

## Clases magistrales # 3

*Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social*

Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina

Si nos detenemos en un momento anterior a la pandemia del covid-19, a comienzos del 2020, podemos afirmar que la escuela y los docentes ya hacía tiempo habían perdido los puntos de apoyo que en algún momento los habían ubicado como depositarios de un importante reconocimiento social: la autoridad, la posesión del saber, el poder de la institución y los controles normativos.<sup>1</sup> Para muchos docentes, sobre todo de la escuela secundaria, conquistar la atención de los alumnos y lograr un clima razonable en el aula se había constituido en un trabajo mucho más arduo que el de enseñar. Su oficio venía quedando expuesto cada vez más a la lógica de los ajustes locales y personales. A su vez, casi como en espejo, muchos estudiantes –sobre todo los jóvenes de escuela secundaria– sentían una importante distancia respecto de sus docentes y consideraban que tampoco ellos estaban motivados para enseñar.<sup>2</sup> La pandemia irrumpe entonces en un contexto en el que, como consecuencia de una creciente deslegitimación social de la institución escolar, la enseñanza entendida como problema parecía no ser parte de los interrogantes principales de maestros y profesores. De la noche a la mañana, las escuelas se cierran y comienza otra historia. Gran parte del colectivo docente asume como propio el problema de llegar a los alumnos. Se hace necesario inventar estrategias específicas para entablar un vínculo con las y los estudiantes, que se concibe mayoritariamente organizado a partir de actividades ligadas a las disciplinas escolares. Al mismo tiempo, se despejan algunas preocupaciones –como la de mantener un cierto orden adentro de las aulas– que habían llegado a cobrar gran centralidad. Entendemos que enseñar supone *necesariamente* la acción conjunta de quien enseña y de quien aprende. Tal como señala Sensevy, se trata de un proceso orgánicamente interactivo.<sup>3</sup> Para que sea posible, se requiere además una posición existencial de participación en la sensibilidad del otro, con lo cual afirmamos que la interacción mencionada conlleva una implicación afectiva.<sup>4</sup> Desde esta perspectiva se atribuye un carácter vital a los intercambios que suceden en las aulas a propósito de las situaciones didácticas, concebidas como contextualizaciones que se piensan para organizar la transmisión. Cuando una maestra, un maestro, un profesor, plantea en el aula, pongamos por ejemplo un problema aritmético en primaria, queda atento a las realizaciones de las y los chicos –uno resuelve cómodamente, otro utiliza procedimientos muy básicos, un tercero permanece distante– y, sobre esa base, «arma» la escena siguiente que generará en su aula. En otros términos, las intervenciones de los docentes se estructuran a partir de la lectura que estos hacen del contexto de clase, y es por eso que decimos que la enseñanza es *orgánicamente* interactiva. Esta organicidad fue

---

<sup>1</sup> Tardif, Maurice y Nunez Moscoso, Javier, «La noción de profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites», en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 48, nº 168, pp. 388-411, Brasil, 2018.

<sup>2</sup> Dubet, François, *La experiencia sociológica*, Barcelona, Gedisa, 2011.

<sup>3</sup> Sensevy, Gérard, «Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique», en Sensevy, Gérard y Mercier, Alain (dirs.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, 2007.

<sup>4</sup> Honneth, Axel, «El reconocimiento como ideología», trad. de José Manuel Moreno Cuevas, en *Isegoría*, vol. 35, pp. 129-150, 2006. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>; íd., *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, trad. de Graciela Calderón, Buenos Aires, Katz, 2007.

interrumpida por la pandemia y, por lo tanto, una parte de las referencias que enmarcaban la experiencia de enseñar dejó de funcionar.

Podríamos decir que la expresión *continuidad pedagógica* que se propuso desde el inicio del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) recibió la adhesión de los docentes que la asumieron con mucho esfuerzo y con muchas horas de trabajo. Su significado fue en primera instancia más actuado que reflexionado y, con el correr de los intentos de maestros y profesores para desarrollar la enseñanza en este nuevo contexto, se fue transformando.

La exigencia de llegar con las propuestas a todos los alumnos –inérita– movilizó la utilización de nuevos recursos tecnológicos acerca de cuyo valor, potencia, alcance y eficacia pedagógicas hay todavía mucha tela para cortar. Dejamos de lado este análisis específico que otros estudiosos del campo de las relaciones entre tecnología y educación vienen haciendo. Notemos sin embargo que, de manera contraria a la predicción según la cual el uso de las tecnologías desplazaría inevitablemente la centralidad del salón de clase y de los docentes,<sup>5</sup> estos últimos fueron los protagonistas del acto educativo de ir a buscar a los alumnos para hacer presente la escuela como fuera, como se pudiera. Y también padecieron la frustración de no poder llegar a todos los chicos, aun sabiendo que las diversas desconexiones de los estudiantes obedecen a un entramado de razones difíciles de discernir sobre la marcha, pero que, con toda seguridad, abarcan y exceden el ámbito de lo educativo. Los problemas pedagógicos que el accionar de las y los docentes hizo visible desbordan completamente el uso de la tecnología aunque se hayan movilizado a partir de ella. Es decir, se trata de problemas relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje que esta situación permitió reconocer y, en muchos casos, intentar abordar.

