NetWARD

XIX/Nº16/Noviembre 2021
Revista del Colegio WARD

El Ward en casa

ISSN 1666-8898

Sumario

Editorial

1 **El Ward en casa**
Adriana Murriello

Nivel Inicial

2 **Creando lazos a través de la pantalla**
Valeria Dástoli, Sabrina Ehkirch, Priscila García y Sandra Pregno

6 **Experiencias artísticas de movimiento y expresión**
Luisina Cosio, Virginia Fullana y Lorena Sánchez Dávoli

8 **El Jardín en pandemia**
Cecilia Naddeo y María del Carmen Pérez

Nivel Primario

10 **Transformar la enseñanza**
Jésica Gonzalo y Jimena Tiesso

14 **Desaprender para aprender**
Giselle Balado, Gladys Natalichio, Noelia Pozo y María Laura Ruiz

Nivel Secundario

16 **Desde casa hasta el infinito y más allá**
Mariano Fain

19 **Acompañar a través de lo vincular**
Carla María Corso Heduan

Escuela Especial

22 **Viaje escolar a través del mundo tecnológico**
Inés Brulc

26 **Educación Cristiana en pandemia**
Diana Segura Uhrig

Bachillerato de Adultos

28 **Habitar un espacio diferente**
Vanina Dominici

30 **¿Están ahí?**
Belén Castro y Laura Quero

Nivel Superior

32 **Construyendo trayectorias significativas**
Érica Poglajen

36 **El desafío de enseñar hockey en la virtualidad**
Hernán Fortunato

Aportes para la reflexión

40 **Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social**
Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina

50 **Hacemos el Ward...**

Yo estudié en el Ward

52 **Plus Ultra**
Maximiliano Cagel ('08)

Familias Wardenses

54 Familia Ianniruberto

Capellanía

56 **¿Quién pecó, este o sus padres?**
Pablo D. Bordenave

Abriendo el Arcón

58 **De pandemias y epidemias: aportes desde el Archivo**
Patricia Pighini

Arte de tapa

Diseño realizado con la obra "A cara tapada", de la serie El virus reina, de Luis Felipe Noé, 2020. El dos mil veinte ha sido para el mundo entero un año de enclaustramiento, en ese período el artista realizó la exposición DOS MIL VEINTE EL VIRUS REINA, de la que esta obra forma parte. Dice Noé sobre la pandemia, "espero que la pandemia termine, y que a partir de este acontecimiento se despierte una conciencia de solidaridad social y un mayor cuidado del planeta tierra que ayude a conducirnos hacia un nuevo ciclo histórico teniendo al ser humano como parte esencial de esta dinámica vital."

Luis Felipe Noé nació en Buenos Aires en 1933. Estudió en el taller de Horacio Butler. Vivió en París y en Nueva York. Entre 1961 y 1965 formó parte del grupo Nueva Figuración Argentina, integrado, además, por Ernesto Deira, Rómulo Macció y Jorge de la Vega.

El Colegio Ward agradece a la Fundación Luis Felipe Noé por el permiso para usar sus obras, así como a la exalumna Hilda Solano ('54), por facilitar esta contribución.

COLEGIO WARD
Desde 1913

Revista del Colegio Ward - NetWARD
Año XIX / N° 16 / Noviembre 2021

Héctor Coucheiro 599
B1707ASK Villa Sarmiento
Provincia de Buenos Aires
Tel.: + 54-11-4658-0348
desarrolloinstitucional@ward.edu.ar
www.ward.edu.ar

Dirección
Adriana Murriello

Producción General
Alfredo Coelho Suárez

Asistentes de Redacción
Alfredo Coelho Suárez
Andrea Ledwith

Colaboran en este número
Giselle Balado
Pablo Bordenave
Inés Brulc
Maximiliano Cagel
Belén Castro
Carla Corso Heduan
Luisina Cosio
Valeria Dástoli
Vanina Dominici
Sabrina Ehkirch
Mariano Fain
Hernán Fortunato
Virginia Fullana
Priscila García
Jésica Gonzalo
Familia Ianniruberto
Cecilia Naddeo
Gladys Natalichio
María del Carmen Pérez
Érica Poglajen
Noelia Pozo
Sandra Pregno
Laura Quero
María Laura Ruiz
Lorena Sánchez Dávoli
Jimena Tiesso
Diana Segura Uhrig

Corrección
Las Correctoras

Arte y diagramación
Dos Ríos – Diseño & Comunicación

Impresión
Contartese Gráfica
Av. Vieytes 1709
C1275AGS
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Distribución
Sandra M. Lupacchini

Los artículos firmados expresan exclusivamente la opinión de sus autores. Se autoriza la reproducción parcial o total de los artículos, siempre y cuando se haga mención de su fuente y se haga llegar un ejemplar de la publicación.

Propietario: Asociación Ward
Domicilio legal: Camacuá 282
C1406DOF
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Reg. de la Prop. Intelectual: 102851127
ISSN 1666-8898

Editorial

Lic. Adriana Murriello
Directora de NetWard

El Ward en casa

Una bella cúpula en el horizonte; su luz que conmueve al iluminar la noche... Esos árboles, patios y caminos. Nuestra gente. Las vocecitas de los más pequeños. Las caras de sueño a la mañana temprano y la algarabía del viernes a la tarde. Adolescentes arrastrando los pies o sentados en los canteros, tomando sol...

¡Tanto que extrañamos, tanto que añoramos durante un año entero en pandemia! Este predio maravilloso inhabitado por ese lapso. Sin niños, ni jóvenes, ni docentes. Sin ruidos, músicas o cantos. Quietud y vacío en los edificios y el predio.

Porque en 2020, ¡el Ward estuvo en casa!

Sí, el Colegio Ward estuvo en la casa de cada estudiante; en la casa de cada maestra o profe; en la de cada director o directora. Y estuvimos, virtualmente en las casas de los unos y de las otras. Conocimos más familias, nuevos integrantes, algunos espacios y ¡hasta las mascotas!

Enseñamos como no imaginamos que sería posible hacerlo. Y aprendimos de maneras diferentes. Gestionamos de maneras inauditas. Resolvimos montones de problemas. Y nos acompañamos en las dificultades. Estuvimos ahí unas para otras y otros para unas.

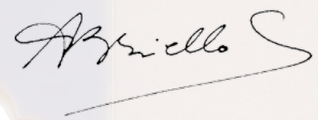
Esta revista reseña algunos de los muchos proyectos y actividades en los que trabajamos en ese nuevo espacio virtual que construimos juntos, escuela y familia, tratando de impregnarlo de afectos y emociones, poniendo alma y corazón a la tecnología. Quizás el aprendizaje más importante de ese peculiar año, es haber descubierto que ese espacio virtual nos permitió seguir siendo comunidad, tejiendo vínculos en medio de hipervínculos. Comunidad que contiene, que nutre y sostiene.

Tanto realizado, tanto aprendido, y tantísimo vivido en una experiencia que como humanidad no esperábamos atravesar. Al revisar lo realizado, un año después, volvemos a sorprendernos por lo logrado, que se prolongó en la confirmación de los saberes construidos y las experiencias aquilatadas.

El Ward estuvo en casa, recordándonos, una vez más que somos escuela para albergar infancias y adolescencias cuyas familias depositan su confianza en nosotros. Y que, sin ese lazo de respeto, de acuerdos, de reconocimiento de la autoridad de cada uno en su materia, no es posible el acto de educar y aprender en plenitud.

Quedarán en nuestro Archivo Histórico los informes, los documentos, las realizaciones dando testimonio de la experiencia transitada. Quedará también en los relatos familiares y en la memoria comunitaria las vivencias, plagadas de dificultades, pero colmadas también de logros, descubrimientos y crecimiento.

¡Que disfruten del trabajo realizado entre todos!



Valeria Dástoli, Sabrina Ehkirch, Priscila García y Sandra Pregno
Docentes de Sala Materna[1]

Creando lazos a través de la pantalla

La mejor manera que encontramos para comenzar este artículo es con el agradecimiento a las familias de los niños y las niñas de las Salas Maternas que acompañaron y sostuvieron el jardín virtual durante la pandemia.

Este desafío requirió un camino de búsqueda y encuentros, capacitaciones, crecimiento y adaptabilidad. Las preceptoras actuaron como parejas pedagógicas que apuntalaron la tarea docente, y junto a la dirección del nivel y las asesoras se formó un equipo que abordó estrategias, articuló y sistematizó las propuestas en la búsqueda de seguir siendo y haciendo el jardín.

Cada casa se convirtió en un escenario extendido del jardín, donde la familia fue fundamental para poder conectarse y realizar las actividades.

El juego se constituyó, como siempre, en nuestra principal herramienta para trabajar con los niños y las niñas. Fue necesario revisar, recrear y volver a definir propuestas pedagógicas que se sostuvieran a través de la virtualidad para la Sala Materna.

En esta oportunidad, compartimos algunas de nuestras experiencias:

El proyecto de Arte desarrolló la creatividad y la imaginación. Exploramos materiales, texturas y colores. Tomamos obras de Jackson Pollock y trabajamos algunas de ellas, y nos sumamos a una bellísima galería virtual con los trabajos hechos por nuestros niños y niñas. Elaboramos y exploramos diferentes texturas a través de distintos tipos de masas, iniciando en el modelado.

En esta edad donde el lenguaje aún no está presente en algunos niños y niñas, su cuerpo les permite comunicarse con el mundo. Trabajar desde la expresión corporal es fundamental: bailamos, nos divertimos, disfrutamos; utilizamos diferentes elementos (cintas, almohadones, peluches, pañuelos, etc.), y armamos circuitos, yendo de lo más simple a lo más complejo, siempre pidiendo ayuda al adulto presente en casa. Esto permitió a los niños y niñas conocer y nombrar partes de su cuerpo, afianzar habilidades motoras, destrezas, desplazamientos y apropiarse del espacio.

1. Equipo docente de Sala Materna: Priscila García, Soledad Míguez, Valeria Dastoli, Luciana Díaz, Sandra Pregno, Yesica López, Sabrina Ehkirch, Laura Antonacci y Nadia Saracco

CASA HOSPITAL
San Juan de Dios
RAMOS MEJÍA / CASTELAR | ARGENTINA

80 años brindando atención médico asistencial en la Zona Oeste de la Provincia de Bs. As.

3 SEDES
Ramos Mejía, Castelar y Hospital Virtual

30.000 m²
Entre sus dos predios

400
Especialistas Médicos

+900
Colaboradores y profesionales

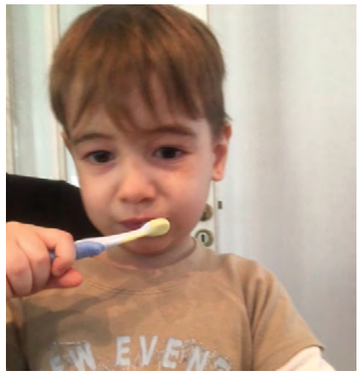
Servicios

Especialidades Médicas, Diagnóstico por imágenes de alta complejidad, Laboratorio y Biología Molecular, Urgencias, Quirófano e internaciones, Hemodinamia y Maternidad.

MATERNIDAD | **Acompañamos a las familias en el milagro de la vida.**

Unidad de Medicina Fetal: Seguimiento y control que nuestros profesionales -experimentados y certificados por la Fetal Medicine Foundation- brindan durante el embarazo.
Internación conjunta del binomio madre-hijo.
Enfermeras de Enlace: Acompañamiento profesional y, cuidado seguro de la madre y el bebé durante los 30 días posteriores al alta hospitalaria.

Casa Hospital San Juan de Dios
www.sanjuandedios.com.ar



A partir de la secuencia didáctica "Yo solito", se fomentó y contribuyó a la autonomía y cuidado del cuerpo. Este proceso fue acompañado por videos y cuentos, estimulando y destacando cada logro en los encuentros. De esta manera, trabajamos el lavado de manos, el cepillado de dientes, tomar en taza, comer y vestirse solo.

También pudimos darle continuidad al proyecto "Había una vez...", que desde hace años nos acompaña en el jardín, compartiendo momentos literarios que incluyen poesías, rimas, adivinanzas, pequeños trabalenguas, canciones y cuentos, ya sean narrados, leídos, apoyados en imágenes o con títeres. Lo que más nos entusiasma de este proyecto es que permite enriquecer el vocabulario, imaginar y disfrutar de la actividad literaria.

Las docentes hemos realizado registros del seguimiento del aprendizaje de los niños y niñas durante todo el año a partir de las devoluciones que las familias nos fueron enviando (fotos, videos, *mails*), así como por lo visto en cada encuentro sincrónico, tomando en cuenta la vinculación y la participación. Todo esto nos permitió afianzar el vínculo, evaluar desempeños, gustos, trabajar lo no trabajado, reforzar, hacer cambios... Salir adelante.

Sentimos que todo valió la pena cuando, casi sin contacto presencial con nuestros niños, nos han dicho "seño" ante el encuadre virtual que nos convocaba.

Si bien creíamos que la virtualidad sería dificultosa en la sala de 2 años, fuimos gratamente sorprendidas por nuestros alumnos y alumnas ante la participación en los distintos encuentros. Podemos asegurar que, al recibirlos en la sala de 3, al inicio del ciclo lectivo 2021, el niño y la niña que transitó el Jardín Maternal de forma virtual lleva un camino recorrido.

Luisina Cosio, Virginia Fullana, Lorena Sánchez Dávoli
Docentes de Salas de 3 años

Experiencias artísticas de movimiento y expresión

Como educadores y educadoras, vamos haciendo camino acompañando a las nuevas generaciones en la formación de aprendizajes significativos

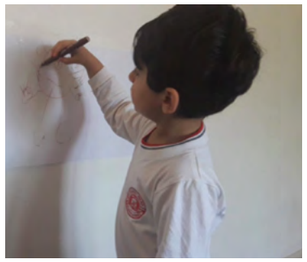
Las salas de 3 años decidimos trabajar el recorte **"Nos expresamos a través de nuestro cuerpo inspirados en el artista Edgar Degas"**, presentando una propuesta que combina arte plástico con expresión corporal.

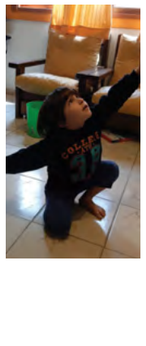
Edgar Degas fue un impresionista francés (1834-1917), pintor, escultor y grabador. Nos centramos en aquellas de sus obras donde se observan momentos íntimos, que captan movimientos y gestos de bailarines.

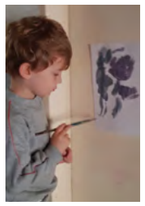
Los propósitos de nuestro proyecto apuntaron al enriquecimiento de la disponibilidad corporal y motriz de las niñas y niños a través de prácticas significativas relacionadas con las habilidades motoras, la expresión y la comunicación, así como el juego corporal en diferentes ambientes. También se promovió el desarrollo de sus capacidades creativas y del placer por explorar y conocer. Al tener en cuenta el ámbito de experiencias estéticas, generamos diversas propuestas que permitieron poner en acción los elementos del lenguaje corporal, partiendo de movimientos globales hasta llegar a los focalizados. Promovimos la interacción entre los alumnos y alumnas de manera virtual, respetando las posibilidades y características de cada cuerpo. Hemos utilizado obras de la música clásica como medio para habilitar y enriquecer la expresión corporal y estimular la expresión gráfica de la figura humana.

Para dar inicio al presente proyecto, presentamos al artista, realizamos una breve reseña biográfica y destacamos los datos más significativos para nuestros alumnos.

Brindamos variedad de imágenes para que los niños y niñas, acompañados y guiados por sus docentes, exploraran con una mirada intencionada, contando siempre con la colaboración de las familias. La observación se basó en las siguientes obras: *La clase de danza*, *El ensayo* y *Ensayo de ballet en el escenario*. También incluimos videos de ballet del Teatro Colón, donde los alumnos observaron el cuerpo de bailarines en movimiento, acompañados por una selección variada de música clásica.

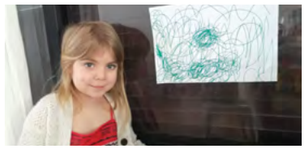






Al finalizar la observación, se incentivó a los niños y niñas para que se expresaran corporalmente con pañuelos y cintas, promoviendo la imitación de poses y movimientos de los bailarines. Así se posibilitó que exploraran y vivenciaran nuevas posiciones, para favorecer el enriquecimiento de la capacidad motora y contribuir al desarrollo del esquema corporal.

En cada encuentro se promovió un momento de observación, otro de producción corporal y, como cierre, la representación gráfica de lo vivenciado. En algunas oportunidades se propuso la exploración del movimiento, y en otros, el dibujo de los cuerpos



en movimiento, con el fin de enriquecer progresivamente la representación de la figura humana.

Se utilizaron dos planos de representación (vertical y horizontal) en la producción plástica, promoviendo así la exploración de diversas posiciones para plasmar gráficamente lo vivenciado.

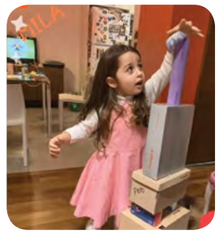
En el trascurso de todo el proyecto, hemos recibido de las familias fotos y videos a través de los que se observaron los procesos personales de los niños y se vislumbraron los avances y aprendizajes adquiridos.

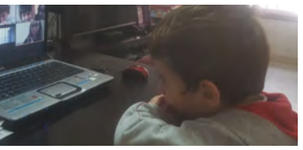
A modo de cierre y para dar a conocer este trabajo, se realizó una galería virtual con la aplicación Genially, donde plasmamos el recorrido atravesado en el contexto de la no presencialidad. Para nuestro asombro, la propuesta tuvo una aceptación que superó nuestras expectativas. Alumnos y familias participaron con entusiasmo, manifestando interés por la temática abordada, poniendo el cuerpo y sus destrezas al servicio de este proyecto. Eso nos permitió abordar, mediante el arte plástico, la música y la danza, diferentes experiencias físicas y enriquecer la noción de esquema corporal, vivenciado desde la sensibilidad artística.

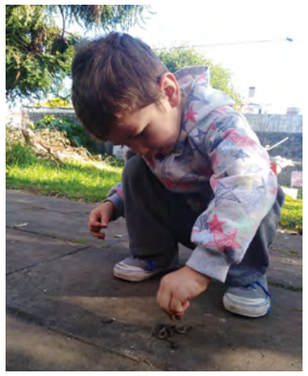
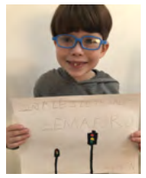
El Jardín en pandemia

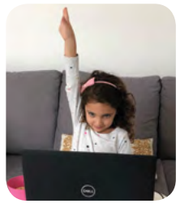
Cecilia Naddeo
y María del Carmen Pérez
Equipo asesor del Nivel Inicial

Quizás en realidad ahora
es cuando todo empieza
¿Quién sabe?
Rene Pérez Joglar







Con la pandemia comenzó un nuevo tiempo, el modo de desenvolverse en la vida cotidiana necesitó construir nuevas reglas, nuevos códigos. Entre otras cosas, la educación en todos sus niveles dejó de ser presencial para llevar adelante la continuidad pedagógica de manera virtual.

Es a partir de este contexto que nos planteamos, como siempre (y esta vez más que en otras oportunidades), acompañar a las familias de los niños y las niñas que forman nuestro Jardín. Por eso, creamos una mayor frecuencia en los espacios de conversación grupal, realizamos entrevistas individuales, charlas específicas y reuniones de familias, apostando a poder pensar y construir un aporte para sostener el desarrollo de la infancia frente a situaciones adversas.

Para ello se volvió vital retomar acuerdos, explicitar responsabilidades, volvernos flexibles y "recontratar" la sociedad Jardín-familia, para acompañar a los más pequeños y pequeñas en este trayecto.

En el inicio de este proceso hemos podido observar a familias que notaban en sus hijos e hijas algunos de estos síntomas: mayor irritabilidad, llanto sin motivo, aparición de enuresis secundaria, aparición repentina de tartamudeo, menor tolerancia a la frustración.

Respecto a los primeros encuentros sincrónicos que realizaba el Jardín, algunas familias relataban que los niños y niñas no querían aparecer en la pantalla, se escondían debajo de la mesa, no realizaban ninguna actividad propuesta, lloraban antes de que comenzara el encuentro pidiendo no estar.

Por otro lado, en los adultos, el interrogante más frecuente era cómo acompañar y sostener a sus hijos e hijas en este tiempo de confinamiento, qué podían hacer y cómo hacerlo. Y todo esto sumado al agotamiento doméstico y laboral. Estas preguntas estaban entrecruzadas con sus propias angustias.

Así se fueron generando distintos encuentros de familias –grupales, personalizados– donde se compartieron dudas, temores, preocupaciones, recursos, "intentos de solución", y, en un marco de escucha y confianza mutua, se intercambiaron ideas para generar un trabajo colaborativo que permitiera aliviar el malestar de cada una de las niñas y los niños y enriquecer las oportunidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

También vimos cómo para cada familia se abrió una oportunidad única para observar "en vivo y en directo" cómo y qué aprenden sus hijos e hijas. Esto despertaba sorpresa y admiración tanto como temor y ansiedad. Más que nunca, abrir un espacio para la palabra y la escucha atenta fue necesario para que esto fuera compartido entre pares adultos.

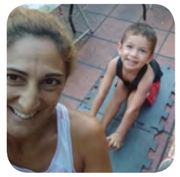
Trabajar en virtualidad

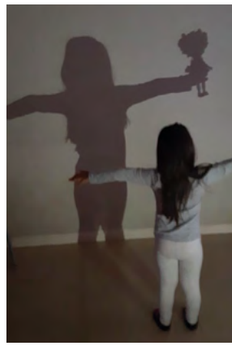
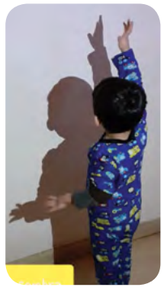
Como institución educativa, nuestra nota fundante y característica es la posibilidad de enseñar y aprender. Y lo reafirmamos una vez más. Hemos aprendido. Nuestros niños y niñas han aprendido. Los adultos hemos aprendido. Y quizás, nos animamos a decir, al mundo adulto le haya costado un poco más que a las infancias.

