



Autoría: **Rubiolo, Paula Andrea; Adrover, Stella Maris**

Documento de conferencia

Los vínculos en la escuela que transita el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en la Provincia de Córdoba desde las perspectivas de los directivos

Año: 2021

Rubiolo, P. A. y Adrover, S. M. (2021). Los vínculos en la escuela que transita el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en la Provincia de Córdoba desde las perspectivas de los directivos. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (4), 52-59. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/565>

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)

Los vínculos en la escuela que transita el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en la Provincia de Córdoba desde las perspectivas de los directivos

RUBIOLLO, Paula Andrea y ADROVER, Stella Maris
Universidad Católica de Córdoba

El presente trabajo propone analizar la (re)construcción de los vínculos en el tiempo de ASPO entre los diferentes actores de la comunidad educativa a través de las narrativas de directores de escuelas primarias y de modalidad especial de la provincia de Córdoba. Se realizó el análisis de datos cualitativos por medio del programa MXQDA2020. Se describen formas de relacionarse a través de soportes usuales y de medios tecnológicos que han permitido mantener los vínculos interpersonales y el conocimiento.

Palabras clave: *vínculos, comunidad educativa, virtualidad, aislamiento preventivo, social y obligatorio.*

Introducción

El año 2020, tiempo y contexto de pandemia, trajo como efecto que la vida cotidiana aparezca en fragmentos, en planos diferentes. Las instituciones, hogares y comercios se vieron poco relacionados o haciéndolo de forma débil, de otra manera a las que tradicionalmente se estaba acostumbrado. La escuela no ha sido ajena a esta escena; por ello, nos motiva indagar los modos de vinculación e intercambio que ocurren entre sus miembros a partir de la implementación de clases remotas.

Las escuelas son instituciones en las que existen espacios concretos de intercambio y convivencia y las relaciones que se establecen entre los sujetos, en su cotidiano y a lo largo del tiempo educativo del año escolar, están mediadas por dinámicas estables. Hoy toca pensar si tenemos una comprensión de las formas que han adquirido las relaciones docente / estudiante, directivo / docente, familia / escuela y qué de esas comprensiones son insumo para una mejor comunicación y vínculo.

La opinión pública expresa que existen “brechas” en cuanto a las posibilidades de conexión escuela/familias, y los docentes se preguntan acerca de cuáles son los soportes más adecuados para llegar a todos los estudiantes, sobre las expectativas mutuas en este tránsito educativo, acerca de los recursos que facilitan el encuentro y cómo se conjugan con las condiciones existentes para dar respuestas.

Las instituciones educativas fueron convocadas desde el Ministerio de Educación a reprogramar sus actividades para la continuidad educativa en una escuela con edificios cerrados por el ASPO (Ley 10.690, Decretos Provinciales 190 y 195/20). El desafío fue buscar en las oportunidades que da el aislamiento, sostener el sentido de la educación para todos, con la búsqueda de respuestas y propuestas situadas en un proceso educativo no exento de reticencias e inseguridades, que se ha preocupado especialmente por los vínculos interpersonales y ha mantenido la finalidad formativa en lo académico.

A una cultura escolar presencial y de materialidades consolidadas se le pone en paralelo una escena que cuesta analizar con aquellas mismas categorías de la escuela tradicional, en la que ingresan modos diferentes de hacer y de vivir la escolaridad (en el hogar, virtual, con retardo en el *feedback*, con herramientas y materiales con distribución disímil) que concitan para la escuela los mismos riesgos y alertas de encontrar a todos incluidos.

En este contexto, adquiere relevancia la documentación narrativa de las propias experiencias institucionales, en este caso de los directivos, en el potencial que contienen sus relatos que nos permiten acercarnos a sus visiones de lo que sucede e interpretar el mundo escolar actual, especialmente en la (re)construcción de los vínculos.