Fueron varias las preguntas planteadas: ¿qué hacemos con los chicos, les enviamos actividades que ya saben hacer o avanzamos con lo programado para el año?, ¿de dónde podemos obtener materiales?, ¿cómo obtenemos noticias de lo que hacen con lo que les enviamos?, ¿qué hacemos con los que no se conectan? Estos interrogantes, entre otros, dieron lugar a diversos intentos colectivos de ir explorando diferentes modos de encarar la acción de enseñar en los que grupos de docentes establecieron un juego dialéctico entre su experiencia y las nuevas necesidades que la situación exigía. Es así como en las propuestas que se iban realizando se pusieron de manifiesto –no podía ser de otra manera– concepciones diversas acerca de la enseñanza, consistentes con las que están presentes en la amplia variedad de prácticas docentes. A su vez, las cuestiones que las situaciones suscitaron –esa es nuestra hipótesis– tienen una gran potencialidad, si se retoman, para conducir a una revisión de esas mismas concepciones ya sea para reafirmarlas, matizarlas o ponerlas en discusión.

Señalemos que, si bien sostenemos que la enseñanza no puede escindirse de los procesos de aprendizaje, las inquietudes de las y los docentes tuvieron más que ver con los modos de transmitir –qué actividades proponer, cómo brindar explicaciones,

---

<sup>5</sup> En el artículo de Benvegnú, María Adelaida y Segal, Analía, «Acerca de ganar y perder, ¿la clase en modo pantalla?», en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2020, citan a De Sousa Santos, quien a su vez refiere a una cita del Banco Mundial con esta predicción.

cómo ligarlas con las tareas— que con las adquisiciones de los alumnos, sus dificultades, sus dudas, sus logros, sus progresos. Al verse interrumpido gran parte de ese proceso orgánicamente interactivo que ya señalamos, se hizo muy difícil interpretar las tareas que los chicos enviaban a sus docentes de modo diferido, en términos de ideas en juego y progresos en sus elaboraciones. Es aquí donde se percibe la gran pérdida que la pandemia conlleva, y que es necesario subrayar para no caer en idealizaciones que volverían a producir una disociación entre los padecimientos de los docentes y alumnos. Entendemos que la identificación de estas cuestiones es un punto de partida para concebir un ineludible programa de reconstrucción de la experiencia transitada, para repensar la escuela de pospandemia. La caracterización que acabamos de hacer nos plantea una serie de ideas e interpretaciones a las que les atribuimos un carácter conjetural y que se basan en conversaciones más o menos informales con diferentes colectivos de docentes.<sup>6</sup> No pretenden por esa misma razón ofrecer un panorama completo de lo sucedido en el campo educativo, sino más bien proponer algunas reflexiones a partir de la experiencia de la que dan cuenta algunos maestros y profesores.

### «La desigualdad nos estalló en la cara»

A poco de andar en la situación de excepcionalidad, esta frase se difunde como una onda expansiva. ¿De qué desigualdad se trata? ¿Cuál es su alcance? ¿Podemos anticipar su impacto en el modo de encarar el trabajo con el conocimiento en la escuela? El contacto directo de muchos docentes con las condiciones de vida de sus alumnos desafió la interpretación que algunos hacían de la desigualdad cuando miraban a esas chicas y chicos sentados en el fondo del aula, sin conseguir que prestaran atención. Son conocidas las investigaciones que refieren a modos de clasificar a los estudiantes pobres para los que se anticipa un destino de fracaso que la experiencia educativa no puede modificar. En otras palabras, bajo esta creencia —cuyo estatus de construcción social se suele desconocer—, la enseñanza tiene pocas opciones para transformar una trayectoria predeterminada ya sea por la pertenencia social de su familia o por razones biológicas.<sup>7</sup> Sabemos de la intervención simbólica de estas creencias sobre el proceso de escolarización y la subjetivación de los alumnos, quienes muchas veces adoptan sobre sí mismos el punto de vista de la escuela.

¿En qué sentido podemos pensar que la experiencia actual de los docentes con los alumnos puede llegar a desafiar representaciones como las que acabamos de describir? En primer lugar, ese alumno que estaba en el fondo del aula y que era considerado como un caso dentro de una clasificación estructurante de la escena

---

<sup>6</sup> En la Universidad Pedagógica Nacional hemos llevado a cabo conversaciones con docentes de Pilar, General Rodríguez, San Vicente, y con estudiantes de la universidad.

<sup>7</sup> Kaplan, Carina, «Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?», en Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires-México, Noveduc, 2005, pp. 75-98.

educativa pasa a ser en la experiencia de la pandemia un niño, un joven que padece, que carece de un espacio propio para estudiar, que tiene escasos medios para comunicarse y que comparte con sus docentes las incertidumbres de la pandemia. Es también el destinatario de un bolsón de comida que sus docentes contribuyen a armar y a distribuir.

En segundo lugar, y como consecuencia de la situación recién referida, cuando un docente dice «nos estalló la desigualdad», está nombrando un problema que en algún sentido le concierne; en tanto «los alumnos pobres» –con todas las implicancias constitutivas de tal nominación– exceden sus posibilidades de acción pedagógica. El sentirse interpelado supone en algún sentido el desplazamiento de una visión según la cual «ser pobre» es un problema individual (del alumno) a otra que lo considera la consecuencia de una sociedad desigual. Implica además poner en juego un valor de solidaridad que, en algunos casos, orientó a los docentes a desarrollar una actividad pedagógica original e inédita.

