

COLECCIÓN
POLÍTICAS EDUCATIVAS

unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

CLACSO

PENSAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA II

Experiencias y problemáticas
en Iberoamérica

Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer (compiladores)



INÉS DUSSEL es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido profesora visitante en las universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award (Alemania). Estudia los vínculos entre la escuela y la cultura visual digital, en perspectiva histórica y pedagógica.

PATRICIA FERRANTE es docente investigadora de la UNIPE y del Área de Comunicación y Cultura de FLACSO Argentina. Es la coordinadora de UNIPE digital y del Diploma Superior en Culturas y Narrativas para la Infancia y la Juventud. Estudia las prácticas con los medios y la cultura digital de docentes, niñas, niños y jóvenes.

DARÍO PULFER es profesor en Historia y magíster en Educación. Dirige el Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe, www.cedinpe.unsam.edu.ar) y la colección Pasado(s) peronista(s) del CEDINPE-PROHISTORIA. Es autor de *El peronismo en sus fuentes* (2015). En la UNIPE, es docente investigador y director de la colección Ideas en la educación argentina, para la cual prologó *La restauración nacionalista*, de Ricardo Rojas, *La tradición nacional*, de Joaquín V. González, y *La colonización pedagógica*, de Arturo Jauretche.

Pensar la educación en tiempos de pandemia II

Pensar la educación en tiempos de pandemia II

Experiencias y problemáticas en Iberoamérica

**Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer (compiladores)**

**Miguel Alfredo
Nicolás Arata
Karina Batthyány
Eloísa Bordoli
Irma Briasco
José Antonio Castorina
Agustina Corica
Ricardo Cuenca
Gabriela Czarny
Inés Dussel
Yenny Eguigure
Patricia Ferrante
Pablo Granovsky
Silvina Gvirtz
Martha Cecilia Herrera-Cortés
Walter Omar Kohan
Jorge Larrosa**

**Liliana Mayer
Germán Moncada
Ricardo Morales-Ulloa
Carla L. Paz
Francesc Pedró
Cristian Pérez Centeno
Paula A. Pogré
Darío Pulfer
María Teresa Rojas Fabris
Patricia Sadovsky
Gisela Salinas
Carlos Skliar
Alejandro Tiana Ferrer
Daniel Tirado
Rosa María Torres Hernández
Vanessa Verchelli**

Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica / Inés Dussel... [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020.

Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 7)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3805-55-4

1. Acceso a la Educación. 2. Estrategias de la Educación. 3. Política Educacional.
I. Dussel, Inés, comp. II. Ferrante, Patricia, comp. III. Pulfer, Darío, comp.
CDD 370.9

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

CLACSO: CONSEJO LATINOAMERICANO
DE CIENCIAS SOCIALES

Karina Batthyány
Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata
Director de Formación y Producción Editorial

María Fernanda Pampín
Directora Adjunta de Producción Editorial

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Luz Azcona y María Teresa D'Meza Pérez
Edición y corrección

Diana Cricelli
Diseño y diagramación

Diseño de cubierta a partir de arte de Natalia Ciucci

Foto de cubierta: cuadernillo dejado por docentes en un alambrado del camino
Las Piedritas, Olavarría, Provincia de Buenos Aires, 2020 (gentileza Juan Roa).

Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores)

© De los artículos, las y los autores

De la presente edición:

© UNIPE: Editorial Universitaria, 2020

Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

© CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2020

Estados Unidos 1168 - (C1023AAB) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.clacso.org

1ª edición, en pdf, diciembre de 2020

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: a) se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria-CLACSO, 2020; b) no se modifique el contenido de los textos; c) el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales; d) se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN 978-987-3805-55-4

Índice

PRESENTACIÓN

<i>Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer</i>	9
--	---

MIRADAS REGIONALES

Una vez más, la igualdad <i>Jorge Larrosa</i>	17
--	----

Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos <i>Carlos Skliar</i>	31
---	----

¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina <i>Paula A. Pogré</i>	45
--	----

La educación y el trabajo ante la emergencia del covid-19. Una mirada de la educación técnico-profesional <i>Irma Briasco, Agustina Corica, Pablo Granovsky, Vanesa Verchelli y Miguel Alfredo</i>	59
--	----

Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad <i>Francesc Pedró</i>	73
--	----

La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del covid-19 <i>Cristian Pérez Centeno</i>	87
--	----

EXPERIENCIAS NACIONALES

La estrategia Aprende en Casa para la educación básica en México en la pandemia <i>Rosa María Torres Hernández</i>	101
--	-----

¿Qué cambios educativos nos puede traer el coronavirus? Algunas reflexiones desde la experiencia española <i>Alejandro Tiana Ferrer</i>	111
---	-----

Escuelas chilenas frente a la crisis social y la pandemia <i>María Teresa Rojas Fabris</i>	123
Violencias pandémicas y educación para la paz <i>Martha Cecilia Herrera-Cortés</i>	137
Antes, durante y, ¿después? del covid-19: desigualdades, inequidades y discriminación en la educación escolar <i>Gabriela Czarny y Gisela Salinas</i>	145
La crisis en la crisis: la educación en los tiempos de la pandemia en Honduras <i>Ricardo Morales-Ulloa, Yenny Equigure, Carla L. Paz y Germán Moncada</i>	157
Educación en pandemia. Voces y experiencias de maestros de Bolivia <i>Daniel Tirado</i>	171
Escenas educativas de la pandemia en Uruguay. Herencias y nuevos aires: gestos pedagógicos que tejen <i>Eloísa Bordoli</i>	181
Los gobiernos locales en Argentina: repensar funciones como oportunidad frente a la crisis <i>Silvina Gvirtz y Liliana Mayer</i>	197
PROBLEMÁTICAS	
Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social <i>Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina</i>	211
¿Es posible hacer escuela de forma remota? Afectos y pensamientos de un coloquio internacional remoto en Río de Janeiro <i>Walter Omar Kohan</i>	225
La urgencia de ciudadanía. Reflexiones sobre educación y sociedad en la pospandemia <i>Ricardo Cuenca</i>	241
CIERRE	
Pandemia y desigualdad. Una respuesta integral a la crisis <i>Karina Batthyány y Nicolás Arata</i>	255

Presentación

*Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer*

La pandemia global, originada en noviembre de 2019 por el covid-19, fue y es un enorme desafío para todas las sociedades. En particular, el sistema educativo tuvo que adaptarse a una nueva realidad, con edificios escolares cerrados o parcialmente abiertos, y convivió con una gran incógnita respecto del futuro inmediato, sin saber cómo o hasta cuándo seguir con arreglos provisorios. A casi un año de este tránsito extraordinario, sabemos que la escuela se sostuvo en una combinación de modalidades y prácticas, aun cuando la presencialidad estuvo suspendida o limitada.

No se trató de un rayo en un cielo sereno. No es la primera –ni será la última– crisis que atraviesa la humanidad. En los últimos años, las crisis financieras y políticas fueron avisando que la ilusión de crecimiento y progreso no podía sostenerse. Junto con ellas, se hizo evidente la magnitud de la crisis ecológica, que plantea la necesidad de una conciencia planetaria que convoque a nuevas solidaridades globales, a nuevas cartografías e imaginaciones en torno a una política de los espacios y recursos limitados, que no renuncian a dar una buena vida a todos los seres del planeta (Latour, 2020).

Si el «globo» de la globalización y el «globo» del calentamiento global se construyen sobre supuestos e imágenes del planeta diferentes (Chakrabarty, 2019), lo que supone un enorme desafío en términos de las políticas, la pandemia agrega otra capa de complejidad: cómo se ponen en juego mecanismos globales y locales para responder a esta crisis humanitaria en la que todos enfrentamos lo mismo en simultáneo, pero con las capacidades locales propias de cada país, con respuestas posibles atadas a condiciones desiguales. El virus es, tal vez, el primer mal global que afecta a casi todos los países, pero remarca las enormes desigualdades en los modos de habitar un mundo en el que la localización define. Hay ganadores y perdedores de la globalización, como señala Saskia Sassen, pero todos estamos metidos en ese devenir común.

Los sistemas educativos, también parte de este devenir global, muestran características y tendencias en algunos aspectos análogos y en otros divergentes. Los cambios regulatorios y curriculares toman formas y velocidades distintas según las regiones. Lo novedoso fue que la suspensión de la presencialidad por largo tiempo y los esquemas de intermitencia se dieron en simultáneo en todo

el mundo. La «escuela remota» nació forzosamente global, pero con respuestas enraizadas en culturas políticas y escolares particulares. Siguiendo la idea de lo global y lo planetario que señala Chakrabarty, cabría pensar en el globo que se organiza a partir de la globalización de esta nueva forma escolar remota: ¿es el globo del capitalismo y la gobernanza mundial, o es el globo de lo terrestre, de la defensa y protección de la vida en todas sus formas?

Desde la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina comenzamos a seguir, de manera inmediata y con mucha atención, el proceso de cambio de modalidad en la enseñanza operado en este tiempo. Pequeñas notas, intentos de ensayo, conversatorios y reuniones buscaban ponerle nombres al proceso que se estaba viviendo. Decidimos encarar una empresa colectiva, convocando a colegas para escribir sobre el fenómeno que teníamos frente a nuestros ojos y que nos dejaba por momentos atónitos y siempre perplejos. Fruto de ello fue la edición, en agosto de 2020, del libro *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, con la participación de más de treinta autores, buscando dar cuenta del proceso en curso en la Argentina.

El siguiente paso fue ampliar la mirada para vincular esa trayectoria particular con otros devenires. Sobre la base de esa inquietud surgió la convocatoria a más de veinte especialistas de distintos países de la región iberoamericana, así como a algunos colegas que se desempeñan en organismos internacionales o están al frente de redes regionales, que pueden ofrecer una perspectiva de conjunto. La respuesta, como en el volumen anterior, fue rápida y desinteresada, y muestra un estado de movilización colectiva que quiere construir pensamiento atravesando las fronteras y las inflexiones locales.

La propuesta fue generar reflexiones en movimiento, del orden del ensayo, sobre lo que la pandemia visibiliza y produce en las relaciones entre las escuelas, las familias/alumnos y los docentes, siempre mediados por las tecnologías (nuevas y viejas). Partimos de algunas preguntas comunes: ¿qué efectos produce la actual situación de pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de los docentes y alumnos? ¿Qué vínculos tienen con las viejas y nuevas desigualdades? ¿Aparecen otras desigualdades que podríamos llamar «novísimas» o «pandémicas»? ¿Cómo se reconfigura la transmisión de saberes en la escuela en esta coyuntura? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en estos cambios? ¿Qué se puede avizorar para la escuela del «día después»?

Como se verá, estas preguntas fueron vinculadas con las respectivas preocupaciones y contextos. Cada uno de los autores y autoras, que provienen de experiencias y generaciones diversas, aportaron lecturas originales sobre lo que se vive en el ámbito educativo en la región, ya sea en la sistematización de las políticas públicas nacionales o subnacionales, o reflexiones sobre problemáticas o experiencias significativas en la pandemia. No nos anima la idea de buscar una visión unificada de las políticas educativas en la región, sino la posibilidad de explorar y pensar colectivamente a partir de lo que se fue desarrollando en distintos lugares.

El libro está organizado en tres partes, cuyas claves de lectura presentamos a continuación. La primera consta de análisis conceptuales y de escala regional. Incluimos en esta sección reflexiones político-filosóficas sobre cuestiones

educativas centrales como la igualdad y la incertidumbre en tiempos de pandemia, tales como las que ofrecen Jorge Larrosa y Carlos Skliar, buscando dar cuenta de un proceso masivo que no dejó de tener rasgos traumáticos. Otros trabajos abordan aspectos concretos de los sistemas educativos, como el que se refiere a la formación docente (Paula Pogré), las relaciones entre la educación y el trabajo (Irma Briasco, Agustina Corica, Pablo Granovsky, Vanesa Verchelli y Miguel Alfredo), o los que analizan el estudio de los impactos de la emergencia sanitaria en la educación superior (Francesc Pedró y Cristian Pérez Centeno).

En la segunda parte se incluyen ensayos pensados desde las políticas educativas nacionales. En ellos, los autores y autoras buscan dar cuenta de procesos particulares, periodizando y señalando las principales dificultades. Alejandro Tiana Ferrer, Secretario de Estado de Educación de España, analiza lo sucedido en las escuelas españolas en la pandemia. María Teresa Rojas Fabris presenta reflexiones sobre las escuelas chilenas, atravesadas por la movilización política, la crisis social y la pandemia. Martha Cecilia Herrera-Cortés conceptualiza lo sucedido en las escuelas colombianas desde los desafíos de la educación por la paz que ya venía afrontando, con logros desiguales, ese sistema educativo. Ricardo Morales-Ulloa, Yenny Eguigure, Carla L. Paz y Germán Moncada ofrecen un análisis de la experiencia hondureña, y Daniel Tirado da cuenta del caso boliviano. Rosa María Torres Hernández aborda el programa «Aprende en Casa», desarrollado por el gobierno mexicano, mientras que Gabriela Czarny y Gisela Salinas abordan la experiencia en torno a la desigualdad y la discriminación en las escuelas indígenas. Eloísa Bordoli reflexiona sobre la experiencia uruguaya, quizás la menos interrumpida de la región por el éxito temprano en la contención de la pandemia, pero sin embargo no exenta de tensiones y conflictos. Cerrando esta sección, Silvina Gvirtz y Liliana Mayer suman un análisis del trabajo de los gobiernos locales o municipales en Argentina, evidenciando la necesidad de esfuerzos a distintas escalas para hacer frente a los efectos de la pandemia. La revisión de estos casos da cuenta de las asimetrías y la heterogeneidad de las políticas públicas en cada país, con desafíos compartidos que se abordan con prioridades y recursos diferentes. Cabe mencionar que no conseguimos reunir ensayos de todos los países de la región, pero el conjunto ofrece un mapa relevante de algunos de los elementos que componen el mosaico iberoamericano.

En la tercera parte se abordan problemáticas derivadas del efecto de la pandemia. Aquí se puso el foco en situaciones específicas, como el análisis de los efectos de la pandemia en las pedagogías en el aula de educación básica que ofrecen Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina, y en las prácticas académicas, como propone el ensayo de Walter Kohan. Una de las contribuciones, del actual ministro de Educación del Perú, Ricardo Cuenca, se centró en los desafíos para la formación ciudadana. Cierra el libro un ensayo de Karina Batthyány y Nicolás Arata, sobre la necesidad de respuestas integrales a las crisis actuales, fortaleciendo las infraestructuras públicas y las alternativas colectivas.

Por último, una explicitación: cuando comenzamos a pensar en este libro nos interesaba documentar un proceso que conmovía varios de los supuestos en que se organizan nuestras sociedades, uno de los cuales es la necesidad de un sistema

educativo organizado de manera presencial, que encierre los cuerpos (en la famosa frase de Foucault) en espacios destinados a tal fin. Si la idea del confinamiento de la infancia a los edificios escolares venía siendo cuestionada desde propuestas como el aprendizaje ubicuo o la enseñanza «hecha-a-medida» o «justo-a-tiempo» para cada usuario, las medidas de aislamiento y distanciamiento social que interrumpieron esa forma escolar revitalizaron estos debates, al punto de que se llegó a equiparar el cierre de los establecimientos escolares con la privación del derecho a la educación y a decir que la escuela será presencial o no será.

Estos meses de pandemia, con la forzada migración a entornos virtuales o remotos, llevaron a revalorizar, muchas veces con mirada nostálgica, los espacios de encuentro y la relación entre pares que se dan en los edificios escolares, así como la experiencia de autonomía para los niños, niñas y jóvenes que habilitan la escuela. Se pusieron en el centro de la mirada lo que produce la vivencia diaria de la «suspensión» de las desigualdades y las diferencias sociales y culturales, y los procesos de transmisión de saberes y valores operados en la vinculación intersubjetiva entre el grupo y los educadores.

Pero además de «extrañar» la escuela presencial, hubo que ensayar diversas estrategias para concretar el mandato de la continuidad pedagógica. Esas prácticas se desplegaron en diversos escenarios y circuitos sociotécnicos. El diferencial en el acceso y la conectividad, junto con la multiplicidad de usos tecnológicos, se sobrepuso a las desigualdades preexistentes. A medida que transcurría el tiempo, a las viejas desigualdades sociales de origen y a las nuevas derivadas de los procesos de fragmentación se agregaron las novísimas producidas por el aislamiento y los usos tecnológicos de baja intensidad. Pero también aparecieron creaciones pedagógicas, improvisaciones y experimentaciones de docentes que buscaron formas de sostener la escuela por otros medios.

La idea de documentar quiere recuperar el sentido contenido en la expresión latina: enseñar (*docere*) por medio (*mentum*) de algo que sirve para «informar», «mostrar», «hacer saber». Nos mueve, entonces, la intencionalidad pedagógica de que esta experiencia no se pierda, no se olvide, no sea anulada o negada. Allí aparece, una vez más, la necesidad de archivos que registren, documenten y narren lo vivido; y con ella, la necesidad de una política de archivo de las políticas y las pedagogías de la pandemia.

En nuestro caso, la documentación recoge las voces de especialistas, de enunciaciones nacidas de la experiencia académica de mirar, analizar y problematizar prácticas en el ámbito educativo. Ello se hace cada vez más imperioso si tenemos en cuenta el surgimiento de discursos que plantean «el año perdido» o descalifican por completo los duros esfuerzos que realizaron miles de educadores para conservar, en las condiciones posibles, los procesos de vínculo y transmisión con sus estudiantes.

No podemos dejar que esta experiencia se pierda ni se desprecie. Resulta clave pensarla, evaluarla, procesarla, asumirla. Resulta evidente que las escuelas, los educadores y las familias no saldrán iguales de este duro proceso. Aparecieron conceptos, prácticas, herramientas y recursos que redefinieron los modos de enseñar y aprender. Aparecieron límites y dificultades reales que hay que trasladar a la agenda de política pública para resolver en el tiempo próximo. Seguramente en

los años que siguen tendremos que convivir con las heridas y deudas que quedan de este período tan duro para nuestras sociedades, pero también habrá que acordarse de lo que fuimos capaces de hacer en contextos tan inéditos como desafiantes. En clave de futuro, con miras a las escuelas de pasado mañana, este ejercicio de pensar el presente resulta imprescindible. Esta es nuestra contribución a la reconstrucción de lo vivido y a la imaginación colectiva de las escuelas por venir.

Al final, los agradecimientos debidos. A los autores que se prestaron de manera instantánea a colaborar, mostrando que la generosidad y la amistad intelectual existen y hacen posible la experiencia de comunidad académica más allá de las fronteras nacionales. Agradecemos a Clacso y Unipe la oportunidad de publicar estos trabajos con celeridad, aportando no solo un documento de época para el futuro sino también argumentos para actuar en el presente. Del mismo modo queremos hacer expreso el reconocimiento al trabajo, la responsabilidad y el cuidado del equipo de UNIPE: Editorial Universitaria, esfuerzo sin el cual este material no estaría circulando.

Somos conscientes de que el libro no contiene todo lo que habríamos deseado; quedan experiencias nacionales sin documentar y también nos debemos reflexiones sobre algunas problemáticas que resulta imprescindible abordar, pero que no pudieron completarse. La posibilidad que abre la edición digital nos motiva a dar por cerrada, de manera provisoria, esta etapa, para poner a circular algunas ideas que enriquezcan el pensamiento colectivo sobre esta coyuntura inédita que nos toca vivir.

BIBLIOGRAFÍA

Chakrabarty, D.

2019 «The Planet: An Emergent Humanist Category», en *Critical Inquiry*, vol. 46, n° 1, pp. 1-31.

Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.)

2020 *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Latour, B.

2020 «Seven Objections Against Landing on Earth», en Latour, B. y Weibel, P. (eds.), *Critical Zones. The Science and Politics of Landing on Earth*, Karlsruhe-Cambridge (MA), ZKM-The MIT Press, pp. 12-19.

Sassen, S.

2014 *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*, Buenos Aires, Katz.

Williamson, B.; Enyon, R. y Potter, J.

2020 «Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency», en *Learning, Media and Technology*, vol. 45, n° 2, pp. 107-114. <DOI:10.1080/17439884.2020.1761641>

Miradas regionales

Una vez más, la igualdad

Jorge Larrosa

La igualdad es fundamental y está ausente, es actual e intempestiva, remitida siempre a la iniciativa de los individuos y los grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación.

Jacques Rancière

RETÓRICAS DE PANDEMIA

Al principio de la pandemia hubo una retórica de *guerra*. Muchas reaccionaron, con razón, diciendo que el asunto no se jugaba con soldados sino con cuidadoras, con esas funciones precarias y precarizadas, altamente feminizadas, que tienen que ver con el mantenimiento de la vida y de sus condiciones. La pandemia nos está enseñando de qué están hechas nuestras interdependencias. Son los sanitarios y sanitarias, los reponedores y las vendedoras de supermercados, los que limpian la calle y los hospitales, los transportistas, las profesoras y los profesores, los que mantienen los servicios sociales básicos, y muchos y muchas más, los que sostuvieron y aún sostienen nuestra vida en un mundo casi paralizado.

Se usó después lo de la *catástrofe*, quizá por las catástrofes naturales, como la sequía o las inundaciones, que son algo imprevisto de lo que no se puede culpar a nadie. Pero la pandemia nos está enseñando también que podemos estar mejor o peor protegidos contra ellas, que son los pobres los que las padecen más y los que más tardan en recuperarse, y que las condiciones para poder defendernos de ellas han dependido siempre, también ahora, de la existencia o no de sistemas públicos, colectivos o comunitarios de protección y solidaridad. En mi país, como en otros muchos, la descapitalización de los servicios públicos y las drásticas reducciones de sus recursos materiales y humanos de las últimas décadas nos habían dejado inermes. Por eso, también hemos aprendido a darnos cuenta de en qué instituciones podemos confiar.

Finalmente se impuso la palabra más neutra de *crisis*: crisis sanitaria, crisis social, crisis económica, crisis política, crisis educativa. En cualquier caso, la sensación de que son tiempos extraordinarios, de que algo se está deshaciendo bajo nuestros pies, de que algo distinto viene, de que cuando esto acabe ya no seremos los mismos.

LA CRISIS Y LA BRECHA DEL TIEMPO

Las crisis, como decía Arendt en su famoso texto *La crisis en la educación* (Arendt 1996), «ponen a la luz la esencia del asunto». «Las crisis muestran cosas». Tal vez Arendt aproxima la palabra «crisis» a la palabra «apocalipsis» que, etimológicamente, significa a la vez desastre y revelación. El apocalipsis, como las crisis, nos desarraiga súbita y violentamente del mundo en el que vivíamos y nos lo da a ver situándolo a distancia, a veces dolorosamente, y le quita los velos que lo cubrían cuando estábamos inmersos en él.

Esta pandemia también nos ha arrancado de la escuela presencial, ligada a un espacio, un tiempo y unas materialidades, esa en la que, con muchas dificultades, estábamos arraigados, y ha puesto algunas cosas a la vista de todos.

Una de ellas, tal vez de la que más se ha hablado (y la que más se ha sufrido) en relación con la educación y la escuela, es la cuestión de la igualdad. De pronto, una desigualdad que ya estaba se ha desvelado con particular crudeza, ha mostrado formas nuevas (las que se derivaron del cierre de las escuelas), ha disparado todas las alertas y, desde luego, la mayoría de los profesores y profesoras (y la mayoría de las personas que trabajan en las políticas educativas públicas) la han enfrentado con mayor o peor fortuna pero, eso sí, lo mejor que han podido, haciendo enormes esfuerzos y dando lo mejor de sí mismos. Todos y todas tratamos de no desistir, de que los niños y los jóvenes no desistan y, para eso, tratamos de seguir «haciendo escuela» aunque sea por otros medios (los que tenemos) y en otras condiciones (las que se nos imponen).

Además de permitirnos ver las cosas con especial claridad, las crisis son también aceleradoras de los cambios. Desde el comienzo de la pandemia, también en lo que se refiere a la educación, todos hemos oído eso de que «ya nada será como antes», de que «estamos en un cambio de época», de que «tenemos que aprender a hacer las cosas de otra manera». La escuela, como otras instituciones humanas, requiere de cierta estabilidad, cierta permanencia, cierta durabilidad. Los que vivimos en y para la escuela, también los profesores y las profesoras, necesitamos de cierta tranquilidad, no solo para hacer bien nuestro trabajo, sino también para reunirnos, para hablar, para pensar, para decidir. Por eso, este shock que lo ha puesto todo patas arriba nos ha dejado aturridos y desorientados, como sin suelo bajo los pies, oyendo detrás de la nuca esa cantinela de que «todo ha cambiado», de que «ahora sí que hemos entrado definitivamente en el siglo XXI», de que «tenemos que reinventarnos».

Hemos visto clara y dolorosamente lo que ya sabíamos: que tanto la forma de la escuela como la materialidad del oficio de profesor son cosas muy frágiles y fragilizadas, muy precarias y precarizadas, muy vulnerables. Por eso, cuando esas cosas se interrumpen, hay que intentar ponerlas en pie y sostenerlas (con otros medios aún más precarios y en otras condiciones aún más difíciles), como han tratado de hacer, cada día, millones de profesores y de estudiantes en todo el mundo.

En esas condiciones, muchos hemos tenido la clara sensación de que la igualdad, la compleja relación entre escuela e igualdad, ha sido y va a ser una de las

cosas más difíciles de sostener en esa «reinención de la escuela y de nosotros mismos» que parece que tenemos que hacer. Y mucho nos tememos que los tiempos que vienen no serán amables para esa disposición igualitaria que la escuela sostiene (de formas diversas y, a veces, llenas de contradicciones) desde sus orígenes.

LA CRISIS Y LA NECESIDAD DE PENSAR

Las crisis son también encrucijadas, momentos de decisión, y por eso *exigen pensar*. El verbo *Krinein* significa a la vez precipitar y discernir. En las crisis algo se precipita y, a la vez, algo se distingue, de ahí la relación entre «crisis», «crítica» y «criterio». De ahí también la expresión «momento crítico» para nombrar ese punto temporal en el que algo se decide. En las crisis se abre, con especial nitidez, esa «brecha del tiempo» de la que hablaba Hannah Arendt, ese intervalo entre el pasado y el futuro, entre el «ya no» y el «aún no», que pone en cuestión lo que sabemos y nos empuja a pensar.

No se trata, dice Arendt, «de reestablecer el hilo roto de la tradición» ni «de inventar novedosos sucedáneos» ni «de encontrar soluciones precisas», sino de buscar algo, el presente, lo que pasa y lo que nos pasa en este preciso momento, nuestra «postura frente al pasado y al futuro», algo que tenemos que «descubrir y pavimentar con laboriosidad» porque solo así podemos «otorgarle existencia». Y para eso, advierte, «no estamos preparados ni equipados».

Pero, también para Hannah Arendt, pensar no es una actividad especial, reservada a unos pocos, que tiene lugar en el interior de una mente solitaria. Ella aprendió de Kant, en una lectura política de la *Crítica del Juicio* (esa obra en la que discute la razón estética y en la que afirma que «el pensar necesita compañía»), que el pensamiento respecto de los asuntos humanos se entiende como un juicio siempre contingente y provisional y, sobre todo, que es una práctica pública y en público orientada, algunas veces, a la conformación colectiva de las formas de vida comunitarias.

El pensar forma parte de la «mundaneidad» y la «pluralidad» de la existencia humana y, como tal, no puede ser reemplazado ni por una verdad monológica y doctrinaria ni por una praxis que se pretenda técnica y neutral. Se piensa hablando y escuchando, leyendo y escribiendo, en un diálogo esforzado y público con los otros, acerca del mundo común. Pensar implica, desde luego, poner las cosas a distancia (no estar sumergidos en el mundo), pero requiere también, sobre todo, que se mantenga pegado a la experiencia y que sea capaz, de algún modo, de nombrarla, de publicarla, de socializarla y de comunizarla.

El pensar necesita, sí, compañía, y por eso exige una especie de sentido común o, quizá mejor, de sentido *de* lo común que solo podemos defender y construir juntos con relación a algo (en este caso, la relación entre escuela e igualdad) con lo que todos estamos implicados y complicados. Y quizá para eso tampoco estemos preparados ni equipados, tal ha sido el arrasamiento de lo público y de las esferas públicas (esas en las que los seres humanos discuten juntos sobre lo que les concierne) en los últimos tiempos.

En su texto sobre la crisis en la educación, Arendt insiste en que es la crisis misma la que «destroza apariencias y borra prejuicios» y por eso «nos obliga a plantearnos preguntas y nos exige juicios directos». A los que vivimos en la escuela y para la escuela, a los que nos importa la relación constitutiva entre escuela e igualdad, a los que estamos preocupados y concernidos por que la escuela siga siendo escuela y, por tanto, mantenga esa especie de tensión hacia la igualdad que siempre la ha caracterizado, la crisis de la pandemia nos está haciendo ver, nos está haciendo discernir y decidir, nos está haciendo pensar, nos está haciendo conversar.

En esa estela, lo que me propongo aquí no es otra cosa que ofrecer algunas notas para recordar la complejidad y la dificultad de la igualdad escolar que, desde luego, no puede quedar simplificada a una cuestión de derecho al acceso, no puede reducirse a una cuestión de recursos técnicos o económicos, y tampoco puede quedar enmarcada solo en la categoría comodín de inclusión. La igualdad concierne, claro, a todo eso, pero tiene que ver, sobre todo, con la forma misma de la escuela, con su relación constitutiva con otras formas (políticas, lingüísticas) de igualdad y, desde luego, con sus condiciones (técnicas y materiales) de posibilidad.

En cualquier caso, lo que aquí voy a tratar de elaborar, recordando algunas referencias fundamentales, es únicamente la igualdad escolar, la que se revela en una consideración de la escuela misma y de sus formas pedagógicas.

LA ESCUELA Y EL AMOR A LA IGUALDAD

Comenzaré afirmando la tendencia a la igualdad constitutiva de la escuela, lo que podríamos llamar su *isofilia*: su amor a la igualdad, su tendencia igualitarista, su propensión a la igualdad, su anhelo de igualdad. Maarten Simons y Jan Masschelein lo dicen así en los primeros compases de su *Defensa de la escuela*:

El acto principal y más importante que ‘hace escuela’ tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su posición) no tenían derecho a reivindicarlo [...]. Lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio de la sociedad (de la *polis*) como del hogar (del *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre.

Desde luego, esa tendencia se modula de distintas formas a lo largo de la historia y, obviamente, se constituye de forma compleja y contradictoria, no sin tensiones ni ambigüedades. Creo que existe una relación muy interesante entre igualdad y escolarización, y creo también que es importante hacer la *historia de la igualdad escolar*, tanto de la que se da en la escuela como de la que promueve la escuela. Y eso por dos razones.

Primero para contrastarla con la historia, mucho más común, de la desigualdad escolar (de la escuela como productora y legitimadora de desigualdades). Me parece que es más interesante, para nosotros, y más en las actuales circunstancias, pensar la escuela desde la igualdad y sus dificultades (o, incluso, sus límites y sus imposibilidades), que desde ese esquema que la piensa como intrínseca e irremediadamente desigualitaria.

En segundo lugar, porque esa historia de la relación, compleja, entre escuela e igualdad nos puede ayudar a pensar (y a juzgar) lo que pasa y lo que nos pasa en el presente. La escuela muestra dinámicas isofílicas en el interior de sociedades altamente desiguales, y lo que tenemos que hacer, me parece, es localizar lo que aún hace posibles esas dinámicas y esas tendencias, así como las maneras en que la escuela está crecientemente horadada por formas de pensarla y hacerla claramente isofóbicas, algunas de las cuales se han mostrado, con especial nitidez, en estos meses de desescolarización obligatoria que nos ha tocado vivir y que, seguramente, se mostrarán también en la nueva etapa de re-escolarización que la seguirá.

LA IGUALDAD DE LAS INTELIGENCIAS

En *El maestro ignorante*, Rancière construye la idea emancipadora de la igualdad de las inteligencias. La idea radical es que esa igualdad es una ficción, un supuesto, que hay que verificar. Por ejemplo, «nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esa suposición». O, con otras palabras, «es cierto que no sabemos que los hombres sean iguales. Decimos que *quizá* lo son. Es nuestra opinión e intentamos, con quienes lo creen como nosotros, comprobarla. Pero sabemos que este *quizá* es eso mismo por lo cual una sociedad de hombres es posible».

La igualdad no está, sino que se crea, se hace, se experimenta, se verifica, se comprueba. La igualdad, parece decir Rancière, siempre falta, pero la pedagogía que se quiere emancipatoria se dirige a experimentar esa igualdad que falta, a producirla en el acto mismo que la proclama. Por eso la igualdad no es un hecho sino una creencia, podríamos decir, productiva, de esas que tienen efectos de realidad. Y esa suposición, esa apuesta, es lo que hace posible una sociedad que merezca el nombre de humana.

Además, todo el andamiaje rancieriano se apoya en el lenguaje y en el pensamiento. La razón y el lenguaje (la inteligencia) no son facultades o capacidades sino maneras de participar en el mundo común. La lengua es común, el pensamiento es común, la razón es común, todo hombre es capaz de pensar y de comunicar a sus semejantes lo que piensa. Por otra parte, tanto el lenguaje como el pensamiento se dan siempre en relación con algo (un texto, una experiencia, un pedazo de mundo) que está entre todos y que la lengua y el pensamiento hacen aparecer en público. De ahí que la emancipación intelectual no sea otra cosa que reconocer y actualizar la potencia misma del lenguaje y del pensamiento en

relación con una pluralidad que los constituye y una exterioridad que les resiste. Solo hay que proponérsela, y ejercitarla. Solo depende de la voluntad para quererla y del trabajo constante para actualizarla. Por eso no tiene que ver con el saber sino con la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera como igual a cualquier otra.

Con la presuposición de la igualdad de las inteligencias, Rancière se aparta de dos teorías simétricas e igualmente confortables: la de la desigualdad natural y la de la igualdad natural. Ambas irrelevantes pedagógicamente, porque ambas convierten la educación en la reproducción de un dato, de lo que ya es, de lo que ya está. Nuestra época democrática es más proclive a naturalizar la igualdad que la desigualdad. Pero, como dice Rendueles:

El problema de la tesis de la igualdad natural es que ofrece una imagen sencilla y tranquilizadora. Parece como si el igualitarismo tan solo requiriera de estrategias simples dirigidas a conservar un estado natural que la sociedad corrompe [...]. Pero la experiencia histórica muestra que las dinámicas igualitaristas fructíferas exigen de una intervención permanente y sofisticada. La igualdad efectiva solo puede ser el fruto de la intromisión política, es un producto de la construcción de la ciudadanía y de la democracia cultivada sistemáticamente. El igualitarismo no es un hecho bruto sino una elaboración social sofisticada.

La igualdad política es el resultado de una intervención política, de la decisión de tomar a los hombres como ciudadanos y como seres capaces de palabra (como seres emancipados) y, desde luego, del trabajo constante de la democracia (esa institución tan audaz y, a la vez, tan frágil) por sostenerse a sí misma. La igualdad escolar, por su parte, es el resultado de una intervención pedagógica, de la decisión de partir de la igualdad de las inteligencias y, desde luego, del trabajo constante de una escuela emancipada y emancipatoria (también arriesgada y vulnerable) para inventar formas igualitarias de funcionamiento y para resistir todas las presiones desigualitarias que tratan de destruirla.

LA UTOPÍA ESCOLAR

Como nos han enseñado Masschelein y Simons, siguiendo en eso a Rancière, la igualdad pedagógica es el resultado de una escuela cuya forma sea capaz de desconectar la relación entre sujetos, capacidades y posiciones sociales. O, dicho de otra manera, de una escuela que afirme y trate de verificar la utopía pedagógica de que cualquiera es capaz de aprender cualquier cosa, sin excepción y sin distinción.

Con la palabra utopía, dicen, no se trata de proyectar un futuro más o menos realizable, sino de afirmar una idea que es un «punto de partida fascinante e inescapable» del que depende que la escuela sea escuela. Esa utopía no afirma nada natural, sino que es «un principio incondicionado»: no hay nada predefinido en

la naturaleza de cada cual y, desde luego, no hay nada predestinado. Además, no se trata de un optimismo ingenuo constantemente desmentido por la realidad, sino de algo mucho más interesante: las prácticas pedagógicas asumen ese punto de partida «con la plena conciencia de que esa presuposición se refiere a una realidad imposible».

Esa utopía, claro, requiere recursos, mucho tiempo y, especialmente, que nada la obstaculice. La realidad, sin embargo, es que hay pocos recursos, poco tiempo y un montón de requerimientos que la dificultan, sobre todo los que tienen que ver con las presiones para que la escuela sea eficaz en la consecución de ciertos resultados funcionales para la sociedad. También el maestro ignorante sabía que lo que hay es la desigualdad, el orden natural de las cosas, la ley de la gravedad. Pero la igualdad es resistencia a la ley de la gravedad de la desigualdad. La pasión por la igualdad, dice Rancière, «es el vértigo de la igualdad, la pereza ante la tarea infinita que esta exige, el miedo ante lo que un ser razonable se debe a sí mismo». Por eso, el que la desigualdad horade la escuela no impide que la idea de que cualquiera puede aprender cualquier cosa sea el punto de partida fundamental para que la escuela sea realmente escuela.

Y es la sociedad la que tiene que decidir si quiere tener una escuela así o no. Una sociedad que se piense bajo el signo de la desigualdad hará una escuela desigual, y una sociedad que se deje iluminar por la igualdad emprenderá la tarea infinita de verificarla, una y otra vez, y se sentirá orgullosa de contar con una escuela que también lo haga. Podríamos decir, parafraseando al maestro ignorante, que de esa decisión depende que una sociedad de hombres (de ciudadanos iguales, de personas que son capaces de hablar y de pensar como cualquier otro, de sujetos emancipados) sea posible. Y que una escuela de profesores y estudiantes (y no de proveedores de servicios y clientes al servicio de la formación y selección de capital humano) sea posible.

LA FORMA DE LA ESCUELA

El maestro ignorante nos habla de la presuposición de la igualdad de las inteligencias como condición de la emancipación, pero no dice nada de la escuela. Sin embargo, hay otro texto de Rancière en el que dice, tajantemente, que la escuela es hija de la igualdad y del tiempo libre (Rancière, 1998). Ahí comienza con el origen griego de la escuela, ese que aún conservamos en la palabra que la nombra que, como se sabe, viene de *scholè*, una palabra griega que significa, literalmente, tiempo libre.

El texto comienza con una afirmación radical: «la escuela no es un lugar definido por una finalidad social externa». El enunciado es sorprendente porque hemos naturalizado que la pregunta es para qué sirve o para qué debería servir la escuela. Y porque hemos naturalizado también que la escuela es una institución social que forma parte de la sociedad y está, de algún modo, a su servicio. Pero Rancière se aparta de esa posición y añade que la escuela «es ante todo una forma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales».

Como si la escuela fuera escuela, precisamente, por el modo como constituye un espacio escolar separado de otros espacios sociales, un tiempo escolar separado de otros tiempos sociales, y unas actividades escolares separadas de otras actividades. Y continúa:

Escuela no quiere decir aprendizaje sino ocio. La *scholè* griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, de quienes están dispensados de las exigencias del trabajo. Entre estos, algunos aumentan inclusive esta disponibilidad sacrificando tanto como sea posible los privilegios y los deberes de su condición al puro placer de aprender. Si la *scholè* define el modo de vida de los iguales, esos 'escolares' de la Academia o del Liceo, del Pórtico o del Jardín, son los iguales por excelencia.

¿Qué relación existe entre esos jóvenes atenienses bien nacidos y la multitud confusa y porfiada de nuestros colegios suburbanos? Nada más que una forma, admitámoslo: la forma-escuela, tal como la definen tres relaciones simbólicas fundamentales: la escuela no es ante todo el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a los niños a su actividad de adultos. Es el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia.

La escuela, dice Rancière, es igualitaria no por su función, sino por su forma. O, dicho de otro modo, la escuela se constituye como la forma pedagógica de la igualdad. Y esa forma, parece decir, la forma-escuela, es común a los jóvenes atenienses bien nacidos y a los jóvenes de los colegios de periferia. Desde luego, no se trata aquí de la igualdad política, ni mucho menos de la igualdad social, económica o cultural, sino de la igualdad pedagógica. Del mismo modo que la igualdad política define y constituye a los ciudadanos, la igualdad pedagógica define y constituye a los escolares.

En esa línea, el texto continúa diciendo que la escuela no toma la igualdad como objetivo, no iguala por sus efectos sobre los individuos o sobre las sociedades, sino que constituye ella misma un espacio-tiempo igualitario. Y eso por dos razones. Primero, porque suspende la desigualdad del nacimiento. Segundo, porque está separada de la desigualdad económica (de las exigencias del trabajo). La escuela, para ser igualitaria, no puede ser continuación de la familia ni preparación para el trabajo.

El ocio, la *scholè*, en Grecia, separaba dos usos del tiempo y, a la vez, dos tipos de personas. Pero la escuela pública moderna se constituye por cuanto trata de ofrecer a todos ese ocio, ese tiempo libre, que en otro tiempo era «la norma de separación de las vidas nobles y viles». La escuela pública moderna democratiza el tiempo libre y, en ese sentido, ennoblece la vida de los niños y de los jóvenes «mal nacidos» que no tenían tiempo para «aprender por aprender». Para Rancière, la igualdad escolar supone la instauración de una «lógica heterogénea a la del orden productivo». Y es por eso por lo que tiene efectos en otros órdenes, en

la sociedad y en la cultura, simplemente porque «propaga los modos de la igualdad». En ese sentido, la denuncia moderna de la escuela «reproductora» de las desigualdades es, quizás, solo el sucedáneo irónico de una denuncia mucho más antigua y más dramáticamente vivida: la del desclasamiento, la del desorden automáticamente producido en el orden social por toda extensión de la forma igualitaria de la escuela. Quien ha saboreado la igualdad escolar está virtualmente perdido para el mundo de la producción, que es el de la desigualdad y la ausencia de ocio. La pérdida es doble, económica y social.

Cuando la escuela se desvincula del orden productivo, cuando produce un «exceso de aprendizaje» no estrictamente funcional, un aprendizaje literalmente ocioso, alberga un «exceso de igualdad» que es «mortal para el orden social». La escuela, dice Rancière, «hace más iguales de lo que la sociedad puede emplear». La escuela es un dispositivo de desclasamiento simplemente porque en ella los escolares tienen una experiencia de la igualdad que no existe en otros lugares y, por eso, produce entre los que la han vivido y la han dejado una cierta frustración. Ni la sociedad ni la economía son capaces de satisfacer las expectativas de igualdad que la escuela produce entre los que la han vivido. Por eso, añade, «transportando al mundo económico las costumbres y las aspiraciones de la escuela, esos desclasados serán una y otra vez denunciados como el fermento de toda subversión».

SOCIEDADES ISOFÓBICAS

Las instituciones igualitarias, también la escuela, están llenas de claroscuros y de incertidumbres, como todas las instituciones humanas, y siempre han estado amenazadas y horadadas por las tendencias anti-igualitarias de la cultura, la economía y la sociedad. En el presente, esas tendencias isofóbicas son claramente hegemónicas y permean, desde luego, tanto los discursos como las prácticas escolares. Y me parece que esas tendencias son el correlato, directo o indirecto, de dos elementos fundamentales.

El primero, lo que podríamos llamar un *ethos* meritocrático. El segundo, claramente relacionado con el anterior, la mercantilización de la escolarización. Ambos, como dice César Rendueles en un libro que voy a parafrasear ampliamente en lo que sigue, tienen como base material «la centralidad del mercado en nuestra cultura», esa que ha convertido nuestras sociedades en «gigantescos estadios deportivos que han normalizado la competición universal», y cuyos valores agresivamente isofóbicos constituyen «el corrosivo más poderoso de la igualdad».

LA ESCUELA MERITOCRÁTICA

Entenderé la meritocracia como lo contrario de la igualdad escolar, es decir, como la conexión, lo más estrecha posible, entre individuos, capacidades y posiciones

sociales. La forma pedagógica que instituye la escuela griega estaba relacionada con la suspensión de los privilegios heredados (de la desigualdad del nacimiento) y con la suspensión de la orientación del aprendizaje a la utilidad (de la relación entre la excelencia individual y la posición social). La escuela pública actual, me parece, está atravesada, quizás, por esa idea de la igualdad del comienzo (aunque desde luego encuentra muchos obstáculos para hacerla real), pero ya no por la desconexión entre capacidades y ascenso social ni, desde luego, con la presuposición de que todo aprendizaje escolar debe servir para alguna cosa relacionada, en general, con el individuo y/o con la sociedad.

Esa conexión escolar reforzada entre individuos, capacidades y posiciones atraviesa la idea de la *igualdad de oportunidades*, esa que podría tomarse como la pretensión de igualdad en el punto de partida. Se trataría de eliminar las desigualdades que distorsionan el esfuerzo individual y la competición colectiva. Pero lo que no se discute es el supuesto de que cada uno obtenga las recompensas que merece según sus capacidades, sus talentos, sus esfuerzos y sus resultados. La meritocracia justifica el acceso a las posiciones social y económicamente elevadas como un premio justo al talento y al esfuerzo individual. Su carácter anti-igualitario, desde luego, está en la lógica misma de competición individual e individualizadora que la acompaña y, por tanto, en su funcionamiento como principio fundamental de legitimación de los privilegios.

En primer lugar, la meritocracia introduce una cultura aspiracional orientada a la consecución de bienes posicionales, es decir, aquellos que son valorados precisamente porque no pueden ser poseídos por otros: esos que llamamos, sin ninguna vergüenza, bienes exclusivos, y que deseamos justamente por eso. En segundo lugar, se basa en un sistema perverso de estímulos y recompensas, en una especie de chantaje permanente en el que todo lo que se hace merece un premio: una cultura del soborno en definitiva, según la cual las personas solo son capaces de hacer las cosas bien si reciben a cambio alguna compensación. En tercer lugar, ordena el mundo en ganadores y perdedores, en exitosos y fracasados, como base empírica para premiar a los primeros. En cuarto lugar, introduce un lenguaje basado en los derechos (derivados de los méritos individuales) y no en los deberes (derivados de las obligaciones sociales, de los compromisos y las responsabilidades colectivas necesarias para vivir juntos). En quinto lugar, introduce una lógica individualista que hace del sujeto aislado y competitivo el átomo social, considerando todo tipo de vínculos como simples asociaciones de individuos en función de sus intereses o sus preferencias particulares. En sexto lugar, está atravesada por una base moral del éxito, el merecimiento y el privilegio que es tóxica para cualquier proyecto igualitarista. Y podríamos seguir por ahí.

LA ESCUELA INCLUSIVA

A veces, la idea misma de *inclusión* también está atravesada por lógicas meritocráticas y, por tanto, intrínsecamente isofóbicas. A partir de los años ochenta, dice Rendueles:

Los efectos de la desigualdad dejaron de entenderse como el resultado de una competición coherente entre colectivos razonablemente bien definidos [...] y la desigualdad comenzó a verse como un magma social incontrolable y amorfo que expulsaba a bolsas de población heterogéneas de las condiciones de vida digna. Fue así como se popularizó el concepto de exclusión social. El problema del concepto de exclusión es que nos lleva a pensar las desigualdades desde la perspectiva de la gestión de residuos, como si fuera una excrecencia a reciclar dentro de un sistema bien engrasado [...]. La exclusión consiste en entender la desigualdad como una lista de invitados incompleta. Incluir a más gente puede ser difícil –hay que encontrarlos, prestarles un traje y convencer a los invitados de que no va a robar la cubertería– pero no entraña un conflicto sistemático.

Es verdad que la idea de inclusión implica un adentro y un afuera, pero no discute la lógica que configura el adentro. Es una idea que pasa por entrar en algo de lo que se ha sido expulsado (o donde nunca se ha estado), la sociedad o la economía fundamentalmente, pero considerando ese adentro (con sus desigualdades constitutivas) como dado y deseable tal como es. Con la inclusión escolar pasa algo parecido. Se trata de que todos estén en la escuela, pero sin problematizar qué quiere decir «escuela para todos». En el contexto competitivo de una escuela meritocrática esa «escuela para todos» debe significar, creo, no solo universalizar el «todos» sino, principalmente, problematizar la lógica misma de la meritocracia o, dicho de otro modo, no solo hacer que todos (incluso los calificados y categorizados como excluidos) puedan jugar en un juego desigual (que todos estén invitados a la competición) sino cambiar el juego (convertirlo en un juego igualitario).

Desde luego, no estoy diciendo que no sea importante que todos los niños vayan a la escuela, a la mejor escuela posible, y que vayan en las mejores condiciones. El cierre de las escuelas durante la pandemia ha sido enormemente excluyente, ha mostrado lo importante que es el acceso a la escolarización, en su sentido más literal. Y ha revelado que la escuela pública es una de las pocas instituciones que aún acogen a los niños y a los jóvenes más desfavorecidos, esforzándose por ponerlos en condiciones lo más igualitarias posibles. Además, la escuela sigue siendo uno de los grandes símbolos sociales de la igualdad y eso ha hecho que, al menos en Cataluña, haya gozado de aceptación casi unánime el lema de que lo último que se tiene que cerrar y lo primero que se tiene que abrir son las escuelas.

La domesticación de la escuela (que difícilmente se ha correspondido con la escolarización del ámbito doméstico, del *domus*, de la casa) ha mostrado, con especial crudeza, que la forma escuela (por decirlo con Rancière: sus espacios, sus tiempos y sus actividades) aún era capaz de mantener cierta igualdad, y que su disolución anuncia enormes dificultades para que seamos capaces de seguir sosteniéndola. Pero ha mostrado también que solo excepcionalmente ha sido capaz de poner en cuestión los fundamentos isofóbicos que atraviesan la escuela meritocrática. En ese sentido, siguiendo a Arendt, tal vez estemos perdiendo la

oportunidad de que la crisis nos haga pensar y, sobre todo, nos haga tomar decisiones que nos lleven en una dirección distinta a la prevista.

UNA VEZ MÁS

He comenzado hablando de guerra, de catástrofe, de crisis. Recordaré, para terminar, dos gestos que nos pueden servir de inspiración: las primeras y las últimas líneas de la *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire. El primer gesto es «una vez más». El libro empieza así: «una vez más, los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema».

Freire también vivió en tiempos convulsos. No somos ni los primeros ni los últimos que vivieron momentos dramáticos, no somos ni los primeros ni los últimos que sentimos que la hora actual nos desafía. Siempre es una vez más, y esta vez es, simplemente, la nuestra, nuestra vez, la que a nosotros nos ha tocado vivir y enfrentar. Una vez más, los que vivimos y trabajamos en la escuela y para la escuela, estamos pasando por un momento dramático, y ese momento hace que nos propongamos a nosotros mismos, nuestro propio oficio, como problema. Y una vez más, nos proponemos también como problema la escuela, ese espacio y ese tiempo que sostenemos y que nos sostiene, esa institución en la que desarrollamos nuestro hacer y que ha tenido que renovarse, redefinirse y reinventarse innumerables veces. Y ese problema, esa pregunta que nos hacemos «una vez más», implica una búsqueda, una indagación, orientada a una respuesta, siempre provisional y abierta a nuevas preguntas. Una vez más.

El libro de Freire termina así: «si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar».

El gesto es muy bello: he escrito muchas páginas, he acuñado algunos conceptos, he hecho algunas propuestas, he dado algunas respuestas, he buscado, he indagado, me he preguntado y he tratado de responder y de formular nuevas preguntas... pero las ideas cambian, las circunstancias cambian, las propuestas envejecen, las respuestas son provisionales, ni siquiera las preguntas sirven para siempre, todo eso se lo lleva el viento, no permanece... sin embargo espero que algo sí que permanezca. Y ahí Freire pronuncia la palabra «fe». Lo que Freire quiere transmitir, por tanto, es una especie de fe.

Podríamos decir entonces que lo que hay que renovar, una vez más, en estos momentos dramáticos, no es otra cosa que nuestra fe, nuestra confianza, tanto en la escuela como en nuestra función de profesores y profesoras. Solo así podremos dar una respuesta a la dramaticidad de la hora actual, tratando de que la escuela siga siendo una institución isofílica, y de que los profesores sigan siendo personas cuyo trabajo consiste en hacer posible esa escuela igualitaria. Tal vez profesores renovados y reinventados, que eso lo hemos hecho muchas veces y nunca nos ha dado miedo, pero profesores al fin y al cabo, practicantes de un oficio milenario, normado por la igualdad, y cuyo lugar es la escuela igualitaria. Una escuela, por tanto, que tenemos que tratar de mantener y de sostener como

una institución pública relacionada con la igualdad. Y, desde luego, indagando y preguntando, pensando y repensando, actuando, experimentando, conversando, abriendo espacios públicos para la reflexión.

Solo así estaremos mejor preparados y equipados para pavimentar el suelo de una escuela en la que pueda seguir alentando una voluntad de igualdad cuyas condiciones, límites y posibilidades tendremos que descubrir, como ya lo hicieron otros antes que nosotros, poniendo en juego nuestro mejor discernimiento y, desde luego, construyendo y reconstruyendo espacios y tiempos públicos para poder pensar juntos, acompañándonos, qué es lo que ha pasado y lo que nos ha pasado durante estos últimos meses.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H.

1996 «La crisis en la educación», en *id.*, *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.

Masschelein, J. y Simons, M.

2016 «School: Everyone Can Learn Everythig», en *A truly Golden Handbook. The Scholarly Quest for Utopia*, Lovaina, Leuven University Press.

Ranciére, J.

1998 «École, production et égalité», en *L'école de la démocratie*, París, Ediling.

2003 *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.

Rendueles, C.

2020 *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*, Barcelona, Seix Barral.

Simons, M. y Masschelein, J.

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos

Carlos Skliar

ESTE TEXTO PONE EN CONSIDERACIÓN ALGUNAS IDEAS y percepciones, provisorias y precarias, acerca del *acontecimiento* educativo durante la pandemia, a partir de la reelaboración de una serie de conversaciones virtuales en el país y en la región,¹ que retratan en un tono de incertidumbre el antes-durante-después de las formas, espacios y tiempos escolares.

LA PRETENSIÓN DE LA CONTINUIDAD

A poco de declararse la pandemia y establecerse el confinamiento y el distanciamiento social, la actividad en torno a lo educativo entró en ebullición, fue incesante y también agotadora; los límites y los umbrales de aquello que puede ser considerado como *acción escolar* se expandieron de inmediato en varias direcciones: el reparto de bolsones de comida para las familias azotadas por el hambre, la búsqueda ineludible de estudiantes de todos los niveles con dificultades o ausencia de conectividad, las reuniones con el propósito de crear una organización institucional en ausencia de institución física, la generación de materiales no previstos con antecedencia, la capacitación para docentes en modos de transmisión de contenidos y recursos, etc.

1. Me refiero aquí más específicamente a encuentros virtuales junto a: Plan Ceibal y la OEI (Uruguay), Programa Charla con Maestros (Ministerio de Educación de Colombia), Programa Parche Maestro (Medellín, Colombia), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (México), Programa Ciudades más humanas (Municipalidad de Rosario), Ciclo Conversaciones con cualesquiera (red facebooklive), Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), Fundación Conexión 360º (Argentina), Estrategia entre Pares (Alcaldía de Bogotá, Colombia), Universidade dos Açores (Portugal), Universidad Nacional de Rosario, Reuniones inter-cátedras con universidades del Norte de Chile, Arquitectos sin fronteras de Galicia (España), Ciclo Libertad y Responsabilidad por la palabra (PEN, Argentina), Ciclo Pensar en tiempos turbulentos del Hospital Italiano (Argentina), además de conversaciones cotidianas con distintos Institutos de Formación Docente de la Argentina y de escuelas del país y de la región.

Además, tal acción se extendió hacia febriles debates filosóficos, pedagógicos, antropológicos, políticos, sociológicos; ciclos de intervenciones públicas de especialistas organizados por ministerios, secretarías, organizaciones no gubernativas, sindicatos, escuelas; una prensa escrita y televisiva volcada hacia la dilucidación de los problemas más álgidos del presente escolar; controversias múltiples y acérrimas sobre el desempeño, la tarea y el rol de las familias, el aprendizaje y su evaluación; la presencia cotidiana de una escuela televisada, entre muchas otras.

Los conmovedores relatos de las acciones escolares de maestras y maestros comenzaron a darse a conocer y a diseminarse, motivados por la solidaridad y la responsabilidad: la entrega de tareas a los estudiantes surcando ríos caudalosos en canoa, kilómetros hechos de bicicleta para hacer llegar cuadernillos de estudio a niñas y niños, la asunción de gastos comunes de conectividad compartidos entre docentes y familias, etcétera.

En el transcurso de las conversaciones fue posible apreciar una serie de movimientos o de variaciones a propósito de un interrogante que recorrió de inmediato la vida pública y privada, y que aún resuena: ¿siguen las escuelas, continúan en esa multiplicación de acciones escolares? Y de ser afirmativa la respuesta: ¿qué es lo que sigue o continúa en medio del distanciamiento y el confinamiento social? ¿Puede algo continuar, cuando el resto de la vida social se interrumpe? ¿Puede continuar cuando las vidas singulares parecen quedar detenidas, boquiabiertas, incluso perplejas delante de la fina línea que divide la salud de la enfermedad y de la muerte?

Intentar una respuesta será siempre clausurar la pregunta, pero quizá sea posible detenerse a pensar unas líneas en ello: al mismo tiempo que fue explícita la pretensión de una cierta continuidad pedagógica –al menos en lo que se refiere a la gestión estatal y a la instalación de una trilogía básica: envío de tareas, realización y evaluación del aprendizaje– también existieron fenómenos concretos de discontinuidad, interrupción, ruptura y vacío, todo a la vez, o en fragmentos distintos de formas, tiempos y espacios.

Ahora bien: el hecho de que hubiera (la pretensión o la afirmación de una cierta) continuidad pedagógica, ¿supuso que hubiera (la pretensión o la afirmación de un) aprendizaje en la misma dirección, es decir, en el sentido de lo planificado, registrable, evaluable?

«Aprendí a sumar, a multiplicar. Aprendí a extrañar», escribió un niño pequeño en su cuaderno para contestar el interrogante planteado a distancia por su maestra. «Aprendí que prefiero la escuela en la escuela y no en mi casa», registró una niña en el WhatsApp de su clase. «Aprendí que hay que cuidarnos para que pueda volver ver a mis amigas de la escuela y a todos los que todavía no son mis amigos», dijo una niña de doce años en un zoom de su colegio.

Claro está que hubo y que hay que escuchar mucho más a la niñez en este tiempo incierto, por supuesto, pero no en un lenguaje jurídico, técnico o textual, sino en un plano igualitario, ya que pareciera ser una de las claves del presente y futuro reencuentro en las escuelas: la cuestión no es tanto la acumulación de testimonios sueltos, sino el gesto de la conversación, olvidado o perimido o puesto bajo condiciones experimentales del diálogo, es decir, qué hacer con lo

escuchado para darle sostén, continuidad, duración, espesura; cuáles preguntas valen la pena que sigan siendo preguntas, y qué se transforma en la actividad común de lo escolar.

Cuando un niño pequeño describe que no puede estudiar en su casa porque su padre necesita los datos del teléfono para trabajar, cuando una niña apostada en una ventana siente y piensa –y escribe– que el mundo continúa de algún modo pero su vida no, cuando un niño ciego cree percibir que todos allí afuera se han muerto, cuando una niña le pregunta a su maestra si es de verdad o de papel: ¿se trata de frases sueltas, de testimonios que se toman como anécdotas provisionales, de frases enunciadas desde los márgenes que pueden provocar sorpresa, complicidad o dolor, y que enseguida se olvidarán? ¿O son el centro mismo de una conversación que insta a reinventar la educación? ¿Son su punto de partida?

Aprender no es instantáneo o, al menos, no es algo que procede de la inmediatez ni es un reflejo cristalino de una enseñanza sino de un acontecimiento que demora en *darse cuenta*. Aprender, pues, es *darse cuenta* en uno mismo lo que es reconocible para otros, y por ello es fundamental dar un tiempo y un lugar para que ocurra, prestando mucha atención a la escena tensa que se plantea entre la experiencia igualitaria, las exigencias de rendimiento y la insistencia de una racionalidad evaluadora. Según cómo se desate ese nudo entre igualdad/exigencia/evaluación será posible saber si algo se ha aprendido o no.

Por supuesto que existen intuiciones a propósito de lo que se pudo y se podría aprender en esta temporalidad inédita, y quizá no sea lo típico o lo tipificado hasta aquí: hay algo en torno de la generosidad y de la mezquindad, de la solidaridad y del egoísmo, de la necesaria presencia del Estado, del papel de la ciencia, de la responsabilidad o no de la palabra, de las contingencias y de la finitud, de la fragilidad, del sentido y del sinsentido del presente, de lo trascendente y de lo banal y, por fin, de que educar tiene que ver con aprender a cuidar el mundo para que no se acabe, sí, pero también con aprender a cuidarse de ciertos aspectos del mundo para que no se extinga lo humano.

Sin embargo, ¿son estas las cuestiones que las escuelas se proponen enseñar o poner sobre la mesa en el escenario formativo para ser, en otro tiempo y de otro modo, aprendidas? ¿O han sido justamente aquellas con las que se han encontrado de frente, sin posibilidades ni deseos de disimularlas, de disfrazarlas, de ocultarlas, de subestimarlas?

En este contexto de desmoronamiento comunitario y corporal, plural y singular, una cierta versión de la continuidad pedagógica estrechó sus filas con determinadas tecnologías para insistir en el reinado del aprendizaje y del conocimiento utilitario.

Las escuelas, los colegios y las universidades se vaciaron en sus espacios pero no en su esfuerzo por crear más y más actividades: todo se hizo y se sigue haciendo a distancia, como es de prever debido a la coyuntura, aunque no habría que olvidar que antes de la cuarentena buena parte de los sistemas educativos ya tendían a ello o deseaban hacerlo de una vez. La tecno-educación había invadido las aulas en buena parte de las prácticas y el mercado había apostado decididamente por la posibilidad de hacer de las instituciones de formación ambientes virtuales.

Pero ¿a qué puede llamarse tecno-educación, sin confundirse con la idea siempre presente de la implementación de nuevas tecnologías en la escuela? Más allá de este contexto de incertidumbre y de compleja gestión –en el que la apuesta por la continuidad requiere de conectividad, aún sin lograrlo en términos de masividad, gratuidad y equidad– consistiría en suponer que la conexión ya es de por sí la comunicabilidad, ya es el encuentro y ya es lo que se hace en común; que el atributo de comienzo sea comprendido como un valor de principio o, dicho de otro modo, que se anteponga la determinación de un formato tecnológico a la pregunta por el sentido de aquello que se hará conjuntamente, y que ese sentido quede recluso o postergado en virtud de la herramienta y de la estructura que lo determina y moldea.

Cuánto venía siendo lo humano tecnología en sí es algo que puede y debe discutirse, pero la invasión en estos tiempos críticos de recursos, formas, estrategias, diseños, herramientas, programaciones, todos ellos afiliados a la idea de virtualidad crea una preocupación que resulta insoslayable. Por supuesto que la pregunta que habría que dejar expuesta aquí tiene que ver con aquello que es necesariamente provisorio –como solución pragmática delante de una coyuntura inédita– y aquello que es o será más o menos permanente –como lenguaje e ideología más allá de la coyuntura.

Como bien señaló hace tiempo María Zambrano (2007: 143): «[...] la pregunta que cada hombre se debería de hacer a solas y aun hablando con los demás, la que debería de constituir el centro de todos los debates y que por el contrario viene a ser constantemente soslayada: la pregunta de si es posible que el hombre exista sin decaer en una condición infrahumana si se entrega solamente a la actividad de la que se derive un lucro inmediato, y si el conocimiento ha de estar medido y sometido a su poder de aumentar el progreso técnico» (Zambrano, 2007: 143).

LA DISCONTINUIDAD, LA INTERRUPCIÓN, LA RUPTURA Y EL VACÍO

Existe la sensación de que durante el comienzo del confinamiento y del distanciamiento lo que se intentó o lo que se pudo fue el hacer *hacer*, ocupar a los niños y a los jóvenes, replicar horarios, repeticiones y rutinas; como si fuera posible reconcentrarse en un mundo que está en aislamiento y olvidarse de lo que más angustia y conmueve.

Así vistas las cosas, así sintetizadas, es factible que la imagen de lo escolar haya quedado en aquel comienzo desdibujada, revelando una suerte de simplificación de sí misma. La idea de escuela y de educación en cuarentena no lograba, bien al principio, vencer el mandato oscuro del utilitarismo –no perder el tiempo, seguir aprendiendo– y en casi todos los países educadores, familias, niñas, niños y jóvenes con posibilidades de conectividad, vivieron bajo los efectos de esa peculiar forma de desafiliación del tiempo libre –que tanto se pregona entre filósofos y artistas– y de filiación con la labor: resolver tareas, sacar provecho, cumplir horarios, no perder el ritmo de los aprendizajes, ser evaluados constantemente.

Hubo, tal vez, una confusión entre medios y metas, de la tarea con su posible trascendencia, de la labor y de la acción, del aprender por medio de y aprender con alguien, de la conectividad, de la comunicabilidad, del contacto y del tomar la palabra. Y hubo, además, un profundo agotamiento y hartazgo que aún perdura: la imagen de la tarea educativa como un tele-trabajo a destajo y siempre precario, que aumentó el malestar al interior de una civilización tecnocrática impregnada por una sensación de fugacidad y de agotamiento cada vez más intenso y extendido. Y este sentimiento, como escribe Peter Sloterdijk: «Es indisoluble de la conciencia de que nuestra ‘sociedad’ [...] está estresada a causa de su autoconservación, que exige de nosotros un rendimiento insólito» (Sloterdijk: 2017: 13).

Con el paso del tiempo, la percepción de continuidad pedagógica quizá mutó hacia una discontinuidad o, para expresarlo con más nitidez: las comunidades escolares dejaron de asumir únicamente la ingeniería árida de enseñanza/aprendizaje/evaluación y, como tantas otras veces en la historia reciente y pasada, tomaron para sí la responsabilidad de hacer resurgir de las cenizas a los *dañados y rotos* por la crisis sanitaria, económica, social y cultural, producto de la pandemia y de otras hecatombes recientes.

La potencia de los gestos educativos se volcó, pues, hacia el cuidado, la compañía, la hospitalidad, la conversación a propósito del mundo y de la vida, la protección, el dolor, el riesgo, la incertidumbre. Ya no se trataba de una cuestión de formato sino de una urgente búsqueda de presencias y de existencias, no era un problema de estar ocupados sino de estar juntos, y no se trataba tanto de tareas como de lecturas.

Sobrevino así –de un modo siempre parcial, en ciertas comunidades– aquello que podría denominarse como la entrada más filosófica y más artística de la acción educativa, es decir, la búsqueda de otros lenguajes y otros vínculos para socorrer y dar sostén a la población escolar, el deseo de encontrarse –virtualmente, sí– para que valga la pena una conversación a flor de piel sobre los miedos, los dolores, la rareza infinita de un tiempo que muchas y muchos sentían como congelado. Sobrevino, pues, el ejercicio de la pregunta, la poesía, el cine, el teatro, el juego, la música, el dibujo, los recursos audiovisuales vinculados, en fin, un tiempo de acompañarse haciendo cosas juntos, que también –y decididamente– es formativo y da cuenta de la esencialidad de las escuelas.

Pero llegados a este punto habría que hacer una reflexión necesaria, sobre todo por lo que vendrá cuando sea posible el regreso masivo a las aulas: tanto la continuidad como la discontinuidad suponen por definición la existencia de *alguien al otro lado* y, como bien se sabe no abundaremos aquí en ello, tal imagen es mezquina y encubre la complejidad y la diversidad de lo acontecido. Para no dar rodeos: lo que ha existido y existe para muchas y muchos es una completa interrupción, la ausencia, el vacío. Y en el análisis de esta cuestión no interviene solo la cuestión de la conectividad sí o no –y aquí habría que incluir también sus matices: poca conectividad, breve, inestable, aleatoria, etcétera– pues la desconexión no ha sido solo literal, y el abandono bien puede ser una expresión de otras percepciones y sensaciones a propósito del sentido de lo escolar en estos tiempos convulsos.

Lo cierto es que esta época pandémica deja y dejará individuos y comunidades *intactas, dañadas y rotas*. Esta suerte de descripción literaria de lo humano pertenece a Herta Müller y fue escrita hace más de cincuenta años en una conferencia titulada *El tic-tac de la normalidad* (Müller, 2011).

La descripción no refiere tanto a causas u orígenes, sino a consecuencias, efectos; no tiene que ver con cómo se viene al mundo, sino con qué hace el mundo con los que recién llegan a él y bien o mal sobreviven. Reconocer entonces que la educación debería asumirse ética y ello supone inclinar sus acciones hacia los dañados y rotos, a quienes el mundo desigual les ha castigado porque sí, porque convida a una celebración de pocos, mientras que muchos, si no la mayoría, no pueden, no disponen de políticas de sostén a su alcance o de fuerzas propias para procurar los recursos para la sobrevivencia y la vida.

UNOS PASOS ATRÁS

Quizá haya que retroceder algunos pasos y poner en debate la educación antes de la infausta pandemia e, incluso más, discutir la relación entre época y educación: una serie de malestares globales acechaba y acecha a la humanidad y a sus procesos formativos. La aceleración frenética, el individuo llamado a ser solo carente o abundante, la carrera en la procura de las novedades, el tiempo saturado por el exceso y por la falta de trabajo, la ilusión de la conectividad y la comunicabilidad efectistas e inmediatas, tener que adaptarse a toda esta *hamsterización* de girar en una rueda sin sentido y bajo la exigencia de una curiosa y contradictoria felicidad, como hemos comentado en textos recientes (véase, sobre todo, Skliar, 2019).

La imagen es brutal y habitual, aunque no por ello menos extraña y angustiada para los sistemas educativos: el imperio de la novedad induce a olvidarnos del pasado y a enterrar demasiado pronto los tesoros que la humanidad ha creado desde hace siglos. La prevalencia del *Homo oeconomicus*, sin duda, es la peor de las calamidades, porque insiste en desechar todo lo que en apariencia resulta inservible o inútil en virtud del progreso desaforado.

La razón neoliberal, que de esto se trata, no es un accidente natural ni una simple forma de degradación democrática solo en sus aspectos económicos o financieros; es, más bien, la transformación misma de cada espacio-tiempo de la existencia humana en un dispositivo económico; no tiene que ver con la corrupción de la democracia sino con su reemplazo por otra racionalidad bien distinta: «Por el contrario –escribe Wendy Brown– la razón neoliberal, que actualmente es ubicua en el arte de gobernar y en el lugar de trabajo, en la jurisprudencia, la educación, la cultura y en una amplia gama de actividades cotidianas, está convirtiendo el carácter claramente político, el significado y la operación de los elementos constitutivos de la democracia en algo económico» (Brown, 2017: 18).

La supremacía del *Homo oeconomicus* puede haberse autoinfringido una herida letal en estos tiempos de pandemia, pero también puede que no se permita ninguna herida y que haya agudizado aún más sus trampas mortales para no perder ni un céntimo de su dominación y de su riqueza. En su descuido y desprecio

histórico por el mundo y por la vida, ha sometido a la gente a procesos experimentales de todo tipo: ¿hasta dónde se soporta el hambre? ¿Hasta cuándo se aguanta la precariedad laboral? ¿A cuántas personas entretenemos y distraemos mientras todo se desploma? ¿Cuánto desarrollo y progreso tecnológico acaba por arruinar el planeta? ¿Cómo se desmontan paso a paso los sistemas de salud, de educación, de seguridad social y se ofrecen a cambio migajas de derechos civiles a cargo y costa de los interesados? ¿Cuánta infancia y cuánta ancianidad pueden arrojar a la hoguera para que solo exista un sistema adulto de consumo puro y de puro progreso y productividad?

Bajo la ilusión del progreso, el mundo se autodestruye y la niñez y la humanidad parecen haber perdido su posibilidad de infancia; como bien lo expresa Marina Tsvietáieva: «¿El progreso? Pero ¿hasta cuándo? ¿Y si llegamos al fin del planeta –un avance hacia delante– hacia la fosa? El movimiento hacia delante, no hacia el fin-logro, sino hacia el fin-destrucción. ¿Y si una generación tras otra de dioses terrenales de algún modo enseñara al planeta a no acabarse, si lo salvaguardaran del no-ser? El final o la infinidad de la vida terrenal, igualmente terrible ya que es igualmente vana».

Buena parte de los sistemas educativos conducía sus procesos formativos hacia procesos informativos bajo el revestimiento de la novedad, pues el mundo se ha vuelto, en esencia, una máquina de producir y transmitir signos que dan cuenta del estado actual o actualizado de las cosas; sin información se está fuera del mundo, se dice; es imprescindible para conocer, para opinar, para pensar, para actuar, para trabajar o para buscar trabajo, para tener éxito o asistir al éxito de otros: tal es el credo de los medios de comunicación dominantes, de la industria del entretenimiento y, en consecuencia, de una buena parte de la educación.

Los motores de búsqueda reemplazan las preguntas por respuestas factuales, la trascendencia de los sucesos y de las personas está ordenada sobre la base de condecoraciones que derivan de cálculos y probabilidades, no hay maestros sino rápidos consejeros y especialistas o panelistas, y aquella gracia que consiste en decir *que el mundo está allí, la vida está allí, es solo buscar, es solo obtener, acopiar, hacer archivos*, ha dejado de ser graciosa o inocua para pasar a ser una verdad tan tiránica como lo es su sensación de languidez.

Estar informado pasó a ser una virtud o un atributo de época, aunque ello suponga un estado de tensión y nerviosismo constantes, aunque los ojos se desgaren y se cuezan dentro de las pantallas y se desangre la cuestión del *qué nos pasa* en otra cuestión, solo en apariencia semejante pero bien distinta, expresada en términos de *qué pasa*.

El carácter efímero de la información es directamente proporcional a su arrogancia de progreso: más tarde o más temprano se encontrará lo requerido e ignorado hasta aquí, más tarde o más temprano se *sabr*á. Es cuestión de buscar, sí, pero sobre todo se trata de esperar que la operación informativa se revele como *real*, que sea ella misma la realidad, que la realidad no sea más que un conjunto de informaciones o, lo que es más complejo y arduo todavía, la transformación de lo real en actual, la actualidad en lugar de la realidad, estar actualizado en nombre de un deseo de realidad.

En tiempos de pandemia la información es crucial, por supuesto, siempre y cuando no repita su juego de perversidad monopólica y mezquindad sectorial, lo que resulta acaso imposible. Y lo es, no tanto por el hallazgo o no de alguna verdad imprescindible –la del cuidado, la del funcionamiento de las ciudades, la médico-científica, la de la subsistencia económica, etcétera–, sino por la especulación miserable de los emporios mediáticos y por el reaseguro en cautiverio de las audiencias como mercancías.

El imperio de la novedad corresponde, originariamente, al mundo de la productividad y del consumo; allí encontró su dinámica inicial –la novedad no como un acontecimiento sino como el surgimiento de un objeto o modelo nuevo– y aliándose a la velocidad espectral del tiempo ocupado, del *no hay tiempo que perder*, asimiló toda la complejidad de la experiencia a una supuesta posibilidad única: que lo nuevo es lo que ya vendrá, que lo nuevo no coincide con esto que nos pasa sino con lo por venir, siempre otro distinto.

El experimento de descarte de lo propio y de ansiedad por aquello que todavía no se posee, necesitó de un paso especulativo más en el desarrollo del experimento: que lo nuevo impropio no fuera tanto el objeto en sí, la cosa, el producto, sino su anclaje a lo que comunica, a lo que dice o desea hacer decir, tanto en quien lo aprecia y lo obtiene como en quien aún carece de él: «Algunos lo llaman capitalismo cultural, otros economía inmaterial, sociedad del espectáculo, biopolítica, sociedad de la información. Con el nombre que se le quiera dar, la importancia radica en que estas designaciones constatan una nueva relación entre producción de capital y producción de subjetividad. El capital no solo penetra en las esferas más infinitesimales de la existencia, sino que las moviliza, las pone a trabajar, saca de ahí su producción» (Patto Manfredini: 2018).