En ese proceso de reinvención impuesta por la pandemia, nuestra prioridad fue proteger el derecho a la infancia. Fue necesario repensar qué era lo esencial para cuidarlos. Generar ámbitos emocionales seguros se volvió prioritario para construir aprendizajes. Y durante el 2020, ese lugar fue un espacio imaginario entre el hogar y el Jardín: ***el Jardín Virtual.*** No por un espacio físico en sí, sino como un entorno donde era posible imaginar, crear, equivocarse: enseñar y aprender. Donde la extrañeza y el miedo tuviera lugar, donde el respeto por el que no quería prender la cámara fuera una realidad y que fuera valorado, aun si no quería estar en Zoom, pero que disfrutaba mucho de los videos de los profes y del "Rincón de una vez a la vez".

Sabemos y respetamos que todos aprendemos diferente, en distintos tiempos y de diversas maneras. Por eso, la propuesta de este Jardín Virtual tendió a ser lo más diversa y rica posible. Muchas oportunidades, variados recursos, distintos usos para que todos y todas tuvieran su lugar. Como siempre, celebrando los procesos y no solo los resultados.

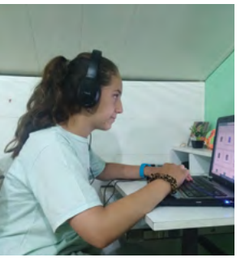
Las invitamos y los invitamos a pensar juntos estas ideas, porque nosotras estamos convencidas y nos sentimos comprometidas a construir espacios para que los niños y las niñas vivan su infancia conquistando el mundo con alegría, risas, llantos, frustraciones, enojo. Fundamentalmente, sintiéndose fuertes y sostenidos para expresar lo que sienten y piensan.

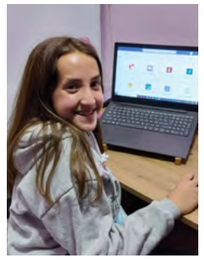


Transformar la enseñanza

Jésica Gonzalo y Jimena Tiesso
Docentes de 5° año





La pandemia cambió el mundo. Todos aquellos referentes con los que actuábamos, pensábamos y, sobre todo, con los cuales vivíamos, no solamente fueron cuestionados, sino que, en la práctica, fueron modificados en un periodo de tiempo muy corto. Esto modificó nuestra mirada hacia la escuela y nos llevó a comprender que nuestra relación con los niños y las niñas va más allá de la relación áulica.

Comenzaron los desafíos, quedarnos en casa, aislarnos socialmente, dejar de mostrar afecto físico, dejar de ir a la escuela, y algunos, al trabajo, cubrirnos para no infectarnos. Una serie de medidas que trastocaron todas las acciones, costumbres, ritos y tareas que, conscientes o no, estábamos acostumbrados a realizar en nuestro día a día.

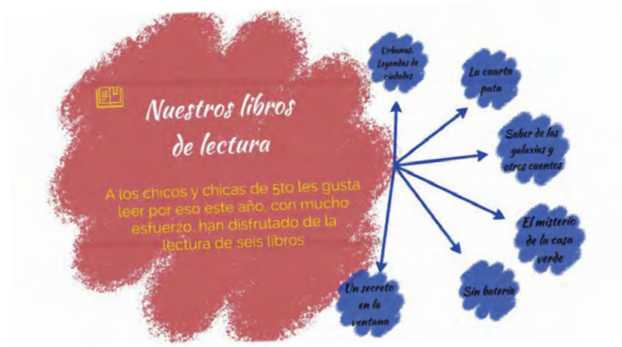
De pronto, sin previo aviso, la pandemia nos deja sin el espacio del aula, nos quita nuestras herramientas de enseñanza, nos replantea los tiempos, los horarios y las prácticas a las cuales estábamos acostumbrados para enseñar; pero, sobre todo, nos aleja de quienes dan sentido a la labor que realizamos: nuestros niños y niñas.

La propuesta de la enseñanza virtual plantea la necesidad de pensar cómo se transforma el aprendizaje que ocurre en las escuelas y que tiene una continuidad en los hogares. Este es un gran desafío en el que debemos reconocer el valor de la familia, acompañando, brindando los dispositivos móviles necesarios y el acceso a internet, manteniendo una grata comunicación con los docentes, supervisando durante las clases virtuales, estableciendo horarios de estudio y de rutinas escolares en casa, diseñando los espacios que cada alumno o alumna requiere para estudiar.

En el imaginario social, la tecnología convive con nosotros a diario, pero no es lo mismo utilizar un dispositivo con fines recreativos a tener que hacerlo para transitar un espacio de formación académica. Es por eso que tanto docentes y profesores del Nivel Primario trabajamos incansablemente para que, en cada encuentro, a través de videollamadas, videos, actividades escritas planificadas, juegos académicos, intercambios grupales orales, sean accesibles a todos los alumnos y alumnas, cuya heterogeneidad nos interpela a repensar los conceptos de “espacios comunes” en la virtualidad.

Nuestros alumnos y alumnas no solo llevaron adelante su aprendizaje, sino que superaron con creces la situación que atravesamos. Además de incorporar contenidos escolares, poner en práctica lo adquirido y resolver las actividades que fueron planteadas, lograron aprender sobre herramientas tecnológicas que determinan la situación actual de enseñanza y aprendizaje, que, además, marcará el futuro de estas generaciones.

A medida que transcurría el año, fuimos registrando y plasmando de diferentes formas los aprendizajes de nuestros niños y niñas. Exponer los trabajos en algún sitio, mural o página pasó a ser una instancia más de la cual sacar provecho y convertir esta actividad en una propuesta más para el aprendizaje: aprendemos de otros y otras y con otros y otras. Además, compartir en el aula los trabajos realizados por las y los estudiantes suma una posibilidad más para el aprendizaje colaborativo y constructivo. Todos estos trabajos confluyeron en la realización de un Prezi, que es una aplicación de presentaciones en línea y una herramienta narrativa que usa un solo lienzo en vez de diapositivas tradicionales y separadas. Este lienzo permite a los usuarios crear una presentación no lineal, donde pueden usar *zoom* en un mapa visual.



Para hacer un reconocimiento a los alumnos y alumnas, optamos por utilizar todo el esfuerzo y el trabajo como muestra, donde pudieron ser expositores de sus trabajos.

Desde las distintas áreas de Castellano, elegimos abordar y compartir diferentes contenidos y temas:

Desde el área de Prácticas del Lenguaje, trabajamos con varios contenidos como clasificación de artículos, sustantivos, adjetivos y verbos a través de juegos interactivos de la página de Wordwall, actividades varias, mapas conceptuales y videos realizados en la plataforma de Video Scribe.

Exploramos características de distintos textos literarios: realistas, de terror, tradicionales y de humor. Lectura y comprensión lectora de los textos. Los alumnos y alumnas pusieron en marcha su imaginación y realizaron escritos, videos, lecturas compartidas e intercambios orales.

Continuamos con el Proyecto Institucional de Lectura Domiciliaria donde se sumergieron en el placer de leer libros de distintos géneros, como *La cuarta pata* (amistad, ecología), *Leyendas de ciudades* (leyendas urbanas), *El saber de las galaxias y otros cuentos* (cuentos de humor y fantasía), *El misterio de la casa verde* (amistad y misterio), *Sin batería* (amistad, misterio y naturaleza) y *Un secreto en la ventana* (misterio y policial). La lectura nos abre grandes puertas para navegar con nuestra imaginación y poder así compartir oralmente entre el grupo de pares. Utilizamos el muro de Padlet, distintos audios y trabajos escritos.

Desde el área de Matemática, abordamos gran cantidad de contenidos que fuimos reforzando y practicando

a los estudiantes armar algunos "afiches" para compartir sobre el cuidado del agua, un recurso tan importante para la vida. Para esta actividad trabajaron con Canva, que es un *software* y sitio web de herramientas de diseño gráfico simplificado. Además, compartimos en la presentación lo trabajado sobre "Materiales, el calor y los cambios de estado". Para esto, los niños y las niñas realizaron un registro fotográfico que luego presentaron a través de PowerPoint.

En el área de Ciencias Sociales, nos embarcamos en un viaje imaginario para conocer nuestro territorio y aprender sobre climas, relieves, cultivos, plantaciones y las bellezas que nos ofrece el turismo local. Los alumnos promocionaron con folletos en PowerPoint sobre los distintos parques nacionales y nos dieron la posibilidad de viajar desde nuestros hogares.

Pudimos entrar en la cápsula y viajar a través del tiempo, y así llegamos al año 1780, donde la Revolución Industrial marcó el inicio de un camino de libertad e independencia. ¡Qué fuertes nos hicimos contra los ingleses! En una línea de tiempo de Excel, describieron cada uno de los hechos importantes hasta llegar a 1810 y la importantísima Semana de Mayo. Por tal motivo, los alumnos prepararon juegos en distintas plataformas, como PowerPoint, y realizaron entrevistas a sus familias para reconocerlos como partícipes fundamentales en nuestra historia.

Con todo lo sucedido a lo largo del año 2020, con las vivencias personales de cada integrante de nuestra comunidad educativa y desde los grandes aprendizajes que tuvimos los educadores relacionados con nuestro sentido docente y con las nuevas generaciones que comparten cada ciclo lectivo, hemos reconocido que la revolución digital está siendo completada por la pandemia. Por este motivo, consideramos que ya no es una elección para nosotros, los educadores, tomar las tecnologías como parte de nuestras planificaciones, sino que es una obligación ética y moral.

No tenemos que tenerle miedo a la tecnología, es una excelente herramienta que nos facilita el camino en la enseñanza. A veces nos puede jugar en contra: que no haya internet, que no funcione, la falta de energía eléctrica, entre otros; pero les aseguramos que, cuando se está llegando a la meta final, se puede ver en los chicos y chicas gran satisfacción y entusiasmo; y a esto es a lo que debemos apuntar, ya que de esa forma lograremos importantes aprendizajes significativos para sus vidas.

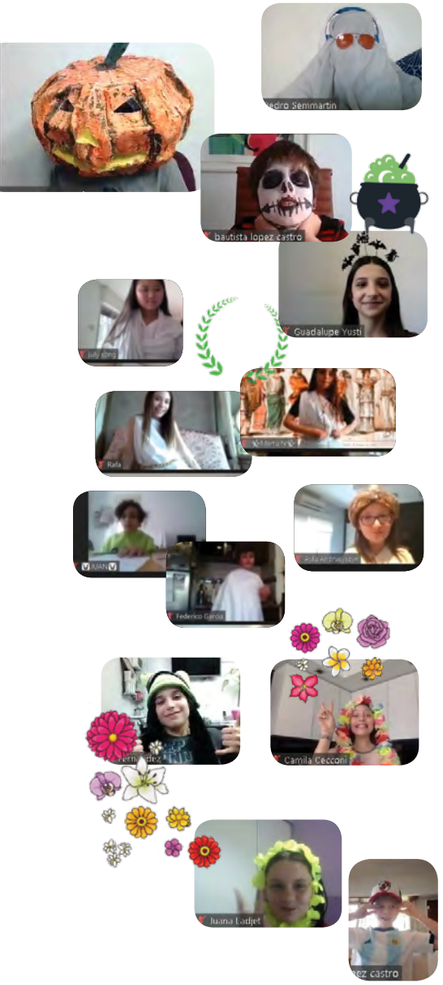
a través de diferentes estrategias con imágenes, resolviendo actividades, utilizando juegos y videos, páginas interactivas, entre otras. Se abordaron contenidos sobre el bloque de números racionales, compartimos y creamos juegos (Wordwall y Educaplay) e imágenes para reconocer fracciones, que fueron expuestos a través de Padlet, que es un recurso *online* que permite crear un muro, videos explicativos sobre las operaciones con fracciones, con intervenciones del docente y de los alumnos. Desde el bloque de geometría, abordamos con páginas interactivas la medición y construcción de ángulos, y a través de fotos se plasmaba el trabajo de los niños. Se compartieron diferentes trabajos creados de forma colaborativa a través de PowerPoint online.

Desde el área de Ciencias Naturales, trabajamos el bloque curricular de "La Tierra y el universo". Para finalizar esta secuencia didáctica, se les propuso

Noelia Pozo, María Laura Ruiz, Giselle Balado, Gladys Natalichio
Docentes de Inglés de 5° año

Desaprender para aprender

Construimos proyectos multimediales para hacer frente al desafío de la pandemia. Transitamos este camino poniendo creatividad, sumando esfuerzos todos juntos, docentes, alumnos y familias



El año 2020 nos ha enfrentado a pensar y poner en práctica nuevas estrategias de enseñanza. Este gran desafío nos permitió tanto a docentes como a alumnos y alumnas explorar contextos y recursos no explorados anteriormente, poniendo a prueba viejos saberes. Es así como, para **aprender**, tuvimos primero que **desaprender**

¿Cómo lograr despertar en los chicos la curiosidad por el aprendizaje en un contexto hostil como lo es una pandemia? ¿Cómo construir lazos afectivos entre los docentes y alumnos a través de una pantalla? ¿Cuáles son los mejores recursos pedagógicos y tecnológicos que nos permiten emular un encuentro presencial? Estas, como tantas otras preguntas, fueron parte de nuestro proceso como docentes de Inglés a cargo de los 5° años durante el 2020.

En este camino desconocido y desafiante, fuimos encontrando respuestas: trabajando en equipo, compartiéndonos ideas y recursos, analizando alternativas, celebrando logros y repensando posibilidades continuamente, siempre con la firme convicción de que nuestros alumnos no solo debían **aprender los contenidos planteados para este año, sino también disfrutar de nuestros encuentros virtuales y proyectos.** Una vez enfocados estos dos objetivos, debíamos, en consecuencia, pensar en formas de "evaluar" su cumplimiento.

Fue en este entorno que desarrollamos los proyectos multimediales del año 2020: videos narrados, canciones, presentaciones en PowerPoint, juegos en línea, descripción de creaciones propias, *challenges*, etc. Cada uno de estos proyectos nos permitió transitar por procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, lúdicos y formales al mismo tiempo. Los alumnos pusieron en práctica sus competencias lingüísticas con un propósito real y práctico.

Dentro de todas las herramientas disponibles, vimos que Padlet nos permitía recopilar gran parte de la esencia del trabajo anual de los alumnos y presentarlo de una manera dinámica y visualmente atractiva. Además, la naturaleza interactiva de esta herramienta permitía que los espectadores pudieran dejar sus reacciones y comentarios en cada uno de los proyectos planteados. ¡No había duda, ya habíamos encontrado lo que buscábamos! Y así fue que, de pronto, pudimos ver en un solo lugar todo el esfuerzo, entusiasmo y alegría con el que tanto los chicos como sus familias y docentes habíamos abordado estos desafíos que el 2020 había decidido plantearnos.

El año 2020 nos ha enfrentado a pensar y poner en práctica nuevas estrategias de enseñanza que mejoraran los aprendizajes. En el camino, hemos explorado, nos hemos reído y enojado, hemos acertado, hemos fracasado, hemos compartido, hemos desaprendido para aprender: **hemos crecido.**

FUNDACIÓN LUIS FELIPE NOÉ

La Fundación Luis Felipe Noé es una organización sin fines de lucro, con base en Buenos Aires, comprometida con la preservación, promoción y transmisión del legado de Luis Felipe Noé, un artista que ha marcado la historia del arte latinoamericano con su pensamiento crítico.

Impulsados por la familia Noé, nuestro objetivo principal es la conservación del acervo de obras, escritos y documentos del artista. A su vez, promovemos la organización de actividades culturales y educativas que contribuyan a incentivar la reflexión sobre el quehacer, el pensamiento y la educación artística.

MISIÓN
Nuestro propósito es garantizar la difusión y preservación del legado de Luis Felipe Noé a través de proyectos de investigación, editoriales y educativos.

VISIÓN
Aspiramos a ser un referente en la difusión del arte y pensamiento latinoamericano. Por medio de nuestras actividades buscamos estimular la creatividad y la investigación, respetar la diversidad, la memoria y promover la participación social en la construcción de una sociedad inclusiva.

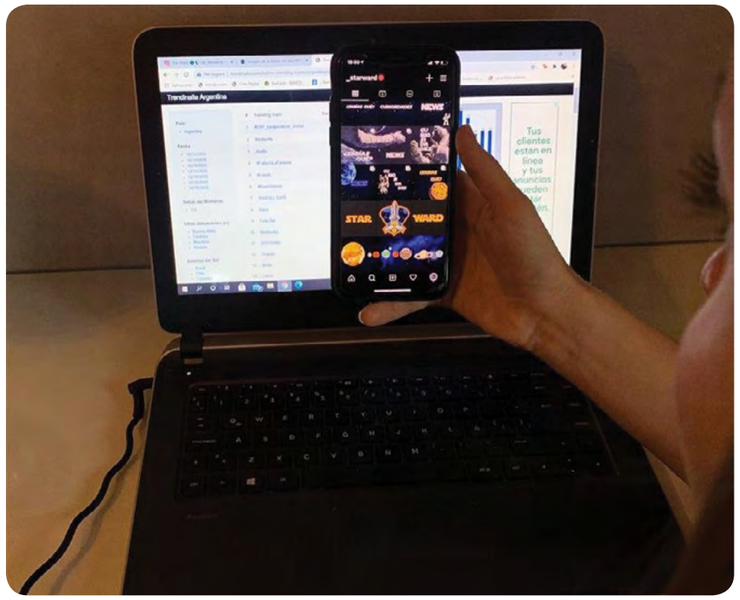
Actualmente, la instalación ENTREVEROS (pieza principal de nuestro acervo) se encuentra en exhibición en el MUNTREF Centro de arte contemporáneo y Museo de la Inmigración en el marco de la BIENALSUR.

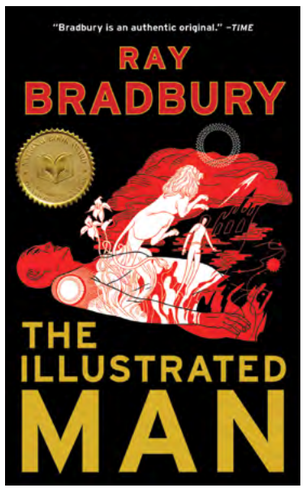
www.fundacion.noe.org.ar
instagram/ @fundacionnoe
facebook/ @fundacionluisfelipenoe

FUNDACIÓN LUIS FELIPE NOÉ

Mariano Fain
Docente del Taller de Comunicación Institucional y Comunitaria

Desde casa hasta el infinito y más allá





¿Cuántas veces miramos al cielo? ¿Cuánto sabemos sobre el espacio? ¿Hasta dónde puede llegar la humanidad en el descubrimiento del universo? ¿Quiénes miran el universo desde Argentina?

En medio del encierro, estas preguntas sonaban provocadoras. Mientras el mundo parecía detenerse, comprobábamos que el universo seguía su curso y nosotros y nuestras circunstancias éramos apenas un pestañeo en el devenir de la historia.

Todo comenzó con la lectura del cuento de Ray Bradbury, "The Rocket Man", incluido en su libro *The Illustrated Man*. Esta actividad fue el disparador del proyecto *transmedia* que se convertiría en la actividad central del año.

Se trataba de un nuevo desafío en el marco de las experiencias de comunicación que realizamos con los alumnos y alumnas de sexto en el Taller de Comunicación Institucional y Comunitaria. En el último lustro, sumamos al desarrollo de pódcast y programas en la radio institucional una serie de contenidos que abarcan las nuevas tecnologías en el campo de la comunicación. En 2019, desarrollamos una campaña multimedia en favor de la vacunación que se llamó Vacción, y que con la llegada de la pandemia de COVID-19 cobró un nuevo significado. En 2020, el desafío era dar un paso más y adentrarnos en una actividad *transmedia*.

Fue el teórico estadounidense Henry Jenkins (2006) quien definió, en los primeros años de este siglo y desde la semiótica y el análisis de consumos culturales, a la narración transmediática (*transmedia storytelling*) como una nueva estética surgida como consecuencia de la convergencia de los medios. Esto permite construir contenidos a través de múltiples plataformas.

Carlos Scolari (2014), catedrático de Comunicación Digital Interactiva de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, explica que la narrativa puede comenzar en un cómic, continuar en una serie televisiva, expandirse en un largometraje y hasta incorporar nuevas aventuras interactivas en un videojuego. Los ejemplos de *Superman* o *Batman*, que nacieron en las páginas de DC Comics en los años 30 y que se ramificaron en múltiples expansiones (series, películas, dibujos animados, etc.), pueden ayudar a comprender el fenómeno, pero la llegada de la web 2.0 con sus plataformas colaborativas y su creación horizontal de contenidos amplió las posibilidades narrativas hasta el infinito y más allá.

La historia de Rocket Man había sido disparadora de múltiples expansiones en las últimas décadas. De hecho, empezamos una de las clases virtuales escuchando la canción que Bernie Taupin y Elton John compusieron en los 70, conmovidos por el relato de Bradbury. El desafío que nos propusimos, entonces, fue vincular todas esas expansiones para generar otras nuevas.

Los ejes del trabajo fueron la idea del mundo hipertecnologizado en el que vivimos, la carrera espacial y el futuro de las telecomunicaciones, todos tópicos presentes en la ficción de Bradbury que nos permitían reflexionar desde casa sobre la humanidad.

A raíz de eso nos propusimos desarrollar una estrategia de comunicación para una temática científica: la investigación espacial. De ese modo surgió *Star Ward*, que se puso en la órbita de las redes junto con el lanzamiento del satélite SAOCOM 1B el 30 de agosto de 2020.

La elección de la fecha fue crucial porque nos permitió montarnos en la conversación social en un momento donde nuestro tópico central estaba en el ojo de las redes. Pero para llegar a ese lanzamiento hubo que recorrer un camino largo e incierto, dado que nunca habíamos experimentado la virtualidad total en la materia.

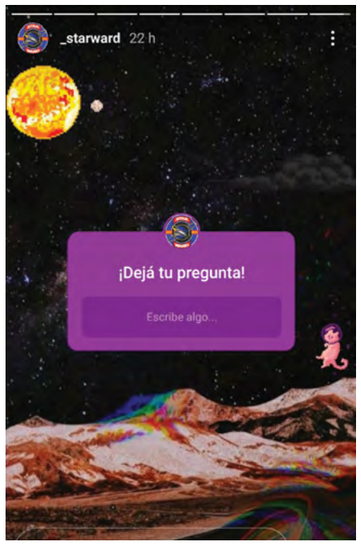
La ventaja de los proyectos *transmedia* es que, como señala Mariana Ferrarelli (2015), consultora tecnopedagógica y docente de la Universidad de San Andrés, abren la posibilidad de ubicar a los estudiantes en el centro del trabajo productivo. Se trata de un nuevo paradigma que propone hacer-aprendiendo en lugar del clásico aprender-haciendo. Este modelo reconoce el valor pedagógico de las actividades que los y las jóvenes hacen fuera del aula e intenta recuperar esos saberes con fines formativos.