En nuestras conversaciones con maestros y profesores, algunos plantearon –de manera cercana al pensamiento de Simons y Masschelein<sup>8,9</sup> que la escuela presencial deja en «suspense» una desigualdad que la pandemia hizo visible. Desde nuestro punto de vista, esta afirmación podría ser verdadera y falsa al mismo tiempo. Por una parte, la asistencia a la escuela asegura un tiempo y un espacio socialmente estructurados que hacen posible la actividad educativa para todas y todos, el encuentro con los pares, la participación en diversos actos comunitarios. Los espera allí un trabajo compartido con el conocimiento que, en principio, está pensado para el grupo en su totalidad. Ahora bien, sabemos que la experiencia educativa está marcada –también– por la pertenencia social; que la constitución de las relaciones de los estudiantes con el saber está atravesada por diferentes prácticas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela y que suelen operar facilitando u obstaculizando aprendizajes relevantes. La intención de estos señalamientos es mostrar el carácter problemático de las relaciones entre conocimiento y desigualdad y la necesidad de esclarecer sus múltiples aspectos en los debates entre docentes y en la producción de las situaciones de enseñanza. Advertimos sobre un cierto riesgo de delegar en la escuela (casi como una entidad idealizada) la capacidad de suspender la desigualdad, sin considerar que son las acciones pedagógicas concebidas por el colectivo docente las que podrían intervenir sobre el vínculo entre cada alumno y el aula entendida como unidad en lo concerniente a las relaciones con el conocimiento.

Entre las experiencias que se llevaron a cabo tomando en cuenta la situación de la desigualdad se destaca, por ejemplo, la puesta en funcionamiento de numerosas radios comunitarias surgidas en este tiempo, impulsadas por docentes y desarrolladas con la participación activa de los alumnos. Se pusieron en marcha allí programas alrededor de temáticas, en general elegidas por los estudiantes, para las cuales se movilizaron saberes y conocimientos que sin duda supusieron aprendizajes nuevos

---

<sup>8</sup> Simons, Maarten y Masschelein, Jan, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014.

<sup>9</sup> En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, op. cit., Myriam Southwell desarrolla esta perspectiva de Simons y Masschelein.

para todos. Vale la pena subrayar, por una parte, el valor de producción cognoscitiva que tiene la función comunicativa de una radio y, por otra parte, el involucramiento de otros actores sociales de la comunidad que de una u otra manera participan de esta experiencia y contribuyen al reconocimiento de alumnos y docentes.

¿Por qué ligamos la descripción anterior a la problemática de la desigualdad? Básicamente se trata de una instancia de aprendizaje en la que han podido participar alumnos con diferentes posiciones con relación al conocimiento y a la que han aportado saberes provenientes de sus prácticas culturales y de sus pertenencias sociales. Esa integración de saberes diversos que expresan la heterogeneidad cultural de niños y jóvenes constituye una respuesta alternativa a la organización del conocimiento que supone la homogeneidad cultural. Al mismo tiempo, el entusiasmo y la participación activa de los jóvenes podrían ser interpretados como la expresión de una disposición a involucrarse y producir cuando se valoriza el aporte de los estudiantes, cuando este proviene de sus ámbitos de participación extraescolar. En este sentido, se fortalece el concepto de inclusión educativa pues se encuentran posibilidades para que todos los alumnos puedan sostenerse en la institución gracias a una experiencia de producción original. El modo de organizar estos dispositivos, basados en el intercambio y la cooperación de todos los participantes, pone de manifiesto una posición ética –siempre presente en el acto educativo– cimentada en un valor de solidaridad.

Nos preguntamos qué potencialidad tendrá la puesta en funcionamiento de dispositivos como este para interpelar tanto el currículum –su formato y sus modos de producción– como las maneras en las que se desarrolla el conocimiento en las aulas. La respuesta está lejos de ser obvia y requiere examinar condiciones que hagan posible su análisis crítico.

Las consideraciones realizadas en este punto intentan llamar la atención hacia un hecho sobre el que vale la pena seguir pensando: el contacto estrecho con las condiciones de vida de los estudiantes ha impactado en la perspectiva de los docentes y los ha llevado, por lo menos a algunos de ellos, a incorporar la problemática de la inclusión educativa a sus mesas de trabajo.

### **«Nunca antes había hablado por teléfono con un alumno»**

La frase pertenece a un profesor de escuela secundaria y fue pronunciada en uno de los conversatorios en los que participamos. Esta expresión nos lleva a subrayar un aspecto que en la cotidianeidad de las aulas no era motivo de especial atención: *la* clase está compuesta por *cada* alumno. Aun sabiendo que las y los estudiantes sostienen diferentes relaciones con los saberes, que comprenden en distintos momentos y no todos lo mismo, el trabajo de enseñar está pensado para un colectivo de alumnos y esa impronta persiste en los actos, aunque en las lecturas y conversaciones de los docentes esto se haya puesto en cuestión una y mil veces. Ahora, al inhabilitarse en la mayoría de los casos la posibilidad de interactuar simultáneamente con las y los estudiantes, se intensifica la relación personal con cada uno y, en particular, con las tareas que envían (o no) a su docente (el que no lo hace

