

# Lengua y Literatura en pandemia: el trabajo de fabricar aulas virtuales de emergencia

Facundo Nieto and Joel Cuenca

Instituto del Desarrollo Humano, UNGS

## Introducción

Hace algunos años, Analía Gerbaudo acuñó la categoría *aula de lengua y literatura* para hacer referencia no solo al diseño didáctico de una clase, sino también al “conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo”. Entre los elementos determinados por esas decisiones se encuentran

*la selección de contenidos, de materiales, los corpus (en plural, dado que se trabajará con diferentes grupos de textos atados por distintas hipótesis según los contenidos a enseñar durante el ciclo), los envíos (es decir, interpelaciones que conducen a textos que no se “enseñarán” ni se incluirán en la evaluación pero que se incorporan en las relaciones que establece el docente en sus planteos), el diseño de evaluaciones, la configuración didáctica (Litwin) de las clases (2011: 19-20, cursivas de la autora).*

La suspensión del dictado de clases presenciales a partir del 16 de marzo de 2020, como consecuencia de la llegada de la pandemia de COVID-19 a nuestro país, invita a retomar esta categoría para tratar de pensar las condiciones específicas que demanda la fabricación de *aulas virtuales de emergencia de lengua y literatura*.<sup>1</sup> Porque el apremio con que, de manera imprevista, lxs docentes debieron reorganizar contenidos, materiales, corpus, envíos y evaluaciones afectó tanto la habitual autonomía relativa de las decisiones como la temporalidad propia de la reflexión que suele conducir a la organización de un *aula de lengua y literatura* para un ciclo lectivo. El extraordinario escenario generado a partir de “los dos encargos encomendados por las políticas públicas”: no perder el año y mantener la continuidad pedagógica (Zelmanovich, 2020), condujo a un despliegue inédito (por su velocidad, simultaneidad y alcance territorial) de recursos desarrollados por lxs docentes para intentar sostener un vínculo –más o menos frágil, según los contextos– con sus alumnxs.

Esta situación dispara numerosos interrogantes y de muy diversa índole. Aquí seleccionamos especialmente dos: ¿Qué cosas hicieron lxs docentes para tratar de sostener ese vínculo con lxs alumnxs? ¿Cómo impactaron tales acciones en la selección de contenidos en un contexto que eliminó el pizarrón y las fotocopias, tradicionales vehículos, respectivamente, de experimentación conjunta sobre la lengua y de circulación de literatura en la escuela? En el intento de responder estas preguntas, recurrimos a las voces de docentes que con generosidad nos permitieron conocer diferentes aspectos de sus *aulas virtuales de emergencia*.<sup>2</sup>

## Los dispositivos para la fabricación de aulas virtuales

El traspaso de la presencialidad a la virtualidad, que se dio de manera intempestiva, implicó que lxs docentes tuvieran que tomar distintas decisiones sobre cómo llevar adelante esta tarea. Según lxs docentes encuestadxs, en términos generales, las escuelas determinaron qué plataformas virtuales utilizar. En algunos casos, también tuvieron injerencia en qué metodologías llevar adelante para vincular a lxs alumnxs con los contenidos específicos de las disciplinas; en otros, esta decisión quedó en manos de lxs docentes. En este contexto, resulta interesante reflexionar en torno a los requerimientos para la fabricación de un aula virtual: qué plataformas digitales utiliza la comunidad educativa, qué materiales didácticos circulan en ella y, por último, cuáles son las condiciones materiales en que lxs docentes llevan a cabo el trabajo.

La mayoría de lxs profesorxs manifiesta que las escuelas adoptaron distintas plataformas virtuales para llevar adelante la continuidad pedagógica. Entre ellas, las más mencionadas son Google Classroom, aulas virtuales de distintas editoriales (por ejemplo: Santillana, Editorial SM, etcétera), Moodle, Edmodo, Claroline, entre otras. Todas estas plataformas permiten, por un lado, establecer una comunicación con lxs alumnxs; por otro, funcionan como espacios de intercambio de tareas y materiales. Lxs docentes pueden enviar las clases, ya sean *teóricas*, *prácticas* o *teórico-prácticas*, en distintos formatos, como vídeos, audios, archivos con extensión .doc/.pdf/.rtf. No obstante, algunas aulas virtuales presentan ciertas limitaciones. Moodle solo permite enviar archivos que tengan un tamaño de entre 10 y 20 megabytes, lo que a veces obstaculiza trabajar con determinados recursos y requiere que lxs profesorxs recurran a otras herramientas digitales. En este contexto, al parecer el menos restrictivo es Classroom, ya que está vinculada con el resto de las aplicaciones de Google, como Drive, que tiene una capacidad suficiente para trabajar con archivos de gran tamaño. Además, lxs profesorxs valoran positivamente Classroom “porque puedo subir las actividades y ellos la resolución” y porque “facilitó la comunicación, interacción y corrección”. Es decir, la función de poder realizar correcciones de las actividades desde la plataforma es percibida como una ventaja, sumada a la posibilidad de sistematizar el trabajo de manera clara y ordenada. En efecto, según lxs encuestadxs, las plataformas utilizadas por las distintas escuelas presentan una gran variedad de recursos, algunos más eficientes que otros, y todas permiten el trabajo asincrónico. Sin embargo, pocas tienen la función de los encuentros sincrónicos, es decir, un espacio de interacción en simultáneo entre lxs alumnxs y lxs docentes.