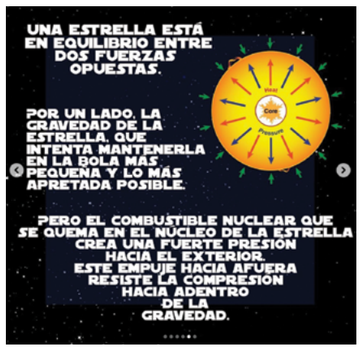
Todos nuestros estudiantes están en las redes, el desafío fue acercarlos al manejo de herramientas de *social media* y a la creación de contenidos. En pocas semanas, términos como *engagement, trending topic, inbound marketing,* interacciones, audiencias y *likes* inundaron nuestros encuentros a través de directos de YouTube y reuniones de Teams y Zoom.

El nombre *Star Ward* surgió de una encuesta en la que todo el grupo expresó su opinión y fue un gran acierto, porque como marca nos permitió acercarnos a otra expansión mediática surgida al calor de la carrera espacial, como fue la saga creada por George Lucas, y, al mismo tiempo, conservar nuestra identidad como producto creado desde el Colegio Ward.

Se definió también que nuestras plataformas principales, en una primera instancia, serían Instagram y Twitter.

Para llevar a cabo la estrategia, el aula se dividió en tres grupos de trabajo conformando una auténtica redacción digital. Por un lado, el grupo de Contenidos buscaba la información y redactaba las publicaciones. El grupo de Diseño y Edición tuvo a su cargo el desarrollo del isotipo y los *headers* para





cada una de las redes y editaba cada una de las imágenes que se publicaban. Por último, el grupo de *Social Media* controlaba la calendarización de las publicaciones y las estrategias de viralización. El objetivo de esta estructura era que cada uno aportara desde sus propios intereses y motivaciones.

Nuestro aprendizaje no concluyó con la puesta en órbita del proyecto, porque, como nos recuerda Scolari (2014), "la participación de los usuarios en la expansión hace imposible saber dónde termina el mundo narrativo *transmedia*" (p. 73). Así, fuimos comprendiendo qué contenidos generaban más diálogo, qué organizaciones podían aportar información confiable, qué cuentas nos traían tráfico nuevo y cuáles eran los días y los horarios en donde convenía publicar.

En una segunda etapa sumamos nuevas expansiones con un video para Instagram TV en donde se analizaban las distintas teorías conspirativas sobre la llegada del hombre a la Luna y un pódcast que abordó la relación entre el cine y el espacio.

Todas estas producciones se realizaron desde casa, pero con un *workflow* aceitado que permitió generar discusiones casi como si hubiéramos estado compartiendo una redacción física. El entusiasmo que cada uno le puso desde su lugar potenció al emprendimiento y nos llevó a alcanzar los objetivos de audiencia y *engagement* mucho antes de lo esperado.

A lo largo del camino recorrido, pudimos establecer contacto con organizaciones públicas, como la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) o el INVAP, y otras privadas como Satellogic o Space X. También intentamos visibilizar las historias de vida de aquellos que trabajan en la investigación espacial en Argentina, desde la joven Sabrina Tántera hasta el pionero mono Juan. Aprendimos sobre la comunicación científica mirando Cosmos, de Carl Sagan, y jugamos buscando canciones inspiradas en el espacio para crear en Spotify la *playlist* "Rocketman to the Universe".

Sin dudas, al comienzo del año y con las incertidumbres que planteaba la pandemia, embarcarse en un proyecto así sonaba tan osado como el viaje de "The Rocket Man". En algún momento, incluso, el aislamiento nos hizo sentir como el Major Tom de la genial *Space Oddity* de David Bowie. Lo cierto es que, visto en perspectiva, hemos dado una linda vuelta al universo y retornamos a Tierra sanos y salvos como el cohete Falcon 9.

En el camino nos quedamos con un montón de aprendizajes sobre las posibilidades que nos abren las nuevas tecnologías en la comunicación y pudimos responder a aquellas preguntas iniciales.

Referencias bibliográficas

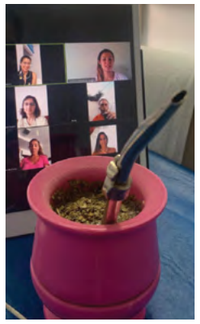
Ferrarelli, M. (2015). La textualidad des-bordada: transmedia y educación en la cultura digital. *Lenguas Vivas*, XV (11), pp. 8-18.

Jenkins, H. (2006). Convergence culture. *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, pp.71-81.

Carla María Corso Heduan
Jefa de Preceptores

Acompañar a través de lo vincular



Ese día nos cambió para siempre. De repente, lo cotidiano devino en lejano, en extraño. La pandemia nos detuvo y nos colocó en un limbo. Todo lo que conocíamos hasta ese momento, lo que regía nuestras vidas, nuestras rutinas diarias, quedó suspendido en el tiempo. Un tiempo que se extendió en el tiempo. Un tiempo que nos hizo volver sobre nuestros pasos, retroceder. Pero también avanzar. Avanzar en nuevos caminos, en nuevas experiencias, en nuevos mundos. Aquello que supo ser desconocido, hoy es nuestro nuevo mundo, el mundo de lo conocido. Y allí radica un comienzo diferente para nosotros, los preceptores, pero también para nues-

tros estudiantes. Una aventura en la que todos y todas nos adentramos con temores, incertidumbres, angustias... Pero con la esperanza de siempre ser mejores, a pesar de las adversidades.

Nuestro día a día

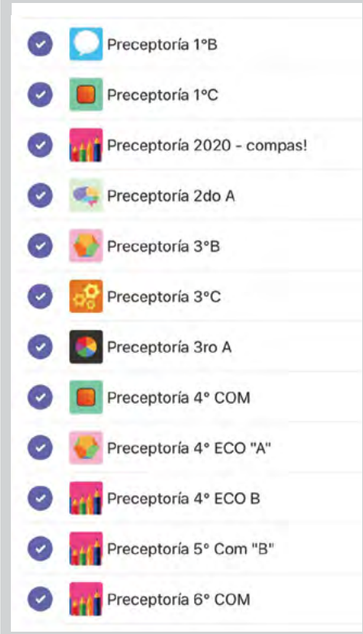
Cada mañana era distinta en la Preceptoría. Pero también estaba regida por sus propias lógicas. La organización siempre fue la clave para nuestro equipo: planificar a largo plazo, prever tareas futuras, administrar funciones y roles, son solo algunos de los objetivos que nos planteamos los preceptores en cada inicio lectivo. Organizar, enseñar, cuidar, aconsejar y, sobre todo, acompañar, son en sí palabras simples. Pero que, en definitiva, resumen la fuerza de un vínculo: ese encuentro diario y cotidiano, tan necesario, entre un estudiante y sus docentes. Sin embargo, la razón de esos vínculos requiere de otros actores siempre presentes para el mantenimiento de ese nexo, pieza fundamental en el sostén de la continuidad pedagógica: los preceptores y preceptoras.

Pero ¿qué sucede cuando la razón de ser de ese sostén es estar presentes cada vez que nos requieren en el día a día nuestros y nuestras estudiantes? La pregunta nos llenó de incertidumbres, de dudas. Hubo más interrogantes que respuestas. Pero no fuimos la excepción. Todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa tuvo que reinventarse.

De la presencialidad a la virtualidad

Llevar el papel a la pantalla fue nuestro principal desafío. Nuestros equipos de trabajo se prepararon durante semanas para reacondicionar las estructuras que hasta el momento eran físicas, tangibles. La primera decisión fue mantener, dentro de las posibilidades, las mismas lógicas de funcionamiento: cada preceptor y preceptora se encuentra a cargo de diversos cursos, en donde debe asistir administrativamente y controlar que cada estudiante cuente con la documentación de respaldo.

Pero, más allá del *trabajo administrativo,* detrás de cada uno de nuestros días hay una búsqueda permanente de *conocer*: conocer a nuestros y nuestras estudiantes, conocer a nuestras familias. Desde sus últimos pasos a través del Nivel Primario, nosotros estamos ahí para darles la bienvenida, para acompañar y transitar juntos cada uno de los desafíos que nos plantea el Nivel Secundario. Pero ese trabajo no se hace solo. Se requiere de varios equipos que trabajen en conjunto, codo a codo. Junto con los consejeros, asesores, secretarios y directores somos un solo equipo, bajo un mismo objetivo.



Por lo tanto, frente al nuevo contexto, debimos reinventarnos y ser creativos para mantener nuestra esencia. Para hacer realidad *El Ward en casa,* resultó necesario contar con una plataforma digital que admitiera esas modalidades. A través de Microsoft Teams, el equipo pudo mantener esa tan necesaria continuidad pedagógica, donde el vínculo con los y las estudiantes se sostuvo e incluso se consolidó más allá de la distancia personal y las carencias físicas que impone la virtualidad.

Allí debimos reconfigurar nuestros relacionamientos, conocernos nuevamente e implicarnos aún más en la individualidad de cada estudiante. La sorpresa fue mutua: tanto el equipo de Preceptoría como el cuerpo docente encontraron altos niveles de recepción y retroalimentación de cada mensaje y de cada contenido, lo que facilitó aún más el acompañamiento educativo diario.

El grupo, el trabajo en equipo y los proyectos colectivos

Resulta importante resaltar el concepto de *trabajos en grupo,* formulado por la investigadora Telma Barreiro. La autora analiza que, ante diversos escenarios, la sociedad busca "entender al otro, aprovechar su riqueza personal y aprender de él". Este posicionamiento, trasladado a nuestros ámbitos laborales, nos permite conocer y potenciar los aspectos más positivos y creativos del otro, pero también "facilita el aprendizaje y la producción grupal del conocimiento" (Barreiro, 2000). Sin embargo, desde la Preceptoría, este aprendizaje no solo implica a nuestros equipos, sino que incluye a otros actores clave: estudiantes y familias.

Cada uno de nosotros supo brindar y sostener, de una manera creativa, propuestas e iniciativas, proyectos e ideas que hicieron que el trabajo de la Preceptoría se reafirmara en la virtualidad. Llegar a todas las familias de la comunidad a través del trabajo de los informes, los mensajes, las efemérides del mes, las consultas, los llamados, los registros, son solo algunas de las tareas diarias que, entre todos, pudimos sostener y consolidar a lo largo del tiempo, pese a la falta de presencialidad.

El acompañamiento a los y las estudiantes

Acercarse, brindar compañía, buscar el encuentro con el otro. El saludo de todos los días, los mensajes de compañerismo entre las familias de la comunidad educativa, acortaron distancias y permitieron acercarnos aún más: a través de la pantalla, con un simple llamado o videoconsulta, nos encontramos en una relación cotidiana con nuestros estudiantes, más allá del trabajo pedagógico. Se trata, entonces, de **acompañar a través de lo vincular.** Y esa compañía no es más que un crecimiento, un crecimiento de y entre todos: una tarea que no es exclusiva de nuestros estudiantes, sino de toda la familia wardense. Estar y acompañar. Encontrarnos entre todos, día a día, ahora con *El Ward en casa*.

> Imaginemos al niño como si fuera el capitán de un barco. Imaginemos a internet y a las redes como el mar por donde navegarán. Cuando un barco navega, no lo hace solo. Tiene en tierra una torre de control y la luz de un faro que lo guían y ayudan. Imaginemos a los adultos como esos soportes que acompañan al capitán y le permiten navegar en alta mar en forma segura. (Estefanell, 2021, p. 8)

Referencias bibliográficas

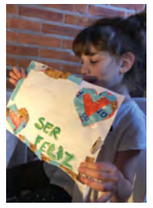
Barreiro, T. (2000). *Trabajos en grupo.* Novedades Educativas.

Estefanell, L. (2021). *Pantallas en casa. Orientaciones para acompañar una navegación segura en internet. Guía para las familias.* Plan Ceibal, ANEP, Unicef.

Inés Brulc
Directora de la Escuela Especial

Viaje escolar a través del mundo tecnológico

Cambia lo superficial
cambia también lo profundo
cambia el modo de pensar
cambia todo en este mundo.
Julio Numhauser
Músico y compositor chileno



El ciclo lectivo 2020 fue signado como el año de cambio. Cambio no solo en nuestra manera de pensar y de "hacer" escuela, sino que también dio inicio a un cambio mundial, social, individual y personal. La humanidad tuvo que sobreponerse ante la perplejidad que causó la pandemia de COVID-19 y adaptarse a una nueva forma encarar la vida.

La educación no estuvo exenta de ello, tuvo que modificarse, reconstruirse y programar nuevas estrategias. En la historia de la educación argentina, hubo otras pandemias que obligaron a recluirse y a replantear la forma de brindar la educación a los niños y jóvenes. En tal sentido y según lo refiere Pablo Pineau (2020) en el libro Pensar la educación en tiempos de pandemia:

En enero de 1871 estalló en Buenos Aires un fuerte brote de fiebre amarilla que cambió profundamente la historia de la ciudad y, por extensión, del país. Iniciada en el barrio de San Telmo, producto del hacinamiento y de las malas condiciones sanitarias, se esparció rápidamente a todo el tejido urbano y en pocos meses redujo su población en un 7 % (Fiquepron, 2018). Entre las víctimas estuvo Fanny Wood, maestra metodista bostoniana, una de las pioneras que aceptaron la convocatoria de Sarmiento a ejercer su profesión en Argentina. En 1870, junto a sus compañeras, había fundado uno de los primeros jardines de infantes del país. Cuando se desató la peste, se refugió en el campo como buena parte de la población que podía hacerlo, pero regresó a la ciudad para cuidar a un enfermo que era miembro de la familia que la había recibido en su llegada (Houston Luiggi, 1959). (p.20)

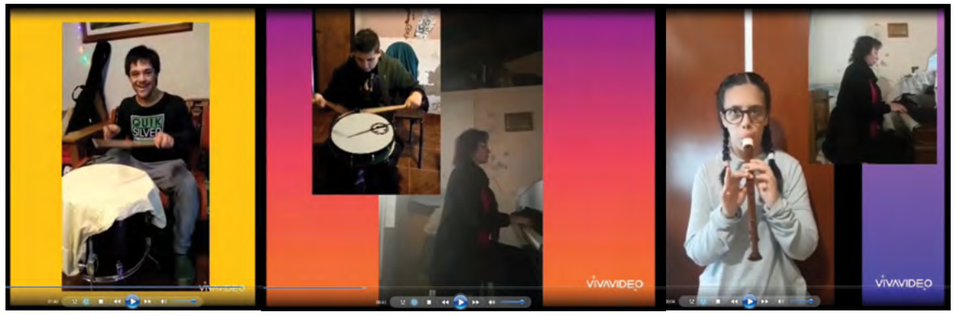
En los últimos meses de 1918 se tomaron un conjunto de medidas para combatirla [a la "gripe española"] que también afectaron la vida escolar... Se prohibieron reuniones, procesiones, visitas a los cementerios... y actividades culturales en lugares de diversión como los teatros y los music hall. El 31 de octubre se decretó la suspensión de clases en todos los establecimientos educativos (circular 291/18 del CNE), en parte estimulada por los altos niveles de inasistencias, y el 6 de noviembre se determinó el fin del año lectivo (circular 295/19 del CNE). (p.22)

En el año 1956 se desata la epidemia de poliomielitis:

Mientras se esperaba una cura que comenzó a llegar poco tiempo después, con la vacunación masiva, la gente respondía con medidas basadas en indicaciones médicas o en el saber popular, como recluir a los niños pequeños en las casas, baldear las veredas con lavandina, pintar con cal los cordones de la calle o el tronco de los árboles, y colgar una bolsita de alcanfor del cuello de los chicos, quienes en los casos en que se podía eran trasladados a lugares más seguros... En la mayoría del país el inicio de las clases se postergó al mes de mayo. En los lugares más afectados, la interrupción se extendió hasta las vacaciones de invierno. (p. 24)

Menciona, finalmente, la gripe porcina de 2009:

En mayo se detectaron los primeros casos por contagio local en algunas escuelas y colegios de la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), y se procedió a su cierre preventivo. Esta situación se repitió en otras instituciones educativas, donde se tomaron las mismas medidas. Finalmente, a comienzos de julio se decidió la suspensión de las clases en todas las provincias del país –en algunos casos, por adelantamiento de las vacaciones de invierno– que se mantuvo por todo ese mes, y que también afectó a algunas universidades, como la Universidad de Buenos Aires (UBA). (p. 25)

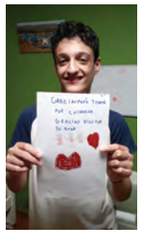


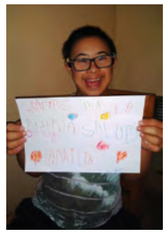
Como podemos observar, a lo largo de nuestra historia educativa ha habido diferentes circunstancias que impidieron continuar con la escolaridad tal como se desarrollaba según estaba dispuesto o planificado. Escuchamos e incorporamos muchos vocablos surgidos de la época de la pandemia que estamos transitando. Uno de ellos es la "nueva normalidad" y nos preguntamos: ¿existe la nueva normalidad? ¿Qué es lo normal en épocas de pandemia? ¿Realmente existe lo normal? ¿Y bajo qué parámetros? Evidentemente, la realidad y la cotidianeidad, como así también el mundo escolar, deben ser construidos a partir de las modificaciones diarias. Minuto a minuto los datos van cambiando, al igual que las cepas de COVID-19 y las alternativas de vacunas (AstraZeneca, Sputnik, Sinopharm, etc.)

El libro de Naomi Klein (2011), *La doctrina del shock,* da cuenta de cómo, a lo largo de la historia, las crisis repentinas y brutales son el espacio ideal para que se impongan medidas que en otro momento no habrían podido implementarse o que habrían llevado mucho tiempo. Aquí podemos incluir los *shocks* construidos por el hombre, como, por ejemplo, las guerras, o los shocks "naturales", tales como un tsunami o un terremoto. La autora lo plantea como "las circunstancias en las que se dan las condiciones ideales para avanzar sobre un terreno libre de resistencias".

¿Por qué no plantear, entonces, este hecho tan complejo, como lo es una pandemia, como la oportunidad de cambios favorables desde el punto de vista pedagógico? Durante años se han peleado las pedagogías tradicionalistas con las nuevas tecnologías. Esta fue una oportunidad para tomar todo lo que tuvimos a mano para no dejar a nuestros alumnos librados al azar. Debíamos ocuparnos de brindarles todos los aprendizajes y herramientas posibles para que pudiesen tener una continuidad pedagógica lo menos afectada por la distancia y lo más enriquecida y sostenida por el saber docente. Y fue aquí donde se unieron el pizarrón de tiza en la casa de la maestra con la pantalla del Zoom. Alumnos y docentes unidos por una misma mirada en la pantalla. La dialéctica enseñanza-aprendizaje en una "pantalla compartida" con la tarea realizada de manera grupal. No escapamos a esa forma de seguir con la tarea docente. Era necesario, imprescindible, obligatorio, un desafío impensado. Y fue allí donde, casi de manera natural, fuimos incorporando cotidianamente las pantallas a nuestro mundo escolar. Ya nada era tan terrible sabiendo que "mis alumnos y alumnas" estarían allí, presentes, entusiastas con cuaderno y lápiz, ávidos de aprender.

Pero todo comenzó con algo mucho más básico (y que todos debíamos aprender): los hábitos, los horarios, los espacios, la apertura de nuestras casas





a los alumnos y a sus familias (y viceversa), la convivencia de la comunidad educativa y el ingreso de los padres al aula virtual como los "traductores" de las consignas para sus hijos más pequeños. Son aspectos que desdibujaron los límites entre lo escolar y lo privado, desafíos y barreras que tuvimos que derribar. Cada grupo estaba organizado por horarios diarios con sus diferentes docentes y áreas. Todos los profesores y profesoras estuvieron presentes, dando clases y organizando de la manera más atractiva las clases virtuales. Poco a poco se fue constituyendo esta forma de Escuela Especial, diferente y semejante a lo transitado hasta ahora. Lo presencial se transformó en virtual. Durante el año 2020, y a medida que los meses iban transcurriendo, también hubo diferentes situaciones de convivencia familiar, emocionales y psicológicas que tuvimos que atravesar todos, pero nuestra mirada estaba puesta en nuestros alumnos. Pandemia y confinamiento se han convertido en factores de adversidad psicosocial que afecta las familias y a sus hijos.

Brindar apoyo emocional y confianza a las familias significó dar herramientas para el acompañamiento de la educación a distancia y para la organización de nuevas rutinas y actividades, de manera que se sientan integrados a sus entornos familiares, priorizando las fortalezas del grupo y las de los propios niños para convivir lo mejor posible. Armar planes para el día, acordar horarios que incluyan tiempo para el trabajo pedagógico, realizar actividades físicas y de dispersión, pactar pautas para una convivencia armónica, proveer un ambiente tranquilo para que el niño, niña, joven pueda acceder a los recursos de aprendizaje a distancia son algunas de las herramientas que pusimos en práctica. Nuestra terapista ocupacional, la Lic. Mabel Ferreiro, acercó material para padres y alumnos teniendo en cuenta la situación de confinamiento y pandemia. A modo de ejemplo, recomendamos estas dos páginas:

• Hábitos y rutinas: https://youtu.be/vvHgWjSHFu0
• Prácticas saludables e higiene en adolescentes: https://www.aboutespanol.com/una-buena-higiene-en-la-adolescencia-23321

Los y las docentes pedagógicos y profesores de materias especiales programaron sus actividades diarias en los grupos correspondientes a la presencialidad, manteniendo la propuesta pedagógica con las adecuaciones curriculares en función de las necesidades y las posibilidades de la plataforma Zoom, videollamadas y *mails* con actividades propuestas.

