo el concepto de *panmedia*, un juego de palabras entre transmedia y pandemia, que implica poner en marcha una mayor cantidad de caminos posibles y recursos digitales para estar presentes, y ofrecer andamios para que puedan acercarse al aprendizaje.

A modo de cierre

“Cuando volvamos a las aulas, sepamos que este no fue un tiempo perdido. Fue un tiempo excepcional, muy raro en la historia humana, en el que estuvimos dispuestos contra viento y marea, a seguir aprendiendo, a seguir construyendo juntos”

Inés Dussel

Haciendo un breve recorrido por el escrito, atentos a los conceptos y hechos que se suscitaron en los últimos tiempos, se puede deducir que el nuevo escenario escolar lejos está de las cuatro paredes. Estas ya no existen o han dejado de concebirse como tal, las aulas se han expandido hacia nuevos modos de acceder al saber. Quizás sea esta la oportunidad de lograr que más estudiantes se muestren comprometidos y proactivos en la construcción de sus saberes.

En palabras de Macchiarola (2020) el estudiante ya no sólo aprende en el aula, sino mediante una práctica concreta, con sectores sociales específicos. Un aprendizaje no sólo de contenidos, sino de vivencias, sentimientos, actitudes, de modos de relaciones, de competencias profesionales, etc.

Retomando lo expuesto, la pandemia se configuró como un gran desafío curricular, ya que se tornó necesario revisar la selección y organización de los contenidos en pos de una propuesta más abierta y flexible. Esta reconfiguración educativa, sin dudas, ha generado una sobrecarga de actividades en los docentes. Sentimientos como el cansancio y agotamiento se hicieron presente; sumado a la falta de conocimiento y la necesidad de capacitarse en la utilización de materiales tecnológicos, la inexistencia de una franja horaria laboral que generala superposición con tareas doméstica, la constante presión de revinculación de los estudiantes, entre otros factores, ocasionaron una fuerte auto reflexión del rol docente y su resignificación.

Después del año vivido, abrir nuevas puertas que se presentan como verdaderas posibilidades para generar un cambio significativo en el campo de la educación, fue necesario. La apertura a las neurociencias, que ya se venían gestando, se convirtió en una posibilidad cada vez más viable con sus múltiples aportes. Entre ellos, plantear actividades que busquen la autonomía de los estudiantes, con el objetivo de hacer una autoevaluación de lo aprendido (metacognición); pensar en las diferentes funciones ejecutivas que se ponen en juego para la resolución de las consignas, fueron algunas de las contribuciones más elocuentes.

Es por ello que se apela a la necesidad de ahondar en dichos aportes, principalmente apuntar a la conformación de equipos interdisciplinarios que permitan integrar visiones y recursos a fin de diseñar estrategias cada vez más efectivas y ajustables a la diversidad de los contextos educativos, en palabras de M. Laura de la Barrea (2016) la formación de docentes y educadores en neurociencias puede constituirse en una política de prevención y promoción, que contribuya al desarrollo educacional de los niños, niñas y adolescentes, garantizando trayectorias escolares continuas y exitosas, principalmente en estos tiempos de pandemia.

El contexto cambió, las sensaciones que surgen por lo nuevo, lo desconocido, se transformaron en oportunidades para explorar, dar algunas respuestas o aproximaciones a interrogantes que rondaban del campo de la educación. Esta apertura a nuevos caminos se convierte en interrogantes que deben seguir siendo explotados, las neurociencias vienen a generar cambios positivos, pero también vienen a poner en manifiesto la escasa formación docente. Por ello, es necesario la creación de espacios de capacitación, a los cuales todos los docentes puedan acceder y que le permitan revisar sus prácticas, en pos de facilitar el proceso de metacognición de sus estudiantes.

Por último, el 2021 puso a funcionar como estrategia educativa la bimodalidad, la cual consiste en que los estudiantes asistan a clases en grupos reducidos, una semana a la institución educativa y la

próxima con clases sincrónicas en las cuales medie una plataforma. Esta vuelta a la escuela, dio lugar a que los docentes puedan conocer un poco más a sus estudiantes, permitiéndoles aplicar mejores estrategias de metacognición.

Citando a de Sousa Santos (2020) la pandemia vino a mostrar las mayores vulnerabilidades, desigualdades y dificultades, pero también develaron diferentes prácticas novedosas, trabajos compartidos, emociones a flor de piel y deseos de seguir enseñando, aprendiendo e investigando. También puso de manifiesto la necesidad del contacto directo del docente con sus estudiantes, y entre ellos mismos. Esa relación, que se manifestaba entre miradas de cariño, una palmada, un abrazo, no puede ser mediada por una plataforma digital. Si bien los docentes de todo el país, en muy poco tiempo, crearon y aplicaron nuevas herramientas con el fin de seguir educando, en muchos casos aplicando saberes, sus propios recursos, las TIC, pero sin dejar de sentir en el más mínimo contacto ese cariño y emoción al ver como los estudiantes avanzaban y aprendían de manera autónoma.

Habitar la virtualidad utilizando como herramienta poderosa las TIC es el desafío, generar prácticas pedagógicas que incentiven la autonomía de los estudiantes es una necesidad del sistema educativo. Para concretar estos anhelos se debe trabajar exhaustivamente en la formación docente, incluyendo las neurociencias como eje transversal. Incorporar esta mirada como camino y horizonte, implica tomar múltiples decisiones, pero sobre todo tiene que ver con la búsqueda de innovación en la enseñanza, la introducción de nuevos lenguajes, la transformación de prácticas tradicionalistas, la revisión de los modos de producción de contenido, la inscripción de nuevas formas de participar y alojar a los agentes y protagonistas de la educación.

Referencias bibliográficas

- Bergmann y Sams. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. EE.UU: International Society for Technology in Education.
- De la Barrera, M. L. (2016). *TEDx Río Cuarto Conferencia: Neurociencia y Aprendizaje ¿alianzas prometedoras?* Obtenido de <https://tedxriocuarto.org/tedx-2016/#/lightbox&slide=3>
- De la Barrera, María Laura y Rigo, Daiana. (2019). Funciones Ejecutivas y Metacognición: undiálogo entre la Neuropsicología y la Psicología Educativa. *CRONIA Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 38.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). *ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México.
- Elisondo, Romina, Melgar, M. Fernanda, Chesta Rosana y Siracusa Marcela. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales de investigación Educativa*, 11.
- Flores Lázaro, Castillo Preciado y Jiménez Miramonte. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 463.
- Ingrassia Clara y Giménez Adriana. (03 de Marzo de 2016). *AULAS EXTENDIDAS O AMPLIADAS: ¿CÓMO Y PARA QUÉ USARLAS?* Obtenido de Campo Virtual UNLa: <https://campus.unla.edu.ar/aulas-extendidas-o-ampliadas-como-y-para-que-usarlas/>
- Macchiarola, V. (06 de Marzo de 2020). Las Prácticas Socioeducativas plantean el desafío de articular el conocimiento práctico con el conocimiento académico. Mendoza, Argentina.
- Márquez, Anna Carballo y Portero Tresserra, Marta. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación: Aportaciones para el aula*. Barcelona: GRAÓ.
- Merla González, Alma E. y Yáñez Encizo Carlota G. (s.f.). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, 74.

- Rigo D., de la Barrera M. L. y Travaglia, P. (2020). El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes*, 9.
- Rigo, D. Y. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 533.
- Santos, B. d. (02 de Julio de 2020). “El coronavirus es un pedagogo cruel porque la única manera que tiene de enseñarnos es matando”. (M. Pichel, Entrevistador)
- UNESCO (2020). Educación: de la interrupción a la recuperación. Recuperado en <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Capítulo 9

Educación en tiempo de pandemia: ¿Una oportunidad para deconstrucción y construcción?

Candelaria Lestelle

Introducción

Este trabajo forma parte de la evaluación del curso de posgrado Educación en tiempos de pandemia: aportes teóricos y prácticos sobre funciones ejecutivas, metacognición y compromiso en la virtualidad.

Se trata aquí, de integrar los diferentes aportes de las temáticas planteadas en el curso.

Para ello se realiza un desarrollo que contextualizará lo que para el autor es la problemática actual en relación a educación y pandemia, la intervención y desarrollo de las neurociencias en la psicología educativa y se intentará realizar algunos acercamientos aquellos conceptos y cuestiones que pueden presentarse como posibles y acordes para enfrentar las situaciones actuales.

Desarrollo

Desde ya hace mucho tiempo, sostengo que, la educación en todos sus niveles, necesita un cambio de perspectivas tanto en lo referente a los métodos, como a los contenidos, es decir empezar a pensar en la necesidad de la educación situada, contextualizada teniendo en cuenta no solo el contexto político, económico y social, sino principalmente las características de los protagonistas y destinatarios.

Esta Pandemia que nos tocó atravesar, podría representar la oportunidad de comenzar a romper con viejas teorías y métodos arraigados en nuestro sistema educativo. Siendo esto, un proyecto bastante complicado y ambicioso de mi parte. Lo que, si me parece incuestionable, que esta pandemia representa un punto de inflexión que posibilita el cambio positivo, o nos arrastra al abismo en el intento.

Es necesario entonces pensar en los desafíos que enfrenta todo el sistema Educativo, y comenzar a interpretar todas aquellas cuestiones que nos atraviesan a todos los actores implicados en este escenario, en pleno siglo XXI, y particularmente en este momento en que una de pandemia pone al Mundo en extrema Vulnerabilidad económica, social, cultural, sanitaria y educativa. Tanto estudiantes como docentes, de diferentes niveles se han visto atravesados por una virtualidad forzada (en el mejor de los casos, ya que se acentuaron aún más las diferencias). De una educación fundamentalmente presencial, se pasó a lo que se denominó de varias maneras: enseñanza remota de emergencia, experimento educativo global, domesticación del espacio escolar, educación en los hogares comandada por la escuela (Aragay, 2020; Dussel, 2020; Furman, 2020; Teriggi, 2020 cito en De la Barrera ML, Rigo D, 2021). La enseñanza, entonces llegó a través de medios digitales, como algo innovador y resolviendo grandes distancias, aunque no fue posible e igualitaria para todos.

En este contexto, debemos analizar, tal como lo propone este curso ¿qué pasa con los docentes y las prácticas de enseñanza? ¿qué relevancia adquieren los contenidos curriculares dentro de este contexto y en esta situación? Sostengo, que son momentos de profundos cambios que se dan en un tiempo por demás de corto, que requieren la constante revisión, si realmente se intenta dar sentido a lo que se enseña, contextualizar tanto los contenidos como los aprendizajes. Es necesarios repensar además, en el uso de los recursos y medios para enseñar y aprender, definir metas claras e importantes como así también los objetivos que se intentan lograr.

Es ante estos desafíos que aparecen los aportes de la Neurociencia a la educación, que no deben ser los únicos ni exclusivos, sino una manera de tender puentes entre el estudio de la mente, el cerebro y la educación, tal como lo proponen Ansari y Coch (2006).

Cabe destacar que ya hace más de dos décadas, los avances en la técnica de visualización y estudio del cerebro en vivo, las Neuroimágenes, permitieron conocer su funcionamiento, otorgando mayor comprensión acerca de los procesos de aprendizaje, y con ello, realizar estudios científicos desta-

cando la importancia de revisar estos avances en vinculación con la educación y la construcción de saberes que puedan usarse en la práctica educativa.

Tal como lo destaca Campos (2010), es muy importante que los docentes puedan conocer y comprender cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos, los estados conductuales, o cómo es frágil frente a determinados estímulos, convirtiéndose en una premisa fundamental para la innovación pedagógica y transformación de los sistemas educativos, con el objetivo de aportar conocimientos en el diseño y mejoramiento de las estrategias educativas, que otorgan un beneficio directo en el contexto áulico tanto para los alumnos y alumnas, como para los docentes.

Actualmente en el área de las Neurociencias se llevan adelante diversas investigaciones relacionadas a las Ciencias de la Educación, ya que, se supone de suma importancia tanto para los docentes como para los alumnos, conocer de manera detallada aspectos del funcionamiento cognitivo en post de lograr un buen desempeño académico.

Si consideramos que para aprender es necesario contar con estrategias cognitivas y hábitos de estudios apropiados, no podemos dejar de pensar en la importancia de los métodos educativos para ayudar y estimular a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes, y en el despliegue de sus estrategias cognitivas.

Tarea difícil, de constante revisión y evaluación de nuestras propias prácticas, tanto como docente y como alumnos. Realmente, la mayoría de las veces y en la dinámica de la propia práctica, no nos damos cuenta de las concepciones vinculadas a la educación tradicional que subyacen nuestra propia manera de ser docente o alumno convirtiéndonos en meros reproductores de aquello que criticamos.

Alvárez Méndez (1995) expresó muy bien esta realidad, caracterizada por la paradoja de un discurso y una práctica que apenas coinciden, cuando en sus apuntes para un análisis crítico del valor social de la evaluación nos fuerza a cuestionarnos

qué sentido tiene que se diga: que “se pretende conseguir alumnos creativos y autónomos en un sistema imitativo y repetitivo; alumnos críticos en una escuela que premia la sumisión y la adaptación y en la que la imaginación sigue siendo la pariente pobre si la comparamos con la atención y la memoria; ...[y en el que, en definitiva] ... se ensalza la evaluación formativa pero no se arbitran medidas para llevarla a cabo ni los procedimientos para ser reconocida formalmente en las acreditaciones –[pues] aquí sólo cuentan los números, es decir, las calificaciones”. (Citado en Trillo, 2005, p.5)

Ahora bien, ¿porque siempre caemos en las mismas prácticas? ¿A pesar de creer en la necesidad de innovación y cambio en las prácticas educativas?, ¿será que a pesar de todo seguimos creyendo que el docente es el único que posee el conocimiento?, ¿que el rol del alumno es escuchar y aprender aquello que los maestros le enseñan? ¿que solo la repetición y el escuchar la clase magistral garantizan el verdadero aprendizaje?

Tal como lo expresa Celman 2003, no es sencillo reflexionar sobre este tema y lograra encontrar las ideas y concepciones que subyacen, ya que:

Refiere a situaciones diversas y posee una serie de derivaciones diferentes. Una de ellas, nos remite a la presencia de prácticas en algunos campos disciplinares que parecen admitir teorías cercanas a una concepción de aprendizaje lineal y ordenado según una única secuencia establecida y previsible. Sin desconocer las diferencias propias de los distintos campos científicos (los pertenecientes a las denominadas ‘ciencias duras’ y ‘blandas’) interesa reflexionar si, con estas concepciones y prácticas institucionalizadas no se estaría afirmando la necesidad y obligatoriedad de una única cadena de saberes cuyos eslabones, deben guardar un orden fijo sin el cual se pone en peligro el seguro ‘cierre’ del circuito de aprendizaje. (p.4)

Es importante entonces comprender, que las maneras y concepciones sobre cómo se construye en conocimiento, no solo son producto de una construcción individual, Como afirma Candiotti de De Zan (2001): siguiendo enfoques de H. Giroux y J. Bruner, entre otros:

“La afirmación de que el conocimiento es una construcción social se ha convertido hoy casi en un lugar común. Sin embargo, el alcance de esta afirmación y el rol de los sujetos en esta construcción han sido pensadas de maneras distintas en las líneas de investigación que se han ocupado del tema y se ha puesto el acento sea en el carácter coercitivo de lo social, en la determinación del conocimiento por las estructuras socioeconómicas o en la consideración de las interacciones (o negociaciones) que convergen en la formación de significados compartidos”. (Citado en Celman, 2007, p.3)

Sería importante pensar en un proceso de aprendizaje en el que influyen diferentes y múltiples maneras de conocer, habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes y docentes, incluyendo distintas formas de aproximación del desempeño. Tener en cuenta en el aprendizaje, logros, motivación y actitudes.

El estudiante aparece aquí como un actor principal de su construcción del conocimiento, involucrado en su proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje tomando, El *compromiso agéntico*, entendido este, como el evento de clase observable en el que el alumno contribuye de manera constructiva con su aprendizaje y la enseñanza que recibe (Reeve, 2012, cito en Montenegro 2021, p.117).

Es aquí donde el aprendizaje se convierte en un proceso colaborativo, en donde se busca potenciar el uso y desarrollo de funciones ejecutivas en alumnos e involucran las decisiones personales, las relaciones con otros, la motivación y el deseo. Es decir, trabajar desde las instituciones educativas de todos los niveles estimular el desarrollo y la actividad cognitiva de sus alumnos, integrando programas de entrenamiento cognitivo junto con el sistema formal de enseñanza.

Tal como lo expresa Rigo (2017), es necesario pensar al contexto educativo como pieza fundamental para comprender que, al modificarlo, se puede lograr un impacto positivo sobre el funcionamiento cognitivo y afectivo, que puede traducirse en mejores aprendizajes y resultados académicos. En este sentido, tanto las neurociencias, como la educación han resaltado la importancia de hacer del aprendizaje una experiencia positiva y agradable.

Ya que, estos procesos no solo implican en el funcionamiento cognitivo, sino que implican decisiones personales, maneras de actuar e intervenir en el entorno, las relaciones sociales, es necesario considerar, que estimular el desarrollo de estas funciones en el ámbito educativo, implica un gran valor para la formación social, académica y cultural de las generaciones futuras.

Los docentes deberán tener como objetivo principal andamiar a sus alumnos para que sean capaces de generar aprendizajes, conocimiento y valores que le permitan la formación integral personal, que va mucho más allá de la discusión sobre si la educación debe ser virtual o presencial, tan común en nuestro momento actual.

A modo de conclusión

Tal como comenzaba este trabajo, pienso que la pandemia que nos azotó a nivel mundial, podría representar un punto de partida para el análisis y el cambio de un sistema educativo obsoleto y lejano a las necesidades y características de los alumnos actuales.

Necesitamos docentes que sean capaces de utilizar diferentes y variados procesos y técnicas de enseñanza y evaluación, teniendo en cuenta que, existe una visión mucho más amplia de desempeños que el estudiante puede revelar y que se diferencian del conocimiento limitado.

El estudiante deberá tomar el timón de sus propios aprendizajes, responsabilizarse por su proceso, trabajando a partir de la autorregulación y realizando continuamente meta cognición para conocer sus propios progresos, las habilidades destrezas, selección y uso de la información, razonamiento, conocimiento del contenido, ser autónomo y trabajar con responsabilidad y compromiso.

Referencias bibliográficas

- Agray Vargas N. (2010). *La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural*. Signo y Pensamiento 56 · Puntos de vista | pp 420-427 · volumen XXIX.
- Campos, A. L. (2010) *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*. Revista Digital La Educación, volumen 143.
- Candioti de De Zan, M.E: (2001) *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Edit. Santillana. Bs. Aires
- Celman, Susana. 1998. *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En Camilloni, Alicia. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Bs. As.
- Celman, Susana. 2007. *Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2. N° 11. U.N.R.C.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum en crisis, mitos y perspectivas*. Miño Y Davilas .
- de la Barrera, ML, Rigo, D. *Educación en tiempos de pandemia: aportes teóricos y prácticos sobre funciones ejecutivas, metacognición y compromiso en la virtualidad*. Unidad Académica Ejecutora: Secretaría de Postgrado. Secretaría de Investigación y Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanas. Febrero 2021.
- Montenegro, A. (2021) *Comprendiendo el concepto de compromiso agéntico de los estudiantes en su aprendizaje*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 19, no. 1, 2017, p. 117+. Accessed 9 Mar. 2021.
- Rigo, D., de la Barrera, M. L y Travaglia, P. (2017) *Diseñar la clase. Aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educativa*. *Rev. Psicopedagogía* 2017; 34(105) p. 1-8.
- Trillo Alonso, F. (2005). *Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?* Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1. N° 3. U.N.R.C.

Capítulo 10

Neurociencia, metacognición y desidia universitaria. Buscando comprender la desvinculación de los estudiantes universitarios del sistema educativo

María Solange Páez

Introducción

El presente tema de ensayo surge de una apremiante preocupación, como docente de ingreso y primer año de cátedra universitaria, por el estado de desidia, desmotivación y frustración que muestran los estudiantes universitarios de los primeros años, que ocasiona incluso la desvinculación de los mismos antes de finalizar el primer semestre del primer año universitario. Se entiende que el binomio neurociencia-educación puede contribuir a comprender y readecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los nuevos contextos considerando las emociones que experimentan los estudiantes universitarios y que provocan que disminuya su motivación y rendimiento académico.

Para Jessel *et al.* (1997), las células nerviosas individuales en el encéfalo producen la conducta y están influenciadas por el ambiente y la conducta de otros individuos, y es tarea de las neurociencias explicar su funcionamiento. De esta manera, las neurociencias desenredan los mecanismos del cerebro y dan respuesta a cuestiones de gran interés para los educadores permitiendo una mayor comprensión de la relación conducta-aprendizaje.

En la relación neurociencia y educación, esta última involucra conocimientos y comportamientos, por lo tanto, se trata de que los estudiantes asimilen conocimientos relacionados a una serie de materias, pero también de que sean capaces de comportarse adecuadamente en el entorno social y natural con los cuales interactúan (Maya y Rivero, 2010).

En un contexto universitario, donde se aspira a producir continuamente una experiencia de aprendizaje significativo se debe enfatizar en la metacognición. Los estudiantes deben auto observarse continuamente para aprender de manera significativa los contenidos mediante procedimientos efectivos, debatiendo, reflexionando, reconstruyendo saberes y conceptos ya consolidados, participando y aportando conscientemente.

Pero esa metacognición está «subducida» por las emociones, que tienen un papel decisivo en la educación del nuevo siglo. Las emociones y los sentimientos en un entorno educacional agradable fomentan el aprendizaje intensificando la actividad de las redes neuronales y las conexiones sinápticas. Las emociones tienen un rol importante en la memoria, la comprensión, el razonamiento y la toma de decisiones desde las más simples a las más complejas (Damasio, 1998 en De La Barrera, 2020), cuando se ignoran las emociones y sentimientos, el cerebro sabotea su capacidad de atención y trabajo, perdiendo la capacidad de tomar decisiones racionales y autónomas.

Tríada neurociencia, aprendizaje y educación

Hay evidencia de que el nacimiento de nuevas neuronas continúa en al menos una parte del cerebro en la edad adulta, entonces la posibilidad de aprender durante toda la vida es posible porque hay neurogénesis en el hipocampo, área con un papel sustancial en el aprendizaje y la memoria (Arias Carrión *et al.*, 2007). Ciertos neurotransmisores como la dopamina, la acetilcolina, fosfoproteína, ácido glutámico y la noradrenalina, incrementan los aprendizajes en los estudiantes creando gran capacidad de memoria, automotivación, capacidad de atención, elocuencia y creatividad. Cuando se aprende algo nuevo, todos estos agentes refuerzan la concentración y proporcionan satisfacción, allí la importancia de estudiar algo que agrade.

Los procesos de aprendizaje y la experiencia propiamente dicha van modelando el cerebro que se mantiene a través de incontables sinapsis (sinaptogénesis), provocando la desaparición de las conexiones poco utilizadas y el fortalecimiento de aquellas más activas. Estos cambios estructurales también se dan en la adolescencia y se materializan en un incremento de la materia blanca que indica la mielinización progresiva de las conexiones neuronales, lo que supone transmisión neuronal más rápida y precisa (Yakovlev y Lecours, 1967, en Blakemore y Frith (2005).

Las redes neuronales disponen entonces de cierta plasticidad, que es la capacidad del sistema nervioso para cambiar su estructura y su funcionamiento a largo de su vida como reacción a la diversidad del entorno. Las neuronas se regeneran anatómicamente y funcionalmente, formando nuevas conexiones sinápticas, que se refuerzan o se debilitan a través del desarrollo de nuevos estímulos, vivencias, pensamientos y acciones, dando lugar a un aprendizaje permanente (De La Barrera, 2020). El cerebro sigue desarrollándose durante la etapa de educación universitaria, es adaptable y necesita ser moldeado y formado, por lo que cualquier conjunto de estímulos que resulten de interés producirán o reforzarán bien nuevas conexiones.

Metacognición, compromiso y aprendizaje universitario

Mateos (2001), plantea que el concepto de metacognición hace referencia al conocimiento sobre el propio aprendizaje, en la relación al sujeto que aprende, la tarea a cumplimentar, y las estrategias a utilizar para lograr un mejor rendimiento; y también se refiere a la regulación y supervisión sobre la propia cognición, esto es, la planificación de recursos, el control de la ejecución y la evaluación de los resultados.

La motivación para actuar depende en gran medida de que el estudiante reconozca sobre qué factores puede tener control y sobre cuáles no. Ayudar al estudiante a que entienda donde ubica el locus de control de sus acciones contribuye a su autoconocimiento, y esto es muy importante para la autorregulación. En la medida en que alcance una mayor internalización (mayor asunción del locus de control interno) será más autónomo y productivo (Buron, 1997 en Crispín Bernardo *et al.*, 2011)

La educación universitaria debería trabajar en el fortalecimiento de este tipo de habilidades, pero lo cierto es que las mismas deberían ser enseñadas antes del ingreso a la universidad, quizás en los últimos años del nivel medio, para que el paso de un sistema educativo a otro sea vivido más como proceso transicional y no como un quiebre brusco que desestabiliza emocionalmente a los estudiantes generándoles mucha ansiedad y frustración. De esta manera, durante el nivel de educación universitaria se puede trabajar en el manejo específico de conocimientos, habilidades y destrezas vinculadas con la disciplina elegida y la formación profesional.

El ser humano presenta capacidad de monitoreo y autorreflexión (auto revisión permanente). Estos procesos reflexivos permiten conocer y entender las experiencias subjetivas y las realidades objetivas dentro de un contexto socio-histórico, admitiendo la emergencia de emociones vinculadas a dichas relaciones individuo-mundo. La metacognición y la capacidad de monitoreo-control están estrechamente vinculadas, y es posible pensar que tengan base en el funcionamiento de las áreas frontales y prefrontales del cerebro, donde también tienen lugar ciertas funciones del cerebro asociadas con la inteligencia superior denominadas funciones ejecutivas (capacidad de pronosticar, hacer planes a futuro, considerar las consecuencias de ciertas acciones antes de realizarlas) que favorecen la planificación estratégica, el control de impulsos, la búsqueda organizada, la flexibilidad de pensamiento y acción (Dawson y Guare, 2010). Pero el aprendizaje autorregulado ocurre solo cuando el estudiante está motivado a involucrarse reflexiva y estratégicamente en las actividades que le permitan lograr aprendizajes significativos dentro de ambientes que estimulen la autorregulación.

La función del docente es actuar como mediador entre el estudiante y los conocimientos, creando situaciones de enseñanza y aprendizaje que propicien la autonomía del estudiante y brindando los medios y condiciones necesarias para favorecer un aprendizaje significativo sustentado en los procesos de autorregulación. Esta inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, referida a la intensidad y emoción con la cual el estudiante se involucra para iniciar y continuar las actividades de aprendizaje es lo que se denomina compromiso. Según Reeve, Cheon y Jang (2019) se trata de una participación activa del estudiante en el aprendizaje porque está sustentada en objetivos y propósitos específicos, y abarca las percepciones, expectativas y experiencia de ser estudiante y en su cons-

trucción como tal. Se trata entonces de un constructo multidimensional continuo que involucra las dimensiones conductuales, afectivas, cognitiva y agéntica, en las que la tarea del docente debe ser la de construir, en “co-autoría” con los estudiantes el significado y la comprensión de los contenidos que están aprendiendo, crear ambientes de aprendizaje saludables y desafiantes (no temibles), que implique el compromiso de los estudiantes de forma activa (Bruer, 1999).

Ante esto es necesario mayor creatividad en la educación universitaria, *aggiornarse* a los tiempos que transcurren, producto de los vertiginosos cambios de nuestra sociedad, lo que obliga a realizar infinidad ajustes, donde docentes y estudiantes deben ser hábiles y creativos en sus maneras de resolver problemas, y en la toma de decisiones. Fundamentalmente en el nivel universitario, donde se promueve la construcción de conocimiento crítico e innovador y no la simple reproducción de saberes.

“Generación Z”, desidia y desvinculación

Glasman (2000) utiliza el concepto desvinculación para referirse al abandono que los estudiantes hacen de los estudios de manera temprana, pero también existe un sector de los estudiantes que se desvinculan sin moverse de su sitio, sin abandonar los estudios, cuyos motivos están ligados a no romper con lo que dentro del entorno familiar y de amistad, sigue siendo lo esperado según las expectativas construidas. Otros factores causales de la desvinculación pueden ser el distanciamiento familiar, la disminución de recursos económicos, el trabajo prematuro, los problemas familiares y personales, el ambiente educativo tradicional, la aprobación-reprobación de exámenes, la falta de motivación frente a tareas académicas rutinarias, descontextualizadas de la realidad, individualistas o demasiado estructuradas. Todos estos son factores causales de desidia en los estudiantes universitarios de la denominada “generación Z”¹⁵ (Berkup, 2014). Estos nativos digitales hiperconectados, que hacen uso omnipresente de las herramientas digitales en toda relación social o laboral, presentan gran creatividad y adaptabilidad a los entornos emergentes, y gran desconfianza hacia el sistema educativo tradicional, centrando su modo de aprendizaje en las experiencias y en las emociones. Entonces, el eje central de la discusión es la motivación de estos estudiantes, que dependerá de la forma en que estos vivan los contextos educativos que transitan.

Estos estudiantes de la “generación Z” presentan características académicas distintas a la de sus profesores y exigencias educativas sin precedentes. El proceso educativo formal presenta, en todos sus niveles, grandes retos propios de una nueva era, lo que hace necesaria una mirada a los potenciales aportes que otras disciplinas científicas ofrecen y que pueden ayudar a mejorar la calidad del aprendizaje (de la Barrera, 2020).

Las experiencias que viven estos estudiantes en los primeros años universitarios están vinculadas a la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de aptitudes necesarias para establecer relaciones y asumir funciones adultas. Son jóvenes que transitan una etapa de transformación psicológica, biológica y emocional, en un contexto de transición educativa (secundario-universidad) por lo que, inicialmente la inestabilidad y la desidia son prácticamente inevitables.

Es importante por lo tanto el compromiso y la empatía del docente, conociendo que hay una base bio-psico-emocional muy compleja para entender con una lectura simplista este proceso educativo de transición. Proceso en el que es bastante frecuente el bajo rendimiento en las asignaturas, inasistencia, la dificultad para cumplir tareas y adquirir conocimientos, lo que les genera desmotivación, falta de confianza, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, estrés y problemas de salud, con repercusiones negativas en los resultados académicos.

15 Jóvenes nacidos entre 1995 y 2012

El estudiante con baja tolerancia a la frustración evita los eventos frustrantes pero las consecuencias son, precisamente mayor estrés mental y más frustración, introversión, depresión o trastornos de ansiedad, estancamiento y angustia. Se evidencia en estudiantes incapaces de rendir materias (parciales o finales), que desbordan en llanto ante la respuesta incorrecta no pudiendo mantener la concentración en el examen, estudiantes que recursan materias más de dos o tres veces. El estrés es un problema frecuente en los estudiantes que inician la educación universitaria debido a la presión recibida de manera prolongada producto de la mayor cantidad de lectura, trabajos prácticos, lecturas más complejas, mayor carga horaria, exámenes (Barroza y Silerio, 2007; Martín, 2007).

La situación es preocupante, por lo que la comprensión, el compromiso, la empatía y la motivación del docente es clave para acompañar, guiar, andamiar ese proceso de enseñanza-aprendizaje, como proceso de crecimiento integral hacia la vida profesional, y prevenir o mitigar la desvinculación de los estudiantes universitarios. Porque las emociones no es tan solo un estado psicológico, son un problema social, público y colectivo (Ahmed, 2018).

Este combo emocional se potenció notablemente durante la pandemia de Covid-19, que dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales en instituciones educativas, principales ámbitos de socialización de los estudiantes. Internet y las redes sociales, se convirtieron en los medios de comunicación oportunos, sencillos, prácticos y las principales herramientas de trabajo en la educación. Pero también se convirtieron en motivo de exclusión (por no tener WiFi, o una computadora), de distracción (la computadora encendida con muchas ventanas abiertas sin nadie que controle), de estrés y agotamiento (la cantidad de horas sentados frente a una pantalla, la imposibilidad de acceder o atender una clase por la mala conexión de internet), angustia (falta de contacto interpersonal, falta de privacidad). Los riesgos de exclusión social en la sociedad del conocimiento están relacionados con el acceso a la información y al conocimiento, con los efectos de la globalización socio-económica y con la brecha digital, esto es la falta de seguridad y la insuficiente competencia en el dominio de las TIC que tiene el estudiante y el docente. En este último caso, la falta de competencia se evidencia a nivel tecnológico y pedagógico. Porque la pandemia también dejó al descubierto el analfabetismo informático de los docentes.

Frente a todo esto, el coctel de emociones trepidantes con las que estudiantes y docentes deben lidiar en el contexto de pandemia. Muchas son idénticas y compartidas sincrónicamente, incertidumbre, desánimo, agotamiento físico y mental, ansiedad, angustia, miedo y exclusión social. ¡Qué difícil resulta contener al otro cuando uno mismo tiene las emociones desbordadas... pero cuanto más fácil es empatizar con el otro cuando uno mismo está transitando ese camino!

Dadas las exigencias, retos y situaciones cada vez más complejas que nos toca transitar, y que afectan el curso natural del proceso enseñanza-aprendizaje, se destaca el valor de las estrategias de enseñanza basadas en la neurociencia. En este sentido, Ansari *et al.*, (2012) investigaron sobre los circuitos cerebrales involucrados en diferentes habilidades académicas y cómo contribuyen el cerebro y las funciones cognitivas como la atención y la motivación, al funcionamiento del aprendizaje para mejorar el rendimiento académico. La atención como encargada de realizar el proceso de selección de la información dentro del sistema nervioso, articula todos los procesos cognoscitivos, dirigiendo y seleccionando la información que se va a procesar, y la motivación que nos permite obtener gratificación al realizar alguna actividad lo que incrementa la atención y el aprendizaje. La importancia entonces de presentar el nuevo conocimiento de forma interesante y novedosa, promoviendo la participación del estudiante.

Conclusión

Entender cómo funciona el cerebro, prepara a los profesores para ayudar más eficazmente a los alumnos a aprender. Comprender que algunas actitudes liberan dopamina, ayudan a reducir el estrés, propician la perseverancia y la curiosidad (incorporar pausas, reír, superar desafíos, ser opti-

mista, expresar gratitud), repetir contenidos en distintos escenarios facilita la memorización, activa conocimientos almacenados y permite conectar el nuevo conocimiento. Estas son prácticas propuestas desde las neurociencias para ser implementadas en educación (de la Barrera, 2020).

Implementar estas estrategias, ayudados por un entorno educacional no tradicional como puede ser la virtualidad, puede servir para aumentar los niveles de atención, motivación y rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la “generación Z” para evitar la desvinculación del sistema educativo.