En este sentido, para llevar adelante los encuentros sincrónicos, lxs profesorxs utilizan Zoom, Meet, Skype, Jitsi, entre otras, que son plataformas de videoconferencia. Además de la posibilidad de “verse las caras” y poder interactuar “en vivo”, estas aplicaciones habilitan la función del chat, para comunicarse mediante texto, y la de compartir pantalla, para “mostrar” lo que se desee: un vídeo, una imagen, un texto, etcétera. Sin embargo, no todas son ventajas; una persona encuestada expresa: “Si bien he utilizado Zoom, no lo encuentro eficaz como medio para ‘dar clase’. Debido a los posibles problemas de conectividad, visibilidad escasa y la cotidianidad del hogar, considero que no es el mejor medio para *democratizar* el conocimiento. Lo encuentro eficaz para realizar puestas en común, compartir imágenes de trabajos manuales, corregir actividades”. En este punto, es posible notar que no hay una percepción homogénea sobre la eficacia de las videoconferencias. No obstante, es un recurso de uso extendido, pese a las dificultades que conlleva. El problema principal y en el que la mayoría de lxs encuestadxs coincide es la mala conectividad tanto de lxs alumnxs como de lxs docentes. Pero, más allá de las dificultades que afectan la función específicamente didáctica, lxs docentes concuerdan en señalar que este tipo de espacios virtuales ofrece la posibilidad de un reencuentro entre docente-alumnxs y entre compañerxs; según lxs profesorxs encuestadxs, además de constituir momentos en los que se abordan distintos contenidos, estos espacios son sobre todo instancias de contención y acompañamiento.

En este contexto, es importante señalar que las videoconferencias no son obligatorias, sino espacios complementarios, es decir, lxs estudiantes no están obligadxs a asistir a estos encuentros virtuales. Ante esta situación, lxs profesorxs tuvieron que buscar una alternativa con el propósito de *democratizar* todo lo posible el acceso a las clases. Entonces, recurrieron a la grabación de los encuentros sincrónicos para después compartirlos con todxs lxs alumnxs. No obstante, si bien esto constituye un gran aporte para acercar a lxs estudiantes a las clases, tampoco resulta suficiente. Por

este motivo, lxs encuestadxs indican que, además de las plataformas contratadas por la institución educativa y las aplicaciones de videoconferencia, hacen uso del correo electrónico y de los servicios de mensajería instantánea: “el WhatsApp solo lo utilizo con algunos alumnos, dado que no tienen posibilidades de acceso al Classroom”; “no hay muchas opciones, la mayoría no tiene acceso a una computadora por lo que la opción más práctica (en algunos casos única) para los chicos es WhatsApp. Aun así, no resulta práctico para los docentes”; “el WhatsApp resultó más eficaz porque los alumnos, que en su mayoría carecen de recursos materiales como computadora personal o Internet WiFi, pagan un plan de telefonía que les brinda servicio de WhatsApp gratuito, en el que pueden navegar cuando no tienen datos móviles”.

A partir de estas situaciones, es posible afirmar que las desigualdades en relación con el acceso a la tecnología y con la conexión a internet determinaron la “fabricación” de más de un aula virtual de emergencia para un mismo curso, todas administradas por lxs profesorxs. Dicho de otro modo, un *aula virtual de emergencia de lengua y literatura* no siempre ni necesariamente coincide con un grupo de alumnxs matriculadxs en un curso a cargo de unx docente: en algunos casos, para un mismo curso han debido fabricarse varias aulas; en otros casos, se ha fabricado un aula que abarca más de un curso.

Los materiales circulan en todos estos espacios y, en algunos casos, deben ser adaptados según las funciones de cada plataforma. Asimismo, en este punto es preciso señalar que la comunicación e interacción, sobre todo en Secundaria Básica (1°, 2° y 3° año), se da entre docentes-xadres-alumnxs. Sin dudas, el acompañamiento de la familia es fundamental siempre, pero en este contexto se requiere aún más. Esto implica que lxs xadres también debieron aprender a usar las plataformas educativas y, en la mayoría de los casos, recurrieron a lxs profesorxs para que lxs guiaran sobre cómo hacerlo. Al margen de la conectividad, las dificultades en torno a la dinámica de la virtualidad se hicieron más evidentes en las instituciones que incorporaron las aulas virtuales al trabajo didáctico-pedagógico como consecuencia de la suspensión de clases presenciales. En cambio, en aquellas escuelas en las que ya se había trabajado en años anteriores con distintas plataformas, la adaptación fue más amena, tanto para lxs docentes como para el resto de la comunidad educativa.

