

SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE PANDEMIA ¿NUEVAS?

LEARNING SITUATIONS IN PANDEMIC CONTEXTS. ARE THEY NEW ONES?

Nathalia Valeria Mezzano¹ - M Erica Eliana Ojeda² - Mariana Leonor Aguirre³

Fecha de recepción: 12-04-2021

Fecha de aceptación y versión final: 26-09-2021

Resumen

El artículo analiza y reflexiona sobre las nuevas situaciones de aprendizaje que surgieron a partir del contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que se dio en el año 2020 según el Decreto N° 297/20, debido a la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, centrándose en el eje: "El lugar de lo virtual en la educación de niños y niñas y la formación docente: debates y propuestas".

Para ello se recuperan experiencias en el marco de las residencias realizadas para la cátedra "Taller de Integración, Investigación y Práctica IV", de la carrera Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, durante los meses de noviembre y diciembre del año 2020.

En el presente trabajo se retoman las experiencias de dos estudiantes del último año de la carrera, en proceso de cursar la residencia. También se realiza el análisis con entrevistas dirigidas a la directora de una de las instituciones de Educación Inicial en la que se realizó la residencia y a la familia de una niña alumna de dicha institución, buscando enlazar conceptos teóricos que expliquen la relación entre aprendizaje, vínculo, corporalidad en este nuevo contexto de pandemia.

Palabras clave: Corporalidad - Procesos de enseñanza y aprendizaje - Vínculo y virtualidad.

Abstract

The article analyzes and reflects on new learning situations arising from the context of Preventive and Compulsory Social Isolation in 2020 due to the pandemic caused by SARS-CoV-2 virus, and as stated by Decree No. 297/20. The article focuses on the core idea of Virtual learning in boys' and girls' education and teacher training: debates and proposals.

With this aim, the research recovers practicum experiences carried out for the Chair "Integration, Research and Practice Workshop IV", of the Early Education Teaching Training Programme at Faculty of Humanities, National University of the Northeast, from November to December 2020.

¹Profesora en Educación Inicial. Egresada adscripta de la Cátedra de Psicología del Aprendizaje. Departamento de Educación Inicial. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. Correo: maidana.mezzano@gmail.com

²Profesora en Educación Inicial. Egresada adscripta de la Cátedra de Psicología del Aprendizaje. Departamento de Educación Inicial. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. Correo: ojedaerica@gmail.com

³ Licenciada en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional del Nordeste. Profesora Adjunta Regular a Cargo cátedra Psicología del Aprendizaje. Departamento de Educación Inicial. Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste. Correo: lic_mariana_aguirre@hotmail.com

In this paper, the experiences of two students beginning their teaching practicum, are analyzed. The analysis is also carried out with interviews to the head of the kindergarten, where the training was performed, and to the family of a girl student. seeking to link theoretical concepts that explain the relationship between learning, bonding, corporeality in this new context.

Key words: Corporeality - Teaching and learning processes - Bonding and virtuality.

1. Introducción

En el marco de la cátedra “Taller de Integración, Investigación y Práctica IV”, como última asignatura para obtener el título de Profesor/a en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, durante los meses de octubre y noviembre de 2020, y como parte del trabajo de adscripción en curso en la asignatura Psicología del Aprendizaje, durante el segundo cuatrimestre del año 2020 se realizó la experiencia que enmarca el presente artículo.

Debido a la pandemia desatada a raíz del virus SARS-CoV-2 desde el mes de marzo del año pasado, y el resultante decreto N° 260/20 (Poder Ejecutivo Nacional, 2020), que dispuso el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en todo el territorio de la República Argentina, las prácticas y residencias universitarias tuvieron que ser modificadas sustancialmente.

Relataremos y analizaremos la experiencia realizada en un Jardín de Infantes ubicado en la periferia de la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco.

El Jardín de Infantes cuenta con 4 salas en turnos mañana y tarde, al que asisten aproximadamente 20 niñas y niños. Dos de las salas se destinan a niñas y niños de 4 años y dos salas a niñas y niños de 5 años. Ellos y sus familias viven en zonas aledañas, el nivel socioeconómico predominante es medio o medio-bajo.

La metodología implementada por la carrera y la asignatura mencionada consistió en: búsqueda y análisis de documentos curriculares, elaboración de propuestas pedagógicas destinadas a los alumnos y alumnas de la sala de 5 años en formato de videos de no más de 5 minutos de duración (3 o 4 videos por semana).