Aquí la novedad, su consumo, la experiencia temporal y la información se reúnen al interior del individuo y de la comunidad, y pueden o no anidarse, confundirse, hacerse lugar: los cuerpos deberían someterse a la exigencia de su novedad o de su renovación, estar atentos a los objetos nuevos y consumirlos, poseer la información que posibilite una cierta exclusividad y abundancia para, al fin, mostrar visiblemente a los demás la bondad de lo poseído y la estupidez del desposeimiento.

La estrategia está a la vista y es relativamente sutil pero también algo grotesca: la novedad –de la información, del producto, del conocimiento– provoca un cierto grado de satisfacción y por lo tanto caduca como deseo en un determinado momento; pero la necesidad de comunicación permanece y continúa, no finaliza con la compra ni en el consumo del objeto-nuevo y, así, pareciera nunca acabarse.

Lo dicho hasta aquí no ocupa la totalidad de los cuerpos ni la totalidad de las vidas ni el amplio y diverso espectro de lo que se concibe como sistema educativo: no es una descripción exhaustiva de un pueblo ni de cada individuo que por fuerza de ley sucumben a la racionalidad económica y desisten de cualquier otra forma de habitar la exterioridad y la interioridad.

La rebeldía es evidente y no hace falta detenerse en ella para descubrir las formas múltiples de resistencia y rebelión. Resta saber si la rebelión es una parte que el mismo experimento ha previsto o es, tal vez, todo aquello por lo cual vale

la pena seguir viviendo en una cierta periferia o con un cierto cuidado. Cuidar el mundo, pero también cuidarse de él: «Para escabullirse de la velocidad hay que aventurarse a enfrentar el tiempo mismo: detener su curso. Esto solo puede lograrse mediante el instante, una experiencia que consiste en la suspensión del flujo temporal. El instante es un no-tiempo: un parpadeo durante el cual sentimos que los minutos y las horas no transcurren. Es un tiempo fuera del tiempo» (Concheiro, 2014: 14).

LO QUE ERA Y LO QUE VENDRÁ

La época de la aceleración y de la urgencia, de la conectividad y la híper-productividad, del ser empresario o esclavo de uno mismo hizo estragos al transformar o deformar, entre otras cosas, la imagen de la formación educativa en otra muy distinta: la de tener que aprender incansablemente y la de ser, uno mismo, el cerebro y el cancerbero de su propio ambiente de aprendizaje, en pos de asegurar el lucro y el éxito en la vida. Aprender de prisa, rápidamente, de modo agitado: «Nuestro siglo se ufana de ser el de la vida intensa y esa vida intensa no es sino una vida agitada, porque el signo de nuestro siglo es la carrera, y los más bellos descubrimientos de que se enorgullece no son descubrimientos de sabiduría, sino de velocidad [...]» (Leclercq, 2014: 13).

Tal como afirma Jan Masschelein fue la idea de estudio –el estudio como concentración y tarea igualitaria, como lectura y como conversación sobre la lectura– la que permitió el desprendimiento del aprendizaje individual hacia una vida pedagógica común: «Y fue la noción de estudio la que más se usó para indicar la “vida pedagógica” que se desarrolló dentro del espacio de estas asociaciones. Por lo tanto, estas asociaciones no se referían solo a prácticas de iniciación o socialización en grupos sociales, culturales, vocacionales o religiosos particulares y no se referían a actividades de aprendizaje individual. Las universidades eran una nueva forma de *scholé*, de estudio público colectivo» (Masschelein, 2017).

Esta forma de vivir o estilo de vida aludido procede de una particular relación entre las formas del tiempo liberado y ocupado, haciendo del estudio una acción que pone en juego o que evidencia atributos o virtudes desusadas a la vista de la época actual, a las que considera inclusive enemigas para la materialización, ya no de un individuo aplicado al estudio sino más bien abocado al éxito, a la auto-superación y a la salvación personal.

Ya no se estudiaría en los términos de un ejercicio y de una atención en espacios públicos y disponibles de tiempo libre, sino en virtud del desarrollo de habilidades y competencias para adecuarse a las exigencias del mercado y, por lo tanto, la gratuidad y el desinterés dejarían paso al lucro, al beneficio, al provecho.

Baste aquí recordar la conversación entre el profesor de historia y el director de estudios en la novela *El país de agua*, de Graham Swift, para comprender el alcance de la discusión entre época y educación: «Me piden una enseñanza que tenga “relaciones prácticas y directas con el mundo actual», (Swift, 1992: 28) dice el profesor, atribulado y cabizbajo, quizá buscando algo de complicidad o

de consuelo con su director y amigo; pero la respuesta no proviene de la amistad sino de la institucionalidad: «Estoy de acuerdo con los que tienen el verdadero poder. Creo que hay que preparar a los chicos para el mundo real [...] Tenemos que enviar a estos chicos y chicas al mundo habiéndoles proporcionado conciencia de su utilidad, cierta capacidad para aplicar unos conocimientos prácticos, en lugar de un disparatado montón de informaciones inútiles» (ibíd.: 29).

Como bien se sabe o como bien se intuye, las escuelas no son, únicamente, laboratorios experimentales de enseñanza-aprendizaje con visos de utilitarismo; no son, solamente, escenarios provisorios en vistas a una fabricación de futuro. Son o pueden ser espacios y tiempos distintos a cualquier otro existente y que pueden poner en juego, justamente, un vínculo diferente con la espacialidad y la temporalidad habitual del mundo y de la vida.

Aun reduciendo las escuelas a versiones simplificadas de un conocimiento orientado hacia el lucro, aquello que suele vivirse en el presente y recordarse con el paso del tiempo, sea quizá algo bien distinto: su carácter público, su composición diversa, la esencialidad o centralidad de la figura del educador, los aprendizajes separados de la exigencia de rendimiento y las experiencias múltiples de la igualdad y la diferencia.

Pero ¿qué ocurre cuando todo se desmorona y solo hay interrupción y vacío?: «Entonces es cuando se hace mucho más reconocible que en cuanto el *opus commune* se desintegra en el nivel superior, los hombres solo pueden regenerarse en pequeñas unidades» (Sloterdijk, 1994: 83).

Al hacer una relectura distinta del *Decamerón* de Boccaccio, el filósofo presta atención no tanto a los tópicos de la historia literaria en sí –la evidente lección que debería extraerse de la mayor catástrofe europea, la peste negra, de mediados del siglo XIV–, sino al posible desprendimiento de una concepción particular de lo humano y de sus vínculos políticos en tiempos de desmoronamiento; «[...] el teorema de la supervivencia en pequeñas comunidades en medio del desastre de lo grande» (ibíd.: 84).

Sloterdijk se concentra en el personaje de una mujer joven, Sherezade, que en medio del caos –«Atomizados sujetos de la angustia se esconden en sus casas o vagan solos por la calle» (ibíd.: 85)–, invita a unos amigos a refugiarse en una casa frente a las puertas de la ciudad y a esperar allí, protegiéndose y aguantando.

Puede aparentar, es cierto, ser una atmósfera de cierta frivolidad, de un determinado egoísmo o privilegio, pero también la construcción de una pequeña política o, para decirlo de otro modo, de una forma de la política relacionada con la mutua pertenencia, un espacio acotado en el que hacer de la convivencia una conversación, un tiempo que desobedece o detiene la línea estricta de la vida y de la muerte, y que confiere a sus practicantes la posibilidad de una reinauguración de un mundo descuidado y devastado; «[...] Si los grandes órdenes se parten en dos, el arte de la pertenencia mutua solo puede comenzarse de nuevo desde los órdenes pequeños» (ibíd.: 86).

La idea o la esperanza o la ilusión de un mundo mejor, de individuos y comunidades mejores, es digna de atención y de análisis. Por una parte, ayuda como un sortilegio a soportar lo insoportable y en muchos casos revierte la tradición

del individualismo en una solidaridad presente, que se hace presente. El dolor y el miedo generalizado pueden encontrar un fuerte reactivo en gestos mínimos que, más acá y más allá de las órdenes gubernamentales, confieren a la gente un poder insospechado de sensibilidad y responsabilidad entre otros y hacia otros.

Es aquí donde corresponde hacer lugar a aquella pregunta que martilló los oídos al comienzo de la pandemia y que también resonó con fuerza en el campo educativo: ¿seremos, acaso, mejores? La pregunta puede resonar demasiado temprana o demasiado tardía; puede ser o parecer honesta, abierta, sincera, transparente: ¿podremos serlo, queremos serlo?, pero también puede encerrar un vicio o una negligencia ahora descubierta: no éramos lo suficientemente buenos.

Pero ¿qué quiere decir ser mejores o peores? Una cuestión de este porte comienza con un problema: el de la palabra *creemos*, el de *seremos* y el de *mejores*, todas ellas pronunciadas en la primera persona del plural: nosotros creemos, nosotros seremos, mejores nosotros. Una creencia, un acto de fe, que nace por cierto de la incertidumbre, y que expresa el deseo de salir a flote, de llegar a la superficie para ver algo de luz y poder respirar un poco.

Pero ¿mejores que quién, que cuándo, mejores a qué, dónde, mejores porque éramos peores o porque antes no habíamos intentando ser otra cosa? ¿Mejores personas, mejores educadores, mejores artistas, mejores habitantes del planeta? ¿Mejores consumidores? ¿Más productivos, más acelerados, más individualistas? ¿Mejores en qué exactamente?

Habría dos respuestas directas a esta pregunta, y una tercera que solo arroja perplejidad.

No seremos mejores, porque no lo fuimos antes o porque no pudimos serlo y porque el mundo ya había anunciado, como dicho antes, su autodestrucción a partir de una cierta condición inhumana que hizo de todo progreso un progreso tecnológico y de todo conocimiento un conocimiento lucrativo; porque el mundo anterior ya era un preanuncio de una catástrofe que se esperaba entre guerras, desplazamientos, miseria, hambre. No seremos mejores, porque lo que se consideraba virtuoso para la época previa todavía continúa intacto, y es posible que continúe por mucho tiempo: la aceleración, el cansancio por un trabajo siempre precario y provisorio, la meca del mercado y la existencia en comunidad amenazada por la falsedad del éxito.

No lo seremos, porque la educación ya era un presagio de la tecnocracia, la pérdida de centralidad de los educadores, la exigencia de rendimiento y la auto-capacitación, y por pensar que se trata de aprender directamente de esa máquina llamada mundo, o de ese mundo entendido como máquina de información. No, porque confundimos de una manera torpe la conectividad con la comunicabilidad y la comunicabilidad con la responsabilidad de tomar la palabra y tener algo para decir.

Pero es posible que seamos mejores, si lo somos aquí y ahora, en este mismo momento, porque nos hemos dado cuenta de que el mundo es algo que hay que cuidar y de lo que hay que cuidarse, que la escuela no puede estar en el hogar o en cualquier otro lugar, y que su tiempo y su forma crean algo que se extraña

inmediatamente cuando no está: la vida en común, las oportunidades para ser otras cosas que las que éramos, el rechazo a la fórmula de dar tareas, registrar lo hecho y evaluar; algo quizá imperceptible que de pronto se hizo esencial: el encuentro, la reunión, la pequeña política, el estar-juntos, lo que solo los cuerpos pueden hacer y decir en presencia, todo lo que de pronto nos hace falta, y sobre todo la conversación a propósito de lo que nos pasa con lo que vivimos.

Sí, si imaginamos que la educación no es solamente un fiel testigo de la época, repitiendo sin sentido aquello de que hay que preparar a los chicos para la vida futura, mientras la vida está aquí y ahora, colgando de un hilo, entre la salud y la enfermedad, entre la comida y el hambre, entre la suavidad y la violencia, y no abrimos los espacios necesarios para irnos de época, ser contra-epocales también, hacer una brecha para que pasen otros mundos.

Que la educación no esté al servicio de la época, porque si así lo fuera, los niños perderían irremediablemente su infancia, perderían ese tiempo en el que es posible imaginar que hay muchos mundos disponibles, perderían ese espacio de ficción en el que es posible quitarse de la realidad coyuntural que solo produce grietas, no tener por qué sostener el peso del mundo, la gravedad de los acontecimientos diarios, la liberación de la niñez a través de su infancia, la liberación de la juventud a través de sus oportunidades.

Sí, si recuperamos para las escuelas ese tiempo de intensidades y de oportunidades y no las sumergimos en el lodo de las cronologías burocráticas; sí, también, si reconstruimos los cimientos que se han destruido a partir de tradiciones, repeticiones y rituales que se oponen a la idea de que la escuela ya está hecha o que es imposible hacerla; entender que las escuelas son espacio-tiempo informes, que hay que hacer escuelas cada día, todo el tiempo.

Sí, si de lo que se trata es, después del desmoronamiento, de recordar hacer un mundo con todo lo olvidado, lo desechado, lo ignorado, lo abandonado, que abandone ese vicio de la parafernalia de recursos y se arrogue a sí mismo la voluntad de trabajar con todo aquello que el mundo actual considera inútil e inservible, sin posibilidad de ser lucro o mercancía, porque allí está lo mejor de nosotros, porque así, quizá, seremos mejores a nosotros mismos en las escuelas que teníamos, para elogiar lo pequeño, lo mínimo, esa comunidad de igualdad y diferencia, que dará cuenta de destinos mejores no solo para nosotros sino para todo el mundo.

Si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, uno de los motivos que impulsa a repensar y reinventar la educación estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural, la preparación para el mundo y no para la vida, entendiendo además, y sobre todo, que *mundo* significa *mundo del trabajo* o, directamente, *mercado*.

La educación debería recomponer ese tejido entre la vida y el mundo, e *incluir* a ciertos individuos no podría concebirse como su entrada en una línea continua, naturalizada, escandalosa, que insiste en la búsqueda frenética de un sujeto exitoso como modelo, que relaciona de un modo violento a ciertos cuerpos

con ciertas mentes en función de determinadas capacidades y de roles sociales específicos. Tampoco podría significar anteponer la exigencia de rendimiento a una posible experiencia de libertad formativa. Y no es cuestión de repetir el tejido social en vigencia sino, tal vez, de construir aquello que en palabras de Deligny es nombrado como lo *arácnido*.

En oposición al utilitarismo ya reinante y en nombre del desinterés por el actuar por actuar, Deligny anuda la idea de red a la percepción de su propia experiencia, y su relato fragmentario va tejiendo hilos que se entrelazan con la figura de la araña, como un modo de ser –y de estar– de cara a aquellos acontecimientos históricos que, por el contrario, se vuelven intolerables.

Una idea de *redes*, por cierto, muy anterior al concepto en boga en la actualidad –redes de comunicación e información, entendidas como líneas y nodos que unen a actores en diferentes relaciones–; completamente distinta a esta en su materialidad y sentido, no impuesta desde el mercado tecnológico ni desde las instituciones de aprendizaje empresarial, sino más bien como lugares imprescindibles para quitarse de los espacios asfixiantes: «Cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir» (Deligny, 2015: 20).

Pero las redes de Deligny tampoco se parecen ni se asimilan a la confusa y totalitaria noción de sociedad, pues hay algo más en ellas, hay algo más en lo arácnido, que da otro sentido a las formas de la acción humana: «Donde se ve que la red y lo que puede llamarse la sociedad no son la misma cosa. Más aún: esta cosa que es la sociedad, donde el ser consciente de ser está a sus anchas, puede volverse tan constringente, tan ávida de sujeción, que las redes se tramen fuera de la influencia de la sociedad abusiva» (ibíd.: 28).

BIBLIOGRAFÍA

Brown, W.

2017 *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*, Barcelona, Malpaso.

Concheiro, L.

2014 *Contra el tiempo*, Barcelona, Anagrama.

Deligny, F.

2015 *Lo arácnido y otros textos*, Buenos Aires, Cactus.

Leclercq, J.

2014 *Elogio de la pereza*, Madrid, RIALP.

Masschelein, J.

2017 «Some Notes on the University as Studium: A Place of Collective Public Study», en Ruitenberg, Claudia (ed.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*, Londres-Nueva York, Routledge.

Müller, H.

2011 «El tic-tac de la norma», en *Hambre y seda*, Madrid, Siruela.

Patto Manfredini, A.

2018 «Paradojas de la biopolítica», en *Reflexiones Marginales*, n° 44. <<https://2018.reflexionesmarginales.com/paradojas-de-la-biopolitica/>>

Skliar, C.

2019 *Como un tren sobre el abismo*, Madrid, Vaso Roto.

Sloterdijk, P.

1994 *En el mismo barco. Ensayo sobre la hiperpolítica*, Madrid, Siruela.

2017 *Estrés y libertad*, Buenos Aires, Godot.

Swift, G.

1992 *El país de agua*, Barcelona, Anagrama.

Tsvietáieva, M.

2008 *Locuciones de la Sibila*, Pontevedra, Ellago.

Zambrano, M.

2007 *Filosofía y educación*, Manuscritos, Málaga, Ágora.

¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina¹

Paula A. Pogré

*¿Qué pasaría si un día no se pudiese ir más a la escuela?
No acá en mi ciudad, no aquí en mi pueblo,
no en mi comarca... en el mundo...*

LO QUE LA PANDEMIA NOS PERMITIÓ VER

Al mundo entero, pero particularmente a los sistemas educativos de América Latina, marzo de 2020 tomó por sorpresa con una condición impuesta sin previo aviso. Como una necesaria política de cuidado, ante la pandemia del covid-19, casi mil quinientos millones de niños, niñas, jóvenes y adultos en el mundo quedaron privados de asistir presencialmente a las aulas en todo tipo de instituciones educativas, dándose lo que Cristina Carriego (2020) señala como «el exilio forzado de las escuelas». Nuestra región no fue la excepción.

Está claro que esta interrupción, que con diferentes condiciones se dio a nivel global, no tiene iguales efectos en las diferentes zonas y vuelve a recordarnos que América Latina no es la región más pobre pero sí el más desigual del mundo. Han pasado treinta años desde que por primera vez escuché esta afirmación, que sigue teniendo vigencia. «América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo, a pesar de importantes avances realizados por los países durante la primera década y media del siglo XXI», señalaba en 2016 Laís Abramo, Directora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), agregando, para echar un poco más de luz sobre este tema que,

[...] si todos los países de la región están comprometidos con el cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es fundamental avanzar no solo en la superación de la pobreza sino también de la extrema

1. Varias de estas ideas fueron compartidas por la autora de este capítulo en otras publicaciones del año 2010: en el periódico digital *Diagonales.com* el 07/05/2020 (Argentina), y en el artículo publicado en el n° 100 de la revista *Tarea*, «Educar durante y después de la pandemia. Desafíos para el Magisterio y retos para los Estados».

concentración de la riqueza [...] ya que los datos indican que la concentración de los activos, es decir, de la propiedad, tanto financiera como no financiera, es mucho más severa y mucho más permanente que la concentración de los ingresos corrientes de las personas (Cepal, 2016).

La pandemia no distinguió entre niveles educativos, maternas o universidad, ni entre rural o urbano. La no presencialidad tampoco hizo diferencias entre la escuela de gestión pública o privada. Esta no distinción, ¿implicó que la pandemia nos igualase? Lo que resulta claro es que esta no distinción lo que hizo fue mostrar, pero también ampliar, brechas existentes y nos obliga, como Estados y como sujetos, a no mirar más hacia el costado. Nos ayuda a identificar desigualdades sobre las que debemos dar respuestas en el campo de las políticas públicas en general y de las educativas en particular. Nos recuerda, y evidencia una vez más, que las políticas que buscan garantizar derechos solo pueden trabajarse intersectorialmente.

Pero volviendo la mirada sobre las aulas y las escuelas, perder la presencialidad no significó lo mismo para todos: sin escuela la desigualdad se agrava para las poblaciones más vulnerabilizadas. La escuela, como dispositivo de la modernidad tantas veces criticada, aún con sus altos niveles de segregación, sigue siendo un espacio de posibilidad, de construcción de saberes, derechos y ciudadanía.

En países en los que un porcentaje mayor al 50% de niños, niñas y jóvenes se encuentran bajo la línea de pobreza, no tener escuela a la que ir significa perder mucho más que la «continuidad pedagógica». Y no me refiero acá (aunque sea importante) a la escuela como espacio de contención social, ni lugar que garantiza al menos parte del alimento cotidiano. La escuela es un espacio de aprendizaje (no siempre de los mejores, ni como esperamos que sea), pero además es un espacio de construcción de trazas identificadoras, de apertura al mundo, de convivencia, de habilitación de saberes que nos constituyen subjetivamente, a los que no accederíamos sin ir a la escuela.

No es lo mismo no tener este espacio para las diferentes poblaciones. Sin embargo, esta afirmación de ninguna manera debería alentar la «vuelta a las aulas» por sobre las políticas de cuidado. En todo caso lo que hace es interpelar a los Estados para garantizar condiciones que hoy son constitutivas del derecho a la educación; la alfabetización digital, la conectividad y el acceso a un dispositivo con el cual poder trabajar en un hábitat digno.

Gracias a las políticas que expandieron la cobertura de nuestros sistemas, a que ampliamos la red de instituciones superiores y de universidades, en los países de la región muchos/as jóvenes y adultos han podido elegir la docencia, muchos/as de ellos/as se han formado, recibido y hoy trabajan en sus aulas. Muchas y muchos de ellos no están en mejores condiciones que sus estudiantes para afrontar la no presencialidad.

Un dato que conocíamos pero que también desnudó la pandemia, y que algunos dirán que descubrieron en la pandemia, es que un porcentaje significativo de docentes también están bajo la línea de pobreza, y que para ellos y ellas también, el espacio de la escuela, como otrora lo fue el guardapolvo blanco en las escuelas públicas argentinas, mitiga en la tarea cotidiana estas desigualdades.

En la misma escuela disponemos (o no) de la misma biblioteca, en la misma escuela disponemos (o no) de los mismos espacios de trabajo. Drásticamente desiguales entre escuelas pero iguales para quienes trabajamos en cada una de ellas. La pandemia desnudó que quienes trabajamos aún en las mismas instituciones tenemos condiciones de trabajo muy desiguales en nuestros hogares. El reto de pasar de la presencialidad a las diversas maneras de trabajo remoto puso a prueba a los Estados y ese desafío fue asumido, corporizado, por los y las docentes, a veces de manera solitaria, otras fortalecidos/as en el trabajo colaborativo con directivos/as y colegas.

Me refiero específicamente a *diferentes formas de trabajo no presencial* porque, más allá de que se ha difundido esta excepcionalidad como «paso a la virtualidad», la virtualización de los procesos de enseñanza requiere de ciertas condiciones de conectividad, programación de los cursos, diseño de las plataformas, organización de los tiempos, que no se hace sobre la marcha sino que se configura previamente y muchas veces requiere del trabajo mancomunado de especialistas en diferentes campos del conocimiento, diagramadores, diseñadores gráficos, procesadores didácticos, prueba de las plataformas, etc. Es decir, no porque podamos en algunos casos mediar el trabajo a través de la conectividad y de los dispositivos electrónicos esto convirtió la enseñanza de presencial en virtual.

Pero hubo otras brechas y desigualdades que se hicieron visibles, como en el lente de aumento, aún en aquellas poblaciones que algunos consideraban más homogéneas. La tan mentada diversidad de las aulas, y de las condiciones materiales y simbólicas tanto de estudiantes como de los y las docentes quedaron al desnudo. Aparecieron entonces dos antinomias recurrentes como justificativas de la «suerte» que correrían los aprendizajes. Escuelas de gestión privada/escuelas de gestión pública. Acceso a la conectividad/ no acceso a la conectividad.

Se hicieron visibles tanto la gran heterogeneidad de las situaciones como que las brechas no solo son de acceso a los medios digitales sino también de uso y de disponibilidad. Tener el dispositivo y la conectividad es una condición necesaria pero no suficiente. Se borraron los límites entre las escuelas y las casas (de docentes y de estudiantes), entre el espacio de lo público y lo privado. Se invadieron dos intimidades que es valioso preservar, que son bien diferentes, la de los hogares y la de la escuela.

La escuela como ese «espacio otro» que permite la socialización a través del conocimiento, los vínculos con pares en los que se pueden jugar lugares y vínculos diferentes a los familiares, donde todos/as (niños/as y jóvenes pero también los/as adultos/as) nos constituimos subjetivamente borró su límite. No solo los niños/as y jóvenes tuvieron que trabajar desde sus hogares. A veces, y en el mejor de los casos cuando los adultos tenían un trabajo formal que pudieron y debieron sostener, necesitaron del o de los dispositivo/s de los que disponían. Se hizo evidente que muchos de los y las docentes no solo son docentes, son padres y madres que tienen también que acompañar a sus propios/as hijos/as en lo que la escuela solicita. Y además compartir sus dispositivos o su único dispositivo con otros/as convivientes.

Así como en salud se nos ha mostrado un rostro diferente del Perú, también en educación... Hay docentes que estaban haciendo sus clases por ejemplo en Skype pero con su teléfono al frente, le cuento, de más de setenta estudiantes, con su celular, ¿por qué?, porque los hijos están utilizando su computadora si es que la tiene, ¿no?, entonces nos muestra esa realidad, ¿no?, que no todos tienen lamentablemente y más aún el internet. Ese es el problema, y muchos más.

Ese testimonio de un director de una UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local en el Perú), podría ser la voz de cualquiera de los docentes, directivos o funcionarios de nuestros países. Los y las docentes son personas que tienen otras personas a cargo, que multiplican sus obligaciones y que, en muchos casos dada la feminización de nuestra profesión, suelen hacerse cargo de la mayor parte de las tareas del hogar. En este aspecto no hubo distinción entre docentes que trabajan en escuela pública o privada. La intensificación de la tarea en condiciones precarias se hizo inocultable.

La sobrecarga laboral es otro gran problema que enfrentan maestras y maestros. Si antes de la pandemia la intensificación de la jornada laboral docente ha sido reportada en múltiples trabajos (Apple, 1995 citado en Duarte, 2012; Oliveira, 2010; Unesco, 2005; Cenaire, 2005), las actuales condiciones de los estudiantes y sus familias demandan más tiempo de parte de los docentes y estos deben cumplir un mayor número de tareas, además del tiempo destinado a las clases. La encuesta aplicada por el GIEI/UPS (2020) muestra que la casi totalidad de docentes están realizando actividades adicionales a dar clases: envío de consignas de actividades, el 92,5%; planificación, el 91,6%; reuniones con autoridades, el 79%; evaluación del aprendizaje, el 72,5%; preparación de materiales, el 67,3%, atienden resolución de conflictos e inclusive hay un 22% que tiene que realizar entrega de kits alimenticios. A la sobrecarga laboral hay que añadir la sobrecarga de las tareas en casa debido a las actuales circunstancias. El 87,8% de docentes tienen que cumplir actividades domésticas, el 70,1% además proporcionan apoyo escolar a los hijos y un número importante también están al cuidado de adultos mayores, personas con discapacidad e incluso familiares contagiados de covid-19, según la encuesta aplicada por el GIEI/UPS (2020) y los relatos y testimonios de los docentes (Robalino y Ortiz, 2020: 23).

A este trabajo, que describe la situación de Ecuador pero que difiere en otros países de la región, incluimos testimonios recogidos en la encuesta de preguntas cerradas vía formulario de Google Form a docentes de todos los niveles que, a comienzos de año, investigadores/as de la Universidad de País Vasco con colaboración de investigadores/as de diferentes países de América Latina realizamos. Uno de los datos interesantes fue que el formulario dejaba abierta y opcional una última pregunta que habilitaba si había algo más que quisieran compartir. Dado el carácter de la encuesta imaginamos que no serían muchos quienes utilizarían

ese campo pero en el caso de Argentina, donde la encuesta fue completada por docentes de todos los niveles y de 24 jurisdicciones, en esta opción abierta recibimos muchísimos testimonios. Varios de ellos agradecían la oportunidad de compartir lo que les sucedía.

Gracias por preocuparse por nuestras emociones y sensaciones. Hasta el momento, las preguntas siempre han estado relacionadas con lo académico y no con el ser. Nuestros alumnos están angustiados y nosotros también. Saludos a la distancia. Gracias.

La encuesta en Argentina fue respondida por un 85% de mujeres que dieron cuenta de la intensificación del trabajo y de cómo este se intensifica aún más para ellas.

Preguntaron si siento alivio cuando termino mi día laboral. Nunca lo sentí hasta ahora porque nunca termina mi día laboral. Siempre estoy en falta con respecto a las correcciones, con lo cual ese sentimiento de alivio nunca llega. A pesar de estar todo el día encerrada en casa, tengo menos interacción con mi familia ahora. Mi tiempo de trabajo antes estaba bien definido, ahora es de lunes a lunes, sin fines de semana ni feriados. Tengo niños pequeños, para preparar mis clases, o grabar audios para mis alumnos/as me levanto a las cuatro de la mañana, para hacerlo cuando ellos duermen.

También soy profesora en la universidad. Y la verdad, aunque me haga una lista de cosas por hacer en el día nunca la termino y voy atrasada, y siento que nunca cumplo, por lo tanto eso genera que no tenga tiempo libre. Me levanto temprano y hasta que no termina el día no paro y nunca logro estar al día. [...] tantas cosas nuevas juntas sumadas al miedo de la pandemia... mi presión se fue a 18, y tuve que duplicar mi dosis habitual de medicamento para la hipertensión... Ahora, después de setenta días de confinamiento sigo igual... y agradezco que mi grupo familiar es pequeño (madre e hija) y pude trabajar en un ambiente calmo... hasta que hace una semana se quebró la cadera mi madre de ochenta y seis años que vive conmigo. Ahora no sé cómo sigo... las instituciones no tienen en claro cómo tramitar las licencias, y responden: pero si es desde tu casa, ¿no podés seguir igual?

En los primeros meses de pandemia, hemos recogido testimonios de miles de docentes que en América Latina relatan situaciones similares.

EL DESAFÍO DE PASAR DE LA PRESENCIALIDAD AL TRABAJO REMOTO SIN PREVIO AVISO

La primera sospecha que rápidamente se transformó en certeza fue que la cuestión *no sería hacer lo mismo* pero de manera remota. Esto también quebró la ilusión de que, para quienes tenían buena conectividad, sería «lo mismo» pero desde casa. En los primeros días asistimos a la llamativa idea, fundamentalmente

de algunas escuelas privadas en diferentes países de la región, de que se reproduciría el trabajo escolar presencial. Con las y los estudiantes vestidos de uniforme, y las y los maestros, maestras y profesores «dando la clase» a través de plataformas (Moodle, Glassroom, Apple, Microsoft u otra) o por diferentes vías de comunicación (Zoom, Meet, WhatsApp, Jitsi, Teams Skype, entre las muchas que ya conocíamos y las que fueron novedosamente instalándose). Supusieron inicialmente, y aún hay algunos pocos que siguen intentándolo, que de esto se trataba el sostenimiento de la continuidad pedagógica. La escena naturalizada del aula como coordinada de tiempos y espacios, como conjunción de un espacio material y una estructura comunicativa (Dussel y Caruso, 1999) estalló.

¿Cómo entender entonces lo que se nos presentaba? ¿Cómo dar sentido a la tarea para lograr efectivamente la continuidad pedagógica y seguir garantizando el derecho a la educación? Tuvimos que darnos cuenta también de que debíamos cambiar la pregunta que nos hemos hecho durante mucho tiempo. Pasamos de preguntarnos cómo incluir las tecnologías digitales con sentido pedagógico en las aulas, a intentar ver de qué maneras estas, y otras tecnologías, se combinaban para acercar la escuela e instituciones educativas a los y las estudiantes. Nos preguntamos entonces, ¿cómo apoyarse en estas tecnologías para que la escuela llegue a las casas, para que la universidad llegue a las casas, para que la formación docente no se interrumpa?

Un dato interesante fue la unánime respuesta de nuestros Ministerios de Educación. Ninguno propuso suspender la actividad educativa hasta nuevo aviso, aun cuando era incierto el tiempo por el cuál no se podría volver a la escuela, y se buscaron alternativas como internet, radio, televisión e impresión de cuadernillos y materiales que en muchos casos fueron distribuidos en las escuelas por los propios docentes junto con alimentos para las familias. O sea, no es cierto que todos los docentes dejaron de ir a la escuela. Muchos de ellos, algunos directivos, fueron quienes sostuvieron además de la continuidad pedagógica la continuidad alimentaria.

Los diferentes Estados se tomaron unas semanas para hacer sus propuestas. En el caso de países federales como Argentina, el Estado nacional y los provinciales hicieron sus propuestas radiales, televisivas, cuadernillos y plataformas. «Aprendo en casa», en Perú, promovido por el Ministerio de Educación (a nivel nacional) en un país absolutamente multicultural, con diversidad de lenguas, con zonas urbanas, rurales, sierra y selva, intentó mediante la televisión, la radio, los dispositivos conectados (donde se podía) a internet y mediante cuadernillos, acompañar el trabajo de docentes y estudiantes. En Argentina «Seguimos Educando», en Ecuador el «Plan Educativo Aprendemos Juntos en Casa», «Sigamos aprendiendo» en Chile, «Tiempo de aprender» en Uruguay, «Aprender digital/ Aprende en casa» en Colombia.

Explorando lo que se presenta en estas propuestas, lo que a veces no queda demasiado claro son los supuestos acerca de los interlocutores, a quiénes están destinadas. Si bien en casi todos los casos hay secciones para los/as estudiantes, para directivos y directivas y docentes y para las familias, ¿qué niños, niñas y jóvenes imaginan?, ¿qué contextos?, ¿con qué acompañamiento familiar?, ¿qué experiencias imaginaban estar acompañando, posibilitando?, ¿intentaban acompañar o sustituir a los y las docentes?

LA RUPTURA DE ALGUNOS MITOS

Estar en el mismo lugar y al mismo tiempo no garantiza aprendizajes. Es claro que en la situación del confinamiento se puso en tensión la ilusión (o el imperativo) de «hagamos como que estamos en la escuela, estando conectados el mayor tiempo posible», por un lado, y «pensemos tareas, materiales, para mandar y que vayan haciendo», por el otro.

Más allá de las imposibilidades de docentes y estudiantes para sostener todo el tiempo la sincronía² del aula presencial, apareció al menos la duda: ¿será que esta sincronía contribuye al aprendizaje?, ¿o será que sostiene la falsa ilusión de que «porque todas/os están allí todos/as están aprendiendo»? Esta pregunta, que interpeló la presión por la sincronía, difícilmente ha logrado interpelar a la escena cotidiana del aula presencial

Se puso finalmente en jaque el antiguo principio de Comenio de enseñar todo a todos y al mismo tiempo como posibilitador (garantía para algunos) del aprendizaje. No hay dudas de que la situación de presencialidad permite miradas, percepciones, gestos, climas que son solo posibles en la proximidad. Pero también sabemos que en tanto el aprendizaje es un proceso complejo e interno, la presencialidad simultánea y el registro de gestualidades no es suficiente para saber qué es lo que los/as estudiantes están aprendiendo. Para hacer visible el pensamiento y la comprensión hay que generar propuestas, desempeños que lo hagan visible, para nosotras/os los/as docentes y para las/os propios/as estudiantes. Si buscamos hacer visible el pensamiento y el aprendizaje, tenemos que favorecer experiencias desafiantes y propiciar actividades que permitan poner el juego flexiblemente los conocimientos y que promuevan la metacognición y la autoevaluación, que contribuyen a construir el camino de la autonomía en el aprendizaje. Este es un desafío siempre en las aulas, y sin dudas complejo de sostener en la no presencialidad.

Pero la segunda postura también develó que *no cualquier tarea promueve el aprendizaje* (ni en la presencialidad ni en la actividad remota) y obligó a identificar y reconocer qué es posible enseñar en esta situación de excepcionalidad. ¿Qué tiene sentido hacer? ¿Qué es posible en los diferentes contextos? ¿Cómo hacer propuestas que tengan sentido, que permitan aprender y no simplemente cumplimentar tareas o llenar los tiempos? ¿Cómo proponer tareas desafiantes y garantizar el acompañamiento necesario para que todas/os puedan realizarlas? ¿En qué aspectos esta situación no elegida se transforma también en una posibilidad para innovar? ¿En qué medida nos permite repensar lo que hacíamos casi

2. «Tenemos problemas de conectividad, en casa hay una computadora y somos cuatro, el celular sirve para algunas cosas pero no para otras, no tenemos celular, no tenemos un espacio donde los chicos puedan estar conectados si quienes conviven también necesitan hacerlo por su trabajo, las y los profesores comparten el espacio y las herramientas de comunicación con niñas y niños, adolescentes y otros adultos trabajando en casa...». Podríamos agregar mucho de lo que todos vivimos cuando se han borrado los límites entre lo público y lo privado, entre el afuera y el adentro.

como en «piloto automático», algo que hace tiempo podríamos haber revisado?

Aparecieron entonces preguntas acerca de cómo preservar el sentido de la tarea, el intercambio y el trabajo colaborativo entre pares (de estudiantes con estudiantes/ de docentes con docentes). Cómo desarrollar propuestas para todas/os y para cada una/o contando con el apoyo y el acompañamiento indispensables para poder realizarlas. Cuestionamientos que valen tanto pensando en las y los estudiantes como cuando, desde la responsabilidad de los Estados, la dirección de una escuela, la coordinación de un área, pensamos en el trabajo con los docentes. Buscamos planificar y desarrollar las propuestas identificando elementos que nos permitan hacerlo en función del contexto, buscando asegurar que existan y sigan existiendo situaciones que vinculen a los y las estudiantes con la escuela, entre sí, con sus docentes y con el conocimiento.

UNA FALSA ANTINOMIA, ¿SOSTENER LO VINCULAR O SOSTENER LO CURRICULAR?

Sostener la continuidad pedagógica es un concepto que se puede interpretar de maneras muy diversas, no hay acuerdos en cómo se define, no hay recetas de cómo hacerlo. Asistimos hoy en varios de nuestros países a la idea de revinculación pedagógica, como si vincularse con la escuela fuese vincularse con un espacio y/o con personas que pueden ser o no nuestros y nuestras maestros y maestras, y compañeros y compañeras. La pregunta que se impone es: ¿vincularse para qué, cuál es el sentido? No se sostiene el vínculo pedagógico sin propuesta de aprendizaje, y no se sostiene el desarrollo de los contenidos sin el vínculo, el acompañamiento y el intercambio. Pero además, estas dos cosas tienen que ir articuladas. No es cuestión de mandar la tarea por un lado, y conectarse por el medio que sea o se pueda, para saber cómo están por otro, ni se sostiene la continuidad pedagógica por ir una hora a la semana al patio de la escuela a realizar cualquier actividad pero en el mismo espacio.

Lo que queda claro, y fundamentalmente es importante resaltar frente a ciertas imposiciones burocráticas muy instaladas en nuestros sistemas, que hoy en algunos casos también se ven magnificadas por el exceso de planillas a completar para una superioridad –que seguramente no tendrá tiempo de mirarlas–, es que estamos frente a la oportunidad de pasar de una cultura del control a una cultura del acompañamiento. De los Estados para con las escuelas, de las escuelas para con los/as maestros/as y profesores/as, de los/as maestros/as y profesores/as para con los/as estudiantes.

Fortalecer el trabajo de comunidades de práctica que buscan promover comunidades de aprendizaje en los/as estudiantes, trabajando conjuntamente, buscando diferentes modos de interacción, tratando de preservar la intimidad que se da en las aulas tanto entre los niños, niñas y jóvenes como de ellas y ellos con sus maestros, maestras y profesores, y tratando de encontrar la manera justa de incluir a las familias sin que invadan el borrado espacio de «lo escolar» ni se sientan atosigadas por una responsabilidad que no les es propia.

ALGUNAS CERTEZAS

Uno de los aspectos positivos que tal vez deje esta pandemia, es que quienes no son docentes comenzaron a percibir la importancia del saber de los docentes como un saber experto. La comunidad revalorizó el saber y el trabajo docente. Fue evidente que no por saber leer y escribir podemos enseñarles a nuestros hijos e hijas a hacerlo ni que, en los casos en que tenemos educación superior, esta es suficiente para la enseñanza aún en el campo que nos es propio. Enseñar requiere de un diseño y de una acción que conjuga saberes de diferentes campos. Quedó claro que la familia no puede sustituir la tarea de enseñanza, puede colaborar, pero la enseñanza requiere de saberes, de competencias profesionales que se construyen a lo largo de la formación (inicial y continua) y del hacer profesional de las y los docentes.

Otra de las evidencias ha sido que en aquellas instituciones educativas en las que había una mayor construcción colectiva, fue mucho más sencillo responder a la pregunta acerca de qué preservar y qué modificar de la propuesta pedagógica, así como fue más fácil diseñar propuestas que aliviassen el peso de docentes, estudiantes y familias generando experiencias coordinadas y compartidas.

El estrés fue inversamente proporcional a la cultura instalada de trabajo colaborativo. Y en aquellas instituciones donde esto no fue posible, los y las docentes comenzaron a visibilizar lazos y redes y/o generaron nuevos espacios para compartir propuestas y saberes entre docentes de instituciones distantes que tal vez nunca antes se habían vinculado. Es momento de hacer nuevas preguntas a la formación docente, un sector de la educación superior que en muchos casos quedó perplejo ante esta situación y tuvo dificultad para imaginar su propia continuidad pedagógica.

Y ENTONCES, ¿QUÉ Y CÓMO PREGUNTARNOS Y QUÉ PLANTEAR ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE?

En los últimos treinta años varias de las recurrentes preguntas que se ha hecho la formación docente están resueltas desde diferentes marcos conceptuales, pero muchas de ellas siguen irresueltas en las prácticas formativas y en las políticas docentes que incluyen mucho más que formación, carrera y salarios.

Sin dudas hay preguntas que nos hacemos más allá de la pandemia y que nos deberemos seguir haciendo. Vale la pena la interrogación constante por los sentidos de la formación, sigue siendo válido y legítimo mantener abierta la discusión acerca de para qué formamos a los docentes, qué debe comprender un futuro docente en su formación inicial y cómo contribuimos a la formación de una profesión que es por su naturaleza colectiva. Cómo trascender la idea de la formación docente desde una mirada de las profesiones liberales y entenderla en el marco de una profesión colectiva que tiene la responsabilidad ética y política de contribuir a garantizar a todos/as el derecho a la educación. Es imprescindible mantener siempre abierto el debate acerca de la pertinencia y la relevancia de

una formación que contribuya a la democratización del conocimiento y garantizar el derecho a educación

Sabemos que el diseño curricular y la dinámica y funcionamiento de las instituciones formadoras son inseparables y están articuladas por el sentido que le demos a esa formación. Que la formación no se modifica simplemente por modificar los planes de estudio si no se altera la dinámica de funcionamiento de la institución formadora y sus prácticas de enseñanza, superando el isomorfismo con los niveles para los que forma, modificando sus formas de gobierno y la participación de los estudiantes no solo en los órganos de gobierno de la institución sino también en la organización y gestión de su propia formación. La dinámica de funcionamiento de la institución opera como formadora (Pogré, 2014).

¿Qué debe comprender en su formación inicial un futuro docente? La revisión de la bibliografía organiza categorías y listados variados, pero sin dudas todos coinciden en algunos aspectos que se transforman en los ejes estructurantes de la formación: un futuro docente debe construir conocimiento disciplinar (debe construir conocimiento sobre los núcleos conceptuales de las áreas o disciplinas que enseñará), debe comprender y problematizar la enseñanza, conocer y comprender cómo se explican los procesos de aprendizaje, comprender a las instituciones educativas en su dimensión política, histórica y organizacional y debe poder tener herramientas conceptuales y prácticas que le permitan la lectura y comprensión de los diferentes contextos, superando la idea de que el contexto es lo que está fuera del aula.

En cuanto a cómo diseñar una propuesta de formación persisten tensiones irresueltas como la discusión, casi siempre de pesos y cantidades de los contenidos disciplinares específicos y pedagógicos (que también son disciplinares e interdisciplinarios) en la formación. Cada proceso de reforma curricular reaviva esta discusión, se defienden a modo de feudos los espacios curriculares y sus cargas horarias cuando ya sabemos que el problema no es del quantum o de los porcentajes sino del modo en que se articulan.

Seguimos sacralizando la presencialidad y los programas de estudio proponen requisitos de asistencia por encima del 75%, sin problematizar qué es lo que importa que suceda en las aulas cuando se está en ellas. También persiste la discusión acerca de la articulación entre la teoría y la práctica en la formación y muchas veces se sigue reduciendo el tema de la «práctica» a las horas en terreno, o se supone que se soluciona con el «ingreso temprano a las instituciones educativas», cuando esta opción no necesariamente contribuye a superar las tendencias aplicacioncitas ni a entender esta relación como una relación dialéctica en la que teoría y práctica operan como puntos de relevo (Deleuze y Foucault, 1981), que permiten construir colectivamente comprensión –lo que implica poder pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento en un contexto determinado– y que esta relación no es privativa de lo que sucede en el espacio de la práctica –o de las llamadas prácticas preprofesionales– sino en todos los espacios formativos (Pogré, 2014).

En esta etapa de aislamiento social preventivo y obligatorio el espacio de la práctica, concebido como lo que los futuros docentes hacen en las escuelas y con las escuelas, fue interpelado. No hay posibilidad de constituir un genuino espacio

de la práctica si no es en el marco de un trabajo sostenido y consensuado entre las instituciones de educación básica y las instituciones formadoras, sean estas universidades o institutos superiores de formación docente.

Cuando este trabajo sostenido excede usar a las escuelas de educación básica como «vientre por encargo», en el cual las instituciones formadoras depositan por un tiempo a los docentes en formación para que puedan cumplir con los requisitos para acreditar su práctica, rápidamente las instituciones formadoras encontraron caminos de no obturar el proceso formativo. Los futuros docentes se incorporaron a los desafíos de las escuelas, trabajando junto con los docentes para generar propuestas, para hacer la curaduría de materiales existentes en las redes, apoyando a los docentes en el uso de tecnologías digitales, ayudando a entender que las competencias digitales implican no solo saber identificar, localizar, almacenar información sino también ser capaces de seleccionar con juicio crítico y pedagógico entre los materiales existentes, elaborar comunicaciones en diferentes soportes, crear contenido, resolver problemas y actualizar su competencia. En estos casos colaboraron en el trabajo con pequeños grupos, ayudaron a elaborar conjuntamente materiales y cuadernillos para acompañar el proceso de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes; para hacer esta/s otra/s manera/s de hacer escuela (remota).

Contrariamente, cuando esta relación de trabajo interinstitucional no era parte de la cotidianeidad interinstitucional, los estudiantes de la formación docente quedaron entre paréntesis. Escuchamos decir que se pueden seguir formando en «todo lo otro» pero «la práctica» será a la vuelta, como si asumir conjuntamente estos desafíos no fuese parte de la formación y por lo tanto de la práctica y no debiera ser, aún en la presencialidad, parte de la tarea compartida entre los docentes de las instituciones formadoras, los docentes de las aulas de educación básica y los estudiantes, futuros docentes, como miembros de esta comunidad profesional.

La formación docente, como toda formación superior implica un tránsito acompañado: el tránsito de estudiante a principiante, de principiante a miembro activo de una comunidad profesional, y este es otro de los aspectos que deberíamos revisar en las propuestas de formación inicial.

ALGUNAS REFLEXIONES QUE SURGEN DE LAS EXPERIENCIAS, MUCHAS VECES TRUNCAS, SIEMPRE COMPLEJAS, DE LA REGIÓN

La escuela que conocemos no siempre fue así. Parecería que de un día para otro hemos comenzado a crear otras maneras de hacer escuela, pero esto no es nuevo. América Latina es rica en experiencias de otros modos de hacer escuela, es rica en experiencias que han permitido garantizar el derecho a aprender haciendo escuela de otras maneras.

Es cierto que desde la formación trabajamos mucho para desnaturalizar el formato escolar hegemónico, y que la pandemia que estalló este dispositivo permitió visibilizar que no dejamos de hacer escuela cuando modificamos algunas

de las constantes de tiempos y espacios y agrupamientos pero, ¿será esta una oportunidad para repensar la escuela y la formación docente? ¿Será el momento de asumir no solo declarativamente que las políticas docentes son un tema de política pública intersectorial? ¿Asumiremos que las políticas docentes exceden los temas de formación (inicial y continua), carrera y evaluación, y que las condiciones de trabajo exceden lo que sucede dentro de los establecimientos?

La pandemia puso de relieve que la conectividad no es un bien de mercado, es habilitador de derechos y por lo tanto responsabilidad de los Estados. Llama la atención que en ninguno de nuestros países fue prioridad dotar de conectividad gratuita y de un dispositivo para uso personal a todos los docentes sabiendo que esto era una urgencia, salvo en Uruguay, donde el Plan Ceibal se sostiene ininterrumpidamente desde el año 2007 como política de Estado y permite que todos los docentes accedan gratuitamente a un dispositivo y a conectividad, también gratuita al menos en los centros educativos y espacios públicos. Sí se hicieron estudios que ratificaron la situación de carencia. En Argentina, muchos docentes (y también estudiantes) se valieron de la notebook que les había entregado el discontinuado programa Conectar Igualdad (si este hubiese seguido al menos todos/as los docentes y estudiantes hubiesen tenido un dispositivo). Lo que hoy parece básico no fue prioritario.

Más llamativo aún es el caso de Ecuador, que en plena pandemia, en el marco del comunicado del 19 de mayo, redujo los salarios de los servidores públicos por reducción de la carga horaria, lo que supuso que los docentes trabajarían una hora menos diaria y se les redujo el salario en un 8,3%.

Las condiciones del trabajo docente en el Ecuador se han precarizado, tanto del sistema público como privado, empezando por la reducción salarial decretada por el gobierno (8,3% para docentes del sector público) en contraste con la intensificación de la jornada laboral debido a la nueva situación de la enseñanza. [...] La información disponible a través de recientes encuestas dan cuenta del complejo escenario en el que están laborando los profesionales de la educación (GIEI/UPS, 2020; SPCH, 2020; Unicef, 2020) (Robalino y Ortiz, 2020: 22).

La pandemia ha puesto de relieve que son condiciones de trabajo el hábitat, la salud, la capacitación, la provisión de materiales. Las condiciones laborales no son solo las que se ven (y sin dudas son muy importantes) puertas adentro de las escuelas. Mucho se ha dicho del regreso a las aulas, de los posibles modelos híbridos, de que la presencialidad ponga este tiempo como entre paréntesis y a la vuelta siga todo igual, que no hayamos aprendido nada.

Los más optimistas pensamos que al menos en la educación superior el modelo hegemónico de presencialidad será revisado, que el sentido de las tecnologías digitales se antepondrá a la moda de su inclusión, que la pregunta acerca de qué es lo que realmente importa que un futuro docente aprenda en su formación inicial será enriquecida, no simplemente agregando nuevos contenidos a la formación sino revisando y reorganizando el tipo de experiencias que proponemos,

y que las políticas docentes se entenderán de una manera más amplia como políticas públicas intersectoriales de sociedades comprometidas con el derecho a la educación.

REFERENCIAS

Cepal

2016 «Comunicado de prensa: Pese a avances recientes, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo». <<https://bit.ly/3myuMPr>>

Carriego, C.

2020 «Presentación realizada Educar en Tiempos de Pandemia Tramared». <<https://www.youtube.com/watch?v=yTeryZH1nKY&feature=youtu.be>>

Deleuze, G. y Foucault, M.

1981 «Un diálogo sobre el poder», en Foucault, M., *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza.

Dussel, I. y Caruso, M.

1999 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Kliksberg, B.

2005 «América Latina: La región más desigual de todas», en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, n 3, pp. 411-421. <<https://bit.ly/33CQH0c>>

Pogré, P.

2014 «Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender», en Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S. (comp), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*, Villa María, Eduvim.

2020 «Cómo enseñar para que todos y todas puedan aprender en tiempos de pandemia». <<https://bit.ly/36vc8Cy>>

2020 «Educar durante y después de la pandemia: desafíos para el magisterio y retos para los Estados», en *Tarea. Respuestas políticas y pedagógicas a los desafíos actuales*, edición 100, julio.

Robalino, M. y Ortiz, M.E.

2020 «La educación en tiempos de pandemia: el derecho a la educación bajo amenaza vs. la oportunidad de la transformación» en *Educación en tiempos de desigualdades: el derecho bajo amenaza en Ecuador*, Quito, Universidad Politécnica Salesiana (UPS)- Coalición por el derecho a la educación en el Ecuador-Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (Cenaise)-Red Estrado Ecuador.

La educación y el trabajo ante la emergencia del covid-19. Una mirada de la educación técnico-profesional

*Irma Briasco, Agustina Corica,
Pablo Granovsky, Vanesa Verchelli y Miguel Alfredo*

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia actual producida por el covid-19 es un desafío en términos sociales e individuales, en el que tanto instituciones como actores sociales con responsabilidad de gestión revelan que las diversas esferas de la vida social muestran realidades, herramientas y condiciones heterogéneas para hacerles frente a los desafíos coyunturales. En este contexto complejo, la centralidad que tiene la educación en nuestras sociedades se refleja con mayor fuerza, pues los procesos pedagógicos como modalidad de enseñanza-aprendizaje y las condiciones existentes dentro de los ámbitos educativos, se presentan como parte de los desafíos más urgentes a responder en la actualidad.

La necesidad de reflexionar y debatir desde diversas perspectivas sobre los desafíos de la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP)¹ –Educación Técnico-Profesional (ETP), en Argentina– en los tiempos contemporáneos impulsó la realización de un ciclo de charlas virtuales: *Los desafíos de la educación para el trabajo 2020: crisis sanitaria, empleo, desigualdades*.² El ciclo consistió en una serie de charlas con foco en Latinoamérica, cuyo eje se concentró en la articulación de experiencias de actores e instituciones con prédica en la EFTP. Así, se abordaron cuestiones como el diagnóstico y el aporte en políticas públicas desde los actores institucionales de orden regional, las experiencias de gestión de

1. La EFTP, como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario y superior, e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones (Unesco, 2015a).

2. La realización del ciclo por medio de la plataforma Zoom y su transmisión por YouTube posibilitó que los paneles de disertación contaran, al igual que el público, con personas de distintos países. En este sentido, hubo participación de México, República Dominicana, Colombia, Chile, Brasil, Paraguay, Uruguay, Ecuador, Guatemala, Honduras, Bolivia, Venezuela, Argentina y España. En este link podrán acceder a los diversos paneles: Los desafíos de la educación para el trabajo 2020: crisis sanitaria, empleo, desigualdades. <https://www.youtube.com/watch?v=SGZoPAU9zO8&list=PLJOFgGvLVKgp9xhFvOOD_vC8SINcK3_Q>

los actores institucionales gubernamentales nacionales, las perspectivas de los actores sociales y la contribución de personas expertas del ámbito académico. El ciclo se desarrolló entre los meses de julio y octubre de 2020 y fue una actividad de organización conjunta entre el Programa Estudios y Relaciones del Trabajo (Flacso Argentina), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe), la Fundación de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (Fundación Uocra) y el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (Prejet-IDES). El presente texto es el resultado de un trabajo colaborativo que recolecta y busca sistematizar los principales debates y reflexiones cosechados en el ciclo de charlas mencionado.

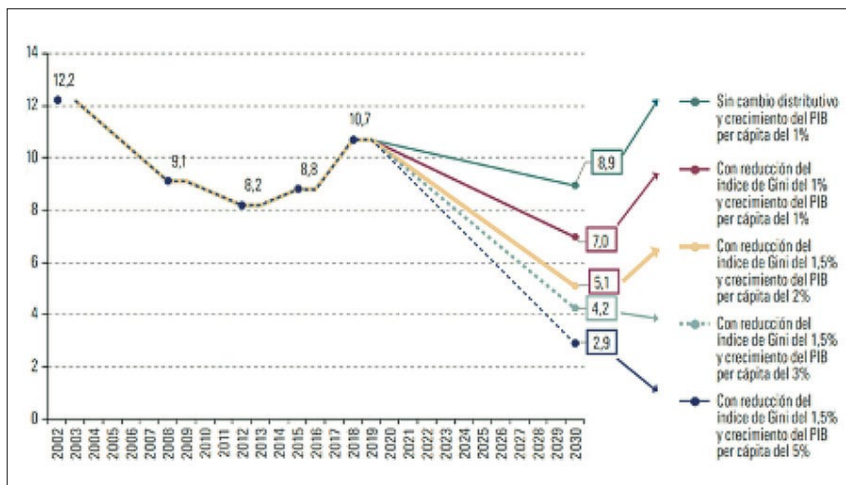
PANORAMA Y EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

El impacto de la pandemia producida por el covid-19 es un hecho de inusitada gravedad que, según las proyecciones de organismos internacionales para la región latinoamericana, dejará un escenario francamente desmejorado para 2030. Si bien la contracción económica mundial ya avizoraba un escenario de escaso o nulo crecimiento, las tendencias a la agudización de los índices de pobreza y aumento de las brechas de desigualdad producto de la pandemia serán particularmente graves, dado que las poblaciones más vulnerables recibirán los peores impactos de la crisis, asociados esencialmente a la caída de sus ingresos y posibilidades laborales (Gráficos 1 y 2).

Con una caída en la actividad económica en el orden de -9.1% PIB (OIT-Cinterfor, 2020), en todos los escenarios proyectados hacia el 2030 a partir de la irrupción del covid-19 la pobreza aumenta entre 2 y 3 p.p., a partir de un registro del incremento en la tasa de desocupación y un crecimiento de la pobreza (35% de la población) afectando en mayor medida a la infancia (Cepal, 2020a). La fuerte contracción en la actividad económica prevé una destrucción significativa de pequeñas y medianas empresas, lo que redundaría en la expulsión del mercado protegido de un importante porcentaje de la población de la región. Sin embargo, el escenario de la economía informal no se presenta más alentador, ya que las diversas medidas de aislamiento social y preventivo, al restringir la circulación poblacional, conllevan un impacto directo en la economía informal, agudizando aún más la precarización laboral y con ello la proporción de personas sin protección social.

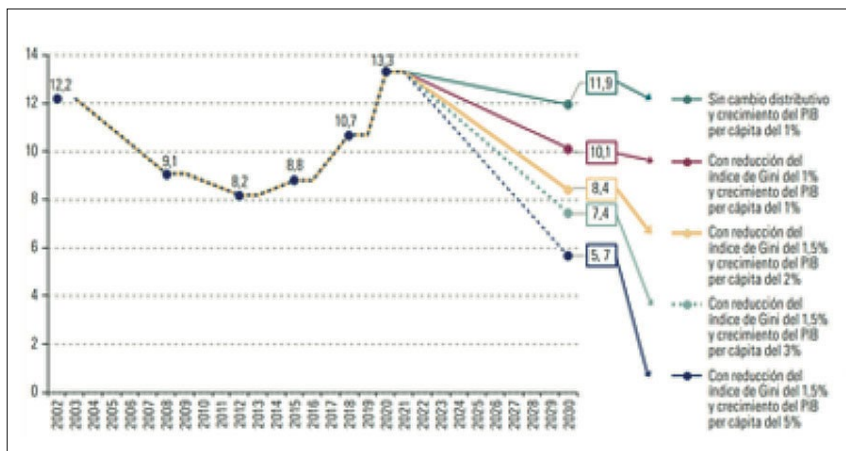
Frente a este escenario, el impacto en los mercados laborales regionales puede ser imaginado a partir de la capacidad de los países y entramados productivos de adaptarse a nuevas formas de trabajo. Sin embargo, si bien el trabajo a distancia, o teletrabajo, es una posibilidad para muchas actividades, resulta imprescindible poner en consideración las diversas realidades tecno-productivas y demográficas de la región. Así, por ejemplo, se puede mencionar que no todos los países cuentan con la infraestructura tecnológica adecuada siendo que, en 2017, más del 80% de la población tenía conexión a internet móvil en Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay, esta cifra se redujo al 30% en Guatemala, Haití, Honduras y Nicaragua (Cepal, 2020c).

Gráfico 1. América Latina: proyección de la tasa de pobreza extrema regional en 2030 en función de distintos escenarios de crecimiento del PIB per cápita y de cambios en la distribución del ingreso sin incluir el impacto de la covid-19.



Fuente: Cepal (2020a).

Gráfico 2. América Latina: proyección de la tasa de pobreza extrema regional en 2030 en función de distintos escenarios de crecimiento del PIB per cápita y de cambios en la distribución del ingreso, y de una simulación sobre el impacto del covid-19 en la pobreza extrema en 2020 (en porcentajes).



Fuente: Cepal (2020a).

La pandemia está erosionando las economías mundiales, impactando en las ofertas formativas casi a escala de situación de guerra. Así, la crisis que genera el covid-19 agudiza las tendencias existentes, no obstante, la posibilidad de reversibilidad de las tendencias requiere repensar cuáles han sido los espacios e instituciones que en el pasado inmediato han servido como base para la movilidad social, y en qué medida a partir de los emergentes que surgen con la pandemia se pueden revisar, profundizar o transformar sus contenidos y prácticas. En este complejo contexto las instituciones de EFTP, y los niveles de gobierno (nacionales y subnacionales) están desarrollando diferentes acciones para sostener la continuidad pedagógica.

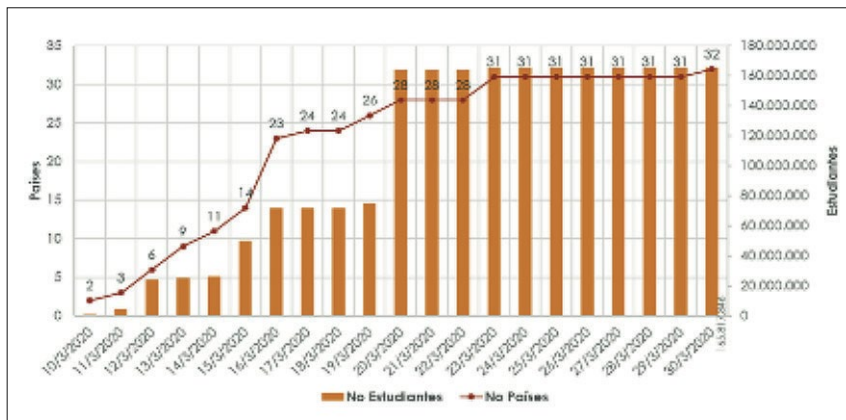
En particular, la educación técnico profesional, en sus diversas modalidades, se encuentra ante desafíos que van desde su revisión de contenidos hasta la construcción de formatos y sustentos pedagógicos asociados a la virtualidad, siempre en consonancia con los perfiles poblacionales y dentro de los medios en los cuales se propone desarrollarse (Briascó, Gándara y Scardino, 2013). En este sentido, ¿qué vínculos tiene con las viejas y con las nuevas desigualdades? ¿Aparecen otras desigualdades que podríamos llamar «nuevísimas» o «pandémicas»?

Entre las diversas cuestiones que se pueden abordar para pensar las «nuevas» desigualdades educativas están aquellas que inciden especialmente en la vida de la población joven, las tasas de abandono escolar/deserción y sobreedad y el porcentaje de egresados del nivel secundario, a lo que se suman las cuestiones vinculadas al mayor acceso al nivel superior de la población de jóvenes de bajos recursos (Corica y Otero, 2017). En Argentina, en la secundaria técnica, aunque con una disponibilidad fragmentada de los datos, es factible mencionar que los procesos de repitencia y desgranamiento se encuentran en sintonía con los diversos ciclos educativos, en los que las tendencias se presentan diferenciadas a las realidades de cada jurisdicción (Miranda, 2018). En este sentido, y como parte de una realidad regional, la situación de las desigualdades educativas en Argentina pone en tensión el mandato normativo de obligatoriedad de la educación para su población en edad escolar. Por eso, cabe preguntar, ¿cómo se reconfigura la transmisión de saberes en la escuela en esta coyuntura? (Gráfico 3).

Así, temáticas como la deserción escolar y la finalización del secundario son algunos de los indicios a partir de los cuales es posible señalar las dificultades que están teniendo las juventudes en el actual contexto de pandemia. Diversos informes, encuestas y diagnósticos (Unesco, 2020; OIT, 2020) realizados a jóvenes de distintas geografías en pandemia muestran cómo afecta en sus vidas las desigualdades previas y sus facetas multidimensionales. Es decir, diversos aspectos mencionados por la población joven dan cuenta del carácter multidimensional de la situación: intimidad, vínculos afectivos, educativos, laborales, tiempo libre y de ocio se ven afectados, así como la convivencia y las relaciones intergeneracionales (Ministerio de Educación, 2020).

Este contexto trajo también cambios en las dinámicas familiares y de socialización. A partir de la suspensión de clases presenciales y de la continuidad a través de dispositivos electrónicos, la organización interna de los hogares se vio alterada. Los informes y encuestas realizadas dan cuenta no solo de la sobreocupación

Gráfico 3. América Latina y el Caribe (32 países): países que han tomado medidas de suspensión de clases y número de estudiantes afectados por fecha.



Fuente: Trucco (2020).

del tiempo entre el tiempo laboral y el tiempo escolar, sino que las cuestiones afectivas de esta situación tan particular de Aislamiento y Distanciamiento Preventivo Social Obligatorio (ASPO) influyeron en el rendimiento educativo. Esto se registró con los altos porcentajes de desmotivación y falta de interés a la hora de realizar las actividades educativas en casa y aislados, angustiados, asustados, aburridos, preocupados, enojados y frustrados (Tapia, 2020; Unicef Argentina, 2020). Pero también se menciona el amor, el cariño por las familias con las que comparten el aislamiento, y sentimientos como la tranquilidad y la alegría entre sus pares y grupos familiares (Tapia, 2020) que hicieron que la continuidad educativa pueda ser llevada adelante. En este sentido, la relación educación y familia tiene que ser repensada en este contexto. Las condiciones en las cuales se está llevando a cabo este ASPO son distintas según los grupos sociales y familiares. Como dijo Dubet en una charla reciente,³ «las desigualdades de las habilidades que tienen las familias» fueron y son clave en las desigualdades en pandemia.

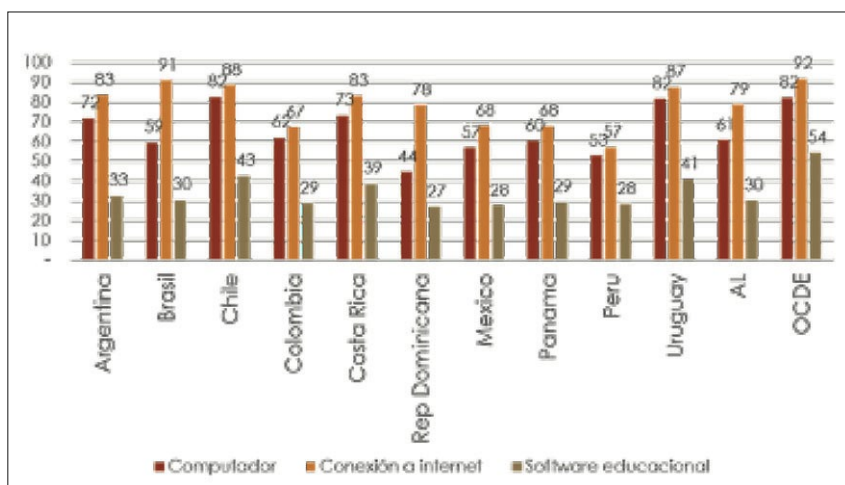
Así las cosas, este escenario es un puntapié para problematizar el contexto actual de pandemia como un factor determinante en la configuración de la transmisión de saberes a través de plataformas virtuales en dispositivos y modalidades de formación técnico-profesional (Cepal, 2020b). Analizando la situación educativa, tenemos a más de 160 millones de estudiantes afectados por el cierre de centros educativos en la región latinoamericana. La falta de dispositivos electrónicos, las dificultades de conectividad y la accesibilidad de programas

3. Conferencia con la que François Dubet inauguró la cátedra Puerto Ideas-Universidad de Valparaíso, Chile, agosto 2020.

y herramientas de carácter educacional tiene diversos niveles de cobertura en América Latina, donde si bien la conexión a internet es el aspecto más difundido, ello podría ser resultado de los diversos dispositivos electrónicos de uso personal (por ejemplo, celulares), que complejizan el escenario de estudio y realización de deberes en aquellos hogares en donde la ausencia de computadores se hace presente (Ministerio de Educación, 2020; Artopoulos, 2020). Un informe publicado por Cinterfor (2018) daba cuenta de que más del 60% de las personas que participan de instancias de formación profesional, en la región, pertenecen a los tres quintiles más bajos de ingresos. El mismo informe revelaba que el 49% de los estudiantes es menor de 29 años. Con estos datos, resulta pertinente pensar a la formación profesional como «puerta de entrada» para la reinserción institucional de los y las jóvenes, sobre todo de aquellos a los que la pandemia ha golpeado más fuerte. Mención aparte merece la escasa difusión que tienen los softwares de corte educacional, ya que la media latinoamericana ronda el 30% de sus estudiantes de 15 años con acceso a este tipo de herramienta digital (Gráfico 4).

A partir de los insumos de los diferentes espacios de trabajo, se considera prioritario, para sostener la continuidad de los programas formativos, atender a cuestiones referidas a las limitaciones en recursos didácticos digitales y limitaciones tecnológicas, esto es, a la disponibilidad de dispositivos y de conectividad. También la suspensión del desarrollo de habilidades prácticas mediante las clases presenciales en entornos formativos supuso una reorganización del calendario académico y la necesidad de flexibilizar y repensar las evaluaciones. En este sentido, la centralidad de las actividades de los entornos formativos demanda recursos tecnológicos no

Gráfico 4. América Latina (10 países) y promedio OCDE: estudiantes de 15 años con acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018 (en porcentajes).



Fuente: Trucco (2020).

disponibles para el desarrollo de las habilidades prácticas pertinentes, incluidas en los planes de estudio. Este tema es clave, dado que pone en juego la calidad de la formación, generando incertidumbre en los procesos formativos. No obstante, Unesco (2020) ha identificado una serie de estrategias de los sistemas de EFTP de la región para dar continuidad a la enseñanza-aprendizaje mediante apoyo a los docentes, con capacitaciones en habilidades digitales y en algunos casos con provisión de recursos: elaboración de materiales, préstamo de dispositivos tecnológicos y conexión. Las instituciones han desarrollado sistemas de información y comunicación con la comunidad educativa y están impulsando nuevas alianzas e instancias de cooperación (Ministerio de Educación, 2020).

Frente a este escenario, la necesidad de debatir sobre los usos de las plataformas y la relación docente-estudiante en la coyuntura actual requiere una reflexión en torno a las condiciones estructurales sobre las cuales se le demanda a la educación (y a sus actores) respuestas inmediatas y universales. La tarea de repasar sobre cuánto impacta este contexto en las distintas modalidades educativas, especialmente en la modalidad de formación técnica y profesional como una dificultad mayor en la transmisión de saberes, resulta una cuestión imperiosa. Así como dar cuenta de las características de los sistemas educativos, de sus medios, fondos presupuestarios y de los estereotipos de género y modelo de concentración productiva que se proyectan en los diseños curriculares (Jacinto, Millenaar, Roberti, Burgos y Sosa, 2020).

ESTRATEGIAS Y DESAFÍOS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

El papel de la educación técnica y la formación profesional se enfrenta a un diagnóstico complejo. En este sentido, dos elementos se entrecruzan con la aparición del covid-19 en nuestras sociedades: el cambio tecnológico y los condicionamientos estructurales de las economías y sociedades latinoamericanas. En el contexto actual de pandemia, distintos sectores productivos afrontan dificultades para poner en marcha su actividad. Algunas son las barreras de acceso a las tecnologías con dificultades para dar cuenta de una mayor demanda de habilidades complejas, cognitivas y de tipo transversal (Catalano, 2018).

Frente a esto, el campo educativo y su institucionalidad enfrentan fuertes desafíos en su relación con el cambio tecnológico. Los resultados del informe preliminar de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, realizado a docentes por el Ministerio de Educación,⁴ señaló que el medio de comunicación más utilizado fue el teléfono celular, centralmente para mensajes de

4. Informe preliminar de la Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica a docentes, realizado por el Ministerio de Educación de Argentina, a partir de la aplicación de un cuestionario en línea que fue respondido por una muestra representativa de 21.471 docentes de la educación obligatoria de todo el país: 2.137 de jardín de infantes, 10.217 de primario y 9.117 de secundario, publicado el 7 de septiembre de 2020.

texto o WhatsApp (75%), mientras que el segundo medio más usado fue el correo electrónico. En el mismo nivel, se destaca el uso de plataformas educativas como Google Classroom o Moodle, señalado por el 59% de los y las docentes. Los datos permiten inferir que las plataformas de interacción sincrónica fueron más utilizadas para replicar el formato del aula que para el trabajo colectivo.

La mayor parte del cuerpo docente encuestado coincide en que la restricción tecnológica ha sido la principal dificultad para enseñar en la pandemia. En este sentido, es importante señalar que solo un tercio (37%) de las y los docentes tiene una computadora que puede usar de manera exclusiva. También se señala en dicho relevamiento que los tres recursos más mencionados fueron los podcast y videos disponibles en la web (55%), las clases especialmente grabadas en audio o video (54%) y las actividades o cuadernos especialmente preparados para imprimir, copiar y resolver (52%). Además, se señala que la conectividad y el equipamiento tecnológico son las principales dificultades de los estudiantes para seguir la propuesta educativa.

En este marco educativo general, es importante señalar que las instituciones del campo de la EFTP durante el período de confinamiento desarrollaron iniciativas vinculadas con las tecnologías, con la intención de mantenerse en funcionamiento, en contacto con sus docentes y participantes y ejecutando programas formativos. La respuesta fue que en un lapso breve de tiempo se estableciera una oferta de formación a distancia basada en internet. Complementariamente, surgió la necesidad de formar y recalificar a los docentes para asumir un rol de formadores a través de plataformas virtuales. También, la «no presencialidad» afectó los procesos de reconocimiento de aprendizajes previos o certificación de competencias. Por ello, en varias de estas instituciones se estudian posibilidades para que la evaluación y la recolección de evidencias se puedan hacer con herramientas virtuales y de manera remota.

A partir de ello, pensando en el escenario posterior al covid-19, se presentan nuevos desafíos en cuanto a la relación con la tecnología desde el punto de vista pedagógico y en su orientación hacia el mundo del trabajo. Se estarán reconfigurando muchas ocupaciones y se conocerán nuevos planes y estrategias para impulsar el desarrollo productivo. En este contexto, la institucionalidad educativa y las respuestas inmediatas a la crisis desde dichas instituciones, permite anticipar –entre presencialidad y virtualidad–, modelos mixtos, con participación de diferentes tecnologías, en los que la virtualidad será un recurso didáctico más en un esquema formativo plural y complejo y la figura del docente será clave en la integración de saberes diversos, sean de naturaleza práctica y experiencial o técnico-conceptual (Dussel, 2020) (Cuadro 1).

Los emergentes que surgen de los diversos escenarios y coyunturas encuentran en el sistema educativo una fuente –muchas veces indiscriminada– de respuestas en las que la demanda por nuevas habilidades, reconversión de programas y procesos de cualificación de trabajadores y trabajadoras en condiciones y actividades que implican el uso de nuevas tecnologías, lejos de ser una cuestión de resolución personal, requiere de un entramado institucional con participación de los actores involucrados a partir de sus propios intereses y sectores

Cuadro 1. Consideraciones para la reapertura de instituciones.