también se ve). Señalemos, sin embargo, que ese vínculo personalizado con cada alumno involucra también la dimensión social de la enseñanza: la docente, el docente, siguen representando a la institución y los intercambios que realizan con los chicos siguen formando parte de un proyecto educativo. Si bien la suspensión de la gestión colectiva del conocimiento que posibilitan las aulas, rica en intercambios, en establecimiento de relaciones productivas entre lo que hacen o piensan unos y otros, fue claramente una pérdida significativa para la enseñanza –entre otras–, al mismo tiempo muchos docentes señalan que resultó una ganancia haber tenido la oportunidad de conocer mejor a cada alumno. ¿Será esta una ocasión para repensar los vínculos –nada simples– entre *todos* y *cada uno*?, ¿de analizar si hay lugar en una actividad cognoscitiva para estudiantes con saberes muy diferentes entre sí?

En el intento de mantener, en la nueva situación, algunas prácticas consideradas valiosas, como la «puesta en común», hay docentes que intentan recrear –adaptar, transformar– contra viento y marea los espacios colectivos de trabajo, aun cuando la única herramienta disponible para conectarse con los alumnos sea el WhatsApp. Es el caso de un maestro que analiza cada una de las producciones que los chicos le envían y graba un video en el que las comenta. Notemos que esta acción es al mismo tiempo una instancia de producción de conocimiento para el maestro –al examinar las resoluciones de sus alumnos– y un acto de reconocimiento para los niños, que tendrán la posibilidad de sentirse considerados a través de los comentarios del video. En este sentido, podría interpretarse el episodio como una «ganancia» en términos pedagógicos. Al mismo tiempo, quedan excluidas de las interacciones las consideraciones que las y los alumnos puedan hacer sobre el trabajo de sus compañeros, las reacciones inmediatas, las discusiones del momento. En verdad, una «pérdida» que es atribuible a las condiciones en las que se está transitando la escolaridad y de ninguna manera a los actores. Se puede inferir de este episodio la intención de un maestro que explícitamente incorpora la perspectiva de los alumnos a sus explicaciones, a la vez que se encuentra con los límites de las condiciones que este contexto le impone. No perder de vista esos límites es fundamental para preservar aquellos aspectos del sentido formativo de la enseñanza que consideramos imprescindibles y para los cuales es necesaria la presencialidad.

### **La actividad en el intercambio entre padres, alumnos y maestros**

La pandemia introdujo también novedades en los vínculos entre escuela y familia, principalmente en el nivel primario, lo que implicó para todos los actores algunas transformaciones en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje.

Desde el inicio del aislamiento se requirió la mediación de las familias para que los alumnos se involucraran en las actividades que los docentes empezaron a enviar, a tal punto que cuando esta mediación no se produjo, en general los estudiantes quedaron desconectados. Padres y maestros necesitaron comunicarse ya sea porque los primeros demandaron orientaciones de los docentes para ayudar a los niños, ya sea porque los docentes solicitaron a las familias que se preservaran ciertos modos de desarrollar las actividades. Son frecuentes los relatos en los que madres y padres



preguntaron cómo explicar a los chicos aquello que debían hacer. Al enfrentar la tarea de acompañar a sus hijos, se hizo visible para los padres la existencia de saberes docentes específicos de la transmisión de los que ellos no disponían y que hasta ese momento desconocían.<sup>10</sup> Se teje en estos intercambios un reconocimiento de la docencia como trabajo profesional que resonó en el conjunto de la sociedad. Que esa resonancia perdure dependerá de cómo se reconfigure la participación de las familias en el proyecto educativo de sus hijos.

Los docentes, como dijimos, necesitaron abrir al diálogo con los padres diversos aspectos relativos a la enseñanza. Por ejemplo, hubo maestros que observaron con sorpresa que recibían las tareas de los niños sin errores. Interpretaron entonces que los padres terciaban en la actividad de los chicos probablemente para garantizar un comportamiento que estimaban adecuado a las normas escolares, entregar la tarea «bien hecha». Otra cara del mismo «fenómeno» se presentó en los casos de los niños que no entregaban la tarea porque «no sabían completar todo»: para no mostrar los espacios en blanco preferían no mostrar nada. Estos docentes comenzaron a explicar a los padres la importancia que tenía que los alumnos desarrollaran sus producciones tal como las pensaban, que dejaran sin resolver lo que no entendían, que expresaran sus conocimientos erróneos. De esta manera se contribuía a la autonomía intelectual de los alumnos y al mismo tiempo se ofrecía a los maestros elementos de juicio para ayudar a los niños. En la explicitación de esta perspectiva se produce un acercamiento entre padres y docentes en el que los primeros tienen la posibilidad de comprender mejor la dinámica del aprendizaje y de implicarse productivamente en el proyecto educativo. El hecho de que algunos docentes bregaran por recibir las tareas en elaboración los muestra empeñados en sostener una enseñanza que incluye la voz de los alumnos y se dan cuenta de que para poder hacerlo necesitan la colaboración y la comprensión de los padres.

