

# *La pared ausente.*

## Rupturas y desplazamientos del aula en pandemia

magis



The Missing Wall. Ruptures and Displacements of the Classroom during the Pandemic

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 07 de junio de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: junio de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m16.pard

ÚRSULA BRAVO

ursula.bravo@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7249-8456>

INÉS DUSSEL

idussel@cinvestav.mx

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3983-3985>

Dossier: TIC en la educación en tiempos de pandemia: experiencias, análisis y estudios de casos  
VOLUMEN 16 / AÑO 2023 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-29

### Para citar este artículo | To cite this article

Bravo, Ú. & Dussel, I. (2023). La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula en pandemia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-29. doi: 10.11144/Javeriana.m16.pard



---

## Resumen

El uso de las paredes del aula forma parte de prácticas pedagógicas arraigadas, pero escasamente interrogadas. En este artículo de investigación abordamos las transformaciones de estas prácticas durante la enseñanza remota de emergencia (ERE) de veinte profesores provenientes de ocho escuelas primarias chilenas durante la pandemia. Realizamos un estudio cualitativo con sensibilidad etnográfica que incluyó entrevistas e inventarios del material digital elaborado por ellos. Los resultados muestran que los docentes tendieron a centrarse en el traspaso de información, quedando interrumpidas interacciones que decían valorar. Indagar los desplazamientos hacia las tecnologías digitales puede ayudar a comprender mejor los vínculos entre presencialidad y virtualidad.

## Palabras clave

Pandemia; docente; escuela primaria; material didáctico; tecnología educacional

---

## Abstract

The use of walls in the classroom forms part of pedagogical practices which are deeply rooted but hardly questioned. This research article discusses the changes in these practices which took place during the emergency remote teaching (ERT) practiced by twenty teachers from eight primary schools in Chile during the pandemic. We made a qualitative study, sensitive to ethnographic aspects, which included interviews and inventories of the digital material created by the teachers. The results show that the teachers tended to focus on the transfer of information while the interactions they said they valued were suspended. An inquiry into the shifts towards digital technology may lead to a better understanding of the links between face-to-face and virtual education.

## Keywords

Pandemics; Teachers; Primary Schools; Teaching Materials; Educational Technology

---

**Descripción del artículo | Article description**

Artículo de investigación parte de la tesis de doctoral de Úrsula Bravo, titulada *Hacia una comprensión de la gestión de recursos visuales para la enseñanza en profesores de primer ciclo de Enseñanza General Básica (EGB) de la Región Metropolitana, desde la perspectiva de los estudios visuales*; cuenta con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través de su Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca de Doctorado Nacional 2019-21191184.

**Introducción**

En 2020, el cierre de los edificios escolares en más de 180 países para evitar la propagación del virus SARS-CoV-2 afectó a más de 1500 millones de estudiantes (Unesco, 2020). Los profesores tuvieron que incorporar de manera repentina diversas herramientas digitales que les permitieran enseñar a distancia (Hodges *et al.*, 2020). Improvisaron otros espacios y “arreglos” pedagógico-didácticos y debieron apoyarse en distintos soportes (Dussel & Cardona, 2021).

La pandemia llegó a Chile pocos meses después del estallido social que en octubre de 2019 iniciaron estudiantes de secundaria, exigiendo al Estado mayor seguridad y justicia social (Rojas Fabris, 2020). Su llegada coincidió con el inicio del año escolar y, tras solo dos semanas de clases presenciales, se ordenó el cierre de las escuelas, situación que empezó a revertirse hacia finales de 2020 en los sectores de mayores ingresos (Bellei *et al.*, 2022).

En Chile, la pandemia se acopló a un sistema educativo centralizado y mercantilizado que ha sido asociado a segregación socioeconómica y al debilitamiento de la educación pública (Alarcón López & Falabella, 2021; Bellei *et al.*, 2018)<sup>1</sup>. Los estudiantes contaron con condiciones materiales y

---

1 En Chile, la enseñanza primaria es obligatoria y comprende ocho niveles (1º a 8º básico), comienza a los 6 años de edad y su cobertura alcanza el 99,7 %. El sistema reconoce tres tipos de escuelas: públicas o municipales, privadas con subvención estatal y privadas pagadas sin subvención. Solo el 36 % de los estudiantes asiste a escuelas públicas o municipales, mientras que el 56 % lo hace a privadas subvencionadas. Las escuelas privadas pagadas atienden al 8 % de la matrícula, que corresponde a los grupos socioeconómicos más favorecidos (Bellei *et al.*, 2022). Desde las reformas implementadas durante la dictadura cívico-militar, las escuelas públicas empezaron a ser administradas por los municipios, replicándose en ellas las condiciones económicas de los mismos. A partir de 2017, su administración comenzó a traspasarse a Servicios Locales Educativos, que dependen directamente del Ministerio de Educación (Alarcón López & Falabella, 2021).

tecnológicas dramáticamente desiguales para enfrentar la educación a distancia (Rojas Fabris, 2020). Su participación en las actividades escolares remotas alcanzó un 81 % en las escuelas privadas y solo un 14 % en las públicas o municipales (CIAE, 2020). Pese a todo, las escuelas fueron incorporándose paulatinamente a las clases en línea durante 2020 (Bravo *et al.*, 2020), por más que este proceso no estuvo exento de dificultades: si antes de la pandemia los profesores chilenos habían evidenciado un bajo desempeño en entornos digitales (Claro *et al.*, 2018), con esta nueva situación debieron incorporar rápidamente y sin una debida capacitación diversas herramientas que hasta entonces desconocían (Fundación Chile, 2020).

En las investigaciones sobre las transformaciones que trajo la pandemia, el foco ha estado en el traslado de las interacciones escolares a los hogares y las pantallas, y en la conexión o desconexión digital de estudiantes y docentes, estrechamente asociada a la desigualdad socioeconómica (Paz-Maldonado *et al.*, 2022). En este artículo, nos interesa detenernos en lo que sucedió cuando las paredes del aula dejaron de operar como tecnologías que enmarcan y organizan las formas de enseñar y aprender en las escuelas. Este foco permite interrogar la relevancia de la organización material y socio-técnica de la escuela para permitir ciertas formas de trabajo pedagógico. ¿Qué pasó con la ausencia de muros en la pandemia y cómo se reorganizó el trabajo pedagógico en soportes no habituales para los docentes? ¿Pudo trasladarse lo que se hacía entre las paredes a las pantallas? ¿Qué nuevos “haceres cotidianos” escolares (Chartier, 2000) involucraron estos nuevos soportes? ¿Qué pasó en aquellas situaciones donde no había conectividad y la comunicación se dio a través de múltiples medios, algunos de ellos impresos?

Estas inquietudes nos llevaron a indagar sobre los usos de las paredes del aula antes de la pandemia y sus desplazamientos hacia otras tecnologías y soportes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto del cierre de los edificios escolares. Para ello, entrevistamos a 20 profesores de 8 escuelas que atienden a distintos sectores sociales de la ciudad de Santiago de Chile y recopilamos más de 1800 archivos digitales realizados por ellos para sus clases no presenciales durante el primer año de la pandemia.

Desde un enfoque material de las interacciones escolares, en este artículo analizamos las transformaciones pedagógicas y tecnológicas que trajo para estos profesores la ausencia de paredes durante la enseñanza remota de emergencia (ERE). Finalmente, ofrecemos algunas reflexiones en torno a lo que la ausencia de paredes revela sobre los haceres cotidianos de la escuela y sobre las desiguales condiciones de trabajo en las aulas.

## Las paredes del aula: un enfoque material de las prácticas pedagógicas

La investigación educativa ha tendido a centrarse en los vínculos interpersonales al analizar las interacciones en el aula. Más recientemente, y vinculado al giro material en la teoría social (Miller, 2005), ha crecido el interés por estudiar el peso de los espacios y artefactos en esas interacciones, por ejemplo, mediante investigaciones sobre las cercas o las llaves de la escuela, los uniformes y los espacios de exhibición (Dussel, 2020; Lawn & Grosvenor, 2005).

Para la perspectiva material, las prácticas educativas implican interrelaciones entre seres humanos, objetos y saberes que se hacen co-presentes en locaciones particulares y que se van modificando históricamente. Desde este abordaje, los artefactos y tecnologías no siempre producen los mismos efectos, pues las interacciones están condicionadas por las interrelaciones entre los sujetos y artefactos, así como por su inscripción en determinadas configuraciones espacio-temporales. Los artefactos no son meros receptáculos de las intenciones humanas, sino que su diseño y contexto de operación condiciona lo que se hace con ellos: portan así una memoria objetivada que invita a hacer ciertas acciones y dificulta o desalienta otras (Hébrard, 1995).