Esfera	Elementos por implementar/impulsar
Económica	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas de reducción fiscal para sectores afectados • Ingresos paliativos al desempleo (seguro de capacitación y empleo) • Orientación a productores rurales y consumidores sobre vender y comprar de manera segura • Incentivo y protección para el desarrollo de sistemas de producción con diversificación tecnológica
Formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de certificación de saberes • Estrategias de digitalización de procesos y articulación • Programas de formación focalizados
Articulación institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Mesas de diálogo por la economía y el desarrollo laboral • Comités de seguridad y salud ocupacional

Fuente: Elaboración propia.

representados (Granovsky y Alfredo, 2020). Así, las capacidades tecnológicas de las instituciones de formación técnico profesional enfrentan nuevos desafíos para responder a esta rápida reconfiguración: 1) fortalecer, con el segmento más dinámico de trabajadores, la formación en actividades estratégicas para el desarrollo nacional, regional, territorial (tecnologías e industrias 4.0, bioeconomía, energía renovable y eficiencia energética –economía del conocimiento–); 2) fortalecer la formación en sectores que generan empleo calificado y de calidad en oficios tradicionales (tornería, soldadura, mecánica, energía, etcétera) y, simultáneamente, acercarlos a las nuevas tecnologías; y 3) fortalecer la formación en aquellos sectores de trabajo intensivo que generen mayores volúmenes de empleo (construcciones, agroalimentos, textil e indumentaria, economía de los cuidados, economía verde/circular). De ello se desprende que, en términos globales, puede presumirse que la formación en saberes transversales que contemple aspectos generales, desde los cognitivos (lectura, escritura, matemáticas) hasta los socioemocionales (orientación al cambio, orientación al aprendizaje permanente, adaptabilidad, comunicación efectiva, trabajo en equipo, solución de problemas, entre otras) será una de las cuestiones a tener presente el «día después».

¿QUÉ SE PUEDE AVIZORAR PARA LA ESCUELA DEL «DÍA DESPUÉS?»

Avanzar en la diagramación de escenarios futuros para una eventual «nueva normalidad» no resulta sencillo, sobre todo si se tiene en cuenta que aún no es

posible medir el impacto de la pandemia en las sociedades, aunque por supuesto, los pronósticos que se enuncian prevén un aumento de la desigualdad y una profundización de las brechas existentes, entre ellas la digital.

En lo que respecta a la EFTP, las dificultades se presentan, por un lado, asociadas a las generales del Sistema Educativo en términos de infraestructura (circulación, espacios comunes, baños, etcétera). La coyuntura interpela a la salud y a la seguridad en los ámbitos formativos y laborales a constituirse como ejes transversales a ser abordados. En este sentido, la EFTP posee un recorrido en la materia que puede servir como base, insumo o complemento en las instancias formativas. La capacitación en esos temas ya no será patrimonio ni responsabilidad absoluta de determinados ámbitos, sino que deberán realizarse procesos de transferencia hacia el sistema educativo en su conjunto. Por otro lado, la EFTP se enfrenta a las particularidades que caracterizan a la modalidad y que le otorgan un valor distintivo: las clases prácticas, el contacto con el objeto, el hacer, el trabajo cooperativo y grupal en torno a la construcción del conocimiento para la resolución de situaciones problemáticas en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La irrupción intempestiva del covid-19 forzó a la comunidad educativa a reinventarse; no obstante, de este período también se pueden obtener aprendizajes que nos permiten diagramar propuestas educativas que contemplen escenarios en los que estas situaciones están previstas. Siguiendo a Dussel (2020) la institucionalidad educativa que permite proyectar en un futuro inmediato se encuentra más vinculada a modelos mixtos, con participación de diferentes tecnologías, donde la figura del docente continúa siendo central. Para ello, como sostiene la autora, será necesario pensar propuestas de alternancia con un grado mayor de flexibilidad al que estamos acostumbrados. En este sentido, resulta fundamental emprender un trabajo con la comunidad educativa en su conjunto.

En un escenario aún incierto, en el que la situación sanitaria no se ve «controlada», los dispositivos de formación deben generar mecanismos integrados e integrales en los que se puedan vincular espacios de educación formal, formación profesional, cursos de capacitación laboral, educación superior, entre otros. La interpelación es sistémica y debe incluir a todos los niveles y modalidades educativas, así como a las políticas activas de empleo. Puede pensarse entonces como una estrategia integral que contribuya al acercamiento con las poblaciones vulnerables, con las cuales la escuela ha perdido contacto durante este período y también aquellos que necesitan de manera urgente vincularse al mundo del trabajo.

Para sostener la continuidad de los programas formativos, se deberán atender cuestiones referidas a las limitaciones en recursos didácticos digitales y limitaciones tecnológicas, esto es, la disponibilidad de dispositivos y conectividad. La centralidad de las actividades de los entornos formativos demanda recursos tecnológicos no disponibles para el desarrollo de las habilidades prácticas pertinentes, incluidas en los planes de estudio. Este tema es central, dado que se pondría en juego la calidad de la formación, generando una incertidumbre en los procesos formativos.

En esta línea es que los países están diseñando políticas de formación que atienden a la conectividad mediante programas de formación gratuitos y apoyo a la conectividad e incremento de la gratuidad en el acceso a la formación. En particular, la oferta de FP ha incrementado la disponibilidad de programas cortos y a distancia. Se comienzan a desarrollar nuevas habilidades en sectores emergentes y a atender a los aspectos referidos a la transformación productiva mediante capacitación en sectores de nuevas cadenas de valor.

Asociado a esto, el Marco para la reapertura de las escuelas elaborado por la Unesco, Unicef, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos, establece que, para la reapertura de escuelas, deberán considerarse políticas y planes de financiación para el mejoramiento de la enseñanza, incluido el fortalecimiento de las prácticas de aprendizaje a distancia. Será necesario atender cuestiones sanitarias vinculadas al agua, el saneamiento y la higiene a fin de mitigar los riesgos. A su vez, durante el proceso de reapertura se deberán adoptar métodos proactivos para reintegrar a aquellos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad social, en la que la continuidad pedagógica se ha visto interrumpida durante el período de aislamiento y cierre de instituciones. Luego, una vez abiertas las escuelas, será necesario mantener una vigilancia activa respecto de los indicadores de salud, prestando principal atención a la protección y prevención de situaciones de riesgo para estudiantes y docentes. En función de esto, se sugiere incorporar conocimientos sobre la transmisión y la prevención de la infección.

La formación de los docentes es otro de los puntos que deberán fortalecerse, ya que estos han debido reconvertir su forma de trabajo con escasos recursos en términos digitales y pedagógicos. Como se ha venido sosteniendo, esto es más complejo cuando se refiere a la EFTP, porque los educadores debieron adaptar sus contenidos teóricos a la virtualidad y también repensar los momentos e instancias de las situaciones prácticas. Por otro lado se encuentra la situación estudiantil, para la cual resulta pertinente también elaborar una oferta de EFTP que logre interpelar no solo en términos de contenidos, sino también en función de una propuesta pedagógica que no «renuncie» a su esencia y pueda generar las adaptaciones necesarias para que, aunque de forma reducida y con menos alumnos, las instancias prácticas continúen desarrollándose. Por eso, los interrogantes que surgen son de diversos tipos y se vinculan con las cuestiones que se vienen señalando: ¿con qué recursos deberán los docentes pensar sus clases? ¿Cómo serán las instancias de evaluación de las capacidades que exceden las cuestiones teóricas? ¿Qué metodologías se utilizarán para tal fin?

Al analizar las estrategias puestas en marcha por los países que están intentando retornar, además de las cuestiones sanitarias, protocolos, entre otros, se verifica que el «día después» no sucederá de forma homogénea hasta que no se disponga de una vacuna. Una nota característica de este proceso de retorno es *la flexibilidad*, lo que supone el abandono de decisiones unívocas, no solo por provincias –o unidades subnacionales–, sino por distritos, comunidades, establecimientos, talleres, laboratorios, aulas. La coexistencia de clases virtuales con presenciales será la nota que caracterice este proceso.

COMENTARIOS FINALES

El covid-19 se comporta como un «acelerador» de las tendencias que se venían identificando para el vínculo educación y trabajo, actuando como una fuerza centrífuga que se evidencia en la destrucción, generación y transformación de los empleos, la agudización de la brecha digital –dado que las desigualdades preexistentes se agravan, quedando gran parte de la población estudiantil, a la que la pandemia encuentra sin conectividad ni acceso a dispositivos, fuera del acceso a las clases virtuales–, la digitalización abrupta de la formación; la imposición del teletrabajo y el trabajo docente virtual, con manipulación de recursos en muchos casos desconocidos; el hecho de sostener la formación basada en retos o proyectos en entornos virtuales; la exigencia de generar entornos formativos virtuales; las nuevas demandas que implican la construcción de perfiles profesionales no identificados hasta ahora que irrumpen en este escenario de crisis mundial.

Las preguntas y desafíos son muchos y variados y son muy importantes las diferencias estratégicas que cada país está construyendo para dar respuesta a la situación. Sin embargo, pese al escenario incierto, es importante enfatizar la necesidad de fortalecer instancias de diálogo social que permitan alcanzar consensos que redunden en iniciativas innovadoras, integradas e integrales para la definición de las políticas públicas. La necesidad de un debate sincero y situado que contenga a la EFTP como un campo a partir del cual construir herramientas y discursos para la democratización de las relaciones y espacios comunes se presenta como un horizonte posible, siendo imprescindible para ello que las demandas sobre la educación no solapen los contextos sobre los cuales se desarrolla. Así, y solo así, el vínculo educación y trabajo como apuesta a futuro podrá devenir en la construcción de una América Latina con justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

Artopoulos, A.

2020 «¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?», en *Observatorio de Argentinos por la Educación*, abril de 2020. <<https://bit.ly/2JmxUzx>>

Briascó, I.; Gándara, G. y Scardino, M.

2013 «El campus virtual como soporte de la formación», XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur en homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega, Buenos Aires, Unipe.

Catalano, A.

2018 «Tecnología, innovación y competencias ocupacionales en la sociedad del conocimiento», Organización Internacional del Trabajo, N° 995011092702676.

Cepal

- 2020b «Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del covid-19», Informe especial covid-19.
- 2020a «La agenda 2030 para el desarrollo sostenible en el nuevo contexto mundial y regional: escenarios y proyecciones en la presente crisis».

Cinterfor

- 2018 «Formación profesional y desarrollo productivo: casos de innovación en América Latina», en *Panorama de la formación*, n° 13.

Corica, A. y Otero, A.

- 2017 «Después de estudiar, estudio. Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media», en *Población & Sociedad*, vol. 24, N° 2, San Miguel de Tucumán, pp. 31-64.

Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.)

- 2020 *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Fusa

- 2020 «Informe sobre Adolescentes, covid-19 y aislamiento social preventivo y obligatorio». Equipo de Trabajo: Bazán, Camila; Brückner, Florencia; Giacomazzo, Daniela; Gutiérrez, María Alicia; Maffeo, Florencia.

Granovsky, P. y Alfredo, M.

- 2020 «Formación Profesional y gestión del saber. Los casos de la construcción y automotriz en Argentina», en *Revista de Archivos de la Ciencias de Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (en prensa).

Jacinto, C.; Millenaar, V.; Roberti, E.; Burgos, A. y Sosa, M.

- 2020 «Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires», en *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13, n° 3, pp. 432-450.

Ministerio de Educación

- 2020 «Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por covid-19».

Miranda, A. (coord.)

- 2018 «La construcción de trayectorias laborales de los egresados de la escuela técnica: una mirada sobre la integralidad de la formación a una década de la ley de educación técnico profesional», Informe final, Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional.

OIT

- 2020 «La formación profesional frente a la crisis covid-19: la construcción de respuestas a partir de la cooperación final del ciclo de videoconferencias».

Tapia, S.A.

- 2020 «Entre recomendaciones y rutinas: Jóvenes #encasa durante la cuarentena. Breve relevamiento en el Área Metropolitana de Buenos Aires durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio por covid-19», Informe del Instituto Gino Germani, UBA, Conicet.

Trucco, D.

- 2020 «Desafíos para la educación y la formación para el trabajo. Encuentro del Ciclo de charlas virtuales 'Los desafíos de la educación para el trabajo 2020: crisis sanitaria, empleo, desigualdades'», Unipe-Clacso-Fuocra-Flacso-Prejet/IDES.

Unesco

- 2015a «Recomendación Relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional». <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_spa> \t “_blank”>
- 2020 «La Educación y Formación Técnica y Profesional en tiempos del Covid-19. Desafíos para América Latina y el Caribe».

Unicef Argentina

- 2020 «Encuesta COVID-19: Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana», mayo de 2020. <<http://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>. 6>

Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad

Francesc Pedró

PROBABLEMENTE, TODAVÍA ES TEMPRANO PARA EVALUAR los impactos que la pandemia tendrá en la educación superior. Cuáles de los efectos inmediatos, empezando por el uso intensivo la tecnología para garantizar la continuidad pedagógica, pueden transformarse en rasgos perennes de la provisión de educación superior sigue siendo una cuestión abierta. Pero parece innegable que, como cualquier otra crisis, la derivada de la pandemia ofrece también algunas ventanas de oportunidad.

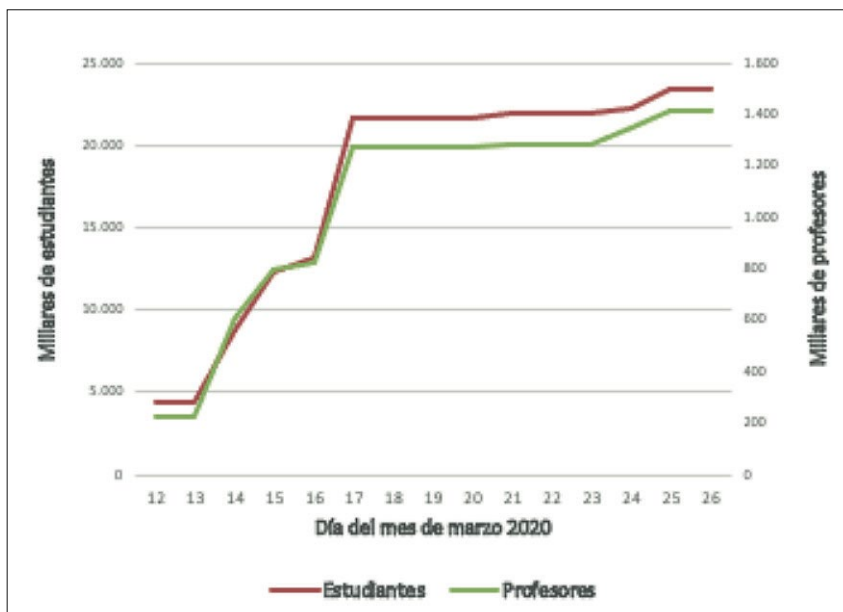
Este breve análisis se basa en los trabajos desarrollados por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, para documentar cómo el sector de la educación superior y sus actores han sido afectados por la pandemia. Centrándose en la función docente de la educación superior, describe los efectos inmediatos de la crisis,¹ qué impactos está teniendo y cómo el sector responde a los enormes desafíos planteados; al mismo tiempo, incluye algunos principios en los que debería basarse la planificación de la salida de la crisis y sugiere posibles ventanas de oportunidad.

LOS EFECTOS INMEDIATOS

Hace meses que los cierres temporales de instituciones de educación superior (IES) por causa de la pandemia del covid-19 no son noticia: en todos los países de la región la educación superior ha dejado de operar presencialmente. Las estimaciones de Unesco Iesalc, reflejadas en el gráfico siguiente, muestran que el cierre temporal de las IES había afectado, aproximadamente, a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior (CINE 5, 6, 7 y 8) y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe antes del final del mes de marzo de 2020; esto representaba más del 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región. Actualmente, la clausura afecta a todas las instituciones sin excepción.

1. Para la distinción entre efectos e impactos de la crisis, se adoptan aquí las convenciones de Naciones Unidas sobre Análisis de Necesidades Post-Crisis (PDNA, por sus siglas en inglés). Para más detalles, véase: <<https://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/crisis-prevention-and-recovery/pdna.html>>

Gráfico 1. Estimación del número acumulado de estudiantes (Isced 5, 6, 7 y 8) y profesores afectados por la suspensión de clases presenciales durante el mes de marzo de 2020 en América Latina y el Caribe (en millares).



Fuente: Elaboración propia Unesco Iesalc.

La decisión acerca de la clausura temporal de las IES ha venido urgida por el principio de salvaguarda de la salud pública, en un contexto en el que las grandes acumulaciones de personas generan, por la naturaleza de la pandemia, graves riesgos. En el momento en que se decretaron las distintas fórmulas de confinamiento o de cuarentena siempre se acompañaron, más tarde o más temprano, de la clausura de las IES y, más en general, de todas las instituciones educativas. En América Latina, las medidas de confinamiento o cuarentena se tomaron prácticamente de forma inmediata y, en todos los casos y como en todas las restantes regiones del mundo, con una perspectiva temporal indeterminada.

En definitiva, el efecto más inmediato de la crisis ha sido el cese de las actividades docentes presenciales de las IES y el salto hacia la provisión de educación a distancia de emergencia, pero los impactos van mucho más allá.

LOS IMPACTOS PRESENTES

En todo el sector de educación, el impacto más fundamental está todavía por evaluar: el saldo resultante, en términos de calidad y de equidad, tras el cambio de

metodologías en la prestación del servicio para garantizar su continuidad. Pero, en el ámbito específico de la educación superior, la transición hacia la educación a distancia de emergencia ha ido acompañada de otros impactos no menos importantes para los distintos actores, aunque probablemente menos visibles y documentados todavía. Estos otros impactos es previsible que se den en ámbitos como el socioemocional, el laboral, el financiero y, obviamente, sobre el funcionamiento del sistema en su conjunto, fundamentalmente.

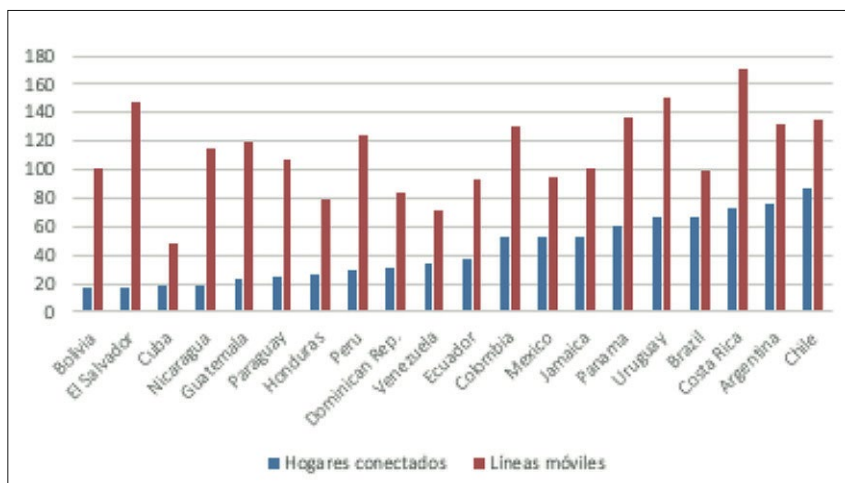
IMPACTOS PEDAGÓGICOS

Universalmente, el paso a la educación a distancia de emergencia, lejos de ser una solución planificada previamente y para la que existían las capacidades requeridas en los distintos actores y en el conjunto de los sistemas, ha sido, en realidad, la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica. Por esta razón, es frecuente referirse a esta continuidad pedagógica como educación a distancia de emergencia, contraponiéndola así a las capacidades y recursos que habría exigido una educación superior a distancia óptima. Inevitablemente, cabe pensar que la adopción de esta solución de continuidad se saldrá con resultados negativos tanto en relación con la calidad de los aprendizajes como con la equidad. Tres razones justificarían esta hipótesis.

La primera razón es de índole tecnológica, puesto que la solución adoptada asume que tanto estudiantes como docentes disponen del equipamiento y de la conectividad requeridas. Las últimas cifras disponibles de la Unión Internacional de Telecomunicaciones ofrecen un panorama sombrío: en América Latina, solo el 51% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha. Aunque en el caso específico de los estudiantes y docentes de educación superior cabe presuponer que el porcentaje sea más alto, no es descabellado asumir que una parte significativa de estos actores no contaban, de buenas a primeras, con las condiciones tecnológicas apropiadas para una transición inmediata a la educación a distancia soportada por la tecnología. El resultado, como muestra el gráfico siguiente, habría sido distinto si, habiendo contado con un plan previo de contingencia, las IES hubieran optado por una educación a distancia soportada por las aplicaciones móviles. La paradoja es que, a pesar de que las tasas de conectividad en los hogares son muy dispares en América Latina, con extremos en Chile y en Bolivia, las tasas de líneas móviles son extremadamente elevadas y superan, en muchos casos, la cifra de una línea por persona. Esto es, sin duda alguna, una oportunidad que las IES deberían aprovechar, pensando en futuros planes de contingencia para la continuidad pedagógica, centrando sus esfuerzos en soluciones tecnológicas y contenidos para su uso en dispositivos móviles (Gráfico 2).

La segunda razón es que, aunque la educación superior a distancia parece haber despegado en los últimos años en la región, la oferta se concentra en unas pocas universidades y, en particular, en los posgrados. La cobertura de esta modalidad ha crecido un 73% desde 2010, mientras que la presencial lo hizo

Gráfico 2. Porcentaje de hogares con conexión a internet y de líneas móviles por cada 100 habitantes en una muestra de países de América Latina y el Caribe (2018).



Fuente: Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2020.

solo un 27%. En 2010, casi 2 millones y medio de los 21 millones de estudiantes universitarios de primer título en la región estudiaban a distancia, representando un 11,7% del total. En 2017 esta modalidad de enseñanza representó un 15,3% del total y abarcó 4 millones trescientos mil alumnos. Sin embargo, la penetración de esta modalidad todavía es incipiente y resulta sumamente dispar entre los países de la región. Brasil es el país con mayor participación de la modalidad a distancia en la educación superior de primer título. Esta forma de enseñanza también ha ganado terreno en Colombia, España y México, donde en 2017 abarcó entre un 18% y un 14% de los estudiantes. Pero, en el contexto de la crisis, de hecho, países como Colombia o Perú han debido realizar cambios normativos significativos para autorizar el desarrollo de los cursos a distancia en todas las universidades. El efecto inmediato de esta posición relativamente periférica de la educación superior a distancia es que las actitudes y la percepción pública, incluida la de la mayoría de docentes y estudiantes, coincidían en considerarla como un sustituto, no necesariamente de calidad, a la, por así decirlo, verdadera educación superior.

La tercera y última razón que abonaría este saldo negativo está relacionada con las competencias docentes y de los estudiantes en materia de educación a distancia. En el caso de los docentes no hay datos disponibles acerca de estas competencias, pero todo apunta a que se ha generado lo que se ha dado en llamar *Coronateaching*, lo que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. En definitiva, «transformar las clases

presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología». ² Esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada, puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación. Pero el término *Coronateaching* también se refiere a un fenómeno socioeducativo emergente con implicaciones psicoafectivas, tanto en profesores como en estudiantes. Se trataría de algo parecido a un síndrome experimentado por el docente o el estudiante al sentirse abrumado por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico. ³ A esto se le puede añadir la frustración e impotencia derivadas de las limitaciones en la conectividad o de la falta de *know-how* para la operación de plataformas y recursos digitales. Es posible que, de manera progresiva, las estrategias se hayan ido enriqueciendo, pero el hecho de que se trate de una solución de contingencia probablemente frene los esfuerzos de rediseño de los cursos. En el caso de los estudiantes, algunos datos sugieren que, en la región, los de grado cuentan con niveles significativamente más bajos de la competencia de autorregulación y disciplina que son imprescindibles para el éxito de un programa de educación a distancia.

Pero siendo realistas, la solución adoptada universalmente para garantizar la continuidad pedagógica era la única disponible. No debe discutirse si había alternativas, porque no las había, sino cómo se repararán las pérdidas de aprendizaje, en particular en el caso de los estudiantes más vulnerables, y cómo prepararse con planes de contingencia para evitar caer en los mismos errores en el futuro.

IMPACTOS SOCIOEMOCIONALES

Los estudiantes han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento. La mayor parte de los estudiantes desplazados lejos de sus familias, pero dentro del mismo país, han vuelto a casa; pero en el caso de los estudiantes en el extranjero la situación sigue siendo variable, con decenas de miles varados en los países de destino esperando a que se reemprenden las actividades presenciales o imposibilitados de regresar a sus países debido al cierre de aeropuertos y fronteras.

Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrá un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio. A los estudiantes más vulnerables que participan en programas de

2. <https://bit.ly/3g1Yev5>

3. <https://edumorfosis.blogspot.com/2020/04/el-corona-teaching.html>

nivelación y apoyo, el aislamiento les golpea aún más fuerte. Indicativamente, una encuesta realizada la última semana de marzo entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos⁴ reveló que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis.

IMPACTOS FINANCIEROS

Los estudiantes y, en muchos casos, sus familias, han tenido que seguir haciéndose cargo de los costes vinculados con su educación superior. Excepto en los contadísimos países donde no existen aranceles, los estudiantes deben continuar haciendo frente a los costes asociados, en particular cuando para seguir estudios de educación superior han debido tomar una residencia temporal, personal o compartida, en un lugar distinto a su domicilio habitual y cuyo coste deberán seguir asumiendo, en muchos casos, aunque decidieran volver con su familia. Y cuando existen condiciones para acceder al arancel libre, como por ejemplo completar la carrera en un tiempo determinado o lograr un resultado académico, esta situación puede tener consecuencias mayores si se prolonga el cierre de los campus sin medidas específicas.

En términos de costes, una preocupación adicional para los estudiantes más vulnerables que cuentan con ayudas estudiantiles para alojamiento, alimentación o transporte, se refiere a la suspensión o mantenimiento de sus beneficios mientras estudian a distancia debido a la crisis. Esta cuestión dependerá, a su vez, de la capacidad de las IES o de los donantes para resistir los impactos económicos del cierre temporal, y merece especial atención.

IMPACTOS LABORALES

Los impactos laborales más inmediatos es previsible que afecten a los docentes. La reestructuración de la oferta, inevitable en un contexto de reducción de la demanda (como se verá más adelante) conducirá inevitablemente a despidos en número importante, aunque difíciles de determinar por ahora. Los despidos afectarán mayoritariamente a los docentes de las universidades privadas de pequeño tamaño y a quienes, en el sector público, tengan contratos precarios o a término y que, previsiblemente, es difícil que sean renovados.

Igualmente, es importante anticipar la situación en la que se van a encontrar las cohortes de estudiantes que se gradúen en 2020 o incluso en 2021 y que, debiendo hacer frente al pago de sus préstamos y créditos universitarios, van a encontrarse con un mercado laboral deprimido por causa de la crisis. Los estudiantes que se gradúen este año pueden esperar que les sea mucho más difícil encontrar un empleo y, sobre todo, más difícil aun, un empleo bien pagado que a sus predecesores

4. <https://risefree.org/covid-19-help>

inmediatos. Especialmente si la economía tarda mucho en volver a crecer, pueden esperar ganar menos de lo que podrían haber esperado durante un período de tiempo considerable. Es probable que el mercado laboral en el momento de la graduación sea sustancialmente más difícil que en 2008-2009, lo que sugiere que las perspectivas de empleo y los ingresos se verán más afectados. Sin embargo, se desconoce todavía cuál será la velocidad de la recuperación y la experiencia a largo plazo de esta cohorte de graduados dependerá de la velocidad de esa recuperación. Estimaciones de la OEI, por otra parte, anticipan considerables descensos en los ingresos de los nuevos graduados por causa de la crisis.

IMPACTOS SOBRE LA MOVILIDAD ACADÉMICA

De nuevo, es fácil anticipar que la movilidad académica internacional se va a reducir, pero es mucho más difícil estimar cuánto. En América Latina y el Caribe, bloque geográfico en el que más estudiantes son movilizados hacia otras regiones, particularmente Estados Unidos y Europa, que los que se desplazan desde otros países hacia la misma región, enfrenta igualmente grandes impactos por el covid-19. Numéricamente, los países de los que salen los mayores contingentes de estudiantes son, por orden de magnitud, Brasil, Colombia, México y Perú, y el país que mayor número recibe es Argentina.

La crisis tendrá grandes impactos en la economía mundial e, inevitablemente, en las desigualdades. En consecuencia, cualquier decisión de movilidad será tomada más concienzudamente que en el pasado, especialmente en aquellos casos que no cuentan con financiamiento público. Conviene recordar, por ejemplo, que el 48% de la movilidad estudiantil mexicana para el período 2015-2016 fue financiada por las respectivas familias.

IMPACTOS SOBRE LA DEMANDA Y LA OFERTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En el supuesto de una duración larga del cese de actividades presenciales, es decir, del equivalente a un trimestre o más, lo más probable es que se produzca un retraimiento de la demanda a corto plazo y un repunte al alza ya en el próximo curso académico, allí donde las tasas y los aranceles son inexistentes (como en Argentina) o muy asequibles en términos relativos. A corto plazo habrá un número de estudiantes que ya no volverán a las aulas y cuyo porcentaje es difícil de estimar. En Estados Unidos se ha calculado, a partir de una encuesta a estudiantes de pregrado,⁵ que uno de cada seis estudiantes no volverá al campus cuando las actividades presenciales se reemprendan; pero, también, que cuatro de cada diez seguirán tomando cursos de educación superior a distancia.

5. <https://www.artsci.com/studentpoll-covid19>

Las razones detrás del retraimiento a corto plazo de la demanda de educación superior son múltiples. La primera y más fundamental será de orden económico, puesto que la salida de la crisis sanitaria y sus consecuencias financieras generarán mayores tasas de desempleo y muchas familias se empobrecerán. Tal vez la incógnita más importante sobre esta pandemia –particularmente en las fases que se avecinan– es cómo la interrupción del año académico y el impacto en la experiencia de los estudiantes repercutirán en las tasas de retención y persistencia, sobre todo entre las poblaciones en riesgo. Esto incluye a estudiantes de bajos ingresos, mujeres, de grupos étnicos o minoritarios insuficientemente representados, de zonas rurales, así como a los que tienen problemas de salud mental, de aprendizaje o discapacidades físicas. Los estudiantes que se arriesgaron a abandonar su hogar inicialmente, que no pueden permanecer activos académicamente o se están quedando atrás respecto de sus compañeros de clase mejor conectados, o que fueron empleados en la escuela o cerca de ella y han tenido que asumir nuevos trabajos en nuevos lugares, encontrarán difícil desarraigarse una vez más y volver a la escuela cuando se levanten las restricciones de la pandemia. En el caso de los grupos vulnerables, los sacrificios y compensaciones necesarios para lograr la matriculación en la educación terciaria inicialmente pueden no ser sostenibles después de las conmociones personales y financieras que está causando la pandemia. Es imperativo que las instituciones y los dirigentes gubernamentales se comprometan a apoyar a estos estudiantes en situación de riesgo y a encontrar vías para que continúen sus estudios. De lo contrario, corren el riesgo de convertirse en víctimas secundarias de la pandemia y sus consecuencias.

Pero, además, es muy posible que se produzca un fenómeno de desafección con respecto a las IES. Dicho con otras palabras, los estudiantes que no hayan contado con una oferta de continuidad no solo de calidad, sino que comporte un seguimiento individualizado, probablemente se irán desenganchando del ritmo académico y aumentando su riesgo de abandono. Es un fenómeno bien documentado a lo largo de décadas de educación superior a distancia. El único antídoto es el seguimiento individualizado que, probablemente, no esté por igual en manos de todas las IES ni de todos los docentes. Este seguimiento es muy importante en el caso de los estudiantes más vulnerables, para quienes esto puede hacer la diferencia entre continuar sus estudios o abandonarlos.

Sin embargo, a medio plazo lo más probable es que se asista a un repunte de la demanda de educación superior que ya se dejaría sentir con fuerza a partir del próximo curso académico. Las causas de este repunte son fundamentalmente exógenas al sector y tienen que ver con el fenómeno de la búsqueda de refugio en un contexto de depresión económica. Muchos jóvenes solicitarán el acceso, o la vuelta, a la educación superior, particularmente en los casos en que los aranceles son bajos o inexistentes, intentado así tomar posiciones ante la recesión económica y el aumento del desempleo que serán, probablemente, fenómenos que habrá que enfrentar en los próximos años. Algunas IES ya han visto aquí una oportunidad y ofrecen sus cursos de postgrado a distancia a precios menores de lo habitual para incentivar la demanda, capturando la atención de nuevos estudiantes. Queda por ver cuál será el comportamiento de estos estudiantes una vez vuelta la normalidad.

Por otra parte, es pronto para estimar qué comportamiento tendrá la oferta de educación superior. Si la totalidad de la oferta fuera pública sería fácil predecir que difícilmente el número de centros y de programas fuera a disminuir. Pero las IES públicas volverán a abrir en un contexto de plena recesión económica, y se esperan recortes importantes en la inversión pública en educación como los que se vivieron en algunos países durante la crisis financiera del 2008. De hecho, los compromisos de gasto social adquiridos en la gestión de la crisis de la pandemia, junto con la disminución de los ingresos fiscales como resultado de la reducción de la actividad económica, harán reconsiderar algunas partidas del gasto público. Aunque muchos países puedan querer reaccionar no con políticas de ajuste sino, más bien, de estímulo, es probable que durante un cierto tiempo su capacidad financiera esté limitada. Hasta qué punto toda o parte de la actividad de la educación superior sea vista como una oportunidad para estimular el crecimiento económico es algo que está por verse.

Pero, en muchos países, la oferta es mixta, pública y privada y, dentro de esta, la hay con y sin ánimo de lucro. Del mismo modo que es fácil ver que en el caso de la oferta pública no habrá cambios en el número de IES, lo más probable es que la oferta privada con ánimo de lucro y baja calidad tenga dificultades para subsistir y se vea abocada a un movimiento de consolidación y, por consiguiente, de reducción de su número a corto plazo a menos que ofrezcan drásticas reducciones en sus aranceles. La competencia entre las instituciones se verá exacerbada y, de hecho, ya se está empezando a ver en algunos países. En Colombia, los anuncios de una disminución del 10, 15, 20, 25 o más por ciento de las matrículas para el próximo semestre tampoco parecen ser la mejor salida, mientras que, por otro lado, la presión aumenta con el rechazo de los estudiantiles criticando las medidas, rechazando los esfuerzos de las IES y pidiendo que se reduzcan considerablemente las tasas, partiendo de la base de que la inscripción en los programas presenciales llevados obligatoriamente a la virtualidad debería ser mucho más barata, como consecuencia equivocada de la falta de debate del sistema sobre lo que es la virtualidad. Por el contrario, a medio plazo es muy posible que el repunte de la demanda lleve a un nuevo crecimiento también de este tipo de oferta. Por su parte, la oferta de las IES privadas de más alta calidad conlleva costes mayores que pueden hacerlas más vulnerables.

Cabe esperar que haya cambios en la oferta en lo que se refiere a la modalidad de enseñanza, y que muchas universidades que carecían de titulaciones impartidas a distancia decidan amortizar el esfuerzo que están haciendo ahora para ampliar su capacidad de ofrecer programas en línea.

VENTANAS DE OPORTUNIDAD Y RECOMENDACIONES POLÍTICAS

Todos estos impactos han sido ya anticipados, en buena medida, tanto por los gobiernos como por las propias instituciones. En el caso de los gobiernos, se han centrado fundamentalmente en tres respuestas: 1) medidas administrativas para

la salvaguarda del funcionamiento del sistema; 2) recursos financieros; 3) puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas.

Por su parte, las respuestas institucionales han cubierto, desde el primer momento y con menor disponibilidad de recursos, un abanico de impactos más amplio: el frente estrictamente sanitario, el ajuste de los calendarios, la contribución desde la investigación y el desarrollo para mitigar la pandemia, la garantía de continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos, tecnológicos y socioemocional a la comunidad universitaria.

Indudablemente, estos esfuerzos, aunados con los de por sí realizados por los docentes, el personal de administración y servicios y también, obviamente, los propios estudiantes, todavía permiten sacar adelante una situación que parece ser de permanente emergencia. Pero la pregunta fundamental es cómo planificar el día después de la pandemia con realismo político, huyendo de maximalismos y, al mismo tiempo, con una gran flexibilidad. El marco de referencia que la Unesco sugiere para encarar la complejidad que caracterizará la apertura progresiva de las aulas parte de dos grandes principios:

1. Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no discriminación es la prioridad y, por consiguiente, todas las decisiones políticas que afecten, directa o indirectamente, al sector de la educación superior deberían estar presididas por este derecho. La responsabilidad primera de garantizar que este derecho se ejercita en la práctica recae en los Estados que deben generar marcos regulatorios, de financiamiento y de incentivos adecuados, así como impulsar y apoyar programas e iniciativas inclusivas, pertinentes, suficientes y de calidad. En particular, es responsabilidad del Estado generar un entorno político que, respetando la autonomía de las IES, sea propicio a una salida de la crisis que garantice la seguridad sanitaria al tiempo que optimiza las condiciones para que las instituciones avancen en calidad y equidad.
2. No dejar a ningún estudiante atrás, en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. La crisis impacta en grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que profundiza las desigualdades existentes y genera nuevas. Es imperativo atender, prioritariamente, las necesidades pedagógicas, económicas y socioemocionales de aquellos estudiantes que, por sus características personales o socioeconómicas, puedan haber tenido, o tengan, mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales.

Aunque la incertidumbre todavía planea en el horizonte, parece claro que la reapertura no significará la vuelta a la normalidad docente e investigadora tal y como la conocimos ni será abrupta como lo fue la clausura. Partiendo del ejemplo de lo que ya está sucediendo con la reapertura de las escuelas de diferentes países, tanto en Asia como en Europa, parece plausible que la reapertura se hará con estrictas medidas sanitarias que se traducirán en: 1) grupos de estudiantes más

reducidos en aulas cuyo volumen dependerá de sus condiciones espaciales y de las instituciones; y 2) con un menor número de clases presenciales por grupo, por imperativo de la disponibilidad de espacios.

En definitiva, lo más probable es que las formas de enseñanza y aprendizaje que han empezado como fórmulas de emergencia para garantizar la continuidad pedagógica evolucionen y se consoliden desde la reapertura, como parte del modelo híbrido con el que habrá que convivir de momento y que tal vez se convierta en la nueva normalidad pedagógica en la educación superior en el contexto de una previsible reestructuración de la provisión.

Hay dos estrategias fundamentales para encarar esta previsible y deseable reestructuración. La primera es recuperar y la segunda es rediseñar. De hecho, no habría que esperar la reapertura para empezar a desplegar estas estrategias, sino que las instituciones deberían asumirlas ya ahora como parte de su compromiso con el futuro. Recuperar significa, en línea con los principios esbozados anteriormente, diseñar medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generar mecanismos compensatorios de apoyo al aprendizaje en particular de los estudiantes en desventaja. La tecnología puede ser utilizada como una herramienta de apoyo para la personalización de las actividades de nivelación. Aunque existen herramientas tecnológicas muy sólidas de evaluación, parece más recomendable, y fácil de gestionar, modificar los instrumentos para favorecer una evaluación más abierta y asincrónica.

En este sentido, hay algunas estrategias que, a pesar de ser infrecuentes en educación superior, pueden dar buenos frutos como, por ejemplo: 1) tutorización individualizada; 2) grupos reducidos de aprendizaje para la nivelación en materias críticas por su carácter instrumental; 3) escuelas de verano (o de invierno) que ofrezcan seminarios compensatorios.

Inevitablemente, la puesta en marcha de iniciativas como estas conlleva un coste asociado nada despreciable, pero los beneficios en términos de calidad de aprendizajes y de equidad sobrepasan con mucho los costes. En paralelo, hay que planificar cómo se debe reestructurar la provisión formativa y esto requiere una estrategia de rediseño que debe centrarse en tres grandes ejes:

1. Documentar los cambios pedagógicos introducidos durante la crisis y sus impactos; en particular, hay que prestar atención a los efectos negativos de la educación a distancia de emergencia y, particularmente, al síndrome del *Coronateaching*. La pregunta crítica es si la experiencia adquirida puede capitalizarse para un rediseño de estos procesos, maximizando las ventajas de las clases presenciales al tiempo que se saca mayor partido de las tecnologías, y, en segundo lugar, hasta dónde quiere o puede llegar cada institución.
2. Promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje. Esta reflexión podrá llevarse mejor a cabo si las IES cuentan con oficinas de innovación y apoyo pedagógico cuyo papel, además de desarrollar las competencias pedagógicas del profesorado, es el de fomentar la innovación pedagógica y acumular y diseminar las evidencias que resulten de su evaluación.

3. Aprender de los errores y escalar la digitalización, la hibridación y el aprendizaje ubicuo. Pensando en el futuro hay que partir del principio del realismo y generar estrategias que no confíen solo en una única tecnología, sino que combinen varias para garantizar que se llega a todos los estudiantes o, lo que es tanto o más importante, que las soluciones tecnológicas no perjudican a quienes ya parten de una situación de desventaja. Cada institución, y probablemente cada disciplina, deben encontrar la combinación de tecnologías y recursos más apropiadas para mejorar el impacto pedagógico sin renunciar a la equidad y a la inclusión.

Se acostumbra a decir que en cada crisis hay siempre una oportunidad. Tal vez, en este caso, sea la de la revisión pedagógica y la reestructuración de la oferta formativa en la educación superior. Es a partir de la experiencia que todavía se está acumulando que es fácil ver cómo emergen cuatro ventanas de oportunidad que, de ser aprovechadas, podrían contribuir a la mejora de la provisión de la educación superior, tanto en calidad como en equidad.

La primera de estas ventanas tiene que ver con los déficits de desarrollo de competencias pedagógicas, y también tecnológico-pedagógicas, del profesorado que la pandemia ha puesto de manifiesto. Ya no es solo que una proporción importante del profesorado no supiera cómo extraer partido de las tecnologías para garantizar la continuidad pedagógica y se lanzara a replicar sus lecciones en la red, sino que, más profundamente, ha quedado claro que la docencia universitaria también debe apoyarse en competencias pedagógicas. Antes incluso de que se reabran las aulas, las universidades tienen la oportunidad de apoyar a su cuerpo docente no solo con formación sino también con incentivos para la mejora y la innovación.

La segunda ventana de oportunidad solo puede abrirse si la anterior se aprovecha puesto que tiene que ver con la hibridación metodológica. Aunque existen muchas fórmulas posibles de hibridación, todas ellas giran alrededor del mismo principio: conseguir que la experiencia de aprendizaje del estudiante no solo gire alrededor de lo que sucede dentro del aula sino que, gracias a la tecnología, pueda extenderse con total flexibilidad a cualquier lugar y momento en el que sea posible conectarse con la plataforma tecnológica. En definitiva, se trata de maximizar el componente presencial de aquello que tiene sentido que suceda en el aula y conseguir la mejor hibridación posible con los componentes virtuales. Para ello, es imprescindible no solo contar con las capacidades tecnológicas en la institución sino también con las capacidades pedagógicas.

La tercera ventana, de hecho, ya se está utilizando: la educación a distancia. Este recurso ha contribuido durante la emergencia a desplazar la educación superior a distancia de la periferia del sector a su mismo epicentro. Si en algunos países priman todavía la existencia de instituciones especializadas en la provisión de educación superior a distancia, parece evidente que ahora todas las instituciones de educación superior, sin excepción, pueden plantearse cómo proyectar su experiencia hacia el futuro: pueden optar por ampliar su cobertura tanto en cursos de pregrado como de posgrado, si la legislación lo permite, e incluso hacerlo a escala internacional.

Finalmente, la cuarta ventana de oportunidad se relaciona con la movilidad internacional, en particular de los estudiantes. En América Latina todo apunta a que hasta el momento la movilidad ha sido el privilegio de una minoría, en buena medida por la baja inversión pública en ayudas financieras. Si bien la pandemia ha significado un punto y aparte en esta materia, existe ahora una ventana de oportunidad que permita construir una movilidad más responsable y más equitativa, probablemente con programas también híbridos que combinen la movilidad física con la virtual. De hacerlo con un énfasis regional, uno de los principales beneficios sería una contribución decisiva al desarrollo de un espacio común del conocimiento, de la ciencia y de la innovación.

Quizás sea este último el elemento más importante y, al mismo tiempo, ausente en los debates acerca de los impactos de la pandemia en la educación superior en la región: ¿dónde queda la cooperación internacional frente a una crisis global? La pandemia nos ha ayudado a ver, una vez más, cuán débil es nuestra cooperación internacional en materia de educación superior. Y ahí es donde tal vez, entre todos, tengamos otra ventana de oportunidad que exige de todos pero también, si se abre, aportará a todos en un mundo que ya no será como fue.

BIBLIOGRAFÍA

Cohen, A.

2017 «Analysis of Student Activity in Web-supported Courses as a Tool for Predicting Dropout», en *Educational Technology Research and Development*, n° 65, pp. 1-20.

Maldonado, A.; Cortés, C. e Ibarra, B.

2016 *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil*, México, Anuiés.

Sanz, I.; Sáinz, J. y Capilla, A.

2020 *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Unesco Iesalc

2017 «La Educación superior virtual en América Latina y el Caribe», Caracas.

2019 «La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas», vol. 1, Caracas.

2020 «Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones», Caracas.

La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del covid-19

Cristian Pérez Centeno

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre la emergencia pandémica del covid-19 durante su proceso de desarrollo es problemático, porque impide la distancia necesaria para pensar con mínimos de objetividad, así como de disponer la totalidad del proceso en vista, para tener una perspectiva panorámica y desapegada. Paradojalmente, nos vemos en la necesidad de pensar sin dilaciones para entender el suceso y decidir de la manera más adecuada y justa a medida que el virus y su enfermedad asociada se expanden, e incluso pensar futuros derivados de la nueva realidad. Para más dificultades, el estrago de la enfermedad y sus efectos sociales –económicos, políticos, ideológicos, entre los principales– entorpecen los análisis que prescindan de la urgencia y de la angustia derivada.

Así, con las limitaciones del caso, con desconocimientos múltiples acerca de la enfermedad e interrogantes, nos vemos obligados a pensar mientras gestionamos la continuidad de los procesos educativos como estrategia visceral de resiliencia. Entonces, redoblamos los esfuerzos docentes y de orientación, sostenemos nuestras investigaciones, mantenemos el contacto con colegas y equipos de trabajo de los que formamos parte, gestionamos las instituciones y los procesos organizativos que nos permitan sostener la actividad al máximo posible.

Desde una perspectiva latinoamericana que nos permita ubicar nuestro propio proceso, intentaré delinear futuros posibles para la Educación Superior post-pandemia, a partir de una sistematización de lo que sucedió en la región desde que se suspendieron los procesos presenciales de educación en todos los países.

Hago explícito –en el inicio– cuatro elementos que considero propios del proceso social desatado una vez que el covid-19 devino pandemia, cuando se decretaron en casi todos los países del mundo medidas de confinamiento social y se suspendieron, consecuentemente, las actividades educativas presenciales: 1) que a pesar de la perplejidad generalizada no es un hecho novedoso ni sorprendente; 2) que se trata de un «hecho social total»; 3) que la decisión política nacional ha priorizado la salud y la vida de la población por sobre el desarrollo económico y de otros derechos sociales (como el educativo, por ejemplo); y 4) que el futuro es incierto y está en disputa.

En efecto, aunque pueda resultar extraño, hubo varios informes científicos y de organizaciones internacionales que advirtieron la posibilidad de esta pandemia (JMVP, 2019; Klippenstein, 2020; NIC, 2008); algo que, por cierto, en distintas geografías y momentos históricos de la humanidad, ya hemos atravesado. Algunas, incluso, muy parecidas y recientes (vg. SARS en 2002, MERS en 2012). En todo caso, lo asombroso es la imprevisión política que priorizó la economía antes que lo humano y lo social, sin prepararse adecuadamente para enfrentar potenciales contingencias sanitarias. Por el contrario, se desvirtuó en los sistemas sanitarios en el marco de lógicas economicistas que asumen la inversión social como un costo, o bien que priorizan el beneficio económico de corporaciones y grupos económicos o de poder por sobre el del conjunto social. Dado el resultado económico producido por la pandemia a escala planetaria –hasta el momento– puede apreciarse la cordedad e ineficacia de esa estrategia; aunque sí ha beneficiado a sectores específicos de la economía financiera y concentrada. En síntesis, es el efecto de un sistema económico que no tiene como prioridad el bienestar general de la población y que funciona sin criterios de equidad y justicia.

En segundo lugar, el desarrollo del covid-19 como pandemia generó un hecho social total en el sentido *maussiano* del término, dado que su sola expresión da cuenta del conjunto de las relaciones sociales incluso a escala global, tales como: la circulación veloz por el planeta a partir de la naturaleza de intercambios comerciales, el turismo y las migraciones; la detención de conflictos sociales (vg. Santiago de Chile, Bogotá, por mencionar los más importantes de América Latina), civiles y militares en casi todo el mundo; la afectación exacerbada en determinados grupos de población que viven hacinados o sin acceso a trabajos formales o al agua; la disputa por la apropiación de la futura vacuna y su distribución; el cambio en el tipo de intercambio social debido al distanciamiento y al aislamiento; etcétera. Su impacto a futuro es aún incierto y es difícil determinar cuáles de estos cambios generarán transformaciones definitivas o transitorias.

Otro elemento del impacto social total de la pandemia se observa en cómo generó dislocaciones de lógicas preexistentes, que quedaron trastocadas. Elementos como la obtención y el uso de datos individuales de la población (geolocalización, datos personales, hábitos de consumo, etcétera) que eran resistidos por su componente de control social, pasaron a constituirse, prácticamente, en exigencias de planificación y contención de la epidemia hacia los gobiernos y en expresiones de cuidado de la ciudadanía. Hoy, por ejemplo, hemos naturalizado la provisión de información acerca de nuestra propia salud y condición a través de aplicaciones telefónicas. Las exigencias de desregulación de las economías –cuya influencia y aplicación generaron fuertes desinversiones públicas en el ámbito científico y de la salud– fueron reemplazadas por demandas casi unánimes de intervención, a los gobiernos.

Un tercer elemento crucial, en especial para la perspectiva educativa, es que las decisiones políticas a nivel nacional (al menos en nuestro país y en varios de la región), han priorizado la salud de la población y la vida, buscando asegurar que el sistema sanitario sea capaz de atender a todos los afectados en condiciones de

calidad (en términos muy concretos, que todo el que requiera cuidados críticos con asistencia de respiradores pueda disponerlos). El desarrollo económico y los demás derechos sociales no han sido la prioridad y, por lo tanto, se han visto relegados en la atención de problemáticas derivadas de la emergencia. Así, el sistema educativo, con toda su importancia y relevancia social, se ha visto ordenado a esa jerarquización. Los problemas derivados del cierre de las escuelas y universidades no pudieron contar con un apoyo preferente por parte del Estado, y gran parte de la carga de la continuidad pedagógica ha tenido que ser soportada por las propias instituciones y por quienes se desempeñan en ellas (directivos, docentes y estudiantes), así como por las familias. Y eso ha sucedido, con los recursos y en las condiciones que cada uno dispone, tanto a nivel institucional como personal. Por ello, toda evaluación, análisis y consideración de problemas de la pandemia en el ámbito educativo no debe soslayar este marco situacional. En otras palabras, las inequidades sociales y educativas pre-pandémicas tenderán a extremarse y sus efectos se verán agravados a lo largo del tiempo, en proporción a la extensión de la pandemia y al grado de deterioro económico que finalmente se vaya a producir.

En este sentido, en el mes de mayo se calculaba que más del 90% de los países disminuirían su PBI entre el 6 y el 10% (5,3% en América Latina), lo que sería peor que la crisis de 1930 –en el siglo pasado– o la de 2008. Durante el mes de septiembre, esas estimaciones fueron ampliamente superadas, estimándose en alrededor del 20% la disminución en tanto que la pandemia sigue creciendo a nivel global. La Cepal (2020b) estimó en mayo pasado que, para América Latina, esa disminución del PBI implicaba un aumento del desempleo del 3,4% incrementando consecuentemente los niveles de pobreza (+4,4%, alcanzando a unos 215 millones de personas) e indigencia (+2,6%, alcanzando a 83,4 millones de personas).

En el caso argentino, esto sucedió en un año en el que el país no contó con un presupuesto nacional aprobado y en el medio de un proceso de default de su deuda pública con acreedores privados y organismos internacionales, cuya reestructuración se negociaba y aún se negocia. Por lo que las condiciones de asignación de recursos por parte del poder ejecutivo nacional han estado sumamente limitadas y subsumidas a ese proceso.

Un último elemento que considero central también, es que la evaluación de la pandemia y su efecto social y educativo es incierto y objeto de disputa. Las decisiones político-educativas para atender la emergencia podrán minimizar los efectos negativos de la misma en los sectores más desfavorecidos o, por el contrario, exacerbar las injusticias e inequidades. Podrá constituirse en una oportunidad para exponer, denunciar y proponer estrategias que promuevan la integración y la democratización del sistema o bien serán una nueva oportunidad del sistema para insuflar injusticias que se expresan en los diferenciales de acceso, permanencia y egreso de los distintos niveles educativos y de los diferentes grados de calidad, que luego se ocultan bajo el discurso meritocrático, o para que la lógica mercantil continúe permeando sectores del sistema educativo que el Estado no logra controlar.

LA REACCIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO ANTE EL COVID-19

El confinamiento derivado por la emergencia del covid-19 implicó el confinamiento de alrededor de 4.000 millones de personas en el mundo; a nivel educativo quedaron afectados 1.570 millones de estudiantes en 191 países (Coalicón Mundial para la Educaci3n, 2020b). En Am3rica Latina, 23,4 millones de estudiantes y 1,4 millones de docentes se vieron afectados por el cierre de establecimientos de Educaci3n Superior (Iesalc, 2020).

Las principales acciones llevadas a cabo por los gobiernos buscaron –en este nivel educativo– salvaguardar y dar continuidad a los procesos pedag3gicos, fundamentalmente a trav3s de la virtualizaci3n de la enseanza y de los procesos administrativos, reformulando los calendarios acad3micos, adecuando (e incluso suspendiendo) las evaluaciones, poniendo a disposici3n recursos tecnol3gicos (en algunos pa3ses alcanz3 la apertura de plataformas y servicios o su disponibilidad gratuita) y financieros, y desarrollando contenidos audiovisuales digitales a trav3s de internet, radio, TV y aplicaciones telef3nicas (Iesalc, 2020).

En el orden institucional, la principal tarea que enfrentaron las universidades es la «virtualizaci3n» de la enseanza, de tal manera que los procesos de formaci3n (que iniciaban en el hemisferio sur y culminaban en el norte) no se interrumpieran. No se trat3, estrictamente, de

[...] educaci3n a distancia en tanto no responde plenamente a un modelo pedag3gico de esa naturaleza, sino que –a partir de un soporte online– funcionan como repositorios de documentos, habilitan la actividad asincr3nica (establecen actividades, favorecen el intercambio entre estudiantes y con el docente) y, eventualmente, sincr3nicas. La virtualizaci3n refiere a lo que algunos autores denominan ‘aulas extendidas’ o *blend learning*’ y que, estrictamente, consideran una propuesta de educaci3n presencial extendida, a partir de capitalizar el uso de tecnolog3as (Garc3a Aretio, 2020, citado por 3lvarez *et al.*, 2020).

Es por ello que se observ3 una primera y gran diferencia entre instituciones que dispon3an de plataformas de educaci3n a distancia y experiencia de soporte a trav3s de estas, las que tuvieron un tiempo de reacci3n m3s r3pido y una cobertura mayor. De forma complementaria, debieron adecuarse normativamente a la nueva situaci3n y virtualizar tambi3n sus procesos de funcionamiento institucional a fin de mantener, en la medida de lo posible, su labor; sobre todo a trav3s de la gesti3n remota de tareas y el desarrollo de encuentros de trabajo virtuales.

Buena parte de la actividad de investigaci3n y extensi3n universitaria se volc3 a la intervenci3n sanitaria directa e indirecta del covid-19, ya sea desarrollando investigaci3n aplicada (vacunas, recursos de detecci3n primaria y elementos de bioseguridad), recursos tecnol3gicos de apoyo al sistema de salud, as3 como de atenci3n psicosocial de la poblaci3n infectada, confinada o a nivel general.

En el nivel docente recayó la principal responsabilidad directa de los procesos de continuidad pedagógica, con independencia de sus competencias profesionales respecto de la enseñanza no presencial, de los recursos tecnológicos (hardware, software y conectividad) disponibles para llevarlos a cabo y de las condiciones individuales de tipo profesional y personal (Álvarez *et al.*, 2020). En particular, estas últimas revisten un carácter crítico debido a que la profesión académica universitaria en Argentina y en muchos países de la región, se estructura a partir de contrataciones parciales de baja carga horaria y de pluriempleo, que articula actividad académica y profesional. Y que debió conjugarse con las propias condiciones de aislamiento de los hogares; su afectación fue crítica en la medida en que se encontrara al cuidado de menores, adultos mayores o personas que requirieran atención especializada.

Entre los estudiantes, el cese temporal (que fue prolongándose en el tiempo) de las actividades presenciales derivó en una situación de alta incertidumbre respecto de la continuidad y del aprendizaje, que requirió de una adaptación inmediata como condición de continuidad e inclusión. Las situaciones individuales respecto del capital educativo, de los recursos tecnológicos, del soporte y de las condiciones materiales y simbólicas del hogar y de la situación laboral –entre los principales condicionantes– marcaron diferenciales de continuidad significativos (Coalición Mundial para la Educación, 2020a).

El tiempo de reacción y las posibilidades institucionales para dar continuidad pedagógica a los procesos fueron más críticos para los países del hemisferio norte que se encontraban finalizando sus años académicos, en especial respecto de la evaluación final de las asignaturas y, particularmente, de quienes concluían su formación universitaria. Y también para quienes aspiraban a ingresar a la educación superior luego de finalizar su formación secundaria. Los países del hemisferio sur apenas iniciaban sus ciclos anuales, lo que habilitó un mínimo tiempo de replanificación y preparación para la nueva situación, sin las mismas urgencias de evaluación que sus pares del norte.

A nivel regional, la principal afectación entre los estudiantes fue la de la movilidad estudiantil, por parte de alumnos que estudian de forma regular o temporaria fuera de sus países de origen –principalmente en otros países de América Latina, EE. UU., Europa–. Esto tiene y tendrá, en el caso argentino, un impacto de peso, dada la importante cantidad de estudiantes extranjeros en este nivel de educación.

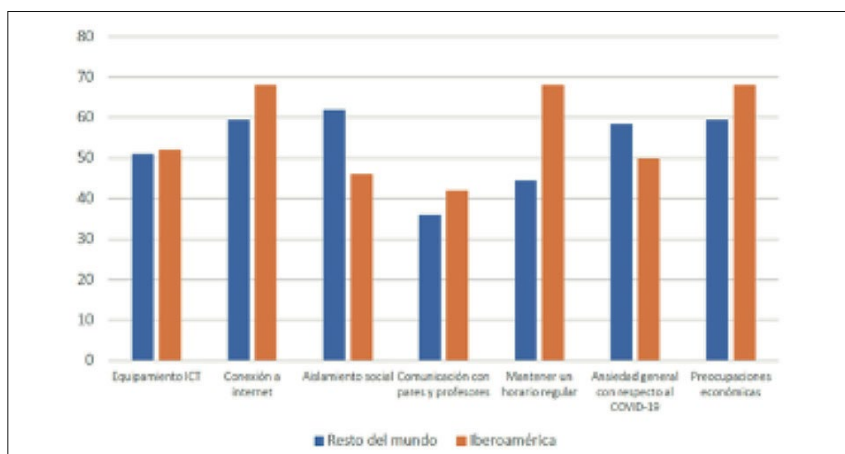
LIMITACIONES Y DIFICULTADES DEL PROCESO DE CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

Una encuesta global realizada por la Unesco a sus Cátedras indagó –entre otras cuestiones– en torno a las principales dificultades de la Educación Superior durante la pandemia. El Gráfico 1 presenta los resultados centrales desde la perspectiva de los estudiantes. Excepto la ansiedad general en relación con el covid-19 y la preocupación respecto del aislamiento (América Latina fue el último continente en recibir la expansión de la enfermedad y este impacto fue más

tardío que en el resto de las regiones), las respuestas de Iberoamérica –que incluye las respuestas latinoamericanas– presentan peores indicadores en cuanto a la conectividad, los recursos tecnológicos y la situación económica y, consecuentemente, de comunicación con sus pares y profesores.

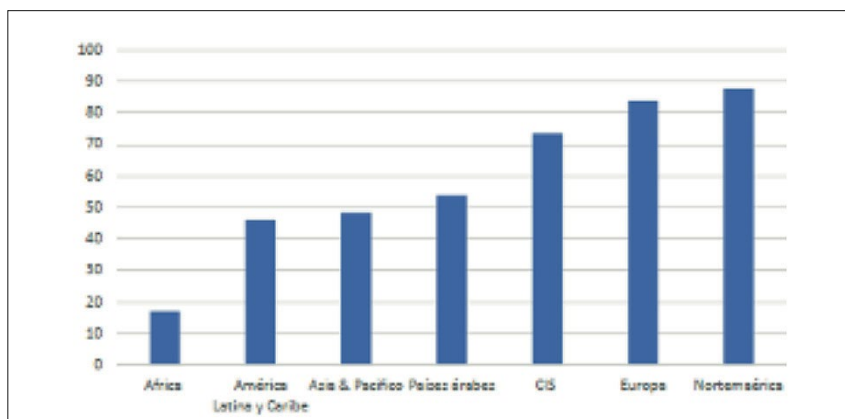
En efecto, el indicador de conectividad a internet reporta que menos de la mitad de los hogares de América Latina y el Caribe disponen (prácticamente la mitad que Europa y Norteamérica (Gráfico 2). Además, la heterogeneidad

Gráfico 1. Principales dificultades de los estudiantes de ES durante la pandemia.



Fuente: Encuesta global a Cátedras Unesco (Iesalc, 2020: 15).

Gráfico 2. Porcentaje de hogares con acceso a internet por regiones, 2018.

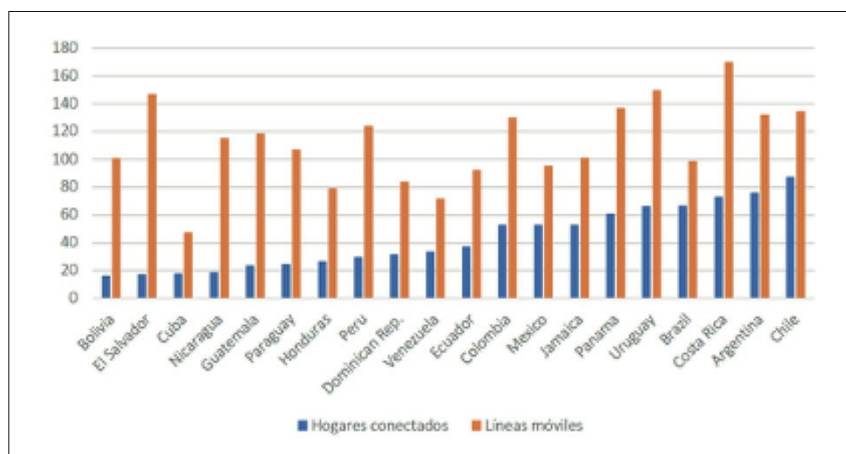


Fuente: Iesalc (2020: 20).

intrarregional –tal su característica estructural más destacada– es altísima, presentándose importantes diferencias entre países (Gráfico 3).

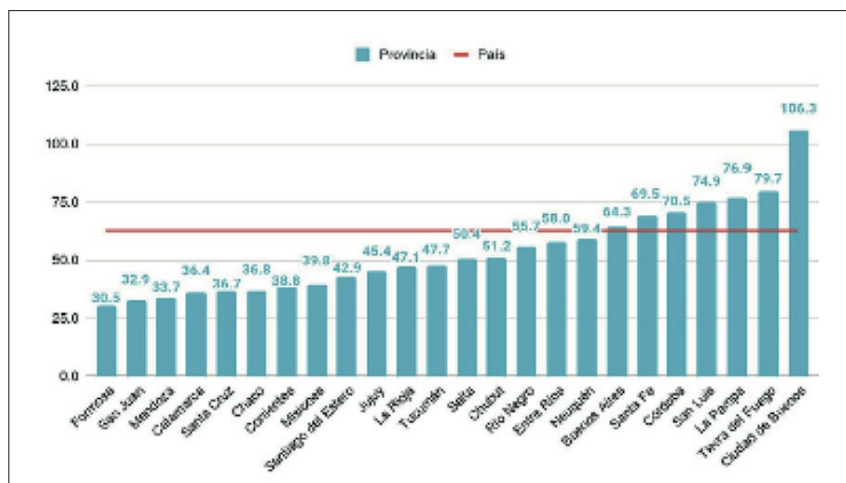
Si observamos al interior de los países, veremos cómo la heterogeneidad se reproduce dentro de los espacios nacionales. El gráfico 4 permite observar, en el caso argentino, que apenas siete jurisdicciones educativas superan la media

Gráfico 3. Porcentaje de hogares con acceso a internet y líneas móviles. Países seleccionados de América Latina y el Caribe, 2018.



Fuente: (Iesalc, 2020: 21).

Gráfico 4. Porcentaje de hogares con acceso a internet. Argentina, 2019.



Fuente: Artopoulos (2020).

nacional (60%) de hogares conectados. Incluso, este gráfico podría estar subestimando el problema real de conectividad, ya que la encuesta computaba la cantidad total de accesos por hogar (y no si el hogar tenía/no tenía conectividad), lo que explica que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pueda mostrar un porcentaje de conectividad superior al 100% (esto no significa, obviamente, que la totalidad de sus hogares tiene conectividad).

En síntesis, si la estrategia de continuidad pedagógica en el nivel superior se basa en la virtualización de la educación y las dificultades de la conectividad a nivel regional y local son un hecho, podremos comprender las limitaciones y el alcance posible de la misma. Además, esa limitación se distribuye inequitativamente entre países, jurisdicciones educativas y según áreas geográficas y grupos sociales (Artopoulos, 2020; Iesalc, 2020).

A esta dificultad estructurante debe agregarse la falta de contenido digital y online suficientes, por lo que debió producirse a nivel sistémico. Aquí la prioridad fueron los niveles de educación básicos obligatorios; a las instituciones y al personal de educación superior les correspondió cooperar en su producción y disposición.

A nivel de las instituciones, los principales obstáculos observados se refieren a la falta de conectividad por parte de los estudiantes y –en menor medida– de los docentes, así como a la preparación del profesorado para esta «nueva normalidad» (Álvarez *et al.*, 2020; LLECE, 2020; Iesalc, 2020).

Debido al alto nivel de mercantilización de la educación superior en la región, un problema reportado remite a la sostenibilidad de las matrículas universitarias y de los ingresos (debido a la pérdida de ingresos derivada de la falta de trabajo por parte de la ciudadanía), que puedan afectar la sostenibilidad de determinados trayectos formativos cuando no de las propias instituciones (Iesalc, 2020). En el caso de las universidades que se financian con presupuesto público, los temores centrales refieren a la posibilidad de financiamiento debido a la pérdida de productividad nacional y a la redistribución de ingresos necesaria para enfrentar la cuestión sanitaria. Para el caso de las modalidades de enseñanza –como la educación a distancia– o niveles educativos superiores que no cuentan con presupuesto público –como el nivel de posgrados en Argentina– las dificultades son análogas a las del sector privado: disminución de la matrícula y desfinanciamiento de sus propuestas formativas.

A nivel docente, estas dificultades se expresan en la potencial afectación laboral derivada de dificultades en la continuidad de los contratos o bien del cobro de salarios u honorarios. Sin embargo, el principal problema para este grupo ha sido el de la sobrecarga profesional. En general –como se ha señalado– es el grupo sobre el que ha recaído la responsabilidad principal, por sostener los procesos pedagógicos de manera virtual, en las condiciones que sean, incluso a título personal (independientemente de su situación laboral, de su grado y tipo de conectividad, de los recursos y preparación previa disponibles y de su situación en el hogar (Álvarez *et al.*, 2020). La percepción generalizada del sector es de disponibilidad *full life* y no han sido infrecuentes el reporte de problemas de agotamiento, tensión y ansiedad que se superponen a los propios de la situación de aislamiento social (Cepal, 2020a).

Los estudiantes, por su parte, han tenido que lidiar con los efectos de estos procesos. Los mismos se suman a su propia condición personal respecto del trabajo, la conectividad, los recursos tecnológicos, las capacidades de formación mediada por tecnología y la situación en el hogar, en el marco de un nuevo formato educativo que excluye un componente central del aprendizaje: el grupo de pares.

PENSANDO EL FUTURO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

Hemos señalado que el futuro es incierto. Sin embargo, se trata de una construcción, no es mero devenir; su producción requiere un abordaje integral y sistemático (Pérez Centeno, 2020). Más allá de las variables que puedan resultar inasibles o de difícil control, y del lugar que le cabe al azar y a lo imprevisto, depende fuertemente de las decisiones actuales. La injusticia, la inequidad y los sistemas económicos que las generan deben ser confrontados. Seguramente habrá continuidades y rupturas que impidan volver al punto de partida pre-pandémico. Algunas novedades han venido para quedarse.

Nuestro análisis debe cuestionar lo que la pandemia desnudó. Somos y seremos los mismos, pero «hemos visto al rey desnudo» y no es posible seguir actuando como si lo ignoráramos. Aunque no son visibles de inmediato, los efectos (negativos) de la pandemia en la equidad y en la calidad educativa son importantes y saldrán a la luz a mediano y largo plazo, y a muchos de estos ya es posible avizorarlos.

Está claro que la pérdida generalizada de poder económico de los países derivará, en nuestra región, en pérdida de puestos de trabajo y de ingresos. Subsecuentemente crecerá la precariedad laboral y los niveles de informalidad laboral, y se incrementarán la pobreza, la indigencia y la desigualdad. Los impactos socioeconómicos de la pandemia reproducirán la matriz de desigualdad y vulnerabilidad social en la región: entre los más afectados encontraremos a los trabajadores informales de ambos sexos y, especialmente, a las mujeres, las personas jóvenes y las poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes.

Veremos incrementarse el trabajo infantil y la des/malnutrición, así como el riesgo de infección y abandono escolar. Las inequidades educativas que afectan el acceso, la permanencia, la graduación y la calidad educativa, tenderán a agravarse.

Ahora bien, ¿cómo incidir en esta tendencia que parece inevitable? Si algo ha dejado en evidencia la pandemia es el rol indispensable y central que le cabe al Estado en la orientación de las decisiones públicas respecto de las prioridades, más allá de los intereses económicos y de las necesidades sectoriales. El Estado tendrá la tarea y la responsabilidad de generar políticas universales, redistributivas y solidarias con protección social de corto plazo, que permitan a los sectores más golpeados por la pandemia acceder a las condiciones mínimas que garanticen su supervivencia en condiciones de dignidad.

En la agenda de propuestas aparece el desarrollo de políticas universales de ingresos, especialmente para los desempleados y para los trabajadores informales y precarios. En el mediano y largo plazo, sistemas de protección social universales. La Agenda Regional de Desarrollo Social Inclusivo, aprobada en 2019

por los países miembros de la Cepal, presenta una hoja de ruta valiosa para los estados nacionales de la región.

Los sectores sociales que, lejos de verse económicamente afectados han logrado incrementar sus beneficios (vg. la industria farmacéutica) deberán cooperar especialmente en la etapa de la reconstrucción. Por el contrario, los sectores sociales no priorizados durante la pandemia tendrán que tener una consideración especial: la educación y la vivienda han de ser dos de ellos, el empleo y el desarrollo sustentable de la economía merecerán, sin dudas, atención especial.

En el campo educativo, específicamente, aún está pendiente –mientras no se disponga de una vacuna que ponga freno a la expansión del coronavirus y habilite nuevamente el contacto social seguro– el mejoramiento de las capacidades de formación virtual; esto es, en orden de prioridad: la ampliación de los niveles de conectividad, la disposición de recursos tecnológicos que permitan su aprovechamiento por parte de los sectores más vulnerados, el mejoramiento de las capacidades docentes de trabajo virtual y el apoyo de sus condiciones de trabajo; y la planificación de un retorno seguro a las aulas, en la medida de lo posible.

En el corto y mediano plazo la consigna debería ser la de asegurar la continuidad formativa y garantizar la igualdad de oportunidades y de no discriminación: «no dejar a ningún estudiante atrás» (Iesalc, 2020). El foco de las políticas educativas deberá estar en las trayectorias educativas, en su fortalecimiento y sostén. Desacralizar la evaluación como fin último de la educación para enfocarse en la generación de mecanismos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventaja.

Mientras tanto y con la mira en la normalidad post-pandémica, será necesario repensar y rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de esta experiencia, documentar los cambios y experiencias pedagógicas llevadas a cabo y evaluar sus impactos. En especial, escalar la digitalización de contenidos y recursos didácticos de enseñanza, la hibridación y el aprendizaje ubicuo.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M.; García, P.; Grandoli, M-E.; Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C.

(e/p) «La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero», en *Revista Innovaciones Educativas*, vol. 22, n° 33.

Artopoulos, A.

2020 «¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?», en *Observatorio de Argentinos por la Educación*, abril de 2020. <<https://bit.ly/2JmxUzx>>

Coalición Mundial para la Educación

2020a «Adverse Consequences of School Closures». <<https://es.unesco.org/news/unesco-muestra-respuestas-crisis-covid-19-educacion-asamblea-general-naciones-unidas>>

2020b «La Unesco muestra respuestas a la crisis de la covid-19 desde la educación en la Asamblea General de las Naciones Unidas». <<https://es.unesco.org/news/unesco-muestra-respuestas-tesis-covid-19-educacion-asamblea-general-naciones-unidas>>

Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)

2020a «La educación en tiempos de la pandemia de covid-19», Informe covid-19. <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>>

2020b «El desafío social en tiempos del Covid-19», Informe especial covid-19, n° 3. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325_es.pdf>

Iesalc (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)

2020 «Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones», Unesco, Caracas.

JMVP (Junta de Vigilancia Mundial de la Preparación)

2020 «Un mundo en peligro: Informe anual sobre preparación mundial para las emergencias sanitarias», Ginebra, Organización Mundial de la Salud.

LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación)

2020 «Evaluación y continuidad educativa en momentos difíciles. Encuesta de la Unesco revela principales desafíos en América Latina en el marco de la pandemia». <<https://es.unesco.org/news/evaluacion-y-continuidad-educativa-alc-covid-19>>

Klippenstein, K.

2020 «Exclusive: The Military Knew Years Ago That a Coronavirus Was Coming», en *The Nation*. <<https://www.thenation.com/article/politics/covid-military-shortage-pandemic/>>

NIC (National Intelligence Council)

2008 «Global Trends 2025: A Transformed World», Washington DC, US Government Printing Office. <http://www.dni.gov/nic/NIC_2025_project.html>

Pérez Centeno, C.

2016 «Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional», en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, n° 10, pp. 12-20.

Experiencias nacionales

La estrategia Aprende en Casa para la educación básica en México en la pandemia

Rosa María Torres Hernández

INTRODUCCIÓN

Este documento tiene como propósito describir la estrategia Aprende en Casa que se generó en México a partir de la contingencia sanitaria producto de la pandemia covid-19. Con esta estrategia se transitó de una enseñanza presencial a una a distancia en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), para mantener las condiciones que permitieran ejercer el derecho de niñas, niños y adolescentes a la educación.

La construcción de Aprende en Casa implicó resolver dilemas a los que se enfrentaron muchos sistemas educativos a nivel mundial. Las formas de resolver las disyuntivas y de construir alternativas de continuidad educativa, que se llevaron a cabo en cada uno de los países, han generado lecciones importantes, pero fundamentalmente, permiten elaborar un mapa de los saberes prácticos que, desde la política educativa, se desplegaron como producto de la crisis sanitaria en el ámbito de la educación.

Los gobiernos en América Latina se encontraron con interrogantes que requirieron respuestas inmediatas. Así, las disyuntivas en un proceso inédito de establecimiento de políticas, se sintetizaron en algunas de las siguientes preguntas: ¿la escuela debe seguir?, ¿qué papel juegan los sistemas de educación en momentos de crisis para dar condiciones y hacer cumplir el derecho a la educación?, ¿cuál es la mejor ruta y cuáles son los elementos fundamentales para dar atención a la educación de niñas, niños y adolescentes en el periodo de pandemia?, ¿cómo trabajar en la educación básica, en vista de alargamiento de la crisis sanitaria?