La mirada de los docentes hacia las casas de familias en las que habitan varios niños reparó también en lo arduo que resultaba para los padres acompañar simultáneamente a todos sus hijos. En respuesta a esta realidad, se desarrollaron algunas experiencias en las que desde las escuelas se concibieron proyectos para que abordaran todos los integrantes de manera conjunta. Esto exigió de los maestros pensar situaciones que pudieran resolver alumnos de distintos grados, lo cual comporta además una cierta ruptura con la idea de que las situaciones de enseñanza son de un determinado año escolar y suponen un grupo homogéneo de alumnos. Una directora de escuela nos aportó un video filmado en una casa, en la que alrededor de una mesa, un niño de sexto, uno de tercero, uno de primero y una niña de cuarto, calculaban la cantidad de agua necesaria para cocinar arroz en función de la cantidad de personas. Es notable observar la diversidad de recursos puestos en juego por los distintos niños, el papel de la mamá pidiendo que expliquen sus modos de pensar y la actitud de los hermanos compartiendo entre ellos distintos modos de resolución. La escena muestra lo que la familia pudo y convoca a preguntarse qué sería necesario

---

<sup>10</sup> Flavia Terigi formuló esta idea en 2020, en el programa Docentes Conectados, de la Secretaría de Cultura y Educación del Suteba: <<https://www.youtube.com/watch?v=HplQhkIVOI>>



retomar en la escuela para poder inscribir esa situación en una historia de aprendizajes. En otros términos, la familia genera una situación contextualizada cuyo alcance, extensión y validación necesariamente serán responsabilidad de la institución escolar. Como en el caso de la radio, se vislumbra en estos intentos, tal vez de manera incipiente, una posible respuesta al problema pedagógico que afrontan los docentes al asumir la insoslayable multiplicidad de relaciones con el conocimiento que se expresan en las aulas.

Una actividad colaborativa entre padres y maestros se asoma en los diferentes episodios que reseñamos. ¿Cómo la caracterizaríamos? En principio, es necesario adoptar la tesis de que los padres, cuando observan a sus hijos enfrentar las tareas escolares, van configurando ideas sobre sus procesos de aprendizaje que pueden constituir un aporte relevante para los saberes de los maestros sobre los alumnos. La colaboración consistiría, entonces, en un intercambio genuino de ideas –ambos polos reconocen su validez, su pertinencia, la honestidad de su intención–, con el propósito compartido de fortalecer la experiencia educativa de los chicos. La participación de los padres sin duda ha sido fundamental en esta etapa. ¿Lo seguirá siendo a futuro? ¿Podrá el diálogo sostenido abrir un canal para solidificar la función transmisora de la escuela? ¿Será posible seguir enseñando sin la colaboración solidaria de los padres? Las respuestas a estas preguntas adquirirán consistencia solo si, como ya señalamos a raíz de otras cuestiones, forman parte de un programa de reconstrucción de las experiencias, como parte de las políticas públicas.

### **Las incertidumbres pedagógicas de la pandemia**

El contexto educativo inédito movilizó –ya lo dijimos– la búsqueda de estrategias novedosas para sostener el contacto con las y los alumnos. «Hubo que indagar» es una de las frases con la que las y los docentes caracterizan el momento: pensar qué actividades proponer, interpretar por qué algunos niños no entregaban la tarea, idear cómo reunirlos de alguna manera a pesar de los limitados recursos de conexión con los que se contaba. En un marco de incertidumbre sobre los logros que se conseguirían, los intentos de las y los docentes tenían la impronta de un ensayo cuyo funcionamiento había que analizar, ajustar –modificar o descartar– luego de realizado. Notemos que este carácter exploratorio de la enseñanza no suele estar presente normalmente en las prácticas de las aulas, las cuales más bien parecen regirse por una valoración de situaciones «seguras» que son las que podrían garantizar los aprendizajes. El cambio abrupto de las condiciones en las que se empezó a desarrollar la enseñanza comenzó a legitimar esta perspectiva que la interpreta mucho más como ensayo a explorar que como acción sobredeterminada por las contextualizaciones didácticas que se plantean a los alumnos. El hecho de apreciar la búsqueda, el intento de explorar estrategias de enseñanza implica la admisión de la indeterminación inherente a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se encuentran razones para comprender que la reflexión sobre las prácticas docentes comporta un auténtico trabajo de producción de conocimientos. A la vez, al subrayar esta dimensión exploratoria de la enseñanza, a la que los docentes dan un amplio lugar en sus

reflexiones, se da un paso para desvanecer la ilusión de que se pueden estandarizar – automatizar, predeterminedar– las intervenciones docentes. En esta misma dirección se contribuye a desechar el supuesto tranquilizador pero falso de que los paquetes educativos formateados pueden simplificar la tarea, soslayar aquella incertidumbre y dar seguridad o certeza en alcanzar logros educativos.