Tomando los aportes de la teoría del actor en red (Latour, 2005) y de la perspectiva foucaultiana, en este artículo consideramos los muros del aula como tecnologías, ya que, desde una visión amplia, estas pueden ser cualquier invención o artificio creado, por lo que designan objetos o artefactos (lápiz, tiza, cuaderno, edificaciones, vestimentas, dispositivos digitales), pero también tecnologías morales (la confesión) o psicológicas (el psicoanálisis), que configuran experiencias (Castro, 2004).

Un breve repaso histórico indica que los muros escolares han sido el soporte de distintos tipos de interacción pedagógica en la escuela moderna. En el siglo XIX, la “educación del ojo” de John Ruskin dio paso a una producción serial de imágenes para el aula que se intentaban controlar centralmente y que referían a contenidos disciplinarios: imágenes históricas o científicas, mapas y retratos de héroes o santos (Burke *et al.*, 2014). Esta iconografía cambió con el escolanovismo de principios del siglo XX, que intentó visibilizar los intereses y saberes de la infancia (Herman, 2020). La renovación periódica de las paredes del aula con producciones infantiles se volvió entonces un símbolo de la nueva pedagogía que promovía la libertad y la expresión de los niños.

En la investigación disponible, las paredes del aula se conciben como dispositivos didácticos caracterizados por su escaso tratamiento, falta de

prescripción (están allí, pero no se las tematiza) y versatilidad para ser modificados (Augustowsky, 2003). Así, operaría un “programa nunca escrito” (Huerta, 2015, p. 133) que determina la organización visual de los muros escolares, al que se habitúan docentes y estudiantes.

Algunos estudios han identificado patrones comunes relacionados con temáticas, estilos iconográficos, sistemas de producción y organización de los recursos gráficos en las paredes de las aulas (Errázuriz, 2015; Errázuriz & Portales, 2014, 2015a, 2015b, 2018). Otros han explorado las nociones de tiempo pedagógico que expresan los organizadores visuales del aula (Marini & Rodríguez Merchán, 2020). También se han observado diferencias vinculadas con factores pedagógicos, organizacionales y sociales, que revelan la versatilidad del muro como recurso pedagógico y la existencia de culturas institucionales y de liderazgos personales con distintos niveles de discrecionalidad en la gestión visual de este (Alonso-Sanz *et al.*, 2019). Augustowsky (2003) propone diferentes tipologías de paredes, de acuerdo a la función y al proceso de elaboración observado en tres escuelas con diferentes tradiciones pedagógicas. La autora distingue la pared *construida*, que funciona como registro colectivo de productos realizados por los niños para reflexionar acerca de su propio aprendizaje y cuya elaboración ofrece un espacio de discusión que permite decidir qué elementos se cuelgan en la pared; la pared *activa*, elaborada por el docente a partir de lineamientos institucionales y que funciona como proveedora de actividades para descentralizar las actividades del aula y promover la autonomía de los estudiantes; y la pared *alegórica*, que opera como un gran calendario de las efemérides escolares, donde cobran relevancia elementos que aluden a la patria y solo se cuelgan trabajos que cumplen con criterios de limpieza y pulcritud.

En Chile, Errázuriz y Portales (2015b, 2018) identifican importantes diferencias en el uso de las paredes del aula entre escuelas públicas, que atienden a los sectores más vulnerables de la población, y escuelas privadas, propias de los sectores más acomodados. Constatan que las escuelas privadas cuentan con mayor proporción de imágenes con una función pedagógica, una organización espacial más pulcra e intencionada en términos didácticos, y mayor proporción de productos elaborados por los estudiantes. En las escuelas públicas se observa mayor saturación visual, mayor proporción de imágenes decorativas y normativas, y presencia de publicidad.

Estos estudios evidencian que, lejos de ser artefactos estáticos, las paredes son superficies que se inscriben en interacciones múltiples vinculadas a propuestas pedagógicas, a dinámicas de desigualdad y a su diálogo con otros soportes como imágenes, carteles, consignas, mapas, calendarios, entre muchos otros, que organizan una “estética” u “organización de lo sensible”, propia de la interacción en el aula (Augustowsky, 2003).

Con las transformaciones digitales, el debate se ha centrado en la prescindencia de los muros y el fin del confinamiento escolar. Sibilia (2012) sugiere que las paredes serían artefactos destinados a desaparecer, dado su vínculo con un poder disciplinario (Foucault, 1976) que habría quedado obsoleto en las sociedades de control, donde se espera que los espacios educativos se organicen con criterios como la hiperproductividad, la conectividad y la flexibilidad (Dussel & Priem, 2017). Serra (2019) prefiere pensar el muro en términos más productivos que coercitivos, para lo cual propone evitar nociones binarias de disciplina/libertad y rigidez/flexibilidad, y sugiere que los muros posibilitan espacios de encuentros enriquecedores. Siguiendo las perspectivas de Serra (2019), Augustowsky (2003), Alonso-Sanz (2017) y Alonso-Sanz y colaboradores (2019), puede decirse que las prácticas escolares dejan huellas en la organización visual de las paredes de las salas de clases, y que esta organización facilita la concreción de proyectos pedagógicos, con sus respectivos “modos de habitar el espacio” (Serra, 2019, p. 118).

## Metodología

¿Qué pasó, entonces, con la ausencia de paredes durante la pandemia? ¿Qué cambios introdujeron los docentes en su trabajo pedagógico y cómo suplieron esta ausencia? Para responder a estas interrogantes, realizamos un estudio cualitativo con sensibilidad etnográfica (Rockwell, 2009), orientado a caracterizar las prácticas pedagógicas asociadas al uso de recursos visuales en las paredes del aula antes de la pandemia, analizar la incorporación de herramientas digitales durante el primer año de la misma, e identificar continuidades, ausencias y transformaciones de las prácticas pedagógicas en entornos remotos a lo largo de toda la pandemia.

Realizamos el trabajo de campo entre octubre de 2020 y marzo de 2021, en un escenario de gran incertidumbre para las comunidades escolares, debido a exigencias relativas al retorno a la presencialidad, la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los alumnos, con una gran heterogeneidad de situaciones intra e inter-grupos. Esto permitió captar una amplia variedad de situaciones que evidenciaron la riqueza del fenómeno estudiado, facilitando la triangulación entre distintos informantes y contextos organizacionales (Cohen *et al.*, 2007; Shenton, 2004).

## Caracterización de la muestra

Dadas las dificultades para acceder al campo, optamos por una muestra deliberada o intencional heterogénea, reclutada con estrategia de bola de nieve (Flick, 2018), la cual quedó conformada por 19 mujeres y un

hombre, con edades entre los 24 y los 63 años. Como criterios de inclusión, consideramos que se desempeñaran en los cuatro primeros niveles de la educación primaria y pertenecieran a establecimientos localizados en comunas de distintas realidades socioeconómicas. Como resultado, la muestra provino de 8 establecimientos con distinto nivel de dependencia administrativa (3 públicos o municipales, 3 particulares subvencionados y 2 particulares pagados sin subvención estatal), ubicados en 8 comunas de la *región metropolitana*. Los establecimientos eran diversos en términos de condición socioeconómica y desempeño académico de sus estudiantes, según los índices de prioridad social (IPS)<sup>2</sup> de la comuna y de vulnerabilidad escolar (IVE)<sup>3</sup>, y de acuerdo a la categoría de desempeño elaborada por la Agencia de Calidad de la Educación<sup>4</sup> (tabla 1). Buscamos incluir grupos de profesores de un mismo colegio para identificar patrones comunes asociados a la cultura pedagógica de cada establecimiento, lo cual fue posible en cinco de los ocho establecimientos.

Tabla 1  
*Indicadores de vulnerabilidad social de establecimientos*

Establecimiento	Dependencia administrativa	IPS comuna	Ranking IPS comuna	IVE establecimiento	Desempeño
E1	M/P	Media-Alta	17	88 %	Medio-Bajo
E2	M/P	Media-Baja	25	54 %	Medio-Bajo
E3	M/P	Baja	46	75 %	Medio-Bajo
E4	P/S	Alta	4	96 %	Alto
E5	P/S	Media-Alta	14	88 %	Medio
E6	P/S	Sin prioridad	49	91 %	Medio-Bajo
E7	P/P	Media-Baja	36	-	Medio
E8	P/P	Sin prioridad	50	-	Alto

Nota: M/P: municipal o pública; P/S: particular subvencionado; P/P: particular pagado; IPS: índice de prioridad social de la comuna; IVE: índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento. Fuente: elaboración propia.