La educación tradicional pierde sentido frente a las exigencias del siglo XXI. El rol central en el proceso de aprendizaje lo tiene el propio estudiante, por lo que es necesario pensar estrategias neurodidácticas que respondan a su interés para brindar una experiencia de aprendizaje novedosa e interesante, que considere sus características cognitivas-afectivas y los vínculos socio-emocionales. El empleo de estas estrategias neurodidácticas involucra prestar atención a cómo aprende el que aprende.

La práctica docente universitaria mejoraría sustancialmente y favorecería, más aún la construcción del conocimiento, si se incorporaran innovaciones pedagógicas basadas en los aportes de las neurociencias. Estrategias centradas en la construcción de significados, análisis de conceptos y casos de estudio, planteamiento de problemáticas y creación de soluciones, promoción de pensamiento sistémico y especulativo con una adecuada gestión de las emociones. De esta manera, el rol docente deberá reorientarse buscando, diseñando, proponiendo estrategias de enseñanza y aprendizaje que permite conocer, con mayor profundidad los aspectos cognitivos y procedimental que intervienen en el proceso educativo, alejándose de la reproducción de contenidos.

Aquí se ponen en juego las competencias del docente, en cuanto a los conocimientos transmitidos, su claridad y metodología, y también respecto a la calidad e individualización de la enseñanza, que serán elementos que incidirán directamente en la satisfacción del estudiante universitario. Por tanto, tampoco se deben descuidar las emociones que estimulan la producción y liberación de dopamina, responsables de la sensación de placer y relajación. Si los estudiantes disfrutan o experimentan situaciones agradables en clase, las funciones cognitivas y el aprendizaje serán óptimos, y la desvinculación del sistema educativo será menor. La satisfacción académica es parte del bienestar psicológico y el disfrute durante las experiencias académicas, lo que se vincula íntimamente con la tasa de permanencia y egreso de los estudiantes, así como con el éxito académico. Por ello, es necesario crear un contexto expandido agradable, más allá del aula.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. México. UNAM.
- Ansari, D., De Smedt, B. y Grabner, R. (2012). *Neuroeducation: A critical overview of an emerging field*, *Neuroethics*, 5 (2):105-117.
- Arias-Carrión, O., Olivares-Bañuelos, T. y Drucker-Colín, R. (2007) *Neurogénesis en el cerebro adulto*. *Revista de Neurología*, 44 (9): 541-550.
- Barroza, A. y Silerio, J. (2007). *El estrés académico en alumnos de Educación Media Superior: un estudio comparativo*. INED, 7, 48-65.
- Berkup, S. (2014). *Working with Generations X and Y in Generation Z Period: Management of Different Generations in Business Life*. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (19): 218-229.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2005). *Target Article with commentaries: The learning brain: Lessons for education: a précis*. *Developmental Science*, 8 (6): 459-471.
- Bruer, J. (1999). *In Search of. . . Brain-Based Education*. *Phi Delta Kappan*, 80, 649-657.

- Crispín Bernardo, M. L., Doria Serrano, M. C., Rivera Aguilera, A. B., De la Garza Camino, M. T., Carrillo Moreno, S., Guerrero Guadarrama, L. y otros. (2011). *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana. México.
- Dawson, P. y Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents*. The Guilford Press.
- de La Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). *Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje*. Revista Digital Universitaria [en línea]. ISSN: 1607-6079. Disponible en Internet: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm>
- Jessel, T., Kandel, E. y Schwartz, J. (1997). *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall.
- Maya Elcarte, N. y Rivera Rodrigo, S. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. Editorial Innobasque.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUE 1.
- Martín, I. (2007). *Estrés académico en estudiantes universitarios*. *Apuntes de Psicología*, 25 (1): 87-99.
- Reeve, J., Cheon, S. y Jang, H. R. (2019). *A Teacher-Focused Intervention to Enhance Students Classroom Engagement*. En J., Fredricks, A, Reschly y S. Christenson (Ed.). *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 87-100). London: Academic Press.

Capítulo 11

Reflexiones en torno a la realidad educativa actual: enfocando nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje

Fernando Susino

Introducción

Desde el mes de marzo, el contexto que nos atraviesa y frente al cual nos encontramos, ha develado las dificultades existentes en los diversos sistemas e instituciones. Además, hemos podido registrar con mayor intensidad la importancia del encuentro con otros; allí creemos que la escuela y otros espacios habitados por niños y jóvenes se hacen eco.

Esta situación obligó a poner en funcionamiento nuestra capacidad de reinventarnos, cada uno con sus recursos; niños, adolescentes y adultos hemos puesto en marcha diversos mecanismos adaptativos en vistas de transitar la situación pandémica en el intento de perder lo menos posible en materia de calidad educativa y calidez humana.

En esos afectos, en ese entramado de intercambios se vieron excluidos niños y adolescentes que antes se veían cara a cara cinco días a la semana como mínimo, porque las instituciones educativas no son meras transmisoras de información, la escuela tiene una función fundamental en la constitución de subjetividades, es un lugar donde lo vincular cobra sentido, porque ahí en el vínculo con otro es donde se aprende, se identifica y se construye el sentido de pertenencia.

La realidad actual plantea un escenario incierto, en el cual la virtualidad escoltada de las Tecnologías de Información y Comunicación representan el nexo entre docentes y estudiantes; en el siguiente ensayo se reflexiona sobre algunas temáticas que han cobrado relevancia en estos tiempos; para ello, se organizaron los apartados de este trabajo con una lógica que va desde lo general a lo particular, desde el contexto a la situación y desde las innovaciones a las propuestas.

De un tiempo a esta parte: lo que traje consigo el año 2019

Según el Ministerio de Salud (2020) en diciembre de 2019, una serie de casos de neumonía de causa desconocida surgió en Wuhan, Hubei, China, con presentaciones clínicas muy parecidas a las neumonías virales, desde donde se identificó en muestras del tracto respiratorio un nuevo coronavirus. El virus se ha denominado “SARS-CoV-2” y la enfermedad que causa “Enfermedad por Coronavirus 2019” (abreviado “COVID-19”).

El coronavirus es una enfermedad de nueva aparición que ha llegado a formar parte de la realidad global sin precedentes. Como es bien sabido, sus orígenes se remontan a diciembre de 2019, pero la gran interconexión de nuestra sociedad actual ha derivado en que llegue hasta nuestras puertas en un lapso temporal relativamente corto, lo que implicó la necesidad de tomar pautas de aislamiento social y medidas de sanidad preventivas en todos los ámbitos, y con mayor énfasis en el sistema educativo.

Los sistemas escolares se han visto en la situación de disminuir la circulación de los cuerpos en organizaciones y los espacios comunes, y “adaptarse” a las herramientas virtuales que ofrecen las TIC desde hace algunos años. Hoy, la búsqueda de la “nueva normalidad” redobla la apuesta en los mecanismos de adaptación y acomodación a esta realidad cambiante. Las contingencias actuales derivaron en una reformulación, por un lado, de las formas de enseñar, ahora en su totalidad se mantiene la modalidad virtual – o a distancia -, y por otro, la dialéctica entre las instituciones educativas y las familias de los estudiantes.

Todas las escuelas llevaron adelante propuestas de continuidad pedagógica y el 95% de los hogares recibió actividades de aprendizaje durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), de acuerdo con los resultados preliminares de la encuesta a equipos directivos y hogares realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2020).

No es necesario profundizar en las consecuencias visibles al respecto, pero sí es preciso mencionárselas: discrepancias en los modos virtuales de enseñar que efectúan los docentes, limitaciones en

la accesibilidad de medios informáticos – dispositivos, internet, idoneidad -, dificultades para “evaluar” lo que pretende ser aprendido, intolerancia de padres y madres para con docentes – y viceversa –, desarticulación de los tiempos para planificación y ejecución tanto al enseñar como al aprender, aumento de tasas de abandono escolar, entre otros.

Desde la lectura psicológica, entran en juego variables que, en algún punto no son nuevas en el sistema educativo, pero si se han intensificado paulatinamente; la desregulación emocional, la apatía, la frustración, la desmotivación, el enojo, la falta de claridad con criterios de objetividad, entre otras, han sido experimentados tanto en docentes, estudiantes y sus familias.

Planteamientos en torno a los mecanismos de inclusión y exclusión

La escuela es una de las instituciones más importantes que comparten niños y adolescentes, donde no solo se va a impartir educación sino también a formarlos como sujetos de derechos, adquiriendo conocimientos para que se puedan desenvolver con mejor libertad en la sociedad que los rodea evitando así el abuso de autoridad sobre los más débiles, fomentar el espíritu curioso a la vez de crítico sobre la realidad circundante deben de ser los pilares en los que se fundan la visión, misión y valores que se transmiten.

Según Dussel (2003, p. 308) “el movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnico – sociales, cultura, entre otras). Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas”.

Es decir que, a partir de diversos mecanismos adaptativos, comunicacionales y de significación se van poniendo en marcha procesos de identificación y diferenciación en los contextos habituales de los niños y adolescentes, como lo son las instituciones educativas. Así a partir de la mismidad o la otredad se van conjugando las interacciones que buscan, en algún punto, la pertenencia a un grupo, un curso, una escuela y comunidad, habilitando y deshabilitando prácticas de manera pragmática o simbólica en aquellos que se considere propios u otros.

Estas reflexiones llevan a pensar en la dimensión subjetiva de los jóvenes estudiantes, muchas veces pasada por alto. El hecho de estar desmotivado, de no prestar la suficiente atención en una jornada de horas diarias, de no participar como espera el/la docente, de no involucrarse en las propuestas virtuales/áulicas, no debería llamar la atención como si fuera un nuevo fenómeno en la historia de la educación, no debiera de ser un suceso interpretado como amenazante para el desarrollo del programa, más bien como un desafío para buscar mejoras en el vínculo pedagógico, una puesta en escena de que algo está desarticulado también desde la propuesta académico – institucional, un aspecto en el que no siempre se contempla la realidad contextual - subjetiva de los y las educandos.

En relación al hartamente difundido y simbolizado binomio del “éxito – fracaso”, para Terigi (2009) resulta cuestionable en la medida en que los atributos de éxito-fracaso son asignados a los sujetos desde una mirada de sospecha que los responsabiliza por el devenir de sus trayectorias e ignora las condiciones en que se desarrolla su escolarización (en Cervini, 2017, p. 35).

En el panorama actual, la virtualidad prima cada vez en más espacios donde antes primaba el contacto humano, al menos en persona, de manera física. En muchas ocasiones el desempeño – no solo académico – de los estudiantes se ha visto frustrado por dificultades técnicas, de comprensión y/o seguimiento para con las actividades planteadas en las clases online y las plataformas dedicadas a la entrega de las mismas. Esto, sin duda, reforzó de alguna manera las instancias de inclusión – exclusión en estudiantes, pero también, de manera paralela en docentes que les costó y cuesta aún adaptarse a las nuevas modalidades del sistema educativo.

La conectividad: un factor clave en el contexto actual

Cervini (2017) replantea las posibilidades que ofrecen las TIC en la aplicación didáctico – pedagógica, y cita a Valverde Berroscoso (2009) quien explica que “una cantidad de estudios dan cuenta de la posibilidad de que las TIC mejoren la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La lógica horizontal y autogestiva de cooperación para la construcción cognitiva, propia de las redes digitales, es tomada como una enorme oportunidad de mejora pedagógica en las escuelas” (p. 158).

No obstante, desde el año pasado, el advenimiento de la modalidad virtual trajo consigo la desesperación de las instituciones por lograr respuestas a tiempo del conjunto educando, pero, ahí no termina, es toda una cadena que involucra a las familias de los y las estudiantes, a profesores particulares, profesores de otras asignaturas que ayudan y contienen, profesionales de la salud, para que los y las jóvenes pasen de año, en lo posible completos.

En la modalidad virtual, se suman otros tipos de control en relación a los exámenes y evaluaciones: tiempos para rendir más cronometrados que lo que dura una hora cátedra del aula, links que se caen, conexiones inestables, *delay* propio de la buena señal de internet en cada caso, incredulidad e inspección por parte de docentes cuando hacen filmar el espacio físico donde se encuentran los jóvenes para corroborar que no tengan ayuda memorias, entre otras situaciones.

Desde una perspectiva estadística, según una encuesta realizada por el Ministerio de Educación de la Nación (2020) en conjunto con UNICEF, el acceso efectivo a una computadora para estudiar es mucho más limitado de lo que se cree. Sólo entre 42 y 44% de los hogares con estudiantes que van a una escuela primaria y secundaria estatal tienen una computadora. Ese porcentaje llega al 80% en los alumnos de establecimientos privados. En cuanto a la conectividad, el 46% de los hogares tiene acceso fijo a Internet de buena calidad; un 24% tiene acceso fijo, pero con problemas de señal, un 27% tiene acceso con datos del celular y el 3% restante, no tiene acceso a Internet, según la encuesta.

Otro dato significativo que arrojó la encuesta es que: en términos generales, las actividades indicadas por los docentes tienen en cuenta el acceso a las tecnologías que efectivamente tienen los alumnos. Sin embargo, destaca como preocupante en términos de políticas públicas que casi un 20% de quienes no tienen acceso a Internet tuvieron tareas que les exigían tener una conexión, como reuniones virtuales.

Macchiarola et al. (2020), describen que, tan sólo 28% de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, no presenta dificultades de conexión, mientras que, 45% reconoce problemas asociados o ausencia de conectividad, sumado a 33% que manifiesta tener dificultades relacionadas a la disponibilidad de un contexto doméstico y social que posibilite condiciones para la educación virtual.

En el mismo orden de ideas, Elisondo et al. (2021) ratifican que:

“Las desigualdades educativas en el contexto de COVID-19 también han sido señaladas por otros investigadores (Bocchio, 2020; Nin et al., 2020; Ruiz, 2020; Tranier et al. 2020), quienes sostienen que en Argentina amplios sectores de la población no solo no disponen de artefactos tecnológicos y el acceso a internet, sino que tampoco tienen los recursos simbólicos necesarios para aprender en la virtualidad o colaborar con los hijos en este proceso” (p. 4).

Si en el año 2019 se buscaban en internet las variables “ventajas de la educación virtual vs la tradicional”, no aparecían más que maravillas en pos de la primera, todo lo que se puede hacer, acelerar y desplegar como accionar pedagógico parecía tan sólido que no se cuestionaba. No obstante, la cuarentena puso en evidencia la fragilidad en el acceso al equipamiento tecnológico y, a pesar de los esfuerzos, eso hace que se profundicen las desigualdades. En las grandes o medianas ciudades cuen-

tan con servicios adecuados de conectividad a Internet, así como mayor disponibilidad de recursos digitales en los hogares; ambas cuestiones facilitan el desarrollo de las propuestas pedagógicas. Pero no por ello se deben pasar por alto las instituciones situadas en zonas rurales y localidades pequeñas que no siempre cuentan con acceso a Internet de manera permanente, y donde los recursos electrónicos suelen estar menos disponibles en los hogares.

Un ejemplo, en la Ciudad de Río Cuarto, existen servicios de internet que alcanzan velocidades de 50 mb/s, y un mínimo de 12 mb/s como plan mínimo, mientras que en las localidades más pequeñas de la zona superar este número está lejos de su realidad, existiendo planes todavía de 3 y 6 mb/s. Esta diferencia dificulta la calidad y fluidez del streaming del espacio pedagógico cuando el docente o los compañeros de clase hablan, al igual que el timing de las presentaciones, diapositivas, plataformas educativas, videos y contenido multimedia relacionado.

Según Cervini (2017, p. 163) “las capacidades de trabajar en grupos heterogéneos, de ofrecer y recibir ayuda, de incorporar puntos de vista ajenos tienden a ser consideradas como la mejora potencial más importante que aportan las TIC al aprendizaje escolar. La calidad de los aprendizajes se asocia a la colaboración cognitiva y a una construcción colectiva”. Y el autor referencia las ideas de Litwin (2009), quien señala que los alumnos con más dificultad podrán aprender de los más avanzados; las redes permiten la constitución de “comunidades de enseñanza - aprendizaje” fuertemente conectadas con el mundo exterior.

En torno a esto, Rigo y Paoloni (2019) contextualizan con la actualidad trayendo a colación la siguiente reflexión:

“Tal como lo exponen Hernández Silvea y Tecpan Flores (2017), la necesidad de incorporar las TIC se acrecienta a medida que la brecha entre los modelos educativos tradicionales y las necesidades de los estudiantes ‘conectados’ se ensancha; son los programas de formación docente los que deben adaptarse a este contexto, ya que los nuevos profesores basan sus prácticas docentes en gran medida, en el conocimiento y habilidades aprendidas en su formación inicial” (p. 103).

En mi caso particular como docente en el espacio pedagógico de Orientación Vocacional Ocupacional en el CENMA N° 346 de Bengolea, Córdoba, de treinta alumnos diez viven en zona rural. No solamente la conectividad a internet en la localidad corre a unos 6 mb/s, sino que los que viven en el campo no tienen más que el recurso de utilizar los datos móviles de sus Smartphone, por lo cual no solo es una desventaja económica, sino también en cuanto a la dimensión de las pantallas de estas tecnologías.

Contemplando estos datos, no solamente debo ajustar los contenidos que se trabajan en las clases a los tiempos de duración de las mismas, sino también a la diversidad de dispositivos con los que acceden los y las estudiantes, debiendo pasar las clases grabadas en formatos editados con zoom gráfico y de poco tamaño para su descarga y almacenamiento. Algunos solo pueden ver las presentaciones en formato de imagen, ni siquiera en PDF en varios casos.

En lo personal creo que el programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación no debió dejar pasar una década para volver a anunciarlo en 2020 y que a casi un año aún no hay novedades, iniciado el ciclo lectivo del corriente año. Una oportunidad en cuanto a la accesibilidad para todos los estudiantes del país, en especial para los que asisten a escuelas públicas o zonas apartadas de la urbanización. Además, implica también la inclusión de la tecnología en la escuela, esperando una mayor destreza por parte del cuerpo docente en materia de TIC lo cual significa una manera distinta de entender la educación hoy día.

En este sentido, se coincide con los argumentos de Cervini (2017):

“Los efectos de las TIC sobre el agenciamiento intelectual humano, sus formas de entender y representarse al mundo natural y social, las mutaciones en los recursos interpretativos y las estructuras

mentales de hombres y mujeres, condicionan fuertemente todos los procesos de socialización e impactan de lleno en los pilares de las instituciones educativas en tanto siguen siendo instancias primordiales de transmisión intergeneracional y de formación de sujetos de conocimiento” (p. 156).

Sin una visión de digitalización de todos los procesos educativos que integren la comunicación entre estudiantes y profesores y las plataformas tecnológicas de e-learning, será muy difícil lograr los objetivos que ameritan los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser (Delors, 1994). Asegurar la excelencia de la educación es tarea de todos, la cual debe contemplar una política integral de digitalización del sector público y privado que permita a todos los estudiantes de distintos niveles acceder a clases remotas mediante el uso de plataformas digitales de calidad.

Una mirada a la relación entre las neurociencias y la educación

No es noticia que en el ámbito de las instituciones educativas cada vez se pronuncia más la necesidad de replantearse las prácticas tradicionales y poner atención a nuevas propuestas que funcionan en otros campos, como el de la salud física, psicológica y social – comunitaria. Como es el ejemplo de la neuroeducación, concebida como una interdisciplina y transdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo del ser humano (Battro y Cardinali, 1996).

Una subdisciplina de la neurociencia cognitiva es la neurociencia educativa, su objetivo general es develar qué funciones cerebrales se asocia a los procesos de aprendizaje y de enseñanza (Bruer, 2016), estos aportes permiten articular la práctica docente de manera personalizada, tomando como referencia la situación actual, la población de educandos como nativos digitales sin por ello perder de vista la individualidad y subjetividad particular.

Como postulan de la Barrera y Rigo (2019) estar abierto al intercambio transdisciplinar implica que se tomen medidas para fortalecer y ampliar la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) a fin de permitir a las generaciones actuales satisfacer sus necesidades, brindando conjuntamente a las generaciones futuras la posibilidad de satisfacer las suyas:

“El potencial que encierra el EDS es infinito y contribuye a dotar a los educandos de los medios que les permitan transformarse a sí mismos y a la sociedad en la que viven, gracias al desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes, competencias y valores necesarios para hacer frente a desafíos relacionados con la ciudadanía mundial y a retos contextuales locales actuales y futuros, como el pensamiento crítico y sistémico, la resolución analítica de problemas, la creatividad, el trabajo en colaboración, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, la comprensión de la interconexión de los desafíos mundiales y las responsabilidades que se derivan de dicho conocimiento” (p. 39).

Trayendo a colación la analogía que realiza de la Barrera (2020) al explicar que “podríamos pensar que metacognición es a la Psicología Educativa lo que el concepto de funciones ejecutivas es a la Neuropsicología. Y si de compromiso tratamos, hay mucho para profundizar en la relación de estos conceptos” Y la autora agrega:

“Debemos trabajar en pos de aprender a hacer un manejo inteligente de las emociones, desde niños hasta llegar a edades adultas. Como así también, lo crucial de la adquisición de un segundo lenguaje, que permitirá grados mayores de flexibilidad y aportes contundentes en las reservas cognitivas en el transcurso del desarrollo” (p. 29)

En el terreno de las neurociencias se viene trabajando sobre las Funciones Ejecutivas (FE) y su aplicación en ámbitos educativos; hay autores que sostienen que las FE hacen referencia a una serie de mecanismos implicados en la optimización de los procesos cognitivos para orientarlos hacia la resolución de situaciones complejas (Tirapu Ustárroz, et al. (2012).

Dentro de estas funciones ejecutivas ha sido incluida una gran variedad de destrezas tales como la capacidad de establecer metas, el desarrollo de planes de acción, la flexibilidad de pensamiento, la inhibición de respuestas automáticas, la autorregulación del comportamiento y la fluidez verbal (Anderson, 2002; Fisk y Sharp, 2004; citados en Jurado et al. 2008).

En este punto es menester resignificar la importancia de las FE y pensar cómo desarrollarlas en la educación, como, por ejemplo, los argumentos de Alexander et al. (1998) (citado en De La Barrera et al., 2011) al afirmar que las estrategias que se utilizan al momento de aprender contenidos e información pueden ser comprendidas como procedimentales, intencionales, esforzadas, voluntarias, esenciales y facilitativas. Para redondear la idea, las FE no solo son habilidades clave para los procesos educativos, sino también para la vida, la cultura y sociedad toda.

Dentro de las funciones ejecutivas se habla de la metacognición, a lo que de La Barrera (2020) puntualiza:

“Se entiende a la metacognición como la capacidad para reflexionar sobre los propios pensamientos y comportamientos. Incluso ya se sabe que habilidades metacognitivas específicas como el autoconcepto (conocimiento de sí mismo) y el incremento de la autoconciencia (consciencia de sí mismo) se desarrollan en la adolescencia misma (Weil et al., 2013). Que la agencia, no tiene solo el carácter de un rasgo individual, sino que implica acciones interdependientes entre individuos y contexto, en donde el profesor ha de actuar como mediador de las actividades de aprendizaje de los alumnos. No por ello hemos de olvidarnos todo lo que hace a los procesos cognitivos, afectivos, motivacionales que intervienen en el alumno durante su aprendizaje y que en gran medida son los responsables de su conducta agentiva y metacognitiva” (p. 34)

Rigo et al. (2021) evocan a Bandura (1989; 2001; 2006), quien en reiteradas oportunidades afirmó que:

“La mente de las personas, no es sólo reactiva, sino proactiva, autorregulada, reflexiva y creativa. Idea que subyace a la definición de agencia, como la capacidad que poseen los sujetos para trascender el contexto inmediato y, para dar forma a las circunstancias y cursos de la vida. Ser agente supone la intencionalidad en las acciones llevadas a cabo por las personas, como contracara de un sujeto pasivo que reside en su contexto, sin influir, ni mediar en los procesos de autodesarrollo, autoadaptación y autorrenovación en tiempos cambiantes” (p. 3).

En tiempos actuales es preciso una educación emancipadora, tan creativa que genere autonomía y curiosidad por el saber. En este punto se traen a colación los aportes de Bandura (2001) sobre la agencia humana, este concepto refiere a la capacidad de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestra vida, pero, para entenderlo en sus componentes iniciales, es preciso hablar de la autoeficacia.

A partir de esto se considera a la agencia humana como “la capacidad de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestra vida; en este sentido la acción del agente humano se dirige a seleccionar, estructurar y crear medioambientes que optimicen el aprendizaje y que posibiliten encontrar alternativas de transformación tanto de los ambientes como de sí mismos. En síntesis, la agenciación es el ejercicio de la autoeficacia” (Bandura, 1989, p. 120).

Tejeda Zabaleta (2005, p.121) cita a Bandura (2001) quien considera que para ejercer la agencia es crucial: a. La planeación b. La previsión, predicción y proyección, que incluyen las expectativas de los resultados c. La autoevaluación d. La motivación, y e. La autorregulación.

Además, estas bases implican el desarrollo de competencias tales como:

- El reconocimiento de sí mismo: desarrollo de habilidades para identificar, analizar y cuestionar su historia, sus propias fortalezas y debilidades, sus posibilidades de transformación y agencia, sus estilos de aprendizaje, pensamiento, relaciones interpersonales, gestión de conflictos, etc. y su disponibilidad y direccionamiento para validarlos, modificarlos, contextualizarlos.
- El reconocimiento del otro: desarrollo de habilidades para reconocer al otro en cuanto a sus posibilidades, su relación, su posibilidad de complemento e integración.
- El reconocimiento del contexto y de la historia: desarrollo de habilidades para reconocer la historia, la cultura, el entorno; con sus posibilidades y limitaciones como alternativas de desarrollo y de cambio.
- La transformación continua en la acción: Desarrollo de habilidades que posibiliten planear, prospectar, llevar a la acción, autoevaluar y retroalimentar y autorregular y auto direccionar Para lograr esto se deben desarrollar competencias cognitivas y relacionales.

En el corriente año se retomaron las clases presenciales, con apoyo de las TIC y una metodología de trabajo basada en burbujas sociales para disminuir las probabilidades de contagio. Hay múltiples opiniones al respecto, que no se ahondarán en este punto, la idea es reflexionar sobre los aportes de Rigo y Guarido (2020) cuando se refieren a la importancia de expandir el clima del aula y romper las barreras materiales que separan al aula del mundo real. La propuesta de contextos híbridos es una alternativa que propone pasar de aulas cerradas hacia la combinación de plataformas virtuales de educación.

La educación y los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Conocemos que la escuela fue un espacio construido con la idea de educar, de transmitir conocimientos y saberes, con la finalidad de que los niños y jóvenes que por allí transiten, incorporen modos y formas que le permitan construir su subjetividad y se conviertan en sujetos libres, capaces de elegir responsablemente y responder de acuerdo a sus elecciones efectuadas. Lo paradójico de todas estas intenciones, es que este dispositivo se consolidó y masificó a nivel mundial, organizado de manera tal, en donde los modos y las formas en que habilitaba o permitía esa construcción subjetiva estaban condicionados por parámetros en donde las opciones de ser se reducían, a estar dentro de lo esperable (sujetos ordenados, limpios, peinados, con un comportamiento acorde al sistema) o estar fuera de lo allí planteado (sujetos rebeldes, aislados, excluidos, vistos como peligrosos o indeseados).

Para Baudelot (2008) entre algunos de los efectos de la educación se encuentran la modificación del habitus y la incipiente dominación de los educandos, es decir, la escuela logra transformar duraderamente los habitus iniciales de los alumnos. Desde la transmisión de ideas y la lectura del material académico se busca generar ciertas competencias que “pueden anular o disminuir la incidencia del origen social, el grado de éxito escolar sensibiliza la función civilizadora y republicana de la escuela, que logra borrar el rol de diferencias sociales preexistentes en beneficio de logros adquiridos” (p. 52).

Desde estas reflexiones se invita a contemplar la mirada socio afectiva que propone Barreiro (2011) en el vínculo pedagógico y cognoscitivo con los estudiantes, con disposición a entrar al mundo del alumno, conocer su contexto, sus modalidades comunicacionales, sus huellas vinculares y lo que necesita aprender aquí y ahora en su mundo personal, internalizando herramientas que le permitan conocer e involucrarse en otros escenarios en los que antes no era partícipe.

Pereyra (2020) considera que la escuela es el ámbito estratégico para que los alumnos aprendan sobre sus emociones y comprendan las relaciones con otras personas para una vida mejor. El reto es cómo promover el compromiso cognitivo, conductual y afectivo; es que la mayor parte de los aprendizajes que los estudiantes construyen en la escuela requieren la actividad intencional de sus maestros, el cuidadoso diseño de situaciones que activen su interés, desafiándolos, motivándolos y comprometiéndolos.

Así mismo, Korzeniowski (2011) expresa que “adaptarse al contexto educativo y lograr los aprendizajes académicos, le exige al estudiante resolver conflictos, organizar la conducta en torno a objetivos, planes y normas de trabajo y agrega que, en los primeros años, el niño sólo alcanzará estas metas bajo la guía directiva de sus docentes, pero progresivamente irá internalizando hábitos, rutinas y estrategias cognitivas que le permitirán dirigir su comportamiento y su aprendizaje en forma más autónoma. El docente es el encargado de asistir al niño en esta transición; los expertos en educación utilizan el término andamiaje para explicar esta interacción” (en Rigo et al., 2019, p. 11).

En este sentido, Guilar (2009) menciona que al andamiaje le corresponden el conjunto de interacciones entre los adultos y los niños que se dan al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo referencia a una forma de descubrimiento guiado mediante el cual, el docente o facilitador va conduciendo de manera espontánea y natural, el proceso de construcción del conocimiento.

Rigo (2020) apunta a pensar otras maneras de enseñar desde la subjetividad, motivación y autonomía, retomando autores para argumentar su postura:

“Larrosa (2006) expone que las experiencias educativas van a depender de las propuestas que los docentes lleven a cabo, y adquieren para cada sujeto una significatividad particular. No obstante, los alumnos también pueden encontrar formas de enriquecer, modificar y personalizar su formación al proporcionarles a los docentes oportunidades para determinar qué tan autónoma puede ser su enseñanza (Reeve, 2013; Mitra, 2004). Tales acciones proactivas del compromiso, como las define Reeve (2013), están altamente conectadas con un conjunto de constructos motivacionales (por ejemplo, la autoeficacia), que pueden ayudar a describir el perfil de un alumno comprometido desde su agencia personal” (p. 146).

Podría decirse que los cambios en el compromiso de los estudiantes están mediados por las herramientas simbólicas, sociales y físicas del contexto de aprendizaje (Perkins, 1995). Las experiencias suponen relaciones y el vínculo que se establece entre el individuo y su ambiente produce una modificación en ambos, transformando eventos pasados y resignificando los futuros.

Rigo y Guarido (2020), recientemente se referían a la importancia de expandir el clima del aula y romper las barreras materiales que separan al aula del mundo real. La propuesta de contextos híbridos es una alternativa que propone pasar de aulas cerradas hacia la combinación de plataformas virtuales de educación.

Al respecto, Elisondo (2020) para contextualizar a la creatividad al servicio de la educación cita a Glăveanu (2015) quien hace énfasis en que:

“La creatividad es comprendida como aquellas prácticas que contribuyen a la existencia cotidiana y al sustento sostenible de comunidades alrededor del mundo. Los autores proponen teorías de la creatividad que conecten mente y cuerpo, persona y contexto, reconociendo el valor y la diversidad de las prácticas locales y las múltiples manifestaciones de la originalidad y la novedad. Desde estas perspectivas, los procesos creativos son colaborativos, solidarios y complementarios” (p. 21).

Retomando la importancia de reivindicar el espacio áulico virtual, se trae a colación las palabras de Rigo (2017, s/p) cuando expresa que “el reto, de docentes y de alumnos, es esa doble implica-

ción, los estudiantes interesados en encontrar a los profesores para recibir la clase y los docentes involucrados en buscar a sus estudiantes para enseñar. Compromiso espiralado, mutuo y recíproco, donde se contagian unos de otros”.

Rigo y Paoloni (2019) proponen considerar al formato de aula invertida:

“En este contexto de cambio, surge como alternativa el modelo llamado Aula Invertida para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El concepto del aula invertida o volteada, es un modelo de aprendizaje donde la enseñanza directa es sustituida por videos, y durante las clases, se propone a los estudiantes enfocar su atención en actividades de aprendizaje importantes, guiados por los docentes y resueltas de manera grupal entre los estudiantes” (p. 103).

Tal como lo exponen Hernández Silva y Tecpan Flores (2017), la necesidad de incorporar las TIC se acrecienta a medida que la brecha entre los modelos educativos tradicionales y las necesidades de los estudiantes ‘conectados’ se ensancha; son los programas de formación docente los que deben adaptarse a este contexto, ya que los nuevos profesores basan sus prácticas docentes en gran medida, en el conocimiento y habilidades aprendidas en su formación inicial.

Para finalizar este punto, se puede decir que una acción es creativa en la medida en que tiene un componente significativo de novedad, referido tanto al proyecto que articula la acción, como al acto efectivamente realizado; para Cristiano (2018, p. 122) “el carácter novedoso es imputado por un observador externo, a partir del establecimiento de parámetros de referencia correspondientes a las acciones y resultados de acciones que son típicos o recurrentes en el contexto correspondiente de actuación”.

Conclusiones

Mientras se pueda mirar más allá de la asimétrica relación entre docentes y alumnos, y utilizar el poder de la posición de quien educa en vías al cambio, la resignificación y el desafío como salto lógico y no como amenaza, la educación tenderá a moverse y evolucionar, trayendo consigo nuevas experiencias e impresiones al aprender, así también innovar sobre los abordajes tradicionales y hegemónicos del sistema educativo.

Como educadores somos actores clave de los procesos y dialécticas de la enseñanza y el aprendizaje, las reflexiones anteriores invitan a repensar, replantear y co – elegir los aprendizajes, sentidos, prioridades, valores y actitudes que queremos generar y compartir con quienes enseñamos. Creo que el acto de enseñar ya no se trata de un proceso lineal, sino multidireccional, en el cual la retroalimentación, co – construcción, y el espíritu creativo que invita a reconsiderar nuestras prácticas de enseñanza en función de las necesidades y motivaciones de los estudiantes. El ejercicio metacognitivo sobre nuestras prácticas de enseñanza debe estar entrelazado con el contexto, las necesidades, los resultados y la premisa de la autosuperación como profesionales.

Estar al corriente de los avances en las neurociencias y las valiosas herramientas que pueden pensarse en relación con la educación representa un buen comienzo, tener presente la implicancia de las motivaciones en el seno de la formación tanto académica como en vistas al futuro es una actitud prometedora también, involucrandonos en el descubrir intereses, desarrollar idearios, recalibrar pasiones, y sostener metas desde las más pequeñas hasta las más grandes.