Con respecto a los materiales didácticos, lxs docentes indican que utilizan distintos tipos. Algunxs se apoyan en los recursos de Educ.ar, Seguimos Educando, Educatina, entre otros, ya sea para tomar actividades o textos teóricos. Sin embargo, la mayoría realiza sus propias producciones, es decir, filman sus propios vídeos explicativos o audios para enviar a lxs estudiantes; asimismo, arman sus propios textos con explicaciones y actividades. Cabe aclarar que las diversas maneras de abordar los contenidos fueron tomando distintas formas a lo largo de los meses del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Al respecto, una de las personas encuestadas expresa: “noté que los estudiantes no reveían las correcciones que les hacía de los trabajos. Por eso empecé a realizar videos explicativos de resolución de actividades, que se publicaban para que los estudiantes modificaran sus anotaciones de carpetas y tuvieran todos la corrección, como si hiciéramos una corrección conjunta en el aula”. En este sentido, es evidente el esfuerzo de lxs docentes para tratar de



Victoria Rico

adaptar los distintos momentos de la enseñanza en la presencialidad a la virtualidad; en particular, intentan mantener las instancias de puesta en común y devolución general, ya sea de manera conjunta a través de una videoconferencia o mediante un recurso audiovisual asincrónico.

Por otro lado, atentos a los requerimientos del alumnado, los docentes adaptan los materiales didácticos, ya sea convirtiéndolos en distintos formatos o reformulando los contenidos según las necesidades. En este sentido, los formatos más utilizados son los audios y los archivos en Word, principalmente porque pueden circular por distintos medios. Además, según la apreciación de los docentes, los estudiantes pueden “volver” a estos materiales cuando lo deseen y no implican mayores esfuerzos de concentración; por ejemplo, pueden escuchar los audios sin la necesidad de estar mirando una pantalla.

Además de asegurarse de que los materiales circulen por distintos medios y que sean los más adecuados para que los estudiantes puedan comprender los temas abordados, los docentes también tienen que estar atentos a que los recursos utilizados sean atractivos y entretenidos, es decir, que “atrapen” y “entusiasmen” a los alumnos. Por ello, según los encuestados, se recurre a textos, audios y videos breves e interactivos, ya que no requieren demasiado tiempo de atención y concentración.

Pese al esfuerzo que requiere preparar materiales didácticos y usar las plataformas educativas para poder enseñar en la virtualidad, los profesores valoran positivamente la tarea llevada a cabo, ya que consideran que enriquecen la práctica docente e incluso, esperan que algunos aspectos de esta modalidad puedan permanecer en la presencialidad. Algunas de las personas encuestadas manifiestan: “las plataformas permiten guardar trabajos, ejercicios, textos, recorridos de alumnos... Sistematizan muy bien la información”; “Creo que encontré material audiovisual que quizás en el contexto presencial no hubiera encontrado. Por ejemplo, las reseñas realizadas por Booktubers que son muy claras, divertidas y principalmente, realizadas por jóvenes lo cual crea cierta cercanía con los estudiantes”. En efecto, aprecian como beneficiosa la posibilidad de sistematización y el acercamiento a recursos atractivos para los adolescentes.

En este punto es fundamental aclarar que esta metodología de trabajo implicó un aprendizaje por parte de los profesores para poder afrontar la tarea de enseñar, ya que muchos no estaban acostumbrados a usar plataformas educativas ni familiarizados con el uso de herramientas tecnológicas. A fuerza de tiempo y dedicación fueron adaptando los contenidos mediante distintos recursos. Es más: en la mayoría de los casos se trató de un trabajo en solitario, ya que no hubo capacitaciones por parte de las instituciones educativas. Si bien algunos trabajaron en conjunto con colegas, esta no fue la realidad más extendida. Además, la rapidez con la que las clases tuvieron que adaptarse implicó una sobrecarga de trabajo, que, a la vez, se conjugó con tareas domésticas, cuidado de hijos y, en algunos casos, de adultos mayores. La combinación del trabajo docente con la cotidianidad del hogar afectó sobre todo a las mujeres, que representan un gran porcentaje del plantel de profesores.<sup>3</sup>

Adicionalmente, al trabajo de interacción con los alumnos se agregaron tareas sistemáticas que implican: confección de planillas de seguimiento, informes de desempeño, diseños de rúbricas grupales e individuales. Se trata, en todos los casos, de herramientas de “seguimiento” que responden más a requerimientos institucionales debidos a la virtualidad, ya que en la presencialidad estos instrumentos eran prácticamente inexistentes o solo aplicados a casos puntuales. A esta situación hay que sumar las condiciones materiales para poder llevar adelante la enseñanza. En relación con los dispositivos tecnológicos utilizados, una persona encuestada manifiesta: “[utilicé] la notebook porque podía compartir pantalla más tranquila y tener una visión clara de los usuarios de mis alumnos (aún si prenden la cámara o no). Al principio tuve que recurrir al celular por problemas de sonido y audio en la computadora”. Es decir, los profesores tuvieron que poner al servicio de la educación sus recursos personales. Frente a distintos problemas técnicos, debieron buscar soluciones por su propia cuenta. En este sentido, los problemas de conectividad no son exclusivos del alumnado; hay docentes que tampoco tienen pleno acceso a internet, ya sea por vivir en zonas desprovistas de conectividad o por factores económicos.

En resumen, en relación con la fabricación de aulas virtuales de emergencia, creemos necesario reflexionar en torno a las plataformas educativas utilizadas, los materiales producidos y las condiciones de lxs alumnxs y docentes para afrontar el trabajo virtual. Las aulas virtuales paralelas para un mismo curso visibilizan las desigualdades en las que se está llevando a cabo la continuidad pedagógica en el marco del ASPO, a la vez que resalta la voluntad de lxs docentes, en conjunto con las instituciones educativas, para *democratizar* conocimientos.