Nuestra propuesta retoma, desde las narrativas biográficas, el punto de vista de uno de sus protagonistas (directivo) quien -por el lugar que ocupa en la institución- puede, de manera privilegiada, tener memoria y registro de lo que sucede y que evalúa y reorienta procesos educativos y vinculares. Los directivos, con su mirada global y extendida de la organización y gestión, no solo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones y otorgan sentido a las prácticas diarias en el contexto escuela. Es decir, la narrativa articula la experiencia por medio de relatos que permiten profundizar sobre ella, compartirla y capitalizarla en nuevos y mejores modos de hacer escuela. Como señalan McEwan y Egan (1995), por medio de la forma narrativa, permite dar sentido a los acontecimientos para que tengan congruencia, integridad y conclusión.

Escuela: nuevos tiempos, nuevos territorios, nuevas materialidades, ¿mismos vínculos?

La escuela como organización que cobija estudiantes, docentes y familias constituye una comunidad que se asocia a un lugar, un espacio y un “cara a cara” en sus relaciones, con procesos y vínculos sociales que la describen (Hiernaux, 1999; Maffesoli, 1990; Torres Carrillo, 2002). En la comunidad, existen formas de vida e interacción con compromiso afectivo (Jaramillo, 1987) que -como plantea Nisbet (1996, p. 91)- incluyen “todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo”.

La escuela como comunidad da a sus miembros un espacio en el que cada sujeto como actor social puede relacionarse e interactuar con otros en una activa vinculación y compartir los significados derivados de la construcción colectiva, intersubjetiva. Todos compartían un espacio y un tiempo unificado y homogéneo en el que las reglas, los sentidos y las formas de vinculación eran entendidos, aceptados y puestos en juego. ¿Alcanzan esas “pistas” para comprender la experiencia propia en la diversidad de situaciones que plantea el distanciamiento?

Existe un conocimiento disponible (Schütz, 1974), una suerte de archivo experiencial, que sirve a lo habitual, pero que también es acervo para comprender diferentes situaciones que toca vivir, en este caso, con la escolaridad y ayudar en el momento actual para constituir una nueva experiencia.

Los estudiantes y los docentes tienen construido un lazo y un reconocimiento del lugar en el que se encuentra el otro, una identificación con otros similares, la percepción de las experiencias ajenas y las relaciones intersubjetivas que se producen en redes de interacción social. La escolaridad de los niños compartida con grupos de compañeros, con sus maestros y con actividades formales e informales hace a la vida cotidiana, como espacio/región en la que ellos participan de forma continua, establecen relaciones y pueden comprender y ser comprendidos por los otros, actuar junto con ellos -como expresa Schütz (1974)- en las aulas. Allí se produce un encuentro intersubjetivo que implica la comunicación y la relación entre el yo y el otro.

La comunicación interpersonal esencial en la vida de cada sujeto tiene en la escuela y en las aulas un lugar cotidiano de natural concreción que desde marzo 2020 se ha visto interrumpida. Nos preguntamos, entonces, ¿qué ocurre hoy cuando los contactos no tienen corporeidad y están vehiculizados por otros medios?, ¿hay vínculos, hay comunicación y relaciones? En 2020, a partir del ASPO, presenciamos ciertos fenómenos comunicativos que vienen a corroborar cambios en la apreciación del tiempo y el espacio que ya venían perfilándose: “desaparición de las barreras geográficas, la disolución de los espacios y los lugares fijos, la emergencia de nuevas formas de vinculación hiperespacial y el aumento de la simultaneidad” (Rizo García, 2014, p. 27). La escuela no ha escapado a ello; su espacio y sus tiempos están diversificados y multiplicados en cada casa.

Un concepto importante de considerar en esta escena es el de conexión (Rizo García, 2014) ya que las conexiones son entre personas y el contexto físico no importa tanto para estar comunicados con alguien; las tecnologías hacen que la gente esté conectada. Las comunidades virtuales generan un tipo de socialización diferente, “pero no por ello inferior a las formas anteriores de interacción social” (Castells, 2001, p. 146, citado en Rizo García, 2014).

Como señala Najmanovich, “la realidad se ha vestido de virtual” (2005, p. 13). Una realidad que ofrece escenas que parecen reflejo de la otra escuela, la presencial, pero que ha hecho que se desdibujen las formas históricas y tradicionales que la cultura escolar tenía instalada. La escuela presencial, caracterizada por la materialidad del encuentro entre sujetos, con una gramática probada que daba seguridad y confianza a cada uno desde la posición que ocupa en esas relaciones (directivo, maestros, estudiantes, familias) y con los objetos (el conocimiento, los recursos, las prácticas, los vínculos) se ve hoy ante la irrupción de nuevos formatos que, como dice Torres Carrillo (2002, p. 13), nos encuentra “conociendo, explorando y comenzando a habitar nuevos territorios y temporalidades”.