Con todo lo visto hasta este punto, algunas ideas para trabajar en el intercambio didáctico – pedagógico tienen que ver con fortalecer la autoestima abordando la perspectiva de los talentos y habilidades personales del estudiante, motivar con el uso de la imaginación, expresión verbal, curiosidad, autonomía, agenciación y creatividad.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.
- Barreiro, T. (2011). Las franjas de inclusión-exclusión en el aula: propuestas para su resolución y prevención. En busca de una escuela activamente inclusiva», en *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, Buenos Aires, Biblos.
- Battro, A. M. & Cardinali, D. P. (1996). *Más cerebro en la educación*. Buenos Aires: La nación.
- Baudelot, C. Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Bruer, J. T. (2016). Education and the brain: A Bridge too Far. *Educational Researcher*, 26(8), 4-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X026008004>
- Cervini, R. (2017). *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinares*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- de la Barrera, M.L. (2020). Procesos de enseñanza y de aprendizaje: el lugar del compromiso. Pasando de la agencia a la metacognición y las funciones ejecutivas. En D.Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 29-36). Alicante: Colección Mundo Digital. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- de la Barrera, M.L. y Rigo, D. (2019). Funciones ejecutivas y Metacognición: un diálogo entre la Neuropsicología y la Psicología Educativa. *Revista de investigación CRONÍA 15 (19): 38 -49 ISSN 2344 942x*
- de la Barrera, M.L., Roca, M., Manes, F., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2011). *Cerebro, Aprendizaje y Educación... Why not?. Serie Psicología Educativa Danilo Donolo - María Cristina Rinaudo Editores. EFUNAR. Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 1a ed. -, 2011. 347.* Doetsch, F. y Hen, R. (2005). Young and excitable: the function of new neurons in the adult mammalian brain. *Current Opinion in Neurobiology*, 15: 121-128.
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista, en *Revista de Pesquisa, Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires*.
- Elisondo, R. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D.Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21-27). Alicante: Colección Mundo Digital. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Elisondo, R., Melgar, M. E., Chesta, R., Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Revista Diálogos sobre Educación*. N° 22.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "De la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Revista Educere*, 13 (44), 235-241. Recuperado <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Hernández Silveira, C. & Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (3), 193-204. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173554750011>
- Jurado, M. B., Matute, E y Rosselli, M. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. Vol. 8. N° 1. Pág. 23-46.
- Macchiarola, V., Pizzolitto, A., Pugliese, V. y Muñoz, D. (junio, 2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del covid 19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 28 (20). Recuperado de <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086>
- Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion> . (Octubre, 2020)
- Ministerio de Salud de la Nación. Recomendaciones para equipos de salud. Nuevo coronavirus 2019-nCoV. <https://www.argentina.gob.ar/salud/recomendaciones-equipos-de-salud-coronavirus2019-ncov> (Marzo, 2020)

- Pereyra, N.S. (2020). Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje (pp. 5-6). Alicante: Colección Mundo Digital. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Perkins, D. (1995). La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Madrid: Gedisa.
- Recuperado de <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/educacion20.pdf>
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33, 154-275. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiante argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*. Vol. 22.
- Rigo, D. y Guarido, G. (2020). Mirar la clase universitaria. Compromiso académico, vínculo con el clima de aula. V Congreso online Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI, Málaga, 130-143.
- Rigo, D., De La Barrera, M.L., Travaglia, P. (2019). El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes* vol. 31, n° 72.
- Rigo, D., Paoloni, P. (2019). Compromiso con la formación inicial de docentes. Clase invertida y TIC. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*. 8(4), 102-115.
- Rigo, D., Squillari, R., Carballo, M., Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicaciones educativas para comprender el compromiso académico.
- Tejeda Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, Universidad del Valle (Colombia). Vol.1, N°5, 2005, pp. 117-123.
- Tirapu Ustárroz, J., García Molina, A., Luna Lario, P., Verdejo García, A., Ríos Lago, M. Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. En Tirapú Ustárroz, J., García Molina, A., Ríos Lago, M y Ardila Ardila, A. (2012) *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. Viguera Editores, Barcelona, España.

Capítulo 12

Educación en tiempos de pandemia en el nivel superior:

Explorando los conceptos de compromiso, funciones ejecutivas
y metacognición

Gisela Yanina de las Mercedes Díaz

La pandemia de COVID-19 que sorprendió a la población mundial aquel diciembre de 2019 y a principios de 2020 obligó a la humanidad a enfrentarse a desafíos relacionados con diversos aspectos: la subsistencia económica, el manejo de las emociones (miedo, ansiedad, incertidumbre), el nuevo modo de relacionarse con familiares y amigos mediante medios tecnológicos, los cambios en el modo de trabajar (fuerte tendencia por el teletrabajo), y la nueva modalidad de enseñar y aprender, entre otros. Este último ha afectado a la mayor parte de la población ya que tanto docentes como estudiantes y padres debieron modificar sus rutinas e incorporar nuevos modos de llevar adelante la educación. En el caso de los padres, éstos se vieron obligados a asumir un rol mucho más activo en la educación de sus hijos, especialmente si pertenecían al nivel inicial o primario, si comenzaban un nuevo ciclo en la escuela secundaria, o si tenían dificultades en el aprendizaje. Claramente, la mayoría no estaba preparado para enfrentar tamaño desafío, pero cada uno desde su lugar seguramente ha intentado dar lo mejor en pos de sostener la educación. Quienes no han logrado una continuidad escolar han sido aquellos niños y adolescentes que no contaban con los medios tecnológicos para acceder a la educación virtual. Falta de computadoras o de celulares apropiados, falta de conectividad y ausencia del acompañamiento de los adultos en el proceso de aprendizaje han sido algunos de los aspectos que marcaron una tremenda desigualdad, una desigualdad que duele. Kaplan (2019) utiliza el concepto de *dolor social* para referirse al sentimiento de la comunidad ante la exclusión material y simbólica por la que atraviesan muchas personas.

En el Profesorado en Lengua Inglesa correspondiente a la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Córdoba, en el espacio curricular Gramática II nos vimos sorprendidos ante la imposibilidad de continuar con las clases presenciales a una semana de haber iniciado el año académico. Las docentes debimos equipar el aula virtual de Moodle para que los estudiantes puedan acceder al material de estudio y tuvimos que digitalizar aquel material bibliográfico del cual sólo teníamos el soporte papel. Otros cambios fueron el uso de las plataformas *Zoom*, *Jitsi* y finalmente *Google Meet* para el dictado de clases sincrónicas (las cuales al principio fueron solo para consultas y luego de unos meses se utilizaron para el desarrollo de clases teórico-prácticas) y la preparación de presentaciones con audio para facilitar la comprensión de los contenidos. Las docentes debimos adaptar nuestros hogares y encontrar un espacio que funcione como aula; no solo eso, tuvimos que trabajar con la presencia de nuestros niños en casa, con todo lo que eso conlleva. Los estudiantes, por su parte, debieron tener un rol más activo en el proceso de aprendizaje, obtener el material de estudio, seguir el cronograma propuesto por las docentes, administrar sus tiempos para poder estar al día con los requerimientos. Sin dudas, muchos estudiantes tuvieron dificultades para encontrar un espacio de tranquilidad para llevar adelante sus actividades académicas, más aún en aquellos casos en los que previo a la pandemia vivían solos o con compañeros/as de estudio.

Desde el campo de la educación y de la neurociencia educacional, se han investigado el nuevo rol del docente y de los estudiantes, el nivel de compromiso de docentes y alumnos, las características de los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, el rol de la evaluación, el *feedback*, la motivación, la atención, entre tantos aspectos claves. Desde la práctica, se estima que los docentes en su mayoría se replantearon cómo enseñar teniendo en cuenta la nueva modalidad de enseñanza virtual. En el presente trabajo exploraremos los conceptos de compromiso, funciones ejecutivas y metacognición y se hará referencia a las experiencias de los estudiantes y las docentes de la cátedra Gramática II de la UNVM.

Compromiso

El compromiso, también denominado vinculación, implicación o, en inglés, *engagement*, refiere al «grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos para aprender y rendir» (Rigo, 2020b, p. 40). Es la experiencia de concentración, interés y disfrute en la tarea (Shernoff, 2013).

Según Christenson, Reschly y Wylie (2012), el compromiso ha sido estudiado en relación a tres niveles principales entrelazados. En primer lugar, los sujetos se involucran con la escuela como institución prosocial y con otras instituciones como la iglesia y grupos juveniles de distinta índole. Este tipo de compromiso tiene un efecto altamente positivo en el desarrollo de los niños y adolescentes y los protege de riesgos asociados a esa edad: adicciones, delincuencia, vida sexual poco segura. En segundo lugar, el compromiso escolar se pone de manifiesto en la participación en actividades académicas y de otra índole dentro de la escuela como las relacionadas con el deporte y la música. Este tipo de vinculación ayuda a prevenir la deserción y el ausentismo. En tercer lugar, el compromiso escolar se estudia en relación con la participación del alumno en el ámbito estrictamente académico, en el aula, y se analiza si dicha participación es constructiva y si es emocionalmente positiva, si el aprendiz muestra entusiasmo y se encuentra enfocado cognitivamente en la tarea escolar. Este tipo de compromiso es necesario para que los estudiantes aprendan, para que adquieran conocimientos y destrezas. En este sentido, «el compromiso es el verbo activo entre curriculum y aprendizaje real» (Christenson et al., 2012, p. 23). El compromiso hace posible el aprendizaje significativo, los logros a largo plazo y un eventual éxito académico.

El compromiso escolar ha sido investigado ya sea desde un enfoque uni-direccional (centrándose exclusivamente en uno de los siguientes aspectos: conductuales, emocionales, o cognitivos), o más recientemente desde un punto de vista multidimensional, atendiendo a cuatro factores: lo cognitivo, lo afectivo, lo conductual y la agencia personal (De la Barrera, 2020). El *compromiso cognitivo* remite al grado de atención del alumno, a su empleo de estrategias de autorregulación (planificación, monitoreo y evaluación), y a sus esfuerzos y acciones tendientes a alcanzar la comprensión de los contenidos y la adquisición de habilidades. La *implicación afectiva o emocional* comprende las reacciones positivas o negativas de los estudiantes hacia las tareas académicas, hacia sus pares y profesores y refiere también al sentido de pertenencia a la escuela. En general, una alta implicación afectiva se pone de manifiesto en la participación activa en clase y en el disfrute de las actividades. Por el contrario, estudiantes poco involucrados emocionalmente padecen de «aburrimiento, ansiedad, angustia, frustración y/o nervios durante las actividades áulicas» (Rigo, 2020b, p. 41). El *compromiso conductual* suele ser claramente observable ya que se consideran las interacciones de los alumnos en clase, su nivel de atención, su participación en las tareas áulicas (acciones concretas como responder, preguntar, debatir). Finalmente, *agencia personal* refiere a «la capacidad de actuar intencionalmente y (...) de lograr propósitos o metas guiadas por la razón» (de la Barrera, 2020, p. 32). Según Bandura (2006), las personas no son meros espectadores de su comportamiento, sino que contribuyen a las circunstancias que viven. El ser agéntico es organizado, proactivo, autorregulado y reflexivo. Específicamente en el contexto escolar el compromiso agéntico se materializa en el aporte constructivo del estudiante en respuesta a la retroalimentación o a las sugerencias brindadas por el docente.

Por otro lado, es importante destacar que el grado de compromiso escolar por parte del estudiante no tiene que ver estrictamente con características individuales de éste, sino que se ve afectado por múltiples factores del entorno: por la relación con sus pares, su familia y la escuela y por aspectos socio-económicos. En este sentido, Rigo (2020b) afirma que sólo una cuarta parte del nivel de compromiso se atribuye a factores internos al estudiante.

A rasgos generales, los estudiantes remotos de Gramática II se mostraron involucrados en el proceso de aprendizaje. Con respecto a la dimensión cognitiva, resolvieron las tareas asignadas en la plataforma Moodle, reportaron que veían las presentaciones con audio preparadas por las docentes, algunos alumnos solicitaron clases de consulta para resolver sus dudas y otros manifestaron que se reunían con sus pares de manera virtual para estudiar en grupo. Asimismo, algunos alumnos solicitaron mayor ejercitación de un tema en particular que les resultó dificultoso. La implicación afectiva, según la percepción de las docentes, fue alta en el caso de varios estudiantes y baja en otros. Muchos estudiantes participaban activamente en las clases sincrónicas vía Google Meet, haciendo preguntas o respondiendo las preguntas de las docentes, tenían sus cámaras encendidas y demos-

traban verbalmente o con gesticulaciones que entendían el tema y/o les resultaba de interés; parecía haber disfrute en ellos. Por otro lado, un grupo minoritario de estudiantes sólo participaba cuando se los solicitaba, cuando las docentes los nombraba puntualmente y no encendían las cámaras (sólo lo hacían en instancias de evaluación). El hecho de no encender sus cámaras en las clases sincrónicas es percibido por las docentes como marcadores de una baja implicación emocional y falta de compromiso académico en general (queda exceptuada una alumna que manifestó tener problemas técnicos). Algunos indicadores del compromiso conductual son la participación en los foros, la resolución en tiempo y forma de las tareas solicitadas en Moodle, y las preguntas realizadas por parte de los estudiantes en clases sincrónicas y vía email. En general, el nivel de atención fue adecuado y los estudiantes se mostraron atentos cuando se les realizaba preguntas específicas sobre el contenido desarrollado en clase. Otro marcador del compromiso de la mayoría de los estudiantes es el bajo ausentismo a las clases sincrónicas; sólo tres de los catorce estudiantes tuvieron muchos ausentes. Por último, la mayoría de los estudiantes expresó su agencia y dio su opinión sobre la nueva modalidad virtual implementada en el espacio curricular. De hecho, cuando al principio de la pandemia teníamos clases sincrónicas cada dos semanas, algunos estudiantes sugirieron tener clases semanales, y esta propuesta se materializó.

Con respecto al grado de compromiso de las docentes de la cátedra, éste ha sido alto. Apenas se decretó el aislamiento preventivo y obligatorio, la docente responsable les envió un email a los estudiantes adjuntando el material de lectura y práctica obligatorio de la primera unidad del programa y les indicó cómo proceder. Mientras tanto, fue equipando el aula virtual de Moodle y participó de capacitaciones virtuales sobre tecnología aplicadas a la educación. Las docentes también se capacitaron sobre el uso de plataformas virtuales como *Zoom* y *Meet* para llevar adelante las clases sincrónicas. Esta nueva modalidad de enseñanza causó diferentes emociones en las docentes: ansiedad, miedo, inseguridad e incertidumbre. Un aspecto que generó mucho estrés fue el hecho de tener que dar clases desde el hogar. Si bien contaban con el equipamiento y espacio físico adecuados, sus niños permanecían en casa. A diferencia de la experiencia de dictar clases en el aula, ahora había variables que las docentes no podían controlar: las posibles interrupciones por parte de sus niños, los ruidos del ambiente interno y externo a la casa, y el temor por posibles cortes de luz o problemas de conectividad. El nivel de ansiedad fue disminuyendo a medida que comprendieron que no eran las únicas que estaban atravesando esta situación, y que los alumnos, quienes eran ya adultos, comprendían si surgía algún inconveniente. Sumado a la capacitación y preparación del aula virtual, las docentes destinaron tiempo a generar material adicional, como por ejemplo presentaciones PowerPoint con audio incluido (al ser grabaciones en inglés fueron muy cuidadosas de no cometer ningún tipo de error conceptual, gramatical, o del uso de la lengua), a la elaboración de las soluciones de los ejercicios para evitar destinar gran parte de las clases sincrónicas a la corrección de ejercicios y ofrecieron clases de consultas personalizadas o grupales por *Meet*. Finalizado el año 2020, los sentimientos de angustia, miedo e incertidumbre se transformaron en emociones positivas: satisfacción por lo logrado, por haber recorrido este camino junto a los estudiantes, andamiando su proceso de aprendizaje.

Funciones ejecutivas

El término funciones ejecutivas ha sido incorporado recientemente en el campo de las neurociencias (Ardila y Ostrosky-Solís, 2008). Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos de alto nivel que permiten organizar y dirigir actividades (Rigo, de la Barrera, y Travaglia, 2020); son **capacidades que permiten canalizar la información, planificar, tomar decisiones y controlar las emociones**. Las funciones ejecutivas principales son «planificación, organización, manejo del tiempo, memoria de trabajo, metacognición, inhibición de respuestas, control emocional, iniciación de la tarea, persistencia orientada a objetivos y flexibilidad (mental)» (Rigo et al., 2020, p. 10). La corteza prefrontal cumple una función clave en el control y monitoreo, en las operaciones ejecutivas de secuenciar, alternar, inhibir, como así también en la coordinación de la cognición y la emoción (Ar-

dila y Ostrosky-Solís, 2008). Ardila y Ostrosky-Solís (2008) diferencian dos habilidades del lóbulo prefrontal: las funciones ejecutivas metacognitivas y la coordinación de la cognición y la emoción. Con respecto a las primeras, éstas comprenden solución de problemas, planeación, inhibición de respuestas, empleo de estrategias y memoria de trabajo. La coordinación de la cognición y la emoción «se refiere a la habilidad de satisfacer los impulsos básicos siguiendo estrategias socialmente aceptables» (Ardila & Ostrosky-Solís, 2008, p. 5).

En las clases sincrónicas vía *Meet*, las docentes del espacio curricular Gramática II pudieron evidenciar el despliegue de funciones ejecutivas, entre las cuales podemos mencionar la capacidad de inhibición, memoria de trabajo, control emocional y atención sostenida. Con respecto a la capacidad de inhibición, los estudiantes desactivaban sus micrófonos o levantaban la mano y solicitaban participar; sus compañeros esperaban el turno si también deseaban participar. La toma de turnos contribuyó a mantener un clima del aula virtual tranquilo. En cuanto a la memoria de trabajo, la mayoría de los estudiantes entregaron las tareas a tiempo en el aula virtual y demostraban haber realizado los ejercicios a ser corregidos en las clases sincrónicas. En relación con el control emocional, algunos estudiantes solicitaron ayuda cuando no entendían el tema tipos de oraciones, el más complejo del programa, y en esa ocasión una de las emociones expresadas por los estudiantes fue la frustración, pero se involucraron y solicitaron más explicaciones, más ejercitación y clases de consulta. Finalmente, en las tareas realizadas de manera sincrónica y en las evaluaciones (parciales escritos y orales) se pudo advertir una atención sostenida, ya que los estudiantes finalizaban la tarea dentro del tiempo establecido.

Metacognición

La metacognición es uno de los mayores aportes de la psicología cognitiva (Ochoa, Aragón, Correa, & Mosquera, 2008) y ha sido definida de diversas maneras; por ejemplo, como conocimiento, conciencia y control de los propios procesos de aprendizaje (Cubukcu, 2009); cognición acerca de la cognición (Ajideh, 2009) y como el centro de control del sistema cognitivo (Flavell, 1987). John Flavell (1979) es considerado el primer psicólogo en introducir el término metacognición en el área de educación. Según el autor, la metacognición abarca *conocimiento metacognitivo* y *experiencia metacognitiva*. El conocimiento metacognitivo se subdivide en *conocimiento acerca de la persona*, *conocimiento acerca de la tarea* y *conocimiento acerca de estrategias*. El *conocimiento de la persona* refiere a (a) conocimiento general acerca de cómo los seres humanos aprenden y procesan información, (b) creencias acerca de los procesos cognitivos de otras personas (diferencias interindividuales) y (c) conocimiento de los propios procesos cognitivos. Éste último se refiere a conocimiento acerca de las actitudes propias, los estilos de aprendizaje preferidos, lo que uno sabe y no sabe, las propias habilidades cognitivas y la autoevaluación del progreso en el aprendizaje. El *conocimiento de la tarea* implica conocer la naturaleza de la tarea, su propósito, su demanda cognitiva y los requerimientos necesarios para resolverla. Finalmente, el *conocimiento de estrategias* implica una apreciación de qué estrategias son apropiadas para alcanzar los objetivos deseados y completar la tarea designada.

Las *experiencias metacognitivas*, otro de los elementos de la metacognición en la teoría de Flavell, refieren a cualquier clase de experiencia afectiva o cognitiva relacionada con la vida intelectual (Flavell, 1979). Dichas experiencias tienen lugar cuando el alumno percibe que una tarea es difícil de comprender o resolver, o cuando siente que un objetivo cognitivo es difícil de obtener. Las experiencias metacognitivas también ocurren en situaciones nuevas que requieren planificación previa y una cuidadosa evaluación de la tarea. Las experiencias metacognitivas pueden ser breves o largas, simples o complejas y pueden ocurrir en cualquier momento – antes, durante o luego de una tarea cognitiva.

Flavell (1979) señala que las experiencias metacognitivas pueden afectar al conocimiento metacognitivo del aprendiz ya sea expandiéndolo, borrando algunos conocimientos o revisándolos.

Asimismo, las experiencias metacognitivas pueden activar el uso de estrategias tendientes a alcanzar propósitos cognitivos o metacognitivos. Por ejemplo, si un alumno se cuestiona acerca de su preparación para su próximo examen, éste puede hacerse preguntas acerca del contenido estudiado y de esta manera evaluar su conocimiento (estrategia metacognitiva). Si el estudiante percibe que no sabe un tema en particular, puede volver a leer acerca del mismo y hacer un resumen usando sus propias palabras (estrategia cognitiva utilizada para alcanzar el propósito de optimizar su conocimiento).

En el contexto de educación remota, los estudiantes de nivel superior debieron alcanzar mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. En el espacio curricular Gramática II si bien tuvieron clases sincrónicas, gran parte de lo que normalmente es trabajado en el aula en conjunto con el docente y los compañeros, debió ser resuelto por parte del estudiante como tarea. Sin dudas, la implementación de estrategias metacognitivas (planificación, monitoreo y evaluación) fueron necesarias para alcanzar las metas propuestas y cumplir con los requerimientos de la cátedra en tiempo y forma. Como en otros aspectos, el uso de estrategias de aprendizaje varía de un individuo a otro. A rasgos generales, quienes pudieron ser autorregulados lograron sus metas y finalizaron las tareas en tiempo y forma, y quienes no fueron muy estratégicos o tuvieron inconvenientes para planificar sus actividades académicas encontraron mayores obstáculos. Por ejemplo, algunos estudiantes no realizaron el primer parcial y argumentaron falta de tiempo debido a la escasa planificación de las tareas académicas. Asimismo, el conocimiento metacognitivo es fundamental para emprender cualquier tarea que requiera un alto nivel de autonomía, en particular el referido al conocimiento de los propios procesos cognitivos, sobre los estilos de aprendizaje preferidos y el conocimiento de las estrategias que funcionan en la resolución de cada tarea en particular.

Consideraciones finales

Con la llegada del confinamiento por el COVID-19 ha nacido un nuevo modo de enseñanza y aprendizaje impensada por mucho tiempo atrás, la educación remota. Se estima que en la educación superior argentina la mayoría de los estudiantes pudieron continuar sus estudios. El gran esfuerzo de las autoridades de los institutos terciarios y de las universidades y el compromiso de los docentes y alumnos hizo posible la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje. El presente trabajo exploró aspectos claves de la neurociencia educacional y la psicología cognitiva presentes fuertemente en la educación, a saber: el compromiso cognitivo, emocional, conductual y agéntico, las funciones ejecutivas y la metacognición. La pandemia continúa y educadores y docentes debemos seguir pensando cómo configurar ambientes de aprendizaje que propicien la implicación académica y contribuyan a una mejora en los niveles de logro de los estudiantes y al aprendizaje significativo. Por otro lado, cabe señalar que el docente debe ser reconocido por el compromiso demostrado y por seguir educando, en muchos casos, en contextos domésticos complejos. Valorar el esfuerzo docente debería implicar un reconocimiento en aspectos materiales concretos, sin ‘romantizar’ el trabajo docente (Elisondo, Melgar, Chesta, y Siracusa, 2021, p. 16).

Referencias bibliográficas

- Ajideh, P. (2009). Autonomous learning and metacognitive strategies essentials. *English Language Teaching*, 2(1), 162-167.
- Ardila, A., y Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 2008(8), 1-21.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., y Wylie, C. (2012). Preface. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York, The United States: Springer.

- Cubukcu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia Social and Behavioural Sciences* 1, 559-563.
- de la Barrera, M.L. (2020). Procesos de enseñanza y aprendizaje: el lugar del compromiso. Pasando de la agencia a la metacognición y las funciones ejecutivas. En D.Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 29-36). Alicante, España: Colección Mundo Digital.
- Elisondo, R., Melgar, M.F., Chesta, R., y Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre Educación* 12(22), 1-18.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 31, 906-911.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F.Weinert, y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). London, England: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kaplan, C. (2019). *Programa de investigación escolarización, perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación. Papeles de coyuntura 2. Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).
- Ochoa Angrino, S., Aragón Espinosa, L., Correa Restrepo, M., y Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología* 11(2), 77-88.
- Rigo, D. (2020a). Investigar el compromiso como apuesta a la transformación educativa. Introducción. En D.Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 37-38). Alicante, España: Colección Mundo Digital.
- Rigo, D. (2020b). Marco teórico. En D.Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 39-53). Alicante, España: Colección Mundo Digital.
- Rigo, D. (2020c). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas* 22,143-161.
- Rigo, D., de la Barrera, M. L., y Travaglia, P. (2020). El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes* 31(72), 9-17.
- Sherhoff, D. 2013. *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, The United States: Springer.

Capítulo 13

La Pandemia, el sistema escolar y las Funciones Ejecutivas

Soledad Mercau

La Pandemia, el sistema escolar y las Funciones Ejecutivas

El coronavirus, también conocido como COVID 19, empieza a nombrarse masivamente en los medios de comunicación a principio de *enero 2020*, para luego confirmarse que el mundo entero sería atravesado por una pandemia mundial.

Lo cual, no estábamos preparados para ser impactados de dicha magnitud, muchos sectores fueron afectados, lo cual los sistemas educativos no quedaron fuera de esto y se vieron severamente golpeados por el transcurso del COVID 19.

Se comunica en Cadena Nacional de Argentina que el año académico será llevado a cabo de manera online porque la presencialidad causaría un fuerte foco de contagio en las instituciones educativas.

Algo totalmente nuevo para las generaciones más jóvenes, también muy innovador, pero dejó al descubierto muchas falencias sociales y educativas. Frente a un partido tan difícil que se jugaría en Argentina los docentes tendrían un rol fundamental y clave para que las escuelas siguieran funcionando a través de las nuevas plataformas digitales.

Puntualizando en situaciones pasadas, no muy frecuentes, pero sí cercanas a la actualidad, no es la primera vez que, escuelas y universidades, cierran sus edificios. Sin pretensiones de abarcar la totalidad de circunstancias, se describen las más próximas en tiempo histórico y coincidente con la escuela como institución de la modernidad.

Lo cierto es que no hay demasiado material acerca de cómo se continuó enseñando y aprendiendo frente a pandemias o epidemias pasadas. Algunos registros periodísticos e investigaciones relacionadas, que de alguna manera impactaron en nuestro país –Argentina–, muestran con mayor evidencia ese acontecer educativo.

En un mundo interconectado, pensar en una pausa general, con un retorno intensificado, parece muy lejano a las posibilidades que las tecnologías ofrecen hoy. Hace mucho tiempo que para enseñar y aprender no se necesita de un espacio físico concreto. Puntualmente, Rigo y Guarido (2020), recientemente se referían a la importancia de expandir el clima del aula y romper las barreras materiales que separan al aula del mundo real. La propuesta de contextos híbridos es una alternativa que propone pasar de aulas cerradas hacia la combinación de plataformas virtuales de educación

No obstante, aunque pareciera que en las TIC –Tecnologías de la Información y la Comunicación–, las conexiones a Internet y el Wifi, se tiene la opción de seguir educando en el siglo XXI, frente al impacto del virus responsable de la COVID-19 y el cierre de escuelas y universidades, no podemos perder de vista las limitaciones y desigualdades, las cuales se hacen más presentes, más tangibles. La UNESCO reporta que el virus responsable de la COVID-19 obligó a cerrar escuelas en *185 países* y que del total de la población de estudiantes inscritos en la educación en todo el mundo calcula que más del *89%* está actualmente fuera de la escuela. Este porcentaje representa a *1.54 millones de niñas, niños y jóvenes* que están inscritos en la escuela o en la universidad. De ese porcentaje, ¿cuántos tiene acceso a internet para seguir recibiendo educación desde sus hogares?

Hoy, la tecnología quizás abre otras oportunidades; sin embargo, ante la heterogeneidad y la diversidad de accesos se visualizan compromisos por enseñar y por aprender que exceden a las TIC. Seguidamente, se muestran algunos ejemplos que se encuentran alineados a las sugerencias de la UNESCO (2020b), cuando recomienda optar por el uso de soluciones de alta o débil tecnología en función de la energía y el tipo de acceso a internet, como de emisoras de radio y televisión, pensadas como opciones para reducir las desigualdades existe (Rigo, 2020).

Esta situación abre una oportunidad para transformar e innovar en educación. Por primera vez en un hogar están los padres trabajando, los chicos estudiando y los docentes haciendo el esfuerzo

de adaptarse a los diferentes escenarios, es muy importante conocer profundamente las diferentes realidades de nuestros alumnos y familias para ver qué podemos proponer desde lo educativo.

En ese marco, los docentes pudieron empezar a ver qué funciona y qué no y qué cosas van a seguir sosteniendo cuando vuelvan al aula, una vez que se retomen las clases en las instituciones educativas, suspendidas por la pandemia del coronavirus que tiene en vilo al mundo entero. (Revista Colegio. , 2020)

Esta coyuntura da cuenta de que internet es un espacio que permite seguir con el proceso de enseñanza y aprendizaje, poniendo en valor al rol del educador y lograr un vínculo desde otro lugar con las familias.

El estado del sistema escolar

En muchos países el sistema escolar, que debió detener su trabajo, llevaba casi cumplidos algunos de sus mandatos fundadores al haber alcanzado la universalización de la educación primaria y en cuanto a la secundaria de más de la mitad de los adolescentes. En una prospectiva lineal la escolarización llegaría a cubrir a la totalidad de la población. Tal trayectoria, como es sabido, es sin embargo desigual y en las últimas décadas ha sido impactada por la irrupción de otras mediaciones educativo-comunicacionales. Cuando se declaró la pandemia ya estaba instalada la confrontación entre el mercado de educación virtual, aparentemente centrado en el autoaprendizaje de los alumnos y el modelo escolar asociado a la enseñanza por parte del maestro. La educación virtual de mayor impacto comercial se sustenta en la palabra de un potente comunicador y restringe la intervención de los educandos a formatos prescriptos. Con la interrupción de las clases presenciales, las ventas del mercado de educación virtual subieron exponencialmente entre los sectores menos afectados por la crisis, en tanto millones de niños/as, adolescentes y adultos educándose quedaron con las manos vacías. Muchas escuelas continuaron sus actividades online, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado. En el otro extremo, los alumnos perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros (visitas a los domicilios, llamadas por teléfono o uso del *WhatsApp*).

La pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave. En situaciones corrientes, el abandono escolar es el resultado de un proceso en el cual el balance del estado en educación no es favorable, en época de pandemia. Este hecho es determinante: el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. Es un fracaso de la educación formal y de la comunicación. Durante la pandemia miles de chicos latinoamericanos, especialmente estudiantes de la enseñanza media, estaban en alguno de los momentos enumerados. Lograr que un niño o un adolescente regrese a la escuela que no ha sabido retenerlo en contexto de pandemia, es una tarea muy difícil. Veremos cómo ellos reconstruyen la actual circunstancia, si la viven como ajena a la voluntad escolar o se sienten abandonados. En todo caso, es necesario trabajar con la hipótesis de un aumento considerable de abandono escolar. Pese al ángulo oscuro que acabo de señalar, existen elementos alentadores que parten de la reacción positiva de muchos gobiernos, así como especialmente de la comunidad educativa. Ante la repentina pandemia era posible una retracción educativa. Maestros, alumnos y autoridades podrían haber renunciado a toda intervención, a todo intento de continuar el proceso de enseñanza. (Puiggrós).

Recursos digitales y el rol docente

Es importante tomar conciencia pasado este momento de incertidumbre que al momento de seleccionar un recurso digital se debe validar el por qué y para qué se lo está seleccionando dentro de una planificación, si es posible o no realizar algún proceso de evaluación, que no sea seleccionar un recurso porque otro lo está usando sino evaluar por qué y para qué.

También hay que ver qué tiene sentido priorizar a nivel contenidos. Es interesante trabajar algunas cuestiones que no estén en internet. Hoy se habla mucho de habilidades y competencias. Cuando se elige un recurso digital ¿qué competencias y habilidades estoy trabajando?

Acá hay un desafío más, en algunos espacios, que es ver cómo puede estar atravesado ese contenido por alguna emoción. Estamos viviendo con las emociones a flor de piel. Es bueno saber qué les pasa a los alumnos con este contexto y ver cómo se puede hacer que las planificaciones estén atravesadas por emociones o actividades donde se pueda trabajar con éstas.

Innovar en educación no es fácil cuando se carece de recursos, pero los docentes hicieron y hacen un trabajo heroico frente a la problemática ya nombrada. Muchos profesores navegaron en las nuevas plataformas digitales que los milenillas o centenillas, son expertos en ellas, como *zoom meet, instagram, facebook, Tik Tok, linkedin, podcast, twitch, youtube*, etc.

Personalmente creo que se produjo un proceso de alfabetización digital, tanto para docentes como para alumnos, lo cual todavía hay mucho por aprender y enseñar.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se vio mediado por internet y la tecnología, con lo que el protagonista principal no fue la tecnología si no la resignificación del rol docente, esto nos lleva repensar y analizar los vínculos (docentes, alumnos, familia y la tecnología).

El tiempo que se presenta lo podemos vivir de diferentes formas: como un paréntesis en lo que se vivió, y tomarlo como un tiempo perdido o como una oportunidad de aprendizaje nunca antes vista.

Los que trabajan en el ámbito de la educación no pueden dejar de involucrarse con esta última forma desde una experiencia como educadores afirmando que todo es una oportunidad de aprendizaje; como diría Paulo Freire: “*todos aprendemos en interacción con el mundo*” y ese mundo hoy nos está invitando a aprender de esta situación.

En la escuela, este escenario está invitando a redescubrir un nuevo modo de ser docentes y una nueva forma de relacionarse con los contextos sociales y familiares de los estudiantes.

Tal como afirma Hirmas y Cisternas, “*La pandemia plantea una posibilidad inédita para abrir las ventanas hacia el mundo y derribar los cercos de la escuela*”.

Hoy, las puertas de las casas de los alumnos se han abierto para dejar entrar a la escuela y, así poder acercar a los docentes aún más al contexto familiar y social en que ellos viven. A través de las clases en línea se ha abierto la posibilidad de asomarse a un mundo que desde la escuela física había estado oculto. La pregunta, es: ¿qué harán con esa oportunidad única que se nos abrió? ¿la utilizarán para acercar cada vez más a los estudiantes? Y poder conocer sus realidades.

Por otro lado, hoy se ha hecho aún más visible la enorme desigualdad e inequidad que tiene nuestro sistema escolar Argentino. Todos sabemos que, así como hay muchos estudiantes se han podido conectar desde sus casas sin mayores problemas, también hay miles de estudiantes que no han podido hacerlo debido a sus grandes dificultades económicas. Al respecto, creo que la escuela también tiene que hacer su propio aprendizaje. No podremos seguir avanzando en el futuro sin preocuparnos por los últimos, por aquellos que se van quedando atrás, no por sus méritos, sino simplemente por la gran desigualdad que hay en nuestro país.