- 2 El IPS es un indicador que mide el nivel de vida relativo alcanzado por la población de una comuna. Considera ingresos, educación y salud (Seremi de Desarrollo Social y Familia RM, 2021).
- 3 El IVE es un indicador que estima el riesgo de deserción escolar a través de una evaluación socioeconómica de los estudiantes que asisten a establecimientos con subvención estatal. Expresa el porcentaje de alumnos con prioridad para la asignación de becas de alimentación (Holz, 2020). Esta categorización está asociada a la noción de “poblaciones en riesgo” (véase para su crítica el trabajo de Popkewitz, 2009).
- 4 Dado que el nivel socioeconómico de la población estudiantil es el factor que más pesa en los resultados educativos (Bellei *et al.*, 2018), la Agencia de Calidad de la Educación elabora la categoría de desempeño, un índice que considera resultados de pruebas estandarizadas de los establecimientos y los corrige según el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes. Los resultados se clasifican en cuatro niveles de desempeño: insuficiente, medio-bajo, medio y alto (Ayuda Mineduc, 2021).



Un segundo nivel de muestra estuvo compuesto por 1801 recursos digitales elaborados por los participantes, incluidos archivos y enlaces a materiales publicados en distintas plataformas web. La cantidad de recursos compartidos por cada uno fue muy variada, con un rango de 6 a 310 (tabla 2), lo que pareció estar relacionado con el nivel de sistematización en la gestión del material.

Tabla 2

*Participantes y recursos compartidos según participante*

Participante	Establecimiento	Género	Edad	Experiencia (años)	Curso (nivel)	Archivos compartidos	Enlaces compartidos	Total
1	E1	Mujer	28	3	1º básico	13	0	13
2	E2	Mujer	35	11	1º básico	6	0	6
3	E3	Mujer	25	4	1º básico	13	3	16
4	E3	Hombre	63	40	2º básico	38	30	68
5	E4	Mujer	38	13	3º básico	96	0	96
6	E4	Mujer	28	5	1º básico	96	0	96
7	E5	Mujer	27	3	4º básico	16	0	16
8	E6	Mujer	25	2	1º básico	177	73	250
9	E6	Mujer	25	1	1º básico	167	60	227
10	E6	Mujer	24	2	2º básico	202	43	245
11	E6	Mujer	24	1	4º básico	207	103	310
12	E7	Mujer	53	26	1º básico	32	18	50
13	E7	Mujer	33	12	1º básico	11	12	23
14	E7	Mujer	32	7	1º y 2º básico	26	10	36
15	E7	Mujer	37	13	1º básico	40	5	45
16	E8	Mujer	53	21	2º básico	26	0	26
17	E8	Mujer	55	34	2º básico	116	0	116
18	E8	Mujer	27	5	2º básico	59	1	60
19	E8	Mujer	48	20	2º básico	68	0	68
20	E8	Mujer	32	7	2º básico	34	0	34
<b>Total de recursos recolectados</b>						<b>1443</b>	<b>358</b>	<b>1801</b>

Fuente: elaboración propia.

### Proceso de recolección de información

Una vez que los docentes aceptaron participar, les pedimos enviarnos el material digital elaborado para sus clases remotas a través de correos electrónicos o carpetas compartidas de Google Drive. Algunos de los archivos contenían enlaces a través de los cuales accedimos a otros recursos elaborados por ellos, alojados en plataformas como Youtube, Wordwall, BookCreator, entre otras.

Posteriormente, realizamos entrevistas semiestructuradas a los veinte profesores, las cuales tuvieron una duración aproximada de sesenta minutos

y se efectuaron de forma presencial o remota, dependiendo de la modalidad en la que estuvieran trabajando. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis. La pauta de preguntas fue definida a partir de los objetivos del estudio y sometida al juicio de dos expertos en cultura visual escolar, quienes sugirieron algunos ajustes que fueron incorporados antes de su aplicación (tabla 3).

Tabla 3

*Objetivos del estudio y pauta de entrevista*

Objetivos específicos	Preguntas
Caracterizar las prácticas pedagógicas asociadas al uso de recursos visuales en las paredes del aula antes de la pandemia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de la pandemia, ¿qué uso le dabas y qué función cumplía el muro de la sala de clases en tu actividad docente?</li> <li>2. ¿Con qué frecuencia y con qué propósitos usabas recursos visuales en el muro de tu sala?</li> <li>3. ¿Dónde obtenías las imágenes que usabas en el muro?</li> <li>4. ¿Las eliminabas o reemplazabas alguna vez?, ¿cuándo y por qué?</li> </ol>
Analizar la incorporación de herramientas digitales durante el primer año de la pandemia	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. ¿De qué manera has seguido haciendo clases desde que comenzó la pandemia?</li> <li>6. ¿Cuáles son las herramientas digitales y tecnológicas que más te han servido para hacer tus clases a distancia? ¿Las conocías y usabas antes de la pandemia?</li> <li>7. ¿Qué apoyos has recibido para hacer tus clases a distancia? (Indagar apoyos institucionales, trabajo colaborativo con colegas, páginas web y otros recursos)</li> </ol>
Identificar continuidades, ausencias y transformaciones de las prácticas pedagógicas en entornos remotos durante la pandemia	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. En este año en que no ha habido un muro para pegar elementos visuales, ¿en qué medida y de qué manera has mantenido el propósito o función del muro?</li> <li>9. ¿Te ha hecho falta el muro como soporte de recursos visuales este año?</li> </ol>

Fuente: elaboración propia.

La primera parte de la entrevista estuvo orientada a determinar las prácticas y propósitos del uso de artefactos visuales en las paredes antes de la pandemia, y a entender cómo habían experimentado la migración hacia la enseñanza remota, la incorporación de herramientas digitales y la percepción de la ausencia de paredes durante la pandemia. En la segunda parte, realizamos una foto-elicitación o fotoentrevista (Collier & Collier, 1990; Rose, 2016). A cada docente se le mostró un conjunto de imágenes capturadas de su propio material docente, para indagar acerca del proceso

de elaboración del material y de la selección de los recursos visuales y tecnológicos. Esto permitió triangular la información obtenida en la primera parte de la entrevista, a fin de identificar inconsistencias y de profundizar aspectos emergentes.

### Análisis de la información

El análisis abarcó dos grandes etapas. Primero, revisamos, organizamos y clasificamos el material digital recibido, y luego analizamos las entrevistas. Conforme recibimos el material, nos familiarizamos con él y lo clasificamos en matrices según nivel o grado, área del currículum, tipo de material (guía de actividades, presentación de contenidos, evaluación, etc.) y tipo de archivo (docx, pdf, ppt, mp4, enlace, etc.). En forma paralela, elaboramos un conjunto de imágenes del material digital de cada profesor para incluir en las fotoentrevistas, para lo cual seleccionamos —mediante capturas de pantalla— fragmentos donde reconocimos patrones registrados por la literatura, tales como identificadores visuales de actividades pedagógicas, de áreas del currículum o de la organización del tiempo (pared *activa*) o trabajos realizados por los estudiantes (pared *construida*). También seleccionamos fragmentos que nos permitieran indagar sobre el proceso de elaboración del material y el uso de plataformas para crearlo, editarlo, compartirlo o publicarlo: láminas y presentaciones con recursos audiovisuales e hipervínculos incrustados, registros audiovisuales de los mismos docentes o videos producidos y editados digitalmente.

Posteriormente, realizamos un análisis temático de las entrevistas para identificar similitudes y diferencias entre los hallazgos. Seguimos para ello las fases descritas por Nowell y colaboradores (2017): a) familiarizarse con los datos; b) generar códigos iniciales; c) buscar temas; d) revisar los temas; e) definir y nombrar los temas; y f) producir el informe. Una investigadora llevó a cabo las tres primeras fases y la otra las auditó. Las tres últimas fases fueron realizadas de manera conjunta. Ambas verificamos cada patrón temático y cuando surgían discrepancias lo revisábamos para lograr fiabilidad intersubjetiva (Simons, 2011) que contribuyera a la validez de las conclusiones y a garantizar la integridad metodológica.