Victoria Rico

## La fabricación de aulas de Lengua

De acuerdo con los fundamentos que ofrecen lxs docentes en relación con los contenidos que se incluyeron en el área de Lengua, puede afirmarse que la selección se basó principalmente en tres criterios: *comunicabilidad*, *recursividad* y *divulgación*. Esto significa que, en primer lugar, los contenidos debían ser fácilmente comunicables a través de mecanismos sincrónicos o asincrónicos dados los problemas de conectividad de lxs alumnxs; en otras palabras, los temas debían ser transmisibles a través de explicaciones relativamente breves. En segundo lugar, resultaba una ventaja que los contenidos hubieran sido abordados en años anteriores, de manera que el trabajo en la virtualidad constituyera prioritariamente un repaso o una revisión. Finalmente, en tanto las familias se convirtieron en un apoyo clave para la tarea docente, se procuró que tentativamente los contenidos resultaran familiares para lxs xadres de lxs alumnxs. Estos tres criterios –comunicabilidad, recursividad y divulgación– implicaban, a su vez, que los contenidos tuvieran un bajo nivel de complejidad.

Las *clases de palabras* cumplieron tales requerimientos, de manera que, entre los contenidos que lxs docentes establecieron como los más sencillos de abordar, se menciona, en primer lugar, el reconocimiento de sustantivos, adjetivos y verbos. Solo excepcionalmente se hace referencia a otras clases de palabras, como pronombres o determinantes; consecuentemente, entre los contenidos que se optó por postergar aparecen las preposiciones, los adverbios, los pronombres y los verbos irregulares; de hecho, una de las personas encuestadas menciona la imposibilidad de “ampliar más el repertorio de clases de palabras”. En cuanto al tipo de trabajo desarrollado con sustantivos, adjetivos y verbos, se priorizaron tareas de identificación y de reconocimiento en textos, práctica que se evalúa como sencilla de desarrollar por tratarse de los “contenidos más exactos”, es decir, sistematizables, formalizables y apropiados para la realización de ejercicios. Una de las personas encuestadas comenta que ha utilizado actividades “interactivas que proponen observar el porcentaje de respuestas correctas. Las respuestas incorrectas son marcadas inmediatamente y se perciben las correctas fácilmente”.

Si las actividades realizadas sobre sustantivos, adjetivos y verbos fueron de “reconocimiento” o “identificación”, es posible deducir que el trabajo no logró avanzar hacia una profundización gramatical (por ejemplo, el análisis morfológico) ni hacia la vinculación entre las clases de palabras y los textos (por ejemplo, el análisis de su predominio en géneros o bases textuales). En este sentido, se comprende que entre los contenidos que no se logró abordar se señalen las “clases de palabras en vinculación con formación de palabras” y “la función de las palabras según el contexto”; al respecto, se advierten como deudas insistentemente subrayadas temas tales como “los tiempos verbales en la narración”, el “uso de los tiempos verbales (mundo narrado y comentado)”, la “correlación verbal” y el “uso de los verbos en la crónica periodística y la noticia”. Queda claro que la *domicialización* (Dussel, 2020) condujo a la *descontextualización de las palabras*, tanto respecto del aula como en relación con los textos.<sup>4</sup>

Resulta interesante observar que, pese a tratarse de contenidos que *a priori* también podrían considerarse fácilmente transmisibles por su sistematicidad, los temas de *sintaxis oracional* no corrieron la misma suerte que las clases de palabras. Solo una de las personas encuestadas indicó que pudo enseñar “sujeto y predicado” gracias a que “los alumnos tenían una buena base”. Para el resto de lxs docentes, por el contrario, la sintaxis resultó un contenido muy difícil o imposible de abordar, especialmente cuando apuntaban a trabajar temas que excedieran el mero reconocimiento de sujeto y predicado, como la identificación de elementos más específicos: “modificadores del predicado”, “análisis sintáctico: objeto directo (OD), objeto indirecto (OI), en adelante”, “oraciones simples y compuestas”, “análisis de oraciones complejas”. Lxs docentes explican que las dificultades residieron principalmente en dos obstáculos: por una parte, las características de los contenidos: “Los temas formales de la lengua requieren mucha demostración, ejemplo y acompañamiento” y, por otra parte, en el desconocimiento de dispositivos tecnológicos para enseñarlos: “no contamos con el conocimiento de programas o aplicaciones que puedan facilitar la confección de estructuras y la aplicación de etiquetas sintácticas”.

En relación con este último punto, llama la atención cierto sentimiento de “estar en falta” de parte de lxs docentes. Si en relación con las dificultades para enseñar otros contenidos, una de las principales responsabilidades se atribuye a los problemas de conectividad de lxs alumnxs, en lo que respecta a la enseñanza de sintaxis lxs docentes parecen sentir la necesidad de hacer un *mea culpa* por el desconocimiento de mecanismos para enseñar sintaxis en la virtualidad: “no encontré la manera de abordar el contenido en este contexto”; “no tuve una buena planificación del tema y no encontré los recursos necesarios para que sea más sencilla la explicación”. Posiblemente, esta especie de autculpabilización se deba a que a los temas de sintaxis se atribuye mayor entidad que a otros y, en consecuencia, el no haber logrado manejar herramientas específicas para la enseñanza de un contenido que se percibe como imprescindible se vivencia en términos de incumplimiento.