También se llevaron a cabo reuniones quincenales a través de la plataforma Zoom, con la coordinación de la docente a cargo de la sala, quien evaluaba y aprobaba o no la propuesta que se había presentado, sugería modificaciones, como devolución y evaluación de las propuestas entregadas, y para que se realizaran los ajustes pertinentes a dichas propuestas pedagógicas.

La metodología utilizada para llevar adelante el artículo fue la reflexión sobre el marco teórico, análisis de las experiencias vividas y los datos empíricos recopilados de las entrevistas, en primera instancia, realizada a la directora del Jardín y luego, con su autorización, a una familia de la institución, en todos los casos por video llamada mediante la plataforma Meet.

2. Estrategias a partir de la emergencia sanitaria

La necesidad de proteger la salud de las personas obligó a la reclusión de las familias en los domicilios, de modo que se implementaron diferentes estrategias para continuar los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Dentro de las mismas, y específicamente en la experiencia que comunicamos en este artículo, en el jardín de infantes en que se realizaron las prácticas, se implementó la enseñanza mediada por tecnologías, que adoptó diferentes formatos de acuerdo con las posibilidades de las familias, de los docentes y de la institución.

En este contexto, se requirió a las familias que cumplieran un rol fundamental: que fueran los mediadores en el vínculo de los niños y niñas con el Jardín. Cada hogar, en este nuevo contexto, se transformó en el vehículo por el cual llegaba la enseñanza, y a su vez volvían a la escuela dudas, resultados, preguntas, inquietudes. El aprendizaje, siguiendo a Alicia Fernández, “se da necesariamente en una escena vincular que primaria y paradigmáticamente en nuestra cultura se da en el ambiente familiar” (Fernández, 2000, p. 59).

De esta manera, los adultos fueron los mediadores comunicativos entre la institución y la niña y el niño, generando un:

(...) vínculo activo de la escuela con la familia, permite conocer mejor a los alumnos y a las alumnas, sus referentes adultos, sus posibilidades reales de estudio en tiempo extraescolar, al mismo tiempo que involucra al grupo familiar en el acompañamiento de los niños y jóvenes en y a la escuela. (Krichesky, 2006, p. 48)

El vínculo entre las familias e institución, dada esta nueva realidad, se realizaba mediante la tecnología, en la que los contenidos llegaban a las familias en distintos formatos como: videos, PDF, archivos de Word, archivos de voz, entre otros.

A su vez, las niñas y los niños, con el acompañamiento de sus familias, realizaban las propuestas pedagógicas en un tiempo previamente estipulado. Esta nueva modalidad se denomina:

Comunidad de aprendizaje que opera en un entorno virtual. En este caso se piensa en comunidades de instituciones o personas conectadas a través de la red virtual, ligada por un interés en común por un determinado contenido o tarea de aprendizaje, de difusión o intercambio. (Krichesky, 2006, p. 29)

3. El rol del adulto en la comunicación

Con la virtualidad, con la nueva participación de los adultos del hogar en las tareas, se establecieron nuevos vínculos, que requirieron por parte de las instituciones un mayor conocimiento de la dinámica familiar de cada niña y niño, ya que se convirtieron en los propios sitios de aprendizaje, debiendo, como menciona Krichesky pensar en escuelas abiertas con:

(...) una apertura al medio, para lo cual la institución debe ser sensible a las demandas y expectativas del entorno, y regular su acción, en muchos casos, en una negociación permanente en la que redefine y explicita los términos de intercambio. (Krichesky, 2006, p. 16)

En relación con esta nueva realidad, y desde la estructura vincular que subyace al aprendizaje, vemos que la relación de enseñanza, y a los efectos de hacer un recorte para el análisis, está constituida por enseñantes y aprendientes, los cuales ponen en acción “(...) cuatro niveles de elaboración (orgánico, corporal, intelectual y semiótico o deseante)” (Fernández, 2000, p. 59).

Estos niveles pueden interrelacionarse con el afuera y a su vez conformarse a sí mismos en un proceso dialéctico. En este mismo sentido, el ingreso a la institución

educativa, “ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de “los otros” (Schlemenson, 2001, p. 37). Se produce e impone entonces un nuevo entramado de relaciones, informaciones y conocimientos que complejizan la actividad psíquica del niño y originan modificaciones.