Para los docentes, el teletrabajo ha significado una fuerte carga laboral, porque no solo se han visto desafiados por el uso de las nuevas tecnologías, de las redes sociales y su apropiación en función de lo educativo, sino también por diseñar materiales de enseñanza que prescindan de la mediación docente, que estén contextualizados al ámbito familiar, a la diversidad de estudiantes, que consideren la ausencia de recursos tecnológicos, de materiales de aprendizaje y las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran los alumnos.

El contexto de pandemia ha obligado a los profesores a pasar a una modalidad totalmente distinta y para la cual no estaban preparados. Acostumbrados a estar en medio de las salas de clases y de tratar a sus alumnos cara a cara, han pasado al distanciamiento y a las clases virtuales de un día para otro.

Todo esto se ha vivido en medio de situaciones de mucho stress y tensión. Muchos profesores han comentado lo duro que ha sido no poder tener ese contacto físico y cotidiano que llena el corazón y la vida de un profesor. También muchos se han visto sobrepasados con la presión externa de apoderados y de las mismas instituciones educativas que les ha costado entender la flexibilidad que el contexto nos exige.

Desafíos del rol docente a futuro

Este escenario nos invita a reflexionar y a repensar la educación del futuro. El docente debe repensar su lugar dentro del engranaje del sistema educativo y, tal como nos propone Hirmas y Cisternas, buscar como ensayar nuevos caminos por donde transitar en el futuro. Me atrevo a decir que el actual contexto nos desafía a nosotros a repensar la educación y el rol docente en 4 sentidos: en lo emocional, en lo familiar, en lo social y en lo humano.

Las propuestas de varios tipos de organización escolar en el momento del regreso a la actividad presencial consisten en articulaciones espacio-temporales elaboradas sobre la base de hipótesis, suposiciones o creencias.

Todas las personas tienen alguna representación sobre la relación entre su vida, el espacio y el tiempo. Hay estadísticas sobre las expectativas de vida, mitos familiares y comunitarios sobre el mismo asunto. En cuanto a la finitud de la civilización humana, aparece lejana en casi todas las culturas, aun en situaciones como las guerras o las crisis nucleares, lo cual aporta a la posibilidad de la educación. Constituye una excepción la advertencia ambientalista que muy pocos han escuchado y que no logró penetrar suficientemente a la educación. La proliferación de la ciencia ficción, las catástrofes como contenidos fílmicos y de videojuegos y las amenazas a la maldad humana preferidas por nuevas formaciones religiosas no tuvieron repercusión en el relato escolar. Pero la aparición del covid-19 colocó la finitud en un presente absoluto y la parálisis de los sistemas escolares —o al menos de la educación presencial— dejó poblaciones enteras azoradas ante una jugarreta del tiempo que desarticula el espacio en el que actuamos y el que percibimos. El carácter global de la pandemia, así como las medidas sanitarias para combatirla, fueron universalizándose pese a la resistencia de los sectores más conservadores. La ciencia ocupó un lugar extraño: concentra la esperanza y la confianza, desplazando en buena medida las invocaciones metafísicas, a la vez que muestra sus dificultades para hallar una solución y restaurar los plazos vitales tradicional o científicamente conocidos. La percepción de los educandos y educadores sobre la historia y su biografía ha sido interferida. Cuando regresen, lo harán con saberes, creencias y expectativas que en gran medida desconocemos. Además, vivirán en un escenario presencial y otro virtual alternativamente. Ciertamente es que muchos de los niños, niñas y adolescentes son expertos en escenarios virtuales, los que tienen acceso a la conectividad, claro está.

Pero la escuela se había mantenido demasiado al margen de la realidad virtual. La educación es lo contrario de la ausencia de futuro, dado que está tejida con el deseo y la voluntad humanos de supe-

rar el abismo que separa el hoy del mañana. Podemos plantear la necesidad de ayudarles a reorganizarse en el tramo de la vida que están recorriendo brindándoles como escenario la historia, para que puedan soportar la invencibilidad del futuro, de la cual probablemente hayan tomado conciencia. Se tratará de una nueva enseñanza, que ha perdido, pero que para no perder su potencia educadora requerirá de nuevos mitos sobre el futuro apoyados en hipótesis científicas.

La enseñanza de la historia y de la ciencia sufrirán cambios; en particular la educación ambiental debería ocupar un privilegiado lugar. Pero lo dicho en los párrafos anteriores es tan solo una serie de generalizaciones si no tenemos en cuenta que la pandemia ha puesto en evidencia que, al menos en la Argentina, un promedio del *50% de los potenciales* alumnos de todos los niveles se ha desconectado de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos ya no regrese, o al menos no lo haga de inmediato. Si ponemos el foco en quienes vivían ya antes en la pobreza o la miseria, y en quienes se han incorporado a ese lugar de nuestra civilización a raíz de la pandemia, se sacudirá nuestro programa de restauración escolar.

Aun cuando decidamos mirar para otro lado y trabajar con los que concurran a la escuela, chocaremos con los daños que ha causado sobre el conjunto de la humanidad. Por eso, si la acción debe ser reparadora, ocupándonos de reconectar a los que han quedado fuera del universo institucional educativo, no se trata de focalizar en el sentido de los clásicos programas de reinserción escolar sobre poblaciones que constituyen un riesgo social, sino de comprometer a todos en un proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva dignidad humana.

Las Neurociencias y Funciones Ejecutivas en el marco de la pandemia

El aporte de las Neurociencia y las Funciones Ejecutivas en contexto de virtualidad ha jugado un papel desenvolvete.

Primero deberíamos empezar definiendo: ¿Qué son las Neurociencias? y el aporte que hacen en el campo educativo.

La definición oficial de neurociencia es “ciencia que se ocupa del sistema nervioso y de cada uno de sus diversos aspectos y funciones especializadas”. Aunque es una definición certera, para los expertos del *Future Trends Forum* (reunidos en Madrid *en noviembre de 2019*) se queda corta, concluyen que para ir más al detalle y teniendo en cuenta la complejidad de los procesos que suceden en el cerebro, se podría decir que la neurociencia surge con el objetivo de comprender el funcionamiento y la estructura del sistema nervioso desde distintas aproximaciones, mediante metodologías y técnicas diversas. (Fundación Innovación Bankinter, 2021).

Las Neurociencias constituyen un campo disciplinario de gran desarrollo, dejando en evidencia la complejidad del cerebro humano, de su funcionamiento y mostrando un gran interés hacia el campo de la educación posibilitando quizás una mayor comprensión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el entramado conceptual de las Neurociencias, encontramos que los estudios de las funciones ejecutivas contribuyen ampliamente cuando se piensa en la educación, cuando niños y docentes, se disponen a llevar a cabo tareas de aprendizaje (Cabanes, Colunga, García, 2018; García, Rodríguez, González-Castro, Álvarez-García & González-Pienda, 2016; Betancur-Caro, Molina, & Cañizales-Romaña, 2016). La educación, en los últimos años ha recibido aportes significativos de las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro humano que han incrementado el entendimiento de algunos de los procesos cognitivos que son la base de los aprendizajes (Korzeniowski, 2011; Yoldi, 2015).

Una vez ya definido el concepto de Neurociencia, ahora deberíamos hablar y definir ¿Qué son las funciones ejecutivas? Y ¿Qué rol jugaron en el acto pedagógico en marco de la virtualidad?

El concepto de funciones ejecutivas, con algunos avances en su conocimiento y desarrollos teóricos, es relativamente reciente dentro del campo de estudio de las funciones cerebrales. Si nos adentramos y profundizamos en su revisión teórica, nos encontramos con una amplia gama de definiciones provenientes de distintos constructos teóricos que, según Cadavid Ruiz (2008) provienen del conductismo, las ciencias cognitivas, la neuropsicología contemporánea, la vertiente genético-cultural de la neuropsicología y la teoría.

Se entiende por funciones ejecutivas el conjunto de habilidades y procesos cognitivos que nos permiten adaptarnos con éxito al medio y resolver problemas a partir de la integración de las diferentes informaciones disponibles, pudiendo realizar conductas propositivas gracias a ellas.

En general se puede considerar que se encargan de controlar y autorregular la actividad mental y los recursos cognitivos, participando en aspectos como la motivación o la moral además de en el procesamiento de la información y el control de la conducta.

Se trata de una serie de habilidades que no resultan completamente innatas, sino que se adquieren y desarrollan a lo largo del ciclo vital y del desarrollo del individuo. De hecho, algunas de ellas no terminan de madurar hasta alrededor de los 25 años de edad, siendo esto algo vinculado a la maduración cerebral. Asimismo, las funciones ejecutivas tienden a decaer según se va envejeciendo, tanto de manera normativa como si se dan problemas neurológicos.

La región cerebral que más se ha vinculado a dichas funciones se encuentra en el lóbulo frontal. Concretamente es una parte de dicho lóbulo, la corteza prefrontal, la que tiene mayor relevancia a la hora de gestionar este conjunto de habilidades.

Daños en esta región provocarán graves dificultades en los procesos mentales superiores que permiten la gestión de la conducta, como puede observarse en diferentes trastornos y traumatismos. Además, el desarrollo de las funciones ejecutivas se vincula en gran medida a la maduración cerebral del prefrontal, el cual no acaba de producirse hasta la edad adulta.

Pero ello no quiere decir que las funciones ejecutivas se deban únicamente a la corteza prefrontal. Al fin y al cabo, la información que permite que se lleven a cabo procesos como la planificación y el razonamiento proviene en gran parte de otras áreas cerebrales. Por ejemplo, destacan estructuras como el sistema límbico, el hipocampo, los ganglios basales o el cerebelo.

De hecho, todos los procesos cerebrales complejos son llevados a cabo por redes de células nerviosas distribuidas por todo el encéfalo, y en este sentido las funciones ejecutivas no son una excepción a esta regla. Así pues, las áreas especializadas en determinadas funciones lo son tan solo en parte, de manera relativa, y en muchos casos incluso si quedan dañadas, parte de su trabajo puede pasar a ser realizado por otras redes de neuronas con el paso del tiempo.

Las funciones ejecutivas más importante para destacar son las siguientes: razonamiento, planificación, fijación de metas, toma de decisiones, inicio y finalización de tareas, inhibición, monitorización, memoria de trabajo, anticipación y flexibilidad.

1. Razonamiento

El razonamiento la función de ser capaz de emplear las distintas informaciones y ver las posibles conexiones entre ellas, así como elaborar posibles explicaciones.

2. Planificación

Esta función ejecutiva es la que nos permite elaborar planes de actuación. Permite generar una serie de pasos que nos llevarán a una meta concreta.

3. Fijación de metas

Vinculada a la motivación, se trata de la habilidad que nos permite decidir cómo invertir nuestras energías y hacia dónde dirigir nuestras conductas.

4. Toma de decisiones

Se trata de la habilidad que nos permite determinar qué opción escoger entre las múltiples que se nos pueden presentar.

5. Inicio y finalización de tareas

Aunque puede parecer extraño, iniciar las tareas en un momento concreto supone una actividad cognitiva importante. Lo mismo ocurre con la capacidad de determinar cuándo debe finalizarse una acción.

6. Organización

Se trata de la capacidad de aunar y estructurar la información de manera eficiente y útil.

7. Inhibición

La capacidad de inhibición es otra de las funciones ejecutivas y una de las más relevantes. Se trata de la habilidad que nos permite regular nuestra actuación mediante la detención de la conducta. Hace que seamos capaces de resistir impulsos concretos, cesar una acción y impedir que informaciones inocuas interfieran en nuestra conducta.

8. Monitorización

Se refiere a la habilidad de mantener la atención sobre la tarea y regular qué y cómo estamos haciendo lo que estamos haciendo.

9. Memoria de trabajo

Se trata de la capacidad para almacenar la información de manera que el sujeto pueda operar con ella más adelante. Tanto a nivel verbal como no verbal.

10. Anticipación

Esta capacidad permite prever de antemano los resultados de una acción y/o sus consecuencias. Se trata de una proyección hacia el futuro de nuestros recuerdos, aquello que hemos aprendido a través de la experiencia.

11. Flexibilidad

La capacidad de ser flexible es la que nos permite cambiar nuestro modo de actuar o pensar ante posibles cambios ambientales o modificar acciones en marcha.

Hablando de funciones ejecutivas y un contexto de educación virtual e incierto, las funciones ejecutivas jugaron un gran papel dando su aporte teórico.

Estas funciones llevadas a cabo de manera física y presencial cambiaron a estar reguladas y atravesadas por dispositivos electrónicos, lo cual una tarea de alta complejidad para ambos participantes del acto pedagógico como docentes, alumnos y familiares.

Creó que este desafío académico creó un quiebre estructural de la forma de enseñar y de aprender, obligo a ambas partes a salir de viejos patrones estructurales para dar paso a la nueva era virtual y transitando nuevo desafío; lo cual generó un nuevo campo de conocimiento donde muchos docentes y alumnos pusieron al 200 % su cerebro.

Aprender algo nuevo, donde nos es desconocido no es tarea sencilla para nuestro cerebro, docentes, alumnos y padres se vieron en la tarea de aprender a manejar nuevas herramientas, nuevos dispositivos y juntos construir un camino donde no lo había.

Donde claramente se vieron involucradas las funciones ejecutivas, creo que, una en particular tomó protagonismo y es la flexibilidad de todos los actores involucrados, pero sin olvidar todas las demás funciones.

La expresión de Rivas (2020) leyendo sobre educación y virtualidad también me encuentro con sobre la desmotivación y claramente cómo influye para el desarrollo de las funciones ejecutivas, en este contexto educativo de lo cual hablo pareciera tan lejano, pero soy una de ellas, cumpliendo un doble rol, de docente y estudiante. Me vi fuerte mente influenciada por desmotivación para llevar a cabo mis propias tareas y poner en marcha mis propias funciones ejecutivas. No es fácil transitar la pandemia, pero creó que a todos nos ha ensañado muchas cosas, tal vez lo que antes me daba placer ir a clases o encontrarme con mis alumnos, el hacerlo virtual y perder el vínculo cercano desde docente o alumno, lo dejó de hacer interesante para mí, pero mi autorregulación me obligaba a cumplir con mis tareas; también me he visto en ese rol de aprender a ser “metacognitiva” y poner a ayudar a mis alumnos a que aprendan a ser “autodidactas” y “metacognitivos”.

Que mejor oportunidad que esta para preguntarnos ¿Cómo aprendo mejor? ¿Cuál es mi proceso de aprendizaje? Ya que el no tener a los docentes tan cerca físicamente, un poco todos nos hemos vistos obligados a probar, errar y aprender solos, lo cual me parece fascinante.

A modo de conclusión frente a una situación inesperada y repentina, se abrieron nuevos panoramas y nuevas disciplinas que viene a colaborar y ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dando su aporte.

Referencias bibliográficas

- Cardini, Alejandra y D'Alessandre, Vanesa 2019 Transformar la educación secundaria, documento, agosto, Buenos Aires, CIPPEC META (Metas estratégicas para transformar Argentina). <https://www.cippec.org/>
- Dussel, Inés 2004 Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas, documento preparado para el Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Flacso Sede Argentina. <http://bibliotecavirtual.clacso.org>.
- Fundación Innovación Bankinter. (10 de Junio de 2021). Obtenido de <https://www.fundacionbankinter.org/ftf/tendencias/neurociencia/que-estudia-la-neurociencia>
- Peirone, Fernando 2016 «Millenials. Mi realidad es aumentada», en Revista Anfibia. <http://revistaanfibia.com/ensayo/mi-realidad-es-aumentada/>.
- Puiggrós, A. (s.f.). Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En A. Puiggrós. Editorial Universitaria.

Revista Colegio. . (2020). Educar en la pandemia: la transformación del rol docente.

Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiante argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro. . *Innovaciones Educativas* , 145-146.

Algunos aportes para la educación inicial

Capítulo 14

Desafíos de la práctica docente en los profesorados de educación inicial en tiempos de pandemia

Rosana Chesta

Introducción

Reflexionando en torno a aspectos de la educación argentina en el tiempo de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), en el contexto de la pandemia producida por el COVID-19, con la intención de abordar algunos aspectos del paso obligado de la modalidad presencial a la virtual, donde el valerse de los medios digitales para generar otras propuestas de enseñanza y otras formas de acceder al aprendizaje es una solución en aquellas poblaciones con acceso a internet y a recursos tecnológicos, pero no para quienes tienen una infraestructura inadecuada, se plantea la necesidad de revisar los procesos vivenciados en la práctica profesional docente en los profesorados de educación inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto y el ISFD de la Escuela Normal en la ciudad de Río Cuarto, y recuperar aquellos aspectos que han sido viables y repensar aquellas modificaciones para colaborar en la promoción de aprendizajes significativos.

El campo de las Neurociencias y la Psicología Educativa hacen aportes en relación a temáticas como las configuraciones de contextos educativos, las emociones, el desarrollo y la potencialidad de las funciones ejecutivas, los procesos de autorregulación, el compromiso, el clima del aula, y muchos otros que pueden asumirse como parte del desafío de pensar en que este haya sido un tiempo de excepcionalidad que se convierta en una oportunidad para mejorar las prácticas profesionales de los estudiantes en formación.

El acceso a la educación en América Latina dentro del contexto mundial

De acuerdo a UNESCO (2020 a) mientras 185 países han cerrado sus escuelas por la pandemia producida por el virus del COVID-19, más del 89%, unos 1.54 millones de niñas, niños y jóvenes que están inscriptos en la escuela o en la universidad en la educación en todo el mundo, están actualmente fuera de la escuela y se prevé un creciente aumento de las tasas de deserción. A esto se suma la profundización de las brechas de género en la educación en contra de las niñas adolescentes, llevando a un aumento en el riesgo de explotación sexual, embarazo, matrimonio precoz y forzado.

La mitad del total de los alumnos –unos 826 millones de estudiantes– que no pueden asistir a la escuela no tienen acceso a una computadora en el hogar y el 43% (706 millones) no tienen Internet en sus casas, en un momento en que se utiliza la educación a distancia por medios digitales para garantizar la continuidad de la enseñanza en la inmensa mayoría de los países. UNESCO (2020 b p. 1).

El informe de UNICEF (2020) indica que en América Latina y el Caribe se vive una catástrofe por la situación sanitaria, 137 millones de niños y niñas, el 97 por ciento de los estudiantes no ha podido continuar con su educación habitual, y esta pérdida tiene graves implicancias para su futuro y consecuencias profundas para la sociedad, ya que en el lapso de pocos meses se están perdiendo los logros educativos. Se ha incrementado el porcentaje de niños, niñas y adolescentes que no reciben ningún tipo de educación, ya sea a distancia o presencial y por ende aquellos más vulnerables quedan privados de protección en una región que tiene uno de los más altos niveles de violencia, quedando expuestos a diversas formas de violencia intrafamiliar. El cierre de las escuelas no afecta a todos por igual, interrumpe el derecho a la educación y está impactando negativamente en el aprendizaje de cada estudiante y en su capacidad para desarrollar habilidades sociales y de pensamiento crítico. Los niños más pequeños que necesitan de interacciones directas a través del juego y otras actividades motivadoras se están viendo desfavorecidos, en una etapa de la infancia que requieren de experiencias de aprendizaje para su pleno desarrollo. Mientras que las tres cuartas partes de estudiantes de las escuelas privadas acceden a la educación a distancia, solo la mitad de los que asisten a las escuelas públicas lo pueden hacer. Los niños de entornos pobres que no tienen acceso a una computadora, a Internet o incluso a un escritorio se enfrentan a una exclusión aún más grave del proceso de aprendizaje.

A causa de las medidas para contrarrestar la pandemia como el confinamiento, millones de personas que son sostén de familia, principalmente trabajadores del sector informal, han perdido sus trabajos y medios de subsistencia, por lo que hay dificultades para cubrir los gastos necesarios para el regreso de sus hijos a la escuela, siendo más de tres millones de niños, niñas y adolescentes en toda la región que están en peligro de abandonar la escuela. En la región de América Latina y el Caribe se prevé una caída que disminuya en más del 1,8 por ciento las tasas de matrícula y se estima un importante aumento en el número de estudiantes de secundaria que caerán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura. Las esperanzas de recuperación económica y desarrollo a largo plazo de la región se ven contrarrestadas por las pérdidas que esta generación está sufriendo en su educación y en su potencial humano. La pandemia del coronavirus tiene y seguirá teniendo efectos catastróficos no solo en términos de salud física y mortalidad, sino también en las áreas de salud mental y economía, con consecuencias sociales, políticas y culturales que son difíciles de calcular. Ya se puede decir que la escala de sufrimiento y desnutrición se acerca a la de una guerra mundial (Levy 2020 en Dussel, Ferrante y Pulfer 2020 p.11)

Los sistemas educativos

Puigrós (2020) da cuenta que la pandemia ha encontrado a los sistemas educativos latinoamericanos debilitados y con retrasos en la realización de cambios necesarios, junto a un avance latente de las políticas de privatización. Si bien en Argentina, el sistema educativo está íntegro, en gran parte por la lucha y las resistencias de sus docentes, por la necesidad social de la educación pública y por aspectos persistentes de la consistencia histórica de sus instituciones de educación formal, la desigualdad del derecho a la educación se verifica, en especial en las zonas rurales, las periferias pobres de las grandes ciudades, las comunidades aborígenes, los grupos necesitados de una educación especial. Thom, 1976 (como citó Dussel, Ferrante y Pulfer 2020) expresa que la tendencia a la universalización de la educación inicial, primaria y media se vuelve relativa a las inestables políticas socioeconómicas y educativas.

Ante esta catástrofe, entendida como un fenómeno perfectamente visible, con una discontinuidad observable en el acceso a la educación, UNICEF (2020) sugiere a los gobiernos que vean en ésta, una oportunidad para “reconstruir mejor” el sistema educativo, impulsando inversiones en educación pública, como estrategia de generar un impacto duradero tanto en los estudiantes como en el potencial de desarrollo de sus países a futuro, sentando las bases de un sistema educativo que ofrezca no solo un mejor aprendizaje, sino también un entorno más seguro y resiliente que el existente antes de la pandemia.

En consonancia con lo anteriormente descrito, la educación superior también perdió la presencialidad y tuvo que asumir el desafío de un compromiso mutuo entre los estudiantes y los docentes. En su gran mayoría, desde cada hogar, se dispusieron a sostener el aula como espacio comunicativo, donde se desdibujó el límite de lo público de la pantalla y lo privado, habiendo simultaneidad de tareas con los distintos integrantes de las familias. Allí se dieron procesos de regulación, principalmente en la distribución de los tiempos, y de autoevaluación permanentemente para revisar cómo se estaba llevando a cabo las acciones de enseñar y de aprender, asumiendo todos mayores niveles de autonomía. También, se hicieron más notorias las desigualdades que ya existían antes de la pandemia, como falta de conectividad, de computadoras, de celulares o de recursos emocionales para animarse a participar en los encuentros sincrónicos.

La práctica docente en los profesorados de educación inicial en 2020

En un presente que sigue signado por una situación sanitaria compleja, entendemos que reconstruir lo acontecido en el año 2020 e identificar aquellos aspectos que lo caracterizaron puede ser un buen punto de partida.

En el nivel inicial, los niños y niñas inscriptos en la provincia de Córdoba y específicamente en la ciudad de Río Cuarto, asistieron de manera presencial a los jardines de infantes sólo las dos primeras semanas y el resto del año la educación fue remota. A los fines de la continuidad pedagógica de este nivel, con identidad propia dentro del sistema educativo, se realizaron adecuaciones educativas de acuerdo a la situación, se revisaron formas de decir y de hacer y se priorizaron contenidos a enseñar. Además, se construyó una forma de relacionarse con las familias, quienes fueron mediadores de la propuesta de enseñanza y comunicadores de los registros de aprendizajes de sus hijos, enviando fotografías de dibujos, audios o grabaciones.

Por otra parte, los estudiantes del profesorado tuvieron oportunidad de realizar sus prácticas mediante estrategias acordadas al interior de las instituciones formadoras, pero no contaron con la posibilidad de insertarse en una sala de jardín de infantes para realizar sus prácticas de residencia.

Como equipo de docentes a cargo de este espacio de formación, nos cuestionamos acerca de cómo podíamos transformar esta situación que no habíamos elegido en una oportunidad para mejorar la práctica educativa, y nos preguntamos: - ¿Qué hacíamos con los estudiantes de práctica? - ¿Pensábamos en una estrategia para que pudieran cursar la asignatura o la dejábamos abierta para el próximo año pensado en la posibilidad de la presencialidad?,-¿Llevábamos adelante el programa tal cual como lo teníamos diseñado al comienzo del año o lo modificábamos de acuerdo al nuevo contexto?, - ¿De dónde podíamos recuperar experiencias de práctica profesional en el nivel inicial?, - ¿Con qué educadores, investigadores, pedagogos, etc. nos podíamos contactar para conocer cómo se podía abordar la práctica con los niños de nivel inicial en el contexto de pandemia?, - ¿Cómo hacíamos para que los estudiantes desarrollaran un proceso de aprendizaje autogestionado con encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas que propiciaran las relaciones dialógicas entre la teoría y la práctica?, - ¿Cómo hacer para motivar a los estudiantes para el diseño de propuestas educativas para una educación remota?, - ¿Cómo fomentar propuestas novedosas que tuvieran la identidad propia del nivel inicial, donde el juego es el eje central?

Así fue que con todas estas nuevas reconfiguraciones de las relaciones entre la teoría y la práctica se intensificaron las instancias de diálogo y reflexión donde generamos encuentros sincrónicos de interacción entre los docentes de coformadores o docentes de sala, los docentes orientadores o docentes de nivel superior y los estudiantes de los profesorados. Allí se dio la articulación entre el encuadre teórico de la cátedra, el relato de las experiencias de los docentes acerca de su propio accionar y los estudiantes, quienes a partir de lo registrado elaboraron diseños de planificaciones con recursos audiovisuales para ser ofrecidos a los niños y niñas en la virtualidad. Como cierre, y con la intención de recuperar todo el proceso transitado durante el año, invitamos a los estudiantes a que, de manera colaborativa, identificaran prácticas estereotipadas o que carecían de sentido y que ellos hubieran podido observar en el nivel inicial previo a la pandemia, analizarlas de acuerdo al marco teórico estudiado y realizar propuestas de mejora de la mismas. El ciclo lectivo concluyó con una actividad metacognitiva del propio proceso aprendizaje transitado, para recuperar no solo los aprendizajes cognitivos, sino también las emocionales vivenciadas, lo cual fue socializado en encuentros sincrónicos junto a los docentes y el grupo de pares.

Aportes de la Neurociencia y al Psicología Educativa para repensar la práctica docente

Las emociones

Al pensar en una nueva distribución del aula, con revinculaciones entre estudiantes y docentes que apelen a que se puedan dar los nuevos aprendizajes, desde un abordaje socio cultural que considere no solo los aspectos cognitivos, sino también los emocionales, Kaplan (2021) y Kaplan y Szapu

(2020), reconocen el contexto de dolor social, se preguntan acerca de cuáles son las emociones que predominan en estos procesos de exclusión material y simbólica en la sociedad en la que vivimos y el papel de la escuela, reconociendo el lazo indisoluble entre la experiencia emocional y la experiencia educativa, las interacciones escolares que se estructuran a través de circuitos afectivos que posibilitan los comportamientos y los aprendizajes diferenciales. Distinguen distintos tipos de usos discursivos sobre las emociones, uno sobre la lógica de mercado, otro sobre una racionalidad científica, otro con un corte reduccionista biologicista y uno más relacional de corte histórico-cultural. Adhieren a la perspectiva sociohistórica y cultural, sosteniendo que la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. Las emociones se ubican en la relación dialéctica entre la biología y la sociedad, y tienen componentes móviles y dinámicos de orden biológicos y simbólicos que no pueden separarse entre sí. Es en la convivencia, en las relaciones de intersubjetividad, donde las emociones tienen que ser comprendidas, como caras de una misma moneda. Bourdieu (como se citó en Kaplan 2021), dice que el orden social es de naturaleza afectivo y los sentimientos están enraizados en las estructuras de poder.

Las preguntas fundamentales del mundo social son las de saber cómo se perpetúan el conjunto de las relaciones de orden que lo constituyen, y, para intervenir sobre esos mecanismos de conservación hay que quitarles el velo a ciertas formas de mercantilización de la vida sentimental en el marco de las relaciones entre la estructuración socio-psíquica de los individuos, los grupos y el capitalismo.

Las emociones, de acuerdo a Ahmed 2018 (como se citó en Kaplan 2021), son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de circuitos afectivos, por lo que los sentimientos no son tan solo un estado psicológico sino un problema social, público y colectivo. Las emociones se construyen en las relaciones entre las personas, en las interacciones entre los cuerpos, no residiendo ni en los individuos ni en los objetos.

El funcionamiento ejecutivo

Desde la postura de encontrar en esta situación de pandemia algunas oportunidades de mejora de la educación, adherimos a Rigo, de la Barrera, y Travaglia (2020) que proponen integrar los aportes de la neuropsicología a la educación, y comprender aspectos de cómo el cerebro adquiere y conserva información y destrezas como modo de alcanzar los límites de la capacidad de aprender. Ponen en valor el desarrollo de las diversas capacidades cognitivas no solo para el funcionamiento cognitivo propiamente dicho sino también para el desarrollo social y afectivo del sujeto. Citando a García Moline, dicen que a medida que maduramos se va dando mayor capacidad de adaptación flexible a los cambios y así se va pudiendo hacer frente a situaciones novedosas. Explican cómo el funcionamiento ejecutivo se refiere a los procesos cognitivos de alto nivel que se requieren para planificar y dirigir actividades en el aquí y el ahora de una situación determinada, permitiendo organizar el comportamiento en el tiempo de acuerdo a las demandas inmediatas, manejar emociones y monitorear pensamientos para hacer la tarea más eficiente y efectiva. En el desarrollo de las funciones ejecutivas se incluyen habilidades como: flexibilidad, planificación, persistencia orientada a objetivos, organización, manejo del tiempo, memoria del trabajo, metacognición, inhibición de respuestas, control emocional e iniciación de tareas. Las funciones ejecutivas se desarrollan en base a la maduración biológica y funcional de las estructuras cerebrales complejas, desde el nacimiento hasta la adolescencia tardía o adultez, siendo estas últimas funciones las que tardan más en consolidarse.

En el desarrollo de las funciones ejecutivas se da una secuencia que comienza durante el primer año de vida, donde inicialmente el bebé responde a estímulos del ambiente a través de un repertorio de reflejos inherentes a su configuración genética, que le permiten regular su postura y movimientos de acuerdo a la información recibida del medio, y a medida que su sistema nervioso central se va desarrollando, en interacción con el ambiente se irán complejizando esos movimientos. A los 8 meses de edad, con la permanencia del objeto, se da el primer pre requisito de las funciones

ejecutivas, donde el bebé puede iniciar conductas de búsqueda de un objeto que se le ha ocultado utilizando información previa. A su vez, durante el primer año de vida, surge de manera incipiente la planificación y resolución de problemas, con la capacidad para coordinar medios y fines, bosquejar un objetivo y organizar las acciones necesarias para conseguirlo. Alrededor de los 3 años se dan los primeros indicios de regulación de la conducta por mecanismos internos, aunque aún son dependientes del estímulo que ocurre en el presente, responden de forma rígida, estereotipadas a los estímulos. Estimativamente a los 4 años surge la capacidad de actuar de manera flexible, de orientarse hacia el futuro, produciéndose un importante desarrollo de habilidades cognitivas que son el centro de las funciones ejecutivas, que le permiten al niño mantener, manipular y transformar información a fin de autorregular y adaptar su conducta a los cambios del entorno. Va emergiendo la capacidad de realizar evaluación y autorregulación de los propios procesos cognitivos, inhibiendo respuestas automáticas o asociadas a refuerzos. Entre los 6 y 8 años se reconoce un período sensible en el desarrollo de la adquisición de las funciones ejecutivas dado por la evolución de la función reguladora del lenguaje interno y la maduración progresiva de las zonas prefrontales. Rápidamente se desarrollan las habilidades de planificación y organización, con conductas estratégicas y habilidades de razonamiento más eficientes y organizadas. Los niños son más independientes de las instrucciones del adulto, presentan cierto grado de impulsividad y descontrol, pero comienzan a dirigir su comportamiento en forma más autónoma. Durante la adolescencia se dan cambios en la corteza frontal produciéndose a los 12 años una organización cognoscitiva cercana a la observada en los adultos y alrededor de los 16 años se logra un desarrollo completo de las funciones, con atención selectiva, toma de decisiones y habilidades de respuesta de inhibición.

El docente

Rigo et al (2020) también abordan el lugar del docente y el ingreso del niño a la escolaridad, lo que plantea nuevos estímulos para su desarrollo integral y en especial el desarrollo de su funcionamiento ejecutivo, y reconocen en el docente es una pieza clave en este proceso, como encargado de lo que los expertos en educación llaman andamiaje, es decir, las interacciones que se dan entre los adultos y los niños al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es un modo de acompañar el proceso de construcción del conocimiento, guiando sus descubrimientos de manera natural y espontánea, ofreciendo los medios y las condiciones necesarias para favorecer un aprendizaje significativo en sus estudiantes apoyados en procesos de autorregulación. El docente es un mediador entre el estudiante y los conocimientos y tiene que ser capaz de crear situaciones de enseñanza y de aprendizaje que le permitan al estudiante lograr autonomía, decidir, evaluar y reflexionar sobre la situación planteada. El contexto educativo, ofreciendo experiencias nuevas, puede promover el ejercicio de las funciones ejecutivas, las que pueden potenciar el aprendizaje escolar, ya que coordinan y organizan procesos cognoscitivos básicos requeridos para un comportamiento propositivo y socialmente aceptado; generándose de este modo un círculo virtuoso indispensable para el logro de metas escolares y laborales. Desde este posicionamiento, una actividad se convierte en estratégica, cuando es particularmente apropiada para el estudiante, y a través de ella logra sus metas de aprendizaje de la mejor manera posible, pudiendo tomar decisiones que le permitan regular y monitorear el propio aprendizaje, reflexionar sobre el hacer en el aula para aproximarlos a un determinado objetivo en el marco de las condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje, como son las consignas y los contenidos esenciales que delimitan la enseñanza y el aprendizaje. El lento desarrollo de las funciones ejecutivas durante la etapa escolar puede pensarse como una desventaja, pero a su vez como un facilitador de este período sensible. Son momentos donde las prácticas y las maneras de hacer diferente pueden incrementar la plasticidad cerebral, tener mayor impacto en el desarrollo cerebral y promover el funcionamiento ejecutivo, lo que tiene implicancias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En un estudio con docentes argentinos de diferentes niveles educativos en tiempos de COVID-19 (Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa 2021) analizan las prácticas creativas de enseñanza desarrolla-

das durante el ASPO entre marzo y abril de 2020 a partir de categorías como la creatividad como potencialidad y proceso social que implica proyectos novedosos (Cristiano 2018). Los docentes que, desde un entorno también complejo y singular, con superposición de actividades laborales, personales, domésticas y de cuidado que caracterizan los tiempos de pandemia buscan alternativas viables para encontrarse con los estudiantes con diversas planificaciones, para seguir educando, con estrategias para ver, hablar y escuchar a los estudiantes. Todas estas búsquedas novedosas por parte de los docentes apelan muchas veces al trabajo colaborativo y en redes de colegas que se comunican para compartir experiencias y diseños, poniendo el cuerpo a la situación y reconociendo la importancia de los vínculos. Dussel (2020) denomina como “clase en pantuflas” la domesticación escolar, en las que todo el trabajo escolar se desarrolla en las casas, donde la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido. El hecho de que millones de docentes y estudiantes tuvieron que trabajar desde el ámbito doméstico, llevó a una mezcla de lugares y actividades. Hubo docentes que improvisaron lugares para dar clases con cierta privacidad y silencio; y estudiantes que escucharon las clases en pijama y desde sus camas, cuando no dormidos; mientras que otros que no pudieron conectarse, pero intentaron armar un espacio propio de trabajo escolar en la cocina o en un cuarto compartido; o quienes no quisieron mostrar cómo vivían, por timidez, vergüenza o resistencia.