UCEL
AMAR SERVIR CONFIAR
UNIVERSIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO LATINOAMERICANO

• Av. Pellegrini 1332
• www.ucel.edu.ar
• info@ucel.edu.ar
341 6853816
341 449 9292

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
• Contador Público
• Lic en Administración de Empresas
• Lic en Economía
• Lic en Relaciones Laborales
• Lic en Comercialización
• Lic en Administración Hotelera
• Lic en Administración de Empresas de Turismo

POSGRADO
• Especializaciòn en Tributación
• Especialización en Economía Aplicada
• Especialización en Pericias Contables
• Maestría en Relaciones Laborales y Recursos Humanos

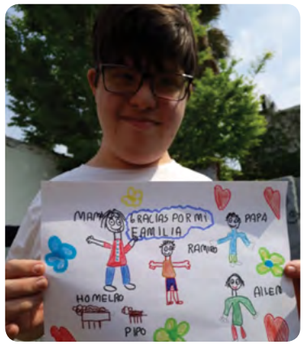
FACULTAD DE QUÍMICA
• Lic en Nutrición
• Ingeniería en Tecnología de los Alimentos
• Ingeniería en Sistemas de Información

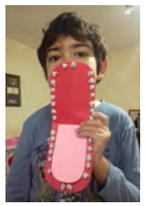
POSGRADO
• Especialización en Nutrición Materno - Infantil
• Especialización en Gestión Ambiental

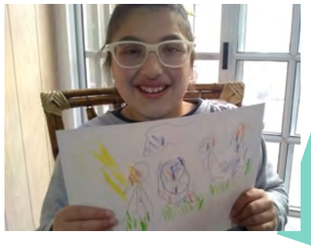
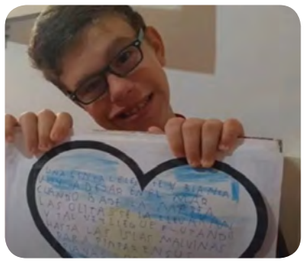
INSTITUTO WESLEY
• Licenciatura en Teología Primera carrera en modalidad a distancia de UCEL

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
• Derecho
• Escribanía
• Profesorado Universitario
• Lic en Administración y Comercialización de Bienes Inmuebles
• Martillero/a Público/a y Corredor/a Inmobiliario
• Lic en Comunicación Social

Siempre junto a vos
UCEL UNIVERSIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO LATINOAMERICANO





Podemos dar cuenta de los proyectos llevados a cabo sumergiéndonos en los siguientes links:

Taller complementario "A" "B" y "C": El taller en casa.

1er ciclo de la primaria: Nos reinventamos.

Taller de Fonoaudiología

CFI Básico: Trabajando en la virtualidad.

CFI Superior: La escuela en casa.

Referencias bibliográficas:

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* UNIPE, Editorial Universitaria.

Klein, N. (2011). *La doctrina del shock.* Paidós.

Diana Segura Uhrig
Docente de Educación Cristiana

Educación Cristiana en pandemia

¿Cómo adaptar todo lo planificado para ser usado en virtualidad? ¿Cómo orar juntos y hacer los cultos en la distancia? En el principio hubo un poco de desorientación, pero –gradualmente- docentes y alumnos aprendimos nuevas herramientas y habilidades para usar en nuestras clases. Aquí les relato el camino realizado este año, en el cual recordamos el gran amor que Dios tiene para cada uno de nosotros y toda su creación.

En el año 2020 comencé mis preparativos para las clases como lo venía haciendo hasta ese momento: preparé las carpetas, empecé a mirar los temas y a pensar las actividades. Cuando las clases comenzaron, fui viendo los grupos y qué actividad se adecuaba mejor para cada uno de ellos, hasta que el virus llegó a nuestro país y debimos quedarnos en nuestras casas.

Debo admitir que me sentí desorientada, no sabía cómo adaptar mis clases a la virtualidad. Como les pasó, seguro, a la mayoría, no sabía cómo lograr que vieran las historias bíblicas y cómo darles las actividades. Comencé mandando *mails* con textos sobre la historia y una actividad; luego, investigando, descubrí que podían realizar juegos en páginas web desde la computadora o el celular. Constantemente fui buscando maneras de hacer actividades de formas distintas en ese lapso de tiempo en donde todo era a través de mails.

Los temas que trabajamos durante este período fue primeramente la Pascua, ya que justo estábamos al principio del año. Comenzamos desde la perspectiva de Jesús cenando con sus discípulos y, a partir de ahí, leímos el pasaje de la Biblia en donde Jesús, junto con los discípulos, preparan todo para esa noche. Nos preguntamos, entonces, cómo nosotros, en nuestras casas, preparamos y ayudamos a la hora de la cena.

Luego comenzamos a trabajar sobre la creación de Dios. Para este tema realicé dos videos en los que se podían ver, en orden, cómo Dios creó el mundo según la lectura de la Biblia, que se encuentra en Génesis 1, y sobre cómo debemos cuidar al mundo pensando en todas las maneras que están a nuestro alcance. Por ejemplo, no tirando basura, apagando las luces que no necesitamos, cuidando las plantas dentro de nuestra casa y fuera de ella. Mientras desarrollábamos este tema, comenzamos a conectarnos a través de la plataforma Zoom, en las cuales participaban también los y las docentes de cada uno de los grupos.

Fue toda una experiencia nueva, tanto para ellos como para nosotros, los docentes, porque, por lo general, estamos acostumbrados a la videollamada, pero para cosas personales. Nunca imaginé estar haciendo esto para las clases. Realmente fue muy gratificante poder verlos después de un tiempo a través de la pantalla y poder comunicarme directamente con cada uno de los chicos y chicas. Significó también un nuevo desafío, que era entender cómo funcionaba esta plataforma totalmente nueva para las familias y para nosotros y nosotras. También había que pensar de qué manera se podían transmitir las historias que clase a clase íbamos trabajando, al igual que pensar en nuevas maneras de hacer actividades y que la clase fuera interesante.

El tema principal de mis clases en el 2020 fue el gran amor que Dios nos tiene a cada uno y a cada una, como también el cuidado que debemos tener por el planeta en el cual vivimos. Por este motivo, una de las canciones bases de todo el año fue “El amor de Dios es maravilloso”, que cantamos y bailamos en muchas de las clases, al igual que en los cultos.

El trabajar en la virtualidad me permitió descubrir nuevas formas de dar las clases. Fui incluyendo videos, algo que no había hecho antes, lo cual hizo que los personajes fueran más reales para ellos y que las historias se pudieran comprender mejor. Realicé títeres y dejaba que ellos fueran los que contaran la historia e interactuaran con los chicos y chicas, cosas que luego continué implementando en lo presencial.

Los cultos, a pesar de la virtualidad, fueron momentos de gran alegría y emotividad, un tiempo que, por ser virtuales, nos permitió poder compartirlos con las familias de cada estudiante, quienes participaron activamente. Realizamos dos cultos en el año, que fueron por el Día de la Familia y el culto de fin de año. En el primero, pudimos festejar los nacimientos que sucedieron durante el anterior año. El hecho de que lo hiciéramos por Zoom permitió que los chicos y chicas pudieran conocer a los hijos e hijas de los y las docentes a través de las cámaras y no solo por video.

Durante nuestros cultos, damos gracias a Dios por todo lo que nos da y cada estudiante tiene una participación activa, dando gracias como también pidiendo por algo que quieran. También vemos y escuchamos la historia bíblica. En el caso del culto de la familia, vimos un video con música que hablaba de las distintas familias que podemos encontrar. En el culto de fin de año, el tema fue el anuncio que el ángel Gabriel le hace a María y la renovación de la esperanza.

Lo importante en cada clase fue el tiempo de encuentro con ellos, saber cómo se encontraban y escuchar qué cosas les habían pasado, ya fuera algo lindo o feo, para luego, entre todos y todas, darnos ánimos o alegrarnos por las cosas buenas que pasan en nuestras vidas.

Poder transmitirles, entre tanta incertidumbre, cuánto Dios los y las ama, que no importa el momento que estemos pasando, porque él nunca nos abandona, fue uno de los mensajes más importantes a lo largo del año.

Vanina Dominici[1]
Asesora Pedagógica

Habitar un espacio diferente

El 2020 nos ofreció un inédito escenario a transitar. Si bien se presentaron obstáculos para los y las estudiantes y para el resto de la comunidad educativa, estos se convirtieron en verdaderas oportunidades de cambios cualitativos para volver a pensar en nuestras prácticas profesionales e individualidades y en cómo los espacios son habitados.

Nuestro querido Bachillerato de Adultos (Bachillerato en Gestión y Administración – BGA) fue también parte del acontecer mundial invadido por el COVID-19, y lo pudimos afrontar fortaleciéndonos cada uno de los actores que lo formamos.

En el BGA tejimos juntos redes, rediseñamos otras, construimos y deconstruimos paradigmas educativos, pero nunca en soledad. Compartimos nuestros recursos, nos enseñamos mutuamente y revalorizamos el proceso de aprender a aprender y enseñar a aprender.

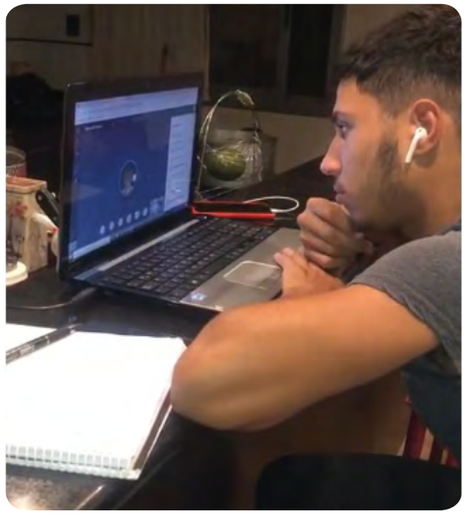
Como un aguayo, *todos y todas* fuimos hilos de mutuo sostén subjetivo. Leímos de pandemias en libros de texto, pero nunca vivimos algo así. Aprendimos a convivir con la ausencia de certezas, la angustia frente a lo desconocido y el deseo del abrazo fraterno, y fortalecimos la mirada, la escucha atenta y empática.

Esta situación, que nos llevó a diseñar nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje, despertó un nuevo interrogante trascendental. ¿Cómo construir una cultura de cuidados de manera colectiva? ¿Cómo reconfigurar las grupalidades y vínculos en estos contextos? ¿Cómo se habita el nuevo espacio escolar al que nos vemos expuestos? ¿Cómo lograr la apropiación subjetiva de los espacios físicos que ahora se convierten en espacios virtuales?

"El espacio habitado trasciende el espacio geométrico". Así lo describió Gastón Bachelard, según lo cita Daniel Calmels (2011) para destacar la vivencia del espacio. **Habitar**, como expresión cultural del espacio, es una producción social que se habita y se construye junto a otro, porque somos sujetos sociales, siempre sujetos a otros.

La escuela, como el espacio, nos impregna de identidad y sentimiento de pertenencia, nos ordena, nos organiza y nos ubica en la temporalidad del día a día. Nos sostiene, nos protege, nos acoge. No solo a los alumnos, a los y a las docentes también. Esto permitió transitar juntos variados conflictos, duelos, pérdidas y resquebrajamiento de lazos familiares.

Aprendimos a acompañarnos de un modo distinto. Aprendimos a acompañar a nuestros alumnos y alumnas mediante las nuevas tecnologías, ofreciéndoles practicas pedagógicas, motivadoras y creativas, utilizando múltiples recursos. Garantizamos, con los encuentros virtuales, el seguir **viéndonos.** Y aquí, la mirada adquirió tridimensionalidad: no solo observamos a nuestros estudiantes, sino que los vimos en su situación particular, individual y familiar.



Fue difícil, en un primer momento, empatizar con la exposición que la virtualidad imponía, porque estábamos en nuestros hogares compartiendo el **espacio privado y familiar** con otras personas. La escuela viajó a cada una de las casas. Conocimos a las familias y a su dinámica diaria. Aprendimos a vernos y a escucharnos de otra manera. Ni mejor ni peor, distinta.

Nunca estuvieron tan callados nuestros estudiantes, a quienes debíamos nombrar para que participaran en clase. Pero, con el tiempo, los micrófonos comenzaron a prenderse, al igual que las cámaras. Nadie camina tranquilo en un espacio que no conoce. Y para conocerlo, primero hay que poder habitarlo. Habitar un espacio desconocido requiere valor. La escuela virtual no era nuestra escuela, pero poco a poco fuimos adornando el aula, colgando nuestros carteles con los "posteos" y mensajes, y hasta llegamos a ponerle un nombre a nuestro salón con el *link* recurrente de acceso al Zoom. "Burbuja 1" y "Burbuja 2" también nos identificaron.

Los mensajes fluyeron por WhatsApp y se convirtieron en la dirección virtual, el canal de recepción del acontecer personal de cada uno de nuestros alumnos, alumnas y docentes. Las plataformas Teams y Zoom fueron nuestras aulas, y las actividades y producciones transitaron por la virtualidad como tareas.

Los contenidos prioritarios fueron revalorizados y pusimos en el centro de nuestro trabajo que se problematizara la realidad y que los contenidos se convirtieran en verdaderos desafíos, en aprendizajes con sentido, en aprendizajes significativos. El ir al encuentro del saber –siempre distinto, siempre desafiante– recreó distintas formas de aprender y distintas formas de evaluar. Evaluamos procesos, habilidades y variados recursos cognitivos que, con el trajín de la tarea docente, invisibilizamos en los años anteriores. Nos preguntamos no solo qué saben nuestros estudiantes, sino también cómo lo saben. Enseñamos a aprender, enseñamos competencias.

Como lo mencionan Silvina Grezzi y Anahí Carbó (2020), apostamos a una **presencia** construida desde la interacción sensible y desde la conversación. Esto tiene en cuenta la heterogeneidad emocional y contextual de nuestros estudiantes, que abordan los contenidos a partir de la motivación, la escucha, la mirada, el respeto de los tiempos y las posibilidades de cada uno.

Por ello, trabajamos juntos visualizando y comprendiendo que el futuro no es una promesa dada, sino que es el resultado de la construcción de una comunidad donde el lazo, la contención y el aprendizaje son estructurantes.

Así, logramos habitar nuestro espacio habitable, habitado, reconociendo y reconociéndonos en nuestro querido BGA.

Referencias bibliográficas

Calmels, D. (2011). *Espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional.* Homosapiens.

Grezzi, S. y Carbó, A. (17 de junio de 2020). *Nuevas presencias: vínculos educativos en permanente construcción. Misceláneas educativas.* https://pedagogia.ubp.edu.ar/2020/06/17/nuevas-presencias-vinculos-educativos-en-permanente-construccion/

1. Licenciada en Psicopedagogía y profesora de Psicología

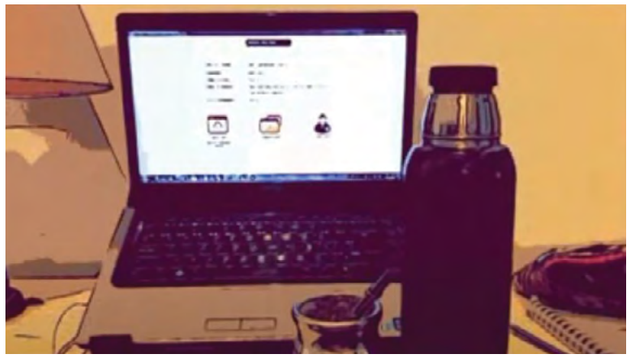
Belén Castro y Laura Quero
Profesora de Lengua y Literatura 1° y 3° año; Profesora de Inglés Aplicado a Gestión Administrativa de 1°, 2° y 3° año

¿Están ahí?

El Bachillerato de Adultos nos ha albergado como docentes desde hace muchos años y hemos transitado diversas experiencias ejerciendo nuestra profesión docente. Nunca habíamos transitado un tiempo de pandemia, nunca nos habíamos sentido así. Esto nos ha cambiado como docentes, como personas. ¿Es cierto? ¿Esto nos está pasando? ¿Cuarentena?

Pusimos play a un nuevo ciclo lectivo a comienzos del año 2020 y nos transportamos hacia una película ya conocida: preparar el cuerpo y la mente para hacer brillar nuestro rol docente en las aulas con nuestros estudiantes. Pero las circunstancias cambiaron de pronto y nos encontramos sumergidos en una realidad desconocida, en un contexto distinto al que estábamos acostumbrados. ¿Una pandemia? ¿La escuela desde casa?

Meet, Zoom, Teams... Estábamos frente a una nueva película. Formas diferentes de enseñanza que nos despertaron la necesidad de indagarnos a nosotros mismos, que nos obligaron a aprender, a utilizar otras herramientas, a redefinir nuestro rol, a revalorizar la escuela. Nos angustiamos, sentíamos que no podíamos con todo, que no sabíamos cómo captar la atención de los alumnos y alumnas que apenas llegamos a conocer.



¡Stop! Nos sentimos en la necesidad de parar la película que nos pasaba por delante de los ojos sin poder creer lo que nos estaba sucediendo. Nos dimos cuenta de que, para seguir adelante, necesitábamos del otro, que nos necesitábamos mutuamente. Todos somos el otro de alguien. Nosotras, las docentes, nos transformamos en ese otro de los estudiantes, de nuestras y nuestros compañeros del cole. Ese otro, esa otra que está, que escucha, que entiende, enseña y tranquiliza.

Más allá de la tecnología y de cualquier plataforma, estamos para ellos y ellos para nosotros. La unión, el cariño y el acompañamiento nos ayudaron a continuar transitando este año, aunque rebobinamos varias veces, con marchas y contramarchas. Nos vimos obligados a replantearnos la importancia de la interacción social por sobre el aprendizaje. Revalorizamos los lazos de compañerismo y sacamos lo mejor de cada uno de nosotros y nosotras, siendo solidarios y empáticos con nuestros compañeros, compañeras y estudiantes.

Fue difícil para todos, especialmente para nuestros estudiantes. Costaba conectarse, vincularse con las clases y los contenidos. Las tareas estaban en otro escalón de prioridades, lo importante era lo que les pasaba en sus hogares. Nos dimos cuenta de que sentían una gran necesidad de contar, de expresar sus vivencias y sus miedos. Muchos de nuestros estudiantes son jugadores profesionales de futbol u otros deportes. El encierro les jugaba una mala pasada, sin poder salir a entrenar, a compartir los recreos en el cole, salir de sus casas, o perder el trabajo. Nos transformamos en confidentes, y luego en profes. Eso nos gratificaba y nos preocupaba al mismo tiempo. Redoblamos esfuerzos y, poco a poco y con mucha paciencia, llegamos a ellos también desde lo pedagógico. Fueron miles las estrategias compartidas entre los profes, buscando lo que a cada uno le había servido para captar la atención de nuestros jóvenes.

La solidaridad entre pares nos llenó de emoción, ver que nos apoyábamos, nos escuchábamos, compartíamos reuniones por Zoom para hacer tareas o explicar algún tema que había quedado en el tintero. Los adolescentes nos demostraron que se puede salir adelante, a pesar de la adversidad.

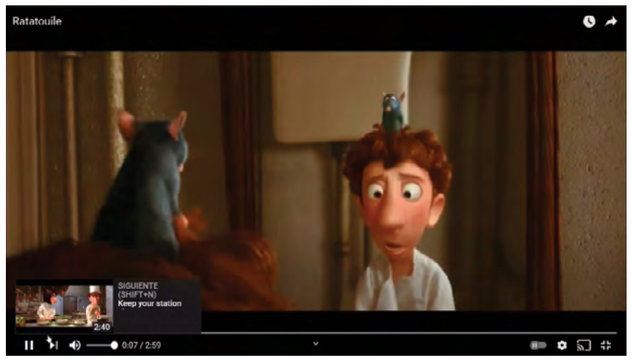
Fue un tiempo difícil, una película de suspenso, pero lo que nos define como BGA no son todas las variables que nos tocaron transitar, sino la contención, el acompañamiento y la presencia. Esa presencia que va más allá de la presencial. Una presencia que acompaña y tranquiliza. Ahora debemos mantener esos vínculos y sostenerlos en el tiempo.

La película va llegando a su fin, pero no el afecto que nos une. Hemos aprendido uno del otro. Eso nos fortalece y nos brinda la posibilidad de seguir disfrutando de una nueva entrega.

Erica L. Poglajen[1]
Profesora titular de
Espacio de la Práctica II
del Profesorado de Inglés

Construyendo trayectorias significativas

Enseñar exige la aprehensión
de la realidad.
Paulo Freire



Desde el 2019, debido al nuevo programa de estudios en el Profesorado de Inglés, la Cátedra Campo de la Formación en la Práctica Profesional II se dicta completamente en este idioma e incluye miniexperiencias áulicas, como las llama el diseño curricular. Nos hicimos eco de estos cambios, que responden a la imperiosa necesidad de formar alumnos en contextos áulicos reales y desde los primeros años de su formación docente. Conscientes de que "el aprendizaje no se disocia del contexto en el que se aprende" (Castellanos Galindo, 2013), surgió la propuesta a nuestros estudiantes de insertarse de lleno en el ámbito escolar para observar clases, reflexionar sobre prácticas pedagógicas e impartir sus primeras lecciones de inglés. Estas instancias de formación están en consonancia con la mirada pedagógica de Perrenoud (2001) –quien las designa como "prácticas en terreno" desafiantes, pero absolutamente necesarias para futuros docentes– y Barrera (2009), quien, de hecho, sostiene que la génesis del saber pedagógico es la reflexión que cada educador hace sobre su propia práctica áulica.

Para poder llevarlas a cabo, trabajamos en colaboración con la Academia de Inglés Santo Domingo, perteneciente a este colegio de la zona y, en 2019, nuestros alumnos y alumnas realizaron sus prácticas docentes en parejas pedagógicas en diversos cursos del primario. La experiencia fue sumamente enriquecedora, ya que les brindó la posibilidad de aplicar todas las herramientas y estrategias que aprenden en esta y otras cátedras de manera concreta. El enfoque que predominó en el diseño de las clases fue la metodología TBL o *task-based approach,* cuyo mayor exponente es el mundialmente reconocido lingüista Rod Ellis, quien propone la enseñanza de una segunda lengua en base a *tasks* (tareas). En otras palabras, se trata de actividades significativas para los alumnos, cuya realización requiere habilidades cognitivas, el uso comunicativo del lenguaje y simula situaciones en relación directa con el mundo real. Estas tareas involucran, por otra parte, cualquiera de las cuatro habilidades: escuchar, leer, escribir o hablar (Ellis, 2015). Nuestros alumnos pudieron familiarizarse con esta impronta a la luz de ejemplos concretos provistos por la International TEFL Academy, Bridge Education Group, OnTESOL y otros prestigiosos centros de enseñanza, además de adquirir capacitaciones, como la Cambridge English Live Session, a cargo de Tony Clark y la Dra. Andrea Révész, profesora de Lingüística Aplicada en la University College London.