Cuando se trata de textos *no literarios*, la *lectura* corrió suerte desigual. Hay docentes que subrayan la dificultad o la imposibilidad de desarrollar contenidos que habitualmente forman parte de sus planificaciones, como la lectura de textos explicativos y argumentativos o de géneros como la noticia o

la crónica, dado que el trabajo con estos textos hubiera requerido exposiciones orales que las dificultades de conectividad sincrónica impedían. Otrxs docentes, en cambio, indican que se pudo llevar adelante la lectura de textos caracterizados por la presencia de esas mismas secuencias textuales y de esos mismos géneros (a los que eventualmente se suma algún otro, como la biografía) y se enumeran diferentes razones por las que esta tarea pudo desarrollarse: el apoyo de material didáctico (“pude encontrar un manual con teoría mucho más accesible para que lxs estudiantes pudieran leer solxs”), la selección de temas de actualidad que resultaron motivadores, la presencia en las casas de libros o revistas en los cuales hallar textos pertenecientes a los géneros requeridos, o bien el conocimiento de estos contenidos por su abordaje en años anteriores.

A diferencia de la lectura, la *escritura de textos no literarios* resultó por amplia mayoría el contenido más postergado y aquel cuya postergación más lamentan lxs docentes tanto en ciclo básico como en ciclo superior. Esto no significa que no hayan existido actividades que implicaran tareas de escritura; lo que en verdad faltó es la posibilidad de generar “momentos destinados a la devolución de correcciones personales y grupales”. En muy pocos casos pudo trabajarse (especialmente en ciclo superior) la escritura de textos no literarios vinculados con obras literarias –textos argumentativos (breves justificaciones), reseñas, textos del ámbito académico y resúmenes–, gracias a que se trataba de alumnx de años anteriores o porque se contaba con plataformas que facilitaron las correcciones digitales y las reescrituras. No obstante, aun en estos casos se advirtieron dificultades; al respecto, una de las personas encuestadas afirma: “me faltó el momento cara a cara con el estudiante para poder explicarle cuestiones como el orden de las palabras en alguna oración anómala o cuestiones de estilo que requiere sí o sí (al menos creo yo) de la presencialidad”.



Victoria Rico

Entre los motivos por los cuales la escritura no pudo trabajarse como se hubiera deseado, por una parte, se encuentra la dificultad que implica la corrección a través de dispositivos tecnológicos digitales. Dice unx docente:

*Los estudiantes tienden a realizar los trabajos en la carpeta y subir imágenes, muchas veces borrosas. A la dificultad de la legibilidad, se le sumaba que los estudiantes no volcaban las correcciones en la carpeta, entonces volvíamos sobre lo mismo. Las correcciones que en el aula son inmediatas pierden su eficacia al dilatarse los tiempos de devolución de los trabajos.*

Por otra parte, particularmente en el ciclo básico, lxs xadres no funcionaron esta vez como complemento positivo de la tarea docente en lo que atañe a escritura de textos (como sí ocurrió con las clases de palabras), dado que, o bien realizaban las tareas que debían hacer lxs alumnxs (“muchos de los escritos los realizan sus familiares y no se evidencia el aprendizaje”), o bien desconocían el manejo de ciertas herramientas (“los padres que manejan el dispositivo no suelen entender los programas de office para ver las correcciones”).

Particularmente en los cursos de ciclo básico, lxs docentes señalan que los aspectos más difíciles (o imposibles) de trabajar han sido cuestiones de normativa (a la hora de especificar, subrayan las reglas de acentuación) y la coherencia y la cohesión en los textos. En cuanto al ciclo superior, en cambio, lxs docentes hacen un listado mucho más pormenorizado de cuestiones relativas a la escritura que no lograron abordar: “signos de puntuación en los mensajes digitales”; “reformulación y autocorrección”, “introducir citas”, “toma de apuntes”, “léxico formal”, “conectores y construcciones oracionales complejas”, “registro formal escrito”, además de cuestiones de normativa como las reglas de acentuación, de ortografía literal y de puntuación. Esta exposición detallada de contenidos evidencia que, en la presencialidad, los cursos de ciclo superior parecen ofrecer un lugar más propicio que el ciclo básico para el trabajo con la escritura, porque lxs alumnxs cuentan con mayores herramientas para la reflexión sobre sus escritos y por la proximidad a las instancias de ingreso a los estudios superiores en los que la escritura requiere el manejo de destrezas de mayor complejidad.

## La fabricación de aulas de Literatura

En los cursos de ciclo básico, es posible advertir que la literatura pasó a tener un lugar que habitualmente no encuentra en el marco de la asignatura *Prácticas del Lenguaje*, materia en la que suele tener un espacio relativamente acotado de acuerdo con las prescripciones curriculares.<sup>5</sup> La importancia asignada a la lectura de textos literarios –fundamentalmente, mitos, leyendas, relatos maravillosos, fantásticos, policiales, realistas y de ciencia ficción– respondió a dos de los criterios de selección señalados en relación con las clases de palabras: en primer lugar, la posibilidad de que la lectura se viera favorecida gracias a su realización junto a un grupo familiar que podía resolver eventuales dificultades de comprensión; en segundo lugar, la lectura literaria se concibió, al menos en este contexto, como un contenido que no requería más que *orientaciones* –y no *explicaciones*– de parte de lxs docentes. Estos dos motivos –familia como apoyo y docente como guía– explican que haya quedado prácticamente descartada, dentro de la lectura literaria, un género como la poesía, que “necesita de la explicación presencial del docente”. Asimismo, quedó descartada también la lectura de textos teatrales, cuya especificidad espectacular, en épocas de presencialidad, se traduce en escenas de lectura compartida en el aula, muy difíciles de reproducir durante el aislamiento aun en las mejores condiciones de comunicación sincrónica.