El compromiso académico en el proceso de enseñar y de aprender en el nivel superior

Situados en la educación superior y, reconociendo que la motivación se ha desarmado en estos tiempos de pandemia, no se trata solo de la inclusión de las TIC a los escenarios tradicionales de enseñanza y de aprendizaje, sino en identificar una construcción multidimensional en tono a comportamientos, emociones, cogniciones y agencia de los estudiantes, donde intervienen aspectos como la vinculación, la conexión, la identificación, la participación, el compromiso. Es momento de repensar el compromiso académico de docentes y de estudiantes, asumiendo el desafío de romper estructuras y modos de hacer rutinarios, basados en el deber externo, de hacer lo que dice el docente, y negociar con los estudiantes para encontrar nuevas maneras adecuadas a la realidad.

Rigo (2020) define el compromiso académico desde una doble implicación, de estudiantes interesados en aprender y en encontrar a los profesores para recibir clases de docentes y, de docentes involucrados en buscar a sus estudiantes para enseñar, asumiendo ambos un compromiso espiralado, donde se contagian unos a otros de manera recíproca, produciendo una modificación de ambos, donde las herramientas simbólicas, sociales y físicas del contexto de aprendizaje median las experiencias, las relaciones y el vínculo que se establece entre el individuo y su ambiente. Define el clima de clase como un fenómeno multifacético, compuesto por una parte material (mobiliario, infraestructura tecnológica, espacio físico, recursos disponibles en el hogar, acceso a Internet) y una inmaterial (personas, sus características e interacciones en el espacio del aula virtual), donde intervienen aspectos referidos a las percepciones de los estudiantes con los profesores y sus pares, los contenidos, las metodologías, las evaluaciones, la participación, el grado de dificultad de la clase, entre otros.

En una investigación con estudiantes de educación superior durante la pandemia, Rigo (2020) trata de comprender las percepciones construidas sobre el compromiso académico asumido en términos de comportamientos, afectos, cogniciones y agencias y el clima del aula virtual, en sus dimensiones inmateriales y materiales. Los resultados dan cuenta que la complejidad de la construcción del compromiso académico se relaciona con la percepción particular del clima que los actores involucrados desarrollan en el espacio delimitado, pudiendo aparecer distintas valoraciones en un mismo grupo u otro, incluso en las mismas condiciones. El grupo de respuestas con mayor puntuación refieren al compromiso desde lo afectivo, cognitivo y agencia personal y que las mismas sobrepasan las dificultades de contar o no con una buena Internet o la complejidad propia de

plataformas virtuales. Los estudiantes se comprometieron a la distancia a través de las clases en las pantallas o accediendo a grabaciones, y se mostraron flexibles, sortearon dificultades, redoblaron su implicación organizando tiempos y recursos en la dinámica familiar, establecieron metas personales, se interesaron, se concentraron, aprendieron de manera profunda. Por otra parte, en el estudio da cuenta que en la situación de ausencia de presencialidad se da la valoración de la configuración de un clima de aula basado en vínculos entre docentes y pares generados por las interacciones del devenir de la educación virtual.

En otra investigación llevada a cabo por Rigo y Guarido (2020) en la Universidad Nacional de Río Cuarto, se proponen describir las dimensiones del clima de aula universitaria en relación con el compromiso académico de los estudiantes. Encuentran datos referidos a que el compromiso auto-percibido en ese contexto de enseñanza y de aprendizaje se construye tanto desde las percepciones individuales como grupales de los estudiantes, y que el modo en que se vivencia la experiencia educativa tiene un impacto en los vínculos que se crean al interior del aula con los contenidos, las evaluaciones, las interacciones con los docentes y entre los estudiantes. En relación a estos últimos, los estudiantes que tienden a estar desvinculados se interesan por experiencias educativas innovadoras que moldean su percepción del clima y su implicación académica, y rechazan la monotonía de las clases rutinarias y las lecturas extensas. Por otro lado, el aspecto menos presente es la iniciativa de formular sugerencias y modos de hacer distintos para modificar la clase, lo cual también está presente en contextos similares de relaciones presenciales.

Consideraciones finales

La meta de la agenda educativa 2030 de la UNESCO (2016) insta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, enriqueciendo los sistemas educativos mediante el uso de las TIC para expandir el clima de la clase, generar experiencias educativas innovadoras, propiciar el aprendizaje significativo, difundir el conocimiento. Por otra parte, y ante la catástrofe actual, y con el fin de asegurar el logro de los resultados del aprendizaje, UNICEF (2020) recomienda adaptar los planes de estudio existentes a la modalidad remota, y priorizar contenidos y competencias para las diferentes materias, grados y niveles educativos.

En el nivel superior, es necesario continuar estudiando otros modos de expandir los escenarios educativos para extender el clima de la clase en pos del compromiso académico de los estudiantes y de la mano de las nuevas tecnologías, atendiendo a la producción de conocimiento sobre creatividad y educación en el contexto de pandemia y de este modo contribuir a favor de la planificación de acciones que atiendan el derecho a la educación en contextos desiguales de los diferentes niveles escolares, y en la educación superior en particular. Las políticas educativas post- pandemia necesitan valorar el compromiso y el esfuerzo realizado por los docentes para seguir enseñando y garantizar el derecho a la educación, mejorando las condiciones laborales, con recursos y reconocimiento que permitan mejorar las condiciones materiales concretas y no romantizando el trabajo docente diciendo que se trata de una vocación. (Elisondo, et. al 2021).

Atendiendo al carácter dinámico y situado del compromiso académico, y reconociendo las limitaciones de acceso a internet como uno de los retos actuales, los resultados de sus investigaciones expresan que la implicación de los estudiantes con sus aprendizajes en contextos virtuales tiene un peso interesante, de allí la posibilidad de considerar en la pospandemia un modelo híbrido de educación que fusione lo virtual con lo presencial, con nuevos modos de acercar el contenido, de enseñar, evaluar y vincularnos con los estudiantes, con cambios en los procesos formativos, en los modelos y formatos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, al uso de nuevos recursos y contenidos, no solo en soporte papel, sino mediante la utilización de plataformas, videos y juegos online. De este modo tender a la configuración de un clima del aula que favorezca estudiantes más comprometidos, ya que han comprobado que los alumnos buscan ampliar la propuesta educativa

que reciben, se muestran abiertos a salir del aula, tener contacto con otros modos de acceder al conocimiento, ampliando los recursos físicos, simbólicos y sociales, ya sea desde la web o a partir charlas fuera del aula.

El desafío de asumir la práctica profesional de los profesorado de educación inicial de manera virtual generó un clima de clase donde se valoró no solo el desarrollo de las diversas capacidades para el funcionamiento cognitivo específicamente, sino que también se apeló al desarrollo social y afectivo de los estudiantes, tratando de desarrollar habilidades como flexibilidad, planificación, persistencia orientada a objetivos, organización, manejo del tiempo, memoria del trabajo.

En este sentido, podemos dar cuenta que a medida que todos (docentes y estudiantes) nos implicamos en el proceso de enseñar y de aprender fuimos siendo más flexibles a los cambios y pudimos ir haciendo frente a las situaciones imprevistas que se fueron presentando. Esto explica la validez del funcionamiento ejecutivo como procesos cognitivos de alto nivel que se pusieron en juego para planificar una propuesta educativa virtual, permitiendo abordar lo teórico en relación a las experiencias de los propios docentes de sala, manejar emociones que producía la imposibilidad de estar con un grupo de niños en “vivo y en directo” y monitorear los propios pensamientos referidos a la incertidumbre de no saber si iban o no poder recibirse y en este marco, poder hacer la tarea más eficiente y efectiva.

Se pusieron en valor las emociones, se generó un compromiso académico donde los estudiantes estaban dispuestos a aprender y los docentes estábamos dispuestos a enseñar, donde los estudiantes se mostraron autónomos en el proceso de aprendizaje y los docentes nos animamos a confiar en una propuesta de práctica docente medida por la tecnología y con protocolos que revisamos una y otra vez antes de subirlos al aula virtual con el afán que fueran comprensibles y generaran deseos de realizarlos. Coincidimos que esta situación de excepción provocó un movimiento solidario entre gran parte de los estudiantes que interpelaron la homogeneidad, lo rutinario, lo estereotipado y trataron de posicionarse en aquello que recupera la magia del nivel inicial, con propuestas de enseñanza y de aprendizaje mediadas por el juego. Entendimos la planificación como una trama que teje diseños de recorridos de enseñanza, como una instancia organizativa que antecede a las acciones, que necesita ser adecuada a los diferentes contextos y situaciones reales, con significatividad, pertinencia, selección y organización, pensando en la búsqueda de sentido y la organización creativa de las tareas de acuerdo a las prioridades educativas manifestadas por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Esto se convirtió en un ensayo imaginación pedagógica para pensar en maneras de proponer a los estudiantes relaciones dialógicas entre la teoría y la práctica y así subsanar la imposibilidad de inserción presencial en los jardines de infantes. Sabemos que el futuro sanitario es incierto, que en la formación docente inicial el proceso de virtualización de la educación progresivamente se irá imponiendo, y que abrirnos a los aportes de la neurociencia y la psicología educativa puede dar continuidad a la construcción de estrategias novedosas de enseñanza y de aprendizaje. Como expectativa a futuro, aspiramos a incursionar en modos que sigan favoreciendo la autonomía del estudiante y posicionen al docente formador como un guía, y en ese sentido adherimos al modelo de clase invertida que proponen Rigo y Paoloni (2019), como una dinámica más participativa en la co-construcción del saber, donde se ayude a construir conocimientos y propiciar aprendizajes significativos con usos tecnológicos, donde los estudiantes puedan aprender el contenido fuera de la clase y luego en ella trabajar colaborativamente, en un contexto mediado por las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento).

Referencias bibliográficas

Dussel, I; Ferrante, P; Pulfer, D (2020) Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera UNIPE. Editorial Pedagógica Nacional. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/uni-pe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

- Dussel, I. (2020) La Clase en Pantuflas. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* UNIPE. Editorial Pedagógica Nacional. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Elisondo, R; Melgar, F; Chesta, R; Siracusa, M (2021) Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19 año 12 Número 22 enero-junio Recuperado de <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>
- Kaplan, C (2021) Emociones y Educación: una relación necesaria en debate. Programa de investigación Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de educación. Papeles de coyuntura # 2. Recuperado de <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pehphp/641-2/>
- Kaplan, C y Szapu, E (2020) Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. Nosótrica Ediciones México Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>
- Puigros, A (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I; Ferrante, P; Pulfer, D (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* UNIPE. Editorial Pedagógica Nacional. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Rigo, D., de la Barrera, M.L. y Travaglia, P. (2020) El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes*. Volumen 31. Número 72. Recuperado <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/3423>
- Rigo, D. (2020) Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista innovaciones educativas*. Volumen 22. Número Especial. 143-161. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3132>
- Rigo, D. y Guarido, G. (2020) Mirar la clase universitaria. Compromiso académico, vinculación el clima del aula. V Congreso online Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI, Málaga, 130-143. Recuperado de <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/educacion20.pdf>
- Rigo, D. Y. & Paoloni, P. (2019). Compromiso con la formación inicial de docentes. Clase invertida y TIC. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(4), 102-115
- UNESCO (2020a). El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/cierre-escuelas-debido-covid-19-todo-mundo-afectara-mas-ninas>
- UNESCO (2020b). Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>
- UNICEF (2020) Andreea Seusan, L y Maradiegue, R. Educación en pausa. Una generación de niñas y niños en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al covid-19. República de Panamá. Editor: Simon Ingram. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>

Capítulo 15

Educación emocional para los aprendizajes significativos de los estudiantes y su importancia en el nivel inicial

Jorgelina Jimena Gratton

En el paradigma lógico-emocional, el cuerpo, la mente y las emociones actúan de manera interrelacionada, y cuando se toman en cuenta dichos aspectos, el alumno aprende de manera más favorable. Esto significa que el aspecto emocional de los estudiantes es tan importante como lo es el aspecto cognitivo, ya que lo que afecta un aspecto va a tener un impacto en el otro. Esta es una mirada holística, integral, donde se reconocen y valoran todas las dimensiones de la persona y responde a lo establecido en nuestra Ley de Educación Nacional 26.206. En el capítulo 2 artículo 11 los fines y objetivos son, entre otros, garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de las personas y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. (Tiranti, 2020)

A nivel provincial, el aprendizaje emocional y social en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, desde una perspectiva pedagógica, los aprendizajes emocionales y sociales están necesariamente relacionados con las intencionalidades formativas y los contenidos explicitados en los Diseños Curriculares Provinciales. Los logros en su adquisición y desarrollo se alcanzan a partir de un abordaje sistemático y planificado de aprendizajes y contenidos pertenecientes a la convergencia de campos de conocimiento o espacios curriculares diversos. La articulación entre aprendizaje emocional y social y el desarrollo de capacidades fundamentales se constituye, entonces, en una gran ocasión para cada escuela, a fin de “consensuar el currículum más apropiado” según su proyecto educativo, sujetos y contexto particular. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017, Igualdad y calidad)

La educación emocional tiene como propósito el crecimiento de la persona de manera integral tomando en cuenta lo emocional como complemento indispensable de lo cognitivo. Esto incluye el desarrollo de capacidades emocionales, personales y sociales, promoviendo el autoconocimiento y las habilidades sociales, a fin de entablar relaciones sanas con los demás. (Tiranti, 2020)

Tal como plantea, también, la Ley de Educación Sexual 26.150, expresar las emociones tiene que ser una parte fundamental de nuestras vidas y de nuestras relaciones, tanto con los demás como con nosotros mismos, y la dificultad para identificarlas y expresarlas correctamente puede crearnos problemas y gran malestar. La Educación Sexual Integral articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; que favorecen una conciencia del cuidado de sí mismos, y de los otros, y la expresión de emociones y sentimientos de ambos, y su respeto. Por lo que el objetivo más importante de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales.

En la sociedad actual existe un analfabetismo emocional que se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés. Es por ello que, se requiere una educación que prepare para la vida, es decir, que atienda el desarrollo emocional. Estos problemas afectan todos los ámbitos de la vida de un niño y aumentan la probabilidad de problemas de salud mental en la adultez. (Tiranti, 2020)

Malaisi (2016), en su libro *Cómo ayudar a los niños de hoy*, muestra que bajo el estado de emociones displacenteras hay ciertas conductas que son biológicamente imposibles de llevar a cabo. Esto se debe a que la sustancia en sangre propia de la emoción activa ciertos sistemas en el cuerpo, a la vez que desactiva otros. Emociones como miedo, enojo, vergüenza, pánico o angustia, además de impedir estudiar, ser habilidoso, recordar y demás conductas deseadas, disminuyen tu salud física. Humberto Maturana define las emociones como disposiciones corporales que determinan dominios de acción: cuando una emoción cambia, cambia también el dominio de acción. (Maturana, 1990)

Hoy sabemos que el aprendizaje se lleva a cabo en nuestro cerebro, mediante complejos circuitos y procesos cerebrales y comprende tanto aspectos racionales o cognitivos como emocionales. Aquellos recuerdos que tuvieron un impacto emocional quedan guardados en el cerebro y, más precisamente en el sistema límbico que está compuesto por una serie de estructuras que procesan las emociones y están ubicadas en el centro del cerebro. Una de esas estructuras, la amígdala cerebral, es la que guarda los recuerdos que han tenido un fuerte impacto emocional. Sentir y pensar son dos caras de la misma moneda y juntas favorecerá o no el aprendizaje.

La posibilidad de aprender o evocar conocimiento frecuentemente desaparece ante una emoción intensa. Frente a la frustración, la desesperación, la preocupación, el miedo, la tristeza o la vergüenza, los estudiantes pierden acceso a su propia memoria, a su capacidad de razonamiento y a su habilidad para sacar conclusiones. Por lo tanto, las emociones son el “interruptor de prendido/apagado del aprendizaje” en el sentido de que influyen para que el alumno haga grandes procesos en el aprendizaje o bien bloqueos y retrocesos. (Tiranti, 2020)

Así cómo influyen negativamente en el aprendizaje, las emociones pueden originar lo contrario gracias a la motivación y redirección de la atención que traen consigo. Por lo tanto, el educando que se aboca aquello que ama guiado por su propio deseo -el cual subyacen placer, bienestar y alegría- se mantiene en modo creativo, activando emociones que a nivel biológico permiten el funcionamiento de la memoria, la creatividad y la capacidad de reflexión, logrando comportamientos adaptativos que garantizan un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es más duradero en el tiempo porque tiene un refuerzo interno. Las gratificaciones internas consisten básicamente en un placer (emoción) que el alumno experimenta cuando logra una respuesta o descubre y comprende el significado de algo. Cuando esto sucede, el niño accede a una comprensión y sensación de control de la realidad aprehendida que por sí misma fortifica el aprendizaje y lo hace resistente al olvido. Ésta es la base del constructivismo: la importancia de estimular al estudiante para que descubra por sí mismo la realidad. (Tiranti,2020)

Es preciso, entonces, que el docente tome los propios intereses del niño/a para desarrollarlos, cumpliendo la función mayéutica de dar a luz las ideas del alumno. O bien puede generar intereses mediante el suyo propio, que será percibido por el estudiante cuando el docente transmite los conocimientos con verdadero placer, desarrollando la capacidad de asombro del estudiante. La imposición de contenidos puede generar emociones displacenteras, lo que biológicamente impide o dificulta el aprendizaje y hasta mutila la capacidad de asombro y de pensamiento crítico. Es por esto que, los estudiantes rinden mucho menos en aquellas materias que desprecian.

El aprendizaje no constituye un hecho aislado sino una conjunción de procesos, el desafío es encontrar un método pedagógico adecuado para ella, proponer estrategias para su estímulo y aprendizaje. (Ander -Egg, 2008), que se relaciona además con el concepto abordado en las clases de andamiaje del autor Bruner o con el de base segura de John Bowlby.

De ahí la importancia de conocer las emociones ya que son ingredientes esenciales para un procesamiento óptimo de la información. “Cuando se involucran las emociones de un alumno, el cerebro codifica el contenido y la experiencia queda marcada como importante y significativa” (Panjú, 2011). De la misma manera, el autor Ausubel plantea que el verdadero aprendizaje es el significativo donde el sujeto, en este caso el niño/a, puede establecer relaciones sustantivas no arbitrarias entre lo nuevo que aprende y lo que ya conoce para lo cual es necesario que el contenido que se le ofrezca al niño sea potencialmente significativo.

Se pueden sintetizar algunas condiciones para que se realice un aprendizaje significativo:

- El contenido y el material sean potencialmente significativos. El contenido debe ser claro, coherente, organizado, no arbitrario, ni confuso, la información debe ser significativa desde su estructura interna. Esta es la condición lógica.
- El alumno disponga del bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo, los conocimientos previos para abordar el nuevo aprendizaje. Es decir, pueda establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos previos (ya existentes en la estructura cognitiva). Esta es la condición psicológica.

- El alumno disponga de una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos y como estos requieren esfuerzo, debe estar fuertemente motivado. La motivación implica que pueda atribuirle sentido a los que se le propone y este sentido que pueda poseer para el alumno dependerá de una multiplicidad de factores relacionados con sus propias características (creencias, actitudes, expectativas) y también con cómo se le presenta dicha situación (el contenido, el material, la propuesta). Esta condición tiene que ver con la motivación, la cual entiendo como una actitud interna y positiva hacia el aprendizaje.

La consideración de las emociones dentro de la sala del Nivel Inicial deja ver las ideas del nuevo paradigma del trabajo con aulas heterogéneas, tomando a los estudiantes como sujetos integrales, activos e individuales.

Anijovich, en su texto “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas - Enseñar y aprender en la diversidad” (2014) hace referencia, en primer lugar, al formato tradicional que se formó en el siglo XIX. Destaca la función homogeneizadora que tenía la escuela en sus comienzos, donde se buscaba integrar diversas poblaciones a la cultura nacional. Para esto, era necesario crear un sentimiento de pertenencia a partir de símbolos comunes que unifican los diversos orígenes sociales, culturales y situaciones económicas, con el objetivo de formar ciudadanos aptos para participar en la vida política y económica de los estados emergentes. Sistema de pertenencia que cuando dialogábamos en los encuentros, planteábamos que en pandemia fue difícil encontrarse con el otro, encontrarse con la institución, con los docentes, en el caso del nivel superior por ejemplo.

Dicho mandato homogeneizador tenía como propósito “ocultar las diferencias”. Así, la homogeneización fue considerada, durante mucho tiempo, como un medio para ofrecer igualdad de oportunidades y bases comunes en la educación pública.

En el siglo XX, surgió el discurso de la educación en la diversidad, con la intención de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoques y estrategias más inclusivos que contemplen, al mismo tiempo, las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados.

Esta nueva mirada propone garantizar los derechos de todos mediante el acceso a una vida digna, bajo la premisa fundamental de la inclusión de niños y niñas, en todos los ámbitos de la vida social, primordialmente en el ámbito de la educación.

Relacionando las emociones, con lo visto y abordado en los encuentros sobre “Dar clases en pandemia”, puedo decir que ha sido una tarea no tan fácil, el hecho de que las familias no tenían conectividad, en casos no tenían celular, no se podía realizar videollamada para poder dialogar con los niños sobre ¿Cómo se sentían? ¿Qué cosas hacían en sus casas? Temas que sabemos que son difíciles de abordar desde la virtualidad cuando las condiciones sociales y en algunos casos de hacinamiento no nos permiten dialogar sobre las emociones. Y donde lo principal era abordar aquellos contenidos prioritarios (sobre todo matemática y lengua), cuestiones que ahora en el regreso a la presencialidad deberán de ser abordadas y de manera cuidadosa.

Es por ello conocer que estudiantes son los que tenemos en la institución, como podemos abordar las emociones desde lo presencial y desde lo virtual, ese desafío en el dar las clases, cuando hay circunstancias que nos generan situaciones diversas ¿Cómo seguimos desde lo virtual? ¿Cómo trabajar las emociones desde lo virtual? ¿Cómo trabajar las emociones luego de un año de aislamiento?

Aquí retomo otro tema que salió siempre en los encuentros virtuales, el de la conexión, el de tener accesibilidad a internet, para poder participar de las clases. Accesibilidad que debe estar asegurada para que todos puedan aprender, para que todos puedan participar, compartir ideas, debatir, y que la clase no sea una cuestión de opción sino una cuestión de todos.

En nuestra comunidad los padres no tienen internet, contaban con poco crédito, por lo que las llamadas o actividades debían ser cortas y precisas, y aquí es donde la educación emociona por un tiempo la tuvimos que dejar de lado.

Varias cuestiones para seguir analizando desde el oficio de ser docente, como se traduce dicho oficio en el momento de dar clases, en que palabras, en que gestos, en este nuevo escenario con el que muchos docentes nos hemos encontrado estamos físicamente en la institución, pero no estamos en "contacto" con nadie.

Luego de la lectura del material propuesto puedo agregar que al momento de dar clases no solo se ponen en juego los comportamientos de los estudiantes y docentes "funciones ejecutivas", como lo planteado en el encuentro virtual y siguiendo a los autores Dawson y Guare (2010), funciones como procesos que permiten organizar, dirigir, planificar la clase. Si no, además, se puede identificar, como se entrelaza y juega un papel fundamental las emociones, para un desarrollo favorable del individuo que aprende y del que enseña.

Comportamiento y emociones se entrelazan para poder ser abordados, por docentes y estudiantes, en una dialéctica de enseñanza aprendizaje, donde el compromiso por enseñar y aprender se manifieste de manera beneficiosa en este acto de "dar la clase" en época de pandemia y sin pandemia.

Referencias bibliográficas

- Anijovich R. (2014). "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas - Enseñar y aprender en la diversidad". Buenos Aires, Paidós.
- Ausubel, D. (1963). "La teoría del aprendizaje significativo". Nueva York. Grune & Stratton.
- Blanco R. (1999). "Proyecto Principal de Educación. Hacia una escuela para todos y con todos".
- Cohen Imach, S., Contini, N., Coronel, P. & Caballero, V. (2008). Habilidades cognitivas en niños de contextos de pobreza. *Psicod debate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 8, 17-36. Recuperado <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicod debate/article/view/414/194>
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia emocional*. Argentina: Kairos.
- Llobet Valeria (). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Editorial Clacso
- Malaisi L (2016). "Cómo enseñar a los niños de hoy". Editorial Educación Emocional Argentina.
- Maturana, H (1990). "Emociones y lenguaje". Editorial comunicaciones noroeste.
- Paredes Peralta, S. I. Ruíz, D. Díaz, M. (2016). "Prácticas inclusivas e inteligencia emocional en estudiantes del 9º grado de instituciones educativas de gestión oficial, en la zona Capital y Central". *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Rigo, D., de la Barrera, M. L y Travaglia, P. (2017) Diseñar la clase. Aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educativa. *Rev. Psicopedagogía* 2017; 34(105) p. 1-8.
- Rigo, D., de la Barrera, M. L. y Travaglia, P. (2019). El aula como entorno clave para las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes* Vol.31 Núm. 72

De algunas ideas a manera de cierre

Capítulo 16

**Reflexiones sobre educación en tiempos de pandemia:
crónica de un cambio anunciado y necesario**

Mariana Werner

El mundo seguramente ha presenciado una infinidad de acontecimientos que dejaron una marca indeleble en la famosa línea de tiempo tanto personal como a nivel social. Hemos vivenciado guerras, epidemias, revoluciones, descubrimientos, y un sinnúmero de momentos que fueron influyendo en la sociedad y se desatacan cuando hablamos de cambios de paradigma. Nuestro mundo ha pasado por muchos finales e reinicios.

El año 2020 nos hizo protagonistas de una nueva marca en esta línea de tiempo. Imaginé varias, que las próximas generaciones nos leerán en libros de historia, en disertaciones sobre la historia de la pedagogía, en interminables charlas entre abuelos y nietos.

Puedo empezar este relato contando que, en febrero del año 2020, inicio del año lectivo en Argentina, se escuchaban noticias sobre una pandemia, se hablaba del COVID-19. Rumores y noticias que venían de otro continente, noticias de diarios y televisión. Mientras, los docentes volvíamos a reencontrarnos en las escuelas para planificar un nuevo año acordando criterios y compartiendo estrategias; los alumnos preparaban sus mochilas y las muchas o escasas ganas de volver al colegio, las familias reorganizaban sus rutinas laborales, y otro gran porcentaje volvía a descansar en esa escuela que contiene y sobretodo garantiza el alimento diario de los hijos.

Llegó marzo, reencuentros, abrazos, nuevas caras, nuevos ojitos ansiosos y de pronto, una voz que aun retumba en nuestra memoria decretó que debíamos aislarnos, porque lo que veíamos en un continente tan lejano se había convertido en nuestra nueva realidad. Alumnos y docentes, sin tiempo para despedirse, volvieron a sus casas con la promesa de reencontrarse en quince días, pero esos quince días se convirtieron en 365.

Este ensayo realizado en el marco del curso de posgrado “Educación y Pandemia” de la Universidad de Río Cuarto, tiene el objetivo de reflexionar sobre los cambios y ajustes que debió enfrentar la educación y sus protagonistas, a partir de vivencias y relatos personales reales de los acontecimientos antes mencionados.

Los protagonistas de esta historia en primera persona

A continuación, el relato de docentes, alumnos y padres de escuelas privadas de la ciudad de Río Cuarto nos comparten: breve reflexión sobre su experiencia como docentes/alumnos/padres en esta época de pandemia que estamos atravesando (sentimientos, dificultades, desafíos, aprendizajes, etc.).

“Del impacto inicial de la medida -el confinamiento- a la rápida organización para “hacer escuela” desde casa. Reuniones, logística, herramientas...e intenso aprendizaje, durante todo el ciclo 2020. Siempre conectados, docentes, estudiantes y familias. Jornadas, a veces extensas, en las que no siempre fue fácil establecer el límite para los horarios. Numerosas oportunidades de formación -institucionales y en la “nube”-. Un mapa de sentimientos y emociones variados. Aún envueltos en la incertidumbre, hicimos y aprendimos mucho. Hoy, no somos los mismos”.

Horacio, 59 años, docente nivel secundario

“El año pasado yo creo que fue un año un poco difícil porque nos teníamos que adaptar a la virtualidad y al principio no sabíamos nada hasta que nos acostumbramos, pero más allá de eso pudimos tener clases durante todo el año y no perderlo.”

Santiago, 13 años, alumno nivel secundario

“Podría comenzar diciendo que la pandemia me atravesó en mis dos funciones principales -docente y miembro de un equipo de gestión, en un contexto educativo “adverso” y “diverso” a mi experiencia docente de más de 28 años. Aprendizajes: todos y los más variados; particularmente relacionados con lo tecnológico y lo comunicacional. Muchos fueron los sentimientos que me atravesaron, pero por sobre todo atravesados por la incertidumbre y la resiliencia. Para cerrar, cambiaría la palabra “desafío” por “oportunidad”: para ajustarme a los cambios, flexibilizar por el contexto, comunicar con efectividad y pertinencia, y escuchar activamente. Y la conciencia de estar que no es lo mismo que existir: en la pandemia existimos como colegio y seguimos siendo comunidad de aprendizaje”

Gabriela, 52 años Vicedirectora del NP y docente de Inglés en 3er año NS

“El 2020 fue un año de cambio para todos. Personal y profesional. Una de las cosas que me sorprendió es ver la capacidad que tuvimos para armar un aula virtual en pocos días. Tuvimos que dedicar largas horas de trabajo en la compu, buscando nuevas estrategias y recursos para poder enseñar nuestra materia. Tarea que fue súper estresante pero logramos mantener contacto (aunque sea a distancia) con nuestros alumnos. Esta virtualidad me hizo valorar mucho más la presencialidad, y el contacto diario que tenemos con nuestros alumnos en la escuela. Definitivamente el humano necesita involucrarse socialmente con los demás, presencialmente y no detrás de una pantalla.”

Marina, 35 años, docente nivel secundario

“Para mi estudiar en pandemia fue distinto pero no fue tan difícil ya que el classroom me ayudo bastante con esto. Capaz que lo más difícil fue concentrarse en las clases porque me distraía con cualquier cosa.”

Emilia, 13 años, alumna nivel secundario

“Incertidumbre. Esa es la palabra que representa mis emociones vinculadas a 2020 y 2021. Viví la incertidumbre respecto de: cómo continuar, qué priorizar, qué decisiones tomar, cómo cuidarme, qué hacer y qué no. Como docente, sentí que la demanda fue total. Dedicué mucho tiempo a la escuela, me fue difícil establecer límites, porque estando en casa trabajé hasta que el cuerpo se agotara, por momentos sentí interrumpida mi libertad y también mi intimidad, la intimidad del hogar. Creo que este año camino con más seguridad, haciéndome eco de los aciertos y aferrándome a la esperanza de que todo cambia para mejor.”

Paula, 35 años, docente nivel secundario

“Lo más desafiante en Pandemia fue establecer y mantener el vínculo que propicia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Carecer del contacto directo que nos enriquece mutuamente fue lo más duro. Tuvimos que aprender a conocerlos, comprenderlos y mirarlos íntegramente a través de una pantalla. Buscar estrategias para motivarlos a apropiarse de sus propios procesos y respetar los tiempos de cada uno fue algo que nos insumió tiempo, creatividad, formación y frustración permanente. Lo más positivo fue descubrir en ellos, y en nosotros mismos, la capacidad de ser flexibles, moldeables, adaptables, autogestionables y empáticos. Me encantó sentirme estudiante solicitando su intervención y guía para manejarme tecnológicamente, me gustó pedirles paciencia y reconocer ante ellos mis limitaciones, compartir mis emociones por zoom, y permitirles entrar en la intimidad de mi hogar para que me sintieran más cercana, más humana.”

Anónimo

“El desafío fue grande. perder las rutinas que organizan nuestro día tanto para los adultos como para los niños fue difícil. Pero como toda situación novedosa pone a prueba nuestra capacidad de adaptación que es grande, pudimos poner en práctica nuestra creatividad y a partir de allí crecer en familia. Aprovechamos la oportunidad para conectarnos desde otro lugar. Creo que aprendimos mucho con la pandemia”

Virginia, 43 años, mamá alumna de primaria

Demoliendo paredes

Es antiguo y constante el comentario de parte de docentes sobre la apatía, la falta de compromiso y el desinterés de los alumnos en las salas de aula. Es también, antiguo y constante el comentario por parte de los alumnos (familias) sobre la apatía, falta de compromiso y desinterés por parte de los docentes.

Infinidades de talleres que llevan a reflexionar una y otra vez sobre el quehacer docente, la motivación y la autonomía de los alumnos. Nos planteamos y nos replanteamos formas de enseñar y diseños para evaluar, y pareciera que nada es suficiente, que todo es letra muerta.

Fue necesario que llegara una pandemia para “demoler paredes”, salir del aula, perder la tiza, el pizarrón, el pararse al frente de los alumnos, para lograr finalmente romper añejadas estructuras. Se rompieron estructuras que mantenían inmóviles a docentes y alumnos y nos “reseteamos”.

Retomo deteniéndome en cada palabra el testimonio de una docente cuando se le pidió que comparta su reflexión personal sobre educación en pandemia

“Lo más desafiante en Pandemia fue establecer y mantener el vínculo que propicia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Carecer del contacto directo que nos enriquece mutuamente fue lo más duro. Tuvimos que aprender a conocerlos, comprenderlos y mirarlos íntegramente a través de una pantalla. Buscar estrategias para motivarlos a apropiarse de sus propios procesos y respetar los tiempos de cada uno fue algo que nos insumió tiempo, creatividad, formación y frustración permanente. Lo más positivo fue descubrir en ellos, y en nosotros mismos, la capacidad de ser flexibles, moldeables, adaptables, autogestionables y empáticos. Me encantó sentirme estudiante solicitando su intervención y guía para manejarme tecnológicamente, me gustó pedirles paciencia y reconocer ante ellos mis limitaciones, compartir mis emociones por zoom, y permitirles entrar en la intimidad de mi hogar para que me sintieran más cercana, más humana.”