Los testimonios de nuestros estudiantes después de sus prácticas docentes en el 2019 nos alentaron a seguir trabajando en esta propuesta los próximos años y, de hecho, extenderla a otro nivel. Ciertamente, advertimos la necesidad de una formación más especializada en el nivel inicial, principalmente teniendo en cuenta que muchos de nuestros estudiantes y egresados comienzan su trayectoria docente precisamente en *kinder*, es decir, en los primeros niveles de enseñanza del idioma y con un público muy exigente: los más pequeños.

Es así como al año siguiente, en el 2020, desde la cátedra se comenzaron a ofrecer estrategias de enseñanza y aprendizaje para salas de 3, 4 y 5. Debido a la pandemia, las observaciones de clases en *kinder* se hicieron en la virtualidad y de manera asincrónica. Estas instancias permitieron a los alumnos realizar trabajos de reflexión y metacognición (es decir, analizar cómo niños de 3 a 5 años aprenden una segunda lengua) y traducir sus saberes teóricos en prácticos.

Las observaciones fueron, de hecho, la materia prima sobre la que comenzaron a construir su saber pedagógico, que consiste en "concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa" (Tardif, 2001, p. 32). La etapa siguiente implicó realizar videos explicativos y lúdicos sobre una amplia variedad de temas que se enseñan en jardín, además de desarrollar una exploración exhaustiva de materiales físicos (*realia*) y virtuales e indagar en técnicas de enseñanza. En paralelo, los practicantes ahondaron en temas de interés educativo, como la importancia del juego, la música y el movimiento en la adquisición del inglés, la comunicación a través del lenguaje corporal y gestual y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

1. Licenciada y Profesora en Filosofía (UCA) y Profesora de Inglés (Colegio Ward). Actualmente trabaja como docente en la UBA, es supervisora de monografías y profesora de Filosofía, Antropología y Teoría de Conocimiento en Inglés y Coordinadora de la Academia de Inglés Santo Domingo.

Luego dimos un paso más y nuestros alumnos de 2° año del Profesorado de Inglés fueron invitados a observar clases sincrónicas en *kinder*, profundizando de esta manera su enfoque de la enseñanza virtual de inglés. Ciertamente, este nuevo modo de enseñar y aprender plantea sus desafíos, especialmente en este nivel, en el cual el vínculo con la docente es indispensable y la mediación de la tecnología crea las condiciones de posibilidad del aprendizaje, pero, a su vez, evidencia una distancia difícil de sortear. En sus observaciones, han sido testigos de cómo la ausencia se hace presencia con un cuento, una canción, una rima y un docente que, desde el otro lado de la pantalla, allí, pero aquí, propicia el encuentro con un *"Hello children"*, sonriendo y con marioneta en mano. La lengua inglesa, entonces, se hace música e invita a distintos escenarios lúdicos. Las diferentes modalidades, situaciones áulicas y herramientas también evidenciaron que "el saber [pedagógico] está en permanente creación, lo que permite al docente realizar continuas reconstrucciones, en tanto examina y modifica sus acciones en el aula de clase" (González y Ospina, 2013, p. 107).

Simultáneamente, nuestros alumnos realizaron sus prácticas pedagógicas en el primario, en la Academia de Inglés Santo Domingo, de acuerdo a la modalidad de enseñanza vigente. Esta etapa los prepara en la planificación, la creación de material y el trabajo colaborativo en parejas pedagógicas.

La manera en cómo la cátedra se fue transformando y creciendo responde no solo a los lineamientos pedagógicos del nuevo programa para el Profesorado de Inglés, sino, además, a la necesidad de responder a los cambios sociales que nos interpelan como formadores. Ellos nos llevaron a pensar que es fundamental capacitar a nuestro alumnado en la enseñanza de inglés no solo en primario y secundario, sino también en el nivel inicial, donde los períodos de atención son mucho más breves, la tecnología requiere de la asistencia permanente de los adultos, los niños comienzan a desarrollar la lectoescritura en su idioma materno y las características psicológicas de la edad plantean desafíos específicos.

La propuesta de esta cátedra no se trata de un recorrido meramente intelectual, teórico o académico, sino concreto, práctico y real. Es un andar con los otros, un ir al corazón del aula –ya sea virtual o presencialmente– y zambullirse de lleno en la enseñanza. Considerando "la experiencia y la práctica pedagógica como ejes fundamentales para la formación docente" (Muñoz Barriga, 2015, p. 15), desde la cátedra se brinda a nuestros alumnos la posibilidad concreta de aplicar sus conocimientos y saberes a un espacio áulico real y así adquirir sus primeras experiencias en la docencia. Esto es sumamente valioso como propuesta pedagógica ya que, como sostiene Castaño L. (2012):

> El saber pedagógico, entonces, implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configuradas por la práctica pedagógica. Es un discurso que se instaura no solo por la síntesis de otros saberes, sino a propósito de las prácticas de formación e instrucción de otros, es decir, que los conocimientos disciplinarios se transforman en objetos de enseñanza al ser procesados didácticamente, sistematizados y registrados. (p. 41)

Por otro lado, esta materia constituye un espacio de exploración, donde los alumnos pueden indagar en las herramientas y estrategias para los diferentes momentos de la enseñanza y escribir sus primeros planes de clase. En efecto,

> la praxis plantea una relación entre teoría y práctica que no supone oposición, sino una mutua subordinación. Es decir, la práctica, o mejor, la praxis pedagógica sería la acción reflexiva de los maestros que puede transformar y construir los saberes que la rigen. (Molano, 2013, p. 61)

En otras palabras, consiste en una experiencia educativa similar a los viajes de inmersión, en los cuales los alumnos se familiarizan con una cultura al "estar ahí" y absorber todo lo que el ambiente tiene para ofrecer.

> El elemento fundamental aquí es la indagación crítica como proceso sistemático de reflexión que potencia las capacidades del sujeto pedagógico para descubrir nuevas alternativas de transformación de la experiencia educativa. Este ejercicio conlleva una práctica reflexionada que le da sentido a la acción pedagógica y genera saberes con un impacto en el sujeto formador y en la realidad social. (Muñoz Barriga, 2015, p. 19).

Nuestro objetivo es, ciertamente, proveer este contexto educativo variado y lleno de oportunidades que, entendemos, enriquecerá a nuestros alumnos y les dará una formación sólida también desde lo experiencial.

Referencias bibliográficas

Barrera Pedemonte, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, 18, pp. 42-51. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122365

Castaño L. y Jesús O. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grafías Disciplinares de la UCP*, 17, pp. 37-50.

Castellanos Galindo, Y. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition.* Oxford University Press.

González, H. y Ospina, F. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, pp. 95- 109. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/429/878

Molano, M. (2013). *Prácticas docentes universitarias. Reflexiones desde sus escenarios.* Universidad de La Salle.

Muñoz Barriga, A. (2015). Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica. En R. M. Páez Martínez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente.* Ediciones Unisalle.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Tecnología Educativa*, XIV (3), pp. 503-523.

Tardif, M. (2001). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional.* Narcea.

Hernán Fortunato[1]
Profesor de Didáctica de las Prácticas Deportivas III del Profesorado de Educación Física

El desafío de enseñar hockey en la virtualidad

Desde el ciclo lectivo 2020, la Cátedra Hockey de 4° año del Profesorado de Educación Física se ha encontrado atravesada por la necesidad de enseñar virtualmente un deporte que históricamente se valió de una didáctica caracterizada por lo presencial. De esa manera, los docentes podíamos mostrar los ejercicios, dar indicaciones y corregir en forma directa la práctica deportiva que realizaban las y los estudiantes en la cacha de nuestro colegio.

Ante el desafío de enfrentar la situación de excepcionalidad generada por la pandemia de COVID-19, se optó por utilizar diversas estrategias tecnológicas que suplieran aquellos encuentros presenciales que resultaban imposibles de implementar.

Recurrimos a videos explicativos generados por la cátedra, como así también a otros recursos presentes en internet, en los cuales se muestran las diversas prácticas deportivas y que hacen hincapié en claras especificaciones sobre el manejo del bastón y de la bocha sobre la cancha.

Más allá de diversas estrategias posibilitadas gracias a la virtualidad, la realidad de los estudiantes en sus casas generó la imposibilidad de realizar las prácticas deportivas fundamentales al no disponer de los elementos imprescindibles para este deporte, como el espacio, los palos y las bochas reglamentarias.

En una primera instancia, se optó por enseñar a construir con elementos del hogar un bastón que pudiera semejarse al profesional. Se propuso utilizar un palo de escoba, al cual se le colocó un envase vacío de elementos de limpieza que permitió imitar de algún modo la empuñadura.

Durante los primeros meses de clases, esta construcción casera posibilitó que los alumnos y alumnas aprendieran los ejercicios básicos de la práctica deportiva y que filmaran videos mostrando al grupo de pares y al docente las competencias aprendidas. Resultó muy valioso ver los logros a los que iban arribando gracias al esfuerzo de construir con elementos de su entorno el material deportivo.

Como la pandemia imposibilitó el retorno a la presencialidad en el Nivel Superior, en la segunda parte del año 2020, la cátedra, junto con la coordinadora del Profesorado de Educación Física, resolvió organizar un detallado protocolo que permitiera el préstamo de los elementos deportivos que habitualmente se utilizaban en las clases presenciales y que estaban disponibles en la institución.

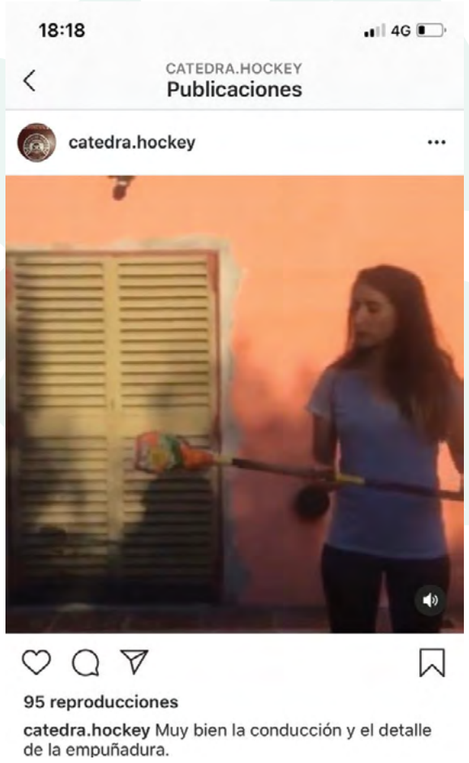
Para la organización de dicha tarea, se propuso una fecha y se establecieron prolijamente horarios de asistencia cada diez minutos de los alumnos y alumnas de 4° año, que tenían que firmar la entrega del material deportivo, comprometiéndose a devolverlo en las mismas condiciones en el mes de noviembre.

Desde el primer momento se explicó que, lejos de ser obligatorio, el préstamo de los elementos deportivos solo buscaba optimizar las condiciones de aprendizaje y que los alumnos y alumnas dispusieran de los elementos en sus hogares, dado que no podían utilizarlos en la institución.

Para garantizar la organización de la entrega, se puso un único día con horario fijo para asegurar el cumplimiento de los protocolos establecidos, cuidando la salud de las y los concurrentes. Se pidió que, responsablemente, se eligieran medios de transporte hacia el colegio que no pusieran en riesgo la salud.

En el día pautado, concurrimos el profesor de la cátedra acompañado por la coordinadora del Profesorado de Educación Física, la profesora Silvina Zasinovich, quien gestionó, junto con la dirección del nivel y la Dirección General, la puesta en marcha del proyecto.

La entrega del material deportivo se realizó en el edificio Merner de la institución, próximo a la entrada del estacionamiento, asegurando que el recorrido dentro del colegio quedara acotado a pocos metros.



La iniciativa institucional generó un gran interés en los estudiantes, que se patentizó en los rostros, en la presencia, en la alegría que manifestaron en mensajes virtuales y presenciales, considerándose depositarios de un bien material que la institución cuida, valora y conserva responsablemente.

La respuesta del estudiantado fue sorprendente. Lejos de negarse a asistir en medio de las condiciones sanitarias que atravesaba la provincia de Buenos Aires en ese tiempo, pudieron organizar su traslado seguro en el horario pautado para disponer de esta oportunidad que ofrecía la institución.

Para la cátedra fue importante el momento en el cual todos los integrantes tuvieron su material, no solo para el desarrollo de capacidades deportivas, sino por la creación del clima motivacional que fue generado por los agentes sociales del Nivel Superior del Colegio Ward, quienes posibilitaron el préstamo del material deportivo.

El clima motivacional logrado con este gesto institucional estuvo centrado en las tareas propuestas por la cátedra, lo que permitió aumentar la implicación de los estudiantes en su propia capacitación. Tal como lo explican García Calvo *et al* (2005),

> [el Estado de Implicación] señala la disposición motivacional que adopta un sujeto en una situación concreta, y que se asumirá en función de la orientación motivacional del individuo y del clima motivacional que perciba en esa situación. Por tanto, como se puede suponer, el clima motivacional que fomenten con su comportamiento los agentes sociales próximos al niño, tiene una gran importancia para su comportamiento motivacional, por lo que si el profesor fomenta un clima motivacional orientado a la tarea existen mayores posibilidades de que los alumnos se impliquen motivacionalmente en esa dirección ...” (p. 22)

1. Profesor de Educación Física egresado del Colegio Ward, entrenador nacional de hockey.

En tiempos pandémicos tan excepcionales para la humanidad en su conjunto, se deben pensar y crear alternativas que mejoren la implicación de los y las estudiantes, para que quien se forma abandone la soledad de su aislamiento y se sienta parte de una comunidad que aprende pese a todas las condiciones adversas.

Este nuevo año de enseñanza virtual nos ha encontrado mejor posicionados, porque acumulamos los saberes previos del año anterior y logramos otra perspectiva organizativa desde el abordaje de los contenidos. Aprendimos sobre la importancia de la implicación motivacional y logramos una mejor llegada del material en sus distintos formatos virtuales.

La plataforma Teams, sumada a la de Instagram, ha sido de gran significado educativo para las nuevas generaciones que encuentran en estos espacios información relevante para su vida social. En estos espacios virtuales se van subiendo videos explicativos de los distintos contenidos, producidos por estudiantes y docentes.

Hemos observado a lo largo de estos meses el alto impacto que genera en los jóvenes el material que les llega en forma digital, el cual se transforma en una valiosa herramienta pedagógica que logra interesar y sostener la continuidad pedagógica.

Otra estrategia que hemos puesto en práctica para sostener el clima motivacional es dividir al grupo de alumnos y alumnas de la materia en cuatro colores distintos, dándole a cada grupo diversas tareas que deben subir a las distintas plataformas. Así logramos estimular el trabajo colaborativo de manera participativa e interesada. Los alumnos y alumnas crean reflexivamente excelentes situaciones de enseñanza del deporte, que quedan evidenciadas en trabajos prácticos compartidos virtualmente en la plataforma institucional Teams, entre otras.

A modo de cierre, nos parece importante recordar a Freire (2004):

> Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablantemente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional". (p. 26)

Porque no dicotomizamos lo racional de lo emocional, y porque pudimos superar los miedos y las dudas, todo el material deportivo prestado fue devuelto en tiempo y forma y está disponible en el cuartito de materiales, donde siempre estuvo celosamente guardado. La pasión que nos animó a prestarlo es la misma que hoy nos sostiene fuertes.

Referencias bibliográficas

García Calvo, T., Santos-Rosa Ruano, F., Jiménez Castuera, R., Cervelló Gimeno, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts. Educación física y deportes, III* (81), pp. 21-28. https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300929Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno.

Patricia Sadovsky
y José Antonio Castorina

Enseñar en tiempos de excepción:

nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social[1-2]

Sin-fonía, 113 x 194 cm, 2020, Luis Felipe Noé

Patricia Sadovsky es Doctora en Didáctica de la Matemática, Profesora de Matemática (INPJVG) y Profesora del área de Didáctica de la Matemática (UNIPE). Se ha desempeñado como docente universitaria en la UBA, UNNE, UTN, UNComa, UNSa, UNPA y FLACSO. Ha investigado para UBA, SUTEBA, el INFoD y el GCABA.

José Antonio Castorina es Profesor y Magíster en Filosofía, Doctor en Educación (UFRGS). Es Profesor Titular de Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología y de la cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirige el IICE (FFyL, UBA). Es autor de numerosos libros y artículos sobre psicología y epistemología genética. Dirige y es miembro de proyectos de investigación.

1. Publicado originalmente en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-CLACSO, 2020. Archivo Digital: descarga y online. 1ª edición, en pdf, diciembre de 2020.

2. Los propietarios de los derechos de la publicación original permiten la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de su contenido, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: a) se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico [*N. del E.: de la forma en que figura en la Nota 1*]; b) no se modifique el contenido de los textos; c) el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales; d) se mantenga esta nota en la obra derivada.

Si nos detenemos en un momento anterior a la pandemia podemos afirmar que la escuela y los docentes en ella 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 (Tardif y Nunez Moscoso, 2018). 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 con sus docentes y consideraban que tampoco ellos estaban motivados para enseñar (Dubet, 2011).

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 (2007) se trata de un proceso *orgánicamente* interactivo. 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 (Honneth, A., 2007). Desde esta perspectiva se atribuye un carácter vital a los intercambios que suceden en las aulas a propósito de las situaciones didácticas, entendidas como contextualizaciones que se conciben 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 hace del contexto de clase y es por eso que decimos que la enseñanza es *orgánicamente* interactiva. Esta organicidad fue interrumpida por la pandemia y, por lo tanto una parte de las referencias que enmarcaban la experiencia para enseñar dejó de funcionar.

Podríamos decir que la expresión *continuidad pedagógica* que se propuso desde el inicio del 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 –inédita– 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 (Benvegnú y Segal, 2020)[3], estos 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 raíz 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.

Varias preguntas se plantearon: ¿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?,

3. En el artículo de Benvegnú y Segal (2020), «Acerca de ganar y perder, ¿la clase en modo pantalla?», citan a De Sousa Santos, quien a su vez refiere a una cita del Banco Mundial con esta predicción.

¿cómo tenemos noticias de lo que hacen con lo que les enviamos?, ¿qué hacemos con los que no se conectan? Estos interrogantes, entre otros, han dado 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, 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 con 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 pos pandemia. La caracterización que acabamos de hacer, nos plantea una serie de ideas e interpretaciones a las que les atribuimos un carácter conjetural y se basan en conversaciones más o menos informales con diferentes colectivos de docentes[4]. 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.

4.En el marco de la Universidad Pedagógica Nacional hemos llevado a cabo conversaciones con docentes de Pilar, General Rodríguez, San Vicente y con estudiantes de la Universidad.

«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? Entendemos que 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 no puede ser modificado por la experiencia educativa. En otras palabras, bajo esta creencia –cuyo estatuto 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 (Kaplan, 2005). 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 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 lo concierne; en tanto *los alumnos pobres* –con todas las implicancias constitutivas de tal nominación– exceden sus posibilidades de acción pedagógica. El sentirse concernido 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

Agredidos, 143 x 134 cm, serie El virus Reina, 2020, Luis Felipe Noé

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 con el pensamiento de Simons y Masschelein (2014)[5] que la escuela presencial deja en *suspenso* 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 estructurado que hace 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 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 co-

5.En Southwell (2020) se desarrolla esta perspectiva de Simons y Masschelein.

nocimiento que supone la homogeneidad cultural. Al mismo tiempo, el entusiasmo y la participación activa de los jóvenes podría ser interpretada 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 extra escolar. 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– basada en un valor de solidaridad.

> “Se hizo visible para los padres la existencia de saberes docentes específicos”

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 sobre 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 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, es claramente una pérdida significativa para la enseñanza –otra más–, 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 educativa 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 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 (Terigi, 2020)[6] y que hasta ese momento desconocían. 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. Entendemos que 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 incluirse 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 para 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 por lo que sería necesario 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.

6. Flavia Terigi formuló esta idea en el programa Docentes Conectados, de la Secretaría de Cultura y Educación del Suteba: https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI

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 que deciden 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 constituir un canal para fortalecer 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 que 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

Dos mil veinte, 142 x 142 cm, serie El virus reina, 2020, Luis Felipe Noé

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, predeterminar– 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 constituyen elementos vitales para dicha construcción.

Habría que preguntarse hasta qué punto las condiciones que impone 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 de logros, constituyen tanto condicionamientos para la enseñanza como un marco regulador necesario. Ahora bien, la pandemia diluyó fuertemente estas restricciones dando lugar a una situación algo paradojal. 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 actúan 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, modificando 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 (1997; Arrese Igor, 2009) en la tradición de la Escuela de Frankfurt, 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 constituye 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 (2006) 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 atribuyéndoles una función de cuidado de los alumnos que los dignifica.

Un auténtico reconocimiento –en el sentido filosófico 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 Elias (2002) 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 extra muros 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 va desde 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 debe 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 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 (Sensevy, 2011).

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 post pandemia 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 (Canelo, 2020).

Conclusiones

La suspensión de la presencia en las aulas 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 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 confrontados 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 tanto fuera como 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 ineludible 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.

> “Los docentes pudieron asumir la incertidumbre que caracterizó a esta etapa”

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, H.O. (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. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17229>

Benvegnú, M.A. y Segal, A. (2020) «Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla?», en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 267-278.

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

Dubet, F. (2011) *La experiencia sociológica, Barcelona*, Gedisa.

Elias, N. (2002) *Compromiso y distanciamiento*, Barcelona, Península.

Honneth, A.

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

(2006) «El reconocimiento como ideología», en Isegoría, vol. 35, pp. 129-150.

(2007) *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires, Katz.

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

Sensevy, G.

(2007) «Categorías para describir y comprender la acción didáctica», en íd., *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, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Southwell, M. (2020) «Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio», en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (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, M. y Nunez Moscoso, J. (2018) «La noción de profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites», en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 48, nº 168, pp. 388-411.

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

Hacemos el Ward...