Pero incluso dentro de la narrativa, el género que definitivamente no fue leído en pandemia ha sido la novela. Salvo en un caso excepcional (se continuó leyendo una obra que había empezado a trabajarse durante los escasos días iniciales de presencialidad), la novela fue reemplazada por textos de menor extensión: “íbamos a leer *Frankenstein* –dice unx docente–, pero se prefirió darles [a lxs alumnxs]

cuentos cortos para que puedan leer solos”. Esto revela otro de los criterios fundamentales de selección de textos: la brevedad. Aludida de diferentes formas (“microrrelatos”, “novela breve”, “lecturas cortas”, “cuentos cortos”, “microcuentos”), la brevedad se impuso como criterio de legibilidad, ya sea porque lxs alumnxn leen desde dispositivos que (como el celular) requieren textos breves o, por el contrario, porque “hay alumnos que necesitan el soporte físico para trabajar y pedían menos páginas para imprimir”.

En este punto, conviene subrayar un fenómeno prácticamente inédito (otro más) en la enseñanza de Literatura durante 2020: la intervención relativamente generalizada de los equipos de conducción de las escuelas en la determinación del corpus literario. Tanto en ciclo básico como en ciclo superior, y aun cuando no fueran necesariamente docentes de Literatura, lxs directorxs establecieron –con mayor o menor grado de prescripción, esto es, con un tono más cercano ya a la indicación, ya a la sugerencia– criterios para la selección de textos, cuando tradicionalmente esta tarea quedaba en manos de lxs integrantes del Departamento de Literatura. En principio, el criterio prioritario que se estableció fue el de la brevedad; señala al respecto una de las personas encuestadas: “La directora [...] pidió a los profesores de Lengua exclusivamente que trabajemos textos breves. Dijo: ‘En Literatura no quiero que trabajen novela porque estamos privilegiando el vínculo [con lxs alumnxn] por sobre el contenido’”. Pero, además, se registran casos en que los equipos de conducción también definieron una temática para el trabajo de lxs docentes de diferentes disciplinas, y esto implicó, para lxs profesorxs de Literatura, un criterio más para la selección de textos: “La institución realizó un recorte por año en los contenidos, los cuales solo se pueden enfocar en la pandemia y el encierro”. De este modo, el año del coronavirus sumó una variable más a indagar para quienes se ocupan de investigar los avatares en la conformación del canon literario escolar.

En los cursos del ciclo superior, el trabajo muestra rasgos específicos; en particular, cuestiones relacionadas con el desempeño de lxs estudiantes. Si en los cursos de ciclo básico los aspectos negativos que involucran a lxs alumnxn se centraron principalmente en sus dificultades de conectividad, en lo que respecta a los últimos cursos del secundario lxs docentes manifiestan una mirada desencantada que subraya aspectos actitudinales de lxs jóvenes: “dejó de importar participar”; “la apatía es un actor grande ya que poco porcentaje del alumnado realiza sus trabajos”. El momento en que comienzan a difundirse las decisiones ministeriales sobre evaluación y calificación de los aprendizajes marca para lxs docentes un antes y un después: en un comienzo, “había conciencia de obligatoriedad”; luego, “no hay certezas sobre para qué hacen las tareas. Especulan con que no es imprescindible y no están acostumbrados a aprender sin presión”.<sup>6</sup> El mayor o menor compromiso de lxs estudiantes constituye una variable que raramente se menciona en relación con los cursos de ciclo básico y que en el ciclo superior resulta un criterio de peso para evaluar los problemas que surgieron en el desarrollo de las clases, pero también para destacar los mejores momentos porque, si existieron tareas que lograron resolverse adecuadamente, fue porque “se interesaron y se comprometieron con las actividades” y por “el interés de los estudiantes y las ganas que tienen en la primera parte del año”.

Este dato no informa simplemente sobre una sensación de malestar de lxs profesorxs. La detección del desenganche impactó también en la selección de contenidos de Literatura que debieron adaptarse, por un lado, a la virtualidad y, por otro lado, a priorizar el vínculo con lxs jóvenes: “Al principio de la cuarentena desarrollé *El Quijote* (parodia y novelas de caballería, la pareja Sancho-Quijote, contexto barroco) y más sobre el final, acercándome a las vacaciones de invierno, pasamos a cuentos contemporáneos (‘El carrito’ de Mariana Enríquez, ‘A la deriva’ de Horacio Quiroga, y ‘Pájaros en la boca’ de Samanta Schweblin)”; al principio, el análisis del *Quijote* era posible “porque aún se mantenían activos con las tareas, sabían que era obligatorio”. Este recorrido, que parte desde obras que implican una lectura más costosa hacia textos menos hostiles en términos de legibilidad, se reitera en diferentes testimonios. En consecuencia, puede afirmarse que la literatura que se leyó en los años del ciclo superior tuvo mucho en común con el trabajo desarrollado en los cursos del ciclo básico.