En el contexto de aislamiento social y obligatorio, la nueva realidad demandó a las familias y sobre todo a los adultos del hogar, que debieron asumir un nuevo rol en la comunicación con la institución y a la vez se convirtieron en los responsables de desarrollar las distintas propuestas pedagógicas pensadas por los docentes de la sala. Pensar en las nuevas situaciones de enseñanza aprendizaje nos exige contemplar las singularidades que cada hogar pueda presentar, generando un contexto en el aprendizaje de los alumnos que estuvieron atravesados por problemas socioeconómicos, disponibilidad de herramientas tecnológicas, tiempo y espacio para abordar las propuestas de la institución.

Podemos ver a través de las distintas entrevistas semiestructuradas realizadas, tanto a la directora del Jardín de Infantes como a la familia, que prima el rol de mediadora, encargada de llevar adelante las actividades propuestas por la institución, en la mujer. Entendiendo que mayormente se dieron contextos donde son las mujeres, madres, abuelas, hermanas mayores quienes se encargaron de hacer las tareas con los niños y niñas. La directora de la institución menciona que “en un mayor porcentaje son las madres, luego los hermanos y hermanas mayores y en menor porcentaje papás y abuelas” quienes acompañaron el proceso de aprendizaje. Esto a su vez, coincide con las palabras de la familia entrevistada. La mamá remarca que ella y la hermana mayor eran quienes ayudaban a la niña con las tareas debido a que el papá trabajaba.

En los casos de niños y niñas que ya cursaron sala de 4 años antes de este contexto de aislamiento, según menciona la directora, lograron romper con los lazos primarios como exclusivos e incorporarse al contexto social. Como menciona Silvia Schlemenson “La escuela se impone como realidad compleja, coparticipada con sujetos y objetos desconocidos que ingresan en la vida afectiva de los niños y producen un cambio significativo en su actividad psíquica.” (2001, p. 35).

Sin embargo, los niños y las niñas que no pudieron acceder a esta primera etapa de escolarización han quedado dentro del entorno familiar sin poder realizar este paso al campo social: “La instauración definitiva del campo social parecería vincularse a la posibilidad por parte del niño de estructurar un espacio independiente y de imaginar para sí una realidad distinta de la de sus progenitores” (Schlemenson, 2001, p. 31).

El jardín de infantes como institución educativa no sólo es el encargado de la educación en las primeras edades, sino también es un espacio social de contención (encuentro con pares y con maestros, lugar donde se brindan alimentación y cuidados).

En el marco del ASPO, muchas instituciones debieron buscar los medios necesarios para continuar y mantener un vínculo fluido con los estudiantes y sus familias. En ese sentido, se implementaron estrategias diversas que abarcan el área tecnológica pero también se entregaron módulos de alimentos, actividades impresas para acompañar los trayectos de cada niño y niña, como menciona la directora en la entrevista:

“El grupo de WhatsApp fue el medio más utilizado, usarlo como grupo-clase. Se han hecho videollamadas a través de Zoom, pero por más de que se informaba previamente, a la hora de conectarse eran muy pocos lo que lo hacían, pero constantemente por parte del jardín había insistencia para que puedan participar” (Entrevista, 26 de marzo de 2021).

Menciona que, del total de alumnos, hubo un 80% de niños y niñas conectados con regularidad, ya sea por el grupo o por video llamadas individuales. A su vez también, se entregó durante todo el año el refrigerio (proveído por el Estado), a 40 familias aproximadamente, y después del mes de julio se empezaron a entregar módulos de mercadería.

Las familias que se conectaban en el grupo, pero no respondían a las actividades de las docentes, utilizaban el cuadernillo que envió el Ministerio de Educación nacional. Al finalizar cada actividad, realizaban la devolución a la directora o enviaban fotos a las docentes de cada sala (aproximadamente 2 o 3 familias por sala utilizaron este medio).

Las docentes también realizaron mini cuadernillos (proyectos) que la directora imprimía y las familias pasaban a retirar.