JUNTA DIRECTIVA

Presidenta
Garófalo, Nora Cristina

Vicepresidenta
Iglesias, Esther

Secretaria
Contino, Liliana

Tesorero
Lozada, Danilo

Vocales
Macchi, Eliana
Manoukian, Leila
Pastor, Mónica
Racioppi, Isabel
Rodrígues, Raúl Osvaldo
Tresols, Alicia
Urcola, Hugo
Volpini, Isabel

DIRECCIÓN GENERAL

Directora General
Murriello, Adriana Beatriz

Secretario Ejecutivo
Campagna, Daniel Salvador

Área de Desarrollo Institucional
Coelho Suárez, Alfredo E. A.
Ledwith, Andrea Susana

Archivo Histórico del Colegio Ward
Pighini, Mónica Patricia

CAPELLANÍA

Bordenave, Pablo Daniel

ADMINISTRACIÓN

Marti, Silvia Rosa

Mantenimiento y Servicios Tercerizados
Bertomeu, Diego Alejandro

Vigilancia y Uso de Instalaciones
Lütterbach, Patricio Federico

DIRECCIONES DE NIVEL

Nivel Inicial

Directora
Boquete, Marcela Amelia

Vicedirectora
Agosta, Fabiana Claudia

Secretaria
Bucafusco, Anabella

Nivel Primario

Directora
Burchi, María Marta

Vicedirectora
Ruggeri, Patricia V.

Secretaria
Yemes, Macarena Inés

Nivel Secundario

Director
De Luca, Alejandro Rubén

Vicedirectora
Obeso, Aurea María Rita

Secretaria Académica
Preiti, Gabriela Alejandra

Prosecretaria Académica
Tomazevic, María Eugenia

Coordinación de Convivencia Escolar
Catapano, Gisela Analía

Bachillerato de Adultos (BGA)

Directora
Cordón Larios, Cristina

Secretario Académico
Harboure, Ricardo Oscar

Escuela Especial

Directora
Brulc, Inés Elena

Vicedirectora
Catrambone, Ángela Rosa

Secretaria Académica
López, Loreley Karina

Nivel Superior

Directora
Ghío, Analía Claudia

Secretaria Académica
Sabaris, Cecilia

ASESORES

Circo, Verónica Marcela
Cordón Larios, Cristina
Coton, Mabel Alejandra
Cruz, Natalia Verónica
Dominici, Vanina Mariela
Ferreiro, Mabel Susana
Giollo, Florencia
Kopalek, Ma. Florencia
Lozano, Silvana Verónica
Naddeo, Cecilia Alejandra
Pérez, María del Carmen
Poggetti, Lorena Noemí

COORDINACIONES

Profesorado de Inglés
Martínez, Raquel Inés

Profesorado de Educación Física
Zasinovich, Silvina Myrian

Formación Básica Musical
Firmenich, Augusto

Educación Cristiana
Ferrer, Pablo Manuel

Arte
Orsoletti, Liliana Gabriela

Tecnología Educativa
Rodríguez, Jorge Atilio

Inglés Nivel Inicial
Lío, Ludmila Araceli

Inglés Nivel Primario
Crauford, Lorena Noemí

Inglés Nivel Secundario
Hermida, María Laura

Educación Física
Levy, Ariel Simón
Paita, María Cristina

Escuela de Handball
Comaleras, Jorge Mariano

Escuela de Natación
Barreto, Cristian Eduardo

Música
Firmenich, Augusto Gabriel

Directora de la Banda
Urcola, Laura Raquel

Bibliotecario
Camacho, Silvio Adrián

Gestión Tecnológica
Saczuk, Sebastián Lucas

PERSONAL DOCENTE

Abia, Álvaro Pedro
Abia, Mariana Paula
Accinelli, Sebastián Daniel
Acevedo, Tatiana Florencia
Adachi, Isabel Toshie
Amado, Sebastián Andrés
Ansolabehere, Fernando
Antognoli, María Isabel
Antonacci, Laura María Ángela
Araguas, Ricardo Daniel
Arango, Analía Virginia
Aveni, María Laura
Azzam, Irene Cecilia
Bacchi, Matías Ariel
Balado, Giselle
Baronzini, Andrea Marina
Barros, Nancy Elisa
Beade Harbin, Marianela
Bernardez Nuñez, María Cecilia
Bernardi, Ludmila Érika
Blanco, Noelia Grisel
Bogliotti, María Sol
Brigatti, Tamara Tali
Britez, Rocío del Cielo
Bruno, Natalia Fiorella
Bucat, Ricardo Javier
Bullón, Leticia Lorena
Burgos, Luciano Ezequiel
Burnazzi, Natalia Romina
Campagna, Carolina Cecilia
Campagno, Mayra Belén
Cano Belén, Estefanía
Cantore, Julio Fabio
Cantu, Gabriela
Canzoniero, Christian Leonardo
Cañones, Laura Karina
Caprio, María Eugenia
Carballo Farías, Ma. Cecilia
Carbón, Magalí Giselle
Carignano, Laura Andrea
Casanovas, María Gabriela
Castelnuovo, Carolina
Castelnuovo, Rosana
Castro, María Belén
Catalano, Micaela
Cavallo, Mariángeles
Cerbone, Paula
Cervantes, Adriana Beatriz
Chávez, Oscar Matías
Chirón, Laura, Paola
Ciabattari, Luciana Paola
Ciuffi, Diego Matías
Clotet, Cinthia Inés
Cordobés, Andrea Rosana
Corso Heduan, Carla María
Coscarelli, Silvana
Cosio, Luisina Soledad
Cozak, Gustavo
Cozzi, Georgina Amelia
Crosta, María Daniela
Cucurullo, María Eugenia
Cucurullo, María Florencia
Cuña Antunes, Jorge Rafael
Cupo, Betina Ayelén
Curti, Nahuel Alejandro
Dabove, Lucía Celeste
D'Agostino, Marcela Alejandra
Dartayet, Inés
Dartayet, Luis
Dastoli, Valeria Andrea
Dávila, Leandro Remo
De Ángelis, Estefanía Daniela
Delgado, Daniela Soledad
Der, Paula
Di Fabio, Marcela Claudia
Di Matteo, Alejandra Carina
Díaz, Luciana Valeria
Dioguardi, Micaela Ludmila
Diquattro, Mariela Analía
Ditaranto, Laura Elba
Dodaro, Rosa Beatriz
Dolmen, Fernando Carlos
Domínguez, Mariana Silvina
Duarte, Florencia Nahir
Ecker, María Agustina
Ehkirch, Sabrina Andrea
Enriquez, Nadine Sol
Escalera, Ludmila Aldana
Escobar Lastra, Nélida
Eusebio, María Belén
Fagiani, Fernando Damián
Fain, Mariano Ezequiel
Fara, Cecilia, Mercedes
Félix, Juan Ricardo
Fernández, Antonella Emilse
Fernández, Edna Zulma
Ferrari, Silvia Cristina
Ferreira, María Celina
Fiare, Analía Gabriela
Fleitas, Adriana Leonor
Fleitas, María Ayelén
Flores, Angélica Elena
Fortunato, Hernán Miguel
Fullana, Virginia Noemí
Funes, Alejandra Mirian
Fusco, Paula
Gada Fernández, Eugenia
Gagliano, Leonardo Darío
Galván, Zaida
Gamarra Leiva, Norma Elizabeth
García, Priscila Beatriz
García, Yamila Noelia
García Di Pardo, Laura Elena
Gatto, Nicolás Agustín M.
Gelos, Valeria Isabel
Gil, Andrea Elizabeth
Giménez, Karen Belén
Giomi, Sabrina Soledad
Girgenti, Laura Paola
Giudici, María Florencia
Gómez, Stella Maris
González, Natalia Lorena
González, Paulo Esteban
González, Sabrina Soledad
González, Salomé Natalia
Gonzalo, Jésica Romina
Green Martínez, Jorge Enrique
Grizutti, Marcelo Fabián
Gualtieri, Sabrina Fernanda
Guido, Mario Gabriel
Hernández, Aída Eva
Iglesias, Lorena Vanina
Irianni Flores, Guadalupe Patricia
Jabois, Agustina Mónica
Jara, Walter Ariel
Juan, Gabriela Susana
Jung, Rodolfo Martín
Jurjevcic, Mónica Alicia
Kesztenbaum, Laura Haydeé
Klein, Sebastián Martín
Kliewer, Karin
Klotzl, Victoria
Ladjet, Hugo César
Ladjet, Pablo Gabriel
La Fico Guzzo, Soledad
Larroque, Javier Ignacio
Ledesma, Cintia Romina
Ledesma, Naiara Abigail
Lentini, Leandro Germán
Leonforte, Stella Maris
Lepratto, Guillermo José
Lescano, Jazmín Ailén
Letizia, María Cristina
Lezcano, Josefina
López, Marina Silvia
López, Yésica Andrea
Loustau, Sabina Paula
Lovero, Silvina Paula
Luciani, Gisela Vanesa
Luengo, Liliana Patricia
Luna, María Fernanda
Macedo, Jésica Mariel
Magnifico, Lucas
Malatino, Susana Rosa
Marinesco Bruni, María Cecilia
Marino, Fernando Gastón
Marostica, Iara Aparecida
Martino, Cristina
Mascam Bruni, Hernán Osvaldo
Massaro, Ramiro Oscar
Medaglia, Noelia Paola
Melgarejo. Gisela Paola
Melli, Sabrina Daniela
Mendizábal, María Eugenia
Mesropian, Liliana
Míguez, Anahí
Míguez, María Soledad
Míguez, Santiago
Miranda, Daiana Rocío
Mitre, Leonardo Adrián
Mkhitarian, Patricia Mariana
Molina, Analía Verónica
Montero, Adriel Alexis
Montesano, Sebastián Pablo
Montivero Rodríguez, María Ivon
Naja, Norma Lorena
Natalichio, Gladys Noemí
Nava, Camila Ailin
Netto, Patricio Hernán
Niedermaier, Érica Nancy
Novoa, Melina Eve
Ois, Elizabeth
Ojeda Silva, Nahuel Hernán
Oliveira, Gustavo Luis
Ollari, Andrés Germán
Onnainty Antequera, Walter
Ottaviano, Liliana Elizabeth
Pagnotta, Ana Elizabeth
Pagura, Paola Ivana
Palma, Marcela Miriam
Pasquale, Hugo
Pelliza, María Soledad
Peluso, Natalia Soledad
Pérez, Fabián Arcadio
Pérez, Samuel Andrés
Petriz, Silvina Nancy
Picciuoli, Armando Oscar
Piliu, Mauro Brian
Piñeiro, Mónica Gabriela
Pinto, Araceli Cristina
Piriz, Cristina Alejandra
Placci, Nicolás
Plazaola, María Rosa
Poglajen, Érica Lidia
Pozo, Noelia Claribel
Pregno, Sandra Graciela
Pulfer, Ana María
Puyalto, Lucía Clara
Quero, Ana Laura
Quinteros, Pablo José
Ramírez, Andrea Silvina
Ratti, Marcelo Ernesto
Ravelo, Livia Carolina
Rebollo, Lucas Guillermo
Reina, Graciela Susana
Renna, Ma. de los Ángeles
Richard, Micaela Soledad
Rillos, Aylén Melisa
Rizza, Juan Ignacio
Roca, Gabriela Susana
Rodrígues Cambao, Julio Alejandro
Rodríguez, Andrea Giselle
Rodríguez, Nicolás Ezequiel
Rodríguez Pardo, Gabriela
Rojas Racioppi, Úrsula María
Romero, Sandra Irene
Romitelli, Silvana Alicia
Rosa, Andrea Inés
Rose Cholvis, Valeria
Rossomando, Natalia Celeste
Ruiz, María Laura
Sagristani, Gabriela
Saibene, Mariela
Saldaña, Nicolás
Salerno, Mónica Patricia
Sambina, Silvina
Sánchez Dávoli, Lorena Carla
Santaya, Gonzalo
Santos, Silvina Beatriz
Saracco, Nadia Noelia
Sardón, Melisa Nahir
Sarlo, Sergio
Scaramal, María Cecilia
Segura Uhrig, Diana
Serjak, Rocío Belén
Serra, Fiorella Soledad
Serrano, Lucía Florencia
Servat, Jorge Claudio
Siri, Mabel Anahi
Solari, María Laura
Solís, Cristina Elizabeth
Soraires, Alejandro Javier
Spagnolo, Melany Denise
Spinazzola, Gabriel Alejandro
Stefanetti, Jésica Lucía
Stopar, Sandra Edith
Taboada, Santiago Emanuel
Tagliafichi, Ricardo José
Tarando, Daniel Alfredo
Tello, Luis Fernando
Tello, Martín Oscar
Tenaglia, María Aldana
Valler, Dana Lucila
Varvuzza, Ana María
Vecchiarelli, Julia
Veltri, Luisina Daniela
Vercesi Corso, Florencia Tamara
Vespali, Darío Omar
Vidal, Fabio Bernardo
Vidal, Mariana
Videira, Vanesa Soledad
Villalba, Gabriela Fernanda
Vivas, María Florencia
Vizcarra, Emiliano
Yañez, María Sol
Zarco Pérez, Celia Luján
Zelaya, Gloria Liliana

Personal Administrativo
Burton, Gabriela
De Carli, Mara Alejandra N.
Dutto, Gisella Vanina
Escobar, Elizabeth Abril
Gil Ferrón, Marisa Mónica
Gómez, Marisa Noemí
Grimoldi, Pablo Andrés
Lupacchini, Sandra Mónica
Martín, Paula Beatriz
Nigro, Liliana Susana
Novo, María Laura
Pereira Linhares, María Graciela
Rodríguez, Andrea María Aurora
Salvia, Graciela María
Szewczuk, Daniel Esteban
Vaca, Héctor Osvaldo

Gestión Tecnológica
Álvarez, Gabriela Paula
Martínez, Agustín Nahuel
Sánchez, Fernando Nicolás

Consultorio Médico
D'Apolito, Graciela Nélida
Alcalá, Berta Beatriz
Farut, Érica Rosana

Mantenimiento
Alconz Quenaya, Nicolás
Ávalos, Vanesa
Báez, Rodolfo
Bevilacqua, Gabriela Analía
Calvo, Jorge Daniel
Díaz, Víctor Eugenio
Duarte, Jorge Norberto
Gómez, Nilda Estela
Gómez Keychian, Samuel
González, Aldo Osvaldo
González, Isabel Edith
Herrera, Alberto Francisco
Huanto Hilari, Inti Amaru
Miranda, Emilio Andrés
Miranda, Miguel Ángel Alberto
Pardo, Gimena Elizabeth
Vera, Daniel Alberto
Villalba, Rosana Noemí

Vigilancia
Almaraz, Manuel Agustín
Álvarez, Ramón Alberto
Britto, Aldo Hernán
Carlucci, Santiago Daniel
De Felippe, Sebastián Adrián
Fortunatto, Gustavo Pablo
Gil, Jorge Oscar
González, Javier Ignacio
González, José Luis
Lando, Mariano Ariel
Medina, Federico
Ostapczuk, David Alejandro
Ruiz, Leandro Oscar
Schneider, Oscar Conrado
Veliz, Pedro Ariel
Viera, Jorge Luis

Carlos Maximiliano Cagel
Promoción 2008

Plus Ultra

Carlos Maximiliano Cagel es farmacéutico, egresado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) con Diploma de Honor y doctor en el área de Farmacia y Bioquímica, subárea Ciencias Farmacéuticas de la misma Universidad. Al recibirse, obtuvo la distinción al mejor promedio de la carrera de Farmacia del año 2014, siendo acreedor de la Medalla de Oro de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Actualmente, se desempeña como coordinador de Asuntos Regulatorios en las unidades de negocios de Oncología y Vacunas del laboratorio Pfizer y como ayudante de primera rentado en la cátedra de Tecnología Farmacéutica I de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA.

Mi primer acercamiento al colegio fue durante una charla introductoria y recorrido de sus instalaciones, unos seis meses antes de ingresar como alumno regular en cuarto grado del primario. Recuerdo haber quedado sorprendido por el laboratorio de Química y por los animales embalsamados del salón de audiovisuales. "Cuántas cosas tiene", pensaba. ¡Y las que me quedaban por conocer!

Acostumbrado a la escuela anterior, en donde jugaba en un patio no muy grande por delante de la edificación, ahora tenía hectáreas para recorrer en los 10 o 15 minutos del recreo. Había límites, claro, pero siempre tuve cierta tendencia a ponerlos a prueba e ir un poco más allá para conocer, para explorar. Al fin y al cabo, era lo que me dijeron que significaba la inscripción en latín de la entrada del patio principal, *Plus ultra*: 'más allá'. Feliz con mis nuevos compañeros y con la que resultara ser mi maestra preferida, Nelly, no tardé en adaptarme a esta gran comunidad.

Con el correr de los años, las actividades que brindaba el colegio parecían multiplicarse. Además de la diversidad en las asignaturas, tanto en idioma español como en inglés, se presentaron oportunidades tales como las de unirse a la banda de música; participar en las Olimpíadas de Matemáticas, de Biología, en los Mateclubes, torneos de fútbol y Bonaerenses; explotar la creatividad literaria en el Pax Orbis; organizar un Centro de Estudiantes funcional; hospedar alumnos de otros países y rendir exámenes internacionales de inglés. Había de todo y para todos los gustos. Motivado por la variedad de actividades extracurriculares que ofrecía

el colegio, me sumé a todo, conforme me lo ofrecían, sin dudarlo. Sabía que los días comenzaban alrededor de las 8 am, pero nunca sabía con certeza a qué hora iban a terminar.

El tercer ciclo del, para ese entonces, EGB pasó tan rápido como el ya antiguo Polimodal. Increíble. Las ganas de repetir el fogón del último año o de preparar nuevamente la "VanWardia" eran enormes. Eventualmente, hay que salir del cascarón, crecer, construir. Como dice la canción: "caminante, no hay camino, se hace camino al andar". Indudablemente, habían sido los mejores años, pero estaba preparado para lo que se venía.

Sin mucha dificultad, aprobé el Ciclo Común Básico (CBC) de la UBA en una suerte de año sabático: gran parte del contenido lo tenía visto del colegio y la cursada solo me ocupaba tres o cuatro medios días de la semana. Por suerte, ningún horario coincidió con los viernes por la tarde, en los que religiosamente jugaba al fútbol con mis amigos de toda la vida. Sí, con aquellos que unos años atrás me habían recibido de la mejor manera en el cole. Mis amigos de la actualidad. Los de siempre. Los que quiero.

La carrera de Farmacia propiamente dicha fue otra historia. Me levantaba 5 am todas las mañanas, llegaba alrededor de las 7 am a la Facultad, estudiaba hasta las 9 am, horario en que, en general, comienza la cursada, y volvía a casa alrededor de las 8 ó 9 pm. Lógicamente, la dificultad era otra, pero estaba acostumbrado a la doble jornada. Motivado por concretar ciertos objetivos académicos que terminé por cumplir, el mismo día que me recibí, me dieron la feliz noticia de que había obtenido la beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). "Vamos por más", pensé.

El liderazgo de mi director de beca y la riqueza y la calidad tanto personal como profesional del equipo de trabajo que tuve la suerte de integrar hicieron que finalizara la parte práctica del doctorado en poco más de tres años, periodo en el cual ya me había iniciado como docente universitario y había sido parte de diez publicaciones en revistas científicas con referato internacionalmente reconocidas, siendo primer autor en cuatro de ellas; un capítulo de libro, varios congresos, numerosos cursos de posgrado y dos proyectos de trabajo en colaboración con colegas de otras universidades. Un ciclo fructífero y de muchísimo esfuerzo que cerré en marzo de 2021 al defender la tesis y obtener así el título de doctor en el área de Farmacia y Bioquímica, subárea de Ciencias Farmacéuticas.

Alguna vez me aconsejaron que cuando me sintiera cómodo en mi lugar de trabajo, evaluara un cambio y, sabiendo que iba a extrañar a este hermoso equipo, decidí orientar mi carrera hacia la industria farmacéutica, un ámbito completamente distinto al de CONICET. Con sentimientos encontrados, avancé en la búsqueda laboral y rápidamente, tuve la suerte de quedar seleccionado en Pfizer, laboratorio en el cual me desempeño actualmente como coordinador de Asuntos Regulatorios en las unidades de negocios de Oncología y Vacunas. Otro excelente equipo de trabajo con un gran sentido de responsabilidad, pertenencia y compromiso. Todo sin dejar de lado mi querida docencia y demás pasiones. Todo sin olvidar los orígenes ni dejar de agradecer a las personas que ayudaron a que hoy sea quien soy.

Casi 13 años después de egresar, entiendo que mi tan querido colegio me proveyó de muchísimas herramientas que allanaron el camino que elegí tomar, fomentando siempre el pensamiento crítico, el esfuerzo, la resiliencia, el respeto, el compañerismo, la excelencia, el aprendizaje continuo, la innovación y la comunicación. Más importantes aún que las asignaturas y actividades que hacían tan dinámicos y divertidos aquellos días de infancia y adolescencia, fueron los docentes, no docentes y amigos con los que los transité y que acompañaron y enseñaron, cada uno desde su lugar. Nelly, María Cristina, Norma, Elsa, Adriana, Laura, Pablo, Richard, Dani, Eleonora, Nora, María Eugenia, Inés, Lili, Olimpia, Graciela, Alejandro, Hugo, Andrea y Andrea, Estela, Silvia, Eva, Juan, Samuel, Willy, Ricky, Lorelei, Jorge... son algunas de las tantas personas que se me vienen a la cabeza y a las que recuerdo con tanto cariño. A mi familia, al colegio y a todos los que tuve la fortuna de conocer y de los que aprender, gracias enormes.

Familia Ianniruberto

A las familias wardenses

Es, para los Ianniruberto, un honor poder expresarnos en este espacio para compartir con todos ustedes nuestra experiencia como familia wardense.

Nuestra historia en el Colegio comienza hace unos quince años, cuando nos toca elegir la educación para nuestros tres hijos. En la etapa de búsqueda, hubo dudas e incertidumbres ante la variedad de las ofertas. Lo importante era buscar una institución que cumpliera con nuestras expectativas, deseos y posibilidades económicas. Teníamos conocimiento de que "el Ward" era un colegio de renombre, y algunos conocidos nos lo sugirieron. Así llegamos al colegio.

¿Qué inclinó la balanza después de la primera entrevista? Más allá del idioma, la carga horaria y el proyecto educativo, el foco de la decisión fue fácil cuando descubrimos el valor que le dan al arte, a la música. Y en el análisis también visualizamos costumbres y creencias de la escuela, valores que eran compatibles con los de nuestra familia, y pretendíamos que fueran inculcados en los chicos desde la infancia. Para nosotros, era fundamental que el mensaje que recibieran en el colegio fuera el mismo que recibieran en casa, existiendo un equilibrio en lo aprendido, sin generar confusiones.