Problema de investigación

Para el presente trabajo de investigación, nos proponemos un acercamiento a la configuración de los vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa durante el tiempo actual de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) generado por la pandemia del COVID-19 a través de las visiones de directores de escuelas de la provincia de Córdoba.

El objetivo central busca analizar la (re)construcción de los vínculos en el tiempo de ASPO entre los diferentes actores escolares en binomios: directivo-docentes, docente-docente, docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes y docente-familia a través de las perspectivas de directores de

escuelas primarias y de modalidad especial de la provincia de Córdoba. Para ello, se plantean objetivos específicos:

- Realizar un análisis de contenido mediante el enfoque analítico de narrativas considerando los vínculos entre los diversos actores institucionales.
- Determinar las perspectivas de los directivos en función de su experiencia de gestión durante el período de ASPO que transcurrimos.

Aspectos metodológicos

Como señalan McEwan y Egan (1995), las narrativas pueden dar estructura y explicaciones a determinadas prácticas educativas a partir del discurso de sus actores y contribuyen a fortalecer el debate sobre un determinado problema educativo.

La recopilación de narrativas, en este caso provenientes de los directivos como responsables de la gestión institucional, los establece como informantes clave en este trabajo. Este criterio considera la pertinencia en la representatividad del rol que cumplen en el sistema, es decir, que -con el aporte de las visiones directivas- se propone un análisis transversal que indaga las regularidades y diferencias en las culturas institucionales donde se encuentran inmersos.

A partir del análisis bibliográfico acerca de conceptos clave que el trabajo propone, se valoraron las implicancias de conceptos como vínculo, comunidad educativa y virtualidad y se propusieron categorías de análisis que emergen de la conceptualización y de la lectura inicial de las narrativas. Posteriormente, se sometieron los datos al análisis con la ayuda del programa MAXQDA2020 con el objetivo de descifrar la trama particular del corpus narrativo. Se conformó una nube de palabras y se extrajo una vinculación entre códigos expresados en un mapa de códigos que permitió visualizar estas relaciones. Luego, se estableció una estadística de las variables - códigos (segmentos codificados en cada documento) que permitió el análisis textual de las narrativas recopiladas.

Resultados obtenidos

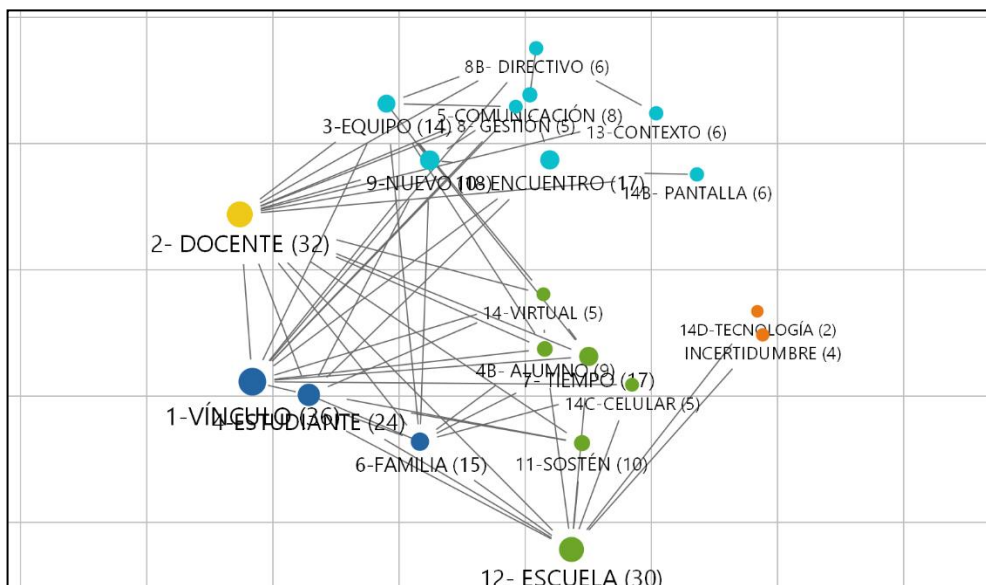
Los resultados compartidos provienen del análisis de siete narrativas de directores de instituciones educativas de la provincia de Córdoba. Del análisis de los resultados obtenidos a partir del procesamiento de los datos, emergen interrogantes en función de las concordancias: ¿Qué expresan estas relaciones acerca de los vínculos? ¿Cuáles son las perspectivas de los directivos de escuelas de nivel primario, en dos de sus modalidades, en la provincia de Córdoba?