¿LA ESCUELA DEBE SEGUIR?

Desde la aparición de la covid-19 en China, en diciembre de 2019, se avizoró una crisis sanitaria de fuertes repercusiones como la pérdida de vidas, el desempleo, la crisis económica, entre otras. En México «el primer caso de covid-19 se detectó el 27 de febrero de 2020. El 30 de abril, 64 días después de este primer diagnóstico, el número de pacientes aumentó exponencialmente, alcanzando un total de

19.224 casos confirmados y 1.859 (9,67%) fallecidos» (Suárez, Suárez Quesada, Oros y Ronquillo, 2020).

De estas circunstancias nace el hecho de que México, como el resto del mundo, debió afrontar grandes envites hacia los cambios en salud, economía y educación. Lo que condujo a una adaptación inmediata para sustituir patrones tradicionales del funcionamiento y reconfigurar las prácticas consideradas vigentes apenas hace pocos meses. En el ámbito educativo, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), «a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe» (Cepal Unesco, 2020).

Vale decir que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se conforma por 37,7 millones de estudiantes y 2 millones de docentes desde el nivel preescolar hasta educación superior. Si lo anterior es ilustrativo de la dimensión del SEM, lo son también los retos a los que se venía enfrentando el sistema, y que tomaron otra dinámica con la crisis sanitaria, algunos de ellos son: las desigualdades sociales que provocan brechas entre los sujetos y las instituciones; propuestas curriculares homogéneas en contextos diversos; poco potencial de flexibilidad del propio sistema; promoción de cultura digital para la escolarización, pero con límites de acceso a la conectividad y a los artefactos, así como una formación básica de los docentes y las autoridades educativas en las tecnologías de la información y comunicación, de acuerdo con los rasgos del SEM, según los cuales lo presencial fue hasta hace unos meses lo primordial.

Con la crisis sanitaria se hizo presente el dilema: ¿la escuela debe seguir o no? La pandemia ofreció la oportunidad de reconstruir una mirada social acerca de una institución pública como territorio de la cultura e interrogarse sobre la necesidad de mantener el vínculo pedagógico en momentos de crisis social, sobre todo cuando la escuela presenta claras tensiones en sus prácticas que incluyen, en algunos casos, acciones autoritarias y en otras acciones emancipatorias. En tanto que las escuelas mantienen prácticas de larga data y al mismo tiempo buscan el cambio. Todo ello en un sistema que se encuentra en un tiempo de transformación, en los dos primeros años de cambio de régimen político en México.

En este contexto fue que se encaró la interrogante sobre el papel que juegan los sistemas de educación en momentos de crisis para dar condiciones y hacer cumplir el derecho a la educación. Es así que la adaptación emergente al cambio en el SEM estuvo acompañada de una reflexión en torno a otro interrogante: ¿cuál es la mejor ruta para dar continuidad a las acciones de las escuelas? Con dos premisas: la prioridad del cuidado de la vida y continuar con el año lectivo escolar 2019-2020, que en ese momento se encontraba a menos de tres meses de finalizar. La SEP consideró que se tenía un avance 73% del calendario escolar.

Dentro de este marco debe considerarse que existieron, y siguen existiendo diversidad de voces, aquellas que plantearon que los contenidos de los programas debían llevarse a los hogares –a estos se les ha denominado continuistas–, en contraposición a los que suponían que más bien se debía privilegiar lo que sucedía

en las vivencias de las y los estudiantes, denominados defensores de las experiencias vitales. En México se optó desde las políticas educativas por los contenidos y su relación con las experiencias vitales de las niñas, niños y adolescentes.

En estas circunstancias, la pandemia llevó al Gobierno Federal a tomar medidas sanitarias, y las escuelas del SEM en todo el país cerraron sus puertas a partir del 23 de marzo de 2020, con el fin de evitar la multiplicación del contagio. El 16 de marzo de este año la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió el Acuerdo 02/03/20 publicado en el Diario Oficial de la Federación:

ARTÍCULO PRIMERO.- Se suspenden las clases del periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la covid-19 en el territorio nacional (DOF, 2020: 4).

En atención a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para contener las afectaciones de este virus, se convocó a la XVII Reunión Nacional Plenaria Extraordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu). En ella participó el Subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, Hugo López-Gatell Ramírez, para exponer los lineamientos y recomendaciones de la Secretaría de Salud. Fue después de esta reunión que se anunciaron las «Disposiciones del sector educativo ante coronavirus (covid-19)». En la semana anterior al cierre de las escuelas (17 al 23 de marzo) se entregaron 180 millones de libros de texto gratuitos; se puso en marcha el plan de prevención y mitigación con medidas de higiene, filtros familiares y jornadas de limpieza de los establecimientos escolares; se llevó a cabo la sesión extraordinaria del Consejo Técnico Escolar;¹ se conformaron Comisiones de Salud dentro de los Consejos de Participación Escolar, como lo precisó el Acuerdo 02/03/20 en su segundo artículo:

ARTÍCULO SEGUNDO.- Durante el periodo comprendido del 17 al 23 de marzo, para las escuelas de preescolar, primaria y secundaria, las madres y padres de familia o tutores deberán evitar llevar a sus hijas, hijos o pupilos, cuando estos presenten algún cuadro de gripe, fiebre, tos seca, dolor de cabeza y/o cuerpo cortado.

Para esos efectos, la Comisión de Salud instalada en cada escuela, misma que funcionará conforme a los lineamientos que para tal efecto se emitan,

1. Los Consejos Técnicos Escolares son órganos de gestión en los que se pretende que los actores educativos relacionados directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje analicen, tomen y ejecuten de decisiones informadas y colectivas en torno a los retos educativos que se presenten en las escuelas.

deberá determinar lo que en su caso corresponda para evitar riesgos en los demás miembros de la comunidad escolar. Atendiendo, en todo momento, lo que indiquen las autoridades en materia de salud.

Tratándose de los tipos medio superior y superior, las alumnas y alumnos mayores de dieciocho años, deberán evitar acudir a sus escuelas y/o planteles donde reciban el servicio público educativo, en aquellos casos donde presenten los síntomas señalados en el primer párrafo del presente artículo (DOF, 2020: 4).

ESTRATEGIA APRENDE EN CASA

Desde del momento en que se acordó el cierre de las escuelas, se establecieron diversas medidas para dar continuidad a los servicios educativos para la atención de niñas, niños y adolescentes. De tal suerte que se planteó la estrategia Aprende en Casa para la educación básica (que comprende educación inicial, preescolar, primaria y secundaria) y la Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México, para una población distribuida por nivel educativo. En este sentido, preescolar cuenta con 4 millones 780 mil 787 niñas y niños; primaria, 13 millones 972 mil 269 y secundaria, 6 millones 473 mil 608 (SEP, 2020a).

En una sesión extraordinaria del Consejo Técnico Escolar (en línea), se impulsó por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que el colectivo docente:

- desarrollará un plan de aprendizaje en casa para mantener el avance educativo de sus alumnos durante el receso por la emergencia epidemiológica del covid-19; y
- contará con información básica que le permita implementar estrategias para mitigar la propagación del covid-19 (SEP, 2020a: 7).

El orden del día de la sesión de Consejo Técnico Escolar fue: 1) mensaje de Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán; 2) ¿qué debemos saber sobre la covid-19?; 3) ¿cómo nos organizamos como escuela para que las niñas, niños y adolescentes avancen en su proceso formativo?; y 4) ¿qué hacer para reanudar las clases sin riesgo? Para la atención al tema del contagio por SARS-CoV-2 se elaboraron los «Lineamientos para prevenir enfermedades respiratorias (covid-19)». En cuanto al punto 3, se abordó la continuidad del proceso de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes desde la casa. Esto significó en los hechos el inicio de la estrategia Aprende en Casa y Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México. Esta última, tuvo como finalidad:

Implementar una estrategia integral que permita a la Secretaría de Educación Pública (SEP), brindar a estudiantes una educación de calidad y de excelencia a distancia, a través de las herramientas que ofrece Google para Educación y YouTube, contribuyendo a la continuidad de las actividades

educativas durante el periodo de contingencia nacional. Adicionalmente, establecer las bases de un sistema de educación a distancia sustentable y escalable, y contribuir a que los estudiantes refuercen las habilidades digitales para los trabajos del futuro (SEP, 2020b).

La alianza con Google for Education contó con cuatro ejes: desarrollo de la plataforma, contenidos y materiales; capacitación y acompañamiento de figuras educativas, padres de familia, estudiantes; y matrices de impacto a partir de conocer a los usuarios activos y el uso de herramientas, además de aplicar encuestas para retroalimentación (Ornelas, 2020). Este trabajo estuvo y está asociado a la Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México que además de los ejes señalados implicó acciones como la curación, organización y difusión para la comunidad educativa de videos educativos de YouTube.

En realidad, pronto esta estrategia fue integrada en una sola, Aprende en Casa. Esta partió de tres criterios: 1) priorizar el aprendizaje académico y socioemocional; 2) diversificar canales para llegar a toda la población; y 3) el uso de herramientas tecnológicas (SEP, 2020c).

Conviene precisar que Aprende en Casa ha tenido dos etapas: Aprende en Casa I se dedicó a concluir el ciclo 2019-2020, faltando prácticamente un mes para finalizar el año lectivo. Esta etapa comprendió dos momentos: el primero correspondió a las acciones en dos semanas iniciales (del 23 de marzo al 17 de abril de 2020) de la Jornada Nacional de Sana Distancia o aislamiento voluntario preventivo ante la contingencia por covid-19; el segundo momento (del 19 de abril al 6 de junio de 2020), y tuvo como finalidad que los contenidos dieran mayor pertinencia y cobertura, para concluir el periodo lectivo. Este periodo concluyó en junio en correspondencia con el calendario escolar, y también se inició por televisión Verano Divertido.

En el primer periodo se promovieron dos acciones clave: la prevención y mitigación del covid-19 y el aprendizaje en casa. La Subsecretaría de Educación Básica, el equipo de la Oficina del Secretario de Educación Pública, Televisión Educativa y Servicios Educativos de la Ciudad de México, desarrollaron una plataforma y se transmitieron por Televisión Educativa programas relacionados con los contenidos de planes y programas de la educación, aprovechando los programas que en varios años se habían producido por TV Educativa. Fue así como se inició el trabajo a distancia y virtual para las y los estudiantes, para las y los profesores.

En sesión extraordinaria del Consejo Técnico Escolar, se propuso:

[...] un plan de aprendizaje en casa, diseñado por las y los docentes, a quienes se les brinda un listado de opciones con material de consulta y didáctico, para que las niñas, niños y adolescentes (NNA), continúen con su proceso educativo, realizando actividades de aprendizaje desde su hogar, en un ambiente seguro, con el apoyo de sus familias. Además, se ofrecen herramientas de educación a distancia, con contenidos diferenciados por grado o asignatura, que estarán a disposición de los maestros a través de las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2020b: 5).

En el segundo periodo de la primera etapa se instaló una mesa pedagógica, convocando, además de las instancias del primer periodo, a la Unidad de Asuntos Jurídicos y Transparencia, la Universidad Abierta y a Distancia, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, el Instituto Nacional de para la Educación de Adultos y la Universidad Pedagógica Nacional.² La función de la mesa pedagógica fue revisar, organizar, distribuir tareas y dar seguimiento a las actividades de la estrategia Aprende en Casa. Se analizaron las opiniones vertidas en las redes sociales por directores, profesores y padres de familia acerca del primer momento. Y a instancias del secretario, se vio la conveniencia de que la estrategia Aprende en Casa I, a partir del 20 de abril, se diversificara con acento en los contenidos relacionados con los saberes de las familias y la creatividad de los docentes

El propósito del segundo periodo de la primera etapa de Aprende en Casa I fue «brindar una oferta educativa por televisión e internet a niñas, niños y adolescentes a partir de la selección de contenidos fundamentales³ de los programas de estudio vigentes para dar continuidad al ciclo escolar desde casa» (SEP, 2020b: 1). Debido a las limitaciones de acceso a internet, las acciones se centraron en programas educativos televisados y radiofónicos, cuadernillos para las zonas rurales, sin descuido de la plataforma.

En la selección de los contenidos fundamentales como base del aprendizaje para la estrategia Aprende en Casa, se consideraron los planes y programas, los libros de texto y el contexto de la pandemia (por ejemplo, higiene y educación cívica y ética). Asimismo, se tomaron como ejes el pensamiento matemático, la lectoescritura y la activación física.

La selección de los contenidos fundamentales respondió a los siguientes criterios:

- que busquen asegurar una base para aprendizajes posteriores;
- que sean relevantes para la situación actual, abonen al análisis y a la búsqueda de soluciones;
- que consideren todos los campos de formación en preescolar y las asignaturas en primaria y secundaria;
- que se organicen con un criterio de gradualidad;
- que se relacionen con los contenidos fundamentales por día (grado/ciclo).

Así como se tomaron en cuenta los contenidos fundamentales, se observó la relevancia de la experiencia y la curiosidad de niñas, niños y adolescentes, y para ello se propuso que las y los estudiantes compilaran una «carpeta de experiencias»,

2. La mesa pedagógica se ha ido reconfigurando con otros integrantes a lo largo del desarrollo de la estrategia Aprende en Casa.

3. En la construcción del currículo de educación básica se identificaron los contenidos fundamentales para que las y los docentes pusieran el énfasis en los aprendizajes imprescindibles para que los alumnos alcanzaran los objetivos de cada asignatura, grado y nivel.

no se sujetó a lineamientos o formatos específicos ni a tipo de materiales. Se propuso que se integrara con:

[...] las respuestas a las preguntas y las actividades que se plantean en los programas de televisión, así como de las experiencias de vida que libremente seleccionen los estudiantes. Es una referencia para el docente, testimonio de la dedicación, esfuerzo y progreso del aprendizaje, por lo que, en su momento, el docente valorará el trabajo realizado, tomando en cuenta que las condiciones que tuvo cada niña, niño o adolescente para realizarlas, fueron diferentes, por lo tanto, no se debe sancionar a los estudiantes que por circunstancias especiales no pudieron desarrollarlas (SEP, 2020f).

De igual manera, se dio lugar a los factores socioemocionales y se proporcionaron materiales para diversas experiencias de aprendizaje.

Con Aprende en Casa se promovió la necesaria participación y ayuda de las familias, maestras y maestros, directores, supervisores, jefes de sector, para favorecer el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes en sus diversos contextos y realidades. Las profesoras y los profesores se instalaron en el rol de canalizar su apoyo hacia las familias, para que pudieran realizar un seguimiento de los programas televisivos y radiofónicos, responder a las preguntas o apoyar las actividades y orientar para la elaboración de la carpeta de experiencias, además de programar actividades complementarias o sustituir las planteadas en los programas de TV o radio de acuerdo con su plan de actividades.

Aprende en Casa I continuó por televisión e internet, además de iniciar programas de radio y mantener la entrega de materiales. Los guiones de los programas de televisión se diseñaron de la siguiente manera: 1) bienvenida; 2) aprendizaje esperado parafraseado; 3) videos; 4) preguntas y actividades; 5) páginas del libro de texto; 6) carpeta de experiencias; 7) cierre; y 8) referencia a Educatel y a la página electrónica de los libros de texto.

La transmisión de los contenidos educativos llegó a las 32 entidades federativas a través de 40 canales de televisión abierta como Canal Once Niñas y Niños, TV-UNAM, Ingenio TV, Justicia TV y de empresas como Televisa; de igual manera se transmitieron en 36 canales del Sistema Estatal de Red de Radiodifusoras y Televisoras Culturales y Educativas de México, así como en 48 canales de los sistemas Megacable, TotalPlay, Dish, Axtel, Sky, Izzi y Claro Video. En tanto que los programas de radio se difundieron de manera local en 21 entidades federativas, también se difundieron más de 300 programas educativos en 15 lenguas indígenas, a través de 18 radiodifusoras en 15 estados de la república.

Se mantuvo el portal aprendeencasa.sep.gob.mx, donde se ubicaban los videos de las transmisiones por televisión y acceso a ocho plataformas, tres de ellas para fortalecer lectoescritura, matemáticas e inglés (Little Bridge, Twig Education y MegaHigh). La plataforma hasta junio de este año tuvo 53 millones de visitas, 38 mil usuarios de otros países, y 80% de las visitas se hicieron con el uso de dispositivos móviles. En la plataforma Google Classroom participaron más de 937 mil docentes, directores y supervisores.

REGRESO A CLASES. APRENDE EN CASA II

Hasta antes del 3 de agosto se especulaba acerca del regreso a las aulas, si bien bajo la consideración de la perspectiva de un regreso con un enfoque híbrido para el que se diseñaron lineamientos de retorno con cuidado de la vida de estudiantes, docentes y personal no docente, y una estrategia escalonada de acuerdo con las indicaciones de la Secretaría de Salud.

La estrategia de regreso a clases no se ha llevado a cabo, al no darse las condiciones sanitarias que permitieran el retorno a las aulas. De tal suerte que la SEP diseñó la segunda etapa Aprende en Casa II, que correspondió con el inicio del ciclo escolar. El Secretario de Educación Pública anunció que el inicio del ciclo 2020-2021 (24 de agosto) se daría a través del programa de aprendizaje a distancia con la participación de los medios de comunicación: televisoras educativas, red de radiodifusoras y las televisoras privadas. Estas últimas se incorporan a partir de un acuerdo de concertación con Televisa, TV Azteca, Imagen Televisión y Grupo Multimédios, además de 36 televisoras estatales (SEP, 2020c).

Desde la primera etapa de Aprende en Casa se pensó la posibilidad de que se prolongara la crisis por covid-19, pero también se consideró el escenario de regreso a clases presenciales. Dado que las condiciones no permitieron la apertura de los establecimientos escolares se diseñó la segunda etapa de la estrategia «Regreso a Clases. Aprende en Casa II». En ella se reiteraron los referentes de la primera etapa, los contenidos fundamentales y los libros de texto, con el propósito de mantener la oferta educativa a partir del desarrollo de habilidades intelectuales y valores mediante el trabajo de equipos de familia o de estudiantes que trabajen vía remota, a partir de proyectos o problemas de acuerdo con la naturaleza del contenido. Añádase a lo anterior, la intención de fortalecer las habilidades de lectura y escritura; el desarrollo del razonamiento matemático y pensamiento científico; el fomento a la búsqueda de información científica para comprender causas y consecuencia de la pandemia; la apreciación y la expresión estética; y de igual forma, la contribución al fortalecimiento de la sana convivencia familiar y la colaboración para lograr metas comunes.

Fue así que el 3 de agosto la SEP dio a conocer una versión actualizada de Aprende en Casa II, a fin de organizar el inicio del nuevo ciclo escolar. También se informó de la incorporación de una nueva asignatura y se reforzaron los materiales de Formación Cívica y Ética. La SEP reconoció la importancia de la creación de la materia Vida Saludable, cuyo objetivo es generar un cambio en el estilo de vida de los mexicanos, un cambio cultural que modifique los patrones de consumo, a partir de los temas: nutrición, higiene y limpieza, activación física y deporte escolar, prevención de adicciones y salud mental (SEP, 2020g).

Para esta etapa se firmó el acuerdo con las televisoras comerciales para la retransmisión de Regreso a Clases. Aprende en Casa II, pero pronto se sumaron también instituciones públicas de Educación Superior a través de sus sistemas de televisión y radiodifusión.

La selección de los contenidos y los guiones de los programas de televisión siguieron a cargo de la SEP con tres modelos de programa: el primero, con

maestros explicando mediante recursos audiovisuales o caracterizaciones, presentando modelos, ejemplos y planteando retos para reflexionar; el segundo, con maestros conversando con un asistente, que hace las veces de un aprendiz, al plantear las preguntas al maestro como lo haría un alumno, y el tercero, con maestros que conversan con un especialista en un diálogo dinámico y cordial sobre temas sustantivos (SEP, 2020h). Asimismo, se creó un Centro de Apoyo Pedagógico con 160 líneas telefónicas para dar asesoría, orientación y acompañamiento a las y los estudiantes de educación básica, durante y después de la programación transmitida por televisión; se ofrecieron cursos de capacitación para padres de familia, docentes y directivos; y se incorporaron programas de educación especial.

La crisis sanitaria continúa y por tanto el ciclo escolar 2020-2021 seguirá funcionando a través de Aprende en Casa, lo cual permite sospechar que se continuarán produciendo saberes prácticos como parte de las políticas en el terreno de la educación básica en México. Sin embargo, conviene observar que una estrategia como la referida amerita el análisis de sus límites y posibilidades, así como conocer las resignificaciones que los sujetos involucrados (estudiantes, profesores, directivos y padres de familia) han desplegado en este tiempo inédito, esto es: las prácticas que han despegado con la estrategia Aprende en Casa y más allá de ella. Valga este primer acercamiento solo para iniciar el mapeo de un proceso complejo, y reconocer que existe una tarea pendiente de escucha de las voces de aquellos que día a día construyen la escolarización en la educación básica en el periodo de pandemia.

BIBLIOGRAFÍA

Berandi, F.

2020 «¿Cómo reconstruir la subjetividad cuando hay miedo al acercamiento de los labios?», en *Tinta Limón*, septiembre. <https://tintalimon.com.ar/post/el-virus-como-catalizador/?fbclid=IwARoLUXSlwbaOieM6omryushv3cGKVF2NVCdzgt_CHL2-GV1G8bXioRLyXPU>

Cepal Unesco

2020 «La educación en tiempos de pandemia de Covid-19». <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>>

Ornelas, C.

2000 «Covid-19, Google y educación», en *Educación Futura*, abril. <<https://www.educacionfutura.org/covid-19-google-y-educacion/>>

SEP (Secretaría de Educación Pública)

2020a «SEP presenta programación y horarios del programa de Educación a Distancia Aprende en Casa II», Boletín N° 223, México. <<https://bit.ly/3qSCiHA>>

2020b «Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del Covid-19», Guía de trabajo, México. <<https://beta.slp.gob.mx/SEGE/PDF/1.%20Gui%CC%81a%20del%20CTE%20Extraordinaria%20Marzo%202020.pdf>>

- 2020c «Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México. Propuesta integral frente al Covid-19», Diapositivas en Power Point.
- 2020d «Aprende en Casa logra que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje», Boletín N° 136, México. <<http://www.gob.mx/sep/articulos/boletinno-136-logra-aprende-en-casaque-9-de-cada-10-ninas-y-ninosmantengan-su-aprendizaje-sep>>
- 2020e «Lineamientos Generales para el Uso de la Estrategia Aprende en Casa». <<http://educacionbc.edu.mx/eventos/2020/Linaprendeencasa/Lineamientos%20de%20la%20Estrategia%20Aprende%20en%20Casa%20Mayo2020.pdf>>
- 2020f «Fechas referenciales para el regreso a actividades e inicio del Ciclo Escolar 2020-2021 en los tres niveles educativos», Boletín N° 141, México. <<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-141-fechas-referenciales-para-el-regreso-a-actividades-e-inicio-del-ciclo-escolar-2020-2021-en-los-tres-niveles-educativos?idiom=es>>
- 2020g «Iniciará el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma», Boletín N° 205, México. <<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>>
- 2020h «SEP habilita Centro de Apoyo Pedagógico, vía telefónica, para el Regreso a Clases. Aprende en Casa II», Boletín N° 223, México. <<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-231-habilita-sep-centro-de-apoyo-pedagogico-via-telefonica-para-el-regreso-a-clases-aprende-en-casa-ii?idiom=es>>

Suárez, V.; Suárez Quesada, M.; Oros, S. y Ronquillo, E.

- 2020 «Epidemiología de covid-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020», en *Revista Clínica Española*, vol. 220, n° 8, pp. 463-467. <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/>>

Diario Oficial de la Federación

- 2020 «Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública», Secretaría de Educación Pública, Estados Unidos Mexicanos, DOF, 16 de marzo. <<http://sidof.segob.gob.mx/notas/5589479>>

¿Qué cambios educativos nos puede traer el coronavirus? Algunas reflexiones desde la experiencia española¹

Alejandro Tiana Ferrer

UNA ALTERACIÓN INESPERADA Y ABRUPTA DE LA VIDA ESCOLAR

A lo largo de la segunda semana de marzo de 2020, algunas comunidades autónomas² españolas comenzaron a suspender las actividades escolares, de forma total o parcial, a causa de la expansión descontrolada de la covid-19 que se estaba produciendo en sus territorios. Fue una de las primeras medidas adoptadas para contener la transmisión comunitaria de los contagios que tenía lugar en el conjunto del país. El sábado de esa misma semana, el día 14 de marzo, se proclamó el estado de alarma en todo el territorio nacional y entre otras medidas se suspendió la actividad lectiva presencial en todos los centros educativos, etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza.³ En consecuencia, el lunes 16 ya no abrieron los centros escolares y cesó la actividad lectiva presencial de forma generalizada.

Así pues, la vida escolar se vio profundamente alterada de manera tan inesperada como abrupta. Es cierto que en los días anteriores ya se produjeron indicios de que dicha decisión podría adoptarse, pero el plazo disponible para hacer previsiones fue muy breve y no dio tiempo a realizar una adaptación cuidadosa de las actividades lectivas a la situación que se avecinaba. Eso representó que todas las programaciones desarrolladas con anterioridad por los equipos docentes se

1. Este trabajo constituye una versión revisada y ampliada de otro publicado con el título «Y llegó el coronavirus y lo cambió todo», en la revista *Temas para el debate*, 2020, nº 308-309, pp. 21-24.

2. Para un lector no familiarizado con el sistema político español, conviene recordar que España, sin ser un país propiamente federal, tiene una alta descentralización territorial y está organizado en 17 comunidades autónomas (lo que en otros países se denominan estados, provincias o regiones) que cuentan con amplias competencias en diversos campos, la educación entre ellos. Aunque el sistema educativo es único, existen muchas particularidades autonómicas (regionales) en su modelo de organización y gestión.

3. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la covid-19. <<https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>>

viesen sobrepasadas y aun truncadas. Se estaba llegando en esas semanas al final del segundo trimestre del curso 2019-2020, pero se plantearon numerosos interrogantes con vistas a la reanudación de la actividad lectiva tras el paréntesis de la Semana Santa y hasta el final del curso académico.

La norma que proclamó el estado de alarma y decretó el confinamiento generalizado de la población española también dispuso que las actividades educativas se mantuviesen a través de las modalidades a distancia y en línea, siempre que resultase posible. Y fue precisamente eso lo que tuvieron que hacer todos los centros educativos y los docentes del país. La actividad presencial dejó paso de un día para otro a la enseñanza a distancia y en línea, aprovechando los recursos tecnológicos y didácticos disponibles, aunque conviene señalar que no siempre eran todos los que hubiesen resultado necesarios. Veamos con más detalle cuál era la situación.

Si echamos la vista hacia atrás, debemos reconocer que el sistema educativo español había dado pasos decididos hacia su digitalización en los años anteriores. La puesta en marcha de algunos programas con financiación europea, como el denominado Escuelas Conectadas,⁴ estaba consiguiendo dotar de equipamiento tecnológico y conectividad de alta velocidad e inalámbrica a una amplia mayoría de los cerca de 30.000 centros educativos españoles. Y también se habían puesto en marcha diversos programas de formación del profesorado para el desarrollo de la competencia digital docente, así como varios proyectos europeos orientados a la digitalización de la educación, como la comunidad eTwinning⁵ de centros educativos, amparada bajo el paraguas del Erasmus+. Por su parte, las administraciones autonómicas y los propios centros habían venido desarrollando diversas plataformas, portales web y programas educativos, muchas veces contando con la colaboración de empresas privadas del sector tecnológico o editorial. Los avances se estaban dejando sentir con claridad, como ponen de manifiesto los indicadores internacionales que apuntan al paulatino cierre de la brecha que existía tradicionalmente en este ámbito.

Pero el hecho de haberse producido estos avances no quiere decir que se hubiese llegado a una situación que permitiese el desarrollo de una actividad lectiva exclusivamente en línea. En honor a la verdad, tampoco esa posibilidad entraba en las previsiones anteriores. En efecto, la utilización de la tecnología digital ha venido siendo considerada por las administraciones educativas y los equipos docentes como un apoyo a las actividades lectivas presenciales, al igual que sucede en la mayor parte de los países, pero no como un sistema alternativo que se pudiese utilizar de manera independiente. En consecuencia, resultaba poco menos que imposible utilizar estos medios como sustitución de la metodología presencial.

No obstante, el profesorado, el alumnado, las familias y las autoridades educativas, pusieron inmediatamente manos a la obra para hacer posible la

4. <https://www.red.es/redes/es/que-hacemos/e-educaci%C3%B3n/escuelas-conectadas>

5. <https://intef.es/formacion-y-colaboracion/etwinning/>

continuidad de la actividad lectiva, aunque fuese a través de medios muy diferentes de los habituales. A falta de unas perspectivas precisas acerca de la posible duración de esta situación excepcional, la actividad lectiva se desplazó al ámbito digital y se llevó a cabo fundamentalmente a distancia y en línea, con el propósito de continuar desarrollando las tareas educativas e impedir que los estudiantes viesen truncado su proceso de aprendizaje.

EL CAMBIO DE MODALIDAD EDUCATIVA: REACCIÓN E IMPACTO

Así pues, la reacción ante la nueva situación fue inmediata. Todas las autoridades educativas, tanto las estatales como las autonómicas, se esforzaron por ofrecer respuestas a los desafíos que se planteaban. Como muestra de los esfuerzos realizados y de las medidas adoptadas, se pueden destacar una serie de actuaciones emprendidas desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional durante estos meses:⁶

- De manera inmediata, se pusieron a disposición de todas las comunidades autónomas los materiales para la formación profesional a distancia que se venían elaborando en el ministerio desde 2019 (un total de 1162 módulos profesionales correspondientes a 104 títulos y cursos de especialización) y se abrió el acceso a los materiales de otras enseñanzas (educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato) disponibles en el Centro de Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (Cidead). Varias comunidades autónomas los incluyeron en sus portales y plataformas educativas, permitiendo su uso por los docentes y centros interesados, como efectivamente ocurrió.
- En los primeros días se creó el portal web Aprendo en Casa,⁷ a través del cual se canalizaron recursos, herramientas y aplicaciones educativas para el profesorado, las familias y el alumnado, incluyendo diversas iniciativas promovidas por las comunidades autónomas. Este portal, basado en los trabajos que se venían desarrollando en cooperación entre el ministerio y las comunidades autónomas, recibió más de 350.000 visitas y generó un tráfico de más de 15 millones de páginas vistas al día, con un pico de 23 millones de páginas vistas el 23 de abril.
- A través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (Intef), se abrió al público general el portal web Recursos Educativos para el Aprendizaje en Línea,⁸ que facilitó a los docentes herramientas y recursos para continuar con la educación con medios digitales y a distancia. A ello se han añadido cursos de formación en red para docentes, unos tutorizados

6. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cbbd1a79-514e-4a34-9ec6-3d9a-25d591e5/informe-de-gobernanza>

7. <https://aprendoencasa.educacion.es/>

8. <https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-linea/>

y otros abiertos, centrados en temas como los recursos para el aprendizaje en línea, el aprendizaje basado en proyectos o la ciberseguridad. Entre marzo y julio se ofrecieron 16 cursos abiertos, que contaron con la participación de 22.000 docentes.

- Una iniciativa que merece la pena destacar ha sido la programación educativa *Aprendemos en Casa*,⁹ realizada en colaboración con Radio Televisión Española (RTVE) y dirigida al alumnado de 6 a 16 años, con cinco horas diarias de lunes a viernes. Su objetivo consistía en ofrecer contenidos ligados al currículo escolar de cada una de las etapas educativas a los estudiantes con dificultades o sin los recursos necesarios para seguir las actividades en línea, a quienes residen en territorios con dificultades de conexión a la red o tienen problemas para compartir las herramientas digitales o el ancho de banda. La iniciativa contó con una gran aceptación, pues en sus casi 60 días de emisión se proyectaron más de 2.600 vídeos educativos proporcionados por más de 110 entidades y personas que colaboraron de manera desinteresada, tales como editoriales, portales educativos, *youtubers*, docentes y otros proveedores de contenidos educativos en línea. En total contó con 14,3 millones de espectadores, un 31,7% de la población española. Así se demostró cómo en pocos días el sistema educativo era capaz de reaccionar ante una situación tan complicada para dar respuesta a un sector determinado de la población escolar.
- En relación con la motivación de esta última iniciativa, hay que señalar que desde los primeros días del confinamiento preocupó a las autoridades educativas el impacto de la brecha digital existente. Con el objetivo de atender a esta carencia, se buscó la colaboración de entidades privadas con capacidad para poner a disposición, de manera rápida, recursos tecnológicos para que los estudiantes más vulnerables pudieran acceder a las enseñanzas en línea. Desde el 30 de marzo, el ministerio distribuyó a las administraciones comunitarias 23.000 tarjetas de acceso a internet de alta capacidad, 1.000 *smartphones*, 2.400 *tablets*, 131 equipos informáticos y 1.500 calculadoras científicas, con objeto de prestar una primera atención de urgencia a la población más vulnerable, en una iniciativa que va a continuar durante este año con objetivos más ambiciosos.

Como puede apreciarse por esta breve recopilación de las iniciativas puestas en marcha de manera inmediata tras decretarse el confinamiento, el desafío que supuso la pandemia sirvió de aliciente para actuar con rapidez con el objetivo de dar respuesta a los problemas detectados. Algunos de ellos, como la necesidad de desarrollar la competencia digital entre los docentes, el alumnado y el conjunto de la comunidad educativa, ya se habían identificado con anterioridad y se estaba tratando de darles respuesta. Algo parecido puede decirse de la necesidad de dotar del equipamiento necesario, programas informáticos y plataformas a los centros educativos y a su alumnado. Otros problemas ya se habían diagnosticado, pero estaban pendientes de solución. Es el caso de la brecha digital, que ahora

9. <https://aprendoencasa.educacion.es/aprendemos-en-casa/>

se vio asociada a otras brechas educativas y sociales cuya solución resulta si cabe más urgente. O el de los saberes que deben constituir el núcleo del currículo y de la actividad educativa, asunto sometido a debate desde hace años. Todos ellos son cuestiones sobre las que hemos hablado, reflexionado y debatido mucho en el sistema educativo español (como en muchos otros) durante los últimos tiempos y que se han hecho más relevantes y urgentes en las circunstancias actuales. Al análisis de los nuevos desafíos que estos asuntos plantean al sistema educativo dedicaré las páginas siguientes.

UNA NUEVA MIRADA SOBRE LA DIGITALIZACIÓN

Como señalaba más arriba, el rápido trasvase de la actividad lectiva presencial a la modalidad a distancia o en línea puso de manifiesto diversos problemas o los planteó como novedad. El primero que vale la pena mencionar es el insuficiente grado de transformación digital del sistema educativo, pese a los avances que se venían registrando, a los que se ha hecho alusión. Se trata de una insuficiencia con una doble dimensión que conviene diferenciar.

Por una parte, en el curso 2019-2020 todavía no se había llegado a conseguir la conectividad total de los locales escolares (aunque se estaba cerca de conseguirla), ni los centros educativos contaban con el equipamiento necesario para integrar la enseñanza digital en todas las actividades lectivas. En consecuencia, los docentes no utilizaban los recursos digitales de manera habitual en la enseñanza. Es cierto que las cifras de utilización han ido creciendo de manera continuada en los últimos años, pero aún siguen por debajo de otros países, como ponen de manifiesto los estudios comparativos internacionales.¹⁰ Por lo tanto, podemos hablar de una situación general de uso parcial, complementario y limitado de los recursos digitales en la enseñanza. No todos los docentes estaban familiarizados con estos recursos ni contaban con la formación necesaria para utilizarlos de manera sistemática, lo que representaba una limitación en las nuevas circunstancias.

Por otra parte, la transición a la modalidad en línea obligó inmediatamente a utilizar de manera intensiva los recursos disponibles y, sobre todo, a usarlos de un modo diferente al que se venía practicando. En algunos casos el cambio se tradujo en la emisión telemática de las clases tradicionales; en otros, se elaboraron materiales didácticos específicos adaptados a la nueva situación o se recurrió a los que estaban disponibles y resultaban accesibles; en algunos, se combinaron diversos recursos utilizando una modalidad mixta; en todos ellos se hizo necesario recurrir de manera sistemática a la tecnología digital. El problema que se planteó de manera generalizada fue la dotación insuficiente de equipamiento, conectividad y recursos tecnológicos y didácticos adecuados para sustituir completamente la actividad presencial.

10. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), *PISA 2018. Informe español (Volumen III: La organización escolar)*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

De acuerdo con esa caracterización, los centros educativos y los propios docentes debieron hacer frente a una doble demanda: en primer lugar, se evidenció la necesidad de intensificar y acelerar el proceso de transformación digital de la educación que se venía produciendo; en segundo lugar, se manifestó la urgencia de poder desarrollar toda la actividad lectiva a distancia y en línea. Pero se trata de dos demandas no exactamente coincidentes, sobre las que merece la pena reflexionar.

En efecto, si algo se ha puesto de manifiesto a lo largo de este proceso, es el valor de la presencialidad en la educación. Tras una experiencia de varios meses de sustitución de dicha actividad por otra a distancia, los estudios realizados apuntan a la necesidad del contacto presencial en los procesos educativos, como principio general (otra cosa es el interés que ofrece la enseñanza a distancia y en línea en ciertas condiciones). Aunque la sustitución pueda resultar necesaria en algunos casos, como el que hemos vivido, no es en modo alguno un objetivo deseable. Hay que reconocer que la presencialidad resulta insustituible, sobre todo con los alumnos de menor edad y la población más vulnerable. Ello sin perjuicio de que resulte lógico que, en circunstancias como las actuales, en situación de pandemia, haya que adaptar las condiciones concretas de dicha presencialidad, conjugándolas con los criterios higiénicos y sanitarios que resulten necesarios para mantener la seguridad en los centros educativos.

En consecuencia, el desafío que plantea la digitalización de la educación no consiste tanto en construir modelos y recursos que permitan un uso alternativo al presencial, sino en desarrollar algunos que puedan combinarse con la enseñanza en grupo y en contacto directo. No cabe duda de que los instrumentos y los medios digitales constituyen un poderoso apoyo para la enseñanza y el aprendizaje y así hay que entenderlos. Pero no hay que caer en la ilusión (engañososa) de que pueden llegar a sustituir lo que venimos poniendo en práctica tradicionalmente. Debemos desarrollar nuevos modelos, instrumentos y recursos que nos permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero siendo conscientes de que tendrán un carácter complementario de otras actividades lectivas presenciales que podamos llevar a cabo.

Esta situación sobrevenida que vivimos y los cambios que ha traído, nos obliga a pensar cuál es el lugar que deben ocupar la tecnología, los recursos digitales y el acceso telemático al conocimiento y a la formación. Y por otra parte, nos obliga a prestar mayor atención y dar mayor impulso al desarrollo de la competencia digital por parte de los docentes, el alumnado y el conjunto de la comunidad educativa. Se trata de una tarea aún no completada por nuestros sistemas educativos, a cuyo desarrollo contribuirá sin duda la reflexión que podamos hacer acerca de la experiencia vivida en estos últimos meses.

BRECHA DIGITAL, BRECHA EDUCATIVA, BRECHA SOCIAL

Uno de los problemas detectados con anterioridad a la pandemia consiste en la existencia de la denominada *brecha digital* en la sociedad española. De una manera simple, suele identificarse con el hecho de tener o no acceso a conexión

y dispositivos tecnológicos. Desde varios organismos se ha intentado cuantificar y caracterizar dicha brecha. Según los datos de la «Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares» (2019) del Instituto Nacional de Estadística (INE), 792.048 hogares con hijos no poseen dispositivos electrónicos y 284.243 hogares con hijos no disponen de conexión a internet.¹¹ Y según los datos de PISA 2018, un 9% del alumnado de 15 años de edad no tiene ningún dispositivo en su hogar y un 2% no tiene acceso a internet.¹² Aunque no son cifras muy elevadas, resultan preocupantes, sobre todo por el tipo de alumnado al que afectan, que es el de menor nivel de renta. Y es un fenómeno que tiene un reflejo inmediato en el ámbito de la educación y la formación.

Pero esta primera aproximación a la *brecha digital* que podríamos denominar propiamente *brecha de acceso*, no es la única identificable. En realidad, los especialistas distinguen tres dimensiones distintas en su interior. Es el caso de Mariano Fernández Enguita, quien, a la *brecha de acceso* ya mencionada, añade la *brecha de uso*, relativa al tiempo de uso efectivo y a la calidad del mismo, y la *brecha escolar*, que hace referencia a las habilidades del profesorado y a la disponibilidad de recursos y plataformas de apoyo a la enseñanza.¹³ Aunque los indicadores españoles en ambas dimensiones no son especialmente bajos, tienen un indudable espacio de desarrollo por delante.

Esta concepción multidimensional de la *brecha digital* ha sido adoptada por estudios recientes como los publicados el pasado mes de abril por Cotec, «Covid-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios»,¹⁴ o por Save the Children, «Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada».¹⁵ Merece la pena citar este último, pues desciende al análisis de las diferencias existentes bajo esa denominación genérica de *brecha digital*. Recogiendo datos de PISA 2018 trabajados por Lucas Gortázar, concluye que las diferencias existentes en el número de ordenadores en el hogar están íntimamente asociadas a la situación socioeconómica: mientras que un 14% de estudiantes del cuartil más bajo no dispone de ordenador y el 44% tiene solamente uno, el 92% del cuartil más elevado dispone al menos de dos ordenadores en el hogar. Los datos resultan concluyentes y confirman datos similares del INE.

Y es que, en última instancia, la *brecha digital* es también y sobre todo *brecha social*. Por ese motivo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en

11. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

12. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), *PISA 2018. Informe español (Volumen III: La organización escolar)*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

13. Fernández Enguita, M. (2020), «Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible», *Cuaderno de Campo*, 31 de marzo. <https://blog.enguita.info/>

14. <https://cotec.es/cotec-publica-un-documento-con-propuestas-para-cinco-posibles-escenarios-educativos-ante-la-crisis-sanitaria-del-covid-19/>

15. <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-la-brecha>

cooperación con la empresa pública Red.es, ha puesto en marcha un ambicioso programa de cooperación territorial para permitir que las comunidades autónomas distribuyan, en régimen de préstamo, dispositivos y conexión a más de 600.000 estudiantes que carecen de ello y no tienen medios para cubrirlos por sí mismos, con la intención de hacer frente así a una de las causas principales de la mencionada *brecha digital* (que es en buena medida social).

Ahora bien, aunque se cierre o estreche esa brecha, hay que ser conscientes de que hay otras dos dimensiones que debemos atender, la de uso y la educativa. Y a ambas habrá que prestar una especial atención en este próximo tiempo.

EL CUIDADO Y EL BIENESTAR DEL ALUMNADO

Si bien es importante la reducción de la brecha digital, no es el único problema que se ha producido en este tiempo. La interrupción de las actividades presenciales provocó también la desconexión de un cierto número de estudiantes, que se quedaron o se fueron quedando descolgados de la educación. Las causas fueron diversas. En unos casos, el problema consistió en la falta de medios para continuar las actividades ordinarias, bien fuese por carencia de equipos o de conectividad. En otros casos, fue por la falta de los apoyos que necesitaban y que obtenían habitualmente en los centros educativos, en forma de profesionales de apoyo, recursos materiales, programas adaptados u otros refuerzos. También hubo quien necesitaba el aliciente y el seguimiento por parte de orientadores y docentes para no abandonar su formación y vio dificultado el acceso a esos servicios en la situación de confinamiento. De todo hubo, pero la consecuencia fue que una cierta proporción de estudiantes se distanciaron o se desconectaron del sistema educativo, aumentando así además el riesgo de pasar a engrosar las cifras ya de por sí elevadas de abandono escolar prematuro.

Este es un problema que reviste cierta gravedad, sobre todo porque afecta a un grupo de estudiantes generalmente vulnerables o desfavorecidos. Se trata de una situación que no se reparte homogéneamente desde el punto de vista social. Si las desigualdades que existen en la sociedad siempre se han dejado sentir en el ámbito de la educación, el efecto es aún mayor en un periodo como el que vivimos, en que las desigualdades se han visto acrecentadas y reforzadas.

En consecuencia, nuestros sistemas educativos deberán replantearse el apoyo que reciben estos estudiantes en situación de desventaja para que puedan superar el bache que han sufrido en estos meses, muy acusado en algunos casos. Un reciente informe de Unicef España, titulado «Reimaginar la educación»,¹⁶ subrayaba la importancia de atender a los colectivos vulnerables en la actual situación de emergencia educativa, dado que son algunos de los que más la han sufrido. Adoptando un enfoque de respuesta a situaciones de emergencia, el documento

16. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-COVID-19-Reimaginar-educacion.pdf>

realizaba diez propuestas para la reanudación de la actividad educativa. Una de ellas, especialmente destacada desde la perspectiva que estamos comentando, consiste en la necesidad de prestar atención a la acción tutorial y al diagnóstico temprano. Mientras que la acción tutorial será fundamental para mediar las relaciones entre la familia y la comunidad y para la gestión emocional del alumnado durante el nuevo curso escolar, las medidas de diagnóstico temprano serán esenciales para realizar una intervención preventiva e individualizada de las dificultades escolares.

Pero la necesidad de atender a las situaciones de desajuste personal y emocional que se han producido va más allá de la atención a los colectivos más vulnerables y se extiende en términos generales al cuidado y al bienestar de los estudiantes. Si la función de cuidado ha sido siempre objeto de debate cuando se habla de educación (en qué consiste, a quién corresponde, cómo puede organizarse), en este momento cobra mayor importancia. La controversia acerca de si el profesorado debe instruir o educar o qué deben hacer las familias en este ámbito ha quedado superada ante la evidencia de que el sistema educativo tiene una responsabilidad irrenunciable respecto del bienestar (físico, personal, emocional) de los estudiantes. Las voces que se elevan a favor de que los centros educativos presten atención a su bienestar y lo incluyan entre sus metas no han dejado de aumentar en número e intensidad. Y eso nos obliga a replantear los términos de la orientación escolar y personal, los sistemas de seguimiento y apoyo al alumnado vulnerable, y la personalización del aprendizaje.

LOS APRENDIZAJES ESENCIALES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVES

Otro de los efectos destacados del cambio de modalidad lectiva durante los meses finales del curso 2019-2020 fue la dificultad surgida para continuar desarrollando con normalidad los currículos establecidos para cada etapa, curso y materia. Los inconvenientes planteados obligaron a reconsiderar los contenidos prescritos y a adecuar la metodología empleada para trabajarlos. Si en algunos casos se pudo mantener un ritmo sostenido de enseñanza, gracias a la disponibilidad de recursos adecuados y al compromiso de todos los implicados, en otros casos ese proceso se frenó o dificultó considerablemente. Además, hubo estudiantes que tropezaron con limitaciones para acceder a ciertos contenidos o profundizar en ellos, o cuyo proceso de aprendizaje sufrió alteraciones importantes. Y eso obligó a replantear los criterios y las prácticas para evaluar los aprendizajes adquiridos, así como las implicaciones derivadas de dicha evaluación para la promoción de curso o la titulación de los estudiantes, asuntos que se convirtieron en objeto de discusión y controversia en los medios políticos.

Más allá de estas controversias artificiales, en buena medida, puesto que estaban alejadas de la práctica habitual de los centros educativos y del profesorado, enseguida se puso de manifiesto que las dificultades planteadas para continuar la actividad lectiva de manera no presencial obligaban a revisar los currículos

realmente impartidos. Ello se percibió como una necesidad acuciante, sobre todo teniendo en cuenta el carácter enciclopédico que tienen en España. Es necesario reconocer que la excesiva amplitud de los currículos oficiales dificultó completarlos de manera efectiva en las nuevas circunstancias.

De ese modo, el debate acerca de los currículos escolares, que ya llevaba tiempo planteándose, se enfocó hacia lo que hemos dado en llamar los aprendizajes esenciales, esto es, aquellos que todos los estudiantes deberían adquirir para hacer frente a su vida personal y continuar su itinerario formativo. Algunos autores han concebido dichos aprendizajes como una renta cultural básica, que todos los estudiantes necesitan para su desarrollo personal y profesional.¹⁷ Desde este punto de vista, el debate no debe centrarse principalmente en qué contenidos deben impartirse, sino en identificar esos aprendizajes esenciales y garantizarlos para toda la población, estableciendo además una conexión entre lo que se aprende en la escuela y fuera de ella. Ese es el debate central que no podemos eludir tras la experiencia que acabamos de vivir.

Y paralelamente, también ha ocupado un lugar destacado en este debate la identificación de las competencias claves, esto es, las que todas las personas deben desarrollar para hacer frente a los nuevos problemas que se les planteen, así como para aplicar a la vida cotidiana los conocimientos que han adquirido. La aplicación a la educación del concepto de competencia (y las que se deben considerar claves) ha abierto nuevas vías de abordaje del debate curricular, al centrarlo en los fines de la educación y la definición del tipo de formación que hoy necesitan los ciudadanos. Como consecuencia, el debate sobre el currículo adopta una nueva perspectiva, que debe permitir replantearlo en profundidad. Esa es tarea sin duda prioritaria para este próximo tiempo.

LA RENOVACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

En la situación que hemos vivido, también se ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar prácticas docentes nuevas, esto es, pautas y prácticas profesionales del profesorado que faciliten el trabajo escolar sobre unas nuevas bases. Por ejemplo, la organización del trabajo de los estudiantes ha cambiado sustancialmente, al recibir cada uno de ellos trabajos y tareas de sus diferentes profesores y tener la necesidad de ir completando todos.

En estas circunstancias, la intervención de diversos docentes sobre un mismo grupo de estudiantes, habiéndose alterado los calendarios y horarios habituales, ha venido a subrayar la necesidad de fomentar las tareas de coordinación y de llevar a cabo un trabajo docente verdaderamente cooperativo, para no caer en la sobrecarga de tareas o en la pérdida de pertinencia de los aprendizajes. La diferencia entre coordinar la actuación docente o no hacerlo ha tenido un impacto

17. Soler, M. (2020), «Aprendizajes esenciales», *Temas para el debate*, nº 309-310, pp. 32-34.

apreciable en la actividad desarrollada por los estudiantes durante este tiempo, como bien han comprobado ellos y sus familias.

Sabemos que el sistema educativo español adolece de un insuficiente trabajo cooperativo entre los docentes, como han puesto de manifiesto diversos estudios nacionales e internacionales. Y cada vez son más los especialistas, las administraciones y los propios docentes que plantean la necesidad de reforzar esa cooperación y coordinación. Incluso las llamadas al desarrollo de la co-docencia se han dejado oír con fuerza en estas circunstancias.

Vale la pena decir, por otra parte, que la pandemia ha constituido un aliciente para la innovación pedagógica. Si en los últimos años hemos asistido en España a una oleada interesante de iniciativas de innovación en el ámbito de la educación, la pandemia ha venido a impulsarla, ante la necesidad de diseñar nuevos sistemas de docencia y de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Y las experiencias que hemos vivido en este periodo han estimulado la adopción de innovaciones, que ahora llega el momento de analizar y valorar.

Aunque estos sean solamente algunos aspectos concretos de los cambios que pueden introducirse en la actividad del profesorado, el debate que se ha originado al respecto se ha ido ampliando hasta poner nuevamente de relieve la necesidad y la urgencia de abordar una revisión cuidadosa de la profesión docente en su conjunto, dedicando un espacio suficiente a sus diversos componentes de formación inicial, acceso a la profesión y desarrollo profesional. Las nuevas perspectivas abiertas por la pandemia deberían propiciarlo.

UNA NUEVA GOBERNANZA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las nuevas circunstancias creadas por el cambio de actividad de los centros educativos pusieron inmediatamente de manifiesto la necesidad de adoptar nuevos modos de gobernanza del sistema educativo y de los propios centros docentes. Las decisiones a adoptar no podían seguir los criterios tradicionales, pues los canales de construcción de decisiones, de orientación y supervisión de los centros y el seguimiento de la actividad lectiva debían llevarse a cabo de manera distinta a la habitual. Y eso se ha dejado sentir en un doble plano. Por una parte, la autonomía de los centros debe ser una realidad y no solo un elemento del discurso de la política de la educación, pues la diversidad de situaciones y circunstancias resulta inmanejable sin atender a su pluralidad. Por otra parte, la necesidad de dar respuesta a las demandas planteadas por los ciudadanos en lugares muy diversos obliga a adoptar decisiones coherentes por la vía de la colaboración y el acuerdo entre las diversas administraciones territoriales. Y ambas realidades han sido insuficientemente desarrolladas entre nosotros hasta el momento, apreciándose en estas circunstancias las debilidades en ambos campos.

Aunque el sistema educativo español es muy descentralizado, como corresponde a la ordenación política constitucional, aún no se han desarrollado lo suficiente los canales de colaboración y cooperación, cuyo elemento central es la Conferencia Sectorial de Educación. Sin embargo, este modelo, similar al

implantado en países como Alemania o Canadá, debiera servir de inspiración para desarrollar una tarea que ahora se revela ineludible. Y, por otra parte, en la perspectiva actual de previsible alteraciones de la actividad ordinaria de los centros, su autonomía se ha convertido en una pieza clave para la organización y el funcionamiento efectivo de las tareas de educación y formación.

¿Y AHORA, QUÉ?

En consecuencia, las perspectivas del debate educativo han cambiado por efecto de la pandemia que llegó inesperadamente. Aunque muchas veces continuemos apegados a los términos anteriores, debemos reconocer que la disrupción ha desplazado el foco y nos ha situado en otro terreno. Es por lo tanto previsible que en estos próximos tiempos afrontemos otro debate de características algo distintas acerca del futuro de nuestro sistema de educación y formación. Y debemos abordarlo pronto, pues la disrupción también nos ha producido un sentimiento de urgencia, que sin duda está fundamentada en la necesidad de cambio que se ha percibido. Debemos comenzar pronto a tomar decisiones que permitan mejorar nuestro sistema educativo.

Escuelas chilenas frente a la crisis social y la pandemia

María Teresa Rojas Fabris

EL 25 DE OCTUBRE DE 2020, SE REALIZÓ en Chile un plebiscito para que la ciudadanía decidiera si quería escribir una nueva constitución y, conjuntamente, el mecanismo para redactarla. Se trató de la elección con mayor participación popular en estos últimos treinta años, que arrojó un resultado contundente: el 78% de la población votó por aprobar la redacción de una nueva constitución y casi el 80% decidió que el mejor mecanismo para elaborarla era una convención constituyente de personas elegidas expresamente para esta tarea. Todo este proceso se realizó en medio de la pandemia de covid-19, con un sistema electoral de voto voluntario y a pesar de la campaña del terror protagonizada por los grupos políticos que apoyaban la opción de rechazar una nueva constitución. Este hito histórico y transformacional que vive Chile es expresivo de la intensidad social que el país experimenta desde hace meses. La pandemia aterrizó en un país convulsionado por un estallido social que comenzó en octubre del 2019, que remeció a la sociedad en su conjunto y que interpeló con fuerza a las clases dirigentes y a los grupos de poder, denunciando la estructura de desigualdad y privilegios de unos pocos y desmoronando el sueño meritocrático de la modernización capitalista chilena. Pensar la escuela hoy requiere, por tanto, incorporar distintas dimensiones que se han sucedido en pocos meses, pero que son expresivas de conflictos de décadas.

Fernand Braudel, historiador francés de la Escuela de los Annales, propuso hacia la mitad del siglo XX que la historia contiene tiempos distintos. Duraciones largas, medianas, cortas o coyunturales para explicar de esta manera que los acontecimientos políticos están contenidos en procesos socioeconómicos, incluso geográficos, que suelen gestarse mucho antes y cuya existencia es más silenciosa (Braudel, 1958). Recojo estas célebres categorías para usarlas como metáforas en este ensayo y proponer tres tiempos de análisis del sistema escolar chileno en tiempos de pandemia.

Primero, un tiempo de *larga duración* que se caracteriza por la persistencia de la desigualdad y la segregación en el sistema escolar chileno. Los sistemas educativos modernos contienen una paradoja, al tiempo que han incluido a la población a la cultura formalizada e institucional, también construyen desigualdades o las reproducen a partir de las estructuras socioeconómicas en que se

sostienen. En ese sentido, la crisis de la escuela en pandemia es también la crisis de la prolongada desigualdad social de nuestro continente.

En segundo lugar, un tiempo de *mediana duración* que, aunque decanta con el estallido social de octubre del 2019, comunica un malestar de los grupos bajos y medios que interpela fuertemente la acción del Estado en educación. Este malestar tuvo expresiones previas, algunas más evidentes como los movimientos estudiantiles, otras más silenciosas, expresada en subjetividades colectivas que fueron recogidas más bien por investigaciones de las ciencias sociales.

Finalmente, el *tiempo de la coyuntura* de la pandemia, desde marzo del 2020 en adelante, momento de educación a distancia que tensiona profundamente a las comunidades escolares, enfrentadas a un escenario incierto que pone en jaque a un sistema educativo que ha funcionado con reglas mercantiles, orientado a la estandarización y que ahora pugna por construir nuevos sentidos educativos y consolidar un modelo escolar que favorezca la justicia social.

LA LARGA DURACIÓN: LA DESIGUALDAD Y SEGREGACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Tal como ha ocurrido en muchos países de América Latina, la situación de pandemia ha dejado al descubierto que las brechas educacionales al interior del sistema educativo chileno son reales y afectan especialmente a niños, niñas y adolescentes de niveles socioeconómicos bajos. En marzo de 2020 la mayoría de las escuelas suspendieron sus actividades presenciales, medida impulsada fundamentalmente por los alcaldes de distintas comunas frente a los primeros casos de contagio de covid-19, y resistida en un primer momento por la autoridad central. Las primeras semanas de la suspensión de clases fueron de adaptación a un proceso inédito en el sistema escolar. Las escuelas trataron de organizar un sistema a distancia sobre la base de recursos propios, escasas directrices centralizadas y con un cuerpo docente poco preparado para trasladar un modelo presencial y frontal de clases a otro basado en el uso de las tecnologías. Por su parte, los y las estudiantes del país contaban con condiciones dramáticamente desiguales para formar parte de un proceso de educación a distancia.

Los datos referidos a la conectividad, por ejemplo, arrojan información sobre el acceso desigual a dispositivos digitales e internet entre estudiantes de escuelas privadas respecto de las escuelas municipales. El 89% de los estudiantes del quintil más rico declara tener un sistema de educación a distancia que funciona con cierta sistematicidad vía clases online, videoconferencias, comunicación vía WhatsApp, llamadas telefónicas o correos electrónicos; mientras que solo el 27% del quintil más pobre ha mantenido cierta regularidad en sus clases a distancia a través de estos medios. Estas diferencias en acceso se acentúan en regiones del norte y del extremo sur del país (Mineduc, 2020). Es decir, y según un informe del Ministerio de Educación elaborado en conjunto con el Banco Mundial (Mineduc, 2020), la educación a distancia perjudicará el logro de aprendizajes de los sectores más desfavorecidos económicamente de la sociedad, mientras que el

impacto será más leve en el quintil más rico. Esta constatación que es común a muchos países de la región es aún más profunda en Chile, declara este informe, por la acentuada desigualdad de su sistema escolar.

La desigualdad del sistema educativo chileno ha sido denunciada desde hace años. Durante la dictadura cívico-militar (1973-1990) el Estado Docente del siglo XX fue desmantelado y reemplazado por un Estado subsidiario. Bajo la inspiración de las ideas liberales de Milton Friedman, se forjó un sistema escolar descentralizado y gestionado por municipios, de una parte, y por sostenedores privados de otra, más un sector privado pagado que acogió a los grupos socioeconómicos más favorecidos. La consigna fue que la libre elección de las familias fomentaría la calidad educativa, sentando las bases de un sistema educativo mercantil, regulado por la competencia y con igualdad de trato para el sector público y privado. Los gobiernos democráticos del año 1990 en adelante comenzaron un proceso regulatorio que veló para que el Estado tuviera más injerencia en la promoción de la calidad educativa, pero no alteraron (o no pudieron alterar) las bases del principio de subsidiariedad y de competencia. Además, tal como ha sido profusamente estudiado en Chile, la selección de estudiantes por parte de las escuelas y la implementación de un financiamiento compartido o copago de las familias del sector particular subvencionado agudizaron las desigualdades sociales al interior del sistema escolar.

Un informe emitido por la OCDE el año 2004 ya observaba la segregación de resultados educacionales en Chile (OCDE, 2004), al punto de que una vez que el país entró a formar parte de ese organismo, destacó tristemente por tener uno de los índices de segregación escolar más alto de la OCDE, incluidos los países integrantes de América Latina. Por su parte, investigaciones de la época daban cuenta de la profundización de la segregación escolar a partir de fines de 1990 por la existencia de la selección de estudiantes y el copago, ambos mecanismos de mercado que acentuaban las brechas sociales de la población en el sistema escolar (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010). A este proceso se sumaba la segregación residencial extrema, especialmente en las grandes ciudades, junto con la tendencia de las clases medias a escoger escuelas privadas y alejarse de las municipales (Santos y Elacqua, 2016; Elacqua, 2009).

Recién el 2015, bajo el mandato del segundo gobierno de Michelle Bachelet, se promulgó una política educativa que buscó intervenir estos mecanismos mercantiles que favorecen la segregación. Se trata de la Ley de Inclusión Escolar (2015) que prohíbe el lucro en las escuelas particular subvencionadas, elimina gradualmente el copago de las familias y termina con la selección de estudiantes a partir de un nuevo sistema de admisión centralizado que no discrimina por razones económicas ni académicas a las y los estudiantes. También en este período se aprobó una Ley de fortalecimiento del sistema de educación pública (2017) que de forma gradual traslada la educación desde los municipios hacia Servicios Locales de educación. Estos administran las escuelas públicas en una escala territorial más extensa que la de los municipios y están dedicados exclusivamente a la gestión escolar. Además, este nuevo sistema contempla la participación de la comunidad y, se espera, recibirá aportes basales adicionales a la subvención

por estudiante que asiste a la escuela, lo que ha sido el modo de financiamiento principal del sistema educativo chileno desde los años ochenta.

A pesar de esta incipiente agenda de desegregación y fortalecimiento de la educación pública, a partir del año 2018 la coalición política de centroderecha ganó las elecciones y comenzó un nuevo gobierno que se mantiene hasta la fecha. Estas políticas educativas promulgadas en el gobierno anterior siguieron implementándose, pero con un relato menos entusiasta de parte de las autoridades, especialmente en lo referido a eliminar la selección de estudiantes, pues esta medida atenta contra la profunda creencia meritocrática de un sector de la población respecto al derecho de las escuelas a distinguir a los estudiantes esforzados de aquellos que no lo son. Esta controversia se plasmó en un proyecto de ley del actual gobierno (Admisión Justa) que proponía la reposición de la selección de estudiantes; sin embargo, no obtuvo los votos suficientes en el congreso y no fue aprobado.

Es complejo hacer una proyección del alcance que tendrán estas políticas en la disminución de la segregación y la desigualdad escolar. Las investigaciones muestran que el impacto aún es bajo, pues existen inconvenientes asociados a la segregación residencial y a la escasez de oferta de una educación municipal de calidad (Carrasco *et al.*, 2019) que permita que las familias de clases medias elijan escuelas públicas y favorezcan la integración social en las escuelas. Sin embargo, en la medida en que el nuevo sistema de admisión, que elimina la selección de estudiantes, se propague a todo el sistema escolar y, al mismo tiempo, que se avance en la eliminación del copago, es esperable que esta política posea un mayor impacto. La misma esperanza pesa sobre el fortalecimiento de la educación pública. A pesar de que se trata de una política de implementación gradual, o más bien lenta, apunta a que las escuelas públicas se conviertan en un referente educativo de calidad e inclusión que se torne atractivo para todas las familias.

El problema radica en que estas dos políticas que avanzan en la desmercantilización del sistema escolar chileno coexisten con un Estado subsidiario y un modelo de calidad que se funda en la estandarización de resultados educativos con altas consecuencias para las escuelas. Es decir, a pesar del anhelo equitativo de la agenda impulsada en el segundo gobierno de Bachelet, el motor del financiamiento del sistema sigue siendo el subsidio estatal por estudiante que asiste a la escuela; por tanto, el incentivo de la competencia educativa sigue en pie. A ello se suma una lógica de Estado evaluador, reforzada con políticas de aseguramiento de la calidad promovidas en la primera década de este siglo, que regula esta competencia a partir de un sistema de clasificación de escuelas que valora la calidad en función, fundamentalmente, del resultado en las pruebas estandarizadas (Falabella, 2018). Acá el círculo vicioso.

Sabemos que los resultados en pruebas estandarizadas están influenciados por el nivel socioeconómico de los y las estudiantes y, por tanto, los incentivos del sistema de calidad continúan favoreciendo la segregación escolar. Por el momento, los datos sobre desigualdad de los resultados educativos y de la segregación escolar son persistentes, a pesar de que existen avances en indicadores clave que han mejorado ostensiblemente en estos últimos treinta años, como la cobertura en todos los niveles educativos, el aumento progresivo de los salarios docentes,

el acceso a materiales educativos y textos escolares, entre otros. Sin embargo, el nivel socioeconómico de la población estudiantil sigue siendo el factor que más pesa en los resultados educativos (Bellei, 2013).

Este tiempo de *larga duración* de la desigualdad educativa se torna dramáticamente visible en el contexto de pandemia. Las dificultades de trasladar la enseñanza a los hogares, la pérdida del vínculo presencial entre niños y niñas en la escuela, el distanciamiento con sus docentes y los procesos de precarización académica y emocional que resultan de esta crisis sanitaria, se exacerban para la población estudiantil más pobre del país.

EL TIEMPO DE LA MEDIANA DURACIÓN: MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES Y EL ESTALLIDO SOCIAL DE OCTUBRE DE 2019

En el año 2006 el país se remeció por la llamada «Revolución pingüina», un movimiento social de jóvenes secundarios que denunció por primera vez, desde el retorno a la democracia en los noventa, la existencia de una estructura desigual del sistema escolar, la persistencia del lucro en la educación privada subsidiada por el Estado y el deterioro de la educación pública municipal. De este movimiento resultó una modificación a la constitución que se plasmó en la Ley General de Educación (LGE, 2009).

El 2011 el país presenció un nuevo movimiento social de envergadura, esta vez protagonizado por jóvenes universitarios que salieron a las calles a exigir nuevamente el fin del lucro en educación, el fortalecimiento de la educación pública y el acceso universal a la educación superior. Este programa de demandas fue recogido en parte por el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) que sacó adelante una reforma educacional, que incluye las dos políticas comentadas en el apartado anterior.

En 2018, siguiendo la ruta del activo movimiento estudiantil chileno, grupos de estudiantes feministas sumaron a las denuncias de más de una década por desigualdad en el sistema educativo los temas de género, las diferencias de oportunidades, la violencia, el abuso hacia las mujeres y disidencias sexuales y la existencia de un sistema patriarcal de discriminación y exclusión institucionalizado en el sistema de educación y en el resto del aparato público y privado (Lillo, 2020). Este movimiento tuvo más fuerza en el mundo universitario, pero también se expresó en liceos públicos a partir de la creación de unidades de género, colectivos Lgtbi y movilización de estudiantes secundarios (Rojas *et al.*, 2019).

Estos antecedentes explican en buena medida que, en octubre de 2019, un nuevo grupo de estudiantes secundarios protagonizara protestas en la capital por el alza en el precio del metro. Lo que hoy conocemos como «Estallido social» empezó en las puertas de las estaciones del metro de Santiago y terminó en las calles de las ciudades más importantes del país, en una protesta nacional generalizada que duró semanas y desencadenó una respuesta represiva de parte del Estado. Sendos informes de organismos nacionales e internacionales han denunciado a

la fecha la violación de los derechos humanos de parte de la policía y la persistencia de prácticas militarizadas en el uso de la fuerza estatal.

El eslogan más reiterado que se empezó a pronunciar a partir del inicio del Estallido, el 18 de octubre de 2019, fue «no son 30 pesos, sino 30 años», aludiendo con ello a que la manifestación no había comenzado por una simple alza en el transporte público, sino por la fatiga de un sistema económico neoliberal que se había creado en la dictadura y consolidado con los gobiernos democráticos a partir de los años noventa. La protesta social expresó rabia frente a la desigualdad social, la existencia de un sistema de privilegios que protege a grupos económicos poderosos en desmedro del resto de la población, la angustia por la precariedad del sistema de pensiones, los problemas de acceso a la salud, acceso a la vivienda y entre todas estas inequidades, la existencia de un sistema de educación desigual que no garantiza mejores condiciones de vida para la población (Ruiz, 2020; Garcés, 2020). Un mes después de comenzado el Estallido, los partidos políticos con representación en el congreso nacional acordaron una salida institucional a la crisis que se estaba viviendo y llamaron a un plebiscito para reformar la constitución nacida en dictadura. Este plebiscito finalmente fue realizado el 25 de octubre de 2020 y su resultado fue abrumador: la mayoría de la población aprobó escribir una nueva constitución.

En octubre de 2019 las clases escolares fueron suspendidas cerca de tres semanas en varias comunas y ciudades del país por la crisis social. En diciembre del mismo año, un grupo de estudiantes secundarios boicoteó la implementación de la prueba de admisión a la educación superior (PSU), denunciando que se trataba de un test que discrimina y perjudica a los estudiantes más pobres del sistema escolar. Por tanto, marzo del 2020 en Chile (mes de inicio del período escolar) distaba de ser un mes tranquilo. El 8 de marzo más de un millón de personas se congregaron en Santiago, y otras tantas en regiones, para conmemorar el Día internacional de la mujer, marcando la presencia una vez más del movimiento feminista que se había masificado un año antes. Existía expectativa respecto de cómo se empezaría el año escolar y cuánto tiempo pasaría antes de que las protestas sociales se activaran nuevamente. No obstante, el Estallido quedó suspendido, al menos de forma aparente, cuando surgieron los primeros casos de la pandemia en el país. Esta era más o menos la atmósfera social que antecedió al covid-19 en Chile.

De forma más silenciosa, las investigaciones en el campo de la educación y las ciencias sociales mostraban desde hacía años distintas aristas del conflicto social expresado en el sistema escolar. Entre ellas, por ejemplo, los procesos de malestar y angustia de los sectores bajos y medios frente a las dificultades de acceder y mantener un bienestar integral en la vida cotidiana (Araujo, 2015); los procesos subjetivos asociados al desgaste emocional y las ansiedades de las familias de clases medias por participar en una lógica educativa mercantil, especialmente las madres, con la finalidad de asegurar que sus hijos/as accedan a escuelas que los alejen de los sectores pobres y les permitan ingresar a la universidad (Rojas, Falabella y Leyton, 2016; Canales *et al.*, 2016). También existía evidencia sobre los procesos de desafección de la juventud escolar con las instituciones

educacionales, el desajuste de expectativas entre el discurso escolar y el futuro real de las y los secundarios, siempre más precarizado de lo que prometía el sistema educativo (Canales *et al.*, 2016). Se había debatido sobre el aumento de estudiantes excluidos del sistema escolar que no completaban sus estudios (Cortés, 2020) y del riesgo de violencia social que podía desencadenar. También existía información sobre la crisis de formación ciudadana en la escuela que no ofrecía instancias ni experiencias para que los y las jóvenes participaran del debate público, se formaran como actores sociales y debatieran sobre los conflictos que los aquejaban (Flores y García 2014). Tal como afirma Dubet (2011), para el caso europeo, la idea de meritocracia no era interpretada de la misma manera por todos los actores sociales, pues la ecuación entre mayor educación y mejores condiciones de vida no es consistentemente efectiva para toda la población.

El estallido social expresa el sentir de voces ciudadanas que le exigen al Estado una garantía de mayor protección, seguridad y aseguramiento de justicia social. La educación está en el centro de esas exigencias. El debate constitucional que se ha activado en distintos espacios sociales da cuenta de ello. Se espera que el Estado garantice la educación de calidad a todos y todas, que no tolere estructuras de privilegios expresadas en un sistema de educación privada de elites al que accede menos del 8% de la población y que fortalezca la educación pública como instancia de encuentro, integración y cohesión social (Rojas, Leyton y Figueroa, 2020). Estas voces se gatillaron con la protesta de jóvenes secundarios en el metro de la capital, pero ampliaron su cobertura a lo largo de estos meses. Las demandas en educación no son homogéneas. Si bien existe consenso sobre la necesidad de contar con un Estado que garantice los derechos educacionales, también hay debates en torno al sentido de la escuela, a la centralidad que han adquirido las pruebas estandarizadas y las dinámicas de enseñanza aprendizaje que estas desencadenan; hay voces que demandan un currículo más orientado a los grandes temas sociales y el respeto a los derechos humanos, u otras que piden más atención a una formación socioemocional y valórica que reoriente la formación escolar hacia el desarrollo humano. En medio de esta polifonía de demandas, irrumpe la pandemia de covid-19.

EL TIEMPO DE LA COYUNTURA: PANDEMIA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las escuelas en Chile han trabajado a distancia prácticamente todo el año. El confinamiento comenzó a los pocos días de iniciado el período escolar y, a semanas de terminar el calendario 2020, existen alrededor de 460 escuelas (de un total de 12.000, aproximadamente) que han abierto sus puertas para recibir a algunos estudiantes secundarios (Andrews, 2020). En todo este tiempo ha existido una disputa entre las autoridades ministeriales que animan a las escuelas a prepararse para retomar las actividades presenciales y el Colegio de Profesores que advierte que no existen las condiciones sanitarias ni la infraestructura adecuada para volver a la presencialidad. Varias encuestas de opinión revelan que los

apoderados/as no están dispuestos a enviar a niños y niñas a las escuelas hasta que no exista una vacuna contra el covid-19 (Educación, 2020). Existe temor por el contagio y mucha angustia por las implicancias de no estudiar en condiciones sanitarias seguras.

Las comunidades escolares viven la situación de pandemia en el contexto de una crisis social. Por un lado, se resquebrajó la promesa del estado neoliberal en educación respecto de que la libre elección de las familias es garantía de calidad educativa. Al mismo tiempo, la orientación hacia la estandarización educativa y la centralidad del Simce (test de medición de los aprendizajes) en el desarrollo de la enseñanza, también se debilita y, de cierto modo, pierde sentido en un momento en el que la mayoría de las escuelas trabajan para tener contacto con sus estudiantes. Las y los profesores comunican que la calidad y cobertura de los aprendizajes ha decaído abruptamente debido a las condiciones precarias en que se da la educación a distancia, tanto para estudiantes como para docentes (CIAE *et al.*, 2020).

Por otro lado, las escuelas en Chile experimentan las tensiones que han sido reportadas en muchos países de la región. Las inequidades en los accesos a la conectividad impiden que la educación a distancia pueda desarrollarse sistemáticamente. A ello se suma las condiciones en los hogares, la falta de espacios adecuados para estudiar, de tiempos, de dispositivos, de apoyos y, por supuesto, la existencia en los hogares de un clima emocional crispado por la falta de empleo y las secuelas del contagio por covid-19. Tal como afirman los estudios recientes, las y los profesores reconocen que no estaban preparados en el uso de tecnologías para transitar de un sistema presencial a uno a distancia (CIAE *et al.*, 2020).

A pesar de que el Ministerio de Educación priorizó los objetivos curriculares en todos los niveles educativos, la percepción de profesoras y profesores es que no pueden crear condiciones de aprendizaje efectivas ni acompañar a las y los estudiantes a través de un proceso de evaluación formativa y de retroalimentación personalizada. La conciliación de tareas domésticas y profesionales es agobiante, más aún si consideramos que la mayoría del gremio docente está conformado por mujeres. En estas condiciones resulta difícil enseñar o contener la «pandemia silenciosa», es decir, los problemas asociados a la salud mental, el desarrollo integral y el aprendizaje social de niñas y niños.