¿Por qué antes no éramos creativos y ahora sí lo somos? Esta pregunta –también la escuchamos con frecuencia en los distintos conversatorios– contradice la idea de un docente caracterizado por cualidades esenciales, independiente de los contextos y las condiciones en los que se desarrolla la tarea de enseñar. La identidad docente se construye social e institucionalmente, y la necesidad de enfrentar problemas y crear – hipotetizar, explorar– respuestas constituye un elemento vital para dicha construcción. Habría que preguntarse hasta qué punto las condiciones que imponen el sistema educativo y, en particular, la institución escolar han facilitado u obturado la posibilidad para los docentes de asumir la autoría de su intervención pedagógica. La prescripción curricular, la necesidad de cumplir una planificación en tiempos preestablecidos, la exigencia de exhibir resultados positivos constituyen tanto condicionamientos para la enseñanza como un marco regulador necesario. Ahora bien, la pandemia diluyó fuertemente estas restricciones y dio lugar a una situación algo paradójal. Por una parte, recayó sobre los docentes la responsabilidad de generar formas originales de interacción con los alumnos; al mismo tiempo, en muchos casos, las urgencias de las situaciones que se presentaban los dejaron librados a sus iniciativas personales, con el consiguiente riesgo de un aislamiento institucional. A este respecto fue fundamental el accionar de los equipos directivos y de supervisiones, que, al ofrecer sostén y contención, habilitaron a los colectivos docentes para constituirse como tales, examinar y compartir los diferentes intentos. La actividad creativa de los docentes se hizo perceptible en este tiempo pandémico y desafía a la política pública para pensar y proponer modos de reinsertarla en una renovada organización institucional. Es crucial aquí que se reconfigure la relación entre las imprescindibles regulaciones sistémicas y la autonomía de las decisiones institucionales en una articulación dialéctica.

### **Un nuevo reconocimiento para y desde los docentes**

No se puede comprender una actividad como la de enseñar y aprender sin tomar en cuenta las disposiciones, motivaciones, significaciones o las intenciones de quienes se vinculan con otros actores en una situación social dada. Desde esa perspectiva, los distintos problemas que los docentes enfrentaron en esta crisis los llevaron a buscar respuestas con los pares, con los chicos y sus familias, a desplegar su trabajo en niveles de interacción antes desconocidos. Una actitud reflexiva se fue instalando en la búsqueda de respuestas, en la necesidad de optar por modos de actuar originales y también orientada por la revisión de las prácticas que se iban desarrollando. Como dijimos, muchas de las certezas que proveía la institución escolar –aun debilitadas, pero existentes– se pusieron en cuestión y la identidad docente comenzó a resignificarse.

Hemos reseñado episodios que muestran a maestros y profesores tomando en cuenta las condiciones de las familias para ayudar a sus hijos, individualizando a los alumnos y buscando comunicarse con cada uno, ideando actividades que daban un lugar protagónico a los jóvenes en su desarrollo, tratando de extender a la situación de excepcionalidad algunos actos pedagógicos que implican concepciones por ellos apreciadas. La actitud de los docentes frente a la interrupción de las clases produjo una valoración en la sociedad, que les empieza a reconocer saberes específicos, lo cual modifica en alguna medida una posición de subestimación que venían teniendo. Es aquí donde encontramos el germen de un proceso de transformación de la identidad docente, ya que estas prácticas suponen un reconocimiento hacia los diferentes actores y al mismo tiempo son generadoras de reconocimiento hacia ellos. Un reconocimiento que se mostraba adormecido empieza a renovarse a través de la multiplicidad de los intercambios. Para avanzar en la comprensión de esta dinámica, creemos necesaria una cierta ampliación de esta idea.

El concepto de reconocimiento, a partir del idealismo alemán, en particular el pensamiento de Hegel, se refiere a la necesidad que tiene el yo de que los otros lo confirmen como sujeto libre y activo, lo que depende de una lucha por alcanzar esta confirmación. Por su parte, Honneth, en la tradición de la Escuela de Frankfurt,<sup>11, 12</sup> lo considera como una autoapreciación reflexiva a partir de la perspectiva de sus compañeros de interacción. En otras palabras, los sujetos –entre ellos, los docentes– buscan ser reconocidos, alcanzar su propia identidad social, apoyados en la mirada de los otros sobre ellos, mirada que debe ser conforme a aquello que se quiso mostrar. Se teje así una interacción que implica una reflexión de sí basada en los otros. De este modo, la identidad se configura en situaciones de conflicto y en el vínculo con los otros (alumnos, colegas docentes, familias, jerarquías educativas), está guiada por la necesidad o deseo de reconocimiento. Por lo tanto, no puede pensarse la identidad docente como una obra puramente individual ni deriva de roles preestablecidos. Ahora bien, tal como plantea Honneth,<sup>13</sup> hay modalidades –que este autor denomina ideológicas– que, si bien no excluyen a los actores sociales, basan el reconocimiento en su integración positiva al orden establecido, ponderando sus cualidades de manera formal y no sustantiva. En el caso de los docentes, hay premisas evaluativas y medidas institucionales que no procuran un genuino reconocimiento de su autonomía intelectual, ni su derecho a cuestionar el orden social o las condiciones del acto educativo. Más bien, se trata de que los docentes se vean a sí mismos de modo ajustado a funciones prescriptas, se reconozcan como eficientes, y hasta dedicados al cumplimiento de sus tareas, incluso atribuyéndose una función de cuidado de los alumnos que los dignifica.

---

<sup>11</sup> Honneth, A., *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica, 1997.

<sup>12</sup> Arrese Igor, Héctor Oscar, «La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo», II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 2009, <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17229>>

<sup>13</sup> Honneth, A., «El reconocimiento como ideología», *op. cit.*; *íd.*, *Reificación*, *op.cit.*

Un auténtico reconocimiento –en el sentido filosófico en que lo hemos esbozado– de los docentes demanda la intervención de políticas públicas que transformen la institución escolar para habilitar un nivel de reflexión crítica sobre su oficio, al participar de una práctica con los otros en el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje. Es así como los docentes podrán identificarse con su potencial de creación de escenarios y de significados educativos, rompiendo con el reconocimiento ideológico.