En efecto, la selección de textos literarios respondió a criterios que, involuntariamente, contribuyeron a asimilar el trabajo con literatura en el ciclo superior al desarrollado en el ciclo básico. En primer lugar, aquí también primó la idea del “repaso” o la “revisión”: “esos temas eran más fáciles porque ya se han

trabajado a lo largo de la escolaridad y ya tienen una práctica para hacerlo”; “son cosas que ellos ya tienen presentes”; “se relacionan con temas ya vistos”; “los contenidos se unían con los saberes que los alumnos ya tenían”. En segundo lugar, se trató de eliminar (o, al menos, posponer) el trabajo con textos literarios más complejos: “en el primer trimestre íbamos a dar Vanguardia y finalmente, por la complejidad que suponíamos que podía haber, viramos hacia Humor”. En tercer lugar, se seleccionaron contenidos que pudieran ser puestos en relación con producciones artísticas cercanas al universo juvenil (el cine, el cómic, la canción) y, en algunos casos, este tipo de producciones directamente reemplazó el contenido de Literatura que había sido previsto (“se reemplazaron [...] obras del teatro rioplatense por *Esperando la carroza*”). En cuarto lugar, se seleccionaron obras que tuvieran algún tipo de conexión con la actualidad; como se ha señalado, algunxs docentes debieron incorporar “textos relacionados con epidemias, pestes, etc.”. Finalmente, se advierten casos en que fueron directamente lxs alumnxs quienes determinaron la selección de textos: “Dejé afuera todo lo obligatorio y di a elegir a cada uno lo que quisiera y pudiera dentro del eje visto con un ejemplo”.

En consonancia con esto, contenidos trabajados en el ciclo básico (mitos, leyendas urbanas, cuentos maravillosos, cuentos fantásticos y cuentos realistas, entre otros) se desarrollaron también en el ciclo superior. Consecuentemente, contenidos propios del ciclo superior, tales como la “cosmovisión alegórica”, “movimientos literarios en torno a la poesía”, “características de la narrativa medieval”, “vanguardia surrealista”, “diferencia entre elegía, égloga y soneto”, “literatura y política”, “literatura y filosofía”, “literatura y periodismo”, son mencionados como temas inicialmente planificados y que finalmente no pudieron desarrollarse. Pero más allá de los contenidos, lo que no se ha podido llevar a cabo es *el tipo de trabajo* que se espera desarrollar en los años superiores, un trabajo que procura profundizar en el análisis literario: “El trabajo en detalle con los textos fue evitado por falta de recursos materiales”; “Hay algunos temas que presentan cierta complejidad en la que hay que poder profundizar a través de las lecturas y desde la distancia y la virtualidad no pudo ser factible el simple hecho de realizar esas lecturas”.

## A modo de conclusión

El año de la pandemia fue, para decirlo con otra de las palabras que se reitera en los testimonios, un año de *desborde* (“desborde personal de trabajo”; “la demanda de planificación es desbordante”). Aun así, lxs docentes lograron fabricar *aulas virtuales de emergencia*, y lo hicieron a imagen y semejanza de las aulas en las que habían trabajado hasta el 15 de marzo, porque los nuevos dispositivos estuvieron al servicio de diseñar una escenografía escolar típica: “el pdf o Word [...] simula las anotaciones que haría en el pizarrón”; “el uso de la tecnología me permitió [...] *diseñar pizarras*”, “empecé a realizar videos explicativos [...] como si hiciéramos *una corrección conjunta en el aula*”.<sup>7</sup>

Es posible que el desborde no ofrezca las mejores condiciones para solicitar a lxs profesorxs que desarrollen en este momento una reflexión crítica sobre la selección de contenidos de Lengua y de Literatura en la escuela secundaria, sobre los criterios de selección ni sobre la especificidad de las prácticas de enseñanza en escenarios virtuales. Lo que están haciendo es “desbordante”, y esto no implica convalidar lo que Verón llamó la “lógica del porfomenismo” (1999), sino dar justo reconocimiento a “lo que se pudo” que resulta el rasgo constitutivo e indicador de logro de un *aula de emergencia*.

Pero lo cierto es que las voces de lxs docentes abren un universo de preguntas sobre todos esos elementos que hacen a un *aula de lengua y literatura*, por ejemplo: por qué la normativa prácticamente se ha reducido en el ciclo básico al aprendizaje de las “reglas de acentuación”; qué estrategias permitirían vincular gramática y discurso en contextos asincrónicos; cuándo ocurrió que empezamos a naturalizar que las novelas se leen íntegramente en la escuela; qué tipo de diálogo deben tener los temas de un corpus literario con “la actualidad”; cómo lograron documentos curriculares ya insostenibles introducir la idea de que es imprescindible saber algo que se llama “cosmovisión alegórica”. Y otras preguntas sobre las que podemos empezar a conversar con quienes se encuentran transitando su formación docente inicial y entre quienes, directa o indirectamente, estamos implicadxs en su formación, en la producción de materiales didácticos y en la elaboración de documentos curriculares de Lengua y Literatura. Este trabajo se propone como un borrador para esa tarea.