Anónimo

Vínculo, comprenderlos, MIRARLOS, buscar estrategias, motivarlos, respetar tiempos

Finalmente se logró poner en práctica toda la teoría, surgió la necesidad de revivir las letras muertas para dar vida a una educación que ya nada tiene que ver con las cuatro paredes, con lo áulico.

El impacto o movilización social nos detuvo, y tuvimos que reiniciarnos aprendiendo básicamente mirar al otro para crear nuevos vínculos, pensando constantemente en estrategias que motiven, que desafíen y sobretodo que no lleven a la deserción o frustración escolar.

Para dar secuencia a este análisis, hablaremos de las Funciones Ejecutivas, definida como la capacidad de actuar en forma propositiva en el mundo físico y en contextos sociales de interacción variados, dinámicos y complejos. Un conjunto de actividades mentales de alto orden que el sujeto despliega para alcanzar metas. Implica resolver situaciones complejas y novedosas, cuya consecución

implica una conducta organizada y toma de decisiones, desatacándose su naturaleza consciente y deliberativa para producir una conducta propositiva. (Rigo,2021)

Dawson y Guare (2010) comprenden que el funcionamiento ejecutivo refiere a los procesos cognitivos de alto nivel, que se requiere para planificar y dirigir actividades. Las funciones ejecutivas permiten organizar nuestro comportamiento en el tiempo considerando demandas inmediatas, asociándose con lo que podríamos llamar el aquí y ahora de una situación determinada.

Nuestro aquí y ahora nos puso a prueba para al momento de manejar ciertas emociones de y en toda la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos y familias) con el fin de trabajar de manera más efectiva y eficiente.

En los relatos de una de las alumnas

“Para mi estudiar en pandemia fue distinto, pero no fue tan difícil ya que el classroom me ayudo bastante con esto. Capaz que lo más difícil fue concentrarse en las clases porque me distraía con cualquier cosa.”

Emilia, 13 años, alumna nivel secundario

Emilia desde un claro trabajo de metacognición deja en evidencia la necesidad de organización y anticipación que los docentes logramos brindar por medio de esta nueva palabra que se agregó a nuestro vocabulario diario *classroom*. Y de poder identificar cuáles son los factores que pueden llegar a interferir en el proceso de aprendizaje como es la concentración.

Rigo, De la Barrera y Travaglia (2020) consideran que es fundamental que el docente pueda estar creando situaciones de enseñanza-aprendizaje, que le permitan al estudiante lograr autonomía en sus actividades, donde pueda decidir, evaluar y reflexionar en cada situación planteada.

En este romper paredes y salir de nuestras zonas de confort que tanta seguridad nos daba, recurrimos a estrategias impensadas en nuestro quehacer docente. Nos involucramos con un mundo tecnológico con el que muchas veces sentimos como barreras o enemigos dentro del aula. Recuerdo haberme enojado muchas veces cuando un alumno me pedía sacar una foto al pizarrón en lugar de copiar en su carpeta (que copiaran me aseguraba que estaban atentos). Ahora les pedimos que ellos envíen fotos, les mandamos videos (editados por nosotros mismos) y como algo impensado, les ofrecemos las grabaciones de las clases por si necesitan repasar algún concepto que no quedó claro.

Rigo, de la Barrera y Travaglia (2020) sostienen que el docente deberá ser un mediador entre el estudiante y el conocimiento, brindando todos los medios y condiciones necesarias para favorecer un aprendizaje significativo en sus estudiantes apoyados en un proceso de autorregulación. Una actividad se convierte en estrategia cuando es particularmente apropiada para el aprendiz, es decir, cuando a través de ella el estudiante puede lograr sus metas de aprendizaje de la mejor manera posible.

Los comportamientos de los estudiantes y de los maestros se definen en una trama de interrelaciones con los impactos recíprocos en unos y otros. Por eso la importancia de atender de manera específica a la formación docente en relación a estrategia educativas que tiendan a promover desde el trabajo áulico interrelacionando con el contenido escolar de manera de favorecer cada habilidad ejecutiva, haciendo del estudiante un agente más autónomo y autorregulado en sus procesos de aprendizaje. (Rigo, 2021)

Las circunstancias en las cuales estamos viviendo nos compromete a ser andamiajes en el proceso de autorregulación de los individuos, proporcionándoles ayuda en la adquisición de habilidades, planificación y monitoreo de sus producciones.

Los nuevos desafíos

Rigo, y Paoloni, (2019) en sus consideraciones finales “Clase invertida y formación docente” cita a Catani (2012) al reflexionar sobre el compromiso con la formación inicial de docentes para dar respuesta a la evolución de la sociedad de la información que paulatinamente debe incorporarse a las teorías educativas a partir de las cuales los docentes diseñan sus clases y los estudiantes aprenden. Aparece el concepto de clase invertida como recurso actualizado y en sintonía con la enseñanza y la docencia del siglo XXI, como una forma de innovación de las tradicionales metodologías instructivas.

Casablanca (2014) en Rigo y Paoloni, (2019) pone sobre el tapete la necesidad de transitar de las TIC a las TAC, con el fin de integrar las tecnologías con sentido pedagógico, propiciando su paso al aprendizaje y al conocimiento, hacerlas propias y ubicarlas dentro de aquellas actividades que constituyen y tiñen los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje.

El nuevo desafío de la educación en pandemia fue precisamente la clase invertida pero sin previa formación docente. Somos los docentes del presente, los mismos que estábamos pensados para un futuro, y ese futuro llegó muy rápido y sin aviso.

El año 2020 fue el año donde docentes y estudiantes innovando la enseñanza y haciendo uso de las TAC tuvimos que formarnos juntos. Incorporamos a nuestro vocabulario palabras nuevas como: *Zoom, Meet, Classroom*, plataforma, mutear, burbuja y otras infinidades de conceptos como Pedagogía del cuidado y aula invertida.

Asumimos perspectivas contextuales y socio-culturales para comprender las relaciones entre creatividad y compromiso educativo. La creatividad es un proceso social que implica interacciones con otras personas y con objetos de la cultura. Entendemos a la creatividad como potencialidad de todas las personas que se desarrolla en interacción con otros sujetos mediante acciones culturales diversas. (Elisondo 2020).

El compromiso (Rigo 2018) haría referencia a la inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, la comprensión o el dominio de conocimientos, habilidades o destrezas que el trabajo académico intenta promover.

“El desafío fue grande .perder las rutinas que organizan nuestro día tanto para los adultos como para los niños fue difícil. Pero como toda situación novedosa pone a prueba nuestra capacidad de adaptación que es grande, pudimos poner en práctica nuestra creatividad y a partir de allí crecer en familia. Aprovechamos la oportunidad para conectarnos desde otro lugar. Creo que aprendimos mucho con la pandemia”

Virginia, 43 años, mamá alumna de primaria

Toda la comunidad educativa se involucró desde el compromiso y la creatividad para poder sostener la educación que se vio transformada tan repentinamente. Teorías, proyectos y planes para una futura formación docente fueron puestos en práctica en pos de una educación activa y remota.

Fuimos Agencia sin saber sin saber que este concepto teórico nos definía como una de las cualidades más importantes del ser humano: capacidad de actuar intencionalmente, y por lo tanto, de lograr propósitos o metas guiados por la razón. (de la Barrera 2020).

Bandura (2006) en de la Barrera (2020) sostiene que el ser humano cuenta con cuatro propiedades básicas relacionadas con dicha capacidad de agencia:

Intencionalidad: las personas pueden tener planes, proyectos, intenciones de actuar para obtener determinadas metas, que con seguridad pueden implicar a otros, por lo tanto, han de revisar los propios intereses en función de lo colectivo.

Previsión: el individuo fija sus objetivos y anticipa posibles resultados de su accionar orientando y motivando sus propios esfuerzos.

Autorreactividad: no solo se prevé, sino que se regula en función de ello, la autorregulación relaciona pensamiento y acción.

Autorreflexión: capacidad metacognitiva que es la capacidad más distintiva de la agentividad.

El ser agencia, creativos y sostener el compromiso, fue el gran desafío en esta nueva época que nos tocó transitar, en el nuevo marco de educación en pandemia.

Desafío personal

En lo personal, debo empezar relatando mi eterna pelea con las tecnologías dentro de las cuatro paredes del aula. Con los años me convertí en la docente de clases magistrales, parada en el medio de un salón, dependiente de un pizarrón y demandante de silencio y atención.

Soy docente en tres niveles educativos, (inicial, primario y secundario) y cada uno de ellos se presentó con un desafío distinto. A seguir, expondré mi experiencia en el nivel secundario.

Desde el día uno, armé la clase virtual, me informé sobre plataformas y empecé a navegar este nuevo mundo. Pero debo confesar que esa inmediatez se debió a mis inseguridades y el miedo a perder las estructuras. ¿Cómo enseñar sin estar al frente de los alumnos?

Con el pasar de los días, fui entendiendo y aprendiendo a invertir el aula, a salir del centro y comprender que mis alumnos contaban con infinidad de competencias para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comprendí que el silencio no es sinónimo de concentración y que el silencio del aula virtual fue sinónimo de vacío.

Empecé a mirar a mis alumnos desde su realidad y pensando en ellos, fue que hice uso de las TAC. Pensaba todo el tiempo en que cosas les gusta, que los conecta, cuáles son sus preferencias y di mi primer paso.

Actividad: Presentación personal (Portugués)

Consigna: Realizar un video de tik tok haciendo una presentación.

Wau!! Llovieron videos al otro día de haber propuesto la actividad.

Los resultados fueron excelentes, estaban motivados y ellos solos empezaron a buscar palabras que aún no conocían para lograr, a usar varias estrategias para su producción.

Próximo desafío: Enseñar los tiempos verbales sin un pizarrón disponiendo solo de 40 minutos virtuales (infarto)

Estudiando, buscando y sin dejar de pensar cada vez mas en ellos como adolescentes, se me ocurrió gramificar (otro termino nuevo) los verbos. En una semana logré hacer un video "Pac man verbales". El video número uno explicaba por medio de un video con ambientación de pac man y en el segundo deberían jugar usando lo aprendido en el primero.

En la siguiente clase todos comentaban sobre sus dificultades para poder pasar de nivel por las veces que se habían equivocado y empezar de cero. Cuantas veces tuvieron que volver a la explicación para superar el juego.

Este año, volviendo a la presencialidad, retomé el tema trabajado y ellos recordaron el video de Pac Man (nunca nombraron verbos) y lograron recordar lo aprehendido.

Consideraciones finales

Esta pandemia vino a transformar, a derribar las paredes tan estructuradas del salón de clases. Los docentes con el afán de defender y sostener firmemente a la educación, lograron romper con sus viejas prácticas siendo creativos, estratégicos y sobretodo empáticos.

Aprendimos a detenernos para mirar al otro, alumnos y docentes formaron un solo equipo, directivos se pusieron a disposición de sus docentes brindando herramientas y contención para momentos tan difíciles. La creatividad, el concepto de agencia y el protagonismo de las emociones fueron el motor fundamental para poner en práctica tantas capacitaciones, talleres y teorías.

La educación 2020/21 fue un recomenzar, descubrimos que aprender es un proceso, que cada alumno tiene tiempos, capacidades y realidades distintas y que por medio de diversas estrategias podemos ser el andamiaje de todos. Los alumnos se encontraron con docentes que lograron mostrar sus limitaciones, que junto a ellos tuvieron que aprender y eran tan humanos que pedían ayuda.

La evaluación logró salir de una grilla de pregunta y respuesta, y se transformaron en la utilización de recursos y estrategias para solucionar problemas reales.

De una vez por todas. Logramos contextualizar el a los sujetos de la educación, porque entramos y fuimos parte de muchos contextos.

Asumimos perspectivas contextuales y socioculturales para comprender las relaciones entre creatividad y compromiso educativo. Cuanto más expuestos a las tareas desafiantes y contextos diversos, mientras más oportunidades se den de aprender y ser protagonistas, nos convertimos en creativos y talentosos. (Elisondo 2020).

“...Hoy, no somos los mismos”.

Horacio, 59 años, docente nivel secundario

Me encuentro en la obligación de aclarar que tanto yo como las personas que realizaron sus relatos para este ensayo, somos privilegiados en este gran cambio que nos abrió las puertas para un cambio tantas veces postergado. Este año muchos alumnos quedaron fuera del sistema por no contar con los recursos, (muchas veces básicos como la luz) para dar continuidad a su escolaridad. Muchos hogares se encontraron golpeados por la falta de ingresos, padres que no pudieron contener o acompañar a sus hijos en este proceso y otras infinitas causas económicas y sociales que hicieron con que el número de deserción creciera y la inclusión siga siendo un término para poner en práctica en nuestras instituciones.

Referencias bibliográficas

- de la Barrera, M. L. (2020) Procesos de enseñanza y de aprendizaje: el lugar del compromiso. Pasando de la agencia a la metacognición y las funciones ejecutivas. *Compromiso y Educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Colección Mundo Digital. Revista Mediterránea de Comunicación 13.
- Elisondo, R. (2020). *Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias*. *Compromiso y Educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. Colección Mundo Digital. Revista Mediterránea de Comunicación 13.

- Rigo, D. (2018). Investigar el compromiso como apuesta a la transformación educativa. *Compromiso y Educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje. Colección Mundo Digital. Revista Mediterránea de Comunicación* 13.
- Rigo, D. (2021). Curso Educación y Pandemia. Presentación Power Point.
- Rigo, D. Y. & Paoloni, P. (2019). Compromiso con la formación inicial de docentes. Clase invertida y TIC. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(4), 102-115.
- Rigo, D. Y. y Paoloni, P. (2019). Compromiso con la formación inicial de docentes. Clase invertida y TIC. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(4), 102-115.
- Rigo, D.Y, de la Barrera, M.L y Travaglia, P (2020) El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes Vol.31 Núm. 72*.
- Rigo, D.Y, de la Barrera, M.L y Travaglia, P. (2020) .El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Perspectivas Docentes Vol.31 Núm. 72*.

Capítulo 17

¿La pandemia como reveladora de todo o el justificativo para todos los males?

Mariela Diolinda Niederhauser

El virus del Covid -19 obligó a cerrar las escuelas en varios países del mundo, pero esto no fue la primera vez que ocurrió ya que otras epidemias hicieron que los establecimientos educativos no pudieran abrir sus puertas, pese a esto se desconoce cómo se continuó enseñando y aprendiendo, lo que sí se sabe es que hubo pausas bastante prolongadas que requirieron de ciertas exigencias para que los alumnos no perdieran el año.

En el caso del Covid-19 y considerando que vivimos en un mundo interconectado, no era posible pensar en una pausa prolongada, sino que las escuelas debieron implementar nuevas formas de enseñar recurriendo a las plataformas virtuales para continuar con la educación de los estudiantes en todos los niveles educativos. En este sentido, son relevantes las palabras de Rigo “Hace mucho tiempo que para enseñar y aprender no se necesita un espacio físico concreto” (2020: 145).

Es decir, que pensar el aula con límites concretos y con una ubicación geográfica determinada ya no es posible, sino que esta como tal ha mutado, ya no se concibe como se lo hacía tradicionalmente, sino que sus fronteras se abren y comienzan a estar a travesadas por otros factores que también la condicionan como por ejemplo el ruido ambiente que persiste en las clases virtuales ya sea por parte de los docentes o de los alumnos.

También se desdibujan los límites entre lo público y lo privado, ya no está el docente solo frente a sus alumnos, sino que también puede que en algunos casos esté frente a las familias de sus alumnos. En esta ruptura entre los límites de lo público y lo privado también queda expuesta la intimidad de los hogares con todo lo que eso implica.

Continuar educando bajo el lema la continuidad pedagógica estuvo plagada de varios inconvenientes en primer lugar porque los docentes de un día a otro debieron implementar nuevas formas de enseñar recurriendo a las TIC, luego debieron aprender, al menos los que no estaban familiarizados, a usar distintas aplicaciones o plataformas para que sus alumnos pudieran acceder a los aprendizajes, y después debieron afrontar los problemas de conectividad a internet que no fue un obstáculo menor.

Si bien hoy la tecnología ofrece otras oportunidades para poder aprender, hay que considerar que en esta nueva forma de brindar educación a través de la virtualidad, las limitaciones y las desigualdades al menos en nuestro país hicieron más visibles las brechas que existen entre los distintos sectores de la sociedad, ya que las diversas realidades de los alumnos no posibilitaron que todos pudieran acceder a este modo de enseñanza, ya que muchos de ellos no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios para poder aprender. Al respecto cabe preguntarse ¿es la pandemia la responsable de dichas brechas?

Si bien como plantean Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa (2021) las autoridades nacionales y provinciales generaron distintas iniciativas para que el ciclo lectivo continuara, la realidad y distintos estudios, pusieron en evidencia, las desigualdades respecto al acceso a los recursos digitales por parte de los alumnos y sus familias.

Así, las instituciones cuya población es más vulnerable la prioridad estaba puesta en asegurarse que los alumnos pudieran alimentarse, manteniendo de esta forma un vínculo activo para evitar el abandono construyendo distintas redes solidarias para tal fin; en cambio las escuelas privadas centraron su objetivo en proponer alternativas que posibilitaran la continuidad de las clases de forma no presencial recurriendo a recursos tecnológicos.

Pero quedarse solo con que las brechas se deben a la falta de acceso a los recursos digitales y su uso, es negar que las brechas son anteriores a la pandemia ya que muchas familias carecen de recursos simbólicos y concretos también, que dificultaron la colaboración en la educación virtual de sus hijos.

En este sentido los docentes hacen una lectura crítica de la situación manifestando: “muchos niños y jóvenes no tienen posibilidades reales de aprender en este contexto ya que no disponen de los recursos ni las condiciones familiares y emocionales necesarias. (Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa 2021:13). ¿Cómo se contemplará la realidad de esos alumnos en su retorno a la presencialidad? ¿Qué respuestas brindarán las autoridades educativas y políticas ante la realidad de estos estudiantes?

Ante esta situación muchos docentes han desplegado estrategias diversas para intentar vincular de alguna manera a sus alumnos con la escuela, dicha vinculación se materializó en las distintas actividades propuestas y en muchos casos atendiendo a las particularidades de los alumnos.

Es así que además de los recursos virtuales utilizados para tal fin, también se resignificaron objetos y vínculos de los distintos contextos con los que interactúan los alumnos. Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Elisondo, et. al (2021) cuando una docente se propuso trabajar con animales del entorno cotidiano de sus alumnos para enseñar y aprender.

También se recurrió a variadas formas de llegar a los alumnos como por ejemplo llevar la tarea casa por casa, tranquera por tranquera en los casos de los docentes rurales, evidenciando un compromiso con la educación.

Dicho compromiso en muchos casos fue recíproco por parte de las familias que hicieron todo lo posible por dar continuidad a la educación de sus hijos como, por ejemplo, buscar señal recorriendo varios kilómetros, escuchar la radio, donde sus docentes dictaban las clases, entre otros.

En este buscar estrategias para llegar a los alumnos, puede decirse que los docentes han desplegado procesos creativos, ya que han desplegado su creatividad en cuanto al uso de recursos digitales para dictar sus clases recurriendo por ejemplo a distintas aplicaciones que hicieron posible su trabajo, y también porque han tenido un nivel de involucramiento, asumiendo riesgos y desafíos con el único objetivo de continuar educando, potenciando los aprendizajes de sus alumnos y atendiendo al contexto pandémico que atravesó y condicionó la educación en todos sus aspectos.

En ese involucramiento podemos reconocer el compromiso que es una variable indispensable de la creatividad, a su vez la creatividad fortalece el compromiso; es decir, que se condicionan mutuamente.

Es por eso que hablar de creatividad sin mencionar el compromiso sería como desconocer que son constructos que se relacionan y se condicionan a través de las interacciones que mantienen los sujetos entre sí, como así también la interacción de éstos con su entorno. En este sentido, puede afirmarse que el compromiso es indispensable para la creatividad y esta a su vez potencia el compromiso

Sin embargo, pese a todos los esfuerzos realizados por los docentes y el grado de compromiso asumido con su trabajo, muchos alumnos no han alcanzado los objetivos propuestos y así nos encontramos hoy con estudiantes que han repetido o abandonaron la escuela.

En este sentido cobran relevancia las palabras de Elisondo (2020), quien sostiene que el compromiso no es un fenómeno individual, sino que es una construcción social que se fundamenta en las interacciones entre las personas y en relación al contexto. Es decir que se requiere un docente comprometido, pero también un alumno y una familia comprometidos con el aprendizaje.

¿Es responsabilidad solo de los alumnos y sus familias que hayan repetido o abandonado la escuela por no estar comprometidos? ¿Puede culparse a los docentes de esta situación? ¿Las autoridades políticas que rol juegan en este sentido? Aquí es importante no perder de vista la situación del sistema educativo sino emitiremos juicios apresurados y seguramente no se va a llegar un acuerdo sobre a quién le cabe la responsabilidad de la situación antes mencionada y se generarán debates

en torno a eso que no brindarán una solución y mientras tanto, más alumnos quedarán afuera del sistema educativo argentino.

Lo que sí puede contribuir es el planteo de Elisondo et. al (2020) quien sostiene que analizar las relaciones entre compromiso y creatividad pueden posibilitar prácticas áulicas e institucionales que se orienten a que los alumnos permanezcan en la escuela. Para ello se requieren contextos que puedan ser creativos y comprometidos en la enseñanza y en el aprendizaje.

Claro que esta realidad va a ser muy variable en función de las distintas situaciones que atraviesan las escuelas, no es lo mismo una escuela que tiene a cargo la educación de los sectores más vulnerables de la sociedad, que las escuelas privadas que educan a los sectores más favorecidos, para ello es indispensable atender las particularidades de los contextos y de los sujetos que los habitan.

Si bien este contexto de desigualdades puede a desalentarnos, no tenemos que dejar de considerar que todos hemos aprendido algo durante la pandemia y debemos capitalizarlo en acciones transformadoras que permitan generar espacios para seguir aprendiendo, pero no solo cuestiones vinculadas a lo estrictamente académico sino también a aspectos emocionales, solidarios o colaborativos sobre los que se estructuran los aprendizajes escolares.

Al hablar de los aspectos emocionales es importante hacerlo desde la postura que plantea Kaplan (2020) quien sostiene que abordar el componente emocional debe hacerse desde una perspectiva sociohistórica y cultural ya que "...la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural a largo plazo". (Kaplan 201: 3). Es decir que las emociones deben ser analizadas desde un enfoque integral desde el cual no puede negarse el componente bilógico de las emociones, pero no pueden separarse de lo simbólico.

Con esto se sostiene que las emociones son el resultado de las interacciones entre las personas y a su vez están condicionadas por los contextos sociales donde se relacionan los sujetos. La escuela es uno de esos contextos por lo tanto debe ser quien ayude a tramitar la emotividad comprendiendo las subjetividades de sus alumnos. ¿Qué pasó con las emociones de los alumnos que han perdido el vínculo con la escuela? ¿Cómo se tramitarán las emociones de estos alumnos y sus familias sobre todo para no sentirse abandonados u olvidados?

En el marco de la educación remota, las interacciones entre los docentes y sus alumnos estuvieron mediadas por las pantallas, sin embargo, los docentes han sabido trabajar lo emocional, por ejemplo, al hacer las devoluciones de los trabajos de los estudiantes como una forma de estímulo que contribuye a la autoestima como lo relató una docente en trabajo llevado a cabo por Elisondo et al (2021). Además, no hay que olvidar que todos los procesos de aprendizaje que se realizan en el cerebro tienen una base emocional, por lo tanto, todo aquello que contribuya en dicho sentido seguramente permitirá y posibilitará aprendizajes más significativos.

Al hablar de emociones indefectiblemente la palabra neurociencias hace su aparición, porque este ha sido uno de los aportes de relevancia de esta disciplina en el campo de la educación, no obstante, como plantean Rigo, De la Barrera y Travaglia (2020) las neurociencias son un campo disciplinario que posibilitan conocer la complejidad del cerebro humano y que sus estudios permiten una mayor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es decir que las neurociencias contribuyen en la educación en cuanto permiten conocer las bases neurobiológicas del cerebro y cómo, gracias a la plasticidad cerebral, podemos aprender durante toda la vida y además posibilitan optimizar las estrategias que se utilizan con los alumnos para que puedan aprender, atendiendo a las singularidades de cada uno.

Desde las perspectivas de las neurociencias, se sabe que el cerebro funciona en red constantemente por eso, mientras nos enfrentemos a tareas que resulten desafiantes, así como también lo hagamos en contextos diversos, y mientras tengamos más oportunidades de aprender y ser protagonistas de

nuestros aprendizajes seremos creativos y talentosos. En este sentido durante la educación remota todos de alguna forma hemos aprendido y nos hemos convertido creativos y talentosos, ya que por ejemplo manejar los recursos tecnológicos ha sido una tarea altamente desafiante para muchos.

Por otra parte, para poder aprender se requiere un docente comprometido que sea capaz de mediar entre los contenidos a aprender y los sujetos como así también que brinde contextos flexibles y atentos a las posibilidades reales de sus alumnos, considerando las particularidades del contexto social de los mismos, sólo así se construirán aprendizajes significativos. Se necesitan contextos favorecedores y favorables para el aprendizaje. El contexto de la pandemia ¿fue favorecedor a los aprendizajes? ¿fueron significativos esos aprendizajes?

En este punto es indispensable reflexionar sobre los contextos favorables y favorecedores de los aprendizajes antes de la pandemia, sino queda todo vinculado a ella y no hay procesos reflexivos que permitan analizar las prácticas pedagógicas anteriores y por lo tanto al regresar a las aulas podemos volver a hacer lo mismo que antes, entonces seguirán quedando alumnos marginados del sistema educativo y nadie se cuestionará nada.

Además, también sabemos que nuestro cerebro es básicamente social, por lo tanto, aprendemos en la interacción social, en caso de la educación virtual esta interacción muchas veces estuvo obstaculizada, ya sea por las dificultades en la conectividad o directamente porque muchos alumnos quedaron excluidos al no contar con los recursos tecnológicos necesarios para poder aprender, será el gran desafío para los docentes poder volver a vincular a esos alumnos con lo escolar, respetando sus tiempos de aprendizaje.

También debemos tener en cuenta que los aprendizajes no se reducen a las bases neurales y sobre todo no es solo propiedad del sujeto, sino que es producto de interacciones dentro de una situación educativa, donde se aprende de manera cooperativa y con otros.

Seguramente la educación y los aprendizajes no serán los mismos después de la pandemia, pero las desigualdades persistirán en el retorno a las aulas entre quienes han estado conectados y aquellos que por diversos motivos no lo han logrado. Al respecto Puigrós sostiene:

Lograr que un niño o un adolescente regrese a la escuela que no ha sabido retenerlo es una tarea muy difícil. Veremos cómo ellos desconstruyen la actual circunstancia, si la vive como ajena a la «voluntad» escolar o se sienten abandonados. En todo caso, es necesario trabajar con la hipótesis de un aumento considerable de abandono escolar (Puigrós 2020:36)

Este panorama seguramente implicará nuevas estrategias de parte de los docentes para que sus alumnos aprendan ahora ya desde la tan ansiada presencialidad, sin embargo, habrá que preguntarse si volver ¿implicará nuevas formas de enseñar los contenidos o todo seguirá igual? Tal vez sea conveniente construir comunidades y redes de trabajo que impliquen desafíos que articulen lo cognitivo con lo emocional donde el alumno sea el protagonista.

Lo que se debe tener en cuenta al momento de regresar a las clases ya sea en forma presencial o remota es que se deben garantizar los derechos a la educación de todos los estudiantes, atendiendo las particularidades de cada sujeto y respetando sus tiempos de aprendizaje, porque muchas veces al enfocarse en los contenidos que se deben enseñar, se descuida el tiempo de aprendizaje, sobre todo en los casos de los alumnos que estuvieron desconectados

La pandemia ha venido a mostrar cuán vulnerables somos, el virus nos iguala, pero a la vez expone las distintas desigualdades que existen a nivel de la sociedad y más específicamente en este caso las desigualdades en el acceso a un derecho tan básico como esencial como lo es la educación.

En este sentido, las enfermedades, como parte de un contexto más amplio condicionan y atraen a la educación y por ende han dejado huellas en todo el sistema educativo, por lo tanto, el

virus del Covid-19 seguramente dejará huellas en nuestra educación que como plantea Puigrós (2020) el sistema educativo argentino ya estaba debilitado al igual que la educación en el resto de Latinoamérica.

Las huellas también quedarán en las nuevas formas de aprender donde ya no se necesita un espacio material como el aula para poder hacerlo, es decir se resignifican espacios, contextos y objetos de aprendizaje, conceptos como el caso de la creatividad y el compromiso que son procesos sociales complejos y dinámicos.

Considerando todo lo expuesto anteriormente no se deben justificar los males de la educación a partir de la pandemia, sí podemos afirmar que a partir del virus del Covid-19 se acentuaron cada vez más las desigualdades, haciéndose aún más grandes las brechas entre la educación que reciben las clases sociales más vulnerables y aquellas que reciben los sectores más acomodados. Sin embargo, desde distintos sectores sociales ya se venían planteando estas diferencias, las cuales necesitan superarse para que todos los sujetos puedan acceder a una educación de calidad.

También es indispensable que las tareas que se propongan a los estudiantes sean aquellas que promuevan la autonomía con soluciones que no impliquen una única respuesta posible y que se relacionen con contenidos reales y sean relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes, ya que de esa forma se estará propiciando la creatividad.

Por otra parte, también es importante reconocer el esfuerzo realizado por los docentes para dar continuidad a los aprendizajes de sus alumnos, pese a las críticas que los mismos recibieron, se hicieron cargo de la educación implementando estrategias diversas para que las actividades que planificaron llegaran a sus alumnos. Generando estrategias novedosas para dar clases.

Si bien es cierto que este contexto de enseñanza generó mucha incertidumbre en base a las dificultades y conflictos que surgieron, los docentes han podido llevar a cabo acciones transformadoras que permitieron potenciar los aprendizajes.

Seguramente habrá desafíos que quedaron pendientes pero que en el retorno a la presencialidad seguramente muchos se retomarán y en aquellos casos que, por cuestiones de cambio de nivel de los alumnos, seguramente deberán implementarse políticas de articulación pedagógica entre niveles que garanticen la trayectoria escolar de los alumnos.

Más allá de cuestiones que pueden resultar desalentadoras o negativas, todos de alguna forma aprendimos y se vislumbran algunos aspectos que pueden llegar a ser prometedores al finalizar la pandemia y tiene que ver con la evaluación, al respecto Rigo (2020) que la misma se orienta más a procesos más formativos en la que es necesario repensar los modelos con los que se evalúa el aprendizaje de los alumnos.

Seguramente también es necesario superar ciertas limitaciones y tiene que ver con superar los desafíos que implica conectarse a internet como así también en las capacitaciones a los docentes en el uso de las TIC.

Muchos interrogantes surgen del análisis del contexto educativo durante la pandemia, pero hay algo que no debe perderse de vista que esta no es la responsable de todos los males de la educación y no es quien devela las desigualdades en torno al acceso a la educación, si puede que haya contribuido que las brechas se acentuaran o se hicieran tangibles. Ya que las carencias simbólicas y concretas de las familias mencionadas en párrafos anteriores anteceden al virus del Covid-19.

Referencias bibliográficas

- de la Barrera, M. L. (2020) Procesos de enseñanza y aprendizaje: el lugar del compromiso. Pasando de la agencia a la metacognición y las funciones ejecutivas. En D. Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*. (pp.29-36). Alicante: Colección Mundo Digital. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Rigo, D.-Y. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 143 - 161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>.
- Elisondo, R. C. (2020) Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D. Y. Rigo (Coord). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp 21-27). Alicante: Colección Mundo Digital. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Elisondo, R., Melgar, M, Chesta, C y Siracusa. (2021) Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre Educación*. Año 12. Número 22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>
- Kaplan, C. (2020) Papeles de coyuntura. Programa de Investigación Escolarización. *Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de educación*.
- Puigrós, A. (2020) Balance de educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comp). *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*.

Capítulo 18

¿Qué retos/ desafíos nos plantea la Pandemia en medio de la cuarta Revolución Industrial a los docentes en la Universidad pública?

Carlos Alberto Rang

En el 2020, con el emergente de la crisis sanitaria (COVID-19), el mundo fue sometido aceleradamente a una transformación radical del sistema educativo sin mediación de debate ni ley que acompañe, sino de manera fáctica y –de hecho– se va imponiendo la educación en formato híbrido con plataformas de contenidos digitales y virtuales de última generación y labor de aprendizaje remoto en casa, combinado con encuentros para fomentar el trabajo en equipo virtual-presencial que demanda la cuarta revolución industrial y el capitalismo de plataformas.

Según muchos académicos e intelectuales la pandemia nos tomó por sorpresa y poco preparados para la transformación radical en todos los aspectos de la vida. El ámbito educativo no fue la excepción, llevando a algunos a denunciar un apagón pedagógico global.

“La pandemia encontró a los sistemas educativos latinoamericanos heridos o mortalmente dañados. Las políticas de privatización impulsadas por el mercado habían actuado a fondo en la mayor parte de los países de la región. Argentina y México conservaban la integridad de sus sistemas, en gran parte por la lucha de sus docentes, por la necesidad social de la educación pública y por aspectos persistentes de la consistencia histórica de sus instituciones de educación formal. En tanto, la desigualdad del derecho a la educación se verificaba en todos los países, en especial en las zonas rurales, las periferias pobres de las grandes ciudades, las comunidades aborígenes, los grupos necesitados de una educación especial. No obstante, las perspectivas internacionales mostraban una tendencia a la universalización de la educación primaria y media en pocas décadas, aunque relativa a las inestables políticas socioeconómicas y educativas. En su conjunto, la educación latinoamericana recibió la pandemia debilitada y retrasada en la realización de cambios que requería de manera inminente, al mismo tiempo que se verificaba un voraz avance del mercado.” (Puiggrós A. 2020)

Haciendo un repaso por la historia del capitalismo se observa que, según su necesidad objetiva, siempre ha generado movimientos de concentración y desconcentración del trabajo: estas tendencias siempre fueron de la mano de los cambios técnicos y la lucha de los distintos intereses sociales correspondiente a una sociedad dividida en clases.