La profesora destaca que:

“la gran mayoría de las familias del jardín manejaba la conectividad con datos, no con wifi porque no tienen los medios para abonar o porque los servicios no llegan a sus domicilios, debido a que hay varias familias que viven en asentamientos”. (Entrevista, 26 de marzo de 2021)

De esta manera entendemos el significado de

(...) una escuela abierta a la comunidad implica una redefinición del concepto de comunidad educativa, que no lo restringe al escenario de la escuela, sus docentes, alumnos y padres, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad. (Krichesky, 2006, p. 16)

4. El lugar del cuerpo en las nuevas situaciones de aprendizaje

Consideramos desde una perspectiva crítica que el cuerpo en el aprendizaje ocupa un lugar de gran importancia. El contexto de aislamiento social y obligatorio, y sobre todo las diferentes configuraciones familiares de las y los estudiantes nos llevan a reflexionar sobre el lugar que ocupó el mismo en las nuevas experiencias de aprendizaje. En la realidad socioeconómica actual podríamos pensar que en ciertos hogares la educación en pandemia tuvo un rol secundario, priorizando aspectos de subsistencia, donde lo primordial era satisfacer necesidades primarias de alimentación y cuidado personal y de esta manera, el cuerpo y el aprendizaje se vieron influidos por la realidad de cada hogar.

Scharagrodsky plantea:

“En consecuencia, no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación. Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción corporal, juegos de apariencia y de seducción, técnicas corporales, universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido, técnicas de mantenimiento del cuerpo, usos corporales, inscripciones corporales, inconductas corporales, formas de entrenamiento físico, intercambios de miradas, modos de configurar el rostro, relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima” (Mauss, 1971; Picard, 1986; Goffman, 1986 citado en Scharagrodsky, 2007, p. 2).

Por otra parte, sobre la corporalidad y el contacto, la profesora remarcó que “este año que están volviendo a la presencialidad, tuvieron que dejar de lado los besos, abrazos, lo corporal”. Se pregunta a cada niño, al inicio de la jornada, cómo quisiera que sea el saludo: choque de codos, saludos con la mano, choque de puños, entre otros, esa fue la estrategia adaptada para saludar a los alumnos y las alumnas. Pero señala que, indefectiblemente, existe un pequeño contacto corporal: “...si no, es imposible, sabiendo que a lo mejor están angustiados. Hay miedo en las docentes, pero son el niño y la niña quienes están en juego, y no deben sentir que están solos.” (Entrevista, 26 de marzo de 2021).

La limitada comunicación directa entre los niños/as y sus docentes, demandó estrategias en cuanto a las propuestas pedagógicas y actividades que los padres/adultos responsables debían acercar a sus hijos/as. Las residentes a lo largo de su experiencia fueron presentando elaboraciones audiovisuales que se sumaban a las propuestas planificadas por la docente a cargo, pero referidas al arte y la recreación.

Las mismas requerían la participación de las familias de cada niño y niña, en que en primer lugar debían comunicarse entre los miembros, acompañando al estudiante, para luego comunicar su producción al resto de sus compañeros mediante el envío de videos en la plataforma de mensajería WhatsApp. En un contexto de presencialidad, esto lo podemos vivir en los distintos momentos en que se estructura la actividad de la sala, pero con la virtualidad, las estrategias eran diferentes, siempre teniendo en cuenta lo que menciona Loris Malaguzzi.

“Un niño tiene cien lenguas y nace con infinitudes de posibilidades y de expresiones y potencialidades que se estimulan las unas a las otras, pero que pueden ser fácilmente anuladas por el sistema educativo” (Malaguzzi, Loris en Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 87).

En este sentido, “el aprendizaje no es una transmisión de saber que guía al niño hacia resultados preestablecidos; tampoco es ese niño un receptor y reproductor pasivo, un niño “pobre”, expectante por recibir el conocimiento y el enriquecimiento de un adulto” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 86).

Por ello, las diferentes propuestas recreativas que las familias debían elaborar estaban pensadas en permitir una construcción de conocimiento compartido entre el estudiante y su familia.

Por otro lado, debemos mencionar que en esta construcción de conocimiento faltaba la interacción de los niños con sus pares, ya que se enviaban las propuestas y las familias junto al niño realizaban las actividades, pero entre familias ni entre niños y niñas había comunicación, de manera de compartir sus producciones, intercambiar y dialogar con sus pares. Esto fue un cambio importante que el contexto de aislamiento generó, teniendo en cuenta que

“Lo que los niños aprenden – todos sus conocimientos - se hace presente durante el proceso de autoconstrucción y construcción social (dado que) los niños no soportan pasivamente su experiencia, sino que se vuelven agentes activos de su socialización, co-construida con sus iguales”. (Rinaldi, 1993, p. 105 dentro de Dahlberg, Moss, y Pence, 2005, p. 86)

En la entrevista realizada a la familia, formada por el papá, la mamá y 3 hijos, destacan que “sienten que el no ir a la sala, los cambia”. En este caso, con su hija, mencionan que “era una nena de no compartir casi, y ahora en este 2021 se lleva mejor con sus primas, es de hablar más” (Entrevista, 31 de marzo de 2021).