<sup>1</sup> En lugar de utilizar metáforas más habituales como las de “construcción” o de “diseño” de un aula, que remiten a cierto rasgo artesanal de la tarea docente, para este contexto creemos más apropiado hablar de “fabricación”, que subraya la presión y el esfuerzo (especialmente físico) que implica el trabajo arduo de producir muchas cosas en poco tiempo.

<sup>2</sup> Este artículo expone parte de los resultados de un trabajo exploratorio, basado en encuestas realizadas a más de cuarenta docentes a cargo de las materias *Prácticas del Lenguaje y Literatura* en el nivel secundario. Cada docente proporcionó datos sobre dos de sus cursos, de manera diferenciada, de modo que se presenta aquí información sobre más de ochenta cursos de

1ro a 6to año. Las personas encuestadas se desempeñan en escuelas públicas y privadas de localidades ubicadas en el área de influencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento; entre otras, San Miguel, José C. Paz, Bella Vista, Muñiz, Los Polvorines, Grand Bourg, Don Torcuato, Pablo Nogués, Moreno y Pilar. Las encuestas fueron administradas y respondidas en julio de 2020, durante el receso escolar de invierno.

<sup>3</sup> Oscar Graizer hace referencia a la sobrecarga del trabajo en el marco del ASPO para lxs profesorxs y a la complejidad que conlleva la conjunción entre la labor docente y las tareas de la vida diaria. Al respecto, a partir de la “Encuesta Provincial de Trabajo Docente en Contexto de Aislamiento” realizada en 2020 por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), ofrece datos significativos que echan luz sobre la problemática que atraviesan lxs trabajadorxs de la educación: “El 91,6% de lxs docentes encuestados por Suteba declaró haber incrementado el tiempo de trabajo docente durante la pandemia; un 57,3% respondió que su jornada laboral semanal aumentó más de seis horas. A este dato hay que sumarle el incremento de las tareas domésticas y de cuidados que se amplifican en el contexto del ASPO, considerando la feminización que caracteriza al colectivo docente” (2020: 255).

<sup>4</sup> Una situación similar advierte Flavia Terigi en relación con recursos para la enseñanza de la matemática: “Me dediqué estos días a analizar blogs sobre conocimientos y juegos numéricos. Es posible encontrar una variedad de juegos numéricos, muchos de los cuales están en las antípodas de lo que queremos que les suceda a los chicos en su relación con la numeración, con la cuantificación o con las operaciones aritméticas. Pero están disponibles y se convierten en un sustituto de la enseñanza que desarrollaríamos en clase. Esto no deja de tener consecuencias para el tratamiento de los problemas para los que se ha generado el conocimiento numérico, y por eso es necesaria la reflexión sobre la descontextualización” (2020: 246).

<sup>5</sup> Según el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* (2006) de la Dirección General de Cultura y Educación, las “Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura” deben compartir espacio con las desarrolladas en el “ámbito del estudio” y el “ámbito de la formación ciudadana”.

<sup>6</sup> Sobre el problema de la calificación, Myriam Southwell, Directora de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, señala: “...al poner a disposición materiales (secuencias de trabajos, recortes de contenidos prioritarios, orientaciones) nos interesó centralmente contribuir a mantener el lazo entre docentes y estudiantes, y de los y las estudiantes entre sí, generando encuentros a través del conocimiento, más que priorizar la calificación de los aprendizajes. Esta decisión, tomada en conjunto para todas las jurisdicciones, partió de la comprensión de que las desigualdades existentes para el acceso, acompañamiento y diversidad de recursos disponibles hacían que, de haberse sostenido la acreditación tradicional, se hubieran penalizado las condiciones de vida más que –efectivamente– evaluar el desempeño (2020: 170).

<sup>7</sup> De manera similar, el ciclo televisivo correspondiente al Programa *Seguimos Educando*, creado en marzo de 2020 por el Ministerio de Educación de la Nación, incorporó en su escenografía, al menos en los programas emitidos entre marzo y julio, elementos de valor icónico que posibilitaban el reconocimiento de un aula: escritorio, tizas, pizarrón, láminas, mapas murales y escuadras de madera. En los programas del ciclo correspondiente a la escuela primaria, las maestras vestían guardapolvo blanco.

## Referencias

Dusell, Inés (2020). “La clase en pantuflas”. En Dusell, Inés; Ferrante, Patricia & Pulfer, Darío (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 337-348. Buenos Aires: UNIFE

Gerbaudo, Analía (2011). “El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”. En Gerbaudo, Analía (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, pp. 17-27. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral; Rosario: Homo Sapiens

Graizer, Oscar (2020). “Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo”. En Dusell, Inés; Ferrante, Patricia & Pulfer, Darío (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 337-348. Buenos Aires: UNIFE

Terigi, Flavia (2020a). “Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido”. En Dusell, Inés; Ferrante, Patricia & Pulfer, Darío (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 243-250. Buenos Aires: UNIFE

Verón, Eliseo (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa

Zelmanovich, Perla (2020). "Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente". En Dussel, Inés; Ferrante, Patricia & Pulfer, Darío (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 325-336. Buenos Aires: UNIPE

ESCRITO POR

**Facundo Nieto and Joel Cuenca**