“Desde hace alrededor de trescientos años, la educación está capturada por la tecnología escolar y hasta el momento del inicio de la pandemia de covid-19 no había sido conmovida por procesos disruptivos. Esta disrupción, que incluye la reconversión de las partes en un nuevo todo claro y distinto, fue conceptualizada como destrucción creativa: la forma que tiene el capitalismo de avanzar, disolviendo las modalidades anteriores de producción a favor de formas novedosas que generan un salto tecnológico que, a su vez, permite sostener la propia dinámica de crecimiento del sistema capitalista”. (Narodowski y Campetella, 2020)

Asistimos a una era de transición intersistémica con la metamorfosis del sistema capitalista, que en su desarrollo dio un gran salto de escala en la producción y en la concentración de la propiedad, permitiéndole el monopolio del poder económico y político a nivel global. De esta manera el capital se redefine siendo cada vez más parasitario, con predominio del trabajo improductivo de servicios por sobre el trabajo productivo y, también, con la tendencia continua a la recesión económica obligado a ser cada vez más rapaz y –en esencia– mucho más violento.

Esto consolidó el poder de las redes transnacionales globales y el llamado mundo emergente, junto al declive tendencial de las otrora formas de capital Multinacional que se asentaban en las poderosas potencias imperiales (EEUU., Reino Unido, la Alianza del Pacífico).

Los estados naciones como fronteras de las economías que, durante siglos, fueron la garantía de protección de la propiedad, la producción y la valorización, ahora pasan a ser obstáculos para la acumulación capitalista, por lo que el sistema requiere el desmontaje de esta forma de organización social y sus respectivas instituciones. El proceso de transnacionalización –y por ende de desnacionalización– desplegado en los últimos cuarenta años convirtió al capital, en su lógica expansionista, en una totalidad universal.

El aceleramiento del desarrollo del conocimiento científico aplicado directamente a la industria implica que la productividad, debe ser sostenida en forma permanente en la actualidad si es que el sistema de economía global capitalista desea mantenerse activo, como formación y esquema de dominación en la sociedad moderna. Es por esto que las empresas de la red transnacional tienen sus propios institutos de formación e investigación, se han especializado al extremo de requerir mano de obra bajo capacitación permanente y ofrecer una revolución persistente en la aplicación de tecnologías duras y blandas de producción y trabajo, dejando atrás a los sistemas de formación públicos de los países. Demandando de cada país una especialización tal que contribuya a la eficacia del sistema productivo global.

Estos cambios en la estructura productiva requieren una particular disposición de mano de obra: de una parte, se demanda una alta cantidad de mano de obra de baja calificación –peones– fácilmente adaptable a trabajos simples, menudos y cambiantes, ya que la tecnología permite simplificar la tarea asignada a cada operario. Pero, por otro lado, las empresas toman una pequeña cantidad de personal bajo capacitación permanente con calificación de postgrado, con la tarea asignada de dirección del gran grupo económico o para la asistencia técnica en el alto nivel. En este esquema, las tareas técnicas de operario de fábrica y coordinación de la unidad productiva quedan a cargo de personal con título universitario de grado.

Las definiciones en la educación han acompañado estos procesos históricos. Y esto puede apreciarse estudiando las sucesivas descentralizaciones que ha sufrido la educación nacional. Tenemos las reformas y leyes que establecieron un sistema público de gestión privada (período 1953-1962) y la transferencia de escuelas nacionales al ámbito provincial y creación de escuelas provinciales con la promulgación de la Ley Federal de Educación (1993) y la de Educación Superior (1995) como los dos grandes procesos que marcan estas definiciones del sistema educativo nacional. En esencia, creemos que los cambios provocados en la formación profesional (en todos los niveles educativos) revela la importancia que la formación tiene como un instrumento estratégico para formar mano de obra, en una Argentina no industrial.

El origen de toda la estructura de la sociedad depende –en un país capitalista– del desarrollo del capital dominante a nivel mundial y a la formación del territorio productivo, para operar el salto que supone el desarrollo de la sociedad moderna.

Desde principios del siglo XX –y en nuestro país desde los años 70– comienza a tomar forma un modo de nuclear las empresas productivas que en la actualidad constituye la forma dominante: el Capital Financiero Transnacional. Se trata de un agrupamiento que reúne a la gran industria con la producción agropecuaria en gran escala, con enormes bocas de comercialización, plataformas y desarrollo de la logística de transporte; integrados en una red de empresas descentralizadas que operan como grupo corporativo de capital por acciones asentados en los grandes bancos, fondos de inversión y plataformas. La mano de obra integrada a estas empresas, son trabajadores obreros no calificados y calificados, y trabajadores profesionales operativos y administrativos de industria, polos agroindustriales y bancos; supervisores profesionales de las unidades de trabajo y los profesionales de alto nivel que están en condiciones de conducir la dirección operativa de la red de empresas. Semejante desarrollo de la estructura productiva, que alcanza máxima racionalidad económica y, paralelamente, mínima racionalidad social, demanda un número extenso de peones de la producción adaptables a tareas diversas en el comercio, el trabajo directo en fábricas, o la tarea administrativa sencilla de banco, comercio, transporte o trabajo agroindustrial o agropecuario. Este agrupamiento de empresas tiene la capacidad de trabajar con elevadas cargas de eficacia y eficiencia y, a la vez, trabajar con la incorporación acelerada de tecnología que le permite ampliar permanentemente la escala de producción.

Hoy lo dominante en la sociedad es el proyecto global financiero transnacionalizante, que requiere un determinado sistema educativo y centralmente una Educación Superior controlada por las redes financieras.

En ese sentido los intereses transnacionales requieren consolidar el pasaje del trabajador especializado al hiper-especializado y de la función a la polifuncionalidad de la centralización al trabajo remoto y la llamada uberización del trabajo ya que, en términos generales, este tipo de trabajo ofrece ciertas ventajas a las corporaciones. Por un lado, el ahorro en infraestructura edificios y gastos corrientes de su operación. Por otro lado, la dispersión de los trabajadores que intenta debilitar su organización y lucha. Unos de los objetivos de esta agenda es la pérdida de los derechos individuales y colectivos, de privacidad y de la propiedad. Esto último es la raíz de muchas características comúnmente asociadas con el teletrabajo domiciliario (*homeoffice*): bajos salarios, extensas jornadas, pago por parte del trabajador de gastos propios de la producción. A su vez, el trabajo domiciliario permite mayor incorporación para la explotación de trabajo femenino, infantil y de personas que no pudieran movilizarse hasta los sectores de trabajos. Esta tercerización permite también a la empresa, hasta cierto punto, desligarse de problemas laborales.

La imposición transnacional ya en los años 90 implementó un sistema educativo fragmentado (no hay integración entre los ciclos inicial, primario, secundario, terciario y superior). Al ciclo universitario o de educación superior necesitan fragmentarlo en grado y postgrado, para garantizar el control y apropiación de la producción de proyectos estratégicos y de las personas con capacidad en las áreas del conocimiento estratégico. Ya no sólo necesitan controlar cuántos acceden a ese conocimiento integrador (aranceles altos), sino que necesitan también controlar dónde, cómo y quiénes pueden ser los formadores en estas áreas de conocimiento estratégico con el control de los sistemas de plataformas virtuales. En este marco, la pandemia permitió un gran salto para lograr dichos objetivos.

Donde se nos va imponiendo aceleradamente un salto cualitativo en las formas de valorización a partir de la Inteligencia artificial, automatización-digitalización-robotización, el 5G, la impresora 3D, las monedas digitales, el teletrabajo, las plataformas, la telemedicina, la educación virtual, las teleconferencias, la discusión de una renta básica universal (para el trabajo sobrante), el capitalismo verde. Con un nuevo papel del Estado capitalista en términos de soberanía y de los aspectos sociales, pero más aún en lo coercitivo, en términos de seguridad ciudadana, donde se observa un estado de sitio y policíaco mediado por las nuevas tecnologías (panóptico digital).

Sobre estas bases se conforma un determinado sistema de relaciones sociales y un programa general para toda la sociedad, con una nueva división del trabajo, a partir de la deslocalización y la fragmentación productiva, donde prevalecen nuevas formas de propiedad y expropiación del trabajo, donde la fuerza del trabajo es cada vez más diferenciada e hipersegmentada, donde se combinan la flexibilidad y polifuncionalidad de trabajos súper-complejos de alta calificación y alta remuneración, con trabajos muy simples de alta precarización y máxima superexplotación.

Los niveles de exclusión en el proceso educativo por falta de conexión y aulas presenciales describen y reproducen la exclusión del sistema productivo con el desmantelamiento del mercado de trabajo a escala global, donde la hiperespecialización supone un proceso de deslocalización, desregulación con parcialización, simplificación de las áreas y de las tareas a ser desempeñadas. En los años 2020 y 2021 recibimos un curso acelerado de alfabetización en el manejo de plataformas para el capitalismo digital.

Estas nuevas formas de relaciones de producción preparan el terreno para la baja inversión para un bajo esfuerzo educativo, baja remuneración para una calificación simple y básica y con el desarrollo de Funciones Ejecutivas altamente flexibles para lograr potenciar la subsunción real, ya que no se puede conseguir en esta vorágine poner frenos inhibitorios a los sujetos que llevan a su propia autoexplotación y muchas veces terminan en la depresión, producto del cansancio, la soledad por la pérdida de los rituales diarios del trabajo presencial y la llamada fatiga del zoom.

Con todo esto reducen al ser humano cosificándolo, convirtiéndolo en un dispositivo técnico-conectado a la plataforma de la red transnacional.

Al parcelar al ser humano en sus capacidades, al aislarlo, se reducen a un mínimo sus posibilidades de integrarse técnica y socialmente, sin intervención subjetiva ni acciones políticas contra los problemas sociales y menos aún de participar del debate político para la construcción de la sociedad. De esta manera sólo se puede ser funcional o estar disponible para formar parte de los dispositivos flexibles de las redes financieras transnacionales.

El control y el dominio del sistema educativo en general y de la universidad en particular, no sólo le permite a las Transnacionales formar los oficios o capacitar la nueva mano de obra que requieren (formas flexibles- terciarizadas - informales- a distancia-no presenciales) además, desarrollan la plataforma del nuevo formato de organización que necesitan.

“El carácter público que asume hoy el debate acerca del lugar de la tecnología en los procesos de transmisión, entonces, parece ser uno de los legados de este proceso convulso. Esa discusión, todavía de carácter balbuceante, se da en un contexto social preciso, que ya ha sido reiterado en muchas oportunidades: la pandemia puso en evidencias las desigualdades en el acceso y el uso de la tecnología por parte de docentes y estudiantes, sobreimpresas en otras desigualdades de clase, género y territorio. Puso al desnudo, también, la existencia o no de políticas jurisdiccionales en la materia, la dotación en cuanto a equipos y capacidades, así como la existencia de ambientes apropiados, tanto de las familias como de los docentes, para hacer frente a un cambio abrupto de modalidad”. (Dussel., Ferrante y Pulfer, 2020)

Como podemos observar se hace mucho hincapié en las carencias, necesidades y falta de instrumentos o medios y el acceso o las exclusiones, pero muchas veces no se observa y no se pone el acento en lo que se quiere construir, moldear e imponer en el plano estratégico.

La llamada era digital y de las plataformas, donde todos los derivados de la última revolución tecnológica y los dispositivos materiales virtuales sirven como mediación para la comunicación, como medios que dan el soporte que garantiza el vínculo entre el Nodo Central-Empresa Capital y los Establecimientos de Trabajo.

La dislocación espacial del trabajo se da a escala transnacional. Esto amplía en forma notoria el mercado de trabajo al cual una empresa dada puede recurrir, incrementando así la competencia entre los trabajadores lo que, de no mediar la organización sindical, tiende a debilitar las condiciones de trabajo.

Esto es lo que necesariamente hace de base material para la transformación y desarrolla al máximo la mercantilización de la educación con una instrucción y una disciplina para la forma de organización en Red plataforma: oficio-desplegado a distancia-centrado en el Nodo Empresa Global del Capital.

Tal como se expresan algunos autores: “Proceso que posiciona al modelo de clase invertida dentro del enfoque socioconstructivo y del conectivismo como paradigma emergente en la sociedad del conocimiento. Las teorías del aprendizaje se han adaptado a los entornos cambiantes, en una evolución que va de la construcción del conocimiento (constructivismo), a un aprendizaje en sociedad (socioconstructivismo), a un estadio actual definido por la co-construcción de los saberes (conectivismo), que se explica por el creciente uso de las redes sociales y los intercambios que promueven un aprendizaje auto-gestionado y colaborativo, destacándose el compromiso activo para compartir información y conocimiento.” (Llovet y Pons, 2018)

Fundamentalmente lo estratégico que está en disputa son las palancas del control de las nuevas formas de trabajo y el moldeado de las mentes para ejercer la hegemonía.

De esta forma incorpora el individuo aislado -a través de la red- valores irracionalistas -azarosos, individualistas -sálvese quien pueda-, mercantilistas - todo mediado a través de cosas donde todo tiene precio, todo se vende-, consumistas -importa lo nuevo, no lo necesario-. Con estos valores se

impone la alienación, la apatía política, la no-participación, o la participación de la cibermilitancia, de los particularismos, de los llamados neo-activismos de minorías intensas acaudillados por el neoprogresismo global (ecologismo, antiespecismo, indigenismo, feminismo, iglesias electrónicas, etc.) para la desarticulación popular, junto a la desinformación, que forman la base de una acción política controlada por las redes financieras globales Transnacionales.

Esta ofensiva trata de privar a la sociedad y a sus pueblos de la capacidad de decidir y reducirlos a meros consumidores desmovilizados o movilizados en contra de sus propios intereses o en dirección de los intereses de las transnacionales.

¿Cómo crear las condiciones para resolver estos problemas en la práctica del ámbito Universitario?

Podemos intentar negar el uso de la tecnología, no nos va a servir de nada, como en su momento cuando los artesanos conocidos como Ludistas rompían las máquinas.

Una vez que comprendemos lo que está en juego en este momento de Pandemia, debemos aprovechar las ventajas relativas que nos brinda la tecnología para llevar adelante distintas actividades sin poner en riesgo nuestra salud, pero dando la disputa en el terreno gremial y político para la regulación de su uso para evitar nuestra propia explotación, donde esto signifique el derecho a poder desconectarnos, al pago de los insumos de internet y herramientas necesarias esenciales para realizar las tareas en condiciones óptimas no sólo de la enseñanza si no principalmente del aprendizaje. Además, es vital en este momento de profundas transformaciones potenciar el debate e impulsar la organización en los territorios sociales para reforzar la unidad del conjunto de los trabajadores de la comunidad universitaria y fuera de la misma. Para ello se requiere sostener el vínculo con nuestros estudiantes, para defender su educación y la del conjunto de la sociedad, para recrear la alianza histórica de los trabajadores con los estudiantes y el conjunto social. La Universidad no puede ser ajena ni quedar divorciada de las problemáticas que sufre su pueblo. Debe proponer y diseñar proyectos productivos de alto impacto e inclusivos de trabajadores profesionales, técnicos, administrativos y operarios para el pleno empleo, que desarrollen tecnología, integración nacional y continental, independencia económica y soberanía nacional. Debemos recuperar el espacio público para que los Valores que son impartidos sean el resultado del debate político de la Sociedad para poder construir un Proyecto de Educación Popular Participativo.

Para eso debemos crear las condiciones para una Comunidad Universitaria y una relación Docente-Estudiente que produzca una sociedad con capacidad de Participación Política para el desarrollo democrático de los aspectos económicos, políticos y culturales.

Debemos buscar formas que recuperen la relación Docentes-Estudiantes pero no de manera conservadora, sino en el sentido interactivo y colectivo, para desarrollar la capacidad de construcción de conocimientos económico-político-estratégicos, resolviendo el Diagnóstico, la Concepción y la Planificación Estratégica y Situacional. Es decir debemos intentar desarrollar la capacidad de combinar la hiper-especialización técnica y la de integración técnica, administrativa de gestión y el conocimiento político-estratégico.

“De esta paradoja sólo se puede salir de manera colectiva repolitizando el debate. Pero repolitizar va mucho más allá de consignas y la repetición de frases fuerzas de nuestros maestros clásicos. Repolitizar implica una renovada aproximación crítica a la realidad actual de una educación pública profundamente impactada por la aceleración de la innovación tecnológica en un contexto de reseteo de la sociedad capitalista que conocimos.” (Bonilla-Molina. 2021)

La comunidad universitaria debe avanzar en el debate para la organización y la movilización, es la única fuerza que puede sostener e impulsar el proyecto en políticas educativas públicas para toda la sociedad. Para ello es fundamental desarrollar el espacio y el tiempo para construir participación en los problemas educativos y de la sociedad. La Comunidad Universitaria debe comprometerse

estratégicamente en el sentido político de formar las capacidades necesarias que hoy requiere nuestra sociedad. Para eso se le debe dar un fuerte impulso a la educación, investigación, articulación participativa para la acción. Donde se potencie el desarrollo de los delegados por curso, las Asambleas, los Plenarios, los Encuentros de debate, el fortalecimiento de los Sindicatos y los Centros de Estudiantes, para encaminar el Dialogo Participativo con los docentes y su organización, con los Estudiantes, Graduados y No docentes con su organización y llevar la discusión a los cuerpos colegiados de la Universidad. Debemos partir de este debate profundo y hacerlo parte del cogobierno cuatripartito de la Universidad y que la fuente de recursos de la Universidad es el Estado, donde la ciencia, la tecnología, la investigación y el desarrollo vertebran todo el sistema político, productivo y social desde un sistema educativo diseñado y centrado para tal fin en lo político productivo.

“La pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI.” (De Sousa Santos, 2020).

Según a las conclusiones de un trabajo presentado por Rigo (2020) “Los resultados muestran la importancia de incorporar las tecnologías como recurso educativo que para dirigir las manifestaciones conductuales, cognitivas, afectivas y de la agencia personal de los estudiantes hacia formas de compromisos más auténticos. De comprender que el aprendizaje como proceso social y el compromiso como coproducción se construye desde una perspectiva colectiva, contemplando las voces de los alumnos y de los docentes”.

Particularmente considero que no sólo deberíamos adaptarnos a los cambios, sino también hacer propuestas superadoras, recuperar el rol transformador de la Educación en el ámbito superior Universitario para no ir de atrás de las transformaciones que nos impone el sistema con sus llamadas propuestas innovadoras que sólo contemplan su necesidad de transformación en su lógica expansiva.

Que colectivamente encontremos propuestas inventivas con el desafío de formar constructores de una sociedad democrática participativa, de lo contrario sólo seremos formadores de mano de obra o empleados subordinados al mercado trasnacional y funcionales de una sociedad excluyente.

Una cosa es diseñar soberanamente prácticas para inventar un nuevo modo de enseñar y aprender en la universidad y otra muy diferente adaptarnos al paquete que nos imponen desde los centros de dominación.

Referencias bibliográficas

- Bonilla L. (2021) Escuela, Universidad y Educación en la cuarta Revolución Industrial: <https://luisbonillamolina.wordpress.com/2020/09/13/escuela-universidad-y-educacion-en-la-cuarta-revolucion-industrial/>
- de la Barrera, S. (2007). Colaboración entre profesores: ¿Quién dice que es fácil? En Rivarosa, A. (2007) Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- De Sousa Santos, B (2007). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática emancipatoria de la universidad. 4taed. Bolivia: Plural editores.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera; compilado por Inés 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE - Editorial Universitaria.
- Elisondo, R., Melga, M., Chesta R. y Siracusa M. (2021). “Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>
- Martínez, R. (2015) La privatización Mundializada de la Educación Pública Universitaria: publicado en RT.

Rigo, D. "Percepciones sobre compromiso académico cuando se moldean dimensiones de clima de la clase en el nivel superior de Educación". Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica, y UNRC-Universidad Nacional de Río Cuarto. daianarigo@hotmail.com

Rigo, D. Y. y Paoloni, P. (2019). Compromiso con la formación inicial de docentes. Clase invertida y TIC. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 8(4), 102-115.

Capítulo 19

Experiencia de enseñanza aprendizaje en pandemia por Covid 19 durante 2020 en primer año del Profesorado en Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Villa María: propuesta implementada tendiente al desarrollo del compromiso agéntico de los estudiantes

Ana Claudia Ziraldo

El siguiente trabajo tiene como objetivo describir la experiencia educativa y desarrollo de compromiso académico en el espacio curricular Lengua Inglesa I de primer año del Profesorado en Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Villa María durante el año 2020 en el contexto de la pandemia y educación virtual.

Ante el aislamiento social, preventivo y obligatorio por la presencia del COVID-19, los docentes debimos repensar y resignificar repentinamente nuestras formas tradicionales de enseñar y aprender. Surgió renovado e interpelante el interrogante de cómo promover el compromiso académico de los aproximadamente cincuenta estudiantes de primer año, la gran mayoría de los cuales, comenzaba su trayectoria universitaria con docentes que, por primera vez, tenían la experiencia de una enseñanza totalmente virtual en un contexto adverso. La indicación de las autoridades de la Universidad fue clases por video conferencias y uso de la plataforma virtual Moodle. Mientras elegíamos el servicio más adecuado para nuestros fines académicos, tuvimos que reconsiderar contenidos, metodologías, recursos y criterios de evaluación, a la vez que pensar en cómo recrear el contexto áulico, considerando el aula como el espacio tradicional de encuentro con pares y docentes para la creación de nuevos conocimientos y de desarrollo del clima afectivo para que esa creación fuese posible. Al iniciar el ciclo lectivo, y con el transcurrir de la cuarentena que se prolongaba cada vez más, temíamos que la distancia impuesta por la pandemia alejara a los alumnos de las aulas, muchos de los cuales, suponíamos, podrían querer esperar un 2021 prometedor de la vuelta a la normalidad y del escenario tradicional.

Las características de la pandemia indicaban que el contexto de nuestras actividades sería diferente, que el retorno a las aulas, espacio físico donde nos encontrábamos a diario durante varias horas y donde, a diario también, docentes y alumnos repetíamos prácticas a fin de construir aprendizaje no sería posible tal y como lo conocíamos, que nuestra tarea avanzaría en nuevas direcciones y que había mucho por explorar. Así fue como en 2020 nos planteamos expandir el aula para llegar a todos nuestros estudiantes. El compromiso por lograrlo para todas las partes involucradas (alumnos, docentes, autoridades universitarias, entre otras) no sería tarea menor. Las docentes deberíamos multiplicar esfuerzos para que nuestros alumnos permanecieran, para que no se desalentaran ante la sensación de soledad por el menor tiempo compartido, por la falta de proximidad física con sus pares y por la distancia con las docentes, y por la falta de estrategias para hacer frente al nuevo modo de aprendizaje. Más que nunca fue necesario en el caso de los profesores de lenguas extranjeras considerar y reconsiderar los aportes teóricos de los distintos enfoques y métodos de enseñanza, y aprender nuevas tecnologías aplicadas a la educación, para poder recrear el aula en la virtualidad (con todas las diferencias que ello implica y sobre las que hasta el momento no habíamos pensado) y resignificar los momentos de aprendizaje de nuestros alumnos en un nuevo contexto espacio-temporal.

Los docentes debimos multiplicar esfuerzos en la tarea de ayudar a los estudiantes a desarrollar su compromiso académico. Cuando hablamos de desarrollar el compromiso de los estudiantes, nos referimos a la disposición y acciones concretas que debemos realizar los docentes a través de nuestras prácticas a fin de involucrarlos en sus procesos de aprendizaje. Un estudiante involucrado es un estudiante comprometido, y un estudiante comprometido es un estudiante agéntico. Entendemos por compromiso académico agéntico «la habilidad del alumno para establecer metas propias, constructivas, en el proceso activo del aprendizaje» (Reeve y Tseng, 2011, en Tomás, et. al, 2016, p. 122). Pensamos en su vinculación activa con las tareas académicas y en todas las acciones intencionadas que estos realizan en pos de aprender. Según Rigo (2020):

El concepto de compromiso, haría referencia a la inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, la comprensión o el dominio de conocimientos, habilidades o destrezas que el trabajo académico intenta promover. Hace al grado en que los alumnos están liados, vinculados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con una participación más superficial, apática y de falta de interés. También alude a la intensidad y la emoción con la cual los individuos se involucran para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía en acción que los conecta con la actividad (p. 40).

Agencia, autorregulación y funciones ejecutivas en estudiantes de primer año de nivel superior

Convencidas de que depende de los docentes proponer y andamiar un modelo de trabajo con el que los estudiantes se impliquen cognitivamente, conductualmente y emocionalmente, los docentes debimos familiarizarnos con nuevas tecnologías y su uso en el aula de manera inmediata. Google Meet y la plataforma Moodle fueron los entornos alternativos para el desarrollo de los contenidos del programa. De hecho, no eran tecnologías desconocidas, pero sí lo era su uso exclusivo, con las diferencias metodológicas que esto implica.

Tal como se pretende, y así se estipula en el programa del espacio curricular, el estudiante de primer año debe ser capaz de desarrollar estrategias de aprendizaje progresivamente autónomo. Entendemos por estudiante autónomo a aquel que es capaz de gestionar su propio aprendizaje. Un estudiante que procura o gestiona su aprendizaje es un estudiante agéntico. Agencia refiere a la capacidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y sentirse seguros de alcanzar el objetivo. Implica reconocer y crear oportunidades, identificar estrategias, asumir riesgos, capitalizar errores, y perseverar para aprender. Los estudiantes agénticos se autorregulan. El concepto de autorregulación fue propuesto por Zimmerman (1989), quien lo define como el grado en el que los estudiantes participan a nivel metacognoscitivo, motivacional y de comportamiento en sus procesos de aprendizaje; es decir, los estudiantes generan pensamientos, sentimientos y acciones que les permiten cumplir con las metas de estudio que ellos mismos se plantean. La autorregulación, en tanto, se puede definir como la capacidad que permite el control de la atención, del comportamiento (conducta y emoción) y de la acción dirigida a metas (Blair y Ursache, 2011).

Siguiendo la teoría social cognitiva, el término agéntico (Bandura, 1997) hace referencia a la proactividad del individuo, basada en la autoorganización, autorregulación y autorreflexión, capaz de modificar y mejorar las condiciones de su entorno. Específicamente, el concepto de compromiso agéntico se refiere a la aportación constructiva que los alumnos realizan al flujo de informaciones y recomendaciones del docente. El compromiso agéntico se entiende como «el evento de clase observable en que el alumno contribuye de manera constructiva con su aprendizaje y la enseñanza que recibe de docentes y pares» (Reeve, 2012 en Montenegro 2017, p. 117). Los estudiantes agénticos encuentran la oportunidad de descubrir y potenciar su capacidad de regular lo que aprenden, la forma en que lo aprenden y la utilidad que dan a lo que aprenden (Ponce, 2016). Larsen-Freeman, en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, expresa:

Agencia refiere al sentimiento de propiedad y sentido de control que los estudiantes tienen sobre su aprendizaje. Los estudiantes agénticos tienen una mentalidad de desarrollo. Están convencidos de que tienen el control de su aprendizaje, que tienen la habilidad de aprender y mejorar. Los estudiantes agénticos toman la iniciativa, aprovechando y creando la oportunidad de aprender. Asumen riesgos, seguros de que pueden aprender de sus errores. También son resilientes; tienen la habilidad de adaptarse y perseverar para superar obstáculos (2021, p. 6).

Namgung et al. (en Larsen-Freeman, 2021, p.7) por su parte, se refieren a agencia como un término global que alude a factores intrapersonales y contextuales. Señalan que mientras autonomía “se enfoca en primer lugar en la decisión independiente y libre de actuar ... agencia implica atributos multidimensionales que incluyen factores intrapersonales y externos.” Así, agencia es un término más holístico que refiere a la interacción del estudiante y sus características con el medio. Será su motivación por cumplir su meta, con la mediación de sus docentes y en interacción con sus pares, lo que determine sus acciones en pos de lograrla.

Pensar en estudiantes agénticos y autorregulados es posible en primer año del nivel superior si consideramos que, desde el punto de vista biológico, su cerebro ha alcanzado o está alcanzando su desarrollo puesto que es la adolescencia el período en que este llega a su fin (Álvarez y Wong, 2010).

Por otra parte, de acuerdo a la teoría de la plasticidad cerebral el cerebro continúa desarrollándose y puede ser moldeado y modelado a través de las conductas que el docente debe favorecer. El concepto de plasticidad (Aguilar Rebolledo, 2003) alude a la capacidad de las células del sistema nervioso para regenerarse anatómicamente y funcionalmente. El nacimiento de nuevas neuronas continúa al menos en el hipocampo, en la corteza prefrontal, área del cerebro con un papel importante en el aprendizaje y la memoria (Rakic, 2002). Las funciones ejecutivas, que anatómicamente están ubicadas en el cortex prefrontal del cerebro, son actividades mentales complejas que hacen posible la adaptación al entorno y el logro de metas. Si tomamos en cuenta al funcionamiento ejecutivo de los estudiantes de primer año de nivel superior, sus condiciones anatómicas y funcionales les permiten estas disposiciones. Desde una perspectiva neuropsicológica orientada a la educación, Dawson y Guare (2010, en Rigo et. al p. 10) expresan que:

El funcionamiento ejecutivo refiere a los procesos cognitivos de alto nivel que se requieren para planificar y dirigir actividades. Las funciones ejecutivas permiten organizar nuestro comportamiento en el tiempo considerando demandas inmediatas, se asocian con lo que podríamos llamar el aquí y ahora de una situación determinada. Permiten también manejar emociones y monitorear pensamientos para trabajar de manera más efectiva y eficiente. Incluyen habilidades principales tales como: planificación, organización, manejo del tiempo, memoria de trabajo, metacognición, inhibición de respuestas, control emocional, iniciación de tareas, persistencia orientada a objetivos y flexibilidad.

El aula virtual Moodle: entorno de enseñanza virtual para nuestra comunidad de aprendizaje

Herramienta para favorecer el desarrollo del compromiso agéntico en los estudiantes, el aula virtual de la plataforma Moodle fue el recurso que nos permitió mantenernos comunicados, unidos, “aglutinados”, implicados individualmente en la tarea e involucrados con el resto del grupo para lograr los aprendizajes. Al mencionar comunicación no solo hacemos referencia a identificar a los demás integrantes del grupo y a participar de las actividades propuestas, sino a la idea de pertenecer con un objetivo común, el de construir colaborativamente el conocimiento, compartir problemáticas o desafíos comunes, hacer tareas comunes y a buscar de manera conjunta soluciones a los problemas de todos.

En la plataforma Moodle se brindó a los alumnos la posibilidad de participar de diversos foros, pensando en el aprendizaje como construcción social. Así incluimos un foro de preguntas y respuestas sobre los diversos temas de lengua en cada unidad temática. Estos foros se convirtieron en el espacio donde se podía continuar preguntando y respondiendo, reflexionando sobre los temas discutidos en los encuentros sincrónicos, aportar información adicional y asentir o disentir, entre otros, siempre haciendo uso del inglés como lengua extranjera. Se creó un segundo foro de preguntas y respuestas para compartir información sobre la novela de lectura obligatoria y el mal de Asperger, su tema central. También se diseñó un glosario colaborativo sobre la misma novela al que todos debían contribuir y del que todos podían estudiar. Estas actividades tuvieron como objetivo fomentar el trabajo colaborativo y promover el compromiso entre pares quienes, de otro modo, debían responder solos a todas y cada una de las consignas. La participación de las docentes se limitaba a retroalimentar sus propias participaciones con algún comentario o sugerencia.

Tarea fue otro de los recursos empleados en el aula virtual Moodle. Su uso estaba vinculado, entre otros, a la escritura de textos de diversos géneros. Luego de una serie de actividades tendientes a que los estudiantes aprendieran la lengua necesaria (vocabulario específico y estructuras gramaticales) para escribir un texto —macrohabilidad escritura— sobre un tema determinado y luego de analizar la estructura esquemática del género textual, solicitamos a los estudiantes que individualmente escribieran una carta con la consigna “Tu amigo ha encontrado un trabajo bien pago en la

ciudad donde vives y quiere mudarse allí por lo que está buscando una casa en alquiler. Te ha pedido que le ayudes a encontrar una casa en buen estado. En aproximadamente 200 palabras respóndele su carta describiendo la casa que has encontrado para él/ella.” Los alumnos pusieron en uso todos los conocimientos aprendidos, incluso sobre aspectos culturales, ya que el nombre de la ciudad no estaba especificado. Las producciones fueron subidas como Tarea a la plataforma Moodle y las correcciones individuales se hicieron utilizando la tabla que compartimos en el espacio curricular con símbolos de corrección empleados en escritura de manera que los estudiantes entendieran la categoría de errores que habían cometido.

Posterior al primer borrador, las docentes elaboramos un archivo con los errores comunes de los estudiantes en relación a la estructura esquemática del género y en relación al uso de la lengua y, sin incluir nombres, lo compartimos en un encuentro sincrónico posterior (que luego quedó disponible en la plataforma) para que juntos e individualmente pudieran reflexionar sobre los errores que habían cometido y cómo corregirlos/evitarlos. Se pretende que los estudiantes puedan mejorar sus producciones en un segundo borrador que lleva, además de comentarios de las docentes y nuevas sugerencias, la calificación final.

Google Meet como herramienta y la clase invertida como modelo pedagógico para favorecer el desarrollo del compromiso estudiantil durante la pandemia

Respecto del servicio de videoconferencias Google Meet, tuvimos un encuentro sincrónico semanal durante el cual intentamos que fuera la clase invertida y el aprendizaje invertido el modelo pedagógico predominante. La idea de implementar la clase invertida fue obtener el mayor provecho posible de nuestros encuentros sincrónicos que se vieron reducidos de ocho a dos horas semanales. Se entiende por clase invertida o aprendizaje invertido al:

[...] enfoque pedagógico en que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con los contenidos del curso (Flipped Learning Network, 2014).

Las docentes facilitadoras seleccionamos los materiales que los estudiantes debían explorar por sí mismos (en algunos casos utilizamos recursos curados y en otros empleamos nuestros diseños). El tiempo invertido en trabajar los materiales en primera instancia, que implica el empleo de procesos cognitivos básicos, sirvió para procesar la información. Posteriormente, durante los encuentros sincrónicos, en que la demanda cognitiva es mayor, se fomentó el diálogo, la cooperación, el pensamiento crítico y autónomo y la generación de ideas y los alumnos tuvieron la oportunidad de profundizar sus conocimientos. La clase formuló y respondió preguntas, aplicó los temas a situaciones problemáticas nuevas y compartió información de fuentes diversas, entre otras actividades.

En la primera unidad del programa, se indicó a los alumnos de primer año en Lengua Inglesa I que miraran archivos Powerpoint con imágenes de lugares de residencia en distintas partes del mundo, que leyeran y escucharan textos sobre diferentes tipos de casas, estilos, materiales de construcción, etc. y luego, en instancias sincrónicas, debatieron sobre dónde les gustaría vivir: en un tipo u otro de casa, con o sin tecnología, en el campo o en la ciudad, y justificaron por qué sobre la base del material trabajado en primera instancia. También analizaron expresiones para introducir acuerdo/desacuerdo para dar opiniones. Dado que estimulamos el desarrollo de estrategias de aprendizaje y su uso, compartimos distintas formas de agrupar vocabulario con criterios que cada alumno consideraba útil para aprender y recordar, por ejemplo, muebles y accesorios en cada habitación, que podían listar o dibujar para memorizar. También pudieron decidir qué recurso online utilizar para aprender a pronunciar el vocabulario nuevo: diccionarios de pronunciación en soporte papel de donde podían copiar la transcripción fonética, diccionarios en línea donde además podían escuchar la pronunciación y hasta hacer sus propias contribuciones. Pudieron aprender contenido

temático de sus pares, que habían investigado más allá de lo que las docentes habíamos propuesto y contenidos procedimentales cuando compartieron la forma en que habían accedido a ese contenido y cómo lo había procesado para comprenderlo y recordarlo (uso de tablas, dibujos, lectura de definiciones, etc.)