Tras escuchar y releer las entrevistas hicimos una primera codificación seleccionando fragmentos, organizándolos en matrices que volcamos en la plataforma colaborativa Miro y agrupándolos en dos grandes categorías preliminares: a) la pared, su uso y su ausencia; y b) el uso de recursos tecnológicos en las clases a distancia. Posteriormente, refinamos estas y definimos tres nuevas categorías y ocho subcategorías (tabla 4). Este proceso de análisis derivó en tres ejes conceptuales e interpretativos que permitían atender a los objetivos planteados: la descripción de los usos de las paredes

del aula antes de la pandemia; la identificación de desplazamientos y ausencias de estas prácticas durante la ERE; y las prácticas adoptadas en contextos de ausencia de pantallas.

Tabla 4

*Descripción de categorías temáticas*

Categoría	Descripción	Subcategoría	Ejemplo
Prácticas asociadas a las paredes	Prácticas pedagógicas asociadas al uso de recursos visuales en las paredes del aula antes de la pandemia	Recursos visuales pegados en las paredes	"El horario con las clases que tocan, el calendario con las actividades del mes, los cumpleaños, arriba el abecedario." (Participante 9)
		Propósitos de los recursos visuales de las paredes	"Que ellos lleguen y se puedan ambientar, ¡ah!, ¿qué estábamos haciendo?, ¡ah!, de veras, estamos viendo esto. [...] Que recuerden en lo que estaban." (Participante 18)
		Usos, actividades e interacciones vinculadas a los recursos visuales de las paredes	"La primera semana, hacemos acuerdos de salón, que son establecidos por todos los niños. Lo hacemos entre todos [...] y eso queda en una parte muy visual, generalmente nosotros lo colgamos aquí de lado a lado." (Participante 13)
Prácticas remotas adoptadas	Prácticas pedagógicas adoptadas durante la pandemia	Recursos tecnológicos incorporados	"Lo primero fue pasar a formar parte del grupo de Whatsapp del curso. [...] Después mandaba guías por correo electrónico. [...] Hice videos chiquititos, también [...] al principio les mandaba el video pegado en una guía. Descubrir el link fue para mí como descubrir América." (Participante 4)
		Barreras y dificultades	"Fue algo muy caótico al principio [...], como que no sabíamos qué teníamos que hacer." (Participante 12)
		Apoyos y facilitadores	"Entre nosotras nos íbamos apoyando, nos íbamos pasando los datos. (...) No tuvimos capacitaciones externas donde nos enseñaran." (Participante 15)
Ausencia de la pared	Carencias percibidas a partir de la ausencia del muro	Ausencia de actividades pedagógicas asociadas a las paredes	"Muchas veces me pasaba que quizás estábamos repasando un contenido, y antes yo podía decirles 'ya, pero mira, acuérdate, mira ahí, ¿qué era lo que quería decir tal cosa'. Y ahora no podía hacer eso." (Participante 6)
		Adaptación de las prácticas asociadas a las paredes durante la ERE	"Les pedimos que ellos hicieran un abecedario, que elaboraran [...] y que lo pegaran en un lugar visible en su casa." (Participante 13)  "Yo ahora tengo una sala virtual, que voy haciendo lo mismo, voy cambiando según los contenidos, los objetos que voy trabajando, voy cambiando la ambientación." (Participante 3)

Fuente: elaboración propia.

## Las paredes en las nuevas condiciones materiales de la escolarización

A continuación, presentamos los principales hallazgos agrupados en cuatro ejes conceptuales: a) reflexiones sobre usos de las paredes en condiciones pre-pandémicas; b) desafíos de la migración hacia la enseñanza remota; c) desplazamientos de las interacciones vinculadas a las paredes hacia entornos digitales durante la pandemia; y d) estrategias para sostener estas interacciones en contextos de desconexión o ausencia de dispositivos digitales.

### Los usos de las paredes del aula antes de la pandemia

Las participantes mujeres coincidieron en valorar las prácticas pedagógicas asociadas al uso de recursos visuales en las paredes, las cuales fueron caracterizadas como el “resumen de la vida cotidiana” o el “hilo conductor” (participante 12) que “envuelve” a los niños en un “ambiente de aprendizaje” (participante 18). Pese a la falta de tematización, las paredes resultaron ser un artefacto pedagógico apreciado. El único que se mostró crítico fue el hombre (participante 4). Sus razones apuntaron al tiempo excesivo que le demandaba elaborar y mantener actualizado el material visual y a la falta de participación de los niños en su realización.

El uso de artefactos visuales en las paredes respondió a propósitos tan variados como configurar un ambiente letrado, activar conocimientos previos, relacionar contenidos de distintas asignaturas, llevar un registro del aprendizaje, incorporar la noción de tiempo, interiorizar rutinas pedagógicas y socializar información valiosa. La exhibición de alfabetos, palabras, números, rectas numéricas y mapas, así como los organizadores del tiempo y las fechas de los cumpleaños, fueron elementos mencionados de forma recurrente por las participantes.

Las prácticas vinculadas con la alfabetización parecían estar bastante extendidas, aunque con diferentes énfasis y niveles de interacción relacionados con los enfoques pedagógicos de las escuelas. Por ejemplo, la exhibición de abecedarios fue mencionada por docentes de todas las escuelas, pero solo algunos describieron interacciones más específicas, como el “umbral lector”, en la escuela 4, y el “ambiente letrado”, en las escuelas 7 y 8.

Un aspecto que emergió con fuerza fue que las paredes facilitaban la permanencia de artefactos visuales a través del tiempo, permitiendo hacer referencias a contenidos vistos previamente:

Todo lo que hacemos se cuelga [en las paredes] y de alguna manera tú vuelves cuando presentas un nuevo contenido o formulas una nueva

pregunta [...]. Entonces, es el registro de la experiencia pasada, de la que estás viviendo y la que podría venir. (Participante 17)

Además, las participantes 1, 6, 10, 16, 17 y 18 resaltaron la posibilidad de mantener a los niños conectados con lo que estaban aprendiendo, y las participantes 5, 11, 14 y 19 valoraron que pudieran recurrir a los contenidos del muro de manera autónoma cuando lo necesitaban.

La mayoría de las participantes dijo exhibir información sobre los contenidos curriculares en paneles o zonas diferenciadas para cada asignatura. Si bien el uso de estos paneles reproduce la segmentación disciplinar del currículo, también ofrece la posibilidad de establecer asociaciones entre las distintas áreas del conocimiento, porque la información de una asignatura queda visible mientras se está trabajando en otra. Este aspecto fue valorado por la participante 5, quien dijo “fusionar transversalmente las asignaturas”, y por la participante 16, que señaló que “en modo presencial, tú muchas veces lineas [sic] lo que estás haciendo con lo que tienes ahí [en la pared]”.

Todas las docentes de las escuelas privadas valoraron la participación estudiantil en la configuración visual de las paredes, hallazgo que se condice con lo señalado por Errázuriz y Portales (2015b, 2018). Las participantes del establecimiento 8, cuyo proyecto educativo incorpora el pensamiento visible y las rutinas de pensamiento de Project Zero de Harvard (Ritchhart *et al.*, 2011), destacaron el uso de artefactos visuales realizados por los niños como una manera de registrar sus aprendizajes y visibilizar sus progresos. La participante 18 explicó: “Nos piden en el colegio que los paneles sean como un reflejo de lo que ellos hacen. [...] Que no sea el dibujo que hizo la *miss* [...] que ellos vean su propio trabajo reflejado en ese panel”. Análogamente, las cuatro profesoras del establecimiento 7, una escuela Montessori, coincidieron en la importancia de exhibir los trabajos de los estudiantes. La participante 12 afirmó que esta práctica favorecía la autoestima y la motivación. Además, puntualizó que “cualquier trabajo” podía colgarse en la muralla, no solo “los más bonitos”. En sus relatos, estas profesoras hacían frecuentes referencias a la metodología Montessori para justificar sus decisiones.