La pandemia y la educación a distancia radicalizan la percepción de desigualdad. A pesar del esfuerzo de muchas familias por lograr que sus hijos e hijas se eduquen, los recursos tecnológicos son inequitativos, los capitales sociales y culturales de docentes y comunidades dependen en buena medida de los recursos económicos de las familias. Asimismo, la posibilidad de concentrarse, estudiar y rendir en las materias escolares está estrechamente vinculada con las condiciones de subsistencia de cada cual. Entre las y los docentes de escuelas municipales/públicas y especialmente de sectores rurales esta percepción también está presente. Consultados en diversas encuestas a lo largo de estos meses, declaran que pueden comunicarse con sus estudiantes para entregarles información, pero consideran que los aprendizajes logrados son débiles o inexistentes, pues la falta de conectividad, las precarias condiciones de los hogares para estudiar, así como

la poca preparación para enfrentar la enseñanza con recursos digitales hacen complejo que logren alcanzar las metas curriculares del año (Claro *et al.*, 2020).

A las cifras que tempranamente anunciaban que la educación a distancia profundizaba las inequidades sociales, el Ministerio de Educación, en los primeros meses, se obstinaba por mantener las reglas de la estandarización del sistema escolar intactas. En otras palabras, las primeras señales oficiales apuntaban a que el tiempo fuera de las aulas sería corto, que se realizarían las evaluaciones estandarizadas del año, tanto el Simce para estudiantes, como la evaluación docente para el profesorado, y que las escuelas se mantendrían abiertas para entregar los almuerzos escolares. Sin embargo, la pandemia dejó al descubierto también la fragilidad de las instituciones del Estado para fiscalizar lo que sucede en todas las escuelas, para asegurar conectividad para estudiantes y docentes, incluso para asegurar la distribución de almuerzos escolares; así como la inexistencia de recursos pedagógicos que estuvieran al alcance de toda la población para paliar los efectos de la no presencialidad.

Bajo la consigna de que la gestión descentralizada de la educación fomenta la calidad educativa, según los *policy makers* neoliberales de estos últimos cuarenta años, apreciamos de manera descarnada cómo la descentralización mercantil chilena deviene en aislamiento e incertidumbre para las escuelas que acogen a la población más desfavorecida. Estas escuelas de todos los niveles de enseñanza dependen hoy, para salir adelante, de las voluntades y condiciones de sus docentes, familias y de los propios niños y niñas. Las redes de colaboración entre escuelas son frágiles, pues el sistema escolar está orientado a la competencia y no a la cooperación. Los apoyos de los sostenedores municipales y de varios particulares subvencionados dependen de sus recursos económicos, técnicos y humanos para visitar y apoyar a sus estudiantes. El Ministerio de Educación insiste en que la vuelta a clases es la solución para evitar el descenso e inequidad de aprendizajes; sin embargo, tampoco encabeza un plan de desarrollo de infraestructura que permita acondicionar las escuelas para aforos más reducidos, control de temperatura y todos los elementos asociados a la seguridad sanitaria de la población.

Sin duda, la pandemia ha afectado los sistemas escolares mundiales, pero el caso chileno tiene la particularidad de poner en tensión la rigidez de un sistema de aseguramiento de la calidad estandarizado, y con altas consecuencias, que depende de la medición de aprendizajes cognitivos y socioemocionales de forma permanente, a través de la aplicación de test estandarizados y encuestas para clasificar el desempeño. Las instituciones del Estado «vigilan» el funcionamiento de las escuelas a través de mecanismos de evaluación constantes (Falabella, 2018), que decantan en un sofisticado sistema de presión y apoyo orientado a la mejora escolar. Sin embargo, en esta realidad nueva, el apoyo ha sido escaso y más bien ha pesado sobre los actores escolares la presión de enseñar lo mínimo para cumplir con las metas de cobertura curricular exigidas, y evitar que aumente la exclusión de estudiantes que no tienen las condiciones para continuar su escolarización.

A la luz de las evidencias acumuladas este año, han sido las comunidades escolares de forma autónoma y apelando a estrategias algunas veces improvisadas, otras adaptadas a la luz de la experiencia de los demás, las que han intentado

sacar adelante el año escolar (CIAE *et al.*, 2020). Los grupos de presión como el Colegio de Profesores, los académicos, los centros de opinión y políticos, los sostenedores municipales, entre otros, abogaron por la realización de adaptaciones curriculares orientadas al contexto de crisis, por la suspensión del Simce y de la evaluación docente por este año, pues claramente no estaban las condiciones para aplicar evaluaciones estandarizadas. Recientemente, el Congreso rechazó un proyecto de ley que proponía la promoción automática de estudiantes para el año 2020. Primó la idea de que las comunidades deben decidir los mecanismos de promoción o repetencia de sus estudiantes; no obstante, sin una indicación ministerial clara, las escuelas seguirán presionadas por calificar con notas a sus estudiantes y será difícil que en el corto plazo se active una cultura de la evaluación formativa que refuerce los procesos de acompañamiento a estudiantes y permita planificar con menos ansiedad la enseñanza para el escenario 2021.

Al respecto, resulta interesante constatar que algunas de las informaciones levantadas sobre la enseñanza en tiempos de covid-19, muestran experiencias positivas que han logrado instalar nuevos aprendizajes al interior de las comunidades. Profesoras y profesores, a pesar de percibir que poseen pocas habilidades para trabajar con recursos digitales, han logrado estar en contacto con sus estudiantes. Este contacto es menor en el caso de los establecimientos municipales, pero de alguna manera sus docentes y directivos han catastrado las situaciones que viven sus estudiantes. Un grupo de docentes identifica que esta crisis ha sido ocasión para aprender a relacionarse con recursos y estrategias digitales, otros y otras mencionan que se han centrado en la dimensión emocional de niñas y niños y también en desarrollar actividades orientadas a las evaluaciones formativas, siguiendo así alguna de las recomendaciones de organismos internacionales (CIAE *et al.*, 2020; Unesco, 2020). En otros casos, profesoras y directivos informan sobre prácticas innovadoras, como la creación de radios comunitarias, proyectos de investigación y producción de medios audiovisuales por parte de las y los estudiantes que han demostrado que la escuela puede repensar sus tiempos y sus acciones en virtud de otorgar centralidad a los aprendizajes y no solo a la cobertura curricular (Cárdenas y Madero, 2020). Estas experiencias, aunque excepcionales, siembran la esperanza de que esta crisis social y sanitaria puede abrir espacios de creación pedagógica, cuyo norte sea el aprendizaje de niños y niñas, atendiendo a sus contextos y necesidades reales, sin la presión de la evaluación estandarizada y en conexión con los problemas reales de las comunidades. Es probable que en estas historias de profesionales y comunidades que innovan en contextos difíciles estén los ingredientes pedagógicos necesarios para repensar el sistema educativo chileno post pandemia.

REFLEXIÓN FINAL

La crisis social desencadenada en Chile en octubre de 2019 dejó al descubierto que la modernización neoliberal produjo grietas profundas. El sistema escolar forma parte de esta historia de cuatro décadas y expresa en su interior las

desigualdades e injusticias que han sido denunciadas con intensidad y vehemencia estos últimos meses. También es necesario remarcar que investigadoras e investigadores de diversos campos mapearon múltiples síntomas del malestar social con anterioridad. Sabíamos de los indicadores de desigualdad y segregación del sistema escolar. Se había acumulado saber cualitativo sobre la producción de subjetividades dolidas, agobiadas y cargadas de rabia y desafección hacia las instituciones. En particular, en la investigación sobre escuelas, docentes, jóvenes y familias existía evidencia suficiente para entender que un sistema de mercado desigual y segregado afecta la vida de las personas, frustra expectativas y produce desafección de la educación formal. Lamentablemente, la escuela se transformó en un centro de producción de resultados educativos estandarizados, sin contar con la autonomía ni con las condiciones económicas y profesionales suficientes para proponer sentidos y fines alternativos.

La reconfiguración del sentido de la educación y los fines de la escuela es una tarea grande y compleja que la sociedad chilena se ha permitido plantear a la luz de la aprobación de una nueva constitución. La demanda por justicia, dignidad y bienestar es transversal a las protestas de las calles, los cabildos territoriales que han proliferado por doquier o las manifestaciones culturales, especialmente de las personas más jóvenes. Sin duda, las demandas para regular la relación entre el Estado y el sistema educativo serán diversas. Tampoco se trata de resucitar al Estado Docente del siglo XX. El país y las personas han cambiado mucho en estas décadas. Pero la crisis social instala el derecho a pensar que las escuelas no puede reproducir la segregación social y que el Estado debe ser garante de la calidad para todos y todas.

Por su parte, la crisis sanitaria y la pandemia refuerzan el sentido de urgencia respecto de la disminución de la desigualdad escolar. Las incipientes políticas educativas que apuntan a la desegregación escolar y al fortalecimiento de la educación pública son logros en este camino. Algunos han vaticinado que el aumento de los índices de cesantía en los grupos de clase media a causa de la crisis económica provocada por los estados de cuarentena y confinamiento podría ser, paradójicamente, una oportunidad para que las familias demanden escuelas públicas gratuitas y fortalezcan de esta forma el aumento de matrículas en el sector y, como efecto no esperado, la integración social del sistema escolar público. Paralelamente, las escuelas municipales han visto incrementada su matrícula a causa del crecimiento exponencial de población migrante en estos últimos años. Desde distintas dimensiones, la escuela pública se podría perfilar como un espacio de diversidad sociocultural que disminuya la segregación que arrastra Chile desde hace décadas.

Existen pocas claridades aún respecto del ingreso masivo de estudiantes a la escuela en contexto de pandemia. Probablemente será al inicio del año escolar 2021 y de forma gradual, con aforos limitados y mediante un sistema de turnos por nivel, tal como se ha hecho en otros países. Por lo mismo, es proyectable que la relación con el uso de dispositivos y medios tecnológicos continuará por más tiempo y seguramente se quedará para formar parte de las dinámicas escolares de ahora en adelante. Sin embargo, es preciso que profesionales, estudiantes y

familias puedan transitar desde un uso instrumental que la mayoría de las veces replica la lógica de la clase presencial, hacia un uso pedagógico, que fomente el pensamiento crítico, creativo y la autonomía de los aprendizajes. En esta senda, es preciso fortalecer el derecho de las comunidades a pensar sus propuestas educativas, a debatir sobre el tipo de ciudadano/a que construye la escuela, a imaginar la escuela como el espacio de formación de lo público, abierta a pensar el mundo y la sociedad. Un régimen de estandarización educativa con altas consecuencias atenta contra ese propósito y solo profundizará las crisis que el sistema escolar ha vivido en la larga, mediana y corta duración de estas últimas cuatro décadas.

BIBLIOGRAFÍA

Andrews, Juan Pablo

2020 «Mineduc: 1.143 establecimientos educacionales han solicitado volver a clases presenciales», en *La Tercera*, 6 de noviembre. <<https://bit.ly/2VhoDZb>>

Araujo, K.

2015 «Desigualdades interaccionales e irritaciones relacionales: sobre la contenciosa recomposición del lazo social en la sociedad chilena», Serie Documentos de Trabajo COES, Documento de trabajo N° 3, pp. 1-19.

Bellei, C.

2013 «El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena», en *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 39, n° 1.

Braudel, F.

1958 «Histoire et Sciences sociales: la longue durée, *Annales*», en *Economies, sociétés, civilisations*, n° 4, pp. 725-753. <<https://doi.org/10.3406/ahess.1958.2781>>

Canales, M.; Bellei, C. y Orellana, V.

2016 «¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado», en *Estudios pedagógicos*, Valdivia, vol. 42, n° 3, pp. 89-109.

Canales, M.; Opazo, A. y Camps, J-P.

2016 «Salir del cuarto, expectativas juveniles en el Chile de hoy», en *Última década*, n° 44, Proyecto Juventudes, julio 2016, pp. 73-108.

Cárdenas, P. y Madero, C.

2020 «Aprendizajes Profesionales en pandemia: Reflexiones de docentes, directivos y profesionales de la educación», Cuadernos de Educación, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. <<https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/seccion/articulo/>>

Carrasco, A.; Oyarzún, J.D.; Bonilla, A.; Honey, N. y Díaz, B.

2019 «La experiencia de las familias con el nuevo sistema de admisión escolar: un cambio cultural en marcha», en *Estudios en Justicia Educacional*, n° 2, Santiago de

Chile, Centro Justicia Educacional. <<http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/08/estudios-n2.pdf>>

Centro de Educación inclusiva, EduGlobal

2020 «Covid-19 Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile», Santiago de Chile. <<http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>>

Claro, M. *et al.*

2020 «Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes», Santiago de Chile. <http://miradadocentes.cl/Resumen-Ejecutivo_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf>

Cortés, L.; Egenau, P.; Peters, H. y Portales, J.

2020 «Desafíos de la política pública en torno a la desescolarización y la exclusión educativa en Chile», en Corvera, M-T. y Muñoz, G. (eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, Santiago de Chile, Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional, pp. 190-205.

Dubet, F.

2011 *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Educación 2020-Ipsos,

2020 «Informe de Segunda Encuesta Estamos Conectados». <<https://www.ipsos.com/es-cl/estamos-conectados-educacion-2020-e-ipsos>>

Elacqua, G.

2009 «The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile», Documento de Trabajo N° 10, Santiago de Chile, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

Falabella, A.

2018 «La seducción por la hipervigilancia. El caso de la educación chilena (1973-2011)», en Ruiz, C.; Reyes, L. y Herrera, F. (eds), *Privatización de lo público en el sistema escolar*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Flores González, L.M. y García González, C.A.

2014 «Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile», en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 6, n° 13, pp. 31-48.

Garcés, M.

2020 *Estallido social y una nueva constitución para Chile*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Lillo, D.

2020 «Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile», en *Debate Feminista*, N° 59, pp. 72-93

Mineduc (Ministerio de Educación, Centro de Estudios)

2020 «Impacto del Covid-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile», Santiago de Chile.

OCDE

2004 *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*, París, OECD Publishing. <<https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>>

Rojas, M.T.; Falabella, A. y Leyton, D.

2016 «Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile», en Corvalán, J.; Carrasco, A. y García Huidobro, J.E. (eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa: libertad, diversidad y desigualdad*, Santiago de Chile, UC.

Rojas, M.T.; Leyton, D. y Figueroa, J.

2020 «Pensar el sistema escolar privado en una nueva Constitución», en *El Mostrador*, 4 de octubre. <<https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/10/04/pensar-el-sistema-escolar-privado-en-una-nueva-constitucion/>>

Rojas Fabris, M.; Fernández, M.; Astudillo, P.; Stefoni, C.; Salinas, P. y Valdebenito, M.

2019 «La inclusión de estudiantes Lgtbi en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social», en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 56, n° 1, pp. 1-14.

Ruiz, C.

2020 *Octubre chileno. La irrupción de un nuevo pueblo*, Santiago de Chile, Taurus.

Santos, H. y Elacqua, G.

2016 «Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico», en *Revista Cepal*, n° 119, agosto, Santiago de Chile.

Valenzuela, J.P.; Bellei, C. y De Los Ríos, D.

2010 «Segregación escolar en Chile», en Martinic, S. y Elacqua, G. (eds.), *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno*, Santiago de Chile, Unesco-Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 257-284.

Unesco

2020 «Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas», Santiago de Chile. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374611>>

Violencias pandémicas y educación para la paz

Martha Cecilia Herrera-Cortés

NUMEROSOS SON LOS ASPECTOS A CONSIDERAR sobre los asuntos sociales, políticos y culturales que la pandemia de covid-19 ha dejado al descubierto a comienzos de esta incierta década. Infinidad de interrogantes sin resolver, de puestas en cuestión sobre asuntos que van desde lo micro hasta lo macro, desde lo particular hasta lo general. Aunque nuestro recorrido reflexivo haya sido fugaz, por cada una de las aristas que se podrían abordar sobre la actual coyuntura, la pandemia nos ha dado la oportunidad de ponderarlas, de avizorarlas, así sea para volver a instalarnos, triste paradoja, en la indiferencia con la que lidiamos con varios de los problemas contemporáneos; problemas que, en este caso, han acentuado nuestra soledad en el marco de las formas de concebir el mundo que se han instalado como dominantes.

Tal vez cualquier hilo por el que comenzase nos llevaría a una reflexión sobre nuestras condiciones actuales y las perspectivas de futuro, factibles o deseables, a partir de la intempestiva aparición de una amenaza de salud pública que ha colocado una fuente inagotable de desafíos en diversos planos de nuestra existencia, desafíos en los cuales queda cada vez más en evidencia la importancia de las acciones colectivas y de instituciones capaces de acoger al conjunto de la población, desde políticas que recuperen y reinventen algunas de las bases sobre las que se instituyeron los estados sociales de bienestar. De tantas lecciones que no nos cansaremos de enumerar, sin saber muy bien qué de ello hemos aprendido o vamos a aprender, considero que el covid-19, por su alta capacidad y velocidad de contagio, en el marco de un mundo cada vez más globalizado, nos mostró con contundencia varios asuntos.

En primer lugar, que somos vulnerables como humanos, casi frágiles, frente a la naturaleza y sus respuestas a la forma depredadora que hemos tenido de relacionarnos con el ecosistema. Y que aun así, presas de desigualdades de toda índole, supimos que esta fragilidad también nos puede unir y dejar emerger la esperanza, quizás, de tener asuntos comunes que nos nucleen en torno a la defensa del planeta y a nuestra sobrevivencia como especie. Todo ello siempre y cuando logremos transformar las condiciones actuales impuestas por los modelos de desarrollo imperantes que exacerbaban las desigualdades sociales y la ganancia a corto plazo en detrimento de los recursos de toda índole.

En segundo lugar, que somos seres sentipensantes en unidad indisoluble con el planeta y entre nosotros como especie, y es hacia esta idea, a manera de desiderátum, hacia donde deberá dirigirse cualquier proyecto formativo, para viabilizar la posibilidad de nuestra sobrevivencia individual, así como la de aprender a vivir juntos. El sistema de afectos y solidaridades de los que siempre ha estado corto nuestro tiempo presente quedó en jaque más que nunca con el coronavirus, al tiempo que develó las precariedades de Estados cada vez más lejanos a los idearios del bienestar social, incapaces de responder a catástrofes de cualquier tipo movidos por maquinarias burocráticas, intereses clientelistas, altos grados de corrupción, así como precarización de sus instituciones. Las tensiones entre lo individual y lo colectivo, inherentes al modelo de desarrollo capitalista, muestran las aporías producidas por un sistema de producción colectivo cuyas ganancias se apropian individualmente, modelo que, a la vez que propugna por valores individualistas para legitimar el acceso desigual a los recursos, debe garantizar la idea de colectividad para que no se imponga la ley de la jungla de manera desembozada.

En tercer lugar, la aparición del covid-19 en nuestro entorno desnudó nuestras violencias políticas y sociales, casi de carácter pandémico y, en cada lugar, en cada caso, develó las deudas pendientes y las heridas sangrantes de una sociedad que pregona la igualdad, pero cultiva a dentelladas la lógica del sálvese quien pueda. En el caso colombiano, las víctimas de la violencia política ahora deben competir en atención, de todo tipo, con las víctimas de la pobreza, con las víctimas de enfermedades endémicas, con los afectados a diferentes escalas por los estragos del covid-19, es decir, con todas las violencias estructurales que señalan de qué modo cada una de las afecciones que nos aquejan son de carácter asimétrico según la clase social, el género, la etnia, el país o el continente al que se pertenezca. Violencias que se entrecruzan de manera estrecha y que, en muchas ocasiones, tornan difícil el análisis específico de cada una de ellas, dando lugar, entre otras, a varias tipologías de víctimas.

Así, la categoría de víctima, asociada en su genealogía inicial a las víctimas de violencia política y terrorismo de Estado (Hartog, 2012; Herrera y Pertuz, 2017), ha venido ampliándose para ser extendida a diferentes condiciones de la población vulnerable, bien sea por motivo de catástrofes naturales o sociales de distinta índole, conduciendo a que la categoría de ciudadano se traslape con la de víctima como una característica de las sociedades contemporáneas. De este modo, las políticas públicas parecerían acuñar la universalización de un «ciudadano víctima» que moldea un tipo de subjetividad contemporánea.

El ciudadano-víctima es aquel tipo subjetivo que surge y se desarrolla en la generalización de la condición de víctima, cuando esta pierde excepcionalidad (en tanto héroe o mártir) y gana en normalidad. Es el tipo subjetivo propio de un nuevo espacio de las víctimas, abierto a la concurrencia de diferentes tipos de individuos dolientes, y ajustado a dos de los datos mayores de las sociedades contemporáneas, la sensibilidad moral hacia el sufrimiento humano y su regulación a través de una serie de procedimien-

tos técnicos y administrativos. Es en ese contexto que se consolida una verdad jurídica que contribuye a forjar al ciudadano-víctima (Gatti e Irazusta, 2017: 111).

En Colombia, la categoría de víctima de violencia política obtuvo posicionamiento en la política pública a finales de la década de 1990 y con mayor claridad en la de 2000, cuando se introdujeron disposiciones tendientes a obtener formas de negociación y acuerdos de paz con los grupos armados ilegales, incluidos paramilitares y guerrilleros, siendo la Ley N° 1448 de 2011, sobre víctimas y restitución de tierras, la más explícita en señalar que el centro de las acciones de estas políticas eran las víctimas, ya no entendidas en términos de daños colaterales, como en el pasado, sino como sujetos afectados directamente por la economía de guerra.

Desde este horizonte, a partir de las políticas implementadas en el contexto de los acuerdos de paz, no hemos acabado de procesar y contabilizar nuestros muertos, los muertos causados por los fenómenos de violencia política de los más de sesenta años que ha durado el conflicto armado, no hemos terminado aún de contabilizar los desaparecidos, los desplazados, los quiebres en el tejido social y en las subjetividades individuales y colectivas, cuando el coronavirus arremete como una avalancha para dejar al descubierto el crecimiento exponencial de ciudadanos afectados, ya no solo por la violencia política sino también por una violencia estructural, social, de salud pública, territorial, que se traslapa con la política y complejiza la comprensión de los fenómenos así como las posibilidades de su resolución. Problemática que amplía, entre otras, las aristas a considerar en lo relacionado con la formación política y la educación para la paz.

No hemos acabado de procesar lo relacionado con la violencia política y el conflicto armado, por lo reciente de los acontecimientos a los que estos fenómenos han dado lugar y, con ello, a la infinidad de asuntos que se han desencadenado en el plano jurídico, político y social, los cuales se afrontan desde un sistema con tintes premodernos y, además, poco convencido de que la paz sea viable en nuestro país, pues pareciera que la violencia fuese inherente a nuestro modo de proceder en el campo político, como forma preferente de actuación. En conexión con lo anterior, se aúnan los intereses que han marcado la economía de guerra y que el proceso de paz requiere de su desmonte por parte del Estado, intereses que encuentran defensores cerriles en sectores de las élites, militares, políticos, empresariales, entre otros, deseosos de que el conflicto continúe para seguir llenando sus arcas, dominando territorios o satisfacer sus ansias de poder.

Valga la pena aclarar, además, que nos encontramos en una coyuntura en la que la extrema derecha está en el gobierno y se ha dado a la tarea de desmontar, de manera sistemática, los acuerdos, de hacerlos «trizas», como anunciaron en la campaña presidencial que llevó al poder a Iván Duque, al tiempo que la violencia ha vuelto a arreciar en las zonas rurales, en especial en los que las FARC abandonó cuando se reintegró a la vida civil y ahora se encuentran bajo el dominio de grupos armados ilegales de viejo o nuevo cuño, incluidos los formados por disidencias de las FARC. Coyuntura dramática por el peligro que se corre de tirar

por la borda los esfuerzos llevados a cabo durante varias décadas y los ingentes recursos que se han gastado para lograr los acuerdos, coyuntura a la cual se le superpone la emergencia social y de salud pública ocasionada por el coronavirus.

De este modo, lo que hemos visto proliferar a pasos agigantados son los asesinatos selectivos, las masacres, las persecuciones a la prensa crítica y a los movimientos sociales, el reclutamiento de menores por parte de los grupos armados ilegales, entre otras cosas. Al tiempo que la fuerza pública, policía y ejército se encuentran en una escalada de violencia contra la sociedad civil que es ignorada de manera sistemática por el gobierno nacional. Todo ello en medio de discursos negacionistas que permiten que el presidente presuma en el exterior de ser un defensor de los acuerdos de paz y un respetuoso de los derechos civiles y políticos, mientras en casa implementa en gobierno cada día con tintes más autoritarios.

Ya sabemos, por las experiencias de otros países de nuestro continente y del mundo entero, que la garantía de que se dé una paz estable y duradera depende de las transformaciones de las estructuras sociales, así como de un cambio de mentalidad por parte de las elites y del conjunto de la población en diversos aspectos. ¿Cómo tener un nuevo país, si la base que cimenta las instituciones militares se estructura todavía en la idea del enemigo interno postulada para América Latina, desde la primera mitad del siglo XX, bajo la idea de la seguridad nacional? ¿Cómo construir una paz estable y duradera cuando nos regimos por relaciones de intolerancia frente a cualquier idea que se considere diferente? ¿Cómo garantizar una educación política asentada en el respeto por el disenso, bajo principios regidos por sociedades en las que la democracia no se limite a un sistema de gobierno, sino a pugnar por el empoderamiento de la ciudadanía y su capacidad de acción y gestión en las diferentes esferas que abarcan, inclusive, los espacios cotidianos?

La falta de articulación de la sociedad civil ha impedido que esta pueda abandonar con contundencia de los acuerdos de paz y de la defensa de los derechos humanos, para exigir verdad, justicia y reparación para las víctimas pues, aunque hay manifestaciones que cobran fuerza en medio de la prevalencia de las emprendidas por los opositores a la paz, estas son aún muy locales y fragmentadas. En especial, porque con el cambio de gobierno, ahora en manos de la extrema derecha, queda en evidencia, al igual que ha sucedido en otros países, las dificultades de adelantar procesos de paz sin contar con una política pública, capaz de sobrepasar los intereses gubernamentales y propender por una política de Estado de mediana y larga duración, política que, además, requiere de una sociedad civil organizada para exigir, de manera permanente, al Estado y a las partes en conflicto que cumplan lo pactado.

A su vez, la importancia de un papel activo por parte de la sociedad civil permite crear condiciones que posibiliten el despliegue de los reservorios que se han venido gestando, en torno a la consecución de la paz, en diversas partes del territorio, a través de iniciativas provenientes de emprendedores de memoria, asociaciones de víctimas, activistas y defensores de derechos humanos, las cuales no han logrado el debido posicionamiento en la esfera pública por la falta de apoyo estatal.

Si retomamos la idea del ciudadano-víctima, como una categoría que tiene de universalizar las formas de gobernabilidad de los Estados contemporáneos, e insistimos en que, de acuerdo con ello, los procesos de configuración de las subjetividades están modulados sobre una idea de ciudadanía en la que el sufrimiento humano es el centro, a partir de una sensibilidad moral que se apoya en el concepto de humanidad y, con base en ella, pretende su regulación a partir de procedimientos técnicos y administrativos, es imperativo contar en la reflexión en torno a la política y a las acciones ciudadanas con una mirada comprensiva de la violencia política y de la violencia estructural, desnudando los distintos flancos en los que los poderes establecidos llevan a cabo modos de sujeción y en los que las distintas violencias están imbricadas.

Pero, a su vez, se requiere saber leer en los distintos escenarios expresiones ciudadanas que van más allá de la sujeción y que permiten fortalecer la subjetivación, expresiones en las que está en juego la capacidad de agencia de los sujetos, desplazando, de este modo, los análisis que han privilegiado la norma y las formas como estas han sido impresas en los cuerpos, hacia los modos en los que los sujetos en sus procesos de subjetivación impugnan, readecúan o resisten al poder soberano.

Así, la subjetivación deja, además, de ser pensada como un proceso de construcción de sí solipsista, para ser entendida como un entrecruzamiento de dispositivos que posibilitan la construcción de los sujetos como realidades políticas. Espectro en el cual deberemos articular lo relacionado con la formación política y los nuevos horizontes en los que esta requiere ser situada, entendiendo que en estos análisis nos compete pensar, como educadores, en los diferentes escenarios en los que se lleva a cabo la socialización y en los que los sujetos van configurando sus propios proyectos de formación.

Entre las competencias sociales manifestadas por los dominados está la capacidad de resistir la multitud de solicitudes a las que están sometidos: por el silencio, por la sobrepuja, por la impugnación, un verdadero aprendizaje de la socialización en la dominación. Por consiguiente, en vez de interesarse en la producción de sujetos dentro del incierto camino de la interioridad, se trata de prestar atención a la producción de sujetos como realidad política (Fassin, 2018: 121).

En este sentido, la cátedra de paz deberá expandir sus horizontes, y no quedar acotada solo a las normativas que les asignó la política pública respecto de los acuerdos pactados entre gobierno y Farc, a la comprensión del conflicto armado, o a asuntos de violencia política o de convivencia escolar, en particular. Aunque no tenemos un panorama claro sobre lo que ha constituido la experiencia de la cátedra de paz, después de su institucionalización por medio de la Ley N° 1732 de 2014 y su reglamentación en 2015, normas a través de las cuales se instó a diversas entidades sociales y educativas a crear iniciativas para fortalecer una cultura de paz, puede decirse que su implementación ha sido bastante irregular y se ha visto abocada a las condiciones diferenciales de las instituciones públicas y

privadas, así como de las diversas regiones del país, muchas de ellas todavía bajo el rigor de actores armados o de la cultura de silencio que estos dejaron sembrada, a través del miedo y el terror.

No obstante, en sus diversos espacios formales e informales, las cátedras han venido configurando repertorios y acumulados sociales que apuntan a sobrepasar la idea de contenidos curriculares vacíos y sujetos a rituales cívicos en los que la democracia remite a su mera forma institucional. Repertorios y acumulados en los que se comprende la violencia en sus distintos niveles, sociales, políticos y estructurales de diverso orden, y en los que las experiencias de las comunidades y organizaciones sociales le apuestan al empoderamiento ciudadano. De este modo, también habría que ir más allá de la misma idea de cátedra, la cual ha sido una manera clásica para el Estado de acotar las problemáticas a espacios cerrados y sin conexión con otros asuntos que atraviesan, como un todo, la realidad social y escolar, como ha ocurrido por ejemplo con la cátedra de derechos sexuales o de afrocolombianidad, y ahora puede estar ocurriendo con la de paz.

En este mismo sentido, tendremos que concordar que nuestra comprensión de lo que se entiende como educación para la paz, deberá atender de manera conjunta las distintas aristas de las violencias estructurales, políticas y sociales que han quedado al desnudo con la pandemia del covid-19, tal vez, un ramillete de violencias pandémicas que nos permiten entender que no habrá paz posible si esta se sigue acotando a uno solo de sus planos.

Finalmente, nos podemos preguntar qué tanto han cambiado las maneras en las que el Estado colombiano ha enfrentado las situaciones que se desencadenaron con motivo de la actual pandemia y el manejo de la población, ya que en algo nos recuerda, como en una especie de *déjà vu*, fenómenos de emergencia sanitaria dados a comienzos del siglo XX, como los ocasionados por la pandemia de la gripa española, que unidos a otros problemas relacionados con la pobreza y la falta de servicios higiénicos adecuados, llevaron a diagnósticos alarmantes de que nuestra raza degeneraba y solo la salvaría la inmigración de blancos europeos (Herrera, 2013). ¿Qué implica, como en aquella ocasión, el retorno a sociedades en las que el poder de la medicalización y la higienización predominan en las formas de comprensión de los múltiples problemas sociales, incluidos los de salud, como lo hicieron a principios del siglo XX en Colombia? En especial, ¿qué implican las reverberaciones que este marco normativo arroja hacia nuestro tiempo presente, pletóricas de racismo, homofobia, androcentrismo e inequidad?

Cuando estuvimos en manos de la higienización y medicalización de comienzos del siglo XX, el «sentido común» de estos saberes se impuso sobre la escuela, la familia y la sociedad en general. Quedamos en manos de expertos que solo nos observaban como organismos en peligro de degeneración y sometieron los saberes que desde la educación y la pedagogía propendían por enfoques humanistas de formación, a partir de saberes como la psicología experimental, entre otros, los cuales pretendieron, con un tufillo cientificista, regular nuestros cuerpos y nuestros seres desde ópticas deterministas. Así, entre otras cosas, solaparon las demandas de ciudadanía con discursos raciales, al tiempo que hoy las solapan

con discursos de cuidados paliativos y de responsabilidad individual que esconden la desigualdad y el acceso diferencial a los recursos. Como decimos coloquialmente, si nos va bien, el gobierno lo está haciendo muy bien, si nos va mal, se debe al comportamiento de los ciudadanos, a su indisciplina y al desacato de las recomendaciones gubernamentales.

Es así que deberemos preguntarnos y optar por caminos que nos permitan contribuir como educadores, como formadores, a crear conciencia crítica en estudiantes, en padres de familia, en comunidades, respecto de las formas en que opera el poder y la sujeción, propendiendo por una comprensión panorámica de las problemáticas que caracterizan nuestras sociedades, para avizorar mejor el papel que tenemos como sujetos políticos, para que enseñemos y aprendamos no solo a hablar de sujeción sino también de subjetivación, para que en lugar de hablar de sometimiento podamos hablar de emancipación.

No es fácil, pero como dice la canción: «Quién dijo que todo está perdido, yo vengo a ofrecer mi corazón». Y en este sentido, me quiero referir al encierro y a las cuarentenas que hemos vivido en todas partes del mundo con la pandemia, lo que nos mostró por encima de muchas cosas la importancia y la validez del cuidado de sí, un cuidado que recorre distintas capas de nuestros seres, de nuestros planos biológicos, psíquicos y emocionales, respecto de los cuales las mujeres y los educadores, que históricamente han sido en su mayoría mujeres, tuvieron grandes reservorios con los que ayudar a «sostenernos» existencialmente.

Por ello, durante esta pandemia, el corazón de miles de maestros y maestras y de niños y niñas se han ofrecido uno/as a otro/as, en el instante en que fueron arrancados de cuajo de sus encuentros cotidianos en los espacios escolares para caer de bruces en otra situación existencial que les reta en diversos sentidos y cuyas consecuencias, a mediano y largo plazo, están todavía por esclarecer. Ahí, la escuela mostró ser un lugar importante no solo para los aprendizajes cognitivos sino para el intercambio de los afectos y del cuidado de sí en su sentido más amplio:

Profe hola, las extrañamos... yo la extraño mucho, mucho, mucho, cómo estás profe, qué estás haciendo, la quiero mucho profe, la extrañamos, yo quiero volver a estudiar porque yo quiero estudiar es contigo, no aquí en la casa, te quiero mucho profe (Matías, 6 años).

BIBLIOGRAFÍA

Gatti, G. e Irazusta, I.

2017 «El ciudadano-víctima sobre vidas vulnerables», en *Athenea Digital*, vol. 17, n° 3, pp. 93-114. <<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1808Z>>

Fassin, D.

2018 *Por una repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Hartog, F.

2012 «El tiempo de las víctimas», en *Revista de Estudios Sociales*, n° 44, pp. 12-19.

Herrera, M.C.

2013 *Educación el nuevo príncipe: ¿un asunto racial o de ciudadanía?*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación.

Herrera, M.C. y Pertuz, C.J.

2016 *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Antes, durante y, ¿después? del covid-19: desigualdades, inequidades y discriminación en la educación escolar

Gabriela Czarny y Gisela Salinas

INTRODUCCIÓN

En México, más allá del promovido mestizaje, las cifras sobre reconocimiento y autoreconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas son contundentes. De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), 25,7 millones de personas se autoadscribieron como indígenas, lo que representaba el 21,5% del total de la población nacional; de ellos, 7,4 millones son hablantes de una lengua indígena. Es decir, uno de cada cinco mexicanos se considera indígena y cerca del 6% de la población mexicana, es hablante de una lengua indígena (HLI) y de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (Coneval), la mayor parte de la población indígena se encuentra ubicada en municipios con muy alta o alta marginación (79,3%). Ser indígena se asocia siempre a mayores niveles de precariedad que los de la población total.

En la educación básica actual, en las escuelas de preescolar indígena se ubican 68% de las niñas y niños, mientras que en las primarias indígenas se ubican 54%; un porcentaje importante de esta población se encuentra en las escuelas de preescolar y primarias de tipo general (23% y 43%), mientras que en la secundaria, la mayor proporción de jóvenes indígenas se encuentran en telesecundaria (52,4%), en secundarias técnicas (23,3%) y en secundarias de tipo general (21,4%) (INEE, 2017). Esta demarcación entre escuelas de educación indígena (para indígenas) y escuelas generales –aunque todas conforman el sistema educativo nacional–, también se ha extendido en el nivel de la educación superior, con las universidades interculturales. Sin embargo, entre la educación básica y la superior hay varias brechas que inciden en la continuidad escolar: 1) las condiciones socioeconómicas de las familias; 2) el impacto de la discriminación que viven en escenarios escolares y fuera de las comunidades; 3) las habilidades académicas no adquiridas para hacer frente a las demandas universitarias; y 4) la perspectiva sociocultural en torno al género para el acceso de las mujeres a mayores niveles escolares. No es de extrañar que solo el 3% de la población indígena llega a la educación superior (Czarny y Salinas, 2018).

En este trabajo buscamos dar cuenta de algunas situaciones que conforman y sitúan modos diversos de valorar la experiencia escolar en comunidades indígenas de algunas regiones de México, en los actuales contextos de pandemia. Para ello, retomamos el debate acerca de las condiciones en que se ha impulsado, en la agenda educativa, lo que desde hace décadas se ha denominado *educación para la diversidad y educación intercultural*, así como preguntarnos por los retos que como docentes e investigadoras del campo educativo tendremos que volver a pensar. El ejercicio se nutre de algunos testimonios de docentes y profesionales que trabajan en la educación escolar indígena, egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, con quienes mantenemos diálogos y compartimos preocupaciones no solo de lo que ocurre en estos tiempos de covid-19 sino como parte de las búsquedas por transformar las marcas de las desigualdades y las discriminaciones en los procesos escolares y de vida. Las condiciones materiales y de alta exclusión socioeconómica en las que se encuentra un amplio sector de las comunidades indígenas –lo que implica también carecer de conectividad, equipos de cómputo, en muchos casos de servicios básicos como agua o electricidad–, definen un escenario que existía desde antes de la pandemia. Las escuelas cargan con una historia de inequidades materiales, pero también y, principalmente, en las concepciones y prácticas que han orientado la construcción de un sistema educativo que se ofertó en condiciones de precariedad para las regiones rurales e indígenas.

A varios meses de haber iniciado el mensaje de «quédate en casa» y todas las medidas que acompañan esa búsqueda por «mantenerse sin covid-19», nos remite a la relación entre lo universal y lo local, en este texto referido a preguntarnos si lo que se dice «afectar a todos por igual» en algún sentido vuelve a encubrir la profundización de lo que en amplios sectores en México ha sido una desigual afectación estructural. Esta reflexión está centrada en reconocer cómo están atravesando los niños, maestros y comunidades la educación en esta pandemia, en contextos indígenas rurales, así como identificar modos diversos en que los actores subalternizados afrontan con sus propias estrategias el cuidado, la vida y la educación.

COMPLEJIDADES DEL DEBATE MULTI-INTERCULTURAL EN EL CAMPO EDUCATIVO

Los temas relativos a la diversidad cultural –bajo las categorías de culturas y comunidades étnicas, sociales, religiosas, por orientación sexual, género, capacidades especiales, ocupacionales, entre otros–, han sido referidos en las agendas educativas, bajo las perspectivas del multiculturalismo que reconoce a minorías con derechos. Tanto desde la Unesco y diversos organismos internacionales, la diversidad y los derechos a la participación, forman parte de un discurso políticamente correcto pero que no ha logrado trascender las propuestas y las prácticas educativas (López, 2019).

Desde algunas perspectivas analíticas se postula que el concepto de diversidad cultural usado en las agendas de políticas públicas, tiene un carácter simplificador

y objetivador de diferencias y alteridades, a través del cual se niegan los procesos constitutivos en condiciones históricas diversas. Lo anterior no solo distorsiona la complejidad de la interseccionalidad que en estas diferencias se combinan –por ejemplo, ser mujer, indígena, pobre–, sino que y al mismo tiempo, las diversidades y su tipificación en identidad(es), son parte de la postulación de un multiculturalismo anodino y liberal (Segato, 2007). En el tema de lo étnico se produce una «emblemización de los signos diacríticos de una supuesta diferencia» *ibíd.*: 64), pero nunca se reconoce, por ejemplo, el destino de los pueblos y sus recursos y usos por parte del capital extractivo. En el debate de lo que, en la región de Centro y Suramérica, se conoce como interculturalismo funcional de corte neoliberal, se ha señalado que con este discurso se promueve una forclusión: se sustituyó el discurso sobre la pobreza, en muchos contextos externa, en la que se encuentran los pueblos y comunidades, por el discurso de la cultura, ignorando la importancia que tienen –para comprender las relaciones interculturales–, la injusticia distributiva y las desigualdades económicas, así como las relaciones de poder (Tubino, 2004).

En el campo de la educación dirigida para los pueblos indígenas y más recientemente afrodescendientes, el concepto que ha marcado el debate ha sido el de interculturalidad. Desde los años sesenta del siglo pasado, se plantearon propuestas educativas biculturales que después pasaron a ser interculturales, a las que se sumó la dimensión de lo bilingüe (lenguas indígenas y lengua/s oficial/es de uso en cada país). Estas han orientado otras búsquedas para una agenda de trabajo y diálogo entre actores diversos –líderes indígenas, profesionales y académicos no indígena e indígenas, entre otros–, para la conformación de espacios escolares que permitan una educación con pertinencia epistémica, pedagógica y política. Las propuestas y programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que, además, se distinguen de la idea de «inclusión» y han sido referidas en algunos países también para migrantes, sectores campesinos y populares, en general reconocen y valoran la existencia de diferencias significativas entre diversos modos de producir conocimiento, estilos de aprendizaje, visiones de mundo, valores y proyectos de futuro (Mato, 2018).

Existe una proliferación teórica sobre las formas en que se ha construido y articulado políticamente el concepto de interculturalidad, y entre los impactos que estas perspectivas impulsadas en muchos escenarios por las mismas organizaciones y sectores del magisterio e intelectuales indígenas en América Latina, se encuentran: 1) la visibilización de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el presente como sujetos y comunidades con derechos sociales, políticos y culturales; 2) el reconocimiento de las lenguas originarias como lenguas nacionales y con derecho a su desarrollo y uso en la vida social, lo que incluye a lo escolar; 3) el reposicionamiento de la discusión sobre conocimientos indígenas y su papel en la redefinición de propuestas escolares, así como en torno a las soberanías territoriales y alimentarias, entre otras. El acceso a la educación intercultural y bilingüe ha resultado un *acicate* desde el cual se reconstruyen, reformulan y disputan los proyectos políticos (Moya, 2013).

En México, la EIB se viene impulsando desde las últimas décadas del siglo pasado, no obstante, y aun bajo esas perspectivas la castellanización, ocupó el

lugar central en el contexto de la política educativa dirigida a la población indígena. A partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 –subsistema dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), actualmente Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEDIIIB)– tanto la presencia y sentido de las lenguas indígenas y particularmente la elaboración de libros de texto en estas, comenzaron a tener un lugar en los procesos educativos, aunque ello no ha resuelto la alfabetización en las lenguas originarias.

El avance en el tema de los derechos indígenas, expresado en el cambio al Art. 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2001), abrió un camino para la construcción de sociedades pluriculturales con otras posibilidades y modos de participación que deberían considerarse en el trabajo de las escuelas del sistema educativo, sin embargo, la concepción del «otro cultural» diferente mantiene una posición de sujeto «vulnerable». Es decir, salir de la concepción educativa intercultural compensatoria, aunque tengamos cambios en las leyes para el reconocimiento de los derechos de los pueblos, así como para la no discriminación amparada en estatutos internacionales, es aún un trecho largo por recorrer. La idea de diversidad cultural sigue fetichizada, ocultando al mismo tiempo la agudización y profundización del capitalismo en su fase transnacional (Zizek, 1998).

En la actualidad, la Ley General de Educación (2019), considera la interculturalidad como uno de los criterios transversales para todo el sistema educativo nacional, señalando que «promoverá la convivencia armónica entre personas y comunidades, sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos en un marco de inclusión social» (Art. 16, Frac. VIII). Esto aún no se refleja en cambios en el sistema educativo y combina perspectivas de diversidad cultural e inclusión social en clave funcional. En América Latina existen experiencias como la ecuatoriana, que planteó la Educación Intercultural para toda la población en todos los niveles educativos; una orientación similar ocurrió en Bolivia y de maneras diferenciadas en otros países como Paraguay, Perú y Colombia (López, 2019). El tema de la interculturalización en los sistemas educativos apareció en las últimas décadas con mayor fuerza en las agendas de la región, no obstante habrá que valorar si ello permite reconocernos como sociedades pluriculturales.

ENTRE INEQUIDADES Y EL RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (AHORA EN CASA)

En las últimas décadas, la visibilización de las inequidades, la discriminación hacia la población indígena y los racismos presentes en los sistemas educativos de Latinoamérica, permeó distintos ámbitos del debate que bajo la noción de *inclusión* educativa subsumió la presencia de las «diferencias», agrupadas en el tratamiento de «las diversidades». A través de las perspectivas de inclusión se buscó «incorporar» a diversos sectores de nuestras sociedades que en el afán por

la supuesta integración a las naciones nacidas de los procesos de independencias del siglo XIX buscaron plantear una ciudadanía para todos, con derechos fundamentalmente individuales y bajo un fuerte componente de nacionalismo e identidades homogéneas.

El derecho a la educación –como mensaje universalizado desde mediados del siglo XX, a partir de diversos organismos internacionales y asumido por algunas políticas de Estado–, es una fuerte demanda presente en la ciudadanía; sin embargo, lo que se espera de esos procesos escolares y las formas de habitarlos requiere de otras ventanas para analizar lo que implica pasar por esta institución. Hasta finales del siglo pasado, la escuela y el pasaje por la misma fue sinónimo de movilidad social, metáfora cumplida e incumplida a la vez (Czarny, 2008).

Hoy la escolarización –proceso que incluye como expectativa el camino de acceso a la educación superior– no garantiza mejoras económicas y laborales, al mismo tiempo que los saberes y habilidades que formaban parte de los aprendizajes y experiencias de formación ciudadana que se buscan desarrollar en las instituciones educativas, han sido cuestionados. Esto último tiene detrás de sí el profundo deterioro de los sistemas educativos públicos en toda la región, impactados por las políticas de ajuste estructural neoliberal (Alvarado, 2019), y por otra parte, las críticas a las academias por las visiones eurocéntricas y con pretensión de imponer un tipo de conocimiento válido en cuanto universal, situación que dejó afuera a formas diversas de construir y entender lo que es conocimiento (De Sousa Santos, 2011). Este resquebrajamiento en múltiples sentidos y desde lugares diferentes, ha puesto a las instituciones educativas y a los procesos que en ellas se promueven, en jaque.

A aquellos que tienen acceso a las telecomunicaciones y la web, la pandemia les permitió acercarse y compartir con otros desde diferentes países, regiones, ciudades; a que carecían de equipo o redes, esta contingencia los dejó todavía más lejos de discusiones sobre lo que está ocurriendo. Las posibilidades de enseñanza para muchos niños y jóvenes de contextos indígenas y rurales, están dadas por aquello a lo que tienen acceso. Según datos del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) y el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), aun cuando ha habido expansión en el uso de celulares y cobertura entre pueblos y comunidades originarios, solo el 40% de las localidades indígenas tiene acceso a la tecnología 4G que les permite utilizar sus celulares para descargar archivos y videos, y no solo realizar llamadas o mandar mensajes (IFT e INPI, 2019).

En varios de los webinarios, seminarios y conversatorios que han ocurrido en este periodo, reconocemos versiones de la revalorización de la función docente –como uno de los efectos de la pandemia–, y el lugar de la escuela en diversos sectores de nuestras sociedades, aspecto que se expresa en «querer volver» físicamente a las aulas por lo que esos espacios sociales representan en lo material y emocional. La ausencia del espacio físico y del compartir y vivir *en* las instituciones deja un vacío que se busca llenar con modos mediáticos a través de televisión, la web y la radio. Indudablemente, entre las funciones del Estado se encuentra garantizar el servicio educativo y para ello instrumentó la propuesta de Aprende

en Casa y Aprende en Casa II con variados horarios, y con docentes y animadores para las diferentes asignaturas del currículum obligatorio en educación básica y media superior. Esta estrategia se complementa con la vinculación de los maestros con sus alumnos en plataformas como Classroom, Meet o Zoom, así como el uso de aplicaciones como WhatsApp y Facebook, principalmente. No obstante, para las escuelas rurales e indígenas, el acceso a estas estrategias que pretenden, de algún modo, suplantar la experiencia física y social en la escuela, no son posibles, y es en este punto que la realidad se expresa con toda su dureza, mostrando las deudas del pasado por las inequidades existentes. Aprende en Casa, resulta un modelo de escuela seriada, grado por grado, para contextos muy diferentes a los rurales e indígenas.

La mitad de las escuelas de preescolar indígena son multigrado y dos de cada tres primarias de educación indígena, también lo son. De las primarias, en el ciclo 2016-2017, solo una de cada cuatro contaba con una computadora para uso educativo y de estas computadoras, solo el 24,4% tenía acceso a internet (en primarias generales la conectividad era del 71,7%). En las telesecundarias ubicadas en comunidades indígenas, el acceso a internet era de 41,4% frente al 96,1% de las otras telesecundarias (Unicef/INEE, 2018).

Lo anterior da cuenta de la desigualdad en distintos niveles que también incluye el acceso a computadoras e internet; al mismo tiempo, visibiliza la inequidad en la oferta educativa para la población indígena. El modelo multigrado –que opera también en preescolar, primaria y telesecundarias–, en el que unos pocos maestros, y en ocasiones uno solo, se hacen cargo de todos los grupos y grados así como de la función directiva, tiene una estructura precaria tanto física como en la atención pedagógica. El Estado apostó a la ampliación de la cobertura escolar bajo este modelo, el cual, no necesariamente es inapropiado en sí, pero requiere apoyos pedagógicos múltiples y diseños curriculares pertinentes, así como procesos formativos para los maestros que les permitan la toma de las mejores decisiones pedagógicas. Esta es una deuda del sistema educativo nacional hacia las escolarizaciones en contextos indígenas y rurales.

ESCOLARIZACIÓN EN CONTEXTOS INDÍGENAS RURALES EN MÉXICO: ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA

El currículum nacional, común y de carácter homogeneizador para toda la población, resulta una camisa de fuerza, no solo para las escuelas de educación indígena por el tema de la EIB que busca agregarse como enfoque, sino para escuelas ubicadas en diferentes contextos y comunidades. Lo anterior también se intensificó con el afán evaluador que tuvo su mayor expresión en las últimas reformas educativas (2006, 2013). No es menor el dato de que en México las políticas de ajuste estructural y de debilitamiento de la educación pública (González, Rivera y Guerra, 2017), impulsadas por una reforma más laboral que educativa, ocurrieron a través de diversos mecanismos: evaluaciones estandarizadas, disminución de recursos para la formación de docentes, meritocracia, rendición de cuentas,

presentación de evidencias del trabajo docente, apertura a otras profesiones para el ingreso a la tarea docente, desconocimiento de las instituciones formadoras, entre otras (Anderson, 2013).

Antes de la pandemia, los avances de la EIB eran frágiles y daban cuenta de resultados específicos y muy contextualizados. Al mismo tiempo, esta perspectiva estaba ubicada solo en preescolar y primaria, salvo algunas excepciones, evidenciando las dificultades de acceso a la educación secundaria en donde, a las niñas y niños hablantes de una lengua indígena como lengua materna, se les exige el dominio del español como única lengua de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje. Aun cuando en los últimos años se han incorporado al currículum de educación básica –que incluye también secundaria– las asignaturas de Lengua Materna (Español/Lengua indígena) y Segunda Lengua (Español/Lengua indígena) y Lengua Extranjera (Inglés) –SEP, 2017 y 2019–, estos espacios resultan verdaderos desafíos para contextos plurilingües y no se han consolidado en las prácticas educativas.

En cuanto inició el confinamiento, los mensajes y los apoyos televisivos dirigidos a los niños y jóvenes de todo el país, fueron, con pocas excepciones, solo en español y desde una mirada nacional única: la diversidad étnica, sociocultural y lingüística se desdibujó nuevamente. La mayoría de los programas de televisión Aprende en Casa y Aprende en Casa II, han tenido una visión centralista, pensada en grupos por grado, donde se reiteran los contenidos de manera expositiva, casi con un sentido enciclopedista y monocultural. Aunque hay hogares indígenas con televisión y pueden ver los programas, niñas y niños señalan que «no les gustan porque hablan muy rápido» y son en español; además señalan que no hay interacción porque «no pueden preguntar» ni encontrar en esa dinámica el apoyo del maestro o el de sus compañeros para entender mejor. En ocasiones, alguno de los padres o hermanos puede ayudarlos con la traducción pero no siempre por las actividades domésticas y laborales que día tras día deben realizarse, y que no han parado durante la pandemia. Lo anterior remite a que la reproducción de la vida comunitaria, entre otras actividades la agricultura, la ganadería y la producción artesanal no se han suspendido porque son la base de las subsistencias en las economías rurales e indígenas. En este sentido, la propuesta de Aprende en Casa y la enseñanza en línea o virtual que lo complementa devienen en procesos de discriminación, en su calidad de ejercicio de educación obligatoria que deja fuera a niñas, niños y docentes indígenas del medio rural que no cuentan con las condiciones para acceder a ellos. Por todo lo anterior, diversos colectivos de docentes han cuestionado Aprende en Casa, y han manifestado su rechazo y resistencia para trabajar con él.

En contrapartida, se advierte que la participación de las niñas, niños y jóvenes que ahora no asisten físicamente a la escuela, ha promovido que se incorporen con mayor presencia en las actividades de subsistencia familiar; al mismo tiempo, en muchas de estas comunidades, integrantes de las familias, señalan que se ha intensificado el uso de las lenguas originarias por las interacciones cotidianas en estos procesos socioprodutivos. Es así que aparecen relatos de docentes que señalan aspectos como: «ahora los están educando más ellos (las familias) para

la vida», cuestión que antes dependía de sus tiempos libres fuera de la escuela; «los niños de 4 y 5 años siembran y cuidan animales y acompañan a sus padres en estas actividades», «están fortaleciendo sus competencias lingüísticas en su lengua materna indígena, porque están en la casa».

Entre los testimonios de los docentes indígenas se indica que, lo que más extrañan niñas y niños son sus compañeros; es decir, la interacción con sus pares y la posibilidad no solo de aprender, sino de convivir fuera de casa, en las aulas y en los trayectos que se caminan para llegar a la escuela. Los cambios que pueden identificarse en la vida de los docentes de educación indígena, en estos meses de confinamiento, remiten también a diversos aspectos. Muchos de ellos no contaban con una computadora personal y tampoco con internet, y tener un celular no resulta suficiente. En los últimos meses, unos pocos han adquirido equipo de cómputo pero tener el recurso no garantiza poder desarrollarlo pedagógicamente y trabajar en el diseño de clases y estrategias. Al mismo tiempo, la mayoría de las y los niños y jóvenes indígenas no necesariamente lograrán aprovechar esas propuestas, por la falta de equipos, de acceso a internet o incluso, de luz.

Una de las estrategias que más utilizan los maestros son guías de trabajo que ellos elaboran y después imprimen, reproducen y llevan a sus alumnos hasta sus casas, semanal o quincenalmente. Estos apoyos muchas veces son financiados por los mismos profesores aunque en ocasiones, un cyber o una pequeña tienda puede servir como el lugar en el cual madres o padres adquieran o recojan las guías que dejan los maestros. Un maestro del sureste del país comenta que ve a sus alumnos en la escuela una vez a la semana con toda la «sana distancia» para que le platicuen de lo que han aprendido en sus casas y, a partir de eso, les deja algunas tareas que procuran vincular con algún contenido escolar. Para las y los niños es muy gratificante poder ir, aunque solo sea un día a la escuela y llevar sus bordados, sus panes, sus tortillas o frutos y legumbres que elaboraron o cosecharon.

Durante toda la pandemia los maestros han tenido que adquirir nuevos aprendizajes y habilidades; muchos han potenciado sus saberes pedagógicos, entre ellos, la comunicación con los niños y las comunidades, las estrategias para no perder contacto desde un papel más activo al involucrarse con las familias; también se evidencian conocimientos de los docentes relacionados con el uso de dispositivos digitales y diversas plataformas mediante las cuales se han mantenido en contacto con otros maestros y con sus autoridades educativas. Sin embargo, la contingencia sanitaria visibilizó con mayor nitidez aspectos frágiles que ya se identificaban en la educación indígena relacionados con: las condiciones materiales y económicas de las escuelas y las comunidades, el papel de las lenguas indígenas en los procesos educativos, así como la vinculación de la escuela y las comunidades, entre otros. Podemos identificar, *grosso modo*, algunas de las situaciones que experimentan las niñas, niños y jóvenes indígenas y los docentes del subsistema DGEI en los escenarios actuales, los cuales muestran la precariedad y, al mismo tiempo, el valor de lo escolar en estos contextos indígenas y rurales.

PARA CERRAR Y CONTINUAR

La escuela como institución del siglo XX, postulada como garantía del derecho a la educación, ha sido percibida y vivida en muchas comunidades indígenas como una imposición y elemento ajeno a sus prácticas sociocomunitarias. Sin embargo, también la lucha por tener escuela y acceso a diversos niveles escolares ha sido una constante entre las demandas de los pueblos y comunidades indígenas.

La EIB, como enfoque propuesto para replantear el trabajo escolar que promoviera el reconocimiento de los saberes y prácticas socioculturales en contextos situados, el uso de las lenguas originarias, así como la alfabetización en las lenguas indígenas y en español, muestra las dificultades en su concreción previas a la pandemia y, a partir de esta, el sistema educativo presenta el currículum de modo completo y homogéneo en la televisión. La diversidad ni siquiera ha sido una perspectiva para ajustar y/o acomodar el trabajo escolar en las casas/comunidades, en el contexto de pandemia. Algunas de las organizaciones de docentes y comunidades, principalmente en los estados de Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Guerrero, vienen disputando el proyecto educativo más allá de la denominación de EIB que se propone desde el Estado, y ello tiene como efecto la construcción de proyectos alternativos entre los cuales no siempre la propuesta intercultural aparece, tomando su lugar otras denominaciones como comunitarias, comunales o autónomas.

Los contrapuntos entre las políticas de Estado y los proyectos políticos de los pueblos son marcas de una constante forma de lucha y resistencia, lo cual, en algunos casos, impulsa la construcción de nuevas prácticas educativas. Sin embargo, diversos sectores vuelven a mirar y a reclamarle al Estado su función de cobertura de derechos para la ciudadanía, entre ellos el de salud y la educación para los pueblos indígenas, aunque la experiencia de ser parte de los bordes o márgenes coloca a los actores en otras situaciones, entre ellas, la de construir y formular las propias estrategias para vivir más allá de un Estado que los ha invisibilizado y que no reconoce todos sus derechos.

El lugar de la escuela parece quedar excluido en tiempos de pandemia como valor cotidiano en contextos rurales e indígenas en los que la subsistencia es la prioridad. Tal vez lo que ha quedado *afuera* son las anteriores experiencias de escolarización –por la precariedad, la falta de currículas adecuadas y las condiciones de marginación–; sin embargo, hay muchas expectativas sobre el trabajo de los docentes para con las niñas, los niños y las comunidades. Los niños indígenas también quieren volver a sus escuelas y a toda la experiencia social que allí pueden construir. ¿Por qué hablar del día después si el día antes ya era asimétrico, con profundas inequidades y desigualdades? Antes de la pandemia las asimetrías e inequidades eran visibles. Ahora habrá que remontarse a los pendientes y a todas las situaciones que se agravaron y que no se han atendido durante la pandemia.

Al mismo tiempo, tenemos nuevas preguntas sobre ese «retorno a la escuela», que tienen entre sus horizontes pensar si se va a regresar a hacer lo mismo o se va a aprovechar esta «distancia» respecto de la escolarización *en* la escuela para recomponer, cambiar o quitar los diversos conjuntos de estructuras que la moldean: una

escuela con horarios iguales para todos los contextos; con una misma currícula y formas de plantear el aprendizaje y la evaluación; una forma de concebir el aprendizaje solo dentro del aula; con poca presencia verdadera de las lenguas originarias, así como maestros y apoyos escolares que tengan una formación más pertinente. Esto nos lleva a preguntar qué querrá significar estar en la escuela. ¿Podremos revalorar lo que las niñas y los niños aprenden con sus familias y comunidades para volver a pensar la escuela? ¿Podrán reconfigurarse los vínculos entre las escuelas y las comunidades? ¿Podremos aprovechar el fortalecimiento de la oralidad en las lenguas indígenas, así como la interacción y su uso para el aprendizaje? ¿Los docentes podrán aprovechar sus aprendizajes tecnológicos en su trabajo cotidiano en las aulas? ¿El sistema educativo podrá revisar su concepción de la diversidad centrada en una noción de inclusión y de interculturalidad sin fetichizar la diferencia? ¿Podrá interculturalizarse el trabajo educativo en distintas dimensiones cuando el mensaje de homogeneidad sigue imponiéndose en formas y modelos educativos, más allá de la retórica de la diversidad?

Preguntar es tratar de entender, tratar de ubicar lo que necesitamos comprender para todos, para perfilar horizontes de sentido *durante* la pandemia y *luego*. Vendrá el después. Tal vez esta reflexión nos invoque a un ejercicio de registro en momentos de pandemia, la cual sigue vigente mientras escribimos este texto, y busca contribuir a no perder la memoria de lo que pasó antes y durante, con las niñas, los niños, los jóvenes y los docentes de las escuelas de educación indígena.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, S.

2019 «El asedio de las ciencias sociales», en Basail, A. (coord.), *Academias Asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*, México, Clacso-Universidad de Ciencias y Artes Chiapas, Cesmeca, pp. 11-18.

Anderson, G.

2013 «Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente», en Poggi, M. (coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, Buenos Aires, Unesco-IIPE, pp. 73-120.

Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social

2014 «La pobreza en la población indígena de México 2012». <https://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinación/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/POBREZA_POBLACION_INDIGENA_2012.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

2001 «Reforma al Artículo Segundo», México, DOF.

Czarny, G.

2008 *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*, México, UPN.

Czarny, G. y Salinas, G.

- 2018 «Desafíos de la educación escolar indígena», en *Revista Pluralidad y Consenso*, Instituto Belisario Domínguez, vol. 8, N° 38, pp. 86-91. <<http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/561/522>>

De Sousa Santos, B.

- 2011 «Epistemologías del Sur», en *Utopía y praxis latinoamericana*, CESA-FCSE-Universidad de Zulia, Maracaibo, año 16, n° 54, pp. 17-39.

Unicef

- 2018 *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, México, Unicef/INEE.

González, R.; Rivera, L. y Guerra, M.

- 2017 *Anatomía política de la reforma educativa.*, México, UPN/Horizontes educativos.

INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía)

- 2015 «Numeralia indígena 2015», México. <www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239941/02-numeralia-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>

IFT/INPI (Instituto Federal de Telecomunicaciones e Instituto Nacional de Pueblos Indígenas)

- 2019 «Diagnóstico de cobertura del servicio móvil en los pueblos indígenas 2018», México. <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/reporte-coberturapueblosindigenas_finalpublicar.pdf>

López, L.E.

- 2019 «Interculturalidad y políticas públicas en América Latina», en González, J. (ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay*, Bogotá, Cátedra Unesco, Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.

Mato, D.

- 2018 «Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos», en Mato, D. (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 15-37.

Moya, R.

- 2013 «La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena», en *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Guatemala, Ministerio de Educación Guatemala-Consejo Nacional de Educación Maya-Programa de Apoyo a la Calidad Educativa, pp. 9-61.

Segato, R.

- 2007 *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*, Buenos Aires, Prometeo.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

- 2011 *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, México, DOF.
- 2017 *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*, México, SEP.
- 2019 *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*, México, DOF.
- 2019 *Acuerdo número 20/11/19 por el que se modifica el diverso 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*, México, DOF.

Tubino, F.

- 2004 «Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico», en Samaniego, M. y Garbarini, C-G. (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*, Temuco, Universidad Católica de Temuco, pp. 151-165.

Zizek, S.

- 1998 *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*, en *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós/Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. <<http://www.cholonautas.edu.pe/busca.php?busca=zizek>>

La crisis en la crisis: la educación en los tiempos de la pandemia en Honduras

*Ricardo Morales-Ulloa, Yenny Eguigure,
Carla L. Paz y Germán Moncada*

COMPRENDER LA CRISIS DEL COVID-19 EN UN CONTEXTO DE DESIGUALDAD SOCIAL

Honduras es el segundo país más pobre de América Latina después de Haití. El 60% de la población vive por debajo de la línea de pobreza, pero no es solamente un país pobre sino también uno de los más desiguales del mundo. El indicador Gini de 5,87% y la concentración del 60% de la riqueza en el 20% de los más ricos (Cepal, 2017) son la evidencia de una brecha profunda entre ricos y pobres. Esta desigualdad se transforma en exclusión de derechos fundamentales, como es en este caso la educación, cuyo acceso y progreso está determinado en buena medida por el origen social de las personas. Datos del INE (2019) muestran, por ejemplo, que el ingreso de hogares cuyos jefes de familia tienen educación superior completa puede ser ocho veces mayor que el de aquellos hogares cuyos jefes de familia no tienen ningún nivel educativo. Antes de la pandemia del coronavirus, la economía creció anualmente un 3,2%, pero este crecimiento no ha logrado disminuir ni la pobreza ni la desigualdad, porque como afirma López (2005) a partir de 1990 el crecimiento económico de América Latina produce una fuerte concentración de la riqueza, por lo tanto la clave de la crisis social no es la pobreza sino la desigualdad.

Con respecto a la situación política, Honduras vive una crisis permanente y la construcción del Estado de derecho es todavía un proyecto en ciernes. Desde la independencia de España, lograda en 1821, el país ha sido regido durante largos períodos por gobiernos de corte autoritario, lo que ha atrasado su desarrollo social y económico y ha limitado el empoderamiento ciudadano y las libertades fundamentales de las personas (D'Ans, 2007). En 1982 hubo una transición de los gobiernos militares a los civiles y se emitió una nueva Constitución, todavía vigente, que declara una democracia presidencialista con independencia de poderes. El orden constitucional se rompió con el golpe de Estado de 2009 y a partir de entonces los indicadores sociales se han deteriorado y se vive una fuerte polarización política y social que se profundizó a partir de las elecciones de 2016.

A la sombra de esta crisis, Honduras se ha convertido en uno de los países más violentos del mundo, sin guerra declarada, y los flujos migratorios masivos hacia

Estados Unidos son recurrentes. Esta situación se puede atribuir a las debilidades del Estado de derecho en dos vías: en el campo social, las políticas públicas y el modelo productivo han tenido impactos limitados en la reducción de la pobreza y la desigualdad y en el campo político, el sistema de justicia es poco eficiente en la lucha contra el crimen organizado, la aplicación de la ley y el combate de la impunidad. Pobreza, desigualdad, exclusión, inseguridad e impunidad son los componentes principales de la crisis social en Honduras.

El Estado de Honduras es signatario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque formalizar un derecho no garantiza su cumplimiento, porque las decisiones soberanas de los estados nacionales y más aún las agendas asociadas al poder económico pesan en ocasiones frente a las obligaciones universales. Se imponen también las tradiciones sociohistóricas, los patrones culturales y la organización social y política que en buena medida sostienen los esquemas de desigualdad. En muchos países pobres, como Honduras, estos factores alteran los compromisos del Estado y obligan a modificar las aspiraciones de lograr esquemas de convivencia en condiciones de igualdad y justicia. Por otra parte, la escasez de recursos, la inestabilidad macroeconómica y los programas de ajuste fiscal impuestos desde afuera, obligan a los gobiernos a modificar políticas y a recortar la inversión pública. El sector educación, por su volumen y costo, no ha estado exento de estos recortes, en el marco de una gobernanza supranacional contradictoria que por un lado aboga por la reducción de la pobreza mientras reduce el gasto social. Además, porque en los últimos diez años los gobiernos apuestan por fortalecer el ejército y la policía como política de lucha contra la violencia.

Desde la década de 1960, de manera sucesiva, los gobiernos de Honduras han impulsado una política sostenida de expansión educativa, mediante la cual el sistema educativo ha crecido, logrando hasta hoy un acceso casi universal a los primeros seis años de la educación básica. La Constitución de 1982 ratificó esta política, se aumentó la escolaridad obligatoria de 6 a 9 años y en la Ley Fundamental de Educación emitida en el año 2012 a 13 años. Honduras suscribió también la Convención de los Derechos del Niño y en este marco universal comenzó a dar importancia a la educación de la infancia. Como resultado, las generaciones jóvenes tienen más educación que las generaciones adultas. No obstante, la exclusión educativa persiste y el origen social de las personas, el género, la etnia o la segregación territorial (urbano-rural) se convierten en factores determinantes del acceso, la permanencia, el egreso y en general del aprendizaje (Reimers, 2000).

Antes de la pandemia, el Observatorio de la Educación de la Upnfm (2018) advertía que Honduras tenía 900 mil niños y niñas fuera de la escuela y que los indicadores de eficiencia del sistema educativo se estaban deteriorando. La mayoría de esta población rezagada es pobre, y la evidencia es la diferencia del grado de escolaridad, 5,3 años entre el quintil más rico y más pobre. Peor aún es que este indicador tiende a crecer. La desigualdad es una situación preexistente y la pandemia una coyuntura que pone de manifiesto que la clase social es la clave para comprender la estratificación de la vulnerabilidad, la precariedad, el miedo

y la enfermedad y las condiciones en que las personas, por la confluencia de estos, enfrentan la tragedia (Tarabini, 2020).

En Honduras la desigualdad social se ha naturalizado, al grado de que sus propias víctimas no la reconocen y aquellos a quienes beneficia la valoran como el cemento que pega el orden social que legitima el status. También por esta razón se criminaliza la crítica al orden establecido. Esta pandemia tiene el poder destructivo de profundizar estas brechas y de ensanchar más la distancia que separa a quienes gozan efectivamente de los derechos declarados de quienes no. El derecho negado a la educación y sus efectos en el capital cultural de las familias juegan en contra de la igualdad de oportunidades educativas por cuanto el Estado ha delegado a las familias, por inercia, la responsabilidad de educar y junto con esta acción, siguiendo la línea neoliberal del sálvese quien pueda, pierde su sentido de existencia como protector de los más vulnerables.

EL SISTEMA EDUCATIVO, LA ESCUELA Y LO HUMANO EN LA PANDEMIA

En Honduras, la Secretaría de Educación (SE) a nivel central, junto con sus mandos medios a nivel local, se vieron sometidos a una situación inédita, dado que la pandemia puso a prueba su capacidad de tomar decisiones y construir políticas públicas. Este proceso ha sido dilatado y parcial, ya que el margen de decisión estuvo determinado por las restricciones presupuestarias que impuso el gobierno central, lo que hizo que lo único disponible fueran los recursos asignados por la cooperación internacional y la voluntad de los medios de comunicación que prestaron espacios radiales, de televisión e internet, como mecanismos para mantener activo el sistema educativo. La actuación de la SE en los seis meses que lleva la pandemia se puede clasificar en tres momentos: el shock inicial, la recomposición y el *stand-by*.

En el shock inicial se decreta el confinamiento que inicia el día 14 de marzo. Durante las siguientes semanas, en el debate público sobre los efectos en el sistema educativo se plantearon una serie de interrogantes. ¿Se podía seguir funcionando de manera remota? Algunos supuestos básicos del funcionamiento del sistema se habían roto, por lo que dicha pregunta era pertinente; los otros interrogantes eran: ¿cuánto va a durar?, ¿cuántas asignaciones o tareas se les debe dar a los estudiantes?, ¿qué hacer con los que no disponen de celular o internet?, ¿cómo saber si están aprendiendo? Ante la novedad de la situación, las declaraciones iniciales al más alto nivel fueron evasivas. El clima de desconcierto inicial no evitó que de manera espontánea distintos actores actuaran según sus capacidades y estructuraran una respuesta improvisada de educación no presencial. Los actores principales de esta acción son los propios docentes antes que la institucionalidad del Estado.

No fue hasta mediados del mes de mayo que se comenzó a gestar una estrategia oficial, una especie de recomposición. El gobierno comienza el plan Te Queremos Estudiando en Casa, oficializando el proceso de atención a los estudiantes de

forma no presencial, y habilitando los medios de comunicación (radio, televisión e internet) y la distribución de materiales de instrucción en algunas zonas rurales aisladas del país. Se impulsó el portal educativo Educatrachos (<http://www.educatrachos.hn/>) para que se colocaran contenidos de manera más organizada, ya que también se priorizó el currículo, junto con lineamientos de una «estrategia pedagógica curricular para la atención de los educandos en el hogar». Se diseñó un proceso de seguimiento y monitoreo de la estrategia mediante la herramienta de recolección de datos de campo denominada ODK (Open Data Kit), porque al gobierno le interesaba asegurar que los docentes trabajaran. De todas maneras, el sistema hizo lo que pudo, más controlar y menos apoyar, en una situación en la que los docentes requerían y requieren acompañamiento emocional y pedagógico.

No obstante, ocho meses después el proceso está estancado, la pandemia mantiene su ritmo de infección, la situación social y económica plantean la necesidad de un relajamiento de las medidas de confinamiento. Mientras las medidas adoptadas por la Secretaría de Educación se mantienen y se afinan para alcanzar una «estabilización», el denominado modelo de «Educación Remota de Emergencia» deja ver su disfuncionalidad, ya que existe una serie de interrogantes que todavía siguen sin responderse: ¿qué tanto están aprendiendo los estudiantes con este modelo?, ¿qué ha pasado con los niños y niñas que no tienen acceso a las TIC?, ¿cómo se puede recuperar a los niños que abandonaron?, ¿cómo se va a reabrir?, ¿cómo se van a cerrar las brechas de aprendizaje que se han generado como producto de la crisis?

Otra vez se dejan ver las limitaciones a la hora de estructurar políticas que anticipen las consecuencias que está dejando la actual situación, pero también que anticipen lo que puede ser el escenario futuro del sistema educativo en el mediano y largo plazo. En el recorrido transitado durante la pandemia, el liderazgo de la Secretaría de Educación ha hecho frente a la amenaza que representa la covid-19, con el mérito de haber logrado una cierta continuidad en la actividad educativa, pero con la limitación de no disponer de los recursos necesarios y mostrando su dependencia de la cooperación internacional, de la empresa privada y de un gobierno central que parece indiferente a la situación educativa.

El sistema educativo hondureño formó a los docentes para un ejercicio en condiciones regulares. La crisis de la covid-19 plantea un cambio en la manera de hacer educación. La naturaleza de estas transformaciones no tiene precedentes y sus alcances de momento no son predecibles, sin embargo, los docentes tienen el potencial de dejar una huella en las concepciones y prácticas pedagógicas. Las resistencias que pudieron observarse al inicio de la crisis cedieron ante la fuerza de la realidad que plantea el confinamiento por la covid-19. La necesidad de continuar con la actividad educativa puso a prueba la capacidad docente de enseñar en un contexto caracterizado por la amenaza del virus, por la inseguridad que representa justificar el empleo, por la incertidumbre del país que da signos de estar teniendo un fuerte impacto económico, social y sanitario, sumado a los grandes dilemas y la pauperización de la profesión. Este contexto marca la actividad docente, que tiene que moverse de la enseñanza tradicional que había sido cuestionada (Ferema, 2015), pero que ha mostrado tener un fuerte anclaje.