Al advertir que el colegio profesaba valores cristianos, ya casi no hubo dudas. Entendimos que se trataba de una educación integral que estimulaba el desarrollo y la expresión plena de la personalidad de los alumnos, enseñándoles lo importante que es el servicio a la comunidad, sin discriminar a sus pares, y comprendimos que nuestros hijos aprenderían siendo libres en la expresión verbal, corporal y espiritual.

La formación cristiana, para nuestra familia, siempre será muy importante, como también fue importante entender que los chicos serían capaces de compartir en las diferencias y en las responsabilidades. Esto les serviría luego para interactuar con docentes y familias, y así progresar en el proceso educativo de las sociedades de hoy, donde el nivel académico requerido es de rigor y de absoluta exigencia; donde lo científico, lo tecnológico, lo filosófico, necesitan del conocimiento, de lo intelectual. Pero, además de todo esto, los chicos del Ward tienen un extra...

ayuda al niño careciente
Fundación Filantrópica Nicolás Lowe

¡Necesitamos su colaboración!

Aporte a los Hogares con su tarjeta de crédito o apadrine a un niño.
Para enviar sus datos o recibir mayor informacion escribir a:

desarrollo@fundacionlowe.org.ar

Hogares de la Fundación:

"Hogar Nicolás Lowe", Mercedes
"Pequeño Hogar", Haedo.

Allí los niños y niñas llegan amenazados o privados de sus derechos inalienables, generalmente como producto de graves situaciones socio-familiares.
Estos chicos reciben en los Hogares no solo la protección básica de sus derechos, sino el amor, guía y contención que necesitan y merecen

www.fundacionlowe.org.ar www.facebook.com/HogaresLowe

Todos sus dones y sus destrezas van acompañados del conocimiento de Dios, lo que formaría individuos sensibles, esforzados, solidarios, cooperativos, con un entendimiento de lo Alto, donde lo ético y lo moral los hace dignos, respetando y ayudando siempre a su prójimo, actuando en democracia.

Esta visión fue determinante para nosotros, y pusimos nuestra esperanza en este colegio. Creímos, acompañamos, aprendimos a ser wardenses.

Ya pasaron 15 años: dos egresados y una tercera por egresar. Estamos muy conmovidos... ¡Nos llenamos de orgullo, los ojos se llenan de lágrimas y la garganta se anuda!

Todos los esfuerzos realizados entre familia y colegio comenzaron a dar sus frutos. Lo vivido por nuestros hijos empezó a capitalizarse rápidamente, en el colegio primero, y luego en la universidad. El Ward no solo les brindó conocimiento, sino también una educación integral de apertura social, de idiomas, intercambios con otras instituciones y culturas, como viajes de estudio dentro del país –Tucumán, Salta, Jujuy, Mendoza, Rosario–, y fuera del país –Uruguay, Chile, Londres, Japón–. Participaron en competencias deportivas con el equipo de *handball*, futsal y futbol once con los Bonaerenses y participaron en el Torneo Atlético Anual Jonatán Pardías. También participaron de competencias académicas, como las Olimpíadas Matemáticas, el Concurso de Manchas del Departamento de Artes, el concurso literario Pax Orbis y en la representación del Modelo de Naciones Unidas (ONU), donde simulan la exposición, discusión y resolución de problemáticas mundiales. Además, cuenta con la Escuela Especial, brindando educación e inclusión a alumnos con capacidades diferentes. Otro plus: ¡la banda de música!

Los tres tuvieron la posibilidad de pertenecer a la Escuela de Música y participar de la banda. Es una oportunidad única para acercarse a la música en forma activa y expresar sus pensamientos a través de un instrumento. El mayor de nuestros hijos, universitario, aún hoy sigue entusiasmado y refugiado en las notas musicales, escribiendo, leyendo, componiendo y tocando en la banda del Ward y en la orquesta de la universidad. Es una explosión de sentimientos... ¡Ni qué decirles de lo que se siente como familia al escuchar un concierto y que tu hijo este ahí tocando! ¡Un milagro!

Y así seguimos sumando... Las familias también fuimos conociéndonos, empezamos a relacionarnos en los distintos eventos escolares, luego por afinidades compartimos cumpleaños, almuerzos, entre otras cosas. También nos solidarizamos y nos acompañamos en los momentos malos. Y, ¡sí! Juntos aprendimos valores institucionales, el porqué de los colores que distinguen al Ward, su escudo, a interpretar las estrofas del himno, descubrimos frases escritas en pasillos y salones.

Aprendimos a ser wardenses, a sentirlo, a vibrar Colegio...

Hoy el capital es grande: familias, egresados, relaciones, amigos.

Queremos, al final de nuestro relato, agradecer en primer lugar a Dios, que nos permitió la visión de enviar a nuestros hijos a este colegio.

A los y a las docentes, directivos y a todo el personal que colabora en la institución, que con su entusiasmo, labor y dedicación se han desempeñado para con nuestros hijos en la ardua tarea de enseñar.

Nunca olvidemos que la educación es la herramienta principal para arreglar la desigualdad económica de un país, la intolerancia de las sociedades y la violencia de los pueblos. Además, es el componente indispensable para el progreso y la libertad de las personas. En sus manos ha estado y estará formar las futuras generaciones de profesores, médicos, ingenieros, abogados, economistas, filósofos, matemáticos, y tantos otros profesionales.

Por lo expresado hasta acá, no tenemos la menor duda de que los alumnos wardenses tienen un futuro asegurado.

Gracias por el apoyo que brindan, por el amor, por el equipo comprometido que forman.

Y en el final de esta historia como familia, estamos felices de acompañarlos y de seguir perteneciendo a esta escuela. Estamos disfrutando de la impronta que deja el colegio en nuestras vidas. Una vez escuché decir a un directivo que el Ward es una etiqueta: ¡nada más cierto! El wardense llevará esa huella, esa señal, esa marca, ese sello, ese estilo que los distinguirá dondequiera que estén, que los hará brillar, y la llevarán grabada en el alma y en el corazón, y les será para siempre.

Gracias Colegio Ward, faro eterno de luz y esplendor.

Pablo Bordenave
Capellán

¿Quién pecó, este o sus padres?

Cuando decimos creer en un Dios bueno, que busca el bien de todos, quizá lo más difícil sea entender por qué sufrimos. Alguno podrá decir: "Bueno, muchas veces sufrimos por cosas que hemos hecho mal y solo pagamos el precio de ese mal actuar". Es verdad. Pero, en estos tiempos de pandemia, nos hemos visto atravesados por sufrimientos muy duros y no hemos hecho absolutamente nada que nos haga responsables de esto como para tener que afrontarlos con tanto dolor y angustia, ya sea que nos haya tocado a nosotros o porque hayamos tenido que acompañar a algún ser querido. Todos, en menor o mayor medida, nos estamos viendo implicados en situaciones de angustia, enfermedad o duelos muy dolorosos.

Sin duda, la pregunta del porqué sufrimos en situaciones que no buscamos sea la más difícil de responder desde la fe cristiana. Esto ocurre cuando nos toca afrontar una enfermedad terminal –la propia o la de algún un ser querido–, cuando un accidente de tránsito nos arranca de nuestras vidas para siempre a alguien muy estimado y valorado, cuando una crisis financiera de nuestro país nos deja en bancarrota. Allí surgen miles de preguntas que hacen que nuestra fe se venga abajo.

La gran pregunta a la que nos enfrentamos, vez tras vez, es ¿por qué Dios, si es bueno, permite este tipo de sufrimiento? Y, sin dudas, en esta pandemia que nos toca vivir, esta pregunta se hizo presente una y otra vez: ¿por qué Dios permitió o nos mandó este coronavirus que nos hizo perder tantos seres queridos, tantos buenos momentos con familiares y amigos tan amados? ¿Por qué nos hizo perder, también, negocios y dinero que servían para sostener a nuestras familias?

Cuando en mis tareas pastorales me cruzo con gente que vive situaciones tan difíciles, muchas veces puedo percibir en sus ojos –llenos de desconcierto– esta pregunta: ¿dónde está Dios cuando me pasa todo esto? ¿Por qué me abandona justo ahora?

La verdad es que yo mismo sentí ese abandono en situaciones difíciles que tuve que atravesar. Por más fuerte que nos parezca, hay que asumir ese sentimiento de desilusión con Dios[1], ese sentir que nos ha abandonado, que no le importa lo que nos pasa. Ser honesto con aquellos a quienes acompaño en momentos tan difíciles es lo primero que debo lograr. Acompañar en el dolor es reconocer que el suelo que se pisa es tan delicado que uno debe sacarse los zapatos y transitar ese camino con el que sufre, respetándolo y no llevando respuestas prefabricadas a su dolor. La fe cristiana no remite nunca a respuestas abstractas, sino a la encarnación, a asumir, a hacer carne propia esa realidad concreta donde todo se da mezclado: la vida y la muerte, el sufrimiento y la alegría, la gracia y el pecado, la generosidad más sobreabundante y la mezquindad más extrema. Como señala Ivone Gebara (2020), no hay una respuesta teológica a lo que estamos viviendo que sea diferente de la respuesta a la propia vida.

Para los cristianos, Dios se nos revela en Jesús de Nazaret, y será desde su vida que nosotros podremos intentar acercarnos al misterio de Dios. Cuando uno ve cómo vivió Jesús –sus palabras y acciones–, no nos pueden quedar dudas de que Dios no quiere el sufrimiento de las personas. Pero, si en algo Jesús desafió a la gente de su época, fue por presentar una imagen de Dios que no era común en su tiempo. Nos cuenta el Evangelio de Juan que

> Mientras caminaba, Jesús vio a un hombre que era ciego de nacimiento.
>
> —Rabí [maestro], ¿por qué nació ciego este hombre? –le preguntaron sus discípulos–. ¿Fue por sus propios pecados o por los de sus padres?
>
> —No fue por sus pecados ni tampoco por los de sus padres –contestó Jesús–. Nació ciego para que todos vieran el poder de Dios en él. (Juan 9:1-3, Nueva Traducción Viviente).

Jesús tuvo que depurar las imágenes de Dios que tenía la gente de su época. En este texto, podemos ver que sus discípulos pensaban que el sufrimiento de alguien era por culpa o responsabilidad del que sufría o, peor aún, de alguno de sus padres, como si la pobre persona tuviera que pagar por "pecados" que hicieron otros. Esta idea todavía hoy persiste entre muchas personas, para quienes tanto el dolor como la miseria son producto de nuestra culpa, de nuestra irresponsabilidad. Bueno, Jesús les deja en claro que esto no es así: "No fue por sus pecados ni tampoco por los pecados de sus padres". Y ya dijimos, además, que muchas veces sufrimos sin tener nada que ver con el motivo de ese sufrimiento.

El Dios que se nos revela en Jesús no es un "Dios sádico" que nos manda enfermedades, pandemias o que nos quita un ser querido para que nosotros aprendamos algo o seamos mejores personas. Nada de eso está más lejos de lo que Jesús nos enseñó con sus palabras y acciones. Repito, Dios no es sádico, no nos envía ningún tipo de sufrimiento como prueba de nada.

Otra imagen de Dios que Jesús tuvo que enfrentar es la de un "Dios mágico", cuya acción suplementa todas las mediaciones humanas, históricas o naturales. Dios no hará cambiar las leyes de la naturaleza para mi bien. Quiero decir que, si yo cruzo una avenida con los ojos cerrados, por más que me encomiende a las manos divinas, es muy probable que salga atropellado por un auto. De ninguna manera el Dios que se nos revela en Jesús es un Dios mágico. Ni sádico ni mágico. Es muy necesario que nosotros también depuremos nuestras imágenes equivocadas de Dios.

Quizá lo que mejor nos revela el carácter de Dios sean aquellos últimos días en la vida de Jesús. En la noche anterior a su muerte, Jesús va a orar a Dios y le pide que, de ser posible, pase de él todo ese momento difícil que ya se veía venir. Ora, suplica, insiste, como cualquiera de nosotros lo hace en ese tipo de situaciones de dolor y muerte. Sin embargo, como respuesta solo recibe el silencio de Dios, como si nadie hubiese escuchado o, peor aún, como si no hubiese nadie a quien le importara lo que él estaba viviendo. Para peor, cuando levanta sus ojos y termina de orar, se encuentra con que lo van a buscar para arrestarlo, y lo que sigue, lo sabemos.

Una vez ya en la cruz, Jesús grita en el mismo lugar del tormento y en medio de su profundo dolor: "Dios mío, Dios mío, ¿por qué me abandonaste?". Grito que es el mismo, a través de los siglos, de tantos y tantas que sentimos ese abandono en carne propia. Jesús no hizo una actuación allí, aquello no fue algo simulado, ¡no! Jesús sintió el mismo abandono de Dios que nosotros sentimos muchas veces.

Esa cruz terrible nos muestra lo que ya venimos diciendo. Primero, que Dios no evita las circunstancias humanas a las que nos tenemos que enfrentar ni tampoco nos manda cosas para "sacarnos mejores". La cruz de Jesús es fruto de un mundo injusto, al igual que la muerte es causa de una humanidad finita.

Lo que también muestra la cruz de Jesús es que Dios es experto en reciclaje, en hacer renacer la vida de los deshechos (Ezequiel 37:4). El Dios de Jesús es la fuerza interior y comunitaria que nos empuja a buscar hasta encontrar, entre las cenizas del sufrimiento, la esperanza, como empujó a aquellas mujeres que se encaminaron hacia el sepulcro la mañana de Pascua, aun cuando todo era oscuro e incierto (Marcos 16:1-13).

Solo un Dios así pudo transformar esa cruz en un símbo-

lo de esperanza. La resurrección de Cristo nos dice qué tipo de Dios es Dios y la cruz nos muestra qué tipo de sociedad es la nuestra. Un Dios que, aun en lo más profundo del dolor, nos habla de esperanza, y para quien la vida es más fuerte que la muerte; y nos habla también de una sociedad tan falta de justicia que fue capaz de crucificar al inocente.

Concluyo este breve artículo con las palabras de Pepa Torres, teóloga y educadora social, en su texto "Desde el confinamiento":

> Hemos aprendido que **el misterio que los y las creyentes llamamos Dios no es *milagrero*, ni *castigador*, ni interviene directamente en la historia, ni para causar el mal ni para evitarlo, sino que es *aliento de vida, manantial de resiliencia*, que sostiene, inspira, *moviliza a la solidaridad y la creatividad*.** *Un Dios, reciclador, dynamis, que nos empuja* a rebuscar hasta encontrar entre las cenizas del sufrimiento, la esperanza. Un Misterio de amor que no se identifica con los discursos sino con los gestos y las acciones y que *no distingue entre creyentes ni ateos*, sino que es ***experto en periferias y en humanidad* más que en *moralidades*.** Un Dios *Ruah alentadora*, que nos mueve a salir de nuestros propios miedos e intereses y que nos hace experimentar que **sólo en *la projimidad y en el asombroso poder de los encuentros y los abrazos* podemos ser plenamente humanos y humanas y participar del misterio de su divinidad.** Un Dios todo-*cuidadoso*, que nos habita y sostiene en toda circunstancia y que *la caña cascada no quebrará ni el pábilo vacilante apagará* (Mateo 12:20).

Referencias bibliográficas

Gebara, I. [Cátedra de Teología Feminista] (30 de junio de 2020). *Cuarentena bíblica: transformación, renovación y cambio.* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=niEL7DOmi4c

Torres, P. (7 de abril de 2020). Desde el confinamiento. *Cristianisme i Justícia.* https://blog.cristianismeijusticia.net/2020/04/07/desde-el-confinamiento

1. Les recomiendo profundamente leer este libro, que ya tiene algunos años, pero que me parece muy interesante cómo encara este tema tan delicado: Yancey, P. (2011). *Desilusión con Dios*. Vida.

Patricia Pighini
Archivo y Museo histórico
del Colegio Ward

De pandemias y epidemias: aportes desde el Archivo

...las enfermedades infecciosas no son temas que involucran solo a microorganismos, sino que suceden en un "aquí y ahora" social con consecuencias materiales y simbólicas en las poblaciones afectadas...
Ayuso y Pineau

El año 2020 comenzó como siempre: regreso de las vacaciones, entusiasmo, algunos más descansados que otros, bronceados, con disposición a proyectar el nuevo año lectivo. Solo pasó una semana y se empezó a hablar del coronavirus en China, en Europa, y llega a América Latina. Nos sumergimos en el mundo de la virtualidad, del tapabocas y las distancias, de aislarnos. Llegaría el Zoom, el Meet, "mutearnos", darnos voz, cámaras habilitadas para vernos, cada uno en su lugar, *home office*, y #MeQuedoEnCasa fue el lema, entendiendo que entre todos debíamos cuidarnos para cuidar a los demás.

Fue entonces que nos preguntamos: ¿habrá pasado esto en otro momento de la historia del colegio? ¿Hubo en nuestro país otras pandemias o epidemias que llevaron a suspender clases y modificar la vida cotidiana escolar? Allí consultamos documentos del Archivo Histórico y, al investigar en algunos textos, descubrimos que la atención de la salud era una prioridad para las autoridades y los fundadores del naciente colegio.

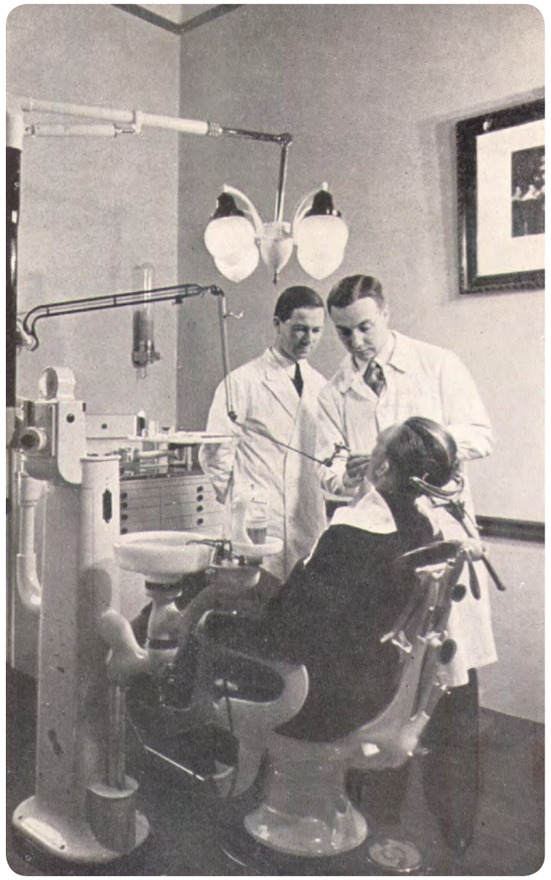
Responder a estas preguntas nos lleva a recorrer pandemias y sus repercusiones en la vida escolar y nos permite conocer la historia de la actual Clínica Médica del Colegio Ward. Sabemos que el Colegio fue inaugurado en 1913 y que en febrero de 1915 se alquiló un edificio de dos plantas sobre Rivadavia 5026, esquina J. M. Moreno. Era una hermosa casa quinta que tenía el anuncio "Instituto Ward. Colegio norteamericano. Cursos preparatorios, nacional, comercial, inglés. Se reciben pupilos, medio pupilos y externos". En ese mismo año, se crea el Departamento Médico a cargo del Dr. Félix J. Liceaga.

A los pocos años, en los meses de mayo y junio de 1918, llegaron al país noticias de que una nueva gripe, llamada "española", estaba afectando a los adultos jóvenes en Europa. Parecía lejano, hasta que en octubre de ese año, aparecieron en Buenos Aires los primeros casos. Hubo dos etapas en el desarrollo de los contagios: la primera, hacia fines del año 1918 afectó especialmente a la Región Centro y el Litoral, y una segunda, en el invierno de 1919, que alcanzó a todo el país. ¿Y qué pasó con las escuelas? En los últimos meses de 1918 se tomaron varias medidas para combatirla que afectaron la vida escolar. Nos cuentan los historiadores Pablo Pineau y María Luz Ayuso (2020) que

> ...se ordenó que se limpiara el Riachuelo y que se examinara a los inmigrantes que llegaban desde Europa, enviando a la isla Martín García a quienes presentaran síntomas. También se prohibieron reuniones, procesiones, visitas a los cementerios ... y actividades culturales en lugares de diversión como los teatros y los *music hall*. El 31 de octubre se decretó la suspensión de clases en todos los establecimientos educativos (circular 291/18 del CNE), en parte estimulada por los altos niveles de inasistencias, y el 6 de noviembre se determinó el fin del año lectivo (circular 295/19 del CNE). (p. 22)

No tenemos el dato acerca de si hubo afectados dentro de la población wardense, pero sí sabemos que varios médicos docentes cuidaron de la salud del estudiantado. Entre otros, el Dr. Pilades O. Dezeo. Él ingresó en el Colegio en 1922 como profesor de Dibujo mientras seguía sus estudios de Medicina en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires. Ya graduado de médico, dio clases de Anatomía, Psicología y Lógica, y en 1933 tuvo a su cuidado la instalación y organización del Departamento Médico en Villa Sarmiento. En la misma época, egresó del Colegio Walter F. Thomas (promoción 1923), quien hizo sus estudios superiores en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y se incorporó al poco tiempo al Departamento Médico del Colegio. Desde allí contribuyó con variadas actividades educativo-sanitarias.

En el año 1938, se contaba con el Servicio Médico Escolar. Allí estaban los doctores Guillermo Doubell, M. V. Tidball y el Dr. Ernesto J. Bauman, los doctores Miguel Trápani y la Dra. Carolina Tobar García, quien abrió la Sección Higiene Mental. La Doctora Tobar García tuvo a su cargo por muchos años la parte médica del Departamento de Psicopedagogía, así como varias cátedras. Era egresada de la Facultad de Medicina de Buenos Aires y maestra normal nacional. La actividad científica la desarrolló en el campo



de la Psiquiatría. Fue la primera médica forense argentina y secretaria de la Sección Psiquiatría de la Sociedad Médica Panamericana.

Otro caso fue el del Dr. Ernesto J. Bauman, exalumno y director general del Colegio durante varios años (1955-1972). Ingresó en el año 1927 a trabajar en la Tesorería y Contaduría del Colegio, donde colaboró mucho tiempo mientras seguía sus estudios universitarios en la Facultad de Medicina de Buenos Aires, para pasar luego a la Facultad de Odontología. Se graduó de doctor en Odontología en 1935.