La utilización del Programa MAXQDA2020 permitió que emerjan palabras relevantes tanto por su recurrencia en los textos así como por la significatividad que implican en función de los interrogantes planteados en el presente trabajo de investigación. Quedan evidenciados en la siguiente nube de palabras:



Nota: Nube de palabras realizada con el Programa MXQDA2020

A partir de estas palabras, que surgen como categorías de análisis de los datos textuales, se propone la codificación mediante la utilización del programa. Se relacionaron los códigos con el propósito de reconstruir el contenido de las narrativas, cuya vinculación se evidencia en el siguiente gráfico:



Nota: Mapa de relación entre códigos creado por el programa MXQDA2020

Los códigos muestran que aquellos de mayor tamaño (vínculo, escuela, docente) representan los principales focos de análisis sobre los cuales se establecen grupos vinculantes. Escuela se establece como uno de los códigos más relevantes y se relaciona en dos sentidos. Por un lado, con los términos: sostén, tiempo, alumno y virtual-celular y, por otra parte, con otro grupo de códigos: familia, estudiante y vínculo. Además del término escuela, emerge otro código de análisis: incertidumbre y el grupo conformado por los vocablos relevantes: encuentro, nuevo, equipo, comunicación, gestión-directivo. El código encuentro también se relaciona de manera directa con pantalla y contexto.

Al establecer relaciones entre escuela y vínculo, se evidencia que los vínculos -tanto en el interior de las instituciones (equipos de gestión y docentes) como con el exterior (estudiantes, familias y contexto)- han cobrado nuevos significados, se ha reconfigurado su construcción en función de la situación de ASPO y esto se expresa en las voces de los directivos:

En este tiempo de ASPO, considero que los vínculos hacia el interior de las escuelas de modalidad especial y hacia el exterior han sido resignificados, reconstruidos. (N. 6- 1: 24 - 1: 175)

Los vínculos en las instituciones educativas de acuerdo a cómo se entretujan pueden armar o desarmar, construir o destruir ideas, proyectos, el trabajo mismo... En el caso particular de este período de aislamiento, ha tenido una característica poco habitual, ya que los vínculos han debido reconstruirse, rearmarse, reinventarse a partir de una situación sorpresiva, diferente, nueva, desconocida en la práctica. (N. 7, 2: 1: 198 - 1: 454; 2: 1: 36 - 1: 195)

La invitación a pensar sobre los vínculos construidos / reconstruidos implicó el desafío de volver la mirada sobre el trayecto recorrido y reinventarnos. (N. 5, 1: 672 - 1: 826)

Sostener vínculos afectivos y pedagógicos era la clave para seguir siendo escuela. (N.1, 1: 1165 - 1: 1248)

El cuidado del vínculo y la construcción diaria de escenarios donde puedan desarrollarse las habilidades para la vida: escuchar al otro, mantener una conversación, expresar una idea, pedir un favor o ayuda ante una situación de riesgo, defender un derecho, decir que no... (N. 4, 1: 573 - 1: 853)

Al analizar la mención en las narrativas sobre todos los actores de la comunidad educativa, se expresa que la reconstrucción ha permitido, en general, el fortalecimiento de los vínculos en los diversos binomios centrales del proceso educativo.