### **La toma de distancia de la experiencia vivida**

El proceso de conquista del reconocimiento o, en otros términos, de construcción de una identidad social de los docentes, genera condiciones para la apertura de una reconstrucción de las experiencias pedagógicas que tuvieron lugar en la pandemia. Efectivamente, se trata de elaborar un conocimiento conceptual sobre los procesos de enseñanza, y ello requiere que los docentes analicen retrospectivamente el sentido, las intenciones, los alcances, los límites de las acciones que han desplegado con sus alumnos. Del conjunto de propuestas realizadas, ¿cuáles fueron productivas y cuáles no? ¿Se ha reconfigurado aquello que se considera nodal en la enseñanza? ¿Se ha modificado qué se entiende por aprendizaje? Nos permitimos recordar con Norbert Elias<sup>14</sup> que la construcción de conocimientos sobre asuntos de la vida social, a diferencia de los referidos a los objetos y fenómenos de la naturaleza, supone tomar en cuenta las experiencias e interpretaciones de los actores desde «dentro» de su participación vivencial en esos eventos, cargada de afectos y creencias. Sin duda, la salida extramuros de maestros y profesores hacia la comunidad, especialmente las familias, y las prácticas educativas que se pudieron implementar y ensayar son paradigmáticas en este sentido.

En general, no hay modo de conocer lo social sin considerar un continuo epistémico que incluye el compromiso afectivo y valorativo de los actores sociales con los fenómenos que pretenden indagar y el «distanciamiento» necesario para conocerlos. Es decir, para reconstruir conceptualmente las experiencias vividas, es preciso transformarlas en un saber objetivado por medio de esfuerzos de abstracción y sistematización. En este sentido, para tal producción respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia, inevitablemente se deben considerar aquellas experiencias vividas por los actores, y partir de ellas como de su materia prima. Así, sobre la base de la documentación recogida –las situaciones enviadas a los alumnos, las respuestas de ellos, las conversaciones con los padres, etcétera–, se puede encarar un trabajo para justificar las decisiones que, probablemente, se han tomado «en caliente» con una intención que no siempre se alcanzó a explicitar. Esas decisiones se podrán confrontar con las respuestas obtenidas, dando lugar a un análisis en términos de los vínculos entre intenciones y logros. Desde aquí surgirán algunas hipótesis a título de explicaciones. Asimismo, algunas

---

<sup>14</sup> Elias, Norbert, *Compromiso y distanciamiento*, Barcelona, Península, 2002.

modificaciones que se fueron haciendo a los planes iniciales como resultado de los logros obtenidos aportarán también elementos para un proceso de reconstrucción.

En este proceso la reflexión no se disocia de los significados cambiantes, de las valoraciones que provocan los éxitos y fracasos de las diferentes estrategias ensayadas. Aquí –es evidente– el compromiso de los docentes con su tarea y con sus alumnos es indispensable para su actividad reconstructiva, forma parte de ella. La recuperación de lo vivido y de las prácticas «cargadas de afecto» se situarán en un espacio de análisis y crítica al tomar la necesaria distancia epistémica. Ahora bien, se deberían evitar dos riesgos. Por un lado, que la reflexión se reduzca a una narración autobiográfica que reitere lo vivido con un efecto catártico y lo inscriba en creencias de sentido común que no se problematizan. De este modo, los ensayos pedagógicos mencionados no se transformarían en conocimiento. Por otro lado, el intelectualismo propio de la ilusión modernista de que la actividad reflexiva coloca por fin a los docentes en el campo de la racionalidad o del saber objetivo desencarnado de los avatares de la vida educativa. Así se restablecería la clásica dicotomía entre la producción de conocimiento y las prácticas educativas.<sup>15</sup>

Por último, la propuesta de promover dicha elaboración no puede ser solo responsabilidad de los docentes, sino que necesita ser plasmada institucionalmente, en el sentido de que la reorganización de la escuela pospandemia incluya los tiempos de las actividades pedagógicas o su integración sistemática al trabajo de transmisión, algo así como una «política de la reflexión». Consolidar la legitimidad de la actividad reflexiva –que han sabido ganar los docentes– realizada por cada uno y sobre todo en las interacciones del colectivo, como un genuino trabajo intelectual sobre el oficio de enseñar, es también un problema de política educativa.

Entendemos que estos espacios institucionales para el trabajo reflexivo pueden interpretarse en términos del derecho de los trabajadores a intervenir en los contenidos que organizan su tarea de transmisión. La transformación del trabajo implicada da lugar a una mayor autonomía que, una vez asumida, comporta nuevas responsabilidades.<sup>16</sup>

## Conclusiones

La suspensión de la presencia en las aulas en 2020 situó a la escuela en un espacio casi público, la mostró a la sociedad. Los audios, los videos, los mensajes, las actividades empezaron a circular por diferentes medios y se hicieron accesibles a muchas más personas que sus destinatarios originales. Esta ampliación de instrumentos y de actividades educativas puso de manifiesto la existencia de saberes específicos para la enseñanza, acerca de los cuales parecía no haber total conciencia fuera de los ámbitos

---

<sup>15</sup> Sensevy, Gérard, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruselas, De Boeck, 2011.