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera implica el desarrollo de cuatro macrohabilidades: lectura comprensiva, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. El trabajo en las macrohabilidades involucra también el aprendizaje de vocabulario, gramática y fonética y fonología. La expresión oral es de por sí intimidante en el aula como espacio físico; más lo fue en el contexto de la pandemia en que muchas veces los estudiantes elegían permanecer con las cámaras apagadas. Dado que consideramos que el componente emocional es de suma importancia, los primeros meses priorizamos la decisión de los estudiantes al respecto, a lo que suponíamos que era académicamente óptimo. Pensamos en estudiantes que estaban en espacios físicos muy pequeños o estudiantes que compartían el espacio físico con sus familias y preferían no mostrarse aun sabiendo que parte de la comunicación es gestual y que, por ende, su capacidad de comunicación se vería obstaculizada. El desarrollo de la oralidad significó todo un desafío al que pudimos atender, en parte, en el marco de las breakout rooms, recurso de Google Meet que permite a los alumnos participar de reuniones simultáneas en pequeños grupos y luego volver a la reunión principal. A medida que avanzaban los meses y los estudiantes se familiarizaban los unos con los otros, y las docentes con el grupo, elegíamos invitarlos a participar espontáneamente con o sin pantalla.

Conclusión

En 2020 la virtualidad fue nuestro nuevo escenario para generar compromiso. Si bien la plataforma Moodle resultaba familiar para nuestros alumnos ya que es regularmente utilizada en el Taller en Lengua Inglesa del Curso de Admisión, hasta el momento del aislamiento había sido solo un recurso más pensado en brindar práctica intensiva y extensiva a la que tradicionalmente se realiza en el aula teniendo en cuenta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera los docentes debemos ofrecer posibilidades de recrear instancias contextualizadas de uso de la lengua que enseñamos a través de actividades diseñadas para ese fin.

La medida en que cada estudiante desarrolló su compromiso para con el espacio curricular y para con el grupo determinó su éxito académico. Entendemos que no fue fácil para los estudiantes de primer año, autorregularse, desarrollar estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, trabajar colaborativamente, autoevaluarse y autocorregirse; en otras palabras, transformarse en un estudiante agéntico, y pasar de esperar que el profesor buscara toda la información, la seleccionara, presentara, explicara, modelara, ejemplificara, para ser ellos mismos quienes gestionaban sus propios aprendizajes.

En términos generales, cuando en educación se habló de compromiso, pensamos casi exclusivamente en presenciar una clase, escuchar al docente y hacer la tarea para que el docente determinara si estaba bien o mal al tiempo que proporcionaba las respuestas correctas y calificaba. Aún con las limitaciones impuestas por la conexión, la misma plataforma que en ocasiones estaba caída o los cortes de luz en sus lugares de origen, muchos de los alumnos pudieron transformarse en estudiantes agénticos, integrantes de una comunidad de aprendizaje en la que cada miembro tenía el desafío de aprender junto a pares y docentes. Muchos alumnos participaron espontáneamente, tomaron la iniciativa, realizaron aportes múltiples y valiosos para sus pares y para sus docentes, lo que dio como resultado una interacción variada y rica de estudiantes que se sintieron motivados por seguir aprendiendo y por ser ellos mismos sus propios agentes.

El año académico transcurrido en pandemia fue la forma de continuar haciendo educación en nuestro contexto y fue una lección provechosa a pesar de la adversidad. Los docentes nos reubicamos en el aula. Si bien pensamos que este nuevo modo de hacer significaría resignar gran parte de

los objetivos por cumplir dado el cambio repentino al que nos enfrentamos, pudimos hacer de la selección de contenidos, diseño de actividades y utilización de recursos opciones apropiadas para cumplir los objetivos. Sorprendentemente, el porcentaje de estudiantes que regularizó la materia no fue menor al de otros años en que las clases fueron presenciales. Probablemente esta experiencia que no elegimos nos haya dejado una enseñanza de la que de otro modo nos hubiese tomado mucho más tiempo beneficiarnos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Rebolledo, F. (2003). «Plasticidad cerebral parte 1» en *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 41, 1, pp. 55-64.
- Aguilar Rebolledo, F. (2003). «Plasticidad cerebral parte 2» en *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 41, 2, pp. 133-142.
- Álvarez, M. y Wong, A. (2010). «Neurociencias y comunidad: La oportunidad del neurodesarrollo» en *Revista Psiencia*, 2, 1, pp. 30-33.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, US: W. H. Freeman and Company.
- Blair, C. y Ursache, A. (2011). «A bidirectional model of executive functions and self-Regulation» en K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 300–320). New York, US: Guilford Press.
- Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-P™ Recuperado de: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Larsen-Freeman, D., Driver, P., Gao, X., y Mercer, S. (2021). *Learner Agency: Maximizing Learner Potential* [PDF]. Recuperado de: www.oup.com/elt/expert
- Montenegro, A. (2017). «Understanding the Concept of Agentic Engagement for Learning» en *Colombian Applied Linguistics Journal*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.10472>.
- Ponce, M. (2016). «La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología» en *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7 (12) Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458153013>
- Rakic, P. (2002). «Neurogenesis in adult primate neocortex: an evaluation of the evidence» en *Nature Reviews Neuroscience*, 3,1, pp. 65-71.
- Rigo, Y.; de la Barrera, L. y Travaglia, P. (2020). «El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas» en *Perspectivas Docentes*, 31 (72), 9-17 Recuperado de: <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas>
- Rigo, Y. (2020) (Coord.). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* en *Colección Mundo Digital*. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/108190/1/CMD_13_2020.pdf
- Tomás, F. et al. (2016). «El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones» en *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/issue/view/et2016341>
- Zimmerman, Barry. (1989). «A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning» en *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, pp. 329-339.

Capítulo 20

Épocas de pospandemia: ¿y ahora qué?

María Laura de la Barrera

Desde el prólogo de este libro, Vélez destaca que, en los dos años, un poco más, un poco menos, de lo que significó la pandemia mundial, pudimos advertir, experimentar esa modificación drástica, abrupta de la vida cotidiana, de las propias prácticas y de infinitas maneras de sentir y saber, incluso de conocer y de apropiarnos.

La autora enfatiza la idea de “nuevas herramientas” y es allí donde se hace necesario reparar en este capítulo pronto al cierre del libro. Qué nos dejó, qué aprendimos, qué haremos distinto, qué no haremos nunca más. Cuestiones contundentes.

Se menciona al inicio que con el devenir de la pandemia se *desestructuraron poderes*, hoy queremos pensar que construimos otros, porque, como ya mencionamos en varias partes del escrito, lo que no mata fortalece... y al decir de Vélez: transformando nuestra cultura y nuestra mente. Qué fue lo que se resignificó, qué fue lo que hoy contemplamos distinto.

Desde perspectivas neurocientíficas tradicionales, son más las veces donde la tendencia es centrarse en lo que no hay, en el déficit, en lo que falta. La idea actual, es ampliar la mirada, pues los contextos adversos vividos, de aislamiento y mediados por la virtualidad, (en el mejor de los casos) en el plano educativo y en otros, dejaron al descubierto que, una vez más, ha de ser una perspectiva *situada* lo que puede dar lugar a los cambios... en la construcción de cultura, acorde a las circunstancias vividas está el desarrollo de nuestra mente, de la subjetividad, de nuestra identidad plena.

Hoy, los desarrollos deben constituirse en redes, el *nadie se salva solo*, se hizo y sigue haciéndose evidente, donde también allí el aporte de la neurociencia se rige fundamental.

Lo que sucedió fue a nivel mundial, global y hubo particularidades que bien pueden explicarse desde una neurociencia cultural, entendida según Hyde, Thompson, Creswell, y Falk. (2015) como aquella disciplina que se ocupa de las interacciones bidireccionales entre cultura y biología y de las investigaciones empíricas de esas interacciones, en un marco diferente al de la escisión naturalista, sino más bien en un sistema dialéctico de relaciones, tal como se encuentra en el pensamiento de Vigotsky (Castorina, 2018; Castorina, 2016; Castorina y Baquero, 2005) al postular una interacción de la naturaleza y la cultura, en términos de un sistema.

En esta perspectiva, se ha estudiado principalmente cómo los valores culturales, las prácticas y las creencias conforman a las funciones cerebrales y afectan la arquitectura neuronal. Intenta examinar el modo en que los rasgos culturales conforman la neurobiología y el comportamiento; así el modo en que los mecanismos neurobiológicos propician, en cierta medida la reproducción de los rasgos culturales (Grande, 2015 en Fernández y Escobedo, 2020: 90).

La pandemia dejó su impronta y fuerte, este hecho social, cultural, fue un cimbronazo atroz en el ámbito en que se lo mire, en lo que es salud fue clave, pero en educación también. Precisamente, la neurociencia cultural busca comprender el papel de los dispositivos culturales como factores capaces de establecer interacciones con la actividad biológica del sistema nervioso, para conformar la complejidad de la conducta humana. En el plano educativo, estos dispositivos siempre han sido clave. Las aulas mutaron y se convirtieron en cuadrados o círculos en la pantalla que con suerte dejaba ver, una que otra vez, algún rostro otorgando humanidad en los encuentros educativos.

Hoy nos hemos reencontrado y tenemos la sensación de que ya no es igual, que algo cambió.

Valoramos más la presencia física, estamos más atentos a los gestos, a la retroalimentación al diálogo. Hay mixtura, hibridez. En el salón de clases conviven multimedios con cuerpos reales. Ya no hay ladridos de perros provenientes del hogar, ni gatos queriendo ser protagonistas cruzándose en las pantallas, sino que quizás duerman plácidamente mientras debatimos en clases presenciales los contenidos, en las Universidades públicas otra vez. Sucede algo similar en las escuelas.

Fueron épocas donde más que nunca corroboramos la capacidad plástica de nuestro sistema nervioso para reestructurarnos, reorganizarnos, modificarnos estructural y anatómicamente. La plasticidad estructural del cerebro es el mecanismo biológico básico de un aprendizaje constructivista, socioconstructivista, ¿neuroconstructivistas?

Posturas llamadas neuroconstructivistas (Sirois, Spratling, Thomas, Westermann, Mareschal y Johnson, 2014, Artigas Pallarés, 2014; Tirapú -Ustarroz, 2012) dan cuenta de la emergencia de plasticidad sináptica mediante la influencia de señales internas y de señales externas, procedentes del medio ambiente. La pandemia hizo que se modificaran diversos contextos. Desde unas posturas que incluyen además el prefijo *socio* al neuroconstructivismo, la mirada es ya más ecológica, donde sujeto y contexto, sistema, son modificados recíprocamente.

Apuntamos en esta vuelta, al regreso postpandemia, al respeto real por lo diverso. Seguimos, y quizás más que antes tras la idea de inclusión, o mejor de convivencia. Porque si hay algo que aprendimos fue a convivir, primero con la incertidumbre, luego con los miedos, posteriormente con las oportunidades y medios que se nos ofrecían para aprender, hasta que finalmente hemos de aprender a convivir con las diferencias. No todos atravesamos esos dos años de la misma manera, la desigualdad se profundizó, en diversos sentidos.

Que este regreso conlleve una vuelta a los aprendizajes profundos, significativos, colaborativos, que estudiantes y profesores tengan la posibilidad del reencuentro amoroso que da el gusto por los procesos que se dan en espacios de enseñanza y de aprendizaje.

Que la vuelta favorezca y motive a la elaboración de proyectos, al “abrir las puertas” del aula para aprender en tiempos diversos, con y para otros, dando el sentido más allá de lo útil, sino ce la construcción de saberes de la puesta en marcha de ideas, de la experiencia entre pares y comunidad.

Que este abrir y abrirse favorezca el enredarnos, con todo lo que ello implica: escuchar al otro, ser con otros, compartir territorios, cuidarlos...

Que se extiendan las aulas, más allá de los muros, de las pantallas...que se aprendan conceptos, pero más que nunca modos de hacer, modos de ser....colaborativamente.

Referencias bibliográficas

- Castorina, J. A. (2016) La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. Propuesta Educativa Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 26 a 41.
- Castorina, J. A (2018) El problema del conocimiento en la investigación educativa, el aplicacionismo de las disciplinas, las neurociencias en particular. La escuela hoy, tensiones, posibilidades y desafíos. ANUARIO DIGITAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Número 1, Octubre de 2018.
- Castorina, J. y Baquero, R. (2005). Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hyde, L; Thompson, S.; Creswell, J.D. & Falk, E. (2015), “Cultural neuroscience: New directions as the field matures”, Culture and Brain, 3, pp. 75-92.
- Sirois, S., Spratling, M., Thomas, M. S. C., Westermann, G., Mareschal, D.y Johnson, M. H. (2014). Compendio de Neuroconstructivismo: cómo el Cerebro Construye la Cognición. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 6(1),60-81.[fecha de Consulta 21 de Octubre de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333430869008>

Capítulo 21

Resignificando la educación...de docentes y estudiantes agentes

Daiana Yamila Rigo

Hoy desde una presencialidad plena y capitalizando la posibilidad de hibridar los contextos educativos surgen un sinnúmero de interrogantes que nos mueven a reconsiderar la educación pos-pandemia; a contemplar la importancia de los momentos de rupturas, crisis e incertidumbre para revalorar el potencial reflexivo, crítico y creativo de los seres humanos.

La UNESCO (2020) en su informe “La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública”, la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, conformada en el 2019, presenta 9 ideas a contemplar para replantear la educación y reconsiderar la manera en que el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje pueden moldear el futuro de la humanidad.

Brevemente, las 9 ideas refieren a: 1. Sostener la educación como un bien común, como un baluarte contra las desigualdades; 2. Ampliar el acceso a una buena conectividad, al conocimiento e información; 3. Valorar la profesión docente, considerando que los educadores han aportado respuestas muy innovadoras a la crisis de la COVID-19; 4. Promover la participación y los derechos de los estudiantes, los jóvenes y los niños; 5. Ampliar los horizontes educativos, es decir, dar paso a formas diversas de “dar clase”; 6. Propiciar tecnologías libres y de código abierto al alcance de docentes y estudiantes para la creación de recursos y herramientas educativas digitales; 7. Revisar los planes de estudio, incorporando conocimientos científicos básicos; 8. Proteger la financiación nacional e internacional de la educación pública; y, 9. Fomentar la solidaridad mundial para poner fin a los niveles actuales de desigualdad.

Si nos centramos en el tercer enunciado, la agencia de los docentes y educadores tiene un rol decisivo en las transformaciones educativas. La agencia o los momentos de agencia, refieren a la capacidad situada de percibir en un momento determinado posibilidades más allá de las prácticas uniformes y prescriptas, con el fin de responder a las demandas específicas de la situación inmediata, con autonomía, toma de decisión, pero por sobre todo con prácticas diversas y flexibles (Aspbury-Miyaniishi, 2022).

Fueron los imprevistos que la educación remota de emergencia puso sobre la mesa educativa y los vaivenes de la práctica docente los que promovieron respuestas diversas antes realidades heterogéneas. Perrenoud (2014) reflexiona que los contratiempos que emergen durante la acción posibilitan preguntarse lo que pasa, lo que podemos hacer o cuál es la mejor estrategia para resolver la situación problema. Contingencias, que pueden derivar en reelaboraciones interesantes e inesperadas, brindando nuevas posibilidades de aprendizaje (Baynham, 2006). Van Lier (2001) y Mercer (1995) definen a los imprevistos o contingencias como instancias que requieren de una adaptación receptiva situada en la interacción típica de una conversación casual, pero en contextos pedagógicos que a menudo implican una desviación de la planificación en respuesta local a algún contratiempo que demanda una respuesta desde la agencia discursiva, es decir, siendo reflexivos y críticos del propio accionar, reelaborando lo pautado de antemano en el momento presente en el que se desarrolla el quehacer docente (Rigo y Squillari, en prensa).

En esa redefinición de los contextos educativos y los roles de educando y educadores, Roy (2020) plantea el desafío de caminar a través del portal de la pandemia, dejando atrás el equipaje obsoleto del pasado. Para la enseñanza y el aprendizaje, eso significa que debemos comprometernos con cinco características entrelazadas de la pedagogía endémica¹⁶: contexto, aprendizaje, equidad, agencia y relaciones (Felten, 2022). El futuro de la enseñanza y el aprendizaje, en resumen, es *CLEAR* -claro- (si dejamos las cinco palabras en inglés: *Context, Learning, Equity, Agency* y *Relationships*).

Esas 5 características de una pedagogía endémica, que definimos tras el COVID-19, nos demuestran que la educación en cada nivel educativo no está separada del mundo, cada sujeto está inserto en un contexto particular que se liga a múltiples posibilidades, pero también a infinitas limitaciones. Es decir, a dónde, cuándo, con quién y en qué contextos se está enseñando y aprendiendo

¹⁶ En campos más allá de la salud pública, “endémico” se refiere a algo que es característico y predominante en una región, población o entorno en particular; los canguros, por ejemplo, son endémicos de Australia (Felten, 2022).

tienen un sinfín de respuestas (Felten, 2022), delimitando nuevos *Contextos Educativos*, para hacer más *equitativo* el proceso de *aprendizaje*.

Equidad que también mejora la *agencia* de los estudiantes, al pensar que la educación se hace con y no para los estudiantes. Eso significa que los alumnos son agentes de sus propios trayectos educativos, alzando la voz, brindando opción, para contribuir al diseño pedagógico más vinculados a las metas personales del proceso de aprendizaje (Felten, 2022; Rigo, Squillari, Caraballo y Rovere, 2021). Agencia, que Bandura (1989; 2001; 2006) desde un enfoque sociocultural, entiende como la capacidad para la acción social autónoma durante la cual, los sujetos transforman y redefinen intencionalmente sus mundos sociales y materiales. Así, la agencia puede definirse como la capacidad de iniciar una acción con un propósito que implica voluntad, autonomía, libertad y elección (Bandura, 1989). Junto a una agencia en red, en tanto el desarrollo de la formación no se basa en un discurso sólido y a largo plazo, sino que la práctica docente, como espacio de diálogo, habilita en palabras de Habermas (1990) intercambiar ideas, comprometerse con una variedad de puntos de vistas y co-construir saberes de manera colaborativa y en *relación* con otros, utilizando los intercambios como una manera de indagar y profundizar temas y conceptos (Rigo y Squillari, en prensa).

Ahora retomando, las ideas número 5 y 6 formulada por la UNESCO (2020), presentamos algunos márgenes de acción para diseñar y facilitar experiencias de aprendizaje mediadas por recursos digitales. Ahora que los docentes presenciales han experimentado la versión no planificada y forzada de la enseñanza virtual o de 'moverse en línea', ¿cómo puede esta experiencia ayudar a cerrar la brecha entre la enseñanza en línea y la presencial en los próximos años?, ¿cuál es el papel que pueden jugar las tecnologías digitales y el aprendizaje a distancia en la educación presencial después de la experiencia de Covid-19?

La respuesta a tales interrogantes viene de la mano del concepto de educación expandida que integra prácticas, ideas o metodologías educativas que se encuentran fuera de lugar. Hace referencia a un conjunto de prácticas emergentes que a partir del uso de tecnologías digitales de comunicación y del ejercicio de nuevas formas de interacción social que están transformando el funcionamiento y el rol de la institución educativa (Freire, 2012).

En otras palabras, la educación expandida desorganiza, confronta y tensiona el sistema educativo, la formalidad y la institucionalidad. La principal premisa de esta idea es que la educación, particularmente el aprendizaje, sucede no solo en cualquier momento y lugar, sino que ya no está circunscrito a los límites formales e institucionales de la escuela (Díaz y Freire, 2012).

Asimismo, de metodologías como la clase invertida, que consiste en invertir la estructura tradicional de la clase, consiste en mover la 'entrega' del material fuera de la clase formal y hacer uso de ésta para emprender actividades colaborativas. Es decir, se busca integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza de contenidos utilizando activamente materiales audiovisuales, combinado videos, resúmenes de conferencias, animaciones o tutoriales (Rigo, Riccetti, Siracusa y Paoloni, 2019).

Ambas propuestas nos llevan a reconsiderar la formación docente, revisar las pedagogías populares, incluyéndolas, para comprender y definir prácticas híbridas y combinadas. Bruner (1997) destaca que a través de las prácticas pedagógicas se comunican las percepciones del aprendizaje y de los aprendices, es decir, la elección de una práctica pedagógica implica una concepción del alumno y puede, con el tiempo, ser adoptada por él o ella como la forma adecuada de pensar sobre el proceso de aprendizaje. Porque la elección de una forma de hacer pedagogía comunica inevitablemente una concepción del proceso de aprendizaje y del alumno. Citando a Bruner:

“...al teorizar sobre la práctica de la educación en el aula (o en cualquier otro contexto, en su caso), vale más tomar en cuenta las teorías populares que ya tienen aquellos implicados en enseñar y aprender. Pues cualesquiera innovaciones que, como pedagogos teóricos 'en condiciones', queramos introducir, tendrán que competir con, reemplazar, o si no modificar las teorías populares que ya guían tanto a las maestras como a los alumnos” (pp. 64).

Por la tanto, la práctica educativa está influida por las perspectivas implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y el desarrollo que los docentes y los estudiantes van construyendo a lo largo de sus trayectos formativos. Comprender, esas pedagogías populares, es particularmente relevante cuando se capacita a los docentes para usar tecnologías para diseñar espacios de aprendizaje (en línea, híbridos o de otro tipo), para no hacer más de lo mismo cambiando sólo el contexto o los medios.

En síntesis, la revisión de las prácticas educativas conlleva una constante revisión de nuestras maneras de hacer y pensar los roles de educandos y educadores es pos de dar lugar a la agencia y la participación proactiva de los diversos agentes educativos.

Cerramos con unas palabras del Papa Francisco, pronunciadas en mayo del 2020 *'Peggio di questa crisi c'è solo il dramma di spreccarla'*¹⁷ -lo peor que esta crisis es desperdiciarla, en el sentido de no aprender de ella-. Y, en este libro demostramos las múltiples formas de aprovechar esta pandemia que nos tomó por sorpresa, y nos llenó de cuantiosos aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Aspbury-Miyaniishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological Psychology. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103662. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662>
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 154-196). Guilford Press.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 1-26. Recuperado de www.annualreviews.org
- Baynham, M. (2006). Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and Education*, 17(1), 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.008>
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Aprendizaje Visor.
- Díaz, R. y Freire, J. (Eds.). (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: ZEMOS98. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Felten, P. (2022). From pandemic to endemic pedagogy: Being CLEAR in our teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 169: 39 – 46. <https://doi.org/10.1002/tl.20481>
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Trans. C. Lenhardt & S. Weber Nicholson. MIT Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.
- Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.
- Rigo, D. y Squillari, R. (En prensa). Pareja pedagógica y agencia para aprender el oficio de ser docente. Ponencia presentada al II Simposio “Educación, formación y profesión docente: Rediseñando el futuro de las carreras de enseñanza”, Costa Rica. 2022. <https://eventos.una.ac.cr/87666/detail/ii-simposio-leducacion-formacion-y-profesion-docente-redisonando-el-futuro-de-las-carreras-de-ensen.html>
- Rigo, D. Y., Riccetti, A. E., Siracusa, M. y Paolini, P. (2019). Tres experiencias sobre clases invertidas para promover el compromiso por el aprendizaje. Percepciones de estudiantes universitarios. *Páginas De Educación*, 12(2), 43-58. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1836>

17 Cita extraída de https://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2020/documents/papa-francesco_20200531_omelia-pentecoste.html. Consultada 26/10/2022

- Rigo, D., Squillari, R. Caraballo, M. y Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Roy, A. (2020). The Pandemic is a portal. *Financial Times*. Recuperado de <https://www.ft.com/content/10d-8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca>
- UNESCO (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa
- Van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. In C. Candlin, N. Mercer (Eds.). *English language teaching in its social context*. Routledge.

Son autores de este libro

Gisela Vélez



Profesora Consulta UNRC. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC, UNRC) Magister en Epistemología (UNRC); Diploma de Estudios Avanzados en Aprendizaje e Instrucción (UAM). Fue Profesora Asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto; desempeñó su tarea docente en el ingreso a la Universidad y en las asignaturas Estrategias para el Trabajo Intelectual, Psicología del Aprendizaje, Epistemología de las Ciencias Sociales. Docente de posgrado en carreras sobre formación docente universitaria (UNRC, UNSJ, UNER). Su trabajo de investigación se desarrolló en el campo de la lectura y el aprendizaje a partir de textos de estudiantes universitarios.

Salvador Ordiales



Abogado y Estudiante avanzado del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales en la Universidad Nacional de Río Cuarto, trabaja de manera liberal, y colabora en asignaturas de su Universidad.

Email: salvador_ordiales@hotmail.com

Romina Bada



Profesora y Licenciada en Historia, Diplomada en Derechos Humanos, Especialista en Cs. Sociales, Doctoranda en Cs. Sociales (UNRC). Escritora. Docente de nivel medio (IPEMyT 203 J. B. Dichiara – IPET 26 “Juan Filloy”).

Email: rominabada@yahoo.com.ar

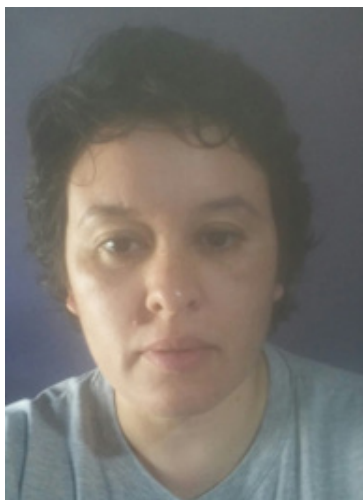
Erica Fagotti Kucharski



Licenciada en Psicopedagogía y Magister en Ciencias Sociales. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC) e Instituto Superior María Inmaculada (ISMI). Integrante de equipos de investigación y extensión, vinculados a temáticas sobre subjetividades, jóvenes, trayectorias educativas, participaciones socio-territoriales. Expositora en eventos académicos científicos. Autora de artículos en revistas, capítulos de libros y publicaciones de eventos académicos nacionales e internacionales.

E-mail: ericamkucharski@gmail.com

Marina Inés Spinetta



Licenciada en Ciencia Política y Licenciada en Historia (UNRC).

Lugar de trabajo: Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

E-mail: marinaspinetta1982@gmail.com

Verónica Lucía Pugliese Solivellas



Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UNRC). Especialista en Educación y TIC. Estudiante de la Especialización en Docencia en Educación Superior (UNRC). Área de Evaluación Institucional, Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales Universidad Nacional de Río Cuarto.

E-mail: vpugliese@hum.unrc.edu.ar

Rebeca Mariel Martinenco



Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) y doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. Correo electrónico:

E-mail: rebecamartinenco@gmail.com

Carina Maricel Pereyra



Técnica de Laboratorio, Microbióloga, Doctora en Ciencias Biológicas. Diplomada Superior en Enseñanza de Prácticas Experimentales en Ciencias.

Investigadora Adjunta (IDAS – CONICET).

Docente de Microbiología en el Departamento de Microbiología e Inmunología. Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto.

E-mail: cpereyra@exa.unrc.edu.ar

Valeria Becerra



Licenciada en Ciencias Políticas. Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

E-mail: valbecerra@hotmail.com

Candelaria Lestelle



Licenciada en Psicopedagogía, UNRC Doctoranda en Educación, UNSL. Finalizando la Especialización en Docencia Superior, UNRC. Ayudante de primera dedicación simple, en la cátedra: Prácticas Psicopedagógicas en Salud. Profesora a titular de Neuropsicología y Neuroanatomía y Neurofisiología de la carrera en la carrera de Psicología, Universidad Empresarial siglo 21.

Profesora de Problemática Psicosocial de niños y adolescentes en conflicto con la ley penal y de Prácticas de Integración. de la Carrera de Psicología, Universidad de Mendoza. Profesora de la materia

Directora de Equipo de investigación del Universidad Empresarial Siglo 21.

Email: candelest@hotmail.com

María Solange Páez



Licenciada y Profesora en Geografía de la FCH-UNRC.

JTP semiexclusiva en la UNRC, en las cátedras de Introducción a la Geografía y Teoría del Pensamiento Geográfico.

Docente en las Actividades de Ingreso en el marco del proyecto “Ingreso en la Facultad de Ciencias Humanas: Módulos ICI – ICA 2018-2021”.

Tutor docente del Departamento de Geografía en Proyecto Fortalecimiento de tutorías para el acompañamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de primer año en contexto de pandemia, FCH.

Email: solangepaez@hum.unrc.edu.ar

Fernando Susino



Licenciado en Psicología. UNM Profesor de Psicología en Enseñanza Superior, ISMI. Maestrando y Doctorando en Universidad Nacional de San Luis.

Becario desde el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba en estudio “Regulación emocional, perfiles de personalidad y malestar psicológico en estudiantes de Psicología de la Ciudad de Río Cuarto”

Psicoterapeuta. Docente en Universidad Siglo 21.

Email: fernandosusino@hotmail.com

Gisela Yanina de las Mercedes Díaz



Magister en inglés con orientación en lingüística aplicada (UNC) y profesora en lengua inglesa (UNVM). Se desempeña como docente investigadora en el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM y es responsable de las cátedras Gramática II, Gramática III y Lingüística. Sus líneas de investigación se vinculan a la escritura académica, estrategias de aprendizaje de una segunda lengua y la metacognición.

Email: gdiroz@unvm.edu.ar

Soledad Mercau



Profesora de Educación Física, Universidad Nacional de Río Cuarto.
Staff de Comunicación - Redes y Prensa en Fundación Líderes de Ansenuza

Email: soledadmercau10@hotmail.com

Rosana Chesta



Doctorando en Educación. Lic. en Educación Inicial. Prof. en Educación Pre Escolar. Especialista en Constructivismo y Educación y en Educación Maternal. Docente del trayecto de práctica en los profesorados de Educación Inicial dependientes de la UNRC y de la Escuela Normal Superior Justo J. de Urquiza

Email: rosanachesta@gmail.com

Jorgelina Jimena Gratton



Prof. y Lic. en Educación Inicial recibida en la UNRC, Esp. Docente de nivel superior en Educación Maternal. Actualmente me desempeño como Directora de Jardín de Infantes Bernardino Rivadavia y Profesora en la institución Normal Superior Justo José de Urquiza.

Email: jor878@hotmail.com

Mariana Werner



Lic. Psicopedagogía. Profesora de Portugués: Colegio San Ignacio de Loyola (nivel secundario).

Instituto Privado Xul Solar (nivel inicial y primario)

Email: marianawerner2000@hotmail.com

Mariela Diolinda Niederhauser



Licenciada en Psicopedagogía. Integrante del Gabinete Educativo Municipal. Canals. Psicopedagoga de Bio-Centro. Canals.

Email: marielaniederhauser@gmail.com

Carlos Alberto Rang



Especialista en Estudios Latinoamericanos, Docente de la Asignatura Estudio de la Realidad Nacional de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC. Investigador CLACSO del Grupo de trabajo China en el mapa del poder Mundial. Ha publicado Libros, artículos en revistas científicas y boletines y capítulos de libros en coautoría y a dictado cursos de grado y de posgrado

Email: carlosrang@yahoo.com

Ana Claudia Ziraldo



Docente Adjunta a cargo de Lengua Inglesa I y del Taller en Lengua Inglesa del Curso de Ingreso al Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM. Investigadora categoría IV del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, ha publicado artículos y capítulos de libros en coautoría y dictado cursos de grado

Email: acziraldo@hotmail.com

María Laura de la Barrera



María Laura de la Barrera. Es Doctora en Psicología por la UNSL, Máster en Neurociencias y Biología del Comportamiento por UPO, Magister en Neuropsicología por UNC y Licenciada en Psicopedagogía por la UNRC. Profesora Adjunta, de grado y postgrado. Investigadora de ISTE-UNRC-CONICET. Directora y colaboradora de diversos programas y proyectos de investigación, nacionales e internacionales, orientados a la mejora y calidad educativa. Sus investigaciones refieren al campo de la neurociencia, neuroeducación, psicología educacional y patrones de aprendizaje.

Email: mbarrera@hu.unrc.edu.ar

Daiana Yamila Rigo



Daiana Yamila Rigo. Es Doctora en Psicología por la UNSL, Magíster en Psicología Educativa por la UMU y Licenciada en Psicopedagogía por la UNRC. Investigadora Adjunta del CONICET e ISTE -Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas y Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Email: daianarigo@hotmail.com

De educación y de pandemia: ¿qué aprendimos?

Contribuciones disciplinares diversas

María Laura de la Barrera y Daiana Rigo
Compiladoras

Autores

Gisela Vélez
Salvador Ordiales
Romina Bada
Erica Fagotti Kucharski
Marina Inés Spinetta
Verónica Lucía Pugliese Solivellas
Rebeca Mariel Martinenco
Carina Maricel Pereyra
Valeria Becerra
Candelaria Lestelle
María Solange Páez

Fernando Susino
Gisela Yanina de las Mercedes Díaz
Soledad Mercáu
Rosana Chesta
Jorgelina Jimena Gratton
Mariana Werner
Mariela Diolinda Niederhauser
Carlos Alberto Rang
Ana Claudia Ziraldo
María Laura de la Barrera
Daiana Yamila Rigo

Este libro es resultado de un esfuerzo colectivo, por parte de profesionales diversos, en plasmar lo vivido en la excepcional situación de pandemia por COVID-19. Invita, a partir de diferentes voces, a hacernos eco (o no) de lo que para muchos fue una oportunidad, aunque para otros haya sido un *no poder* a gritos.

El aislamiento y estar más quietos que de costumbre (aunque esto no podríamos confirmarlo y diríamos que tal vez fue todo lo contrario) dio lugar a que, como educadores, profesionales de la salud, de la ciencia, entre otros, pudiéramos seguir formándonos y haciendo una revisión de los *cómo, para qué, cuándo, con quiénes*, bajo qué *circunstancias* y hasta *para qué* llevamos a cabo nuestras prácticas diversas. Nada quedó sin revisar, sin resignificar al momento en que nos vimos de manera impuesta, obligados a *darle una vuelta de rosca*, utilizando los términos de generaciones antiguas, a lo que veníamos haciendo en el vivir diario.

En este sentido, la presente publicación profundiza en los desafíos de revisar los procesos de enseñar y de aprender en el transcurso de la pandemia, ofreciendo *la posibilidad de pensar y repensar, de construir y deconstruir, siempre colectivamente, porque es un genuino camino hacia el crecimiento.*

ISBN 978-987-688-521-8



9 789876 885218

UniRío
editora | 10 años



Universidad Nacional
de Río Cuarto
Secretaría Académica