Resaltan que, en pocos días del presente año 2021, el volver a la presencialidad, el compartir es lo que más fue mejorando la niña. Esto es dado que, como menciona Vigotsky: “El hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que desarrolla acciones sobre ellos, transformándolos por medio de instrumentos (herramientas) que interponen entre los estímulos (el entorno) y las respuestas” (Freiría, 2001, p. 362).

Con la modalidad virtual, los videos y propuestas de actividades que realizaban residentes y docentes eran las estrategias para generar situaciones de aprendizaje y se convirtieron, junto a las familias, en los mediadores del aprendizaje, “mediadores son todos los instrumentos, llamados también herramientas que intervienen en la transformación de la realidad” (Freiría, 2001, p 371).

5. Conclusiones

Durante el análisis del artículo llevado a cabo pudimos dar cuenta junto con los actores participantes de cómo la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 generó un cambio en las vidas desde los más pequeños hasta los adultos.

Partiendo de cómo nos fuimos sintiendo y pensando nuestra tarea a lo largo del confinamiento, hasta cómo, volviendo de a poco a la presencialidad, se va desarrollando nuestra relación con el otro como parte de la sociedad, desempeñando determinado rol, que se fue transformando de acuerdo con las circunstancias que iba presentando el contexto.

Las voces de los entrevistados denotan el gran cambio en las maneras de actuar de niños y niñas en la virtualidad, haciendo tareas como algo obligatorio, a diferencia de la presencialidad en el jardín, donde se aprende jugando, pero sobre todo en la interacción con el otro.

Si bien las docentes tuvieron que transformar sus casas en jardín de infantes, grabarse jugando en diferentes escenarios y otras veces inclusive haciendo partícipes a sus propios hijos y familias, las estrategias y oportunidades de aprender se vieron

condicionadas por los tiempos de las mismas familias de los niños y niñas que no pudieron destinar tiempo en acompañar las propuestas de la docente.

Por otro lado, las oportunidades de aprendizajes fueron muy limitantes en cada hogar considerando la inesperada y repentina realidad que demandó contar con herramientas tecnológicas, que les permitan acceder a la comunicación y del mismo modo, contar con adultos a cargo que pudieran organizarse en sus tiempos para dedicarse a generar el vínculo entre la institución y el alumno.

Los aprendizajes en este nuevo contexto fueron guiados en su totalidad por las docentes, quienes debieron generalizar las propuestas de aprendizaje, sin poder considerar los intereses y curiosidades de los alumnos. También los contenidos desarrollados, giraron mayormente hacia los aprendizajes de cuidado de salud e higiene dado el contexto en el que se encontraban.

A su vez también, creemos sumamente importante el lugar del cuerpo, como una de las formas de tramitar y facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje, que con la virtualidad y el aislamiento fue muy poco puesto en juego, aunque las docentes planteen estrategias que lo incluyan.

Para finalizar, podemos decir que este nuevo vínculo institución-estudiante estuvo principalmente mediado por las familias y la tecnología, quienes dependiendo de la realidad de cada hogar fueron una fortaleza o una debilidad en las situaciones de aprendizaje. Las propuestas pedagógicas, dado el contexto y las pocas posibilidades de interacción personalizada, fueron mayormente homogeneizadoras, esperando de los niños y niñas los mismos procesos de aprendizaje. El poco conocimiento tecnológico de las docentes al comienzo de la pandemia redujo las posibilidades de innovación e individualización en las actividades.

6. Referencias bibliográficas

- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). "Más allá de la calidad de la educación infantil: Perspectivas posmodernas". Barcelona. Ed. Graó
- Fernández, A. (2000). "La inteligencia atrapada". Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Freiría, J. (2004). "La aventura del saber psicológico 2". Buenos Aires: Ed. Ayamed.
- Krichesky, M. (2006). "Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa" - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N.) (2020). EMERGENCIA SANITARIA. CORONAVIRUS (COVID-19) - DISPOSICIONES. Decreto DNU 260/2020. Buenos Aires, Argentina: Poder Ejecutivo Nacional. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335423/norma.htm>
- Scharagrodsky, P. (2007). "El cuerpo en la escuela". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Schlemenson, S. (2001). "El aprendizaje, un encuentro de sentidos". Buenos Aires: Ed. Kapelusz.