Por el contrario, las participantes de las escuelas subvencionadas y públicas tendieron a coincidir en que ellas o sus co-docentes eran las encargadas de “decorar la sala”, incluso antes del inicio de las clases y sin participación de los niños (participantes 1, 2, 3, 5, 6, 7). La participante 5 reconoció no haber incorporado trabajos de sus estudiantes por falta de espacio, mientras que las participantes 1 y 7 dijeron reservar un área en la sala solo para los trabajos de arte. Finalmente, el profesor de la escuela pública que se había mostrado reacio a usar artefactos visuales en el muro por el

tiempo que demandaba su confección, recordó con orgullo haber realizado una actividad que incluía pegar productos hechos por sus estudiantes:

Una vez hice una recta numérica [y] mientras fuimos avanzando, la recta numérica fue creciendo, porque cada grupo de niños ponía los números que venían. Entonces, la recta numérica daba la vuelta a toda la sala; partía en el cero y llegaba como al no sé cuánto, al mil quinientos. Eso fue choro [interesante], porque los niños [la] fueron construyendo. (Participante 4)

### Adaptación a la enseñanza remota en pandemia

Todos los participantes relataron cómo, durante la pandemia, transitaron por dificultades e incertidumbres en sus prácticas pedagógicas. Describieron un arco que iba desde el uso de herramientas digitales acotadas y conocidas por ellos hasta la incorporación de una gran variedad de recursos dirigidos, principalmente, a capturar la evanescente atención de sus estudiantes, una preocupación previa a la pandemia que se incrementó con la escolarización remota (Dussel & Cardona, 2021). Tendieron a enfrentar el primer periodo del semestre enviando guías de actividades, pero pronto la necesidad de motivar a los estudiantes los hizo explorar e incorporar nuevas herramientas y plataformas, buscando entregar contenidos visualmente “atractivos”. Esto resultó muy desafiante, especialmente para quienes no estaban familiarizados con las tecnologías digitales y debieron destinar mucho tiempo y energía, incluyendo en este esfuerzo a sus familias:

A mí me costó un mundo, lágrimas, noches enteras, editar, por ejemplo, el video [...] del uso del fuego. [...] Fue un trabajo titánico ¿ya? que me costó mucho, horas, lloré porque se me borraban cosas que mi hijo me enseñaba con mucha paciencia. (Participante 12)

En cuanto a las herramientas usadas, los docentes relataron que tendieron a pasar de la elaboración de guías y presentaciones simples a productos digitales más complejos. Algunos aprendieron a insertar y sincronizar en sus presentaciones audios, hipervínculos y videos de sí mismos o descargados de internet, así como también a grabar y exportar sus presentaciones en formato mp4<sup>(5)</sup>. La participante 13 reconoció que la variedad

5 Los participantes 2, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 14 y 17 relataron que, con la ayuda de algún familiar o solos, hicieron videos de ellos mismos haciendo clases en algún lugar de sus casas. Algunos aprendieron a usar editores de videos y crearon canales personales en Youtube. Otros hicieron libros digitales en BookCreator, juegos interactivos en Wordwall, rompecabezas en Jigsawplanet, videos animados en Powtoon y diversas piezas gráficas en Genially y Canva.

de recursos había resultado excesiva: “Tiramos muchas cosas a la parrilla [...]. Después nos dimos cuenta de que era demasiado”. Luego se justificó aludiendo a la importancia de generar un material atractivo: “Lo menos que podía hacer yo por los niños [...] era hacer un material que fuese atractivo”. En la misma línea, el participante 4 señaló: “Cuando yo hacía mis guías, me preocupé siempre mucho del diseño [...] le ponía guardas [bordes] de corazoncito, de arbolitos, de cositas que fueran motivadoras”.

Un hallazgo interesante, porque requiere de un dominio algo más avanzado de herramientas digitales, fue el uso de “aulas virtuales” por parte de las profesoras más jóvenes (participantes 3, 8, 9, 10 y 11), las cuales no son más que ilustraciones digitales de salas de clases con hipervínculos para acceder a recursos alojados en la web. Estas ilustraciones eran descargadas de internet, o bien compartidas a través de comunidades virtuales, para luego ser personalizadas por cada docente mediante la incorporación de un avatar de sí misma y de elementos para ambientar el espacio, como estanterías, pantallas y banderines decorativos.

Las formas de comunicación de los profesores con sus estudiantes estuvieron determinadas fundamentalmente por las condiciones materiales y la conectividad de las familias de estos. En los establecimientos privados y subvencionados (4, 5, 6, 7 y 8), el acceso a computadores conectados permitió hacer clases sincrónicas mediante Google Meet, Teams o Zoom. Por el contrario, los participantes de establecimientos públicos (1, 2 y 3) afirmaron no haber hecho clases sincrónicas y haber usado WhatsApp para enviar material y comunicarse con sus estudiantes. El participante 4 señaló: “Nunca hubo una clase presencial; nunca, nunca, nunca, nunca [...]”. Por eso los videos, por eso WhatsApp [...], y los links y todo”.

### **Ausencias, desplazamientos y rupturas de las interacciones vinculadas a las paredes**

Al indagar si los participantes habían extrañado el muro como soporte de actividades pedagógicas, emergió mayoritariamente la falta de una continuidad temporal. La participante 6 recordó: “Me hizo falta el poder decirles ‘mira ahí’, o ‘mira esto’, ‘acuérdate por qué lo pusimos’, porque no tenía esa opción”. Otra participante agregó: “No había cómo volver [...] a eso que nos unía un poco. Entonces era elaborarlo cada vez” (participante 12). La participante 18 pareció resentir la falta del marco que envuelve la vida escolar (Serra, 2019), al afirmar que en las clases online “es difícil hacerlos situarse, situarse en un espacio, situarse en un contexto de aprendizaje”.

Otros docentes mencionaron que les hizo falta tener a la vista alfabetos, palabras y números, llevar un registro de los aprendizajes y exhibir los trabajos de los estudiantes. Es decir, fue difícil encontrar otros soportes que



cumplieran a la vez la función de memoria, activación, construcción y calendario compartido de las actividades realizadas (Augustowsky, 2003). Para la participante 14, la pérdida de algunas de estas prácticas tuvo que ver con la temporalidad de la enseñanza remota, más fragmentada, inmediata y veloz: “Se tuvo que priorizar [...], entonces este tipo de actividades se pierden. Estas cosas surgen como muy innatas [...], se dan en un tiempo que es distinto a los tiempos que tenemos ahora, ¿por qué? Porque requieren tiempo” (Participante 14).

Las participantes 10 y 20 reconocieron no haber reparado en la ausencia de paredes, pese a que afirmaban valorar las interacciones que allí se daban. Una de ellas señaló: “Mira, en verdad no lo había pensado. Yo creo que estábamos tan así corriendo, que no había pensado tanto en el muro; eh, sí creo que es súper importante cuando uno hace clases” (participante 20). Por parte de los docentes, esto reitera la escasa tematización de las paredes como dispositivos pedagógicos y, probablemente también, la escasa reflexión acerca de las materialidades que soportan o posibilitan las interacciones pedagógicas. Asimismo, evidencia que el “programa nunca escrito” de las paredes, del que habla Huerta (2015), no es igualmente visible para todos los profesores.

Al indagar qué tan posible fue mantener algunas de las interacciones pedagógicas de las paredes durante la pandemia, algunas docentes señalaron que la participación y la exhibición de trabajos de estudiantes (la pared activa y la pared construida de Augustowsky, 2003) se desplazó hacia soportes digitales. Uno de los más mencionados entre quienes tuvieron la posibilidad de usarlo fue el tablón de Google Classroom. La participante 20, de una escuela privada no subvencionada, señaló: “[Yo] les decía: niños, súbanlo en el muro para que los demás compañeros lo vean”. Esta sección de la plataforma además ofreció a los niños la posibilidad de compartir información o dejar comentarios: “Dejaban comentarios en la clase como ‘me gustó mucho esta clase’, o de repente decían, ‘me pareció muy difícil’, ‘no me gustó’, ‘fue aburrida’”, señaló la participante 8.

Al comparar el uso del tablón con el uso de las paredes del aula, la misma participante reconoció que en Google Classroom publicaban menos trabajos y que no tenían la certeza de que los estudiantes los vieran: “No [publicábamos] tantos trabajos como antes [en las paredes], pero algunos igual quedaban ahí. No sé si los veían o no, o los veían súper poco, pero al menos estaba la oportunidad” (participante 8). Esto señala un límite importante: las plataformas permiten distribuir ciertos contenidos, pero con el traslado de las escuelas a los hogares fue difícil corroborar y validar qué se hacía con ellos; las estrategias didácticas se centraron más en transmitir información y distribuir tareas que en los procesos de construcción de los aprendizajes.