Transitar de una educación presencial a otra que plantea la implementación del uso de TIC en el proceso educativo «no es nada sencillo», sobre todo si consideramos que ese tránsito se dio de forma súbita y sin la capacitación adecuada. El teletrabajo emerge en el hogar, que se convirtió en salón de clases, sala de reuniones, centro de capacitación, espacio para brindar asesoría y tutoría a distancia. La pandemia y sus consecuencias han obligado a reconceptualizar: ¿qué es ser docente? Es una circunstancia en la que toca recomponer la identidad, para adaptarla a cambios que tienen que ser asumidos, ante la implacable realidad que no deja margen para posponer transformaciones significativas, como la de abandonar el rol de transmisor de conocimientos y convertirse en facilitador del aprendizaje.

El cierre de las escuelas envió a casa a los 2.025.566 de niños y niñas. En ese contexto, las madres y padres de familia emergen como actores centrales, pasan a jugar un papel protagónico en la supervisión, monitoreo y mediación. No obstante, se sabe que solo el 60% piensa que vale la pena estudiar porque las experiencias de la vida cotidiana les han mostrado que en Honduras, la educación no siempre es un factor que cambia positivamente la vida. La mayoría de las familias cree que sus hijos están aprendiendo menos fuera del aula de clases, y si a ello sumamos la baja escolaridad promedio que a nivel nacional es de 7,1 años y el hándicap cultural de las familias, la situación no parece prometedora en términos de formación. Para que la «Educación Remota de Emergencia» sea exitosa, se requiere principalmente que los estudiantes cuenten con condiciones de acceso a las TIC. Sin embargo, los datos del INE (2018) indican que solamente el 16,6% de los hondureños tiene acceso a internet en su casa, un 14,7% en el caso de la población que reside en áreas urbanas y apenas un 1,9% entre la población que reside en las áreas rurales. Estos datos se agravan al considerar que solo el 12,8% de la población accede a este servicio desde una computadora (el 87,2% restante lo hace desde un teléfono móvil o celular), condiciones que obviamente limitan las posibilidades de una educación mediada por las TIC (Alas, Hernández y Moncada, 2020b).

El experimento educativo que es la educación remota plantea la posibilidad de que más de la mitad de los estudiantes continúen con su proceso formativo. Ello supone que en buena medida la responsabilidad de lograrlo recae en ellos mismos, la posibilidad de autorregular su conducta, de conducir su propio proceso de aprendizaje, de actuar de manera autónoma, todo ello bien conducido es compatible con las estrategias de aprendizaje activo, centrado en el estudiante, ya que busca desarrollar el aprendizaje autónomo, el interaprendizaje y el aprendizaje cooperativo. Pero por otro lado están los que no disponen de recursos, amenazados por una serie de condiciones objetivas y subjetivas que impiden las condiciones mínimas de educabilidad. La brecha de una pérdida de capital cognitivo se cierne sobre esta generación, que puede estar comprometiendo su futuro. Estando en casa los estudiantes se libran del virus, pero al mismo tiempo, el aislamiento tiene efectos nocivos no solo en su actividad cognitiva, sino en su salud mental. Unicef y Unesco han alertado sobre los graves perjuicios socioemocionales que esta situación puede traer a la población estudiantil, especialmente

entre los adolescentes, que constituyen un grupo de riesgo en lo que se refiere a padecimientos de ansiedad y depresión.

LAS NUEVAS DIMENSIONES DEL SABER: EL PAPEL DE LA ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Durante décadas, los esfuerzos en materia educativa de la nación hondureña se han focalizado en potenciar saberes básicos en los campos de español y matemáticas. A pesar de ello, los resultados de aprendizaje de la población estudiantil en Honduras previo a la emergencia sanitaria no eran alentadores. Adicionalmente, el Currículo Nacional Básico prescribe la formación ética, ciudadana y la participación democrática. Una serie de iniciativas se han gestado para incorporar esta dimensión en los distintos niveles educativos en el país. Sin embargo, la escuela en Honduras se ha caracterizado por un fuerte fraccionamiento en los diversos campos del saber, no se ha estado formando para la integralidad humana, es decir no se ha considerado la dimensión afectiva, biológica, cognitiva, social y espiritual en los procesos educacionales, pues la racionalidad técnica se ha impuesto sobre el desarrollo humano.

Este escenario se ha visto agudizado por la pandemia de la covid-19, que ha revelado los vacíos en la formación de saberes esenciales (Genol *et al.*, 2020) que permiten la humanización de cada individuo, el desarrollo de la empatía y la compasión hacia otros seres humanos, así como el cuidado del medio ambiente, factores fundamentales para la persistencia de la vida humana. Como afirma Arata (2020), la escuela debe reconfigurarse y posicionarse como el espacio que sensibiliza y prepara para el bienestar colectivo. Por lo tanto, surgen nuevas dimensiones del saber que deben gestarse en cada centro educativo reconociendo la diversidad social, económica, emocional y de capacidades de los educandos.

Al mismo tiempo, la pandemia ha develado la importancia de potenciar las habilidades para el siglo XXI: la solución de problemas, la creatividad, las habilidades metacognitivas, el razonamiento, la comunicación y la colaboración (Maggio, 2018), pues estos campos de desarrollo permiten generar aprendizaje a lo largo de la vida, aprender a vivir en la incertidumbre y a su vez comprender que aunque se es vulnerable, la humanidad está capacitada para sobreponerse a la adversidad y forjar nuevas y mejores rutas de vida (García Carrasco y Canal Bedia, 2018).

En todo este proceso juega un papel primordial el trabajo docente, el cual se transforma en acompañante del educando y de su esfera familiar. Para Novoa y Pirela (2020), precisamente este es el gran desafío en tiempos de crisis. La construcción de escenarios en los que el acompañamiento tiene nuevos significados, traspasando la esfera de lo cognitivo hacia mediaciones socioafectivas y espirituales. En tal sentido, se requiere que el profesorado ponga en marcha sus capacidades para la escucha activa, la empatía y la conversación, de tal modo que se construya un nuevo funcionamiento social y cultural de la escuela que trascienda la transmisión de conocimientos y abra paso al mundo afectivo, propiciando un

espacio de compañía y de plena certeza de que a pesar del largo período de confinamiento las niñas, los niños y los jóvenes no se encuentran aislados.

Para Tarabini (2020) es claro que no es posible enseñar sin cuidar. Por ello, es fundamental que el sistema educativo hondureño se plantee como función sustantiva el acompañamiento decidido a la población estudiantil, reconociendo las necesidades y generando dispositivos que permitan permanecer aprendiendo y desarrollando el potencial humano. Hay que destacar que en este replanteamiento del trabajo escolar las tecnologías están jugando un papel fundamental, y que por lo tanto será necesario eliminar la brecha digital que no solo radica en el acceso a la conectividad y a los recursos informáticos, sino también en el desarrollo de competencias digitales tanto del profesorado como de los educandos. Lo anterior implica incorporar saberes relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la capacidad de establecer una comunidad interactiva e inclusiva, promoviendo con ello justicia social, aspecto que reclama la niñez y juventud hondureña.

Educación en tiempos de pandemia, sin duda, ha significado enormes desafíos, pérdidas y situaciones de crisis. La clave consiste en encontrar el sentido, la oportunidad y la esperanza. Replantear la formación de saberes académicos, repensar la función de las escuelas y el trabajo docente, forjar un espacio protector y de desarrollo humano integrado, son algunas de las vías que como nación es posible construir. Será necesario que la reforma inicie en el seno de cada institución escolar, teniendo como base el trabajo colaborativo y el bienestar socioemocional de las y los docentes.

LA IRRUPCIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS: ENTRE LA EMERGENCIA Y LA SOSTENIBILIDAD

El debate sobre la incorporación de las tecnologías en la educación no es nuevo. Desde algún tiempo se habla de la necesidad de revisar los esquemas educativos basados en la presencialidad y de emplear las tecnologías como complemento de la enseñanza y el aprendizaje en contextos tradicionales de formación. Los expertos advertían acerca de la resistencia a estos cambios y de la brecha que separaba a los jóvenes considerados nativos digitales con respecto a las generaciones anteriores, a las cuales pertenecen la mayor parte de los docentes. En Honduras, como en el resto del mundo, el confinamiento como consecuencia de la pandemia de la covid-19 ha significado un tránsito abrupto a una nueva realidad educativa, en la que la presencialidad tuvo que sustituirse por la enseñanza remota y las TIC dejaron de ser opcionales para volverse el medio de asegurar la continuidad educativa en todos los niveles y modalidades. El cambio fue rápido y a ritmos distintos, lógicamente. Los docentes que tenían habilidades tecnológicas previas respondieron primero y al inicio del confinamiento estos medios se usaron para recuperar el contacto perdido entre docentes y estudiantes.

Los actores del proceso han vivido una situación de angustia, inseguridad y temor al entrar en un camino desconocido sin las condiciones para andarlo. Los

docentes, aunque unos en mejores condiciones que otros, se enfrentan al doble desafío de adquirir las habilidades digitales necesarias y de replantear, en tiempo record, un modelo de enseñanza vigente por siglos. Los estudiantes, por su parte, viven la pandemia desde sus carencias materiales sumadas al hándicap cultural de sus familias y a las limitaciones de sus competencias para el aprendizaje autónomo. En un estudio realizado por la UPNFM en el mes mayo de 2020 (Morales-Ulloa, Paz, Castro, Barahona y Fonseca, 2020) la mayoría de los estudiantes de la universidad dicen haber aprendido poco, lo cual podría ser un indicio de que no han logrado adaptarse a una enseñanza mediada por la tecnología, que el uso de esta no es pedagógicamente adecuado o que los encuentros en escenarios virtuales no compensan los estímulos emocionales y sociales de la presencialidad que se requieren para el aprendizaje.

Si la necesidad inicial fue reestablecer el contacto con los estudiantes, a los docentes les preocupa cada vez más cómo comunicar, enseñar, aprender, evaluar; es decir, cómo encontrar el sentido de la educación mediada por tecnologías y establecer la cotidianidad en una normalidad nueva y hasta incomprensible. Pese a estos dilemas generacionales, la tecnología empieza a normalizarse y a consolidarse como recurso y medio de comunicación, porque de todas maneras hay que adaptarse o extinguirse. Por esta razón, el dominio de las competencias digitales se ha convertido en una prioridad para el desarrollo profesional docente, y han pasado de ser opcionales en el modelo tradicional a ser necesarias en este esquema educativo de pandemia (Villén Sánchez, 2020).

El cambio de paradigma, acompañado de la tecnología, representa un desafío enorme para los docentes debido a que no todos están conectados o capacitados, algunos incluso no han atendido o no se han comunicado con los estudiantes aún. En el mejor de los casos, particularmente en la educación pública, se trabaja en educación remota con mensajería vía WhatsApp. En este contexto, los desafíos que se presentaban a la formación docente antes de la pandemia siguen vigentes, pero ahora tienen otro alcance por la vía de las prácticas educativas mediadas por TIC, que están en desarrollo y tienen como referente la formación de personas que deben enfrentarse a un mundo que cambió en un par de horas. Estimular el pensamiento crítico, formar habilidades para la vida, fortalecer nuevas experiencias de aprendizaje ubicuo y priorizar los contenidos fundamentales del currículo para afrontar la nueva realidad; innovar en la forma de evaluar los aprendizajes; contribuir para que el estudiante aprenda a aprender, logre la satisfacción personal como protagonista de su propio aprendizaje, todo esto es parte de una larga lista de temas pendientes en el aprendizaje permanente y en el desarrollo profesional docente (García, 2020).

Los jóvenes, por su parte, son considerados nativos digitales por tener competencias para el acceso a la tecnología, lo cual no implica necesariamente que poseen una alfabetización informacional (Unesco, 2020). Dada esta circunstancia, eso que pudiera parecer una ventaja no lo es, porque el aprender a aprender es una deuda acumulada del sistema educativo, por lo tanto explotar esa potencialidad requiere de todas maneras saldar esta cuenta impulsando una visión del aprendizaje ubicuo, cotidiano, integral y activo. En Honduras, la pandemia ha

dejado al descubierto una enorme brecha digital que es más profunda en la población pobre, rural, y puso en evidencia las enormes carencias de la educación en términos de infraestructura, tecnología y competencias digitales.

Es importante tener en cuenta los límites y las posibilidades de la tecnología en la educación y reconocer que por sí misma no logrará el cambio educativo deseado, porque en primer lugar se introduce en las debilidades arrastradas de la historia antes de la pandemia. No obstante, como nueva forma de mediación y comunicación puede poner en la mesa de discusión una reforma que la contenga pero de manera integral y amplia. En el contexto actual, se debe valorar que la tecnología es cara, pero el precio que se puede pagar por no tenerla resultará más caro en el corto plazo. Se debe reconocer que la tecnología irrumpió en educación y su uso modificó para siempre los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel educativo. Lo que no ha cambiado es el hecho de que la tecnología tiene y ha tenido siempre un rol como recurso mediador, los actores del proceso educativo se mantienen, pero sus formas de comunicación, accesos y posibilidades se han ampliado.

En este contexto, no se puede ignorar que aun en un país subdesarrollado como Honduras, las TIC ya han marcado la vida del proceso educativo, pero de todas maneras son el medio y no la educación misma. Sería contraproducente repetir esquemas del pasado, en los que los gobiernos repartían computadoras en las escuelas con la justificación de hacerlas entrar en el siglo XXI. El sistema educativo de Honduras continúa urgido de una reforma que no es solo tecnológica y que demanda equidad y calidad, el uso de las TIC debe masificarse y fortalecerse con este propósito.

El cambio educativo para que sea sostenible con la presencia de las TIC debe pensarse desde la perspectiva de la democratización de los saberes, tan necesaria en un país marcado por la desigualdad; debe considerar el desarrollo de la responsabilidad ciudadana en términos globales, por eso no es solo importante educar con tecnología sino empoderar a las personas para usarla en la construcción de redes solidarias y compromisos con la vida en una casa común. El Estado y sus instituciones deben generar condiciones, compromisos y acciones concretas para garantizar que los recursos, el fortalecimiento de las capacidades docentes, la seguridad alimentaria, la bioseguridad y la salud, así como el acceso, la conectividad y la tecnología estén disponibles para dar continuidad a los procesos educativos. De todas maneras, si la tecnología es el medio de garantizar el acceso a la educación en este tiempo de crisis entonces ya forma parte del derecho fundamental a la educación.

LOS DESAFÍOS PARA LA ESCUELA POST PANDEMIA

No resulta fácil imaginar el futuro cuando el presente está tan cargado de tensiones e incertidumbres. Además, en estas condiciones, existe el riesgo de moverse en los extremos del optimismo y la desesperanza. Tampoco se puede imaginar un desarrollo en sentido lineal o cronológico, porque la historia es contingente, espiral e incluso, recurrente. En Honduras hemos aprendido que cuando pensábamos

estar al final de una crisis aparece otra, y que los daños no afectan a todos por igual. Por eso resulta difícil diferenciar el día de hoy y el día después, más aún si este último pudiera implicar mejoras. Antes de la pandemia la institucionalidad era débil, las desigualdades eran marcadas y la precariedad de la enseñanza y el aprendizaje eran una marca de identidad de la educación en Honduras. Mejorar, entonces, implicaría superar las barreras preexistentes y enfrentar los problemas agregados de la pandemia.

Honduras es un país vulnerable a desastres naturales. En el año 1998, un huracán devastó el país y puso de rodillas al sistema educativo, dejando al descubierto, como ahora, las debilidades y los límites de las políticas educativas, con lo cual hubo voces que reclamaron reformas, y evitando las connotaciones negativas de este término las llamaron transformaciones. Aunque este proceso fue consultado con algunos sectores de la sociedad civil por exigencia de los organismos internacionales que financiaron la reconstrucción, a más de veinte años y con una crisis inmensamente mayor que aquella, nos percatamos de que las políticas educativas fueron más reactivas que transformativas, que se quedaron petrificadas y que en el mejor de los casos fueron cosméticas. Quizá por esa naturalización del *statu quo*, ni siquiera se pensó que la escuela no cambiará si no se intervienen las causas estructurales que provocan la desigualdad educativa. Vale decir que estas reformas, las primeras pensadas para impactar en la escuela, en muy poco cambiaron su realidad y la de sus actores: los niños y niñas, los docentes y los padres y madres de familia y tampoco los aprendizajes.

Es verdad que ningún gobierno estaba preparado para enfrentar una crisis inédita como esta. Cuando se cerraron las escuelas en el mes de marzo, nadie imaginó por cuánto tiempo y menos aún la magnitud de la crisis, después de un huracán en 1998, a un mes del cierre del año escolar el gobierno decretó promoción automática. Algo similar ocurrió en 2009 durante la crisis política del golpe de estado, aunque en esta ocasión con el propósito de apagar las protestas anti golpe que provenían principalmente del sector magisterial. Esta referencia anecdótica sirve para ilustrar que la improvisación es el camino más fácil para solucionar el problema inmediato, pero la reflexión sobre la escuela del futuro no parece ocupar la atención del Estado. Quizá por eso el futuro de los pobres en Honduras se parece mucho al de las generaciones que les antecedieron. También es cierto que la contingencia ha obligado a improvisar, pero algunas improvisaciones resultaron mejor que otras. Los países latinoamericanos que mejor han respondido a esta crisis, como Uruguay, son los que tienen políticas sociales sustentadas en derechos, o por lo menos lo básico de un estado de bienestar, y una mejor infraestructura.

La respuesta de Honduras a la pandemia ha sido la misma que en todos los países: se cerraron los centros educativos, se decretó el distanciamiento social y esto ha tenido como consecuencia un tránsito obligado de las modalidades presenciales hacia modelos de enseñanza remota de emergencia, lo cual ha constituido un desafío monumental. En poco tiempo y a una velocidad sin precedentes, los docentes, con poco apoyo del gobierno, por su propia iniciativa, han tenido que adoptar esquemas de educación a distancia para garantizar: 1) el vínculo

estudiante-docente y familia; 2) la entrega de contenido alineado al currículo; y 3) el acompañamiento y monitoreo del proceso de aprendizaje.

Esta respuesta parece adecuada a los grandes dilemas de la pandemia, pero el pecado original de la sociedad genera una colisión entre las buenas intenciones y las desigualdades, expresadas en una brecha digital que no es otra cosa que pobreza y marginalidad. Este esquema se ha encontrado también con comunidades rurales sin electricidad, sin conectividad, incluso algunas en las que ni siquiera existen señales de radio o televisión. Por esta razón el éxito de este modelo pedagógico, basado en la educación a distancia, no puede llegar más allá de lo que permiten las capacidades preexistentes, por eso el Estado deberá cumplir el mandato delegado por la Constitución de la República y garantizar el derecho a la educación para todos.

La escuela, en su versión actual como en la anterior, se sostiene por el compromiso de los docentes, ese sector tan atacado y criminalizado por los gobiernos en los últimos años y que ha sido blanco preferente de los programas de ajuste económico impuestos por los organismos supranacionales. Los docentes hacen esfuerzos supremos para evitar el abandono escolar y generar aprendizajes, aun cuando ellos mismos viven las presiones agobiantes de esta pandemia, que aparte de impactos socioeconómicos y laborales también tiene efectos socioemocionales que aún no han sido dimensionados. Es también para destacar que las escuelas y los docentes han desempeñado en condiciones normales un rol de dique de contención social y que la pérdida del espacio protector de la escuela podría estar agravando en niños y niñas el impacto de la violencia que se vive especialmente en las poblaciones urbanas.

El día después no será muy distinto del día anterior. Si el poder y la política ignoran, como hasta ahora, lo humano en esta tragedia y prefieren seguir ocupados con su agenda insensible y sectaria, la escuela continuará abandonada mientras la política social no sea prioridad del gobierno. De hecho, desde el año 2010 el gasto público en educación bajó del 7,2% al 5,4% del PIB. Los docentes, aún con todo en contra, intentarán adecuarse a las demandas del modelo híbrido que los expertos anuncian como la educación del futuro inmediato y deberán enfrentarse, como dice Tarabini (2020: 148), a intentar «educar con miedo, con falta de esperanza y con falta de futuro». Esta pandemia ha mostrado la necesidad de que la escuela del día después sea más pública que nunca. Desde su concepción como derecho humano fundamental y medio para no excluir a nadie, la escuela está retada a mostrar su capacidad como entidad formadora de ciudadanía activa y medio de recuperación del espacio público.

BIBLIOGRAFÍA

Alas, M.; Hernández, R., y Moncada, G.

2020 *La situación educativa hondureña en el contexto de la pandemia del Covid-19: escenarios para el futuro como una importante oportunidad de mejora*, Tegucigalpa, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Arata, N.

- 2020 «La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas», en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 63-70.

Cepal

- 2017 «Evolución económica en 2016 y perspectivas para 2017», Balance preliminar LC/Mex/TS.2017/2, Ciudad de México.

Dans, A.M.

- 2007 *Honduras: Difícil emergencia de una nación, de un Estado*, Renal Video Producción, Tegucigalpa.

Ferema/Preal

- 2015 «Estado de las Políticas públicas Docentes Honduras: Informes de seguimiento», Tegucigalpa.

García, L.

- 2020 «El desafío de modificar las estrategias pedagógicas y de las brechas digitales que limitan el acceso a la educación», Universidad Autónoma de México. <<http://ciencia.unam.mx/leer/1006/educacion-y-uso-de-tecnologias-en-dias-de-pandemia>>

García Carrasco, J. y Canal Bedia, R.

- 2018 *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*, Salamanca, Fahrenheit House.

Genol, M. y Guido, J.

- 2020 «La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, Número Especial, pp. 173-194.

Gentili, P.

- 2009 «Marchas y contramarchas. El derecho la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 49, pp. 19-57.

Instituto Nacional de Estadísticas

- 2019 «Encuesta Permanente de Hogares 2018», Tegucigalpa.

López, N.

- 2005 «Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano», Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.

Maggio, M.

- 2018 *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy*, Buenos Aires, Santillana.

Morales-Ulloa, R.; Paz, C.; Castro, L.; Barahona, E. y Fonseca, E.

2020 *Condiciones socioemocionales y de vida de los estudiantes de la Upnfm frente a la pandemia del Covid-19*, Tegucigalpa, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Novoa, A. y Pirela, M.

2020 «Acompañamiento desde una ética de la vida: Para educar en tiempos de pandemia», en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, n° 4, pp. 11-24.

Observatorio de la Educación

2018 «Desigualdades educativas y sociales en la sociedad hondureña del siglo XXI», Boletín N° 4, junio de 2018, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Reimers, F.

2002 «Educación, desigualdades y opciones de política en América Latina en el siglo XXI», en *Revista Iberoamericana de Educación*, Monográfico Equidad de la Educación.

Tarabini, A.

2020 «¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global», en *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13, n° 2, Especial Covid-19, pp. 145-155. <<https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>>

Unesco

2020 «Reconstruir una ‘nueva normalidad’ para la educación de las niñas durante la crisis generada por el Covid-19». <<https://es.unesco.org/news/reconstruir-nueva-normalidad-educacion-ninas-durante-crisis-generada-covid-19>>

Unesco/IPE

2017 «Análisis diagnóstico del sistema nacional de educación de la República de Honduras», Buenos Aires.

Usinieh

2019 «Datos estadísticos de la Secretaría de Educación 2018», Tegucigalpa, Secretaría de Educación.

Villén Sánchez, C.

2020 *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia Covid-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

Educación en pandemia. Voces y experiencias de maestros de Bolivia¹

Daniel Tirado²

A INICIOS DEL AÑO 2020, BOLIVIA Y EL MUNDO se hacían eco de la noticia del brote en China de un nuevo virus en proyección de pandemia mundial, el «virus de Wuhan», hoy conocido como covid-19. Aunque inicialmente poco se sabía acerca del comportamiento del nuevo virus, desde ese mismo enero la Organización Mundial de Salud (OMS) empezó a publicar estudios y orientaciones técnicas para detectar casos, y recomendaba a los gobiernos de los distintos países asumir medidas para evitar su propagación.

Bolivia fue, en relación con otros países de la región, uno de los primeros en declarar «Situación de Emergencia Nacional» por la presencia del brote de coronavirus. Esta situación de emergencia sanitaria llevó a la suspensión de actividades escolares, universitarias y de todo tipo de eventos públicos y masivos, lo que tuvo efecto a partir del 13 de marzo de 2020. A finales de julio, el Ministerio de Educación, como se verá, tomó una decisión aún más abrupta.

Con el objetivo de una mejor comprensión de la educación boliviana en tiempos de pandemia, el presente escrito se basa en las voces de cuatro maestros que accedieron a ser entrevistados.³ El texto se centra en algunos aspectos que permiten visibilizar dinámicas y experiencias propias de los maestros que refieren a las ausencias y vacilaciones de parte del Estado boliviano, así como a las estrategias que pudieron desplegarse a nivel local.

1. Algunas reflexiones e ideas para la escritura del texto se dieron en conversaciones en el Seminario de Tesis que dirige la Dra. Inés Dussel del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

2. Agradezco la participación de los maestros Lic. Edelfrida Rioja, Lic. Naira Terceros, Lic. Mamerto Cáceres y Lic. Cryselda Gutiérrez, quienes accedieron generosamente a ser entrevistados para el presente texto.

3. Las entrevistas fueron realizadas de manera virtual entre el 26 de septiembre y el 24 de octubre de 2020.

1. EL SISTEMA EDUCATIVO BOLIVIANO

Según la nueva Constitución Política del Estado (CPE) de Bolivia, promulgada en 2009, queda establecido que «toda persona tiene derecho a recibir educación en todos sus niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación»; además, la educación constituye, según el mandato constitucional, «una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado».⁴ Entendida así, la educación escolar es obligatoria hasta el bachillerato.

La Ley N° 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez es el marco jurídico-educativo que regula el sistema de educación plurinacional en Bolivia. Se establece, según indica dicha ley, la estructura del sistema educativo conformado por tres subsistemas: educación regular, educación alternativa y especial y educación superior de formación profesional.

Con el inicio del denominado «proceso de cambio», liderado por el Movimiento al Socialismo (MAS) en el gobierno del Estado, la educación en Bolivia ha merecido atención y ha sido tema de debate. Acorde con la visión de Estado plasmada en la CPE, el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESP) responde al proceso de transformación y construcción del nuevo Estado Plurinacional.

En una apretada síntesis, el MESP introduce algunos principios orientadores para la construcción de un sistema educativo con impronta plurinacional. Entre las medidas más representativas, puede señalarse la participación de la comunidad en los procesos educativos, la propuesta de una educación intercultural, intra-intercultural, plurilingüe y descolonizadora y productiva, la valorización de los saberes y conocimientos de culturas originarias y de una educación inclusiva en todos los subsistemas el sistema educativo.

Según datos oficiales del Sistema de Información Estadística (SIE), disponible en la página web del Ministerio de Educación de Bolivia, hasta finales del 2019 la matrícula escolar alcanzaba a 2.901.316 estudiantes matriculados en los niveles de inicial, primaria y secundaria. El 70% de los estudiantes se hallaban en el área urbana y el 88% de las instituciones educativas que prestan servicios educativos escolares eran de naturaleza pública. El número de docentes, para el año 2018, ascendía a 135.989.

Si bien casi se ha logrado el acceso universal a la educación primaria, lo cual merece ponderarse, es también cierto que persisten condiciones materiales que dificultan acceder y terminar la escuela secundaria. Estas desigualdades se profundizan aún más si se las considera desde el género, la etnia y el área geográfica de residencia.

2. LLEGÓ LA PANDEMIA: INICIATIVA E IMPROVISACIÓN DE ACTIVIDADES ESCOLARES

El pasado 10 de marzo, autoridades del gobierno boliviano y el entonces ministro de Salud Aníbal Cruz confirmaron los dos primeros casos de covid-19 en Bolivia.

4.. Véanse Artículos 17 y 77.

Acto seguido, el 12 marzo, mediante Decreto Supremo N° 4179, la presidenta en ejercicio, Sra. Jeanine Añez, promulgaba Emergencia Nacional por la presencia del brote de covid-19.⁵ Estas medidas marcaron el inicio de la suspensión de actividades escolares, situación, diría Inés Dussel, no inesperada sino impredecible por la magnitud e intensidad que tomó la pandemia. ¿Cuál fue la respuesta de los maestros, familias y estudiantes a la suspensión de actividades escolares? Veamos algunas respuestas a partir de los relatos de los profesores entrevistados.

Edelfrida Rioja es maestra de primaria de la Unidad Educativa Santa Ana, de la comunidad que lleva el mismo nombre y que se ubica en el área rural de la Provincia de Puerto Suárez del Departamento de Santa Cruz, muy cercana a la frontera con el Brasil. Se trata de una pequeña población dedicada casi en su totalidad a la producción de alimentos. Algunas familias, muy pocas y sobre todo los hombres, se dedican también al trabajo de extracción de madera del monte.

La profesora Edelfrida, a falta de un ítem administrativo,⁶ también se desempeña como directora de la escuela que atiende los niveles de primaria y secundaria. La primaria funciona en modalidad multigrado por la falta de maestros. Al inicio, comenta Edelfrida, «todo fue muy confuso». El Ministerio de Educación instruyó la suspensión de actividades escolares presenciales por quince días, medida que se extendió por otros quince días más. Al final, el reinicio de actividades escolares presenciales quedó sin fecha hasta nuevo aviso. Pasado un mes, aproximadamente, «como maestros esperábamos instructivos del Ministerio y de autoridades superiores para implementar nuevas metodologías y formas de llegar a los estudiantes, pero no hubo nada», comenta Edelfrida en la entrevista realizada el 17 de octubre de 2020. Entonces, en coordinación con los padres de familia de la comunidad, se iniciaron las actividades escolares en modalidad no presencial.

«Cada maestro tuvo que reinventar sus métodos de enseñanza, principalmente con lo que es la modalidad virtual [...]. No existía un instructivo específico que respaldara la parte administrativa para instruir el avance de contenidos y el desarrollo de evaluaciones.» Así, Edelfrida y los maestros de su unidad educativa, por iniciativa propia y con cierto temor por alguna llamada de atención por parte de autoridades distritales, pues habían sido prohibidas las actividades escolares, empezaron a elaborar cartillas, a hacer fotocopias de textos escolares y a dar apoyo a los estudiantes mediante el WhatsApp.

Fue un tiempo de improvisación y experimentación. Los maestros emprendieron así una suerte de educación a distancia y virtual. La manera de proceder consistía en llevar a la unidad educativa las cartillas elaboradas junto con las fotocopias de textos para que las recogieran los estudiantes y luego, mediante grupos de WhatsApp organizados por cursos y materias, se brindaban orientaciones para

5. Días después, mediante el Decreto Supremo N° 4199, 21 de marzo de 2020, el gobierno disponía la «Cuarentena Total en todo el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia, contra el contagio y propagación del covid-19», a ejecutarse a partir del día siguiente, 22 de marzo de 2020.

6. Partida presupuestaria por parte del Tesoro General de la Nación.

realizar las tareas. Relata Edelfrida que algunos de los maestros que residían en la comunidad pudieron reunirse con los estudiantes. En el caso de los maestros que viven en la ciudad fronteriza de Puerto Suárez, la comunicación con los estudiantes fue principalmente mediante WhatsApp.

A las dificultades de conectividad, característica de áreas rurales y dispersas en Bolivia, deben añadirse la falta o insuficiencia de equipos tecnológicos, los costos que implican el acceso a la señal de internet, la impresión de cartillas y de fotocopiado de textos escolares. Otra dificultad, no menor y en tono de auto-crítica, fue comentada por Edelfrida: «Pese a que el anterior gobierno entregó computadoras a cada maestro, no todos han tenido esa voluntad de aprender el manejo de diferentes programas, aplicaciones y herramientas virtuales». Muchos maestros no conocían el manejo de plataformas virtuales, otros no podían manejar el Zoom o no sabían cómo grabar un tutorial para sus estudiantes.

3. LA MISMA PANDEMIA PERO CON DISTINTAS REALIDADES: LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA

La experiencia que ilustra la profesora Naira Terceros, que ejerce la docencia en dos unidades educativas, una pública y otra privada, ambas en la Ciudad de Cochabamba, puede dar luces a otras facetas y matices del desarrollo de actividades escolares en el periodo de pandemia. Naira es profesora de lengua castellana y originaria en los niveles de primaria y secundaria.

Según relata en la entrevista, declarada la emergencia nacional y posterior cuarentena sanitaria, en la escuela pública en la que trabaja las actividades escolares estuvieron suspendidas hasta el mes de julio, en cumplimiento de las resoluciones emitidas por el gobierno boliviano. En la entrevista realizada el 24 de octubre de 2020, Naira indica que «solo algunos maestros continuamos las clases de forma voluntaria, vía WhatsApp». Desde el inicio de la suspensión de actividades escolares, Naira confirma que hubo un vacío producto de la ausencia del Ministerio de Educación: «Desde la Dirección Distrital de Educación de Cochabamba, indicaron que una vez que se emitiera una reglamentación de las clases virtuales se podría continuar, y esto recién se pudo desarrollar en el mes de julio».

En la escuela privada la situación fue distinta: «Solo suspendimos actividades por una semana, para luego retomar la continuidad de las clases». La labor docente, según comenta la profesora Naira en esos primeros meses, muestra también algunas dificultades: «Al principio fue difícil contactar con los estudiantes y más aún que todos tuvieran acceso a internet. Muchos no tenían un celular propio y usaron el de sus papás». Pese a estos obstáculos, las actividades escolares en la escuela privada continuaron.

En la escuela pública «el contacto con los estudiantes se mantuvo vía grupos de WhatsApp, enviando algunos videos, tareas o prácticas para que los estudiantes pudieran resolverlos». En la escuela privada, «tuve la ventaja de trabajar con Classroom con una cuenta de G Suite for Education, que brindaba más beneficios

por ser un servicio pago». En ambos casos se facilitó el trabajo, pero la participación de los estudiantes fue disminuyendo por muchos factores: falta de acceso a internet, desconocimiento del manejo de la plataforma y herramientas informáticas y contagios de covid-19 en las familias de los estudiantes.

4. CONECTIVIDAD E INSUFICIENCIA DE RECURSOS ECONÓMICOS DE LAS FAMILIAS

El Decreto Supremo N° 4260 es hasta ahora el mayor intento de ordenamiento jurídico-educativo propuesto por el gobierno boliviano para regular la educación en tiempos de pandemia.⁷ Pasará a la historia por su fecha de promulgación, 6 de junio, «día del maestro boliviano», lo que generó molestia y crítica de parte del Magisterio. Con sus 11 artículos define las denominadas modalidades complementarias a la educación presencial, menciona algunas directrices para su aplicación a fin de dar continuidad, o retomar según sea el caso, las labores escolares paralizadas por la pandemia.

Tras la promulgación del Decreto se tuvo que esperar todavía un mes más para la presentación del «Reglamento específico de complementariedad de las modalidades de atención presencial, a distancia, virtual y semipresencial del Subsistema de Educación Regular», documento que definía con más propiedad las actividades escolares para el desarrollo de los aprendizajes en tiempos de pandemia. A continuación ilustramos, brevemente, algunas repercusiones y consideraciones al Decreto en el desarrollo de las actividades escolares.

Criseyda Gutiérrez es maestra de secundaria de Cosmovisiones, filosofía y psicología en el Colegio Juan Lechín Oquendo, en la zona sur de la Ciudad de Cochabamba. Según la profesora: «Bolivia no estuvo preparada para esta situación, ni en educación ni en salud. [La pandemia] nos ha tomado de sorpresa. Al principio, por ejemplo, nos dijeron quince días de suspensión de clases, entonces todo el mundo se lo creyó [...] pasó un mes, luego otro mes, y nadie sabía qué hacer, del mismo Ministerio de Educación improvisaban, las Distritales, los directores, los profesores, teníamos por lo pronto que improvisar qué hacer» (entrevista realizada el 17 de octubre de 2020).

En ese primer momento, la respuesta fue similar a la de muchos otros profesores. Ante esta situación, «En el colegio llamaron a Consejo⁸ y dijimos: tenemos

7. Se debe reconocer que previo a este Decreto Supremo el Ministerio de Educación emitió algunos instructivos, resoluciones y comunicados de menor alcance. En dicha instancia emitió regulaciones y recomendaciones para el sistema universitario público y privado. Con el actual gobierno no se tiene aún certeza de la continuidad del Decreto en la próxima gestión escolar.

8. Hace referencia al Consejo Educativo a nivel de la Unidad Educativa, compuesta principalmente por representantes de maestros, padres de familia y estudiantes. Dependiendo la región/área, pueden también participar miembros de organizaciones sociales y/o comunitarias.

que hacer algo, no nos podemos quedar así y perder a los chicos, aunque los chicos estaban felices de no pasar clases». Así, incipientemente, los profesores de su colegio empezaron a armar grupos de WhatsApp según las materias, y a mandar tareas, videos y actividades.

En busca de maneras de hacer frente a esta situación de incertidumbre, y ante la falta de orientaciones claras del Ministerio de Educación, desde la Federación de Maestros mandaron temas dosificados. «Trataban de la selección de uno o dos temas que podíamos avanzar de los cuatro que se habían planeado para el trimestre, solo uno o dos, los más importantes». Se trató de una recomendación útil para aplicar con cada curso: «A mí me funcionó al principio, pero después ya no hubo participación de los estudiantes», comenta la profesora.

Cuando se promulgó el Decreto Supremo N° 4260, relata Criseyda que «desde la Distrital se instruyó implementar o hacer funcionar las clases en cualquiera de las modalidades que indicaba el decreto». Se dejó librado a la decisión de los maestros cuál de los tipos de modalidades podían elegir. «En una reunión de padres de familia, nos pidieron que fuera por medio de WhatsApp, porque no tenían dinero para comprar megas⁹ ni equipos para realizar actividades por otras plataformas. Esa fue la decisión de los padres de familia».

Según Criseyda, desde su experiencia, «la dificultad para llevar adelante las actividades escolares no fue tanto la conectividad, pues en la zona sur se tiene señal de internet. El problema fue la falta de recursos económicos de las familias».¹⁰ Tampoco fue la falta de conocimientos técnicos por parte de los estudiantes; «los chicos en su gran mayoría saben o manejan celulares y aplicaciones, el gran problema es la cuestión económica».

5. LA ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD FRENTE A LA PANDEMIA

La pandemia no solo alteró la vida en la escuela. La suspensión de actividades escolares también complicó la habitual vida familiar. La preocupación de las familias por la educación de sus hijos hizo que muchas recurrieran a organizaciones de base en busca de soluciones para continuar con sus aprendizajes. Esta es la experiencia que relató el profesor Mamerto Cáceres.

Cáceres es profesor de primaria y también asume la función de Director de la Unidad Educativa Eduardo Abaroa en el Municipio de Santiago de Andamarca, en el Departamento de Oruro. Se trata de una escuela en el área rural, a unos 130 kilómetros de la ciudad capital, que atiende los niveles de inicial y

9. Paquete de datos para navegar en internet.

10. La zona sur, donde se ubica la unidad educativa, se constituyó como zona referencial y receptora de población migrante del interior de Bolivia. Una gran mayoría de las familias se dedica al comercio de productos, o es mano de obra para la construcción en el caso de los varones y para servicios domésticos entre las mujeres. Se trata de una zona caracterizada por sus serias dificultades para el acceso a servicios básicos.

primaria. Según su relato, al inicio de la cuarentena, informados de la llegada de la pandemia,

[...] fue tremenda la situación, todos teníamos temor al contagio del virus. [...] Pero por suerte, en el contexto de la comunidad no hemos tenido contagios como en las ciudades [...] Como los niños andaban sueltos, por iniciativa de los padres de familia se hizo llegar una solicitud a la dirección. Inmediatamente, en coordinación con mis colegas, programamos una reunión virtual, donde participaron maestros, directivos, autoridades del municipio y la Junta Escolar en representación de los padres de la comunidad. [...] nosotros nos habíamos replegado con nuestras familias en la Ciudad de Oruro. [...] En esa reunión consensuamos y sinceramente nos arriesgamos todos, pues estaba prohibido cualquier tipo de actividad escolar. Si llegaba a pasar algo, la sanción vendría directamente a mi persona y habría una seria llamada de atención a mis profesores, pero todos hicimos un compromiso de buena fe, y así iniciamos este proceso. El objetivo común fue que los niños no se perjudicaran (entrevista realizada el 26 de septiembre de 2020).

Así se reiniciaron las actividades escolares en la escuela, a comienzos de mayo, bajo la modalidad a distancia. Cada dos semanas, según un cronograma acordado, los profesores ingresaban un día a la comunidad para reunirse con sus estudiantes. A partir del mes de julio, Mamerto y los demás profesores empezaron a ingresar una vez cada semana.

Respecto del modo de trabajo a distancia implementado, Mamerto señala: «elaboramos textos didactizados; cada docente preparó sus propias actividades, de manera similar a los textos educativos, luego las imprimimos, encuadernamos y repartimos a cada alumno». También se utilizó el WhatsApp, sobre todo para mandar algunos tutoriales y completar alguna explicación hacia los estudiantes.

La promulgación del Decreto Supremo N° 4260 no los tomó por sorpresa. Para entonces Mamerto, junto con los profesores de su escuela, ya habían logrado cierto avance de los contenidos curriculares, a diferencia de otras unidades educativas del municipio. Según comenta el profesor,

[...] tengo información de que en el municipio somos la única unidad educativa que asumió esa responsabilidad. [...] Y está dando resultado, sobre todo gracias a la predisposición de mis colegas, pues es nuestro deber formar a nuestros niños. Aunque no tan satisfactorios como uno espera [...] digamos en un 70 a 90%, y en algunos cursos en un 100%, pero no se puede obligar. [...] lamentablemente algunos padres de familia han fallado, no han podido dar seguimiento a las tareas de sus hijos.

Esto se debe a dos razones principales, según explica Mamerto: el nivel educativo de los padres de familia, lo cual dificulta atender tareas que ni ellos comprenden, y el tema económico: «Muchos padres tuvieron que ir a buscar trabajo a la ciudad, a buscar el sustento para sus familias».

Por otro lado, comentando otras dificultades que atraviesa la labor, el profesor indica que al principio fueron los docentes quienes cubrieron los costos de los materiales y las impresiones, «luego nos ayudó el municipio». Otra situación difícil fue la «elaboración de los textos», para lo cual aprendieron siguiendo tutoriales y tomando como ejemplo otros textos. A lo anterior se sumó la carencia de insumos de bioseguridad, como barbijos y guantes, algo que fue cubierto con los fondos de la escuela. Sin embargo y para finalizar, con actitud positiva, Mamerto señala que «al principio tropezamos, siempre al principio se tropieza, pero pasando el tiempo hemos podido avanzar hacia adelante».

6. LA CLAUSURA DEL AÑO ESCOLAR. SECUELAS Y POSIBLES CONSECUENCIAS

Entender el desarrollo de las actividades escolares en tiempos de pandemia en Bolivia merece considerar los antecedentes que configuraron un contexto político-social demasiado complejo antes de la llegada de la peste. Los sucesos posteriores a la fallida elección presidencial de octubre de 2019, por un lado, y por otro el cargado ambiente electoral influyeron en la recepción por parte de estudiantes, padres de familia y maestros, de las acciones que el cuestionado gobierno transitorio llevó adelante en materia educativa.

Aunque los rumores de una posible clausura del año escolar eran fuertes, el anuncio por parte de los voceros del gobierno el 31 de julio fue una sorpresa para una gran mayoría de la población boliviana. Al igual que la pandemia. «Se sabía de ella, pero nos sorprendió», comenta la profesora Criseyda Gutiérrez. Según la Resolución Ministerial N° 0050/2020, emitida por el Ministerio de Educación, se dio por terminado el año escolar, lo que comprendía la suspensión de las actividades escolares y la promoción automática de los estudiantes al curso inmediato superior.

Las reacciones ante la clausura del año escolar no se hicieron esperar. Un resumen incipiente indica dos explicaciones a esta medida. Por un lado, ante el ascenso de contagios de covid-19, y la ausencia de condiciones que garantizaran una buena señal de internet y conectividad para las actividades escolares en modalidad virtual, el gobierno decidió cancelar el año escolar priorizando la salud de la sociedad. Quizás fue la «salida más fácil». La otra explicación es de orden político, y tiene que ver con desmovilizar la protesta social que por muchos días había llevado a la gente a la calle con bloqueos de carreteras, acusando al gobierno por los casos de corrupción en la compra de equipos de salud y la mala gestión de la pandemia. También se demandaba garantizar las condiciones materiales para el desarrollo de la educación virtual. Sin embargo, el elemento central de movilización de la población –incluyendo actitudes radicales del oficialismo y la oposición– fue la convocatoria para la realización de las elecciones nacionales.

Como asegura el profesor Mamerto, «la clausura fue perjudicial para todos los niños en el avance curricular. Al año se verán sus efectos». Otra consecuencia escolar fue, según Naira Terceros, «el cierre de muchos colegios particulares, inclusive

la declaración de quiebra de varios de ellos». En efecto, las actividades en la educación privada a partir de la declaratoria de la cancelación del año escolar fueron casi en su totalidad suspendidas. En el caso de algunos colegios públicos, como confirma Naira, «tuvimos clases con estudiantes que se conectaron de forma voluntaria».

Desde el punto de vista de la profesora Criseyda, «todo fue improvisado, incluso la clausura del año escolar, no sabían qué hacer». Comenta la profesora que «mal o bien algunos profesores estábamos pasando clases aunque sea por WhatsApp». A la declaratoria de la clausura, ese sector de profesores que no quería pasar clases virtuales, protestó pidiendo continuar con las clases virtuales, «o sea, los profesores tampoco sabían qué querían, no se les entendía si querían o no querían trabajar».

Una nota llamativa y que merece mayor análisis es la respuesta de los estudiantes del último año de secundaria a la clausura del año escolar. Según comenta Criseyda, «cuando se dijo clausura, ninguno de la promoción apareció, desaparecieron, ni pistas de ellos, la promoción fue la más apática y desinteresada por sus estudios». En relación con ello, dice Naira: «La asistencia de la promoción es casi nula».

7. CONCLUSIONES PARA FUTUROS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA POST PANDEMIA

Aunque no son conclusivas ni generalizables, a partir de las experiencias de los cuatro maestros entrevistados se pueden indicar, para el caso boliviano, algunas situaciones problemáticas similares que enfrentó la práctica educativa escolar en este periodo de pandemia. Queda en evidencia que existen realidades dispares, complejas en sí. Aunque es cierto que existe mayor cobertura de señal de internet en el área urbana, la conectividad se torna dificultosa por la magra economía de las familias bolivianas. En el caso del área rural, la situación se complica y se profundiza mucho más. Por un lado no se cuenta con buena señal de internet y, por otro, muchas familias no tienen los recursos económicos para acceder a la ya pobre señal que les llega.

No se puede proyectar un escenario propicio para las futuras actividades escolares de continuar en vigencia las modalidades complementarias que señala el Decreto Supremo N° 4260, sin que se garantice una buena señal de internet y las condiciones materiales para la conectividad de los estudiantes, sea en el área urbana o rural.

El otro aspecto que merece consideración y atención es el interés de la comunidad y de los padres de familia en sostener las actividades escolares, pese a las restricciones y dificultades impuestas por la pandemia. Mérito especial es el compromiso que despliegan la comunidad y las familias en áreas rurales, preocupadas por llevar educación a sus hijos, y la apelación a las organizaciones locales para que los apoyen en la continuidad escolar.

De la mano con lo anterior, ante la ausencia e improvisación en materia de política educativa boliviana en tiempos de pandemia, como informan los

testimonios recogidos, seguramente muchos profesores han iniciado el proceso de experimentación, incluso de innovaciones creativas, para dar respuestas y certidumbres al desarrollo de actividades escolares, pese a la ausencia del Ministerio de Educación. Estas experiencias por parte de maestros bolivianos deben ser documentadas, y quizás provean respuestas para proyectar la educación que se viene, en un escenario por demás complejo.

BIBLIOGRAFÍA

Bolivia. Ministerio de Educación

2019 «Revolución educativa en Bolivia: La democratización del sistema educativo plurinacional y sus posibles efectos sociales», La Paz. <http://seie.minedu.gob.bo/pdfs/REVOLUCION_EDUCATIVA.pdf>

Bolivia. Ministerio de la Presidencia

2009 «Constitución Política del Estado», La Paz, Gaceta Oficial del Estado Plurinacional.

Bolivia. Ministerio de Planificación del Desarrollo

2016 «Plan de desarrollo económico y social en el marco del desarrollo integral para vivir bien 2016-2020», La Paz. <<http://www.planificacion.gob.bo/pdes/pdes2016-2020.pdf>>

Los Tiempos Digital

2020 «Confirman los dos primeros casos de coronavirus en Bolivia», en *Los Tiempos*, 10 de marzo. <<https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20200310/confirmandos-primeros-casos-coronavirus-bolivia>>

Mardesich Pérez, M.

2014 *Una mirada al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, Cochabamba, Fundación Sedes Sapientiae.

Organización Mundial de la Salud

2020 «Orientaciones técnicas sobre el nuevo coronavirus (2019-nCoV)». <<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance>>

Redacción Central

2020 «Gobierno se contradice y causa caos y críticas tras clausurar año escolar», en *Los Tiempos*, 04 de agosto. <<https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20200804/gobierno-se-contradice-causa-caos-criticas-clausurar-ano-escolar>>

Tirado Ramírez, D. *et al.*

2018 «Diagnóstico básico de necesidades sociohabitacionales en territorios urbanos. Informe de consultoría», Cochabamba, Hábitat para la Humanidad Bolivia, documento.

Escenas educativas de la pandemia en Uruguay. Herencias y nuevos aires: gestos pedagógicos que tejen

Eloísa Bordoli

A MODO DE PREFACIO

El 19 de noviembre de 2020 se cumplirán sesenta y tres años del día en que Albert Camus le escribiera una breve pero profunda carta de agradecimiento a su maestro Germain. Luego de recibir el premio Nobel de Literatura, el autor de *La peste* recuerda el gesto de acogida, el recibimiento, «la mano afectuosa» que el maestro tendió al «pobre niño» que él era. En la carta expresa:

[...] sin su enseñanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido (Camus, 1957).

Camus, de forma sencilla, nos habla del gesto inaugural que el maestro efectúa hacia los recién llegados. Encuentro con un otro, trabajo con otros que deja huellas y habilita la inscripción a otros mundos posibles al tiempo que abre la posibilidad de habitar un espacio común en el que se es parte y se forma parte. Este gesto pedagógico también supone un movimiento político, por cuanto habilita la filiación de los sujetos en la trama de la cultura y en la trama sociohistórica. En términos de Rancière (2014), permitir la toma de la palabra, asir la «carta errante» que no le estaba destinada por origen es, sin lugar a dudas, un hecho netamente político. Camus, argelino-francés criado en un barrio pobre de su ciudad natal, huérfano de padre a consecuencia de la guerra, recibió de su maestro, en el espacio escolar, «la carta errante» que no le estaba destinada. Esta escena configura la herencia republicana y funda un sentido posible de escuela.

En tiempos en que los establecimientos escolares han permanecido cerrados a causa de la pandemia producida por el covid-19, y en el que algunas voces enuncian el desplazamiento progresivo y conveniente de estos por modalidades de

enseñanza remota, así como la desescolarización es necesario recordar este sentido posible de la escuela republicana y valorar, de manera crítica, las formas de hacer escuela hoy, así como los acontecimientos que en ellas se suscitan. En este tiempo de excepcionalidad, tiempo distópico por excelencia, las escenas escolares que enmarcan la relación de un «pobre niño» con «la mano afectuosa» de un maestro se han metamorfoseado en diferentes y variadas búsquedas por reestablecer modalidades de encuentros pedagógicos y de continuidad educativa. Estas búsquedas han tenido distintas formas y resultados diversos, algunos muy gratificantes y otros se han constituido en intentos fallidos.

La primera pandemia del siglo XXI, de forma tozuda, ha puesto en escena tres aspectos que en la cotidianidad y, en parte, por una economía asociada a la supervivencia (egoísta) tendemos a invisibilizar. Estos son: la fragilidad de la condición humana, la agudización de las marcas de las «persistentes» y «nuevas desigualdades»¹ así como la búsqueda de transmisión intergeneracional. La circulación de un virus, covid-19, ha puesto en evidencia lo fugaz de la existencia humana al tiempo que ha agravado las desigualdades ya existentes y ha generado nuevas injusticias. Estas han puesto de manifiesto las diferentes condiciones económicas, sociales, culturales y educativas para enfrentar la pandemia y sus consecuencias. Esto se ha visto reflejado a nivel global entre los diferentes países y a nivel local entre las distintas clases y grupos sociales. Los olvidados de siempre, los sectores más vulnerables y pobres, han padecido y padecen las consecuencias del virus y sus efectos sociales y económicos de forma más cruda y cruel. Paralelamente, el cierre de los establecimientos escolares, ha conmocionado no solo a la comunidad educativa sino a toda la sociedad, mostrando el lugar organizador y regulador de la escuela, a nivel micro de las dinámicas familiares y a nivel macro de las sociedades. Interesa destacar que, al menos en Uruguay, el cierre de las escuelas o más precisamente la no concurrencia de los niños a los establecimientos educativos no implicó el cese del trabajo pedagógico de los docentes. Por el contrario, los maestros ofrecieron diversos gestos pedagógicos y crearon múltiples estrategias para reestablecer el contacto con los niños y sus familias, así como reanudar, paulatinamente, las tareas educativas.

Sobre este cuadro de fragilidad, desigualdad creciente y búsqueda de transmisión intergeneracional, este artículo se centra en identificar la búsqueda por habilitar la tramitación de los procesos educativos acaecidos en la escuela pública en Uruguay en este tiempo de excepción, y en el marco de nuevos discursos que redireccionan la educación pública. En marzo, trece días antes de detectarse el primer caso de covid-19, en Uruguay asume un nuevo gobierno nacional con una agenda que procura alterar ciertas tradiciones y logros en el terreno de la educación pública. En este artículo interesa analizar las lógicas discursivas

1. En el libro *La nueva era de las desigualdades*, Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon (2010) analizan las formas en que se superponen los padecimientos asociados a las condiciones socioeconómicas (desigualdades persistentes) con las nuevas desigualdades que de modo inédito se inscriben en las diferencias y en las experiencias individuales. Véase también: Tilly (2000).

disímiles y los gestos antagónicos que se han desarrollado en estos últimos meses en el país. Por un lado, las nuevas autoridades políticas en educación parecen, por momentos, estar más atentas a los «gastos» y a las nuevas formas de gobernanza y organización de la educación que a los efectos que la pandemia ha provocado. Por otro lado, las autoridades técnicas de la educación y los maestros han ido restituyendo un discurso pedagógico y han delineando gestos tendientes a habilitar la continuidad de la transmisión intergeneracional y el valor de la escuela pública.

La circulación del primero de los discursos señalados desentona no solo con respecto al tiempo excepcional y a las urgencias que este impone sino, también, con relación al adecuado manejo sanitario de la pandemia que el novel gobierno nacional ha efectuado. A su vez, este discurso entra en tensión con el segundo, el discurso de los docentes y las autoridades técnicas, así como con las necesidades de los niños y las familias.

En este texto presentaremos tres discursos y tres escenas que cohabitan el espacio simbólico y precipitan en el ámbito mediático con diversa suerte e intensidad. Por un lado, el discurso de las autoridades políticas de la educación que inscribe dos universos de sentidos diversos: 1) el de los logros en el manejo de la pandemia y de algunas de las medidas adoptadas; y 2) el de la necesidad de establecer cambios en la organización, gobernanza y gastos públicos en relación con el Estado en general y con la educación en particular. Por otro lado, se presentará el discurso de los docentes acompañado por el de las autoridades técnicas que puján por inscribir gestos pedagógicos, educativos y políticos, semejantes a los del maestro de Camus en el cotidiano de la labor escolar, algunas veces en los establecimientos construidos a tales fines y otras desde las aulas domésticas emergentes en este tiempo distópico.

Las tres escenas acontecen de forma sincrónica en el incierto y confuso «mundo covid-19», siguiendo sus propias dinámicas, interceptándose, a veces imperceptiblemente y en otros momentos entrando en conflicto por hegemonizar el espacio simbólico y delinear los sentidos presentes, así como el futuro de la educación pública.

En este marco, el artículo se estructura en tres apartados; en el primero, «Uruguay buen manejo ante la pandemia y fortalezas de la educación pública», se presentan los logros en el manejo sanitario y, algunos, en materia educativa en este período. Esta escena quizás es la que ha tenido mayor trascendencia internacional dado que Uruguay se ha presentado como un ejemplo a seguir por su pronta reapertura de los centros educativos.

En el segundo apartado, «Fisuras de una tradición: las palabras de las autoridades educativas», se presenta otra escena en la que emergen trazos de un discurso que busca reubicar el lugar de la escuela pública alterando rasgos fundantes de esta.

En el tercero apartado, «Tradición educativa, gestos y nuevas formas: la palabra de los docentes», se presenta y analiza las búsquedas tozudas por mantener el sentido de la escuela pública uruguaya por medio de nuevas modalidades y formas.

ESCENA 1: URUGUAY, BUEN MANEJO ANTE LA PANDEMIA Y FORTALEZAS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

La noción de escena es central y también atañe a una relación con el espacio y el tiempo a partir de las cuales uno ve que las cosas se distribuyen.

Rancière, 2014: 87

El 13 de marzo se detecta el primer caso de coronavirus, y una de las primeras acciones del gobierno fue la suspensión preventiva de las clases presenciales en todos los niveles educativos, afectando la continuidad educativa de aproximadamente 800.000 niños y jóvenes.²

Esta medida sanitaria, junto a otras disposiciones de cierre preventivo adoptadas por el gobierno, fue adecuada y oportuna. El conjunto de los actores políticos, sindicales y sociales apoyaron las medidas sanitarias adoptadas. El gobierno solicitó asesoramiento científico y se conformó un Comité Honorario de Científicos de la Universidad de la República. A su vez, la casa mayor de estudios, de forma inmediata, priorizó la emergencia sanitaria y redireccionó las prioridades en materia de investigación para desarrollar *kit* de diagnóstico, estudiar el genoma del SARS-CoV-2, crear un Centro de Innovación de Vigilancia Epidemiológica, habilitar laboratorios en diferentes centros universitarios del país y acondicionar el hospital universitario para asistir a pacientes con covid-19, entre otras muchas iniciativas. La investigación en las diversas disciplinas sociales, humanas, educativas, psicológicas, también se redireccionaron, así como la labor de extensión universitaria a fin de contribuir con los efectos sociales y económicos del nuevo tiempo.

El respaldo a las medidas definidas por el Sistema Nacional de Emergencia (Sinae) del conjunto del espectro político, sindical y social, así como el rol de la Universidad de la República, permitió tener controlada la expansión del virus y efectuar un rastreo epidemiológico de los diversos casos de covid-19.

Otro aspecto que ha contribuido con el buen manejo sanitario de la pandemia ha sido el sistema de salud. En este sentido, cabe señalar que, en el año 2007, en el marco del primer gobierno progresista³ del país, se opera una importante

2. En 2018, el total de estudiantes de primaria, media y terciaria fue de 806.420 según el Anuario Estadístico de Educación del MEC.

3. En el año 2005 gana, por primera vez en la historia del Uruguay, el gobierno nacional el Frente Amplio, coalición de centro-izquierda. Esta fuerza política gobierna por tres períodos sucesivos, hasta el 28 de febrero del 2020. Estos gobiernos han sido denominados progresistas, al igual que otros de la región en el mismo período, y se han caracterizado por el desarrollo con igualdad en un proceso progresivo y gradual. En el período promovió un renovado protagonismo del Estado, que reorientó «la economía de mercado hacia el desarrollo capitalista con equidad» (Garcé y Yaffé, 2005: 423). El papel del Estado y la reorientación de las políticas se pueden apreciar en: la reforma del régimen tributario, el cambio en las relaciones laborales con la reinstalación de los

reforma sanitaria, creándose un Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS)⁴ que articula los subsistemas públicos y privados en clave de complementariedad, con una orientación de salud integral, basada tanto en la prevención como en la asistencia. Hasta el momento, la cobertura en salud se brindaba como prestación de seguridad social, únicamente, para el trabajador privado en actividad y para asistir a prestadores privados con un abordaje «curativo, asistencialista y hospitalario» (Gallo, 2015: 1). A partir de la reforma y de la creación del SNIS, se establece un seguro nacional de salud que permite la atención del trabajador tanto privado como público —e inclusive en su etapa de retiro— así como de su familia. Esto permitió una amplia cobertura de asistencia a nivel nacional, al tiempo que habilitó el desarrollo de medidas de prevención muy necesarias ante la expansión del coronavirus.

A nivel educativo, la Unesco ha advertido sobre los riesgos que el cierre masivo de escuelas tiene para los niños y adolescentes, especialmente, los más vulnerables. En este sentido ha señalado:

Con la covid-19, la educación pública ha entrado en una etapa peligrosa que conlleva riesgos de fragmentación y debilitamiento debidos a la posibilidad de perder tanto a docentes como alumnos que no podrían volver a las escuelas una vez que estas abran nuevamente sus puertas. [...] La pandemia nos ha obligado a dejar de lado masivamente la enseñanza y el aprendizaje en entornos tradicionales con interacciones físicas. Esto constituye un problema considerable para los niños más pobres de todo el mundo, que a menudo dependen del entorno físico de sus escuelas para obtener material educativo, orientación y, a veces, la única comida decente del día (Unesco, 2020: 6-7).

No obstante, Uruguay se ha presentado como un ejemplo en virtud de su rápido y gradual retorno a la presencialidad, así como al desarrollo de modalidades híbridas de enseñanza que combinan educación remota y presencial. A solo cuarenta días del cese de la presencialidad (en tanto las escuelas permanecieron abiertas) se inició el proceso de reintegro de los niños y jóvenes a las aulas; este fue escalonado y se dio en cuatro etapas, siguiendo los criterios sanitarios establecidos por las autoridades centrales y estableciendo protocolos específicos. La primera etapa, iniciada el 22 de abril, habilitó el reintegro de los docentes y niños de las escuelas rurales del interior del país. Este proceso finalizó a mediados de junio con la apertura del conjunto de los centros educativos de educación

consejos de salarios, la reforma de la salud y la creación del Ministerio de Desarrollo Social para el desarrollo de políticas sociales y educativas coordinadas e integradas. También se desarrolla una política sostenida de promoción de la investigación, la ciencia y la tecnología que no había existido con anterioridad.

4. La Ley N° 18211 del 5 de diciembre de 2007 creó el Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS). La concepción del SNIS es la de entender «la salud como un derecho humano fundamental y, por lo tanto, responsabilidad del Estado» (Gallo, 2015: 1-2).

media. Actualmente, se continúa con la modalidad de enseñanza híbrida puesto que la presencialidad es en subgrupos según el aforo de los establecimientos. Esta modalidad de trabajo ha sido posible por dos elementos centrales: la amplia extensión de fibra óptica efectuada por la telefonía estatal⁵ y por el Plan Ceibal implementado a partir del año 2007. Tal como se consigna en su página web, Ceibal es:

[...] un plan de inclusión e igualdad de oportunidades (que se creó) con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño, niña y adolescente que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a internet gratuita desde el centro educativo. Además, Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender.⁶

Como se indica, Ceibal trasciende a los programas *One Laptop Per Child* pues ha desarrollado, en articulación con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), una política sistemática de actualización docente y ha implementado un conjunto significativo de recursos y programas educativos, así como formación en servicio de los docentes.

Estas fortalezas que el Uruguay ha ido forjando en los últimos años en articulación con la oportunidad de las medidas sanitarias y el apoyo a estas del conjunto del sistema político, sindical y social han permitido que en el terreno educativo los efectos negativos que la Unesco señala no sean tan agudos. Por el contrario, Unicef, en el informe «Retomar la educación después de covid-19» señala:

En Uruguay, la situación de la educación de los niños durante la pandemia ha sido privilegiada por el amplio acceso que tienen, a través del Plan Ceibal, a la plataforma educativa a distancia, algo único en América Latina, y que ha permitido que un 77% de los niños y niñas puedan continuar con su educación (Unicef, 2020).

Como nos enseña Ranciére (2014), la escena descrita muestra una relación con el espacio y el tiempo, así como una forma de distribución y de inscripción de los sujetos en este. Muestra alguno de los pliegues posibles de los acontecimientos acaecidos en este tiempo. Describe un conjunto de elementos y relaciones en tanto otros se escurren y delinear en otras escenas.

5. La Administración Nacional de Telecomunicaciones (Antel) es una empresa estatal que inicia, en el año 2011, el proceso de instalación de fibra óptica en todo el país.

6. Página web oficial «¿Qué es Ceibal?». <<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>>

ESCENA 2: FISURAS DE UNA TRADICIÓN: LAS PALABRAS DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS

Podríamos imaginarnos que, de forma semejante a un cuadro del pintor belga, René Magritte, en el que una escena se monta sobre otra dificultando la distinción de ambas, en Uruguay la escena anterior se monta con otra que se impulsa desde las nuevas autoridades de la educación designadas por el gobierno entrante que buscan establecer otras relaciones y sentidos en el ámbito educativo. A los efectos de establecer algunos contornos de esta *otra* escena plantearemos, sucintamente, algunos elementos del contexto para luego subrayar tres elementos que se sucedieron en el período. Estos refieren a los: comedores escolares, la modificación de programas educativos y la obligatoriedad de la educación.

Como ha sido ampliamente analizado, y tristemente padecido, la pandemia ha tenido y seguirá teniendo severos efectos sociales y económicos. La recesión y la crisis que los analistas económicos prevén son dramáticas. A escala del pequeño país sudamericano, el índice de desempleo se ubica en el nivel más alto de los últimos catorce años, hay decenas de miles de trabajadores en seguro de paro, se ha producido un alza en los precios de los productos de la canasta básica, ha descendido el poder adquisitivo de los salarios y ha habido un aumento de la informalidad. Paralelamente, el gobierno toma medidas de apoyo a las empresas y otras, menores, de contención social. Estas últimas, básicamente son tres: extensión del seguro de paro, seguro de paro parcial y reparto de canastas con alimentos. Las organizaciones sociales y sindicales, así como la oposición política, han marcado la insuficiencia de las medidas adoptadas por el gobierno al tiempo que se extienden las ollas populares a lo largo y ancho de todo el país.

En esta *otra* escena, el nuevo gobierno establece un aumento de las tarifas públicas por encima de la inflación acumulada, se aumenta en dos puntos el IVA⁷ y se presenta una Ley de Urgente Consideración (LUC)⁸ que incluye la modificación de más de un centenar de leyes sobre diversos temas y de diferente naturaleza; a su vez, esta ley no hace ninguna referencia ni adopta ninguna medida destinada a atender la situación económica y social producida por la pandemia.

Este tipo de leyes son de iniciativa del Poder Ejecutivo y tienen la particularidad de tener un tiempo acotado de debate parlamentario, y si no se laudan acuerdos a nivel del legislativo la ley queda automáticamente aprobada. Específicamente en educación, la LUC cambia artículos sustantivos de la Ley General de Educación (LGE) N° 18437, aprobada en el año 2008, que conducen a la inscripción de un nuevo paradigma educativo. Entre las modificaciones más relevantes

7. La ley N° 19219 del 2014 (ajustada en 2017) estableció una rebaja permanente de 4 puntos del IVA para compras de medios electrónicos como forma de reducir la informalidad y la evasión. El actual gobierno reduce ese descuento a 2 puntos.

8. Esta ley se aprueba en el parlamento con los votos de la mayoría de la coalición de derecha y se promulga el 9 de julio de 2020 (Ley N° 19889). Actualmente, el movimiento sindical y el conjunto de las fuerzas sociales están movilizándose por convocar a un referéndum y plebiscitar la ley.

se aprecia una reducción y cambio de naturaleza del concepto de educación, un debilitamiento de la institucionalidad educativa pública (al eliminar el Sistema Nacional de Educación Pública y otros organismos intermedios de coordinación y concertación de políticas estatales en la materia), la restricción de los ámbitos de participación, el debilitamiento de la autonomía, cambios en la gobernanza del sistema, en la formación docente y en las condiciones laborales de estos. A modo de ejemplo, la LGE concebía la educación como un derecho humano fundamental que debe promover el desarrollo integral de las personas con el objetivo de «ser, conocer, hacer y convivir». La educación se presentaba como un derecho, un bien público y social y responsabilidad del Estado (Palacio Legislativo, 2008: 11-12). Por su parte, los artículos de la LUC restringen la educación a la adquisición de competencias y a la función de certificar tramos de formación (Palacio Legislativo, 2020b: 81-82). Los aspectos señalados dan cuenta de la intención de inscribir un nuevo paradigma educativo que al tiempo que restringe y debilita la educación pública estimula la privada y habilita la mercantilización de esta al modificar el artículo 14 de la LGE que prohibía la asociación con entidades educativas nacionales o internacionales que tuvieran este fin (Palacio Legislativo, 2008: 14).⁹

Otro elemento del contexto refiere a la segunda iniciativa más importante del gobierno: el mensaje de Ley Presupuestal para el quinquenio. En este proyecto de ley¹⁰ se establecen las líneas estratégicas y prioridades para todo el período de gestión. En el mensaje del Poder Ejecutivo se establece una reducción del Estado (funcionarios, inversiones y gastos) así como de las políticas sociales y educativas. Estas últimas refieren a la suspensión de algunos programas educativos de inclusión, disminución de horas docentes y grupos.

En este difícil contexto acaecido por los efectos sociales y económicos producto de las restricciones que la pandemia ha causado y ante la insensibilidad del gobierno transcurren los dramas singulares y sociales de los sectores más vulnerables y castigados, de los escolares y sus familias. En esta *otra* escena se abre a su vez una tercera escena, la desplegada por los docentes en los territorios materiales, virtuales y simbólicos por mantener el gesto republicano del maestro de Camus. En esta tercera escena, como veremos en el siguiente apartado, cotidianamente, los maestros han tenido abiertas las escuelas con el objetivo de mantener –o buscar– el vínculo con las familias y el vínculo educativo, así como la alimentación. Esta, inicialmente, se canalizó por medio de viandas o ticket y luego, en la medida de lo sanitariamente posible, se comenzó con la reapertura de los comedores escolares.

En claro contraste con la labor de los maestros, en esta segunda escena las autoridades de la educación cuestionan el «gasto en alimentación escolar». El 4 de junio, el Ministro de Educación y Cultura expresó en diversos medios de prensa que el gasto en alimentación es excesivo y que ha habido ineficiencia en el

9. Se modifica el artículo 14 de la LGE N° 18437/2008.

10. El proyecto de ley presupuestal se encuentra aún en la etapa de debate parlamentario.

sistema de alimentación escolar (*La Diaria*, 04/06/2020).¹¹ La Directora General del Consejo de Educación Inicial y Primaria apoyó las declaraciones referidas y añadió que se debería debatir sobre la necesidad de cobrar un ticket a los niños por acceder al comedor escolar (*La Diaria*, 29/06/2020). Inmediatamente, los docentes, los sindicatos de la educación, las agrupaciones de padres y la ciudadanía en general cuestionaron los dichos del ministro y la directora. La polémica en torno al gasto del comedor escolar y al cobro de un ticket –o a las diversas alternativas formuladas por las autoridades– continúan hasta el presente por lo inapropiado e infeliz del momento en que se formulan, así como por el desconocimiento que ponen de manifiesto las nuevas autoridades.

Otro elemento que ilustra esta segunda escena refiere a la eliminación de horas docentes del programa Trayectorias Protegidas en tanto las autoridades aprueban dos tercios de las horas solicitadas regularmente. Este programa tiene la finalidad de brindar clases de apoyo a los niños de las escuelas Aprender, que se ubican en los quintiles uno y dos según su nivel socioeconómico. Estas horas docentes están destinadas a trabajar con los escolares que requieren fortalecer sus aprendizajes en lectura y escritura. Este programa se crea en 2013 y el año pasado se destinaron 15.000 horas para el programa a nivel de educación primaria (*La Diaria*, 20/08/2020). Esto se suma a la eliminación de horas para los coros escolares y docentes de educación musical, el cierre de programas, etc. (*La Diaria*, 03/10/2020).

Un tercer elemento de esta *otra* escena se ubica en el reclamo de las Familias Organizadas de la Escuela Pública (FOEP) y los docentes que piden a las autoridades «declarar a la educación emergencia nacional, mayor presupuesto y coherencia entre educación pública y privada» (*La Diaria*, 15/10/2020). En el entendido de la necesidad de establecer una alianza entre la escuela, la familia y la comunidad, este movimiento solicita se declare la obligatoriedad de la educación pública suspendida por el actual gobierno en el marco de la pandemia y la presencialidad plena, buscando alternativas edilicias para respetar las medidas de distanciamiento social y el protocolo sanitario. En una proclama leída en uno de los eventos públicos, el colectivo señaló:

Necesitamos recuperar la escuela de puertas abierta, la que se alimenta de experiencias y con plato lleno también. No queremos una escuela de vez en cuando y cada tanto. Nuestros hijos e hijas necesitan recuperar el espacio cotidiano, la rutina de las tareas, la constancia de los vínculos, la alegría del recreo y el descanso reparador del fin de semana (FOEP, Proclama del 14/10/2020).

11. Las afirmaciones del ministro se basan en un expediente de las autoridades anteriores del Consejo de Educación Inicial y Primaria que estudia la forma de ajustar el sistema de viandas en los comedores. Los directores con la supervisión de la Comisión Fomento de las escuelas solicitan, a las empresas de suministro, las viandas en función del promedio de asistencias y no de los niños que efectivamente concurren ese día. Como es lógico, la solicitud se debe efectuar el día anterior y a veces no hay coincidencia.

Las piezas de esta segunda escena referidas a los debates en torno a los comedores escolares, la reducción de programas educativos y la obligatoriedad de la educación y presencialidad plena exigidas por las familias de la educación pública, permiten apreciar que la escena descrita inicialmente porta ciertos elementos ilusorios y que las fortalezas acumuladas en los últimos años en el Uruguay pueden evanescerse en el afán gubernamental por reducir el Estado y el gasto público.

ESCENA 3: TRADICIÓN EDUCATIVA, GESTOS Y NUEVAS FORMAS: LA PALABRA DE LOS DOCENTES

Ante todo, está la subjetivación en el sentido de quien toma la palabra, es decir, el ejercicio de una capacidad que no se reconocía en nombre de un sujeto que no lo es. La efracción que está ahí en juego es la refutación práctica de la oposición jerárquica entre la palabra argumentada y la voz ruidosa. Pero este mismo tomar la palabra pasa por el hecho de que está la palabra a disposición, en forma de «carta errante», y ya es una forma de efracción apoderarse de una palabra que no le está destinada (Rancièrre, 2014: 105).

Los maestros latinoamericanos, y en particular los uruguayos, han dado testimonios de que saben –de una forma u otra– que en la escuela pública de lo que se trata es de que el *otro* tome la palabra, se constituya como un igual y forme parte. Este sentido es el que enhebra los gestos y las nuevas formas de llegar a los niños y a sus familias que los docentes han ido buscando en estos meses de excepcionalidad. En este período, es posible identificar diversos gestos pedagógicos, algunos certeros y otros fallidos, desarrollados por los maestros en territorio, en el marco de cierta cercanía prudencial albergada en el espacio escolar o a distancia en el incommensurable espacio virtual. Este conjunto de distintos gestos ha ido delineando otra escena, otras múltiples escenas cotidianas que podrían entenderse en el marco de la capacidad de invención en la práctica (Terigi, 2008) que poseen los maestros.

En estos meses ha sido posible apreciar como estos gestos precipitaron, de modo particular, en tres momentos. En el primero, el esfuerzo pedagógico se alojó en la búsqueda por mantener el vínculo con el niño y la familia, así como en la pelea por sostener la alimentación brindada por los comedores escolares. El segundo momento se caracterizó por el esfuerzo en «seguir enseñando a la distancia», en buscar las nuevas formas de acercar la «carta errante», de dar la palabra. El tercer momento está distinguido por el retorno a la presencialidad parcial y a la enseñanza híbrida.