Así, en relación al equipo directivo-docentes, se destacan el trabajo colaborativo para responder a este tiempo, el surgimiento de nuevas estrategias para abordar la enseñanza y aprendizaje, lo que reconfigura la comunicación y resignifica la labor en contexto:

Los vínculos directivos-docentes se armaron en función de la tarea como puente; había que seguir trabajando, había que seguir.... Desde el equipo directivo hacia los docentes y viceversa, el tiempo de trabajo de manera remota ha permitido un acompañamiento más personalizado de

cada profesional docente y su propuesta, se ha generado y/o consolidado (en muchos casos) un trabajo colaborativo, teniendo en cuenta permanentemente el contexto a quienes va dirigido nuestro acto pedagógico. (N. 7, 2: 1: 1301 - 1: 1803)

El vínculo entre directivos y docentes en este contexto se construyó abonando el capital emocional y simbólico que teníamos, desde una comunicación interpersonal que se fue regulando para no ser invasiva; desde una sensibilización docente sobre la situación del otro (comunidad) y desde la invención de una omnipresencia de la gestión que otorgara seguridad. (N. 3, 1: 1668 - 1: 2034)

Construimos equipos de coordinación reducidos, donde cada integrante del equipo de gestión participó cotidianamente, sosteniendo, generando y acompañando la tarea docente... Como directivos, nos vinculamos con nuestros docentes, convocándolos de distintas maneras: en grupos amplios a través de Zoom, ampliando la idea de escuela como unidad pedagógica, ofreciendo un mensaje esperanzador y posibilitador a través de un plan de trabajo que sintieran potente ante un estado de situación que -en principio- parecía caótico. (N. 1,1: 2512 - 1: 2861- 1: 3164 - 1: 3338)

Al analizar la relación entre los docentes, los equipos de gestión han destacado un fortalecimiento de los vínculos interpersonales marcado por acciones de compañerismo y de trabajo colaborativo entre pares:

Los vínculos entre docentes... intuyo que pasaron por etapas y hoy se encuentran afianzados y reconstruidos. (N. 7, 2: 1: 1806 - 1: 1932)

Entre docentes se generaron vínculos profesionales de gran compañerismo, permitiendo, a través de los grupos de WhatsApp, abrir el juego de comunicación virtual, que -en ocasiones- va más allá de hablar de didáctica y acuerdos... La alegría, preocupaciones, experiencias compartidas primaron, siendo cada vez más sólidos los vínculos en colectivo docente, en mutua consolidación. (N. 1, 2: 81 - 2: 308)

Al vínculo entre docentes, lo observo fortalecido, en cuanto a la relación interpersonal, al trabajo colaborativo, consulta entre ellos por alguna situación específica, la predisposición para llegar a cada alumno, en la planificación de las actividades, explorando nuevas formas de interactuar con los alumnos, habilitando nuevos canales de comunicación, para que los estudiantes se sientan involucrados en sus propios procesos de aprendizaje, aumentando así las posibilidades de comunicación y favoreciendo el desarrollo de un vínculo más cercano con su maestro, pensando en las herramientas que pueden ayudar, con el propósito de asegurar la continuidad. (N. 2, 1: 1394 - 1: 2063)

En el binomio docentes-estudiantes, resalta la búsqueda de estrategias favorecedoras para la participación de todos los estudiantes, fundamentalmente mediada por las tecnologías:

En cuanto a la relación docente/estudiante, inicialmente se creó un vínculo con las familias en general, pasando del contacto con una madre referente del grado a formar parte las maestras de los grupos de WhatsApp, comunicándose a diario con las familias. (N. 1, 2: 600 - 2: 858)

Así, fuimos deconstruyendo la mejor manera de enseñar y aprender, analizando qué experiencias funcionan y cuáles no, cómo realizar la retroalimentación, cómo sostener los vínculos y qué estrategias abordar con los desvinculados. (N. 5, 3: 211 - 3: 450)

En cuanto a la relación entre estudiantes, fueron propiciadas en algunos casos por los docentes y en otros se fueron dando de manera espontánea entre los niños:

El vínculo estudiante-estudiante, cuando no lo generó el docente, se generaron solos, si hay algo que expresan los estudiantes de manera reiterada es que extrañan a los compañeros, tenemos conocimientos de que se comunican y crearon sus propios espacios como grupos de WhatsApp aparte. (N. 7, 2: 1: 990 - 1: 1032)