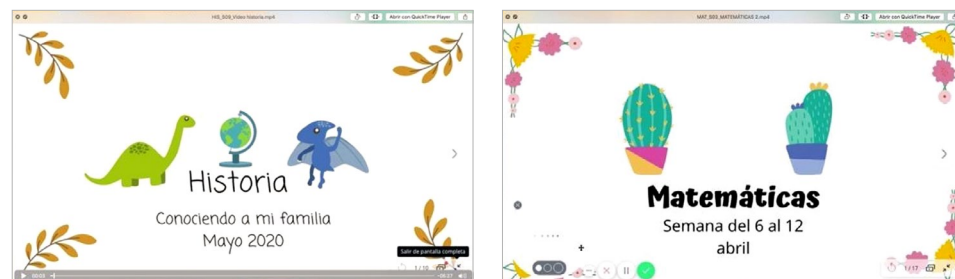
La participante 20 señaló que en el tablón de Classroom las intervenciones de los niños no siempre eran un aporte para la clase y que en ocasiones ella optaba por eliminarlas para priorizar elementos relevantes: “No funciona igual, porque al final los niños se ponen a comentar puras tonteras a veces, así como: ‘Hola, hola, hola’ y te empiezan a chacrear [desordenar] todo el muro [tablón] y tú como vai [vas] borrando, para que quede la evidencia más arriba”. Este comentario revela una potencial irrupción de un (des)orden infantil que la maestra considera poco útil para la enseñanza.

Algunos niños también pudieron mostrar sus trabajos durante las clases sincrónicas, aunque de manera muy breve: “Lo mostraban en el Zoom así cortito, como: ‘mira, hice esto’ y bueno, uno lo agradece, pero no es lo mismo porque es un instante” (participante 14). Las profesoras de la escuela 6 acordaron insertar fotos de los trabajos de los estudiantes en las presentaciones de sus clases, pero se producía un desfase de tiempo entre la elaboración del material —que debían realizar con dos semanas de anticipación para enviarlo a la coordinadora— y la recepción de los trabajos de los niños, por lo que dejaron de hacerlo. En parte por la presión de la nueva situación, con conectividad dispar y tiempos de encuentro limitados y fragmentados, y en parte por sus propias limitaciones con las tecnologías, a los docentes entrevistados les costó recuperar las producciones de los estudiantes y generar conversaciones colectivas entre ellos.

Un aspecto que emergió de la observación del material digital elaborado por los participantes fue que, a diferencia de lo que decían hacer en las paredes, rara vez usaban elementos gráficos para identificar u organizar las asignaturas del currículum. La participante 8 lo resolvió incluyendo ilustraciones diferentes para cada asignatura en la primera lámina de sus presentaciones. En ocasiones, estos elementos tenían relación con la asignatura, como el globo terráqueo y el dinosaurio para la clase de Historia y Geografía, pero en otras, la decisión parecía totalmente arbitraria, como el cactus para Matemáticas (figura 1).

Figura 1

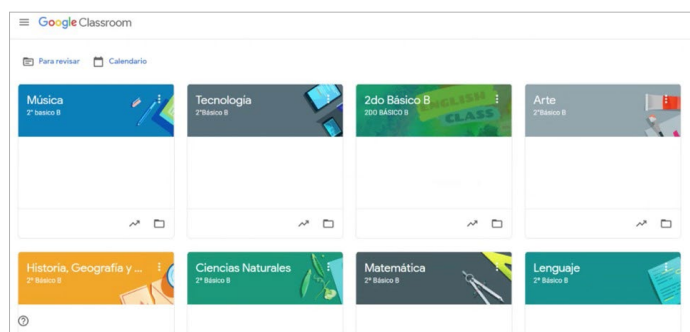
*Portadas de las presentaciones de Historia y Matemáticas de la participante 8*



Fuente: material docente elaborado por la participante 8.

En la plataforma Classroom, la diferenciación por asignatura estaba dada por un “tema” gráfico que cada profesor podía seleccionar (figura 2); sin embargo, la lógica de lectura y de acceso a la información de esta plataforma profundiza la segmentación del conocimiento, sin facilitar las conexiones interdisciplinarias que es posible hacer en las paredes, donde la información queda disponible en el espacio y en el tiempo y basta una breve referencia verbal o un gesto para generar una relación entre información diversa.

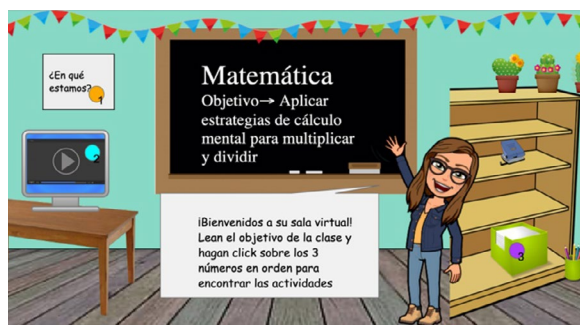
Figura 2  
*Classroom de la participante 2*



Fuente: material docente elaborado por la participante 2.

Mediante el uso de las aulas virtuales, las participantes parecen haber querido desplazar hacia el entorno digital las interacciones que ocurren en la sala de clases. Sin embargo, la concepción escenográfica del aula, que es representada con una perspectiva frontal como si fuera un escenario que se mira desde la parte posterior de la sala, no logra expresar la diversidad de prácticas pedagógicas que las docentes dijeron realizar en sus paredes (figura 3).

Figura 3  
*Aulas virtuales de las participantes 10 y 11*



Fuente: material docente elaborado por las participantes 10 y 11.

Podemos afirmar que estas decisiones se inscriben principalmente en una preocupación por capturar la atención de los niños. Aunque evidencian un interés por generar interacciones, remiten a prácticas pedagógicas centradas en el traspaso unidireccional de la información (descargar un documento, mirar un video o completar un formulario). Paradójicamente, en ninguna de las imágenes de aulas virtuales que recibimos aparecen niños, y la profesora, como si fuera la conductora de un programa de televisión, es la única protagonista de la escena.

### Desplazamientos en ausencia de pantallas.

#### Cuadernos, cartulinas y tijeras, pese a todo

¿Qué pasó en aquellas situaciones en las que no hubo encuentros mediados por tecnologías digitales? Esto ocurrió principalmente en las escuelas públicas, por los problemas de conectividad de los estudiantes, pero también al tratar de desplazar hacia el hogar la permanencia espacio-temporal de algunos artefactos visuales.

La participante 1 recordó haber enviado, en la canasta de alimentación que distribuyó el Estado a través de las escuelas, pizarras individuales hechas con papel plastificado y sets de tarjetas impresas con las imágenes y palabras que solía tener en la sala. También mandó por WhatsApp un video con instrucciones visuales para la confección de tarjetas con sílabas (figuras 4a y 4b). Sin embargo, esto no resultó efectivo porque muchos padres no entendieron que se trataba de hacer tarjetas y solo transcribieron las sílabas en un cuaderno. Para solucionarlo, decidió elaborar ella misma el material de forma manual, fotografiar el proceso de elaboración y luego enviar las fotografías para que los padres pudieran replicarlo (figura 4c).

Figura 4

*Instrucciones visuales elaboradas de forma digital (a y b) y modelo fotografiado para la elaboración de tarjetas con sílabas (c) de la participante 1*

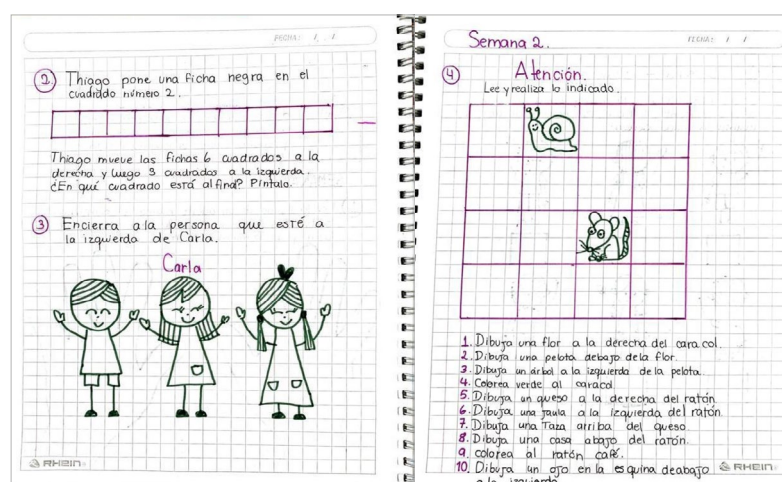


Fuente: material docente elaborado por la participante 1.