En el primer momento, los Maestros Comunitarios¹² (MC) jugaron un rol muy importante y desplegaron diversos gestos tendientes a identificar y ubicar a los

12. Programa de Maestros Comunitarios se crea en 2005 con el objetivo de fortalecer el vínculo de la escuela con las familias.

niños que no mantenían contacto con su maestro de grado o con la escuela. En un relevamiento que efectuamos con el Equipo de Asistentes Territoriales del Programa Maestros Comunitarios (PMC)¹³ en un inicio, las vías de comunicación fueron presenciales¹⁴ y por WhatsApp individuales y/o grupales; esto da cuenta del alto grado de compromiso, conocimiento y llegada que los MC tienen en el territorio y con las familias.

Las comunicaciones con las familias y los niños han sido fluidas y regulares, según las narraciones de los MC y el 87% de las respuestas recibidas en la encuesta; las otras fueron intervenciones puntuales a demanda de los directores o maestros de grado en tanto los MC han tenido que trabajar con más niños que en tiempos normales.

En este momento, pero en una segunda instancia, algo más de la tercera parte de los MC han comenzado con propuestas educativas anexando el empleo de computadoras y *tablets*, mayoritariamente, de Ceibal. Estas actividades se han centrado, fundamentalmente, en tareas de alfabetización, sin abandonar los apoyos vinculares y sociales. El resto de las intervenciones efectuadas se relacionan con el reparto de viandas, colaboración con los padres en manejo de plataformas virtuales de aprendizaje de Ceibal y acompañamiento en situaciones familiares complejas. En alguno de estos casos se han incorporado otros técnicos, psicólogos y trabajadores sociales del Programa Escuelas Disfrutables. Los MC afirman que las actividades lúdicas que desarrollaron representaron un porcentaje menor de su labor.

La tarea de los maestros de grado también estuvo guiada por las diversas formas de acercamiento y acompañamiento a los niños y las familias. El porcentaje de niños que accedió a las plataformas de Ceibal en este momento fue algo más de la mitad de los escolares matriculados (52%) (Plan Ceibal, 2020).

La Inspección Técnica de Primaria ofreció, de modo oportuno, lineamientos a los maestros. Estos enfatizaron la necesidad de «construir cercanías en la distancia» desplegando diversas estrategias e invitando a los colectivos docentes a agudizar la creatividad e imaginación. En la Circular N° 2 del 23 de marzo, se subrayó que era necesario:

[...] generar un vínculo amigable, que acompañe el proceso de revisar rutinas familiares y ayude a tomar conciencia de cómo vivir un tiempo

13. En el mes de mayo se efectuó una encuesta a todos los Maestros Comunitarios del país con el objetivo de identificar el conjunto de actividades que realizaban en el período de no presencialidad. De un entorno de 500 MC se relevaron 334 formularios. Entre los aspectos indagados se ubican: el equipamiento disponible, las modalidades de contacto con las familias y actividades, las formas de intercambio dentro del programa con sus pares y con los colectivos de las escuelas (Coordinación PMC/AT-FHCE, 2020).

14. Cumpliendo con las medidas sanitarias (distancia de 2 metros y tapabocas) los MC efectuaron caminatas por los barrios o con bicimotos (este último medio es muy habitual en el interior del país) para acceder a las viviendas de los niños que no mantenían vínculo con la institución escolar.

diferente. No es cuestión de transferir a la familia toda la responsabilidad educativa ni de pretender que la tecnología per se cumpla con el rol docente. Es tiempo de generar una nueva 'instalación' educativa que exige de cada docente habitar otras formas y otros modos (CEIP, Insp. Téc., 2020a).

Es interesante apreciar que los docentes y los cuadros técnicos buscaron estrategias para reposicionar la escuela ante el nuevo escenario. A pesar de ello, en este primer momento hubo un 4% de niños y familias que permanecieron sin vínculo con los maestros (CEIP, Insp. Tec., 2020b).

De forma simultánea, la Asamblea Técnico Docente de Primaria (ATD), la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), la academia y múltiples colectivos fueron instrumentando distintos espacios virtuales de encuentro, reflexión y debate entre docentes y diversos especialistas con el objetivo de contribuir en el proceso de reposicionamiento de la escuela y los docentes.

En este proceso de intercambio se fue configurando un segundo momento en el que los gestos se fueron desplazando, progresivamente, hacia la enseñanza. En este se incrementó el trabajo por medio de las plataformas de aprendizaje de Ceibal, el empleo de programas educativos en las radios locales, comunitarias y cooperativas del interior del país y área metropolitana, la distribución de «canastas pedagógicas» con tareas impresas (poemarios, cancioneros, etcétera) y el uso de los más diversos medios de comunicación con una pluralidad de propuestas y tareas. Los lineamientos de Inspección Técnica de abril se centraron en «abrir ventanas de empatía para seguir enseñando a la distancia». Los ejes impulsados fueron: a) «sostener y enriquecer el vínculo con todos y cada uno de los estudiantes y los docentes», b) «vivenciar y reflexionar sobre las particularidades de la educación a distancia», y c) «delinear la hoja de ruta de un currículo que se adapte al contexto virtual o semipresencial» (CEIP, Insp. Téc., 2020c).

Como se señaló, actualmente la escuela y los docentes se encuentran en un tercer momento en el que se combina la enseñanza presencial y remota. A pesar del ansiado retorno a la presencialidad del conjunto de los actores educativos el momento es complejo, dado que exige la subdivisión de los grupos y la combinación de trabajo pedagógico en territorio y virtual asincrónico. En esta etapa una maestra afirma:

El vínculo entre los niños y con el maestro es insustituible. Y también el valor de la familia, porque sin el compromiso de las familias no hubiese sido posible (la presencialidad). Y lo importante que es para los chiquilines la escuela, porque ellos estaban esperando volver (Maestra Rural).

El testimonio consignado da cuenta de que:

La escuela a distancia no puede ser nunca una escuela: ella fue creada para luchar contra las desigualdades materiales, sociales y culturales y para dar

a todos los niños el mismo derecho de acceso al conocimiento. No es solo una institución para aprender; sino para ‘aprender juntos’. La clase no es una yuxtaposición de estudiantes a quienes se les da trabajo individual, es un espacio simbólico para construir el colectivo y ‘aprender a ser sociedad’ (Meirieu, 2020).

Los diversos testimonios y la pluralidad de gestos de maestros comunitarios y de grado que hemos recabado con el Equipo de Asistentes Territoriales del PMC dan cuenta del compromiso y de las diversas formas pedagógicas que los docentes, en los tres momentos delineados, han creado y ensayado nuevas formas de hacer escuela. Cotidianamente, con miedos y dificultades, pero con la certeza de la necesidad de mantener abiertas las escuelas –materialmente o de modo virtual– los maestros han extendido gestos pedagógicos y con ellos han ido tallando nuevas aristas de formas diferentes de hacer escuela que se articulan con el sentido republicano de procurar dar la palabra, de extender la «carta errante».

REFLEXIONES

Iniciamos este texto evocando a Camus y a través de él recuperando el gesto pedagógico de bienvenida: recibir, dar acogida, habilitar la «carta errante». Gesto que otorga sentido a la escuela republicana ya que habilita a que se apoderen de la palabra todos aquellos a quienes no le estaba destinada por sus orígenes. Gesto mínimo que inaugura la escena pedagógica fundante que pone en relación a los sujetos y ubica modos de transmisión intergeneracional y de distribución de los saberes.

Este gesto y esta escena operaron como hilo de Ariadna para ubicar otras escenas en el pequeño país sudamericano atravesado por la pandemia. Las tres escenas descritas recuperan fragmentos de elementos y relaciones que se conjugan con diferentes escalas. La primera de estas establece un abordaje panorámico y en clave comparativa de Uruguay en el concierto internacional. En ese marco, el paisito del sur aparece con un diferencial positivo en términos de manejo sanitario de la pandemia y logros en el plano de la relación educativa y el retorno gradual a las clases presenciales. Como se procuró demostrar, estos logros se asientan, fundamentalmente, en construcciones previas vinculadas al fortalecimiento del Estado y a políticas públicas sistemáticas que tenían como horizonte una sociedad más igualitaria y justa. La segunda escena ubica algunas medidas, discursos y debates liderados por el nuevo gobierno nacional y, particularmente, de la educación que se presentan incólumes a los dramáticos efectos que la pandemia ha producido. La tercera escena articula una pluralidad de escenas en las que se ha procurado describir algunos de los gestos certeros y otros quizás no tanto, que los maestros han ido produciendo en la búsqueda por mantener en movimiento algo de esa escena fundante que ha otorgado y otorga sentido a la escuela republicana.

BIBLIOGRAFÍA

CEIP, Inspección Técnica

- 2020a «Entremedios: construir cercanía a la distancia», Circular N° 2, Montevideo, 23 de marzo. <<https://www.ceip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares/>>
- 2020b «La realidad educativa en tiempos de emergencia. Estado de situación al 5 de mayo de 2020», Montevideo, Informe de circulación interna.
- 2020c «Abrir ventanas a la empatía para seguir enseñando a la distancia», Circular N° 3, Montevideo, 21 de abril. <<https://www.ceip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares/>>

CEIP-PMC

- 2020 «Informe de encuesta de actividades del PMC en pandemia», Montevideo, Informe de circulación interna.

Familias Organizadas de la Escuela Pública

- 2020 «Proclama del 14 de octubre de 2020», Montevideo.

Fitoussi, J.-P. y Rosanvallon, P.

- 2010 *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.

Gallo, L.E.

- 2015 «El proceso de reforma de la salud en el Uruguay: Pasado, presente y futuro», en *Monitor Estratégico*, n° 7, Superintendencia Nacional de Salud del MSP. <<https://bit.ly/2Js40tn>>

Garcé, A. y Yaffé, J.

- 2005 «La era progresista», en Caetano, G. (comp.), *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples*, Montevideo, Taurus, pp. 423-430.

La Diaria, Política

- 2020 «Pablo da Silveira cuestionó el gasto actual en alimentación escolar y se plantea repartir de mejor manera», Montevideo, 4 de junio. <<https://bit.ly/3oQQ7Vh>>

La Diaria, Educación

- 2020 «Directora de Primaria quiere debatir el cobro de un ticket a los niños por acceder al comedor escolar», Montevideo, 29 de junio, edición papel.
- 2020 «Codicen habilita un tercio de las horas para programa de apoyo a escolares», Montevideo, 20 de agosto. <<https://bit.ly/3mmBwiP>>
- 2020 «Docentes de coro y educación musical denuncian reducción de horas», Montevideo, 3 de octubre. <<https://bit.ly/3aecZdi>>
- 2020 «Cientos de personas reclamaron por presencialidad plena en la educación pública», Montevideo, 15 de octubre, edición papel.

Meirieu, P.

- 2020 «La escuela después con la pedagogía de antes», Movimiento Cooperativo de escuela Popular, Madrid. <<https://bit.ly/387ikjN>>

Palacio Legislativo, Uruguay

- 2008 Ley N° 18437 de Educación, Montevideo. <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>>
- 2020a Ley N° 19889 de Urgente Consideración, Montevideo. <https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2020/leyes/07/cons_min_286_a.pdf>
- 2020b «Proyecto de Presupuesto Nacional 2020-2024», Poder Ejecutivo, Montevideo. <<https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/sites/ministerio-economia-finanzas/files/2020-08/proyecto.pdf>>

Plan Ceibal

- 2020 «Informe de acceso a Ceibal Primaria del 15 de mayo de 2020», Montevideo, informe de circulación interna.

Rancière, J.

- 2014 *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Terigi, F.

- 2008 «Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales», tesis de maestría, Flacso, sede académica Buenos Aires. <<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>>

Tilly, C.

- 2000 *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Manantial.

Unesco

- 2020 «La educación en un mundo tras la covid-19: nuevas ideas para la acción pública», París, Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, pp. 1-26. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa>

Unicef

- 2020 «Retomar la educación después de Covid-19», Uruguay. <<https://www.unicef.org/uruguay/retomar-la-educacion-despues-del-covid-19>>

Los gobiernos locales en Argentina: repensar funciones como oportunidad frente a la crisis

Silvina Gvirtz y Liliana Mayer

INTRODUCCIÓN

La urgencia y excepcionalidad de las demandas y necesidades que la pandemia por el covid-19 impuso a los sistemas educativos en general y al argentino en particular pusieron aún más claramente de manifiesto la relevancia del ámbito local como espacio para tramitarlas. Si bien en algunos países latinoamericanos, como en el caso de Chile, un número significativo de estas demandas son incumbencia legal de los municipios, en muchos otros los gobiernos locales deben recurrir a instancias superiores para resolver necesidades y problemas. En el caso argentino, las provincias son representadas en lo local por cuerpos diseñados específicamente para el trabajo educativo. De este modo conviven gobiernos municipales que tienen una innumerable cantidad de funciones (tránsito, medio ambiente, habilitaciones edilicias, etcétera) con delegaciones locales (representando el nivel provincial) creadas para gobernar la educación. La coordinación de acciones entre unos y otros, cuando sucede, no suele ocurrir exenta de conflictos y vaivenes. Las respuestas a las necesidades y demandas de los territorios tienen respuestas al ritmo que imponen los requerimientos de presupuesto y decisiones que se manejan en el nivel central.

Ahora bien, en paralelo, en el imaginario de la comunidad, las autoridades locales tienen injerencia y, en consecuencia, responsabilidad sobre las cuestiones vinculadas a la educación. Lo que suele suceder es que, frente a un problema educativo, las familias (y aun directivos o docentes) se dirigen a sus autoridades municipales para realizar el reclamo. Son las autoridades más cercanas geográficamente y son a quienes más conocen.

Sin duda, estos gobiernos locales adquieren mayor relevancia cuanto más extenso sea el territorio que gobierna y cuanto más populosas sean las provincias. La cercanía de un municipio permite conocer mejor a la comunidad a la que sirve, los canales de comunicación suelen ser más rápidos. En casos de situaciones complejas, tienen mayor flexibilidad para poder actuar, factor clave en situaciones de gran incertidumbre y de aprendizajes continuos como las que presenta la actualidad con el covid-19.

El objetivo de este artículo consiste en analizar los alcances y límites de un gobierno de la educación con diseño centralizado, a nivel provincial, para dar respuesta

a las demandas de la comunidad educativa en una situación de crisis como la que plantea la pandemia. La perspectiva aquí adoptada nos permite reflexionar sobre las modalidades de intervención planteadas y las posibilidades reales de seguimiento, y dar respuesta a las demandas sociales y educativas que se plantearon con el desarrollo de la pandemia, pero también entendiendo la llegada del covid-19 y su consecuente crisis sanitaria como una visualización y emergencia de problemas y modos de gobierno que plantean habilitaciones y restricciones a las acciones.

En este punto resulta pertinente remarcar que la cuestión territorial es comprendida en un sentido amplio: asumimos, por un lado, que los territorios no son solo geográficos o materiales y que los modos de habitar los espacios sociales también son simbólicos. Los territorios –como espacios socialmente construidos– se transforman en lugares en los que se estrecha la relación con los hombres y mujeres que habitan o transitan esas tierras, otorgándole una identidad a los individuos (Bozzano, 2009). La referencia al territorio remite también a lazos de proximidad y pertenencia, a relaciones de poder, modos de habitar, formas de relación y funcionamiento, conflictos que se expresan de manera particular y también formas específicas de tratamiento de esos problemas.

EL QUÉ, CÓMO Y QUIÉN DE LAS DECISIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Todo sistema educativo necesita de un gobierno, entendido como el conjunto de reglas y normas que definen la estructura de autoridad, así como por la propia estructura resultante de estas normas y reglas vigentes, y que en conjunto determinan *quién* toma decisiones, *qué* decisiones se toman, y *cómo* debería dirimirse esta toma de decisiones. En esta línea, de acuerdo a cómo se definen el *qué*, el *cómo* y el *quién*, tendremos sistemas educativos con más o menos injerencia del ámbito local a través de la participación ciudadana en la toma de decisiones (Acuña, 2007; Gvirtz y Torres, 2015). Esto también dependerá de los grados de centralización y descentralización propios de cada sistema, por cuanto delimitará las incumbencias de los gobiernos locales, como los municipios o departamentos, las ciudades, y la esfera provincial/estadual o nacional.

En varios países de América Latina, desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX se consolidaron sistemas educativos nacionales, donde el Estado nación jugó un rol esencial. Al calor de esta lógica estadocéntrica surgieron sistemas educativos centralizados y burocráticos que, basados en los preceptos del *expertise técnico*, dejaron un espacio muy limitado para la participación ciudadana en los procesos decisorios.

Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XX en general, a partir de las décadas de los ochenta y noventa, los sistemas educativos comenzaron procesos de reforma que implicaron intentos de democratización y descentralización (Weiler, 1992; Gvirtz y Beech, 2007). Estos procesos de transformación se basaron en la idea de que la democratización de los sistemas educativos se lograría ampliando el uso de la voz (Hirshman, 1970) como mecanismo para canalizar las demandas de

los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, subyacía la idea de que este tipo de políticas que fomentaba la participación de la comunidad en el proceso de toma de decisiones educativas colaboraría con el aprendizaje de prácticas democráticas por parte de los ciudadanos que tenían la responsabilidad de desarrollar y proteger a las jóvenes democracias latinoamericanas (Cohen y Tamburrano, 1962).

En nuestra región, estas reformas tomaron diferentes formas. Diversas legislaciones alientan el involucramiento de los padres y los estudiantes en Nicaragua, la participación de docentes, estudiantes y padres en la elección del director de la escuela en el Estado de Ceará, Brasil, la obligatoriedad de la conformación de centros de estudiantes en las escuelas argentinas son solo algunos ejemplos de la diversidad de formas que tomaron estas políticas en los sistemas educativos latinoamericanos (Gvirtz y Minvielle, 2009; Gvirtz, Larrondo y Mayer, 2020).

Los procesos de descentralización sucedidos desde lo nacional hacia lo provincial o estadual, como señalamos anteriormente, son el otro costado de estas transformaciones (Rivas, 2004). Las estructuras de gobierno de las escuelas que estas reformas pusieron en práctica provocaron profundas modificaciones en los tres vectores que lo componen. En primer lugar el hecho de permitir, aunque sea parcialmente, que otros niveles, así como también padres y estudiantes, pudieran participar (en cierta medida) en algunas decisiones del gobierno de las instituciones educativas provocó un cambio en el *quién* al que se autoriza a tomar decisiones dentro de la escuela, ampliando, aunque más no sea formalmente, este espectro. Además, estas reformas trabajaron para alterar el *qué* del gobierno escolar, es decir, la naturaleza y la cantidad de decisiones en las que los actores legos pueden estar involucrados. Finalmente, estos nuevos arreglos institucionales buscaron modificar el *cómo* del gobierno escolar, es decir, la manera en que las decisiones son tomadas. En cada uno de los casos del ámbito local, con formatos muy diversos, a veces superpuestos entre sí, a veces sin regulaciones que generen coordinación, cobró un protagonismo como espacio para tramitar las demandas de la ciudadanía, que en la mayoría de los casos no había tenido desde la consolidación de los sistemas nacionales o jurisdiccionales de educación.

Es pertinente hacer un comentario sobre las condiciones en las que las reformas anteriormente mencionadas se implementaron. Estas reformas no estuvieron exentas de dificultades, tanto en su diseño como en su implementación, y sus resultados tuvieron una suerte variada.

En trabajos anteriores (Gvirtz, 2002 y 2005) mostramos el modo diferente en que Argentina asumió los procesos de reformas que la distinguen de otros casos regionales, ya que las mismas no lograron penetrar las estructuras organizativas –los qué, quién y cómo– de la misma manera que en otros países del Cono Sur.

El sistema educativo argentino se configuró a partir de la segunda mitad del siglo XIX como parte de un proceso más amplio de conformación del Estado Nación. Cumplió un papel central y se puso a cargo de la regulación, financiamiento y provisión integral del servicio educativo, dejando escasa capacidad de toma de decisiones en manos de los niveles locales y de la sociedad civil (Weiler, 1992). Haciendo uso de las categorías de análisis propuestas, podemos afirmar que en el ámbito del *qué* y el *quién* este arreglo institucional reservaba el ámbito

pedagógico para las instancias nacionales las decisiones referidas al currículum, la organización escolar, los métodos y materiales didácticos, las políticas de evaluación y acreditación de saberes y la asignación de matrícula a escuelas. En el área administrativa, los espacios centrales tenían la potestad de decidir el reclutamiento y el despido del personal, la evaluación de desempeño, el diseño de la estructura organizacional, la elaboración del presupuesto y la auditoría general del sistema. Las instancias locales encarnadas en el esquema institucional argentino en los municipios y en las escuelas, tenían por lo tanto poco por decidir.

En términos del binomio centralización-descentralización, el Estado nacional relegó gran parte de sus incumbencias a las provincias. Sin embargo, en el nivel provincial se mantuvieron altos niveles de centralización, ya que no hubo tal descentralización hacia «abajo» o hacia los niveles municipales, pese a que las demandas se canalizan progresivamente en este nivel. La Provincia de Buenos Aires no fue la excepción: la ejecución de las tareas en territorio fue delegada a la inspección y los Consejos Escolares, como órganos locales de gestión que dependen de las autoridades provinciales, regidos por la Ley N° 13688. Los consejeros escolares se diferencian porque sus miembros son elegidos mediante el voto popular. Dentro de sus funciones, que fueron definidas hace ya más de un siglo, se encuentran, entre otras, la gestión de la provisión de muebles, útiles y demás elementos de equipamiento escolar, su distribución y la implementación y ejecución de los actos administrativos, la administración de recursos asignados por la Dirección General de Cultura y Educación, la realización del censo de bienes del Estado, la intervención y fiscalización de todo trámite administrativo, el acompañamiento y formación de las Asociaciones Cooperadoras de las Escuelas.

A este órgano descentralizado, las provincias suman al cuerpo de inspección para la ejecución de tareas pedagógicas. Una parte de este colectivo tiene rangos políticos (jefes regionales y de distrito) mientras que otros no (inspectores de niveles o modalidades). Las funciones de estos actores locales tienen una lógica de ejecución más que de planeamiento y decisión. En este sentido, la reforma de los noventa en Argentina, que podría interpretarse como una descentralización desde el ámbito nacional al subnacional, no tuvo mayor impacto sobre la capacidad de los municipios, gobiernos locales, para tramitar las demandas y necesidades de la ciudadanía en relación con las cuestiones vinculadas con la educación ni para generar mayor coordinación.

GOBIERNOS LOCALES, FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES EN EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

En la normativa provincial, la distribución de roles y funciones no hacen responsables a los municipios por la gobernanza del sistema educativo de su territorio. Estos colaboran dependiendo del interés específico y la voluntad política de sus intendentes.

Las relaciones entre municipio, consejo e inspección no están formalmente reguladas y suelen vincularse con mayor o menor fluidez dependiendo de los

gobiernos de turno. En líneas generales, los presidentes de los Consejos Escolares e intendentes suelen ser de un mismo partido (con excepciones) y el o la inspectora regional o distrital responde al partido que gobierna la provincia. En los casos en los que la provincia y el municipio estén liderados por partidos diferentes el diálogo puede complejizarse.

Ahora bien, los municipios reciben en su presupuesto el denominado Fondo educativo. Se trata de un financiamiento proveniente de instancias nacionales a las arcas provinciales, que luego reparten a sus municipios. El marco de la Ley de Presupuesto provincial N° 14393 establece, en su Artículo 92, que el importe ingresa con un fin de uso específico para la educación, la ciencia y la tecnología. Cabe aclarar que el dinero ingresa a las municipalidades, pero debe utilizarse para la mejora de la educación formal y no formal de cada distrito. Esto significa que los fondos pueden emplearse en distribución de herramientas pedagógicas en las escuelas tanto como en actividades vinculadas a la recreación.

En algunas ocasiones, la legislatura provincial fijó algún criterio para la distribución de los fondos educativos. Entre ellos se estipuló, durante unos años, que los municipios debían invertir el 50% del fondo en infraestructura. Esta decisión tuvo buena acogida en las intendencias del Conurbano, que tienen necesidades acuciantes en la materia, pero resultaba por lo menos incómoda, en el interior, en algunos distritos de la provincia, sin requerimientos edilicios pero con necesidades de inversión en capacitación y otros recursos pedagógicos y de educación no formal. Lo cierto es que con los fondos restantes se podían definir las políticas educativas y/o acciones que consideraran adecuadas, sin necesidad formal de coordinar con la provincia, el Consejo o la Inspección.

Este modelo de transferencia de las responsabilidades educativas a los niveles subnacionales y con pocas atribuciones para los gobiernos locales trae no pocas complicaciones a la hora de gobernar los sistemas educativos, especialmente en una provincia con la cantidad de habitantes y el tamaño de Buenos Aires.

Como decíamos arriba, los procesos de descentralización de la política pública en general se legitimaron, entre otras narrativas, para facilitar la comunicación entre los gobiernos locales y sus ciudadanos. Esto tuvo su contrapartida en lo que podemos llamar la *vecinalidad de la política*, en tanto por un lado las demandas se trasladaron a ese nivel y se colaboró en privilegiar la noción de vecino a la de ciudadano.

En relación con la pandemia y los modos en que abordó, en términos generales y en particular en relación con la política educativa, el AMBA (región demográfica y sanitaria que incluye a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a los municipios del conurbano de la Provincia de Buenos Aires) comenzó con una gestión que conjugó las acciones del gobierno nacional con ambas jurisdicciones, marcando el *continuum* que significa esta región. Sin embargo, a medida que avanzó el covid-19, comenzó a tomar protagonismo la política y la articulación de acción se dificultó. En materia educativa, estos conflictos emergieron con la disputa por la «vuelta a clases presenciales». Durante toda la pandemia, en todo el AMBA la escuela continuó siendo el lugar de contención para muchas familias (Mayer, 2014), al recibir ahí bolsones de comida, insumos para estudiar y otras prestaciones. La escuela contó con presupuesto y auxilio de la Provincia, pero

también de los municipios aunque de modo variopinto, en función de sus posibilidades, colores políticos y estrategias territoriales. Con el paso del tiempo, se evidenciaron contradicciones y sentidos contrapuestos propios de orientaciones políticas divergentes.

La respuesta del gobierno bonaerense se diferenció del porteño al asumir que las condiciones epidemiológicas en los distritos bonaerenses del AMBA no reunían las condiciones para el retorno a las instituciones y pusieron en marcha políticas educativas para acceder y llegar a los niños y jóvenes que no pudieron continuar su formación, como consecuencia de las condiciones sociales desfavorables a las que nos referíamos líneas arriba. Si bien estos programas son de inicio y desarrollo incipiente, la orientación de ir a buscar a los estudiantes en lugar de llevarlos a la escuela parece ser más adecuada.

Una crisis sanitaria como la generada por el nuevo coronavirus, necesita de lógicas articuladas que trasciendan la proximidad, en particular en territorios donde las divisiones políticas y geográficas no se corresponden con la experiencia de vida cotidiana de muchos de sus habitantes: es sabido, por ejemplo, que muchos ciudadanos viven en un distrito y trabajan en otro, tanto hacia adentro de la provincia como entre la Ciudad y los distintos cordones del conurbano.

En este contexto, plantearemos algunos ejemplos de problemáticas sucedidas en el marco de la pandemia por el covid-19, para ilustrar la necesidad de revisar algunos mecanismos de funcionamiento vinculados a la necesidad de impulsar mejores mecanismos de coordinación de políticas y de delegación de funciones y responsabilidades.

LOS MUNICIPIOS FRENTE A LA COYUNTURA Y A LAS NECESIDADES LOCALES EN EDUCACIÓN

Como señalamos antes, la ciudadanía, especialmente en una provincia como Buenos Aires, se referencia con los actores políticos más cercanos y por ello más conocidos: los intendentes y sus equipos en los municipios. Eso sucede no solo con la temática educativa sino también con los problemas de seguridad, salud y otros cuyo gobierno también está a cargo de la provincia.

La complejidad de la estructura de gobierno de la educación es poco conocida por la comunidad en general y más conocida por los docentes y directivos de las escuelas, que, aun entendiendo el funcionamiento, se apoyan en los municipios para resolver problemáticas diversas, canalizando sus reclamos por diferentes vías y con diversos grados de formalidad. A modo de ejemplo, los pedidos varían desde mayores cupos para los comedores escolares, pintura, hasta instrumentos musicales u otros recursos didácticos. Esto denota en primer lugar, problemas presupuestarios de las escuelas que manejan escasos o nulos fondos, hasta problemas en el diseño y armado de los sistemas de comunicación.

Pese a esta situación, los vecinos acuden en primera instancia al Estado municipal. Las redes sociales se han convertido en canales significativos para hacer escuchar sus demandas y son un vehículo de información para sus autoridades.

Los municipios, de este modo, se convierten «de hecho» en mediadores y agentes de resolución de los conflictos que se plantean en la arena educativa.

Esta gestión de las demandas y necesidades que realizan los distritos a las autoridades provinciales insume un tiempo no menor a los funcionarios. Ahora bien; si esta situación ya es de por sí compleja en el marco de situaciones regulares o normales, *acontecimientos* inesperados o imprevistos como el covid-19 generan mayores niveles de afectación.

El covid-19 produjo una crisis global de dimensiones impensadas a principios de 2020, desatando un problema que es mundial y que si bien afecta la salud, sus efectos se expanden hacia otras esferas: la economía, la cultura y la educación.

En el caso argentino, desde el 20 de marzo de este año se suspendieron las clases presenciales en todo el país, con la excepción de una escuela que continuó funcionando en la Antártida. Esta interrupción en el comienzo del año lectivo implicó que las instituciones educativas buscaran alternativas a la presencialidad. Aproximadamente un 20% de escuelas comenzó a trabajar de modo sincrónico con plataformas diversas. El 80% de las mismas iniciaron acciones variadas, de modo asincrónico, a través WhatsApp o Facebook y en algunos casos a través de encuentros quincenales o mensuales con los familiares de los estudiantes para intercambiar tareas (Artopoulos, 2020). El Estado Nacional y algunas provincias prepararon con urgencia cuadernillos *ad hoc* con contenidos muy diversos. A su vez, fortalecieron plataformas y prepararon diversos programas de radio y televisión. La comida caliente y las meriendas diarias de las escuelas se transformaron en bolsones quincenales de productos.

Pasado el primer mes de aislamiento obligatorio los problemas comenzaron a agudizarse. La pandemia y las restricciones a la movilidad que impuso, acrecentaron la demanda a lo local. Los vecinos de los municipios saben dónde se ubican las oficinas, inclusive en muchos casos, conocen los domicilios particulares de sus autoridades y pueden tener trato directo. El desarrollo y avance del covid-19 generó no solo necesidades múltiples, sino también variadas y cambiantes. Los pedidos se canalizaron, nuevamente, frente a las autoridades municipales. Es interesante señalar que, en la actualidad, grupos que piden la vuelta a la escuela presencial lo hacen frente a los Consejos Deliberantes de los municipios, desconociendo que la decisión desde un punto de vista legal depende de la Provincia. La multiplicidad de respuestas en torno a una misma problemática colabora en la sensación de falta de articulación, por un lado, pero también de incertidumbre respecto de qué se puede y qué no se puede hacer en un territorio que (para la vida cotidiana) se presenta como una unidad pero que luego presenta múltiples divisiones en torno a una misma problemática a ser resuelta.

REPENSAR MODELOS DE ARTICULACIÓN Y FUNCIONES DE LOS GOBIERNOS LOCALES

Una alternativa posible y viable nos conduce a proponer una reconfiguración del proceso de toma de decisiones en el sistema educativo. Esta propuesta implica

considerar un proceso de la territorialización de las políticas educativas, cuya divergencia frente al binomio centralización-descentralización no es solo semántica. Nos referimos a la puesta en marcha de un proceso dirigido al armado de políticas territoriales que tensionen las lógicas tradicionales del despliegue de iniciativas hechas desde instancias centrales de gobierno. Esta reformulación supone entonces hacer del territorio la base de las acciones convergentes de una gobernanza multinivel (Gvirtz y Torres, 2015), que modificaría las incumbencias de cada nivel de gobierno.

Con esta reorientación, cobran relevancia los gobiernos locales sobre cuestiones específicas de su territorio, es decir de su entramado. Dicho de otra manera, si los gobiernos locales tienen una ventaja o pueden ser entendidos como un *activo*, es por su conocimiento de su territorio y su capacidad de incidir sobre el mismo.

Frente a un escenario delimitado por recursos escasos, y la ampliación creciente –tanto de oferta como de demanda– del sistema educativo, los procesos de territorialización tendrían un rol protagónico en lo que refiere a la gobernabilidad: en la generación de territorios más justos e igualitarios, con mayor conocimiento y capacidad de acción sobre «sus instituciones». La pandemia de covid-19 muestra, por un parte, la necesidad de acciones coordinadas interjurisdiccionales, y la de otorgar mayor protagonismo territorial y local por el otro, para definir activamente las vacancias, necesidades y demandas de la población en la determinación de procesos políticos. Como señalan a su vez March y Olsen (1997), las capacidades de modificar lo que hemos llamado quién, qué y cómo permite también generar rutinas organizacionales y roles que privilegian las identidades y repertorios locales, en un marco de articulación y coordinación con el nivel provincial. Los procesos de territorialización se presentan como una oportunidad para conducir las políticas en un sentido de coordinación de los actores e instituciones locales (Consejo Escolar, Inspección, Municipio) y una conducción y ejecución más razonable de recursos, evitando superposiciones.

Ahora bien, la dimensión política de la gestión educativa es más que la exploración de la dinámica interna del gobierno en acción. Los representantes políticos y tomadores de decisiones tienen, sin duda, una posición fundamental en los procesos de diseño e implementación. No obstante, en esos procesos intervienen otros actores que condicionan e influyen sobre esas decisiones. Sindicatos, asociaciones de enseñanza privada, partidos políticos gravitan en las decisiones de política educativa. De allí la necesidad de generar una mirada integral que, en no pocas oportunidades confluye en el territorio (Gvirtz y Torres, 2015: 45-46).

El objetivo es movilizar los recursos políticos articuladamente para que refuercen la eficacia de las capacidades estratégicas y adaptativas del sistema educativo. Gran parte del éxito de las políticas educativas se funda en su capacidad para sustentarse de modo intertemporal. En no pocas oportunidades observamos cómo el traspaso del poder de un partido a otro pone en jaque la continuidad de las políticas en el tiempo. La disputa sobre la política educativa se explica en función del sistema de instituciones políticas que organizan el gobierno de esa política tanto como por las estrategias de los actores involucrados.

Por un lado, se trata de diseñar y poner en práctica acuerdos institucionales que promuevan el ajuste mutuo de los diferentes niveles y muy especialmente su anclaje en las realidades locales. Al mismo tiempo, se trata de montar escenarios de negociación que les permitan modular las presiones de los distintos actores de modo tal de preservar la consistencia de las políticas.

Los debates político-partidarios que pretenden convertir al sistema educativo en una arena de marketing y división, como vimos en los debates «clases presenciales sí vs. clases presenciales no», poco aportan a la construcción de un sistema educativo mejor. Lo mismo sucede cuando los arreglos institucionales no se apoyan en los territorios y no requieren coordinación alguna.

Esta pandemia ha demostrado, no solo en salud sino también en educación, la necesidad de localización específica de la problemática y de las soluciones. Los gobiernos locales han tenido y tienen mucho para aportar y colaborar estructuralmente en la solución de la coyuntura y también del mediano y largo plazo, en caso de ser reconocidos en su real dimensión.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, C.

2007 «La gobernabilidad de los sistemas educativos. Una metodología para su análisis y mejoramiento», Documento presentado en el Seminario Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, organizado por el Centro de Estudio de las Políticas Públicas y el Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la República Argentina.

Artopoulos, A.

2020 «¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?», en *Observatorio de Argentinos por la Educación*, abril 2020. <<https://bit.ly/2JmxUzx>>

Ball, S.

1989 «Micro-politics Versus Management: Towards a Sociology of School Organization», en Walker, S. y Barton, L. (eds.), *Politics and the Processes of Schooling*, Filadelfia (PA), Open University Press, pp. 218-241.

Borja, J.; Castells, M.; Belil, M. y Benner, C.

1998 *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*, Madrid, Taurus.

Bozzano, H.

2009 *Territorios posibles: procesos, lugares y actores*, Silver City, Lumiere.

Cohen, F. y Tamburrano, J.

1962 «Sulla funzione dello Stato moderno nella società capitalista», en *Tendenze del capitalismo italiano*, Actas del Congreso Económico del Istituto Gramsci, Florencia, Editori Riuniti.

Cunill Grau, N.

1997 *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*, Caracas, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.

Gottau, V. y Mayer, L.

(e/p) «En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado», en *Revista Papers*, Barcelona.

Gvirtz, S.

2009 *De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

Gvirtz, S. y Beech, J.

2009 «The Internationalisation of education policy in Latin America», en Hayden, M.L. (ed.), *Handbook of research in international education*, Londres, Sage, pp. 462-475.

Gvirtz, S. y Dufour, G.

2008 «Lineamientos teóricos para entender los niveles intermedios en el gobierno de la educación y su influencia en la equidad», en Gvirtz, S. (coord.), *Equidad y niveles intermedio de gobierno en los sistemas educativos: un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*, Buenos Aires, Aique.

Gvirtz, S. y Minvielle, L.

2009 «Democratic schools in Latin America? Lessons learned from the experiences in Nicaragua and Brazil», en Woods, P. (ed.), *Alternative Education for the 21st Century*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 31-48.

Gvirtz, S. y Torres, E.

2015 «La dimensión política y técnica de la gestión educativa», en Tedesco, J.C. (comp.), *La Educación Argentina Hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Fundación OSDE.

Gvirtz, S.; Larrondo, M. y Mayer, L.

2020 «Proposals for citizenship development in Latin America: learning in action», en Smart, A. y Sinclair, M. (eds.), *Nissem Global Briefs. Volume II: Educating for the social, the emotional and the sustainable: Pedagogy, practice and materials*, NISSEM.

Hirschman, A.

1970 *Exit, voice, and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge, Harvard University Press.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Indec), Ministerio de Economía

2017 *Censo Provincial de Matrícula Educativa*.

Mayer, L.

- 2009 *Hijos de la Democracia. ¿Cómo viven y piensan los jóvenes?*, Buenos Aires, Paidós.
2014 «Schooling Systems, Earthquakes and Beyond. The Chilean Experience of 2010», en *Iberoamericana*, vol. 14, n° 55, septiembre, pp. 147-162

Morduchowicz, A.

- 1999 *La educación privada en la Argentina: Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, Buenos Aires, Fundación Gobierno y Sociedad.

Murphy, J.

- 2000 «Governing America's Schools: The Shifting Playing Field», en *Teachers College Record*, vol. 102, n° 1, pp. 57-84.

Rivas, A.

- 2004 *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Buenos Aires, Granica.

Visacovsky, S.E.

- 2002 *El Lanús: memoria y política en la construcción de una tradición psiquiátrica y psicoanalítica argentina*, Barcelona, Alianza.

Weiler, H.

- 1992 «¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?», en *Revista de Educación*, n° 299, pp. 57-80.

Problemáticas

Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social

Patricia Sadovsky y José Antonio Castorina

SI NOS DETENEMOS EN UN MOMENTO ANTERIOR a la pandemia podemos afirmar que la escuela y los docentes en ella hacía tiempo habían perdido los puntos de apoyo que en algún momento los habían ubicado como depositarios de un importante reconocimiento social: la autoridad, la posesión del saber, el poder de la institución y los controles normativos (Tardif y Nunez Moscoso, 2018). Para muchos docentes, sobre todo de la escuela secundaria, conquistar la atención de los alumnos y lograr un clima razonable en el aula se había constituido en un trabajo mucho más arduo que el de enseñar. Su oficio venía quedando expuesto cada vez más a la lógica de los ajustes locales y personales. A su vez, casi como en espejo, muchos estudiantes –sobre todo los jóvenes de escuela secundaria– sentían un importante distancia con sus docentes y consideraban que tampoco ellos estaban motivados para enseñar (Dubet, 2011).

La pandemia irrumpe entonces en un contexto en el que, como consecuencia de una creciente deslegitimación social de la institución escolar, la enseñanza entendida como problema parecía no ser parte de los interrogantes principales de maestros y profesores. De la noche a la mañana las escuelas se cierran y comienza otra historia. Gran parte del colectivo docente asume como propio el problema de llegar a los alumnos. Se hace necesario inventar estrategias específicas para entablar un vínculo con las y los estudiantes, que se concibe mayoritariamente organizado a partir de actividades ligadas a las disciplinas escolares. Al mismo tiempo se despejan algunas preocupaciones –como la de mantener un cierto orden adentro de las aulas– que habían llegado a cobrar gran centralidad.

Entendemos que enseñar supone *necesariamente* la acción conjunta de quien enseña y de quien aprende. Tal como señala Sensevy (2007) se trata de un proceso *orgánicamente* interactivo. Para que sea posible, se requiere además una posición existencial de participación en la sensibilidad del otro, con lo cual afirmamos que la interacción mencionada conlleva una implicación afectiva (Honneth, A., 2007). Desde esta perspectiva se atribuye un carácter vital a los intercambios que suceden en las aulas a propósito de las situaciones didácticas, entendidas como contextualizaciones que se conciben para organizar la transmisión. Cuando una maestra, un maestro, un profesor, plantea en el aula, pongamos por ejemplo un problema aritmético en primaria, queda atento a las realizaciones de las y los chicos –uno resuelve cómodamente, otro utiliza procedimientos muy básicos,

un tercero permanece distante– y, sobre esa base «arma» la escena siguiente que generará en su aula. En otros términos, las intervenciones de los docentes se estructuraron a partir de la lectura que hace del contexto de clase y es por eso que decimos que la enseñanza es *orgánicamente* interactiva. Esta organicidad fue interrumpida por la pandemia y, por lo tanto una parte de las referencias que enmarcaban la experiencia para enseñar dejó de funcionar.

Podríamos decir que la expresión *continuidad pedagógica* que se propuso desde el inicio del ASPO recibió la adhesión de los docentes que la asumieron con mucho esfuerzo y con muchas horas de trabajo. Su significado fue en primera instancia más actuado que reflexionado y, con el correr de los intentos de maestros y profesores para desarrollar la enseñanza en este nuevo contexto, se fue transformando.

La exigencia de llegar con las propuestas a todos los alumnos –inédita– movilizó la utilización de nuevos recursos tecnológicos acerca de cuyo valor, potencia, alcance y eficacia pedagógicas hay todavía mucha tela para cortar. Dejamos de lado este análisis específico que otros estudiosos del campo de las relaciones entre tecnología y educación vienen haciendo. Notemos sin embargo que, de manera contraria a la predicción según la cual el uso de las tecnologías desplazaría inevitablemente la centralidad del salón de clase y de los docentes (Benvegnú y Segal, 2020),¹ estos fueron los protagonistas del acto educativo de ir a buscar a los alumnos para hacer presente la escuela como fuera, como se pudiera. Y también padecieron la frustración de no poder llegar a todos los chicos, aun sabiendo que las diversas desconexiones de los estudiantes obedecen a un entramado de razones difíciles de discernir sobre la marcha, pero que, con toda seguridad, abarcan y exceden el ámbito de lo educativo. Los problemas pedagógicos que el accionar de las y los docentes hizo visible desbordan completamente el uso de la tecnología aunque se hayan movilizado a raíz de ella. Es decir, se trata de problemas relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje que esta situación permitió reconocer y en muchos casos, intentar abordar.

Varias preguntas se plantearon: ¿Qué hacemos con los chicos, les enviamos actividades que ya saben hacer o avanzamos con lo programado para el año?, ¿de dónde podemos obtener materiales?, ¿cómo tenemos noticias de lo que hacen con lo que les enviamos?, ¿qué hacemos con los que no se conectan? Estos interrogantes, entre otros, han dado lugar a diversos intentos colectivos de ir explorando diferentes modos de encarar la acción de enseñar, en los que grupos de docentes establecieron un juego dialéctico entre su experiencia y las nuevas necesidades que la situación exigía. Es así como en las propuestas que se iban realizando se pusieron de manifiesto –no podía ser de otra manera– concepciones diversas acerca de la enseñanza, consistentes con las que están presentes en la amplia variedad de prácticas docentes. A su vez, las cuestiones que las situaciones suscitaron –esa es nuestra hipótesis– tienen una gran potencialidad, si se

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

retoman, para conducir a una revisión de esas mismas concepciones ya sea para reafirmarlas, matizarlas o ponerlas en discusión.

Señalemos que, si bien sostenemos que la enseñanza no puede escindirse de los procesos de aprendizaje, las inquietudes de las y los docentes tuvieron más que ver con los modos de transmitir –qué actividades proponer, cómo brindar explicaciones, cómo ligarlas con las tareas– que con las adquisiciones de los alumnos, sus dificultades, sus dudas, sus logros, sus progresos. Al verse interrumpido gran parte de ese proceso orgánicamente interactivo que ya señalamos se hizo muy difícil interpretar las tareas que los chicos enviaban a sus docentes de modo diferido, en términos de ideas en juego y progresos en sus elaboraciones. Es aquí donde se percibe la gran pérdida que la pandemia conlleva, y que es necesario subrayar para no caer en idealizaciones que volverían a producir una disociación con los padecimientos de los docentes y alumnos. Entendemos que la identificación de estas cuestiones es un punto de partida para concebir un ineludible programa de reconstrucción de la experiencia transitada, para repensar la escuela pos pandemia. La caracterización que acabamos de hacer, nos plantea una serie de ideas e interpretaciones a las que les atribuimos un carácter conjetural y se basan en conversaciones más o menos informales con diferentes colectivos de docentes.² No pretenden por esa misma razón ofrecer un panorama completo de lo sucedido en el campo educativo, sino más bien proponer algunas reflexiones a partir de la experiencia de la que dan cuenta algunos maestros y profesores.

«LA DESIGUALDAD NOS ESTALLÓ EN LA CARA»

A poco de andar en la situación de excepcionalidad, esta frase se difunde como una onda expansiva. ¿De qué desigualdad se trata? ¿Cuál es su alcance? ¿Podemos anticipar su impacto en el modo de encarar el trabajo con el conocimiento en la escuela? Entendemos que el contacto directo de muchos docentes con las condiciones de vida de sus alumnos desafió la interpretación que algunos hacían de la desigualdad, cuando miraban a esas chicas y chicos sentados en el fondo del aula, sin conseguir que prestaran atención. Son conocidas las investigaciones que refieren a modos de clasificar a los estudiantes *pobres* para los que se anticipa un destino de fracaso que no puede ser modificado por la experiencia educativa. En otras palabras, bajo esta creencia –cuyo estatuto de construcción social se suele desconocer– la enseñanza tiene pocas opciones para transformar una trayectoria predeterminada ya sea por la pertenencia social de su familia o por razones biológicas (Kaplan, 2005). Sabemos de la intervención simbólica de estas creencias sobre el proceso de escolarización y la subjetivación de los alumnos, quienes muchas veces adoptan sobre sí mismos el punto de vista de la escuela.

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

¿En qué sentido podemos pensar que la experiencia actual de los docentes con los alumnos puede llegar a desafiar representaciones como las que acabamos de describir? En primer lugar, ese alumno que estaba en el fondo del aula y que era considerado como un caso dentro de una clasificación estructurante de la escena educativa, pasa a ser en la experiencia de la pandemia un niño, un joven que padece, que carece de un espacio propio para estudiar, que tiene escasos medios para comunicarse y que comparte con sus docentes las incertidumbres de la pandemia. Es también el destinatario de un bolsón de comida que sus docentes contribuyen a armar y a distribuir.

En segundo lugar, y como consecuencia de la situación recién referida, cuando un docente dice *nos estalló la desigualdad*, está nombrando un problema que en algún sentido lo concierne; en tanto *los alumnos pobres* –con todas las implicancias constitutivas de tal nominación– exceden sus posibilidades de acción pedagógica. El sentirse concernido supone en algún sentido el desplazamiento de una lógica según la cual *ser pobre* es un problema individual (del alumno) a otra que lo considera la consecuencia de una sociedad desigual. Implica además poner en juego un valor de solidaridad que, en algunos casos, orientó a los docentes a desarrollar una actividad pedagógica original e inédita.

En nuestras conversaciones con maestros y profesores, algunos plantearon –de manera cercana con el pensamiento de Simons y Masschelein (2014)³ que la escuela presencial deja en *suspense* una desigualdad que la pandemia hizo visible. Desde nuestro punto de vista, esta afirmación podría ser verdadera y falsa al mismo tiempo. Por una parte, la asistencia a la escuela asegura un tiempo y un espacio socialmente estructurado que hace posible la actividad educativa para todas y todos, el encuentro con los pares, la participación en diversos actos comunitarios. Los espera allí un trabajo compartido con el conocimiento que, en principio, está pensado para el grupo en su totalidad. Ahora bien, sabemos que la experiencia educativa está marcada –también– por la pertenencia social; que la constitución de las relaciones de los estudiantes con el saber está atravesada por diferentes prácticas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela y que suelen operar facilitando u obstaculizando aprendizaje relevantes. La intención de estos señalamientos es mostrar el carácter problemático de las relaciones entre conocimiento y desigualdad y la necesidad de esclarecer sus múltiples aspectos en los debates entre docentes y en la producción de las situaciones de enseñanza. Advertimos sobre un cierto riesgo de delegar en *la escuela* (casi como una entidad idealizada) la capacidad de suspender la desigualdad sin considerar que son las acciones pedagógicas concebidas por el colectivo docente las que podrían intervenir sobre el vínculo entre cada alumno y el aula entendida como unidad en lo concerniente a las relaciones con el conocimiento.

Entre las experiencias que se llevaron a cabo tomando en cuenta la situación de la desigualdad se destaca, por ejemplo, la puesta en funcionamiento de numerosas radios comunitarias surgidas en este tiempo, impulsadas por docentes y desarrolladas

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

con la participación activa de los alumnos. Se pusieron en marcha allí programas alrededor de temáticas, en general elegidas por los estudiantes, para las cuales se movilizaron saberes y conocimientos que sin duda supusieron aprendizajes nuevos para todos. Vale la pena subrayar, por una parte, el valor de producción cognoscitiva que tiene la función comunicativa de una radio y, por otra parte, el involucramiento de otros actores sociales de la comunidad que de una u otra manera participan de esta experiencia y contribuyen al reconocimiento de alumnos y docentes.

¿Por qué ligamos la descripción anterior a la problemática de la desigualdad? Básicamente se trata de una instancia de aprendizaje en la que han podido participar alumnos con diferentes posiciones con relación al conocimiento y a la que han aportado saberes provenientes de sus prácticas culturales y de sus pertenencias sociales. Esa integración de saberes diversos que expresan la heterogeneidad cultural de niños y jóvenes constituye una respuesta alternativa a la organización del conocimiento que supone la homogeneidad cultural. Al mismo tiempo, el entusiasmo y la participación activa de los jóvenes podría ser interpretada como la expresión de una disposición a involucrarse y producir cuando se valoriza el aporte de los estudiantes, cuando este proviene de sus ámbitos de participación extra escolar. En este sentido, se fortalece el concepto de inclusión educativa pues se encuentran posibilidades para que todos los alumnos puedan sostenerse en la institución gracias a una experiencia de producción original. El modo de organizar estos dispositivos, basados en el intercambio y la cooperación de todos los participantes pone de manifiesto una posición ética –siempre presente en el acto educativo– basada en un valor de solidaridad.

Nos preguntamos qué potencialidad tendrá la puesta en funcionamiento de dispositivos como este para interpelar tanto el *currículum* –su formato y sus modos de producción– como las maneras en las que se desarrolla el conocimiento en las aulas. La respuesta está lejos de ser obvia y requiere examinar condiciones que hagan posible su análisis crítico.

Las consideraciones realizadas en este punto intentan llamar la atención sobre un hecho sobre el que vale la pena seguir pensando: el contacto estrecho con las condiciones de vida de los estudiantes ha impactado en la perspectiva de los docentes y los ha llevado, por lo menos a algunos de ellos, a incorporar la problemática de la inclusión educativa a sus «mesas de trabajo».

«NUNCA ANTES HABÍA HABLADO POR TELÉFONO CON UN ALUMNO»

La frase pertenece a un profesor de escuela secundaria, y fue pronunciada en uno de los conversatorios en los que participamos. Esta expresión nos lleva a subrayar un aspecto que en la cotidianeidad de las aulas no era motivo de especial atención: *la* clase está compuesta por *cada* alumno. Aun sabiendo que las y los estudiantes sostienen diferentes relaciones con los saberes, que comprenden en distintos momentos y no todos lo mismo, el trabajo de enseñar está pensado para un colectivo de alumnos y esa impronta persiste en los actos, aunque en las

lecturas y conversaciones de los docentes se haya puesto en cuestión una y mil veces. Ahora, al inhabilitarse en la mayoría de los casos la posibilidad de interactuar simultáneamente con las y los estudiantes, se intensifica la relación personal con cada uno y, en particular, con las tareas que envían (o no) a su docente (el que no lo hace también se ve). Señalemos, sin embargo, que ese vínculo personalizado con cada alumno involucra también la dimensión social de la enseñanza: la docente, el docente, siguen representando a la institución y los intercambios que realizan con los chicos siguen formando parte de un proyecto educativo.

Si bien la suspensión de la gestión colectiva del conocimiento que posibilitan las aulas, rica en intercambios, en establecimiento de relaciones productivas entre lo que hacen o piensan unos y otros, es claramente una pérdida significativa para la enseñanza –otra más–, al mismo tiempo muchos docentes señalan que resultó una ganancia haber tenido la oportunidad de conocer mejor a cada alumno. ¿Será esta una ocasión para repensar los vínculos –nada simples– entre *todos* y *cada uno*?, ¿de analizar si hay lugar en una actividad cognoscitiva para estudiantes con saberes muy diferentes entre sí?

En el intento de mantener, en la nueva situación, algunas prácticas consideradas valiosas, como la «puesta en común», hay docentes que intentan recrear –adaptar, transformar– *contra viento y marea* los espacios colectivos de trabajo, aun cuando la única herramienta disponible para conectarse con los alumnos sea el WhatsApp. Es el caso de un maestro que analiza cada una de las producciones que los chicos le envían y graba un video en el que las comenta. Notemos que esta acción es al mismo tiempo una instancia de producción de conocimiento para el maestro –al examinar las resoluciones de sus alumnos– y un acto de reconocimiento para los niños que tendrán la posibilidad de sentirse considerados a través de los comentarios del video. En este sentido, podría interpretarse el episodio como una «ganancia» en términos pedagógicos. Al mismo tiempo, quedan excluidas de las interacciones las consideraciones que las y los alumnos puedan hacer sobre el trabajo de sus compañeros, las reacciones inmediatas, las discusiones del momento. En verdad, una «pérdida» que es atribuible a las condiciones en las que se está transitando la escolaridad y de ninguna manera a los actores. Se puede inferir de este episodio la intención de un maestro que explícitamente incorpora la perspectiva de los alumnos a sus explicaciones, a la vez que se encuentra con los límites de las condiciones que este contexto le impone. No perder de vista esos límites es fundamental para preservar aquellos aspectos del sentido formativo de la enseñanza que consideramos imprescindibles y para los cuales es necesaria la presencialidad.

LA ACTIVIDAD EDUCATIVA EN EL INTERCAMBIO ENTRE PADRES, ALUMNOS Y MAESTROS

La pandemia introdujo también novedades en los vínculos entre escuela y familia, principalmente en el nivel primario, lo que implicó para todos los actores algunas transformaciones en el modo de entender la enseñanza y el aprendizaje.

Desde el inicio del aislamiento se requirió la mediación de las familias para que los alumnos se involucraran en las actividades que los docentes empezaron a enviar, a tal punto que cuando no se produjo, en general los estudiantes quedaron desconectados. Padres y maestros necesitaron comunicarse ya sea porque los primeros demandaron orientaciones de los docentes para ayudar a los niños ya sea porque los docentes solicitaron a las familias que se preservaran ciertos modos de desarrollar las actividades.

Son frecuentes los relatos en los que madres y padres preguntaron cómo explicar a los chicos aquello que debían hacer. Al enfrentar la tarea de acompañar a sus hijos se hizo visible para los padres la existencia de saberes docentes específicos de la transmisión de los que ellos no disponían (Terigi, 2020)⁴ y que hasta ese momento desconocían. Se teje en estos intercambios un reconocimiento de la docencia como trabajo profesional que resonó en el conjunto de la sociedad. Que esa resonancia perdure dependerá de cómo se reconfigure la participación de las familias en el proyecto educativo de sus hijos.

Los docentes, como dijimos, necesitaron abrir al diálogo con los padres diversos aspectos relativos a la enseñanza. Por ejemplo, hubo maestros que observaron con sorpresa que recibían las tareas de los niños sin errores. Interpretaron entonces que los padres terciaban en la actividad de los chicos probablemente para garantizar un comportamiento que estimaban adecuado a las normas escolares, entregar la tarea «bien hecha». Otra cara del mismo «fenómeno» se presentó en los casos de los niños que no entregaban la tarea porque «no sabían completar todo», para no mostrar los espacios en blanco preferían no mostrar nada. Estos docentes comenzaron a explicar a los padres la importancia que tenía que los alumnos desarrollaran sus producciones tal como las pensaban, que dejaran sin resolver lo que no entendían, que expresaran sus conocimientos erróneos. De esta manera se contribuía a la autonomía intelectual de los alumnos y al mismo tiempo se ofrecía a los maestros elementos de juicio para ayudar a los niños. Entendemos que en la explicitación de esta perspectiva se produce un acercamiento entre padres y docentes en el que los primeros tienen la posibilidad de comprender mejor la dinámica del aprendizaje y de incluirse productivamente en el proyecto educativo. El hecho de que algunos docentes bregaran por recibir las tareas en elaboración los muestra empeñados en sostener una enseñanza que incluye la voz de los alumnos y se dan cuenta de que para poder hacerlo necesitan la colaboración y la comprensión de los padres.

La mirada de los docentes hacia las casas de familias en las que habitan varios niños reparó también en lo arduo que resultaba para los padres acompañar simultáneamente a todos sus hijos. En respuesta a esta realidad se desarrollaron algunas experiencias en las que desde las escuelas se concibieron proyectos para que abordaran todos los integrantes de manera conjunta. Esto exigió para los

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

maestros pensar situaciones que pudieran resolver alumnos de distintos grados, lo cual comporta además una cierta ruptura con la idea de que las situaciones de enseñanza *son* de un determinado año escolar y suponen un grupo homogéneo de alumnos. Una directora de escuela nos aportó un video filmado en una casa, en la que alrededor de una mesa, un niño de sexto, uno de tercero, uno de primero y una niña de cuarto, calculaban la cantidad de agua necesaria para cocinar arroz en función de la cantidad de personas. Es notable observar la diversidad de recursos puestos en juego por los distintos niños, el papel de la mamá pidiendo que expliquen sus modos de pensar y la actitud de los hermanos compartiendo entre ellos distintos modos de resolución. La escena muestra lo que la familia pudo y convoca a preguntarse por lo que sería necesario retomar en la escuela para poder inscribir esa situación en una historia de aprendizajes. En otros términos, la familia genera una situación contextualizada cuyo alcance, extensión y validación necesariamente serán responsabilidad de la institución escolar. Como en el caso de la radio, se vislumbra en estos intentos, tal vez de manera incipiente, una posible respuesta al problema pedagógico que afrontan los docentes que deciden asumir la insoslayable multiplicidad de relaciones con el conocimiento que se expresan en las aulas.

Una actividad colaborativa entre padres y maestros se asoma en los diferentes episodios que reseñamos. ¿Cómo la caracterizaríamos? En principio, es necesario adoptar la tesis de que los padres, cuando observan a sus hijos enfrentar las tareas escolares, van configurando ideas sobre sus procesos de aprendizaje que pueden constituir un aporte relevante para los saberes de los maestros sobre los alumnos. La colaboración consistiría, entonces, en un intercambio genuino de ideas –ambos polos reconocen su validez, su pertinencia, la honestidad de su intención–, con el propósito compartido de fortalecer la experiencia educativa de los chicos. La participación de los padres sin duda ha sido fundamental en esta etapa. ¿Lo seguirá siendo a futuro? ¿Podrá el diálogo sostenido constituir un canal para fortalecer la función transmisora de la escuela? ¿Será posible seguir enseñando sin la colaboración solidaria de los padres? Las respuestas a estas preguntas adquirirán consistencia solo si, como ya señalamos a raíz de otras cuestiones, forman parte de un programa de reconstrucción de las experiencias, como parte de las políticas públicas.

LAS INCERTIDUMBRES PEDAGÓGICAS DE LA PANDEMIA

El contexto educativo inédito movilizó –ya lo dijimos– la búsqueda de estrategias novedosas para sostener el contacto con las y los alumnos. *Hubo que indagar* es una de las frases con la que las y los docentes caracterizan el momento: pensar qué actividades proponer, interpretar por qué algunos niños no entregaban la tarea, idear cómo reunirlos de alguna manera a pesar de los limitados recursos de conexión con los que se contaba. En un marco de incertidumbre sobre los logros que se conseguirían, los intentos de las y los docentes tenían la impronta de un ensayo cuyo funcionamiento había que analizar, ajustar –modificar o

descartar– luego de realizado. Notemos que este carácter exploratorio de la enseñanza no suele estar presente normalmente en las prácticas de las aulas que más bien parecen regirse por una valoración de situaciones «seguras» que son las que podrían garantizar los aprendizajes. El cambio abrupto de las condiciones en las que se empezó a desarrollar la enseñanza comenzó a legitimar esta perspectiva que la interpreta mucho más como ensayo a explorar que como acción sobredeterminada por las contextualizaciones didácticas que se plantean a los alumnos. El hecho de apreciar la búsqueda, el intento de explorar estrategias de enseñanza implica la admisión de la indeterminación inherente a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se encuentran razones para comprender que la reflexión sobre las prácticas docentes comporta un auténtico trabajo de producción de conocimientos. A la vez, al subrayar esta dimensión exploratoria de la enseñanza, a la que los docentes dan un amplio lugar en sus reflexiones, se da un paso para desvanecer la ilusión de que se pueden estandarizar –automatizar, predeterminedar– las intervenciones docentes. En esta misma dirección se contribuye a desechar el supuesto tranquilizador pero falso de que los paquetes educativos formateados pueden simplificar la tarea, soslayar aquella incertidumbre y dar seguridad o certeza en alcanzar logros educativos.

¿Por qué antes no éramos creativos y ahora sí lo somos? Esta pregunta –también la escuchamos con frecuencia en los distintos conversatorios– contradice la idea de un docente caracterizado por cualidades esenciales, independiente de los contextos y las condiciones en los que se desarrolla la tarea de enseñar. La identidad docente se construye social e institucionalmente y la necesidad de enfrentar problemas y crear –hipotetizar, explorar– respuestas constituyen elementos vitales para dicha construcción.

Habría que preguntarse hasta qué punto las condiciones que impone el sistema educativo y, en particular la institución escolar, han facilitado u obturado la posibilidad para los docentes de asumir la autoría de su intervención pedagógica. La prescripción curricular, la necesidad de cumplir una planificación en tiempos preestablecidos, la exigencia de exhibir resultados positivos de logros, constituyen tanto condicionamientos para la enseñanza como un marco regulador necesario. Ahora bien, la pandemia diluyó fuertemente estas restricciones dando lugar a una situación algo paradójica. Por una parte recayó sobre los docentes la responsabilidad de generar formas originales de interacción con los alumnos; al mismo tiempo, en muchos casos, las urgencias de las situaciones que se presentaban los dejaron librados a sus iniciativas personales, con el consiguiente riesgo de un aislamiento institucional. A este respecto fue fundamental el accionar de los equipos directivos y de supervisiones que, al ofrecer sostén y contención, habilitaron a los colectivos docentes para constituirse como tales, examinar y compartir los diferentes intentos. La actividad creativa de los docentes se hizo perceptible en este tiempo pandémico y desafía a la política pública para pensar y proponer modos de reinsertarla en una renovada organización institucional. Es crucial aquí que se reconfigure la relación entre las imprescindibles regulaciones sistémicas y la autonomía de las decisiones institucionales en una articulación dialéctica.

UN NUEVO RECONOCIMIENTO PARA Y DESDE LOS DOCENTES

No se puede comprender una actividad como la de enseñar y aprender sin tomar en cuenta las disposiciones, motivaciones, significaciones o las intenciones de quienes actúan con otros actores en una situación social dada. Desde esa perspectiva, los distintos problemas que los docentes enfrentaron en esta crisis los llevaron a buscar respuestas con los pares, con los chicos y sus familias, a desplegar su trabajo en niveles de interacción antes desconocidos. Una actitud reflexiva se fue instalando en la búsqueda de respuestas, en la necesidad de optar por modos de actuar originales y también orientada por la revisión de las prácticas que se iban desarrollando. Como dijimos, muchas de las certezas que proveía la institución escolar –aun debilitadas, pero existentes– se pusieron en cuestión y la identidad docente comenzó a resignificarse.

Hemos reseñado episodios que muestran a maestros y profesores tomando en cuenta las condiciones de las familias para ayudar a sus hijos, individualizando a los alumnos y buscando comunicarse con cada uno, ideando actividades que daban un lugar protagónico a los jóvenes en su desarrollo, tratando de extender a la situación de excepcionalidad algunos actos pedagógicos que implican concepciones por ellos apreciadas. La actitud de los docentes frente a la interrupción de las clases produjo una valoración en la sociedad, que les empieza a reconocer saberes específicos, modificando en alguna medida una posición de subestimación que venían teniendo. Es aquí donde encontramos el germen de un proceso de transformación de la identidad docente, ya que estas prácticas suponen un reconocimiento hacia los diferentes actores y al mismo tiempo son generadoras de reconocimiento hacia ellos. Un reconocimiento que se mostraba adormecido empieza a renovarse a través de la multiplicidad de los intercambios. Para avanzar en la comprensión de esta dinámica creemos necesaria una cierta ampliación de esta idea.

El concepto de reconocimiento, a partir del idealismo alemán, en particular el pensamiento de Hegel, se refiere a la necesidad que tiene el yo de que los otros lo confirmen como sujeto libre y activo, lo que depende de una lucha por alcanzar esta confirmación. Por su parte Honneth (1997; Arrese Igor, 2009) en la tradición de la Escuela de Frankfurt, lo considera como una autoapreciación reflexiva a partir de la perspectiva de sus compañeros de interacción. En otras palabras, los sujetos –entre ellos los docentes– buscan ser reconocidos, alcanzar su propia identidad social, apoyados en la mirada de los otros sobre ellos, mirada que debe ser conforme a aquello que se quiso mostrar. Se teje así una interacción que implica una reflexión de sí basada en los otros. De este modo la identidad se constituye en situaciones de conflicto y en el vínculo con los otros (alumnos, colegas docentes, familias, jerarquías educativas), está guiada por la necesidad o deseo de reconocimiento. Por lo tanto, no puede pensarse la identidad docente como una obra puramente individual ni deriva de roles preestablecidos.

Ahora bien, tal como plantea Honneth (2006) hay modalidades –que este autor denomina ideológicas– que si bien no excluyen a los actores sociales basan

el reconocimiento en su integración positiva al orden establecido, ponderando sus cualidades de manera formal y no sustantiva. En el caso de los docentes, hay premisas evaluativas y medidas institucionales que no procuran un genuino reconocimiento de su autonomía intelectual, ni su derecho a cuestionar el orden social o las condiciones del acto educativo. Más bien, se trata de que los docentes se vean a sí mismos de modo ajustado a funciones prescriptas, se reconozcan como eficientes, y hasta dedicados al cumplimiento de sus tareas, incluso atribuyéndoles una función de cuidado de los alumnos que los dignifica.

Un auténtico reconocimiento –en el sentido filosófico que lo hemos esbozado– de los docentes, demanda la intervención de políticas públicas que transformen la institución escolar para habilitar un nivel de reflexión crítica sobre su oficio, al participar de una práctica con los otros en el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje. Es así como los docentes podrán identificarse con su potencial de creación de escenarios y de significados educativos, rompiendo con el reconocimiento ideológico.

LA TOMA DE DISTANCIA DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

El proceso de conquista del reconocimiento o, en otros términos, de construcción de una identidad social de los docentes, genera condiciones para la apertura de una reconstrucción de las experiencias pedagógicas que tuvieron lugar en la pandemia. Efectivamente, se trata de elaborar un conocimiento conceptual sobre los procesos de enseñanza y ello requiere que los docentes analicen retrospectivamente el sentido, las intenciones, los alcances, los límites de las acciones que han desplegado con sus alumnos. Del conjunto de propuestas realizadas, ¿cuáles fueron productivas y cuáles no?, ¿se ha reconfigurado aquello que se considera nodal en la enseñanza?, ¿se ha modificado qué se entiende por aprendizaje?

Nos permitimos recordar con Elias (2002) que la construcción de conocimientos sobre asuntos de la vida social, a diferencia de los referidos a los objetos y fenómenos de la naturaleza, supone tomar en cuenta las experiencias e interpretaciones de los actores desde «dentro» de su participación vivencial en esos eventos, cargada de afectos y creencias. Sin duda, la salida extra muros de maestros y profesores hacia la comunidad, especialmente las familias, y las prácticas educativas que se pudieron implementar y ensayar, son paradigmáticas en este sentido.

En general, no hay modo de conocer lo social, sin considerar un continuo epistémico que va desde el compromiso afectivo y valorativo de los actores sociales con los fenómenos que pretenden indagar y el «distanciamiento» necesario para conocerlos. Es decir, para reconstruir conceptualmente las experiencias vividas es preciso transformarlas en un saber objetivado por medio de esfuerzos de abstracción y sistematización. En este sentido, para tal producción respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia, inevitablemente se debe considerar aquellas experiencias vividas por los actores, y partir de ellas como de su materia prima. Así, sobre la base de la documentación recogida

—las situaciones enviadas a los alumnos, las respuestas de ellos, las conversaciones con los padres, etcétera— se puede encarar un trabajo para justificar las decisiones que, probablemente, se han tomado en «caliente» con una intención que no siempre se alcanzó a explicitar. Esas decisiones se podrán confrontar con las respuestas obtenidas, dando lugar a un análisis en términos de los vínculos entre intenciones y logros. Desde aquí surgirán algunas hipótesis a título de explicaciones. Asimismo, algunas modificaciones que se fueron haciendo a los planes iniciales como resultado de los logros obtenidos aportarán también elementos para un proceso de reconstrucción.

En este proceso la reflexión no se disocia de los significados cambiantes, de las valoraciones que provocan los éxitos y fracasos de las diferentes estrategias ensayadas. Aquí —es evidente— el compromiso de los docentes con su tarea y con sus alumnos es indispensable para su actividad reconstructiva, forma parte de ella. La recuperación de lo vivido y de las prácticas «cargadas de afecto» se situarán en un espacio de análisis y crítica al tomar la necesaria distancia epistémica. Ahora bien, se deberían evitar dos riesgos. Por un lado, que la reflexión se reduzca a una narración autobiográfica que reitere lo vivido con un efecto catártico y lo inscriba en creencias de sentido común que no se problematizan. De este modo, los ensayos pedagógicos mencionados no se transformarían en conocimiento. Por otro lado, el intelectualismo propio de la ilusión modernista de que la actividad reflexiva coloca por fin a los docentes en el campo de la racionalidad o del saber objetivo desencarnado de los avatares de la vida educativa. Así se restablecería la clásica dicotomía entre la producción de conocimiento y las prácticas educativas (Sensevy, 2011).

Por último, la propuesta de promover dicha elaboración no puede ser solo responsabilidad de los docentes, sino que necesita ser plasmada institucionalmente, en el sentido de que la reorganización de la escuela post pandemia incluya los tiempos de las actividades pedagógicas o su integración sistemática al trabajo de transmisión, algo así como una «política de la reflexión». Consolidar la legitimidad de la actividad reflexiva —que han sabido ganar los docentes— realizada por cada uno y sobre todo en las interacciones del colectivo, como un genuino trabajo intelectual sobre el oficio de enseñar es también un problema de política educativa.

Entendemos que estos espacios institucionales para el trabajo reflexivo pueden interpretarse en términos del derecho de los trabajadores a intervenir en los contenidos que organizan su tarea de transmisión. La transformación del trabajo implicada da lugar a una mayor autonomía que, una vez asumida, comporta nuevas responsabilidades (Canelo, 2020).

CONCLUSIONES

La suspensión de la presencia en las aulas situó a la escuela en un espacio casi público, la mostró a la sociedad. Los audios, los videos, los mensajes, las actividades empezaron a circular por diferentes medios y se hicieron accesibles a muchas más personas que sus destinatarios originales. Esta ampliación de instrumentos

y de actividades educativas puso de manifiesto la existencia de saberes específicos para la enseñanza, acerca de los cuales parecía no haber total conciencia fuera de los ámbitos escolares. Se teje de esta manera un reconocimiento hacia el colectivo de maestros y profesores que da lugar a un proceso que podría desembocar en una reconfiguración de la identidad docente.

La necesidad de ir a buscar a los alumnos, de llegar a ellos en las condiciones en la que estuvieran, planteó problemas pedagógicos nuevos, muchos de los cuales tienen vigencia más allá de la situación de excepción. Al verse confrontados a producir respuestas inéditas, los docentes pudieron asumir la incertidumbre que caracterizó a esta etapa, multiplicando los ensayos educativos. Tal vez encontremos acá una oportunidad para considerar que dicha incertidumbre siempre es constitutiva del trabajo de enseñar y requiere ser contemplada en las propuestas que se realicen. Esta situación genera condiciones favorables para valorar la potencia de la búsqueda compartida de respuestas para los problemas profesionales que se enfrentan. El trabajo de reflexión colectiva que implica requiere transformaciones tanto en las condiciones institucionales como en la posición que asume el docente tanto fuera como dentro de la escuela. La tarea de las políticas públicas a este respecto es ineludible.

La actividad constructiva basada en la reflexión tiene como referencia ineludible la experiencia y a la vez exige toma de distancia respecto de ella. La actividad educativa en la situación de excepción provocó un movimiento solidario entre gran parte de los docentes que comenzaron a reconocer a sus pares con cualidades y aptitudes para aportar a la construcción de metas comunes y de respuestas originales para los desafíos que se presentaban.

Finalmente, entendemos que una cierta reconfiguración de las relaciones entre teoría y práctica puede tener lugar al haberse intensificado la actividad reflexiva de maestros y profesores sobre su propio accionar. Por una parte, la necesidad de explorar estrategias para sostener la escolaridad de los alumnos y de revisarlas a la luz de sus resultados contribuyó a interpretar el carácter provisorio de la enseñanza. Por otra, muchos conceptos teóricos –la noción de evaluación en proceso, el papel de las interacciones sociales en la construcción de conocimiento, los cuestionamientos a la homogeneidad, entre otros– que alguna vez formaron parte de la formación docente se han resignificado. Es decir, se han operacionalizado al interpretar las prácticas educativas y se han valorado por sus aportes a la comprensión de los problemas pedagógicos que se encontraron en este difícil y complejo contexto.

BIBLIOGRAFÍA

Arrese Igor, H.O.

- 2009 «La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo», II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17229>>

Benvegnú, M.A. y Segal, A.

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

Canelo, P.

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

Dubet, F.

- 2011 *La experiencia sociológica*, Barcelona, Gedisa.

Elias, N.

- 2002 *Compromiso y distanciamiento*, Barcelona, Península.

Honneth, A.

- 1997 *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica.
2006 «El reconocimiento como ideología», en *Isegoría*, vol. 35, pp. 129-150.
2007 *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires, Katz.

Kaplan, C.

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

Sensevy, G.

- 2007 «Categorías para describir y comprender la acción didáctica», en *id.*, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR.
2011 *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruselas, De Boeck.

Simons, M. y Masschelein, J.

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Southwell, M.

- 2020 «Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio», en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 163-174.