A modo de anécdota, en nuestro quinto, se armaron grupos de estudio entre los mismos chicos, siendo ellos los que pusieron el horario de encuentro para asistir a las clases o leer un PDF y dándose la mano gracias a un celular viven y disfrutan la infancia. (N. 4, 1: 1714 - 1: 1976)

Se destaca que el vínculo con las familias ha cobrado un nuevo valor; en algunos casos, al considerar que esta se establece como esa figura puente que, en muchos casos, actúa como facilitadora del proceso:

El vínculo docentes-estudiantes estuvo mediado por las familias de los mismos quienes actuaron y aún lo hacen de soporte del vínculo; es más, en algunos casos estamos trabajando para que se "corran" un poquito los padres y dejar más en escena al estudiante. (N. 7, 1: 2215 - 1: 2475)

A las familias de los alumnos, mención de honor, porque se involucran activamente en el acompañamiento desde el hogar, están en contacto diario con la escuela, participan en distintas actividades que les proponen los docentes... (N. 2, 2: 0 - 2: 292)

En el devenir de los días... nos dimos cuenta que debíamos fortalecer la alianza familia-escuela, establecer conexiones usando todos los medios disponibles, pero, esencialmente, propiciando un encuentro genuino con cada núcleo familiar. (N. 5, 1: 1499 - 1: 1734)

También, este tiempo ha permitido poder conocer más profundamente el contexto en el cual cada familia se encuentra inmersa y la estrecha relación que tiene como favorecedor, o no, del proceso de aprendizaje de cada estudiante:

Considero que la situación de escuela remota ha posibilitado que los docentes puedan interiorizarse fehacientemente de la situación familiar, social, económica que atraviesan los estudiantes. (N. 6, 1: 1282 - 1: 1477)

Se revaloriza el esfuerzo que toda la comunidad educativa ha realizado para que la escuela pueda seguir adelante de una manera que permitiera sostener, rearmar y privilegiar tanto los vínculos como el proceso de aprendizaje:

Trabajamos de manera colectiva, nos fortalecimos como equipo de gestión y docente, creamos nuevos vínculos con las familias y recreamos el que teníamos con nuestros estudiantes. (N. 1, 1: 544 - 1: 724)

Así fue naciendo este nuevo vínculo no sabido entre todos los actores de la comunidad educativa. (N. 3, 1: 1564 - 1: 1665)

Si bien la relación entre los códigos escuela-incertidumbre evidencia que el inicio de este tiempo de ASPO se vio teñido por sentimientos de ansiedad y dudas en función de un panorama que se presentaba como totalmente disruptivo, desafiante y movilizador, el común denominador fue y sigue siendo que la escuela pueda seguir cumpliendo con su función y reconfigurar las opciones para que, ineludiblemente, el derecho a la educación sea el que prime:

Tiempo de pandemia, de una escuela sin paredes, de un estado de profunda incertidumbre, pero -al mismo tiempo- de búsqueda de soluciones, oportunidades e implementación de innovaciones. (N. 5, 1: 79 - 1: 265)

Nos atravesaron momentos de incertidumbre, preocupación, ansiedad... Pudimos reinventarnos asumiendo el compromiso de sostener el derecho a la educación de niños y niñas que asisten a la escuela... ¿Cómo ofrecer certezas en un momento de incertidumbre y ansiedad? (N. 1, 1: 345 - 1: 540)

El rol de la escuela puede concretarse gracias a la apertura a diversas modalidades y formatos (nuevos en algunos casos o poco frecuentes) mediante las tecnologías, que implicaron un ajuste de las propuestas en la virtualidad:

En momentos de un tiempo excepcional de ausencias y de distancias, la escuela tuvo que reinventarse para generar algún tipo de presencia y usó como herramienta la palabra mediada por las tecnologías. (N. 3, 1: 397 - 1: 599)

De repente nos encontramos dando clases virtuales, comunicándonos con nuestros estudiantes a través plataformas, redes sociales y aprendiendo a proporcionar una educación a distancia por el cierre de los centros escolares. (N. 1, 1: 81 - 1: 342)