La fotografía del material concreto resultó más efectiva que la ilustración digital. Algo similar hizo la participante 3, quien escribió a mano y fotografió un cuaderno de actividades para enviar a los apoderados como modelo para que ellos lo replicasen en sus casas (figura 5).

Figura 5

*Cuaderno de ejercicios elaborado por la participante 3 para enviarlo como modelo*



Fuente: material docente elaborado por la participante 3.

Las profesoras de la escuela Montessori quisieron desplazar hacia los hogares la presencia de alfabetos y palabras. La participante 13 envió a sus estudiantes un video con instrucciones para que ellos elaborasen un abecedario similar al que estaba en la sala y lo pegaran en un lugar visible (figura 6). También, tratando de replicar el ambiente letrado del aula, la participante 15 les pidió pegar a los objetos de la casa etiquetas con sus respectivos nombres.

Figura 6

*Video con instrucciones para confeccionar un abecedario en casa grabado por la participante 13*



Fuente: material docente elaborado por la participante 13.

Como se ve en estos casos, el traslado a casa de lo que se hacía en las paredes del aula no fue fácil ni sencillo, e implicó más trabajo docente, con éxito dispar. Se tendieron a priorizar contenidos vinculados a la lectoescritura; se perdió la posibilidad de incluir otros contenidos o funciones de las paredes —como generar “ambientes” o “umbrales” que enmarcasen la acción escolar— y de promover asociaciones entre distintas asignaturas; la participación estudiantil fue limitada, y no aparecen relatos que retomen creaciones realizadas autónomamente por las familias.

## Conclusiones

La investigación que presentamos en este artículo tiene varias limitaciones, entre ellas las condiciones impuestas por la pandemia, que exigieron que el trabajo de campo se realizara mayoritariamente en modalidad remota, a lo que se suma la menor participación de docentes de escuelas públicas y la pérdida de material elaborado por algunos profesores. Por ello, es necesaria cautela a la hora de realizar afirmaciones que generalicen sus resultados. Sin embargo, creemos que lo reportado en las entrevistas y lo observado en las producciones didácticas de los docentes refiere a cuestiones pedagógicas relevantes sobre la materialidad de las prácticas escolares y el peso de las tecnologías y artefactos de enseñanza, que trascienden el contexto excepcional de la pandemia.

Los participantes mencionaron una amplia variedad de interacciones pedagógicas asociadas a las paredes del aula. Muchos coincidieron en valorar la permanencia de algunos artefactos visuales en el muro porque les daba la posibilidad de volver a ellos para reforzar o relacionar contenidos, poner a disposición información útil para los estudiantes y dejar huellas de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el espacio. Vemos en estas interacciones rasgos de la pared *construida* y también algún nivel de descentralización (al menos de la mirada) de la pared *activa* de Augustowsky (2003). En primera instancia, el participante 4 emergió como un caso negativo o discrepante (Goetz & Lecompte, 1988), al mostrarse abiertamente crítico al uso de artefactos visuales en las paredes. Sin embargo, al relatar con orgullo la actividad de la recta numérica coincidió con la perspectiva de las profesoras de las escuelas privadas, quienes decían privilegiar el uso de artefactos visuales elaborados por los niños. Cabe señalar que este profesor tenía formación artística y experiencia en pedagogía teatral, lo que podría haber influido en una visión más crítica, pero también más compleja sobre el vínculo entre los artefactos visuales y las pedagogías.

Prácticas centradas en la organización del tiempo, la lectoescritura y la estructuración de las paredes según las áreas del currículum resultaron

estar bastante extendidas, mientras que enfoques pedagógicos concretos y la participación de los estudiantes fueron prácticas mencionadas específicamente por docentes de escuelas particulares pagadas, dando cuenta de tradiciones pedagógicas institucionales (Alonso-Sanz *et al.*, 2019), pero también de marcas de desigualdad, como habían observado Errázuriz y Portales (2015b, 2018).

Frente a la exigencia de impartir docencia de manera remota, sin preparación ni planificación previa y en un clima de gran incertidumbre, los participantes utilizaron estrategias que fueron desde el uso de herramientas digitales básicas hasta la exploración de recursos tecnológicos que buscaban capturar la atención de sus estudiantes con contenidos visualmente atractivos. La dislocación de la enseñanza en las más variadas condiciones y escenarios interrumpió prácticas pedagógicas que muchas participantes afirmaban valorar. No obstante, esto ni siquiera fue advertido por otras, evidenciando una escasa reflexión sobre la dimensión material y tecnológica de las prácticas pedagógicas. Esto resulta preocupante, porque conlleva el riesgo de incorporar nuevas herramientas digitales sin cuestionar su idoneidad respecto de los lineamientos pedagógicos institucionales y de sus propias preferencias pedagógicas.

Las estrategias didácticas de los participantes tendieron hacia un modelo sostenido en la transmisión de información y distribución de tareas, más que en uno centrado en la construcción de aprendizajes, lo que, en el caso de las escuelas privadas con modelos pedagógicos centrados en la participación, es una importante ruptura que podría quedar invisibilizada por un funcionamiento exitoso del aparataje tecnológico digital.

Algunas participantes resintieron especialmente la posibilidad de contar un ambiente de aprendizaje que “envolviera” a los estudiantes, donde ellos pudieran situarse y entender la continuidad entre una clase y la siguiente. El desplazamiento hacia las plataformas digitales implicó, al menos en los casos relevados, someterse a una lógica espacio-temporal fragmentada, que prioriza lo inmediato, reclama ser permanentemente actualizada y dificulta la construcción de secuencias más largas y de soportes más permanentes del trabajo. Por ejemplo, la organización de la lectura y acceso a la información de Classroom desplaza hacia el entorno digital la segmentación del conocimiento que los docentes solían hacer en las paredes, pero sin brindarles la posibilidad de hacer las conexiones entre las asignaturas mediante referencias verbales o gestuales espontáneas. En la misma plataforma, el tablón fue valorado porque permitía a los niños hacer comentarios, compartir información o mostrar sus trabajos. Sin embargo, debido a la organización de la información, que jerarquiza por novedad y no por relevancia, estas intervenciones iban quedando desplazadas por otras, sin tener



la posibilidad de dejar a la vista aquello que podía resultar valioso para la clase, y de generar conversaciones sustantivas sobre esas participaciones.

Nos resultaron particularmente interesantes las “aulas virtuales”, porque parecían expresar un interés por recuperar las interacciones de la sala de clases. Sin embargo, la concepción escenográfica del espacio, el protagonismo de la maestra en la escena y el foco en la transmisión de información estaban lejos de expresar la riqueza de las interacciones descritas por las profesoras.

También nos pareció relevante el uso de materiales elaborados manualmente con papeles y cartones, especialmente donde la falta de conectividad no permitía hacer clases sincrónicas y la comunicación con los estudiantes era esporádica y a través de mensajería celular o en entregas junto a los bolsones de comida. En estos casos, las herramientas digitales se limitaron a registrar y transmitir aquello que había sido elaborado de modo tradicional en soportes físicos.

Finalmente, el “gobierno” o “control” de lo que se presenta y se comparte en las paredes del aula tuvo que traducirse a la interacción en las pantallas, con mayores restricciones y menores posibilidades de ensayar interacciones en nuevas direcciones. Lejos de promover una participación más abierta, el control de los soportes digitales tendió a centralizarse más en los docentes. Así, las pantallas emergen como espacios menos públicos que las paredes del aula, con menor participación colectiva y sometidos a la presión de la renovación permanente antes que a una conversación pública sobre los referentes comunes.

Este recorrido por lo que se hacía en las paredes del aula y lo que se pudo hacer durante la pandemia, con y sin dispositivos digitales, muestra la importancia de los soportes y las tecnologías de la enseñanza, aun cuando no siempre sean objeto de reflexión pedagógica. Señala la historiadora de la ciencia Lisa Gitelman que las plataformas digitales “dejan sus marcas en el conocimiento que nos ayudan a producir” (Gitelman, 2014, p. 74); esto es claro para el caso de la plataforma Classroom, pero podría extenderse la misma reflexión a tecnologías no digitales, como las paredes, que posibilitan interacciones que no se trasladaron de manera productiva a las pantallas o a los hogares.