El Colegio se afianzaba y la preocupación por la salud seguía siendo una prioridad, tanto por el bienestar físico como el mental, enmarcado en las normativas de la época. A fines del siglo XIX, el higienismo se convertía en uno de los puntales del desarrollo del sistema educativo en Argentina. Las normas dictadas desde entonces marcaban una fuerte relación entre educación y salud y establecieron que las escuelas debían ocuparse de ambos temas.

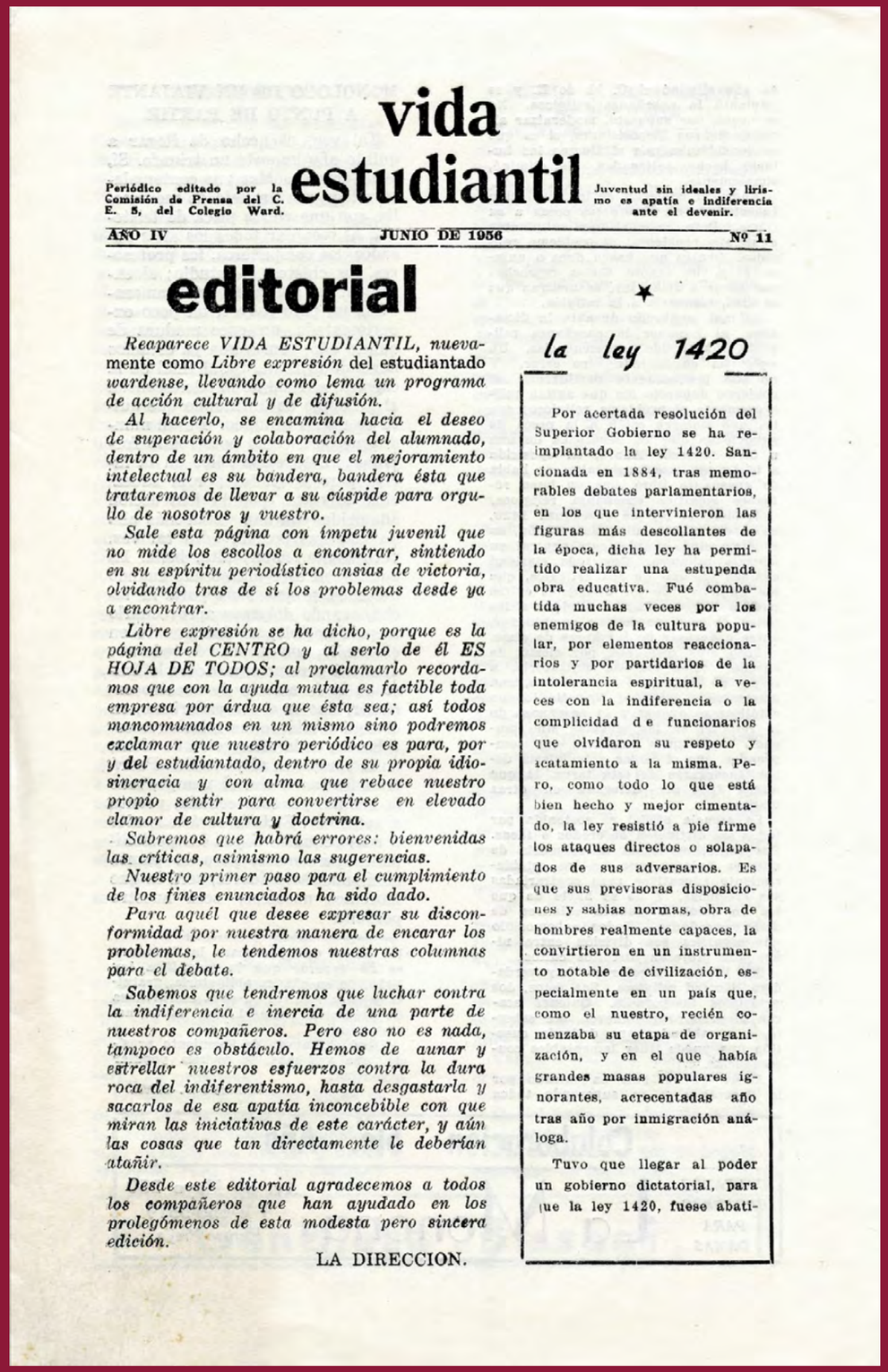
Ya por la década de 1950, encontramos que, en el Departamento de Orientación Psicopedagógica, conducido por la Dra. E. Solano de Starck y el profesor Raúl F. Cardoso, los alumnos eran atendidos de manera integral a través de tests y otros estudios psicológicos, acompañando el proceso educativo de los y las estudiantes. Los departamentos odontológicos y médicos, dirigidos por el Dr. Guillermo E. Doubell y el Dr. Floreal C. Bonanno, eran también un servicio de prevención y de educación para la salud.

Llegaba el año 1956 cuando se desató un fuerte brote de una enfermedad que afectaba especialmente a los niños y niñas: la poliomielitis, una epidemia que terminó con la vida de muchos de ellos. Los testimonios refieren que la gente respondía a las indicaciones médicas, pero también al saber popular: dejaban a los niños pequeños en las casas, las veredas se lavaban con lavandina, era común ver los cordones de la calle o el tronco de los árboles pintados con cal, entre otras medidas. ¿Y qué pasaba en las escuelas? En la mayor parte del país, el inicio de las clases se postergó al mes de mayo. En los lugares más afectados, la interrupción se extendió hasta las vacaciones de invierno. Podemos leer en el diario que escribían los estudiantes, *The International:*

> Hemos tenido un año escolar muy corto por las razones que todos conocemos, pero no por eso ha disminuido la actividad; al contrario, pareciera que hemos ido en aumento, tratando de recuperar el tiempo **aparentemente perdido,** y en dicha actividad no faltó, por cierto, la actuación del Centro de Estudiantes, tan activo como en sus mejores épocas, y tampoco la de la empeñosa Comisión de Prensa, a cargo de la publicación *The International.*

Vemos también allí que todas las actividades que presentaron las distintas comisiones dieron comienzo en el mes de junio. En el mismo diario leemos que:

> El Centro de Estudiantes Primario, pese a su gran deseo de realizar una gran obra en favor del alumnado, no ha podido cumplirla por la brevedad de este año escolar, que comenzó el 15 de mayo.



vida estudiantil

Periódico editado por la Comisión de Prensa del C. E. 5, del Colegio Ward.

Juventud sin ideales y lirismo es apatía e indiferencia ante el devenir.

AÑO IV — JUNIO DE 1956 — Nº 11

editorial

Reaparece VIDA ESTUDIANTIL, nuevamente como Libre expresión del estudiantado wardense, llevando como lema un programa de acción cultural y de difusión.

Al hacerlo, se encamina hacia el deseo de superación y colaboración del alumnado, dentro de un ámbito en que el mejoramiento intelectual es su bandera, bandera ésta que trataremos de llevar a su cúspide para orgullo de nosotros y vuestro.

Sale esta página con ímpetu juvenil que no mide los escollos a encontrar, sintiendo en su espíritu periodístico ansias de victoria, olvidando tras de sí los problemas desde ya a encontrar.

Libre expresión se ha dicho, porque es la página del CENTRO y al serlo de él ES HOJA DE TODOS; al proclamarlo recordamos que con la ayuda mutua es factible toda empresa por árdua que ésta sea; así todos mancomunados en un mismo sino podremos exclamar que nuestro periódico es para, por y del estudiantado, dentro de su propia idiosincracia y con alma que rebace nuestro propio sentir para convertirse en elevado clamor de cultura y doctrina.

Sabremos que habrá errores: bienvenidas las críticas, asimismo las sugerencias.

Nuestro primer paso para el cumplimiento de los fines enunciados ha sido dado.

Para aquél que desee expresar su disconformidad por nuestra manera de encarar los problemas, le tendemos nuestras columnas para el debate.

Sabemos que tendremos que luchar contra la indiferencia e inercia de una parte de nuestros compañeros. Pero eso no es nada, tampoco es obstáculo. Hemos de aunar y estrellar nuestros esfuerzos contra la dura roca del indiferentismo, hasta desgastarla y sacarlos de esa apatía inconcebible con que miran las iniciativas de este carácter, y aún las cosas que tan directamente le deberían atañir.

Desde este editorial agradecemos a todos los compañeros que han ayudado en los prolegómenos de esta modesta pero sincera edición.

LA DIRECCION.

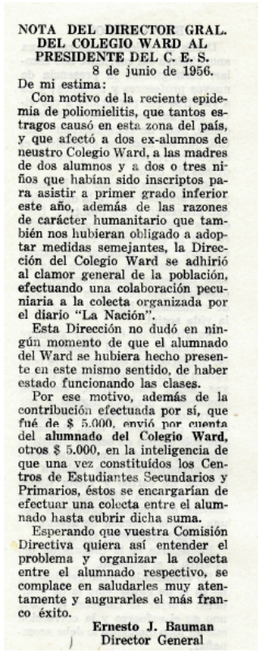
la ley 1420

Por acertada resolución del Superior Gobierno se ha reimplantado la ley 1420. Sancionada en 1884, tras memorables debates parlamentarios, en los que intervinieron las figuras más descollantes de la época, dicha ley ha permitido realizar una estupenda obra educativa. Fué combatida muchas veces por los enemigos de la cultura popular, por elementos reaccionarios y por partidarios de la intolerancia espiritual, a veces con la indiferencia o la complicidad de funcionarios que olvidaron su respeto y acatamiento a la misma. Pero, como todo lo que está bien hecho y mejor cimentado, la ley resistió a pie firme los ataques directos o solapados de sus adversarios. Es que sus previsoras disposiciones y sabias normas, obra de hombres realmente capaces, la convirtieron en un instrumento notable de civilización, especialmente en un país que, como el nuestro, recién comenzaba su etapa de organización, y en el que había grandes masas populares ignorantes, acrecentadas año tras año por inmigración análoga.

Tuvo que llegar al poder un gobierno dictatorial, para que la ley 1420, fuese abati-

En el periódico *Vida Estudiantil* que publicaba el Centro de Estudiantes Secundarios (CES), se menciona una carta del director general, el Dr. Bauman:

> **Nota del director gral. del Colegio Ward al presidente del CES, 8 de junio de 1956.**
>
> De mi estima: Con motivo de la reciente epidemia de poliomielitis, que tantos estragos causó en esta zona del país, y que afectó a dos exalumnos de nuestro Colegio Ward, a las madres de dos alumnos y a dos o tres niños que habían sido inscriptos para asistir a primer grado inferior este año, además de las razones de carácter humanitario que también nos hubieran obligado a adoptar medidas semejantes, la Dirección del Colegio Ward adhirió al clamor general de la población, efectuando una colaboración pecuniaria a la colecta organizada por el diario La Nación. Esta Dirección no dudó en ningún momento de que el alumnado del Ward se hubiera hecho presente en ese mismo sentido, de haber estado funcionando las clases...



NOTA DEL DIRECTOR GRAL. DEL COLEGIO WARD AL PRESIDENTE DEL C. E. S.

8 de junio de 1956.

De mi estima:

Con motivo de la reciente epidemia de poliomielitis, que tantos estragos causó en esta zona del país, y que afectó a dos ex-alumnos de neustro Colegio Ward, a las madres de dos alumnos y a dos o tres niños que habían sido inscriptos para asistir a primer grado inferior este año, además de las razones de carácter humanitario que también nos hubieran obligado a adoptar medidas semejantes, la Dirección del Colegio Ward se adhirió al clamor general de la población, efectuando una colaboración pecuniaria a la colecta organizada por el diario "La Nación".

Esta Dirección no dudó en ningún momento de que el alumnado del Ward se hubiera hecho presente en este mismo sentido, de haber estado funcionando las clases.

Por ese motivo, además de la contribución efectuada por sí, que fué de $ 5.000, envió por cuenta del alumnado del Colegio Ward, otros $ 5.000, en la inteligencia de que una vez constituídos los Centros de Estudiantes Secundarios y Primarios, éstos se encargarían de efectuar una colecta entre el alumnado hasta cubrir dicha suma.

Esperando que vuestra Comisión Directiva quiera así entender el problema y organizar la colecta entre el alumnado respectivo, se complace en saludarles muy atentamente y augurarles el más franco éxito.

Ernesto J. Bauman
Director General

En el Archivo Histórico se conserva un gran registro fotográfico que nos cuenta que, en Villa Berta (una antigua construcción que aún se conserva en el predio del Colegio), funcionó durante algunos años la enfermería para los pupilos. Los estudiantes que estaban enfermos o que no podían asistir a clases se quedaban en ese lugar para ser cuidados por las enfermeras. Sabemos que había doce camas y que en la parte superior vivía la enfermera.

Con el paso del tiempo, nos encontraremos con una nueva epidemia que seguramente recordamos: la gripe A o gripe porcina. Nos cuentan el Dr. Pineau y la Dra. Ayuso que

> en abril de 2009 comenzó una nueva epidemia en América del Norte que en breve alcanzó estatus de pandemia. Se presentaba en el nuevo escenario mundial y nacional del siglo XXI el virus gripal A (H1N1), también llamado «gripe porcina», que dejó un saldo de 626 muertos en el país (Gervás, 2010).... En mayo se detectaron los primeros casos por contagio local en algunas escuelas y colegios de la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), y se procedió a su cierre preventivo. Esta situación se repitió en otras instituciones educativas, donde se tomaron las mismas medidas. Finalmente, a comienzos de julio se decidió la suspensión de las clases en todas las provincias del país –en algunos casos, por adelantamiento de las vacaciones de invierno– que se mantuvo por todo ese mes, y que también afectó a algunas universidades, como la Universidad de Buenos Aires (UBA). (p.25)

Tienda de Libros Chispitas

Libros de Literatura, Idiomas, Universitarios, Escolares, Autoayuda, Hobbies.

Desde 1973
French 124, Ramos Mejia.

Whatsapp. 11.4439.7184
IG. @chispitaslibros
Tel. 11.4654.7147

La doctora Graciela D´Apolito, actual profesional a cargo de la Clínica Médica, nos dice que en ese año hubo un mes de suspensión de clases, coincidiendo con las semanas de receso de invierno. Los y las docentes del Colegio Ward debieron preparar actividades para ofrecer continuidad pedagógica a los estudiantes durante ese lapso sin las facilidades tecnológicas que se usan actualmente.

Como podemos ver, cada una de estas pandemias modificaron la manera de vivir, afectaron a las instituciones escolares, alteraron la vida del personal docente, de estudiantes y familias, pero también generaron desafíos pedagógicos –en el último tiempo, también tecnológicos–, y dejaron marcas que perdurarán en el tiempo.

Muchas veces hemos dicho que uno de los objetivos de los archivos escolares es promover en las comunidades educativas la organización de los fondos documentales de las escuelas como fuentes de información, investigación e interpretación de la memoria pedagógica del país y, más aún, en estos tiempos particulares que nos tocan vivir. Desde el Archivo Histórico del Colegio Ward estamos comprometidos a dejar registro de esta pandemia que transitamos, para que en el futuro se puedan recuperar los valores y las buenas experiencias y transformarlos en recursos con los que se puedan enfrentar nuevos desafíos.

Referencias bibliográficas

Bonanno, F. (1963). *Historia del Colegio Ward: 50 años.* Methopress.

Pineau, P. y Ayuso, M. L. (2020). *De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina.* En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (compiladores), Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 19-29). UNIPE, Editorial Universitaria. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

Prospecto (1916). Colegio Ward.

The International (1956). Colegio Ward.

Vida Estudiantil (11 de junio de 1956). Comisión de Prensa del Centro de Estudiantes Secundarios del Colegio Ward. Año IV, núm. 11.

Ingreso 2022

INFORMES E INSCRIPCIÓN

(+54 911) 5699 6109
(+54 11) 5169 7209
admisiones@utdt.edu
utdt.edu/ingreso

Escaneá el QR para contactarnos por WhatsApp.

- Abogacía
- Arquitectura
- Administración de Empresas
- Economía Empresarial
- Tecnología Digital
- Economía
- Diseño
- Estudios Internacionales
- Ciencia Política y Gobierno
- Ciencias Sociales
- Historia

Becas Di Tella

utdt.edu/becas

MEJORES PROMEDIOS Colegio Público HASTA 100%	Postulantes de colegios públicos, o de colegios privados con alto subsidio estatal, que estén entre los tres mejores promedios de su promoción.
MEJORES PROMEDIOS Colegio Privado HASTA 50%	Postulantes de colegios privados que estén entre los tres mejores promedios de su promoción.
BECA INTERIOR HASTA 50%	Postulantes que provengan de colegios a más de 100 km de CABA con promedio superior o igual a 7 en los años 2017, 2018 y 2019.
BECA MÉRITO HASTA 20%	Postulantes con promedio general superior igual a 8 en los años 2017, 2018 y 2019.
OLIMPÍADA MATEMÁTICA ARGENTINA HASTA 100%	Postulantes que hayan obtenido una Mención, o distinción superior, en la instancia nacional de la Olimpíada Matemática Argentina (Nivel 2/3).
NUEVA **OLIMPÍADAS NACIONALES** HASTA 100%	Postulantes que hayan obtenido una Mención o resultado superior en la instancia nacional de la olimpíada de Historia, Geografía, Filosofía, Ciencias Junior, Física, Química, Informática, Astronomía o Biología.
NUEVA **BECA DE RESIDENCIA**	Postulantes con Beca Mejores Promedios Colegio Público, que residan a más de 50 km de la Universidad y necesiten ayuda con el alojamiento.

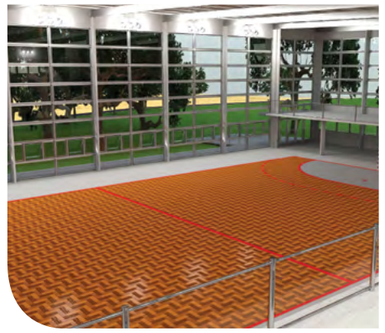
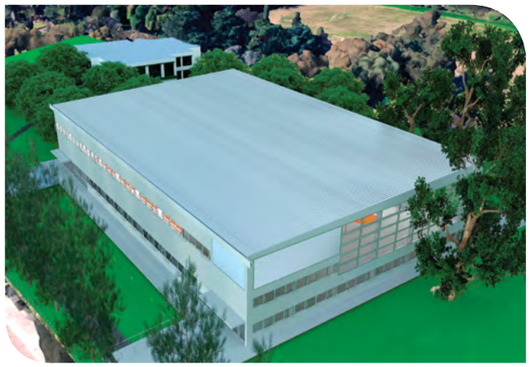
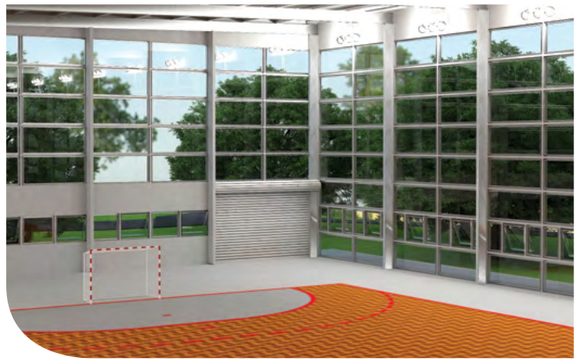
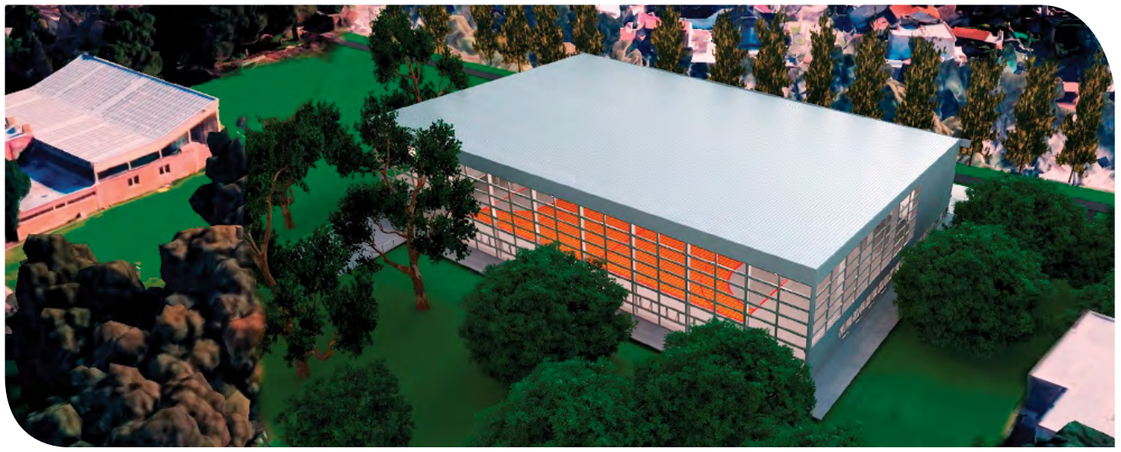
Campus Di Tella
Av. Figueroa Alcorta 7350
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Seguinos en:

UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA

ProyectoSUM
COLEGIO WARD

Un sueño a concretar con el aporte de todos

SOCIEDAD DE EXALUMNOS COLEGIO WARD | Global Ministries | COLEGIO WARD Desde 1913

¡Conózcalo! www.ward.edu.ar/proyectosum

55 AÑOS

dim

Queremos verte bien.

Superarnos constantemente está en nuestro ADN.

La historia nos respalda. Somos personas que sentimos orgullo y pasión por lo que hacemos.

Desde que abrimos nuestras puertas, un 5 de Octubre de 1964, sabíamos hacia dónde queríamos ir.

Es eso lo que nos da la **Experiencia** suficiente para poder estar seguros de tu diagnóstico.

La **Tecnología** de nuestro equipamiento nos permite brindarte mejores imágenes y respuestas más precisas.

10 resonadores magnéticos de alto campo, tomógrafos de ultra baja dosis, más de 70 ecógrafos premium de Philips, los nuevos mamógrafos con tomosíntesis 3D, que permiten detectar el cáncer de mama hasta 15 meses antes que otros mamógrafos, o nuestro laboratorio de análisis clínicos totalmente automatizado por Siemens Alemania.

Es nuestro compromiso con la continua búsqueda de la excelencia, lo que te asegura que siempre estaremos en el mejor momento de nuestra historia; y esa, es la **Tranquilidad** que merecés, cuando la necesitás. **Hoy.**

DIM.COM.AR
TURNOS ONLINE