Y en estos tiempos pareciera que lo que más nos preocupa, nos duele, nos interroga es cómo sostener lo vincular con los niños y niñas, los maestros, los padres, etc. mediados por pantallas, audios, videos, *emojis* o silencios... (N. 4, 1: 2432 - 1: 2659)

Valoro el esfuerzo que realizan los docentes para sostener la enseñanza desde la virtualidad, el buscar espacios para compartir las experiencias y pensarnos juntos en esta situación atípica que vivimos. (N. 2, 1: 2080 - 1: 2285)

Creo que consistió en un reposicionamiento de los roles... ¿Cómo gestionar una escuela desde la computadora y el celular? (N. 7, 1: 870 - 1: 988)

El núcleo de relaciones entre los códigos docente – encuentro – equipo transparenta el lugar que se da a los vínculos humanos, de encuentro con el otro (colega docente, estudiante, familia) que permita sostener el hacer:

La trama se fue tejiendo, generando encuentros entre pantallas, descubriendo nuevas formas de comunicación entre docentes, ampliando el registro sensorial, intercambiando mensajes alentadores, apelando -en ocasiones- al humor. (N. 3, 1: 2321 - 1: 2548)

En el devenir de los días... nos dimos cuenta que debíamos fortalecer la alianza familia-escuela, establecer conexiones usando todos los medios disponibles, pero esencialmente

propiciando un encuentro genuino con cada núcleo familiar. Más allá de qué medio tecnológico se utilice, es importante lo que provoca cada encuentro... cómo las propuestas se resignifican y juntos proyectamos las acciones futuras. (N. 5, 3: 37 - 3: 208)

Los encuentros, habilitados por las maestras en pequeños grupos, crearon condiciones de comunicación, miradas y aprendizajes compartidos. (N. 1, 2: 2320 - 2: 2460)

La centralidad se puso en la enseñanza, en mantener el contacto, posibilitando el encuentro que comienza con un ¡buenos días! cada mañana y un nuevo desafío escolar, precedido siempre de algún gesto amoroso, de acogida. La segunda etapa nos encuentra más seguros y con el desafío de seguir promoviendo encuentros de los chicos entre chicos y con docentes entre pantallas, interactuando, jugando, aprendiendo, creando, siendo... para seguir buscando el nosotros que ahora podemos ser. (N. 3, 2: 170 - 2: 393)

Este nuevo tiempo con sus desafíos permitió afianzar el trabajo en equipo, colaborativamente, lo que posibilitó generar las estrategias que resulten adecuadas, entramar saberes y acciones que impacten positivamente en el vínculo con los estudiantes y de estos con el proceso de aprendizaje:

Trabajamos de manera colectiva, nos fortalecimos como equipo de gestión y docente, creamos nuevos vínculos con las familias y recreamos el que teníamos con nuestros estudiantes. (N. 1, 1: 544 - 1: 724)

Se fueron fortaleciendo las maestras paralelas como parejas pedagógicas y se constituyeron equipos en torno a las propuestas de enseñanza. (N. 3, 1: 2550 - 1: 2691)

“El otro está ahí”, detrás de la pantalla, para proponer, compartir una estrategia, un tutorial eficaz para usar un programa, potenciar una clase, intercambiar saberes y experiencias. (N. 5, 2: 1746 - 2: 1932)

Finalmente, los directivos acuerdan en que, más allá de las diferencias contextuales de cada estudiante, con el esfuerzo de un trabajo colectivo de toda la comunidad educativa se han podido sostener los vínculos afectivos y, con ellos, los pedagógicos:

Poner en marcha cada reto cognitivo implica reconocer que llega a escenarios distintos; la heterogeneidad respecto de la conectividad, los recursos económico-tecnológicos y el nivel de acompañamiento que se desarrolla en cada seno familiar es un desafío que se asume desde el diálogo franco y propositivo entre familia y los miembros de la escuela. (N. 5, 2: 1187 - 2: 1543)

Discusión

Del análisis de los resultados emerge que los vínculos -tanto en el interior como en el exterior de las instituciones escolares- han cobrado nuevos significados, se han reconstruido o han debido reinventarse en función de este nuevo contexto. Se evidencia que la escuela se constituye como un núcleo para el sostenimiento de los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa y con el conocimiento. Una rutina escolar sin presencialidad material fue pensada, inicialmente en el ASPO, con incertidumbre y temor como la oclusión de los vínculos entre los sujetos de una comunidad. Pero a esto señalamos que no solo por compartir un mismo lugar se generan vínculos o pertenencia por sí, ya que reconocemos que construir comunidad implica crear lazos y vínculos entre los miembros y con los objetivos y tareas institucionales en una comunicación que se produce más allá de las interacciones cara a cara, del día a día.