<sup>16</sup> Canelo, Paula, «Igualdad, solidaridad, nueva estatalidad. El futuro después de la pandemia», en *El futuro después del covid-19*, Buenos Aires, Argentina Unida, 2020.

escolares. Se teje de esta manera un reconocimiento hacia el colectivo de maestros y profesores que da lugar a un proceso que podría desembocar en una reconfiguración de la identidad docente.

La necesidad de ir a buscar a los alumnos, de llegar a ellos en las condiciones en la que estuvieran, planteó problemas pedagógicos nuevos, muchos de los cuales tienen vigencia más allá de la situación de excepción. Al verse desafiados a producir respuestas inéditas, los docentes pudieron asumir la incertidumbre que caracterizó a esta etapa, multiplicando los ensayos educativos. Tal vez encontremos acá una oportunidad para considerar que dicha incertidumbre siempre es constitutiva del trabajo de enseñar y requiere ser contemplada en las propuestas que se realicen. Esta situación genera condiciones favorables para valorar la potencia de la búsqueda compartida de respuestas para los problemas profesionales que se enfrentan. El trabajo de reflexión colectiva que implica requiere transformaciones tanto en las condiciones institucionales como en la posición que asume el docente fuera y dentro de la escuela. La tarea de las políticas públicas a este respecto es ineludible.

La actividad constructiva basada en la reflexión tiene como referencia insoslayable la experiencia y a la vez exige toma de distancia respecto de ella. La actividad educativa en la situación de excepción provocó un movimiento solidario entre gran parte de los docentes que comenzaron a reconocer a sus pares con cualidades y aptitudes para aportar a la construcción de metas comunes y de respuestas originales para los desafíos que se presentaban.

Finalmente, entendemos que una cierta reconfiguración de las relaciones entre teoría y práctica puede tener lugar al haberse intensificado la actividad reflexiva de maestros y profesores sobre su propio accionar. Por una parte, la necesidad de explorar estrategias para sostener la escolaridad de los alumnos y de revisarlas a la luz de sus resultados contribuyó a interpretar el carácter provisorio de la enseñanza. Por otra, muchos conceptos teóricos –la noción de evaluación en proceso, el papel de las interacciones sociales en la construcción de conocimiento, los cuestionamientos a la homogeneidad, entre otros– que alguna vez formaron parte de la formación docente se han resignificado. Es decir, se han operacionalizado al interpretar las prácticas educativas y se han valorado por sus aportes a la comprensión de los problemas pedagógicos que se encontraron en este difícil y complejo contexto.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arrese Igor, Héctor Oscar

- 2009 «La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo», II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 2009, <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17229>>

Benvegnú, María Adelaida y Segal, Analía

2020 «Acerca de ganar y perder, ¿la clase en modo pantalla?», en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Canelo, Paula

2020 «Igualdad, solidaridad, nueva estatalidad. El futuro después de la pandemia», en *El futuro después del covid-19*, Buenos Aires, Argentina Unida.

Dubet, François

2011 *La experiencia sociológica*, Barcelona, Gedisa.

Elias, Norbert

2002 *Compromiso y distanciamiento*, Barcelona, Península.

Honneth, Axel

1997 *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica.

2006 «El reconocimiento como ideología», trad. de José Manuel Moreno Cuevas, en *Isegoría*, vol. 35, pp. 129-150.  
<<https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>>

2007 *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, trad. de Graciela Calderón, Buenos Aires, Katz.

Kaplan, Carina

2005 «Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?», en Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires-México, Noveduc, pp. 75-98.



Sensevy, Gérard

- 2007 «Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique», en Sensevy, Gérard y Mercier, Alain (dirs.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR.
- 2011 *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruselas, De Boeck.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Southwell, Myriam

- 2020 «Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio», en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 163-174.

Tardif, Maurice y Nunez Moscoso, Javier

- 2018 «La noción de profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites», en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 48, nº 168, pp. 388-411, Brasil.

Terigi, Flavia

- 2020 *Enseñar es una tarea especializada. Exposición dada en el programa Docentes Conectados*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura y Educación del Suteba.

El presente texto fue publicado en *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, compilado por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (UNIPE: Editorial Universitaria, 2020).



**Patricia Sadovsky** es profesora de Matemática egresada del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González y doctora en Educación con mención en Didáctica de la Matemática (UBA). Es profesora e investigadora de la UNIPE e integrante de la Secretaría de Cultura y Educación de SUTEBA. Ha investigado sobre problemas didácticos relativos al álgebra

escolar y al sistema de numeración. En los últimos años, asumiendo un enfoque colaborativo, sus estudios se centran en el papel del análisis de las prácticas docentes en la producción de conocimiento pedagógico.

**José Antonio Castorina** es profesor en Filosofía (UNLP), magíster en Filosofía (SADAF), doctor en Educación (UFRGS), profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), profesor titular interino (UNIPE) e investigador principal del Conicet (jubilado con contrato *ad honorem*). Sus temas de investigación son el desarrollo de conocimientos sociales en niños, los problemas epistemológicos en teoría de las representaciones sociales, la psicología del desarrollo e investigación educativa y la didáctica profesional