Volviendo al comienzo de este artículo, puede decirse que quienes auguraban el triunfo de la sociedad de redes y el derrumbe de los muros escolares como la solución a los problemas educativos no siempre tuvieron en cuenta la complejidad de su operación en las aulas ni las múltiples funciones que cumplían. Queda claro que las tecnologías digitales ofrecen muchas posibilidades —de hecho, durante la pandemia permitieron dar continuidad a la escolaridad de una gran cantidad de niños—, pero



también que su uso debe ir acompañado de una reflexión acerca de las lógicas que en ellas priman y de las prácticas pedagógicas que podrían quedar desplazadas. También se afirma la necesidad de contar con soportes y tecnologías que permitan una mayor perdurabilidad de las referencias culturales, una integración significativa entre cuerpos de saberes y la participación de docentes y estudiantes en la construcción colectiva de conocimientos.

Esto abre una agenda de investigación y formación distinta a la promovida desde muchas políticas públicas, que se centran en el dominio de tecnologías o en dispositivos aislados y no prestan suficiente atención a su inscripción en configuraciones pedagógicas e institucionales específicas, sin valorar tampoco las múltiples funciones que cumplen las tecnologías no digitales en las aulas.

En futuras investigaciones, nos proponemos completar el análisis de los recursos visuales recopilados en el marco de esta investigación, profundizar en las prácticas de uso de recursos visuales según género y edad del docente, y explorar las prácticas con artefactos visuales y muros del aula después de la pandemia.

## Aclaraciones y agradecimientos

Este estudio cuenta con el financiamiento de la ANID a través de su Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca de Doctorado Nacional 2019-21191184.

## Sobre los autores

**Úrsula Bravo** es diseñadora, magíster en educación y candidata a doctora en educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es académica de la Universidad del Desarrollo, becaria de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, y miembro de Design Research Society. Ha participado en proyectos financiados por British Council y el Ministerio de Educación chileno.

**Inés Dussel** es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados de México. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área de Educación de Flacso Argentina entre 2001 y 2008. Ha sido profesora visitante en las universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlín.

## Referencias

Alarcón López, C., & Falabella, A. (2021). The Chilean Education System. En S. Jornitz & M. Parreira do Amaral (eds.), *The Education Systems of the Americas, Global Education Systems* (pp. 1-36). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3\\_4-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_4-1)

- Alonso-Sanz, A. (2017). Repensando tres entornos educativos consolidados. *Artseduca*, (18), 78-99. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2651>
- Alonso-Sanz, A., Jardón, P., & Lifante, Y. (2019). The role of the classroom's images. Study of visual culture at three schools. *Visual Studies*, 5878, 1-12. <https://doi.org/10.1080/1472586x.2019.1653223>
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 39-59. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110039B>
- Ayuda Mineduc. (Septiembre de 2021). *Categoría de desempeño de establecimientos educacionales*. <https://ayudamineduc.cl/ficha/categoria-de-desempeno-de-establecimientos-educacionales>
- Bellei, C., Contreras, M., Canales, M., & Orellana, V. (2018). The Production of Socio-economic Segregation in Chilean Education: School Choice, Social Class and Market Dynamics. En X. Bonal y C. Bellei (eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 221-240). Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-011>
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2022). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. En F. M. Reimers (ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 79-103). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_3)
- Bravo, D., Castillo, E., & Hughes, E. (2020). *Estudio Longitudinal Empleo-Covid19: Datos de empleo en tiempo real*. Centro UC Encuestas y Estudios Longitudinales. <https://www.uc.cl/site/assets/files/11636/presentacion-estudio-empleo-covid19-datos-de-empleo-en-tiempo-real-8-octubre2020.pdf?it=site/efs/files/11636/presentacion-estudio-empleo-covid19-datos-de-empleo-en-tiempo-real-8-octubre2020.pdf>
- Burke, C., Howard, J., & Cunningham, P. (2014). *The Decorated School. Essays on the Visual Culture of Schooling*. Black Dog Publishing.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Chartier, A.-M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 157-168. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>
- CIAE. (2020). *COVID-19. Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile*. CIAE, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Eduglobal. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>
- Claro, M., Salinas, A., Cabello-Hutt, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S., & Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers and Education*, 121(July 2017), 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). Routledge.

- Collier, J., & Collier, M. (1990). *Visual anthropology: Photography as a research method*. University of New Mexico Press.
- Dussel, I. (2020). Visuality, Materiality, and History. En T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions* (pp. 137-152). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0_8)
- Dussel, I., & Cardona, M. G. F. (2021). Los grupos de Whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas. *Educação & Sociedade*, 42, 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/ES.251642>
- Dussel, I., & Priem, K. (2017). The visual in histories of education: A reappraisal. *Paedagogica Historica*, 53(6), 641-649. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1392582>
- Errázuriz, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar. El (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n1.43861](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861)
- Errázuriz, L. H., & Portales, C. (2014). Cultura visual escolar: Investigación de los muros de primero básico. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 135-146. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300008>
- Errázuriz, L. H., & Portales, C. (2015a). Cultura visual escolar: investigación sobre los muros de salas de primero básico en establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén. En L. H. Errázuriz (ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (pp. 47-83). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Errázuriz, L. H., & Portales, C. (2015b). Desigualdades visuales en muros de salas de primero básico en establecimientos educacionales de la comuna de Peñalolén. En L. H. Errázuriz (ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (pp. 85-99). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Errázuriz, L. H., & Portales, C. (2018). The Visual Differences of the Classroom Walls in Chilean Primary Schools. *International Journal of Art and Design Education*, 37(1), 88-100. <https://doi.org/10.1111/jade.12130>
- Flick, U. (2018). *The Sage handbook of qualitative data collection*. Sage.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fundación Chile (2020). *Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: Una mirada a partir de la realidad Covid-19*. FCH, Circular HR, Educarchile. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2020/09/final-estudio-engagement-docentes.pdf>
- Gitelman, L. (2014). Searching and thinking about searching JSTOR. *Representations*, 127(1), 73-82.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Hébrard, J. (1995). La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation. En A. Bentolila (ed.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 155-162). Éditions Nathan.
- Herman, F. (2020). Iconography and Materiality. En T. Fitzgerald (ed.), *Handbook of Historical Studies in Education. Debates, Tensions and Directions* (pp. 329-347). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0\\_21](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2362-0_21)

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning [entrada web]. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holz, M. (2020). Índice de Vulnerabilidad Escolar en la comuna de Cerro Navia [informe]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN, Asesoría Parlamentaria. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28517/2/BCN\\_IVE\\_Cerro\\_Navia.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28517/2/BCN_IVE_Cerro_Navia.pdf)
- Huerta, R. (2015). Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos. En L. H. Errázuriz (ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (pp. 131-156). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor en red*. Manantial.
- Lawn, M., & Grosvenor, I. (eds.). (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Symposium Books.
- Marini, G., & Rodríguez Merchán, J. D. (2020). Images of School Times: Organizing Rhythms, Revealing Pedagogies. *Visual Communication*, 19(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1470357219891747>
- Miller, D. (ed.). (2005). *Materiality*. Duke University Press.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I. & Nunes-Fernandes, C. (2022). Docencia en contexto de pandemia. En el vórtice de la injusticia social. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.dcpv>
- Popkewitz, T. S. (2009). The double gestures of cosmopolitanism, globalization, and comparative studies of education. En R. Cowen y A. M. Kazamias (eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 379-395). Springer Science.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rojas Fabris, M. T. (2020). Escuelas chilenas frente a la crisis social y la pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 123-136). Editorial Universitaria, CLACSO.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Sage.
- Seremi de Desarrollo Social y Familia Región Metropolitana. (2021). *Región Metropolitana de Santiago Índice de Prioridad Social de comunas 2020*. [http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/boletin\\_interno/INDICE\\_DE\\_PRIORIDAD\\_SOCIAL\\_2020.pdf](http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/boletin_interno/INDICE_DE_PRIORIDAD_SOCIAL_2020.pdf)
- Serra, M. S. (2019). Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas. *Anuario de Historia de La Educación*, 20(1), 107-123.

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Sibilia, P. (2012). ¿Redes o paredes? *La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Unesco. (2020). *Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al COVID-19*. [https://es.unesco.org/sites/default/files/componentes-respuesta-integral-sector-educativo-alc\\_1.pdf](https://es.unesco.org/sites/default/files/componentes-respuesta-integral-sector-educativo-alc_1.pdf)