Existe en la propuesta pedagógica una situacionalidad que podríamos caracterizar como emergente, en cuanto a que los docentes, para establecer el vínculo con sus estudiantes, han necesitado saber y considerar las condiciones materiales con que ellos cuentan y diversificar los soportes. Los sujetos que participan de la actual dinámica de relaciones escolares establecen vínculos con otros: sus pares, sus maestros y con el conocimiento con formas o modalidades diferentes que hacen que se piense si son otros vínculos o -en realidad- hablamos de otros soportes para la comunicación. Si bien algunos docentes en este escenario de la escuela remota expresan sensaciones de inadecuación entre la actual experiencia y los capitales que poseen para relacionarse y actuar institucionalmente, otros han colaborado con sus pares para alcanzar mayor adaptabilidad y fluidez en el manejo de las TIC. La escuela proponía eventos o actividades colectivas y, aun cuando no los propusieran, los estudiantes los llevaron a cabo independientemente por medio de diversas modalidades cercanas (grupos de WhatsApp, Facebook, videollamadas).

Los vínculos entre docentes se vieron fortalecidos por el trabajo colaborativo, la visión común y el compartir los objetivos institucionales. La escuela ha realizado un proceso para resaltar y favorecer vínculos ya existentes y, en este tiempo, afianzar la alianza y la creación de condiciones con el foco en la enseñanza. El trabajo en equipo de toda la comunidad educativa ha permitido no solo sostener los

vínculos afectivos, sino también los pedagógicos, es decir, un encuentro con el otro que permite sostener el hacer.

A modo de cierre

Es posible reconocer el año 2020 como un momento histórico en el que hay otras pautas para relacionarse, otra conexión y, por ello, se han construido modos de convivencia que permitan el vínculo y el intercambio de manera remota y mediada por las tecnologías. Analizar la (re)construcción de los vínculos en el tiempo de ASPO entre los diferentes actores escolares a través de las perspectivas de los directores, nos muestra que los vínculos no se han reconstruido en sí mismos, sino que se evidencia una reconfiguración a través de nuevas o diferentes formas que tienen que ver con los soportes para comunicarnos (virtuales o en formatos tradicionales como el papel) con aquellos con quienes nos vinculamos.

Cabe preguntarse si la escuela, que se ha dado a sí misma la posibilidad de recrear, revisar para sostener las relaciones y los vínculos docente- alumno, docente-docente, escuela-familia, estudiantes con docentes, estudiantes entre sí, en un contexto plural, diverso, con normas y códigos de emergencias asumidos, podrá mantenerlos en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Decreto Provincial N° 190 (2020). Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba. 13 de marzo de 2020.
- Decreto Provincial N° 195 (2020). Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba. 17 de marzo de 2020.
- Ley 10.690 (2020). Adhesión provincial a la Emergencia Pública Sanitaria, declarada por la Ley N° 27541, artículos 1°, 64 a 85 y concordantes, el Decreto N° 486/2002 y el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020, Emergencia Sanitaria. Coronavirus (COVID-19). 18 de marzo de 2020.
- Hiernaux, D. (1999). *Los senderos del cambio*. México DF: Plaza y Valdés.
- Jaramillo, J. (1987). *Tipologías polares, sociedad tradicional y campesinado*. Universidad Nacional, Bogotá.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- McEwan, H. y Egan K. (1995) (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Disponible en: http://cep.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos, subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rizo García, M. (2014). *Comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Algunas claves teóricas y conceptuales para su comprensión*. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, Vol. 7, N° 2, 2014, págs. 8-31.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Torres Carrillo, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional* 43. II semestre, 2002. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5457/4484>.