Tardif, M. y Nunez Moscoso, J.

- 2018 «La noción de profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites», en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 48, n° 168, pp. 388-411.

Terigi, F.

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

¿Es posible hacer escuela de forma remota? Afectos y pensamientos de un coloquio internacional remoto en Río de Janeiro

Walter Omar Kohan

RECIBÍ CON MUCHO GUSTO LA INVITACIÓN de Inés, Patricia y Darío a escribir un texto para «generar sentidos» sobre la situación que estamos atravesando, a partir de experiencias vividas que «ayuden a pensar desde hoy las escuelas que vendrán». Me pareció pertinente ofrecerles una de esas experiencias: el X Coloquio Internacional de Filosofía y Educación (CIFE), que organizamos en el Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI), de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), del 5 al 9 de octubre de 2020. Se trata solo de *una* narrativa a partir de una experiencia, claro. Porque un coloquio como este genera un cruce extraordinario de experiencias educativas y este relato será muy parcial, sesgado, interesado. El Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI) es un espacio de investigación, enseñanza y extensión formado por estudiantes de grado, posgrado, maestras, maestros y demás interesados en habitar la universidad de forma experiencial de una Universidad pública brasileña. Organizamos los Coloquios Internacionales de Filosofía y Educación, en Río de Janeiro, cada dos años, o sea que ya son casi veinte años organizando coloquios. Los coloquios han cambiado mucho su forma con el tiempo. En una primera época estaban consagrados a pensadores franceses. Después a temáticas más amplias. La anterior edición, IX CIFE, en octubre de 2018, había tenido por tema «Filosofía y Educación en errancia»; fue dedicada a Marielle Franco, concejal carioca asesinada, y todas las mesas plenarias estuvieron a cargo de mujeres. Desde las últimas ediciones, los coloquios son gratuitos, lo que es bastante raro en Brasil, incluso en universidades públicas. A los coloquios viene mucha gente de todo el mundo, en especial de diversos países de América Latina y de todas las regiones del inmenso Brasil.¹

Este año nos tocaba organizar la décima edición. Desde el año pasado nos preparábamos para una fiesta. En mayo, cuando tuvimos la certeza de que no

1. La página del X Coloquio es: filoeduc.org/10cife. Las actividades del grupo pueden consultarse en: filoeduc.org. Y en el canal de YouTube del NEFI se encuentran disponibles todas las actividades del X CIFE, salvo los grupos de estudios: <https://www.youtube.com/c/NEFIUERJ>

habría coloquio presencial, dudamos si valía la pena hacer un coloquio remoto. La decisión de hacer lo que finalmente hicimos, una profase remota, nos llevó semanas de arduas conversaciones en el grupo. Es que una de las características que todas las personas que participan de los coloquios destacan es su afectividad: los encuentros, los abrazos, los afectos del encuentro de cuerpos puestos a pensar las cuestiones que nos atraviesan. Y entonces en nuestro grupo había quienes decían que un coloquio sin cuerpos no sería un coloquio, así como una escuela sin cuerpos no sería una escuela.

La cuestión es, sin duda, pertinente y digna de toda atención. Pero allí, justamente, también se hace presente un de los aspectos tocados por la primera pregunta que convoca este libro: «¿Qué efectos produce la actual situación de pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de los docentes y alumnos?». Porque si dábamos lugar a las objeciones sobre hacer un coloquio virtual no tendríamos coloquio y entonces el riesgo de que la situación de pandemia nos paralice y paralice la vida universitaria se mostraba en toda su crudeza. Más aún en una universidad como la nuestra, que está cerrada desde marzo y que apenas recientemente retomó las clases en forma virtual y con una parte de estudiantes en el camino. Decidimos, entonces, arriesgar. No sabíamos –no sabemos– si puede haber un coloquio sin cuerpos como no sabíamos –y no sabemos– si puede haber una escuela sin cuerpos. Pero nos pareció que era mucho más peligroso el riesgo de no hacer nada que el de hacer un coloquio que intentara ser un coloquio en la medida en que la virtualidad lo permitiera. Decidimos hacerlo «como si fuera posible» y luego evaluar, a partir de exponernos y arriesgarnos a hacer algo aparentemente imposible, si lo que habíamos hecho había valido la pena, fuera o no un coloquio.

¿ES POSIBLE HACER UN COLOQUIO-ESCUELA?

Y, ya que arriesgábamos, pensamos que no había que escatimar esfuerzos en arriesgar. Inspirados en el trabajo de Masschelein y Simons en la Universidad Católica de Leuven, ya antes de la pandemia nos habíamos propuesto hacer un coloquio-escuela y entonces decidimos redoblar la apuesta. Habíamos decidido que no habría conferencias, mesas ni presentación de trabajos sino grupos de estudio. Un poco cansados del carácter performático y curricularista de la vida que atraviesa estos encuentros, pensamos que era necesario interrumpir esa lógica en al menos dos sentidos: que no hubiera quienes van a hablar y también quienes van a escuchar sino que participarían todos y todas por igual. Nada de conferencistas, mesas, paneles o presentación de trabajos. Nada de meros «presentadores» que van a los coloquios a hacerse escuchar y casi nada más. Tampoco nada de meramente «oyentes» que van a escuchar a «los que saben». Quien quisiera participar del coloquio debería enviar un texto de entre quinientos y mil palabras, empezando por una pregunta, terminando por otra pregunta y con una única referencia bibliográfica. Ya justifico esta forma. Tampoco habría condiciones ni académicas ni de ningún otro tipo. Bastaba

un texto, con esas características, en cualquier lengua, para poder participar del coloquio.

¿Por qué un texto con esas características? En el NEFI, que, repito, es un grupo de filosofías e infancias, inspirados en Paulo Freire, recreamos algo así como una pedagogía infantil de la pregunta. La infancia no es para nosotros una etapa cronológica sino una forma curiosa, inquieta, de andar por la vida. Y la filosofía una compañera de infancias. Creemos en la potencia de las preguntas para dar lugar a pensamientos (ya Lyotard (2005), decía que la filosofía es una forma de infancia y las preguntas son «infancias del pensamiento»). Por eso pensamos que un texto que comience con una pregunta puede propiciar una infancia para el pensamiento. Y cuando termina con una pregunta puede afirmar doblemente esa infancia a la vez que también termina como una forma de comenzar. Un texto que termina con una pregunta, además de terminar infantilmente sugiere que es posible siempre comenzar a escribir (o a pensar, o...), aun o incluso cuando se está terminando una escritura (o un pensamiento o...). Terminar con una pregunta puede resultar una sugerencia de que siempre es posible comenzar, y así afirmar la infancia, inclusive cuando parece que todo está por terminar, como en un momento de pandemia. Pensamos también que esa extensión relativamente corta de textos sería una invitación a que las y los participantes del coloquio se concentraran en lo más importante que tendrían para escribir. Queríamos evitar lo que a veces provocan las exigencias de caracteres mínimos: que debamos escribir lo que no quisiéramos o necesitamos escribir si pudiéramos escribir menos. Y a las y los que querían escribir más, este ejercicio les permitiría hacer algo así como una síntesis. Finalmente, nos pareció que una única referencia podría ayudar a evitar dos extremos igualmente indeseables en muchos textos académicos: la lista extensa, casi administrativa, de referencias y la escritura monológica que solo se lee a sí misma. Una referencia era un signo que marcaba que lo importante era dialogar con alguien pero también, y no menos importante, intentar pensar por sí mismo y a la vez con otra u otra antes que dar cuenta de cuánto se ha leído. No es un modelo perfecto ni insuperable sino un intento de poner en cuestión algunos aspectos de cómo habitamos la vida académica.²

La fecha límite para enviar trabajos coincidió con que ya estuviéramos en pandemia y entonces a los temas inicialmente propuestos alrededor de la pregunta central del coloquio (¿qué puede una educación filosófica?) decidimos agregar otros que tenían que ver con el momento pandémico. Recibimos muchos trabajos. En total, fueron más de 900. Como no habíamos establecido condiciones en cuanto a la lengua, la edad, el grado académico, los autores y autoras eran muy variados en cronología, formación, procedencia geográfica: había tanto niños y jóvenes de enseñanza básica cuanto posdoctores y profesores titulares, de países tan distantes como África del Sur, Italia, Portugal, Irán, España, Canadá, Estados

2. La convocatoria completa, pre y post pandemia se encuentra en: <filoeduc.org/10cife>

Unidos, Turquía y casi todos los de América Latina. Claro, más de un lector o lectora se va a sorprender, pero el caso es que un número significativo de trabajos no respondía a las normas establecidas, y no justamente de autores de enseñanza básica o que no entendían el idioma. Aunque las pautas estaban explícitas y repetidas en la llamada en castellano, portugués e inglés, había muchos textos de quince o veinte páginas, con una larga lista de referencias y otros sin preguntas, ni al inicio ni al final. Como las normas estaban muy claras, es evidente que algunas personas envían trabajos a eventos sin siquiera detenerse a leer la propuesta del evento. Dejamos claro desde el inicio cuáles eran los criterios de aceptación por lo que cuando los trabajos no respetaban esos criterios escribíamos y pedíamos una nueva versión. Pueden seguir sorprendiéndose: algunos textos nunca respetaron esos criterios, aunque fueron y volvieron tres y cuatro veces. Al final, fueron aceptados más de ochocientos textos que conformaron setenta y un grupos de estudios.

Los grupos de estudio se conformaron en dos turnos y por tres lenguas: portugués, castellano e inglés (en el grupo de inglés estarían las otras lenguas). Cada grupo de estudio se reuniría durante dos horas y media durante tres de los cinco días del coloquio, o sea, siete horas y media en total. Pensamos que debería haber mediadores en esos grupos para cuidar la propuesta y entonces hicimos una formación previa de unos sesenta mediadores y mediadoras (algunos estaban en más de un grupo de estudio) experimentando lo que queríamos propiciar en el coloquio: tiempo dedicado a la lectura, al pensamiento y a la puesta en cuestión de lo afirmado en esos textos compartidos. En otras palabras, queríamos que el coloquio propiciara una experiencia de tiempo libre o liberado de las exigencias más habituales de los sistemas educativos: buscábamos que se hicieran cosas por sí mismas, de modo improductivo, con un cierto espíritu cooperativo e colaborativo y sin ningún tipo de rédito o producto que diera utilidad personal a la experiencia filosófico-educativa. Que hubiera también una experiencia escolar colectiva, que fueran poco a poco perdiendo importancia los egos y ganando sentido el trabajo colectivo. La formación de mediadores y mediadoras buscó propiciar ese tiempo libre, de lectura, escucha, diálogo: fueron varios encuentros durante cerca de dos meses en los que, básicamente, recreábamos la experiencia que queríamos provocar durante los grupos de estudio. Cuando llegó el coloquio, en el primer día de trabajo, se trataba de que los participantes de cada grupo leyeran todos los textos del grupo (que no tendrían la autoría identificada) y, al final del día, se llegara a dos preguntas colectivas sobre los propios textos del grupo. El primer día era «solo» para leer y hacer preguntas. En el segundo día las preguntas de los grupos se intercambiaban y entonces cada grupo pensaba ahora a partir de otras preguntas –preguntas de otro colectivo– y empezaba a diseñar la estrategia para el último día de trabajo, el tercero, en el que cada grupo de estudio escribía un texto conjunto con las mismas características de los textos individuales: entre quinientas y mil palabras, comenzando y terminando por una pregunta, y con una única referencia bibliográfica. Los grupos de estudio se reunieron en la plataforma Zoom, que nos jugó algunas malas pasadas y entonces algunos

mediadores y mediadoras abrieron de última hora sus grupos en Meet, Jitsi y plataformas alternativas.³ El grupo de mediadores abrazó con tanta solidaridad y compromiso la propuesta que los problemas técnicos fueron vistos más como una oportunidad y un desafío que como obstáculos. Cada grupo tenía también un enlace a un documento colaborativo. Todo era activado a través de la página de servicios individual a la que cada participante accedía logando, con su correo electrónico y contraseña, en la página del coloquio.

¿ES POSIBLE PARTICIPAR DE UNA CAMINATA FILOSÓFICA REMOTAMENTE?

Además de los grupos de estudio hubo muchas otras actividades, algunas abiertas para inscripción y otras para asistir a través del Canal de YouTube del NEFI. Es que, como la inscripción a los grupos de estudio se había cerrado algunos meses antes del inicio del coloquio, muchas personas que no habían podido enviar su texto querían de alguna forma participar del coloquio y nos pareció que podíamos generar otros espacios que serían una oportunidad de encuentro para quienes solo estarían presentes en ellos y complementares para quienes participaban de los grupos de estudio. Estas actividades buscaban alimentar la pregunta principal del coloquio («¿qué puede una educación filosófica?»), desde lenguajes y registros distintos: cine, teatro, danza, canto, poesía, filosofía... Se trataba al mismo tiempo de prácticas de denuncia del racismo, el sexismo y el edadismo, tres venenos que pueblan la sociedad brasileña y que la pandemia y la necropolítica gobernante no hacen más que alimentar y reproducir. Si los grupos de estudio eran espacios para pensar y conversar sobre la cuestión central del coloquio («¿Qué puede una educación filosófica?»), a partir de las inquietudes de cada grupo, estas actividades eran otros registros discursivos dando a pensar sobre esa misma cuestión. Había, entonces, una fuerza «política» en estas actividades, en su contenido, pero también en algunos aspectos de su forma como, por ejemplo, en hacer partícipes de un coloquio internacional, de igual para igual, a niñas y niños de escuelas de periferia que compartían la pantalla con maestras y profesores y el programa de un coloquio internacional con artistas y educadores.

Las actividades incluían: un taller de producción de cine a partir de la película *Anteojos del abuelo*, con una muestra de esa producción; talleres de filosofía con niñas y niños de la ciudad de São Matéus, en cuya red municipal la filosofía forma parte del currículo desde la educación infantil; y con niñas y niños que habían enviado trabajos al coloquio; exhibición y debate sobre la película *Darnos la palabra*, que narra vidas de maestras y maestros argentinos de distintas

3. Discutimos bastante sobre qué plataforma utilizar. Preferíamos una plataforma pública y probamos la Rede Nacional de Pesquisa (RNP) de Brasil y la Jitsi, pero las dificultades técnicas nos hicieron optar por Zoom, lo que además de no resolver las cuestiones técnicas nos dejó insatisfechos con nuestra propia decisión.

generaciones; danzas africanas y *samba de gafieira*; cinedebate; teatro negro; taller de creación de imágenes; pieza teatral sobre las cartas de Paulo Freire a Nathercinha Lacerda, con presencia de Nathercia; caminata filosófica.⁴

Voy a detenerme solo en una de esas actividades con algo más de detalle: la caminata filosófica. Ya habíamos hecho una de esas caminatas presencialmente en la última versión del coloquio. En efecto, en octubre del 2018, habíamos subido al morro de Urca en un barrio de Río de Janeiro, cerca del Pan de Azúcar, unas cuarenta personas. En esa oportunidad, nos encontramos al inicio de la pista Claudio Coutinho, conversamos sobre algunas cosas para estar atentos y pensar durante el camino de subida y nos encontramos arriba para conversar sobre el camino y lo que habíamos encontrado.

¿Es posible caminar virtualmente? ¿Cómo? O mejor, ¿de qué forma organizar un caminar filosófico colectivo, común, cuando el modo de conexión es virtual? Parecía muy difícil y, como en el resto del coloquio, no sabíamos más que ensayar y entonces ensayamos el siguiente ejercicio: nos juntamos en una sala Zoom (éramos más de 130) y les propusimos a los y las caminantes tres principios para caminar filosóficamente: 1) un deseo, el de salir del lugar que se habita, porque sin él no hay sentidos para desplazarnos; 2) una ignorancia, la del punto de llegada del caminar, porque si supiéramos de antemano adónde llegaríamos, no caminaríamos filosóficamente sino que estaríamos arribando a un destino; 3) algunas buenas compañías, porque es mucho más interesante e inspirador caminar bien acompañados y acompañadas. Y sugerimos que, tal vez, caminar filosóficamente podría ser un modo de desplegar lo que puede una educación filosófica en la medida en que caminar podría ser un ejercicio intrigante para pensar el educar. Dejamos abierta la pregunta sobre si el educar no exigiría también ese deseo, esa ignorancia y buenas compañías.

En ese sentido, propusimos el contacto con tres compañías textuales. La primera era un trechito de la última entrevista de Paulo Freire (a la Universidad Católica de São Paulo) poco antes de morir en 1997.⁵ Asistimos juntos al video de la entrevista en portugués y lo traducimos al castellano ante el pedido de varios participantes. Este es el texto en las dos lenguas:

Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio, em seu tempo histórico, de marchas... Marcha dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser... eu acho, afinal de contas, que as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo.

4. El programa completo está en: filoeduc.org/10cife y todas las actividades quedaron grabadas en el Canal de YouTube del NEFI/UERJ: [<youtube.com/c/NEFIUERJ/>](https://www.youtube.com/c/NEFIUERJ/)

5. Ese trecho está en: <https://www.youtube.com/watch?v=V5vGcOy4II&abchannel=TVPUCC>

[Moriría feliz si viera a Brasil lleno, en su tiempo histórico, de marchas... Marcha de los que no tienen escuela, marcha de los desaprobados, marcha de los que quieren amar y no pueden, marcha de los que rechazan una obediencia servil, marcha de los que se rebelan, marcha de los que quieren ser y están prohibidos de ser... yo creo, al final de cuentas, que las marchas son andanzas históricas por el mundo.]

El segundo texto era de Elizabeth Bishop, una poeta estadounidense contemporánea que vivió más de veinte años en Brasil y de la que tomamos un pasaje de su libro *Cuestiones de viaje*. Igual que en el caso del texto de Freire, pasamos un video musicalizado con el poema recitado en portugués y lo traducimos después al castellano.⁶ Aquí las dos versiones:

Pensem na longa viagem de volta. Devíamos ter ficado em casa pensando nas terras daqui? Onde estaríamos hoje? Será direito ver estranhos encenando uma peça neste teatro tão estranho? Que infantilidade nos impele, enquanto nos resta um sopro de vida, a partir decididos a ver o sol nascendo do outro lado? O menor beija-flor do mundo? Ficar contemplando uma antiga e inexplicável obra de cantaria, inexplicável e impenetrável, qualquer paisagem, imediatamente vista e sempre, sempre deleitosa? Ah, por que insistimos em sonhar nossos sonhos e vivê-los também?

[Pensem en el largo viaje de vuelta. ¿Deberíamos habernos quedado en casa pensando en la tierra de aquí? ¿Dónde estaríamos hoy? ¿Es correcto ver a extraños montando una obra de teatro en este teatro tan extraño? ¿Qué infantilidad nos impulsa, mientras nos queda un aliento de vida, a salir decididos a ver el sol que nace del otro lado? ¿El colibrí más pequeño del mundo? ¿Contemplar una antigua e inexplicable obra de piedra, inexplicable e impenetrable, cualquier paisaje, inmediatamente visto y siempre, siempre encantador? Ah, ¿por qué insistimos en soñar nuestros sueños y también en vivirlos?]

Y finalmente, un fragmentito de *El tercero instruido*, un texto de Serres (1991), también leído en portugués y en castellano, aunque en este caso sin un video:

Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a condução de um guia, a educação puxa ao exterior. Parto: salgo. Sais do ventre da tua mãe, do berço, da sombra trazida pela casa do pai e as paisagens juvenis. Ao vento, à chuva: fora faltam os abrigos. Tuas ideias iniciais apenas repetem palavras antigas. Jovem: velho papagaio. A viagem das crianças; eis o sentido desnudo da palavra grega pedagogia. Aprender lança a errância. (Traducción propia.)

6. El video puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=Fo91skLQWNI&abchannel=DoraGalessio>

[Ningún aprendizaje evita el viaje. Bajo la conducción de un guía, la educación empuja hacia el exterior. Parto: Salgo. Sales del vientre de tu madre, de la cuna, de la sombra traída por la casa de tu padre y los paisajes de la juventud. Al viento, bajo la lluvia: afuera faltan los refugios. Tus ideas iniciales solo repiten palabras viejas. Joven: viejo loro. El viaje de los niños y niñas; este es el sentido desnudo de la palabra griega ‘pedagogía’. El aprendizaje lanza la errancia.]

Casi no comentamos los textos antes de caminar. Los leímos y pedimos que cada quien eligiera una de esas tres compañías y que la escribiera a mano en un cuaderno de notas o en una hoja que pudieran llevar a caminar. Recomendamos que salieran a caminar lo más liberados posibles de cosas como un celular, que les pudieran prender la atención. Les pedimos que salieran cómodos, con agua, una máscara en los lugares que fuera recomendable, su cuaderno de notas y un lápiz o una lapicera. Les sugerimos que estuvieran atentas y atentos a las señales del camino, que pensarán con esa compañía que habían llevado consigo, que se dejaran llevar sin una meta a la que llegar. Finalmente, les propusimos que estuvieran atentos y atentas por si alguna pregunta aparecía en el camino y que, si la encontraban, la anotaran en su cuaderno.

Les dimos una hora para salir a caminar, a cada quien en su contexto y nos encontramos después de esa hora en la misma sala Zoom para compartir (compartir, partir juntos) las sensaciones, los encuentros, los pensamientos surgidos caminando. El tiempo fue corto para tantos deseos de relatos pero el suficiente para escuchar a quienes no habían de hecho podido salir del lugar físico (y habían «caminado» en el pensamiento); a quienes habían encontrado algo que nunca pensaban que podrían encontrar caminando; a quienes encontraron una dimensión de sí mismas desconocida e inesperada; a quienes encontraron una realidad tan dura como imposible de no enfrentar. Y recibimos después muchos relatos, preguntas, palabras que caminaron. E inclusive, supimos de algunas y algunos perdidos, que salieron a caminar y se dejaron tanto llevar por el camino que no volvieron a la última parte de la actividad. Enhorabuena. Pedimos que nos mandaran los relatos y las preguntas por email. Comparto uno de esos testimonios. Es de Carmina Shapiro, profesora de filosofía de Rosario, Argentina, unas de las mediadoras del coloquio. Lo dejamos sin comentar, nos da mucho a pensar:

Salgo de casa.

Camino. Giro en la esquina. Me acerco a una zona del barrio que no frecuento.⁷ Creo que una sola vez pasé en auto. (Escribo esto y los lentes me vuelven a molestar con el sol que me da de lado, me los saco otra vez y me

7. Se trata del Barrio Acindar, en Rosario, Argentina. Se creó cuando se instaló la fábrica de aceros Acindar Industria Argentina de Aceros S.A. en 1942. Con las políticas desreguladoras, neoliberales y desindustrialistas de la última dictadura cívico-militar la fábrica se mudó a Villa Constitución y, progresivamente, el barrio «histórico» se fue rodeando de asentamientos informales a medida que se mira más al sur y más al oeste.

los cuelgo del cuello de la remera.) Solía haber un búnker por acá. Barrio pobre y de chapa vendía drogas a autos carísimos que entraban y salían del barrio.

Qué lindo viento de primavera. Extraño estas brisas. No puedo sentir su olor con el barbijo puesto.

Me sobresaltaron unas pisadas pesadas y rápidas demasiado cerca de mí. Me paralicé mientras el cuerpo me entregaba una dosis de adrenalina y yo me giraba para ver qué era, para mirar desenfocada y sin lentes. Era un joven trotando.

(Nada más que un joven trotando.)

Miro adelante.

Barrio excluido.

¿Qué clase de horrorosa mezquindad nos preparó para estas reacciones?

El tercero excluido...

El tercero *instruido*...

¿Es la instrucción/educación lo opuesto a la exclusión?

¿Es la instrucción/educación el término que rompe la dicotomía de ser o no-ser alguna cosa?

Me gusta esta pregunta. Voy a ver (intentar) si camino un poco más...

Salir a caminar en las condiciones en que salimos en esta caminata nos da esa oportunidad, de extrañarnos respecto de lo normal o naturalizado inclusive dentro de nosotros mismos, de nuestras percepciones y relaciones con el mundo que nos rodea, y también de la forma en que pensamos algunos conceptos, como excluido e incluido, que solemos reproducir sin parar para pensar. Y quien sabe también nos permita crear conceptos como el de «extruido» que podría surgir de darle algunas vueltas a las preguntas finales de Carmina. Y tal vez caminar de este modo sea inspirador también para pensar los modos en que habitamos las tierras educativas.

ALGUNAS COMPAÑÍAS PARA PENSAR EL COLOQUIO

El coloquio nos dejó cansados, satisfechos, alegres y con muchas cosas para pensar. Y también con algunos sinsabores, claro. Por ejemplo, cierta dependencia, real o imaginaria, de las grandes corporaciones que se apropian del espacio virtual y de lo que hacemos en ellos. También sabemos que algunas personas que mandaron trabajo no pudieron participar por las condiciones de vida difíciles y la falta de acceso. Nos habíamos propuesto ayudar a quienes quisieran participar y no pudieran hacerlo, pero en algunos casos simplemente no pudimos. Las propias condiciones de la vida pandémica y nuestros recursos limitados lo impidieron. Incluso creamos un taller de filosofía para que algunos niños y niñas pudieran estar presentes de alguna manera, pero sabemos que hay quienes hubieran querido estar en esos talleres y no pudieron hacerlo. La pandemia, al menos entre nosotros, ha acentuado notablemente las desigualdades materiales, de acceso y

conectividad. No las hemos podido enfrentar como nos hubiera gustado. Claro que más allá de esfuerzos tan específicos y focalizados como los nuestros hay allí un desafío que las políticas públicas no pueden soslayar. Es un estado de cosas muy preocupante. En un país gritante de desigualdades como Brasil, con millones de niños, niñas, jóvenes y adultos fuera de las escuelas presenciales que, todavía y por un buen tiempo, seguirán cerradas, la falta de políticas de ampliación del acceso y la conectividad solo refuerza la exclusión y las desigualdades. Los más conservadores pueden ver allí incluso una oportunidad para recortar gastos y de una vez deshacerse de una institución como la escuela, que suele ser criticada como obsoleta e ineficiente. Y también de personas que consideran de modo semejante.

Sin embargo, como la pandemia también ha ayudado a percibir, la escuela es mucho más que una institución ineficiente y obsoleta. Si no, que lo diga Pyetro, alumno de la escuela municipal «Joaquim da Silva Peçanha» de Duque de Caxias, en las afueras de Río de Janeiro, con quien conversamos en la apertura del coloquio.⁸ Pyetro decía que le gustaba la escuela y cuando le preguntamos qué le gustaba de la escuela nos dijo: «me gusta la parte en que estudiamos y comemos». No podría haberlo sintetizado mejor: al menos entre nosotros, la escuela tiene esas dos dimensiones insustituibles, la del estudio y la de la comida. Por eso, al menos aquí la escuela presencial es insustituible, porque para muchas niñas y muchos niños en Brasil la falta de escuela significa la falta de esas dos cosas. Y no solo, claro, porque como dijo otro niño de esa misma escuela, Arthur, en otra de las actividades del coloquio, la escuela es también el lugar donde encontramos los amigos y amigas, esto es, el lugar donde, al mismo tiempo, hacemos mundo y podemos conversar con nuestros pares y hacernos preguntas sobre el mundo que nos ha tocado habitar.

¿Es posible que al menos esta última dimensión de la escuela tenga lugar de forma remota? No lo sabemos. Después del coloquio, lo sabemos menos que antes, aunque hay quienes entre nosotros se atreven a responder afirmativamente la pregunta. Claro, hay una diferencia insoslayable: los cuerpos ausentes, la falta de toques, abrazos, olores... el recorte tan parcial de gestos, expresiones, formas nos hace pensar que si es acaso posible, de cualquier manera es otra escuela la que podríamos hacer de forma remota.

Claro que en mis propias palabras se filtra una dualidad que precisa ser pensada: una cosa es la escuela y otra cosa es hacer escuela. Una cosa es la institución, el edificio, el programa, el sistema educativo y otra cosa es hacer eso que no necesariamente se hace dentro de los edificios escolares y que, quien sabe, podría también hacerse fuera de ellos. Pero ¿qué sería más concretamente hacer escuela? Vamos a pensar esta pregunta, como en la caminata filosófica del coloquio, con tres compañeros de viaje, interlocutores, que nos llevan a tres dimensiones de la pregunta y del hacer escuela. Los presento por orden cronológico:

8. La conversación con Pyetro, centro de la apertura del coloquio, puede verse completa en el Canal de YouTube del NEFI/UERJ: <<https://www.youtube.com/watch?v=krRQGoSBZQ4&t=26s&abchannel=NEFI-UERJ>>

1) «inventamos o erramos» (Simón Rodríguez); 2) afirmar una «pedagogía infantil de la pregunta» (Paulo Freire); 3) una serie de operaciones de suspensión y profanación del mundo (Masschelein y Simons). Como esta escritura todavía está en clima de coloquio, prefiero no responder la pregunta sino hacer de ella nuevas preguntas con algunas inspiraciones surgidas de cada uno de nuestros interlocutores. Y como hacer escuela tal vez tenga que ver con afirmar un tiempo no cronológico, entonces, vamos a alterar ese orden y perturbar la cronología al presentar el camino que nos hacen pensar esos interlocutores.

Creo que para Masschelein y Simons (2014) sería bastante difícil hacer escuela virtualmente, en particular por la materialidad de operaciones y arreglos que ella implica. Pero no solo eso, porque el mundo digital supone un compromiso con lo social del que el hacer escuela exigiría emanciparse, como de otras tantas marcas de ese mundo y que podríamos sintetizar como: 1) la centralidad de la vida biológica y social (en vez del mundo); 2) el predominio de relaciones de comunicación, reconocimiento, visibilidad y perfiles, en las que la distinción entre lo público y lo privado se vuelve borrosa; 3) una especie de alienación del mundo y la consecuente pérdida de libertad generada por la creciente y alienante necesidad de estar conectados. Si hacer escuela supone justamente esa separación entre lo privado y lo público, poner el mundo sobre la mesa, y darle centralidad a lo común por sobre lo particular, parece que todas esas operaciones están muy comprometidas en el mundo digital. Algunas preguntas que nos surgen de estas formas de objeción a un hacer escuela virtual son: ¿las tecnologías digitales son determinantes de un modo de relación entre quienes las habitan o pueden ser habitadas de modos diferentes? ¿Es posible otro mundo virtual que el demarcado por las grandes corporaciones que privatizan ese espacio como Facebook, Twitter, Google, Instagram y otras? En otras palabras, ¿puede haber mundo digital más allá de esas corporaciones?, ¿sería posible demarcar claramente el espacio virtual público y el privado? Quienes trabajamos en la educación pública, ¿podríamos habitar un mundo virtual igualmente público? Con todas sus limitaciones, ¿una escuela pública virtual es una utopía deseable?

Lejos y antes del mundo virtual contemporáneo, hace dos siglos Simón Rodríguez también pensaba que hay una materialidad que no puede ser contornada al hacer escuela. Tanto lo creía el maestro de Bolívar que hacía con sus propias manos los bancos, las mesas, los muebles de las escuelas que él mismo construyó (véase Rodríguez, 2001). Con todo, hay una dimensión artística afirmada por don Simón en el hacer escuela que tal vez no esté imposibilitada en el modo remoto. Pienso incluso en una de las obras de teatro, *Palabras*, presentada en el coloquio por el Escuela de Teatro Martins Penna de Río de Janeiro.⁹ La obra es una denuncia del racismo de la sociedad brasilera. Las imágenes que vemos en la pantalla en la mayor parte de la obra son bocas, cuatro bocas negras y una boca

9. La obra de teatro, junto a otra obra *Cuentos Negreros de Brasil*, de Rodrigo França, y un debate posterior a cargo de Renato Nogueira, Wanderson Flor do Nascimento, Ramón da Matta, Thuany Coutinho y Geovane Barone. <<https://www.youtube.com/watch?v=vZTGntvU&t=2603s&abchannel=NEFI-UERJ>>

branca que oprime aquellas. La fuerza expresiva de la pieza tiene mucho que ver con el modo en que se ha servido de distintos planos, enfoques, luces, colores, sombras y el cruzamiento con imágenes, sonidos, palabras y discursos que, en buena parte, solo serían posibles en un formato virtual. Esto es, el arte virtual parece ser una forma diferente de arte. Ni más ni menos arte. Un arte diferente. ¿Podríamos decir lo mismo del hacer escuela en forma remota? ¿Pueden la invención y la errancia docentes encontrar caminos de expresión en el mundo virtual? Y tal vez una pregunta más osada y arriesgada: ¿es posible inventar errando remotamente nuevos modos de hacer escuela?

Finalmente, el último compañero de viaje en esta caminata sobre la virtualidad del hacer escuela: Paulo Freire. El educador pernambucano no tenía ningún problema con la tecnología; al contrario, la consideraba una especie formidable de creación humana; consideraba el valor de la tecnología mucho más una cuestión filosófica y política que tecnológica propiamente dicha (véase Freire y Guimarães, 1984). Es decir, la tecnología podría ser un factor de avance o retroceso en función de estar puesta al servicio de una sociedad menos o más opresora, justa, amorosa, bonita, que permitiera a quienes la habitan ser quienes son. Creo, entonces, que con Paulo Freire las cosas son más simples y también más claras. Hagamos las preguntas más diáfanas posibles: ¿cuál es la razón de ser de nuestro hacer escuela remoto? ¿De qué lado estamos? ¿El hacer escuela de forma remota permitirá superar las desigualdades, opresiones, racismos, sexismos, edadismos y demás plagas de las sociedades que habitamos?

¿HACER ESCUELA TENDRÁ QUE VER CON QUITARSE LOS ZAPATOS Y ANDAR DESCALZOS?

Recibimos muchos mensajes, cartas, relatos sobre el coloquio. De muchas maneras. Transcribiré solo dos. Uno es de Auxiliadora, que participa del Núcleo Interdisciplinar del Niño y el Adolescente de la Universidad de Azores. Paula Vieira, que forma parte del mismo Núcleo y fue una de las mediadoras del coloquio, nos relata algo que le dijo Auxiliadora cuando la encontró hace unos días: «Aquello es adictivo. No consigo parar de pensar en aquello. No consigo parar de pensar en aquellos textos. Aquello es adictivo». «Aquello» era el coloquio y su grupo de estudios. Cierro que no habíamos experimentado hasta ahora el trabajo con grupos de estudios; pero no recuerdo otro testimonio parecido relativo a ninguna de las ediciones presenciales del coloquio. Tampoco conozco un testimonio semejante de otro evento académico: que genere una especie de adicción al pensamiento y a la lectura.

El otro testimonio es una carta. Por su intensidad, la transcribo en forma íntegra y original. Vino de Paula, profesora de la Universidad de Brasilia, habitante de Gama, una ciudad satélite del Distrito Federal de Brasil. Aquí está:

Carta ao NEFI Gama - DF, 09 de outubro de 2020

Meu nome é Paula. Moro no Gama, uma cidadezinha a 40 km de Brasília.

Sou professora da Universidade de Brasília. Aqui, na universidade, con-

hecemos o Walter Kohan e seu trabalho com filosofia e infâncias. Depois disso, ele tornou-se uma boa inspiração, e percorrendo uma temporalidade não linear, mas nem por isso, desatenta, sigo espionando seu trabalho, fazendo suas invenções. Já participei de outros colóquios, sempre soube do NEFI, mas nossas rotas ainda não tinham se encostado com tanta precisão e força. Recentemente, nesse mundo pandêmico, sigo temendo mais a virulência do vírus, mas tenho me descoberto experienciando outras formas de estar e existir que ousam, se interpõem e se movem no sentido de criar outros mundos imaginados, possíveis e necessários. E foi em um desses movimentos, que assisti alguns lançamentos de livros do NEFI edições, comi chocolate, sorri com vocês e tenho mais de uma dezena de livros que vou encaixando e desfrutando entre outras leituras.

Embora não os conheça pessoalmente, já reconheço alguns de vocês pelo rosto e nome, outros pelo sotaque carioca e o riso largo, e outros, pelos comentários singulares e reconhecíveis dos ‘nefianxs’ no chat. Imagino que por isso, quis escrever-lhes. Um atrevimento, reconheço. Mas explico: o fato é que o stream do colóquio foi encerrado, mas nada se encerrou em mim. E, por certo, irá reverberar um bocado ainda. Senti vontade de encerrá-lo em parte, ir fechando algumas portas, deixando apenas um ventinho suave ventilar outras janelas e pensei que a escrita teria algum valor nesse meu serviço de acalmar os sentimentos por dentro. Embora sempre que faça algo assim, o que alcanço, de fato, é protelar, estender, dar um pouquinho de continuidade ao que fora sentido, dando ao que fora sentido outra forma de permanecer, arrastando-o para o papel e grudando-o em algumas palavras, puro recurso da imaginação que permanece operando para que eu continue ainda entregue ao sentimento, livre e solta. Tenho uma história para lhes contar. Ela trata de pés e presença ou de pés e fruição, ou de pés e liberdade, se preferirem. Não sei bem quando isso começou a acontecer, nem mesmo percebi. Na verdade, fui percebida. Num dia, após uma banca, me perguntaram: ‘-Professora, por que em alguns momentos, você tira os sapatos?’, respondi que não tinha notado, que deveria ser algum gesto casual. Mas não era, comeci a perceber meus pés e descobri que, de fato, por vezes, tirava os pés dos sapatos ou das sandálias. Na maioria das vezes, o fazia muito discretamente. E a depender do local, retirava apenas o calcanhar. Depois fui mapeando e cartografando os momentos em que isso acontecia. Não foi difícil perceber que liberar os pés ou parte deles, era uma espécie de porta de entrada para uma atenção e uma presencialidade que me tomava por completo. Era um gesto pequeno que revelava um tipo de entrega livre para a fruição do momento.

Pois bem, saibam que tirei os pés das havaianas muitas vezes. Liberei meus pés quando ouvi Pyetro desejar uma chave; no momento em que ouvia do samba e percebia Milena e Felipe entregando seus corpos e sentimentos à dança; naquela corridinha feita em compasso pelo menino traquina do filme Os óculos do vovô; tirei os pés das havaianas enquanto via o

filme *Darnos a fala* e meu coração parecia ricochetear com tanta verdade e beleza reunidas; hoje tirei os pés quando fui caminhar, mesmo uma caminhada sem volta, pois resolvi ficar no caminho [risas]; tirei os pés das sandálias enquanto via a experiência das crianças no colóquio; ria com a Filó Sofia, quem já sou super fã, e nem sabia mais o que são sandálias nesse belíssimo encerramento e após as tantas perguntas do continuamento e começo, inventados por vocês [risas]... Vocês me deixaram descalça com tudo que me propiciaram pensar, ver, ouvir e sentir. E tenho de dizer que vocês foram muito bons na arte de tramar... tramaram contra a arrogância e contra a elitização da academia, propondo uma metodologia de encontro e de estudo baseada num tipo de horizontalidade; e assim fizeram/fazem universidade e escola disruptivas e combativas, capazes de juntar rua, casa, árvore, cor, som, música, dança, samba, estudo, escola, criança, idoso, negro, branco, mulher, brasileiro, italiano, chileno, peruano, professora, pesquisadora, dançarina, poeta, mãe, tia, pai, mulher, sambista, palhaça, na construção de uma grande tenda de gentes, seres e diferenças reunidas em torno do desejo de pensar a vida e produzir vida... Gratidão tamanha a vocês por eu ter ficado muitas vezes descalça ao longo dessa semana. Sigamos com cuidado e quem sabe nos encontraremos, presencialmente, em 2021!

Abraço grande,
Paula Gomes de Oliveira

El relato de Paula nos conmueve y nos deja pensando. Destaco solo algún aspecto de los muchos interesantes que esta carta bellamente escrita nos sugiere. Paula nos dice que hace un tiempo alguien le hizo notar que ella se quitaba los zapatos en ciertos momentos de eventos académicos. Era un gesto inconsciente y, ella misma lo descubrió después, era también una revelación de «una atención y presencialidad» que, en ciertas ocasiones, la tomaban por completo: «un gesto pequeño que revelaba un tipo de entrega libre para el disfrute del momento». Durante esta profase remota del coloquio, Paula nos dice que varias veces se quedó descalza. Un coloquio remoto le pidió revelarse en su forma más íntima y presente. Más atenta. Más libre. Más entregada al disfrute del momento, como en raras ocasiones presenciales. Sobran otras palabras.

Podemos terminar muy bien este texto con el testimonio de Paula. En verdad, creo que el coloquio nos ha hecho quitar los zapatos a unos cuantos. Nos tomó por completo y nos llevó a una forma de atención y presencialidad impensada para esta forma de encuentro. Yo diría que también dejó al desnudo lo que creíamos saber sobre lo que puede un coloquio, una escuela, una educación filosófica remotas y no remotas. Nos sacó varias ropas de saberes y poderes con las que nos disfrazamos al habitar las instituciones que habitamos. Nos despegó de al menos algunas de nuestras arrogancias, comodidades, zonas de confort. Y nos dejó inquietos, atentos, pensando. Nos quedamos llenos de preguntas, curiosidades e inquietudes. En otras palabras, nos transportó a un estado de

infancia. Como si tuviéramos que empezar la escuela otra vez. Como un primer día de clases. Como una primera vez. Como si fuera el primer coloquio. Quienes habitamos entre filosofías e infancias lo sentimos como un presente. Con la gratuidad y la temporalidad de un presente inesperado, imprevisto, impensado. Como un tiempo que no solo antecede a un futuro sino que empieza y termina en sí mismo, como un círculo. En ese tiempo (de infancia) nos encontramos. Un tiempo de esperanzarnos a fuerza de nunca dejar de preguntar.

BIBLIOGRAFÍA

Freire, P. y Guimaráes, S.

1984 *Sobre educação (Diálogos)*, Río de Janeiro, Paz e Terra.

Lyotard, J.-F.

2005 *Le postmoderne expliqué aux enfants*, París, Galilée.

Masschelein, J. y Simons, M.

2014 *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Rodríguez, S.

2001 *Obras completas*, Caracas, Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela

Serres, M.

1991 *Le tiers-Instruit*, París, François Bourin.

La urgencia de ciudadanía. Reflexiones sobre educación y sociedad en la pospandemia

Ricardo Cuenca

SE HA VUELTO UNA CONSTANTE EN LA REGIÓN afirmar que la epidemia de covid-19 ha mostrado sin reparos las desigualdades educativas y, en efecto, así ha sido. Las desigualdades que, sin duda, son anteriores a la pandemia, se expresaron en brechas digitales, de conectividad y de equipamiento e impidieron que la educación llegara a todos los estudiantes sin excepciones. Pero estas desigualdades también son consecuencia de lo poco preparados, a pesar de los esfuerzos desplegados, que estuvieron los sistemas educativos para atender una educación inusual, en la que las características sociales y económicas de las familias, sin intención alguna, se convirtieron en barreras para educarse en esta excepcionalidad (Álvarez *et al.*, 2020; Cepal y Unesco, 2020; Reimers, 2020).¹

En medio de los debates sobre cómo atender a los estudiantes, cómo acompañar a los docentes, cómo orientar a las familias, cómo reorganizar los planes de estudio y cómo generar nuevo material educativo, surgió la pregunta por la formación ciudadana y su papel en esta pandemia. Aunque con menos cobertura en la academia, los ministerios y las familias, la manera sobre cómo se enseña y las expectativas sobre lo que se tiene que aprender sobre el ejercicio ciudadano reaparecieron en la agenda pública educativa.

Como si fuera un espejismo, la idea de formación ciudadana ha sido en los últimos años una imagen borrosa en el imaginario construido sobre la educación y, más específicamente, sobre la calidad de la educación, en grueso de la población. Es probable que esto sea una consecuencia de la forma en que se ha venido construyendo, en las últimas décadas, la idea de qué es educación y para qué sirve; es decir, de la instalación de una noción hegemónica de calidad educativa que privilegia cierto tipo de aprendizajes para alcanzar ciertos fines, en la que la formación ciudadana perdió lugar, a pesar de la centralidad que tuvo en la fundación de los sistemas educativos.

1. Un buen recuento sobre desigualdades educativas y covid-19 puede encontrarse en el Número Extraordinario *Consecuencias del Cierre de Escuelas por el covid-19 en las Desigualdades Educativas* de la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, nº 3, 2020. <<https://revistas.uam.es/riejs>>

A pesar de ser a veces parte de un discurso retórico sobre su importancia, hace ya algún tiempo, antes de la pandemia, se retomó en la región una discusión sobre la formación ciudadana. Esta tuvo distintas motivaciones, entre ellas la necesidad de atender los problemas de calidad de las democracias latinoamericanas (Diamond y Morlino, 2004; Levine y Molina, 2007; O'Donnell, 2004), el compromiso de atender las demandas de formación de ciudadanías globales (Beck, 2006; Nussbaum, 1999), la constatación de que la democracia es un asunto fundamental para el desarrollo sostenible y que la educación tiene un importante papel en ello (Unesco, 2015) o, simplemente, el hecho de pensar nuevamente en la educación cívica como parte constitutiva de la formación de los sistemas educativos (Mayordomo, 2008).

Con la irrupción de la pandemia, el comportamiento social, correcto o sancionable, ha sido materia de escrutinio. Las razones detrás del acatamiento (o no) de las normas dictadas para afrontar la emergencia sanitaria parecen ser múltiples y simultáneas. Es indudable que las condiciones materiales precarias, la informalidad laboral y una economía de subsistencia de muchas familias son razones poderosas para explicar estos comportamientos. También las cuestiones estructurales como los roles de género o las tradiciones culturales, así como los patrones de comportamiento en contextos de vulnerabilidad que han sido reportados por la psicología social y la economía del comportamiento. Sin embargo, existen también razones asociadas al ejercicio ciudadano; es decir, al grado de obediencia de los individuos frente al Estado y al tipo de consideraciones con los otros. Estas razones son entendidas en un marco en el que la idea de ciudadanía se asienta en los principios sobre el bien común, la solidaridad y el respeto a la diferencia como formas de convivencia (Cuenca, 2020).

Sin embargo, de aquello que me quiero ocupar ahora es de lo que sucederá (o debería suceder) con la formación ciudadana en un contexto de pospandemia, de mediano plazo, ahora que está reconfirmada la necesidad de repensarla e implementarla. Por ello, este texto tiene el doble propósito de mostrar algunos desencuentros con la formación ciudadana en la región, a la vez que ofrecer algunas pistas para fortalecerla. Pero antes de desarrollar los argumentos centrales, quiero presentar la perspectiva conceptual desde la que propongo el análisis de la formación ciudadana.

PERSPECTIVA CONCEPTUAL: ¿DE QUÉ CIUDADANÍAS ESTAMOS HABLANDO AHORA?

La teoría política actual sostiene que no existe un consenso sobre la definición de democracia y, por lo tanto, resulta más correcto hablar de democracias; así en plural. Estos varios tipos de democracia coexisten y tienen efectos directos en el planteamiento de los fines del Estado y en las prácticas sociales. Como es de suponer, esto impacta también en cómo se definen las identidades políticas, en cómo se transforma la noción de ciudadanía. Y, entonces, resulta válido hablar de regímenes de ciudadanía.

De todos los enfoques de democracia, quiero concentrarme en dos contemporáneos que cada vez ganan más protagonismo, tanto en el campo académico como en la vida política: el enfoque deliberativo y el igualitario. Aun cuando ambos son enfoques que comparten una perspectiva crítica respecto de los modelos tradicionales de democracia, reconocen el valor de estos, pero los complementan. Comparten además un contexto, las décadas de los años ochenta y noventa, marcado por la crisis de los Estados socialistas, la extensión de gobiernos democrático-liberales en respuesta a regímenes autoritarios, la ampliación del libre comercio, la desregulación económica y financiera y los procesos de «ajuste estructural».

El enfoque deliberativo

En este enfoque, la atención se concentra en los procedimientos mediante los cuales se toman decisiones de impacto público; es decir, de aquellas decisiones que afectan a todos los miembros de una comunidad política. De este modo, la preocupación principal gira en torno a asegurar que esta toma de decisiones esté guiada por procesos que se sustentan en la búsqueda del bien común a partir del uso de la argumentación razonada, en contraposición a la apelación de emociones, vínculos de solidaridad, intereses particulares o coerción. De acuerdo con este principio, para funcionar adecuadamente, la democracia requiere más que la mera la agregación o la negociación de intereses contrapuestos (Habermas, 1996).

En ese sentido, este enfoque juzga la calidad de la democracia en la medida en que logra instaurar un diálogo respetuoso y equitativo en distintos niveles de gobierno que van desde la construcción de acuerdos básicos hasta la toma de decisiones. Para ello se esperaría el involucramiento de diversos actores competentes e informados, más allá de las instancias políticas tradicionales, con el fin de mejorar la calidad de las discusiones (Coppedge *et al.*, 2018; Habermas, 1996; Ferre *et al.*, 2002). Las características exigidas de los participantes en el diálogo son una invitación a pensar el papel de la educación y la formación ciudadana.

El enfoque igualitario

El núcleo de este enfoque se encuentra en el impacto de las desigualdades sociales en el desarrollo de la democracia; es decir, de qué manera condiciones desiguales permiten el ejercicio de libertades y derechos formales, así como de ejercicio de poder de grupos sociales históricamente marginados de la vida política social. En este sentido, redistribución y reconocimiento son aspectos fundamentales de la democracia (Fraser y Honneth, 2006), así como el reconocimiento de colectivos que conllevan identidades comprensivas, formas de vida particulares entre sus miembros, relaciones diferenciadas de estatus y posiciones sociales antagónicas tales como el género, la etnia o la clase social (Young, 1996).

Bajo este enfoque, la calidad de la democracia es examinada en razón del grado en el que los derechos estén protegidos de igual manera para todos los tipos de colectividades que integran una sociedad determinada, y de la manera en la que en que los recursos estén distribuidos equitativamente para todos, ya que esto permitiría la plena participación y una adecuada distribución del poder político (Coppedge *et al.*, 2018). Junto con ello, supone también la posibilidad de construir una agenda política diferenciada, sobre la base de intereses de colectivos tradicionalmente excluidos en espacios públicos, en la arena política y en la gestión pública (Fraser, 2008).

El impacto de estos enfoques en la noción de ciudadanía es inevitable. Según ambos, el ejercicio ciudadano se desarrolla en una comunidad que considera el pluralismo cultural, y un Estado que reconoce que los diferentes regímenes de ciudadanos es consecuencia de la configuración político-económica de la sociedad. Al respecto, fue recién a partir de la segunda mitad del siglo XX que la dimensión identitaria de la ciudadanía comienza a ser reformulada a partir de dos procesos: la ampliación de los derechos humanos y el valor de la diferencia.

En primer lugar, el surgimiento y afianzamiento de un sistema de alcance mundial de protección de los derechos humanos y del impulso de la globalización, lo que ha generado instancias transnacionales de protección de derechos y promovido la idea de una ciudadanía cosmopolita (López, 1997). En segundo lugar, el surgimiento de una nueva categoría de derechos vinculados al reconocimiento de las diversas identidades culturales y sociales para quienes es necesario impulsar derechos diferenciados, debido a su situación históricamente subordinada (Young, 1989).

De esta manera, la democracia incorpora dimensiones complementarias a la idea de democracia como régimen político y a la idea de ciudadanía política. Esta ampliación supone la idea de democracia como forma de relacionarse de manera equitativa o igualitaria entre ciudadanos y no solo entre el ciudadano y el gobierno. Así, los derechos sociales y culturales se constituyen en el centro del ejercicio ciudadano en democracia.

HACIA UNA NUEVA FORMACIÓN CIUDADANA

En los debates actuales, la formación ciudadana en las escuelas tiene múltiples desafíos. Probablemente, el principal sea adaptarse a las nuevas discusiones sobre democracia y ciudadanía presentadas anteriormente. En este contexto, los sistemas educativos vienen experimentando, aunque en diferentes niveles, un cambio sobre la formación ciudadana. Es en buena cuenta una transición de la educación ciudadana tradicional, basada en el aprendizaje de aspectos de la institucionalidad política, hacia una formación ciudadana que incluye una perspectiva complementaria a la tradicional asociada a temas como la ciudadanía global, la diversidad, entre otros (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

En esta misma línea, los documentos normativos en educación, tales como currículos, planes de estudio y proyectos institucionales en las escuelas, vienen respondiendo a la necesidad, al menos en el plano formal, de formar en la idea

de ciudadanía entendida como un conjunto de ideas y virtudes para actuar en asuntos públicos (Magendzo y Pavez, 2016).

Estudios como los de Bascopé *et al.* (2015), Bramwell (2020), Cox *et al.* (2014), Cox (2010), Magendzo y Pavez (2016), Orealc-Unesco (2017) examinan todos estos cambios y coinciden en que, en América Latina, estos nuevos enfoques de formación ciudadana conviven con aproximaciones más tradicionales propios de la educación cívica; es decir, con una carga especial en contenidos de institucionalidad política.

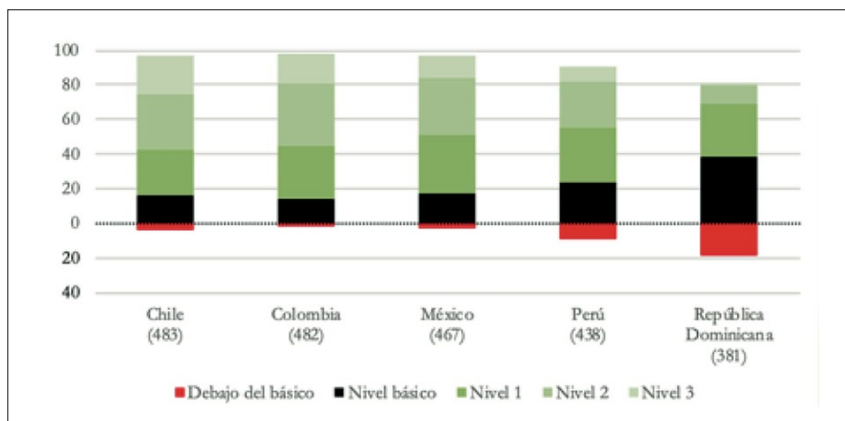
En este momento de transiciones, el tema curricular es de la mayor importancia. En la región la situación curricular de la formación ciudadana es particularmente heterogénea. No obstante, es posible encontrar algunos aspectos comunes. Por ejemplo, los estudios comparados mencionados coinciden en que hay cierto énfasis tradicional en los planes de estudio que se manifiesta, por ejemplo, en la enseñanza de la formación ciudadana como cursos específicos, la mayoría de las veces ubicados hacia el final de los niveles educativos, centrada en la administración de contenidos, más que en el desarrollo de habilidades complejas, las cuales son base valorativa de la vida democrática. Finalmente, aunque los currículos de la región avanzan hacia formas más complejas y contemporáneas de formación ciudadana, aún no han logrado incluir formas críticas de problematización de asuntos fundamentales para una democracia deliberativa e igualitaria, como por ejemplo las relaciones de poder o el impacto de la historia en la estructura actual de la sociedad (Bramwell, 2020).

Las decisiones curriculares pueden ser medidas en los aprendizajes de los estudiantes y aun cuando esta relación no es absolutamente directa, pues está mediada por el trabajo de los docentes, es una aproximación válida. Muchos de los países de la región han venido incorporando evaluaciones para medir *resultados de aprendizaje* asociados a la educación cívica y ciudadana. De hecho, algunos de ellos participan en pruebas internacionales especializadas, como el ICCS. Los resultados de esta última prueba, si bien no constituyen un elemento determinante, son una aproximación apropiada para conocer el nivel de desarrollo de conocimientos sobre ciudadanía y cívica.

Según los resultados de las evaluaciones del año 2016, los cinco países que participaron son aquellos que presentan los puntajes promedio más bajos y aun cuando se presentan mejoras respecto de la evaluación del año 2014, el desempeño de los estudiantes latinoamericanos está por debajo del promedio internacional. Específicamente, estos resultados nos muestran que, alrededor de la mitad de estudiantes solo tienen familiaridad con contenidos concretos explícitos y básicos, por ejemplo, sobre la democracia. Alejándonos de los promedios, la información de los resultados por grupos específicos muestra que los puntajes promedio en las zonas rurales son significativamente más bajos que los de zonas urbanas.

Estos resultados deberían ser interpretados a la luz de las apuestas curriculares que, como han sido presentadas, a pesar de encontrarse en un proceso de transición presentan énfasis en contenidos tradicionales de educación cívica y, por lo tanto, deberían estar reflejados en mejores resultados; asunto que no ha sucedido. Por otro lado, la evaluación ICCS también provee información acerca de las

Gráfico 1. Resultados de los estudiantes de segundo grado de secundaria en el estudio ICCS según medidas promedio* y niveles de logro (% de población evaluada), 2016.



* Medidas promedio entre paréntesis.

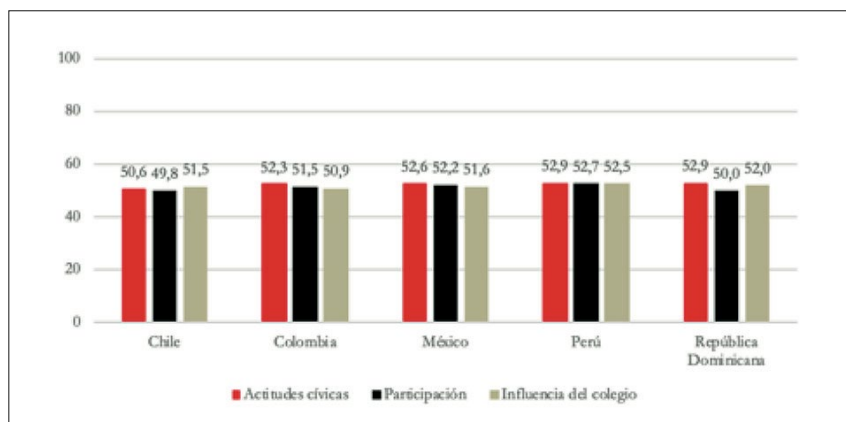
Fuente: Elaboración propia a partir de Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.

actitudes de los estudiantes. Al respecto, los valores de índices agregados acerca de actitudes cívicas, hacia la participación y la influencia de la escuela muestran que los estudiantes de los países participantes presentan un desarrollo medio de actitudes positivas en las tres áreas evaluadas. Las actitudes cívicas dan cuenta de las actitudes positivas de los estudiantes hacia su país de residencia, la percepción de estos acerca de la importancia de la ciudadanía convencional, así como el sentido de autoeficacia de la ciudadanía de los estudiantes, la percepción de los estudiantes de la importancia de la responsabilidad personal para la ciudadanía y la percepción de los estudiantes sobre la importancia de la ciudadanía relacionada con el movimiento social. El área de participación incluye dos momentos: el actual en la escuela y el futuro relacionado con la participación esperada, por ejemplo, de los estudiantes en la vida política activa. Finalmente, la influencia del colegio mide las percepciones de los estudiantes sobre la interacción en la escuela, la apertura en las discusiones de clase, las relaciones estudiante-profesor en la escuela, así como el valor que le otorgan a la participación en la escuela.

Como en el caso de los aprendizajes, las actitudes de los estudiantes parecen estar a medio camino; al menos, en aquellos aspectos relacionados, nuevamente, con la perspectiva tradicional de educación cívica. En algunos casos, hay actitudes que podrían entrarían «en conflicto» con los resultados, medianamente buenos, de aprendizaje. Por ejemplo, 7 de cada 10 estudiantes de los 5 países participantes estarían de acuerdo con que una dictadura es justificada sin con ello se genera crecimiento económico.

Sin embargo, algunas actitudes más cercanas a la formación ciudadana actual, como el respeto a la diversidad, se presentan entre los jóvenes examinados con

Gráfico 2. Actitudes de estudiantes de segundo grado de secundaria en el estudio ICCS según índice promedio,* 2016.



* Los valores de los índices van de 0 a 100.

Fuente: Elaboración propia a partir de Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.

mejores perspectivas. Según la misma evaluación ICCS, 8 de cada 10 estudiantes están de acuerdo con que los homosexuales tengan los mismos derechos que los demás ciudadanos.

La información de las actitudes es un importante insumo para los ajustes curriculares y el diseño de didácticas específicas propias de una formación ciudadana con una perspectiva más amplia que la tradicional educación cívica.

Finalmente, varios desencuentros surgen entre lo que se quiere formar, cómo efectivamente se forma, qué es lo que se enseña y qué es lo que los estudiantes aprenden.

UNA SÍNTESIS GENERAL Y ALGUNAS PISTAS PARA SEGUIR

Con este texto quise mostrar la situación de la formación ciudadana en la región, a partir de un contexto excepcional, pero proponiendo ir más allá de la coyuntura. Propuse también presentar algunas pistas de cómo avanzar. En ese sentido, las siguientes ideas podrían ser las bases para un plan de acción.

En síntesis, la región parece moverse hacia perspectivas más amplias y complejas de la formación ciudadana. La incorporación de aspectos propios de una perspectiva relacional de la ciudadanía y un enfoque de democracia como forma de vida o, mejor dicho, como organizadora de las interacciones sociales cotidianas empieza a ser parte de las decisiones educativas en muchos países de la región. Esto coloca a los sistemas educativos en un momento de transición que requiere ser sostenido y fortalecido.

En esta transición, afinar la didáctica de la formación ciudadana y apoyarse más en las actitudes de los jóvenes puede ser una salida para consolidar el proceso. Específicamente, hay factores que propongo sea incluidos en la discusión.

En primer lugar, se requiere construir un vínculo entre la formación ciudadana y la *democracia cotidiana*; aquella que no es una abstracción o un momento electoral. Retomo la idea de la pandemia como una oportunidad para ilustrar esta idea y parto con algunas preguntas: ¿cuánto es posible discutir los planes de estudio sobre formación ciudadana en la región en relación con la (des)obediencia social frente a las normas impuestas por los gobiernos?, ¿qué reflexiones son posibles de trabajar en clases sobre el impacto en el ambiente durante el confinamiento y su relación con el ejercicio ciudadano?, ¿de qué manera se pueden incorporar en los planes de estudio las tensiones entre libertades individuales e intereses colectivos como parte de las nociones de ciudadanía? Por ello, propongo mirarlo con fines educativos, concentrar nuestros esfuerzos en aprender y enseñar sobre lo que nos está sucediendo en nuestro entorno cercano y en el mundo.

En segundo lugar, no es suficiente el manejo de conceptos básicos sobre el tema, como tampoco lo es el conocimiento de las instituciones políticas, sus funciones y sus competencias.

Ajustes curriculares. Del aprendizaje de aspectos de institucionalidad política hacia el aprendizaje de institucionalidad política y temas relacionales en las sociedades y hacia una ubicación longitudinal, basado en competencias que incluyan desarrollo de metodologías participativas. Y quizás lo más importante es que la formación ciudadana atienda de manera integrada, además de los aspectos tradicionales de la educación cívica, como los principios y valores cívicos, la relación entre ciudadanía y participación democrática, el papel de las instituciones políticas; la identidad plural y la diversidad, la convivencia, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, la influencia del contexto macro (vínculos con la economía, la protección del ambiente y la globalización) y la relación con el ambiente (Cox, 2010; Schulz *et al.*, 2011).

La producción académica en la región, imposible de reseñar en este breve texto, coincide en la importancia de *ambientes democráticos* escolares en el desarrollo de aprendizajes ciudadanos. En un estudio comparado, Carrasco y Torres Iribarra (2018) encontraron que el uso del debate abierto en las aulas está relacionado de forma positiva con los valores igualitarios y actitudes tolerantes hacia los otros. En este sentido, se requeriría iniciar otro cambio: transformar el espacio escolar en un campo en el que se desarrollen las prácticas democráticas y ciudadanas (Jakubowicz, Ramos y Rodríguez, 2011). De esta manera, se podrá romper con la percepción muchos estudiantes sobre las características antidemocráticas de la escuela (Bramwell, 2020) y enfrentar la tradición autoritaria de la escuela, que a pesar de intentos por acabar con ella, permanece de maneras más o menos directas.

Finalmente, la *formación docente* resulta ser un generador fundamental del cambio; el factor más importante y decisivo, sostiene Reimers (2008), y por ello requiere de atención para cumplir con los objetivos propuestos en los currículos escolares (Magendzo y Arias, 2015). La incorporación de la educación ciudadana en los currículos de formación docente varía entre países, pero todos comparten el poco desarrollo

de políticas específicas para su fortalecimiento. Por ello, proponemos pasar del trabajo de contenidos, fundamentalmente teóricos, organizados «atomizadamente» en cursos especializados o en cursos que combinan la formación ciudadana con otros temas (derechos humanos, convivencia y paz), a cursos integrados que desarrollen competencias ciudadanas complejas. Junto con ello, urge, según los estudios, alinear los currículos de formación docente con los de la educación básica escolar.

Finalmente, estudios comparados, como el de Treviño *et al.* (2018), sostienen que las escuelas parecen tener una influencia limitada en la promoción de actitudes hacia la diversidad. Este debiera ser entonces el punto de partida para preguntarnos cuánta modificación debe hacerse para superar esta restricción, porque es ineludible que la escuela atienda estos temas. Es su responsabilidad y el papel que le toca en la búsqueda de mejores democracias.

Como nunca antes, un contexto desafiante, duro, incierto, excepcional como el actual ha tenido tanto peso en el sentido de la educación. Una manera de sobrellevar la pandemia y sus secuelas consiste en imaginarse el contexto de pospandemia como un espacio de cambios y una oportunidad de mejora. Un buen ejercicio sería recuperar la idea de la educación como poderoso instrumento para construir mejores sociedades. Es, de alguna manera, volver a colocar en los fines de la educación ya no solo los aprendizajes actuales, sino que también colocar la idea de cómo serán los futuros ciudadanos. Por ello, urge atender de forma prioritaria la formación ciudadana con miras a formar ciudadanos que contribuyan a construir mejores democracias y sociedades más justas. Finalmente, la educación no puede continuar como si nada hubiera pasado.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Marinelli, H.; Arias Ortiz, E.; Bergamaschi, A.; López Sánchez, A.; Noli, A.; Ortiz Guerrero, M.; Pérez Alfaro, M.; Rieble-Aubourg, S.; Rivera, M.C.; Scannone, R.; Vásquez, M. y Viteri, A.
 2020 *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante covid-19*, Banco Interamericano de Desarrollo. <<http://dx.doi.org/10.18235/0002337>>
- Bascopé, M.; Bonhomme, M.; Cox, C.; Castillo, J.C. y Miranda, D.
 2015 «Curricular Guidelines and Citizenship Attitudes in Latin American Atudents: A Comparative Analysis», en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, n° 2, julio-diciembre, pp. 1.169-1.190.
- Beck, U.
 2006 *Cosmopolitan Vision*, Cambridge, Polity Press.
- Bramwell, D.
 2020 «Systematic review of empirical studies on citizenship education in Latin America 2000 to 2017 and research agenda proposal», en *Citizenship, Social and Economics Education*, vol. 19, n° 2, pp. 100-117. <<https://doi.org/10.1177/2047173420922506>>

Carrasco, D. y Torres Irribarra, D.

- 2018 «The Role of Classroom Discussion», en Sandoval-Hernández, A.; Isac, M.M. y Miranda, D. (eds.), *Teaching Tolerance in a Globalized World*, Cham, International Association for the Evaluation of Educational Achievement-Springer Open, pp. 87-102.

Cepal y Unesco

- 2020 «La educación en tiempos de la pandemia de covid-19», Santiago (Chile).

Coppedge, M.; Gerring, J.; Knutsen, C.H.; Lindberg, S.; Skaaning, S.E., Teorell, J.; Altman, D.; Bernhard, M.; Cornell, A.; Fish, M.E.; Gjerløw, H.; Glynn, A.; Hicken, A.; Krusell, J.; Lührmann, A.; Marquardt, K.L.; McMann, K.; Mechkova, V. y Ziblatt, D.

- 2018 «V-Dem Codebook. Varieties of Democracy (V-Dem) Project». <https://www.v-dem.net/media/filer_public/e0/7f/e07f672b-b91e-4e98-b9a3-78f8cd4de696/v-dem_codebook_v8.pdf>

Cox, C.

- 2010 «Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados», Informe de referente regional 2010, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

Cox, C.; Bascopé, M.; Castillo, J.C.; Miranda, D. y Bonhomme, M.

- 2014 «Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares», Unesco-IBE.

Cox, C.; Jaramillo, R. y Reimers, F.

- 2005 «Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción», Banco Interamericano de Desarrollo.

Cuenca, R.

- 2020 «Razones de desobediencia. ¿Por qué actuamos como actuamos frente a la pandemia?», en Bruce, J.; Cuenca, R.; Del Águila, A. y McEvoy, C., *Afrontar el desastre. Reflexiones sobre la pandemia en la sociedad peruana*, Perú, Penguin Random House, pp. 39-60.

Diamond, L. y Morlino, L.

- 2004 «The quality of democracy. An overview», en *Journal of Democracy*, vol. 15, n° 4, pp. 20-31.

Ferre, M.; Gamson, W.A.; Gerhards, J. y Rucht, R.

- 2002 «Four Models of Public Sphere in Modern Democracies», en *Theory and Society*, vol. 31, n° 3, pp. 289-324.

Fraser, N.

- 1997 *Justicia interrumpida. Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*, Bogotá, Fondo Editorial de la Universidad de Los Andes.
- 2008 *Escalas de justicia*, Barcelona, Herder.

Fraser, N. y Honneth, A.

- 2006 *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Madrid, Fundación Paideia Galiza-Ediciones Morata.

Habermas, J.

- 1996 «Three normative models of democracy», en Benhabib, S. (ed.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton, Princeton University Press, pp. 21-29.

Levine, D.H. y Molina, J.E.

- 2007 «La calidad de la democracia en América Latina: una visión comparada», en *América Latina Hoy*, vol. 45, pp. 17-46.

Lindberg, S.; Coppedge, M.; Gerring, J. y Teorell, J.

- 2014 «V-Dem: A new way to measure democracy», en *Journal of Democracy*, vol. 25, nº 3, pp. 159-169.

López, S.

- 1997 *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de ciudadanía en el Perú*, Lima, Instituto de Diálogo y Propuestas.

Magendzo, A. y Arias, R.

- 2015 «Informe regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina», Banco Interamericano de Desarrollo-Fundación Antonio Restrepo Barco.

Magendzo, A. y Pavez, J.

- 2016 «Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana», en *Praxis Educativa*, vol. 20, nº 1, pp. 13-27.

Mayordomo, A.

- 2008 «El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47, nº 1, pp. 211-236.

Nussbaum, M.

- 1999 «Patriotismo y cosmopolitismo», en Nussbaum, M. (ed.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Barcelona, Paidós, pp. 13-29.

O'Donnell, G.

- 2004 «Why the Rule of Law Matters?», en *Journal of Democracy*, vol. 15, nº 4, pp. 32-46.

Orealc-Unesco

- 2017 «La formación inicial docentes en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales», Santiago (Chile), Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe de la Unesco.

Reimers, F.

- 2020 «Los desafíos del liderazgo educativo durante la pandemia», en Reimers, F. (coord.), *Liderando sistemas educativos durante la pandemia de covid-19*, edición de autor.

Schulz, W.; Ainley, J.; Cox, C. y Friedman, T.

- 2018 «Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina», *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

Treviño, E.; Béjares, C.; Wyman, I. y Villalobos, C.

- 2018 «Influence of Teacher, Student and School Characteristics on Students' Attitudes Toward Diversity», en Sandoval-Hernández, A.; Isac, M-M. y Miranda, D. (eds.), *Teaching Tolerance in a Globalized World*, Cham, International Association for the Evaluation of Educational Achievement-Springer Open, pp. 33-66.

Unesco

- 2015 «Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible».

Young, I.M.

- 1996 «Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship», en Bellamy, R. y Kennedy-Macfoy, M. (eds.), *Citizenship. Critical Concepts in Political Science*, Londres-Nueva York, Routledge, pp. 228-252.

Cierre

Pandemia y desigualdad. Una respuesta integral a la crisis

Karina Batthyány y Nicolás Arata

UNA PANDEMIA TIENE EN VILO A LA HUMANIDAD y obliga a que en cada país y región se discutan problemas específicos de sus sociedades. Esta nueva coedición de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina con Clacso se destaca por la voluntad que ambas instituciones tienen no solo de trabajar colaborativamente, sino de hacerlo a través de una convocatoria abierta a autoras y autores comprometidos con el derecho a la educación y con la educación pública en particular.

Recorrer el índice de esta obra colectiva –en el que se zurcen lecturas regionales con miradas locales y problemáticas específicas– nos condujo a reflexionar acerca de cuál era el registro más apropiado para sumar un puñado de reflexiones al debate. Como dice Raymond Williams, el problema inicial siempre es de perspectiva. Hemos optado por ensayar una mirada de conjunto, a riesgo de tropezar con algunas inexactitudes, procurando contribuir a pensar cómo quedará configurada la nueva trama de las desigualdades en la región después de la pandemia.

Si el 2020 será recordado como el año que reunió todos los atributos de una época (la ausencia de certezas, el futuro como enigma, la inestabilidad como condición permanente, las enormes dificultades para gestionar los problemas comunes, el desasosiego), en este ensayo procuramos reelaborar una serie de ideas que rodean el núcleo de la invitación extendida por Inés Dussel, Darío Pulfer y Patricia Ferrante. En otras palabras, buscamos situar la cuestión de la educación en el conjunto de temas que –desde el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales– hemos podido identificar como parte de las problemáticas más acuciantes en nuestra región.

1. EL PUNTO DE PARTIDA ES LA DESIGUALDAD

En América Latina, el coronavirus puso de manifiesto las grandes desigualdades que sufren las sociedades latinoamericanas y caribeñas. Esto ya era, hace mucho, el enemigo invisible que recorría la región, el desafío permanente. Hoy, la urgencia de dar respuesta a las inequidades quedó a la vista como pocas veces antes y es preciso enfrentarla con iniciativas y propuestas.

Una de las primeras lecciones es que las estrategias deben diseñarse a partir de una tarea colectiva. No hay forma de aislarse. No hay forma de que cada

Estado pueda llevar a cabo por sí mismo esta transformación. Abordarla desde esta perspectiva solo garantizaría el fracaso. Las sociedades de la región que comprenden América Latina y el Caribe (y que guardan puntos de contacto con España y Portugal) están en condiciones de aunar esfuerzos para redefinir la nueva ecuación sociedad-Estado. Para apelar a la riqueza de sus capacidades humanas, científicas, culturales y sociales y ponerse al frente de los cambios que impactarán en el mundo.

En segundo lugar –como señala Jorge Larrosa en el inicio de su ensayo– la pandemia no debe representarse a través de metáforas bélicas. No hay una «guerra» que se libra contra un «enemigo invisible». Al contrario. Debe pensarse desde las capacidades y saberes que los Estados deben incorporar para salvar vidas, fortalecer los sistemas de protección, cuidar a la sociedad con respuestas comunes basadas en acuerdos y consensos logrados a partir de diálogos plurales, respetuosos, diversos e integradores. Las alternativas no pueden reivindicar la vigilancia totalitaria sobre el empoderamiento ciudadano, o el aislamiento nacionalista sobre la solidaridad global.

Los dilemas que se han planteado a lo largo de estos meses han sido muchos. Se salva a las empresas o cuidamos a las y los trabajadores. Se aplican modelos de ajuste estructural que legitiman la concentración de la riqueza o fomentamos el empoderamiento sociocomunitario para garantizar el ingreso mínimo universal. Se defiende la salud y la educación como derechos o permitimos que la iniciativa privada los consolide como mercancías. Se fortalece al Estado o se lo debilita. En este momento es fundamental preguntarse qué tipo de Estados necesitarán las sociedades que emergerán de la crisis global más grande de la historia reciente. Esta puede ser la oportunidad para esbozar un nuevo contrato social y ambiental que permita la construcción de un mundo más justo, tomando distancia de la narrativa neoliberal que se impuso a partir de los años ochenta, en la que los seres humanos fueron despreciados.

En ese marco, las ciencias sociales y las humanidades adquieren un papel protagónico en el diseño de las nuevas comunidades emanadas de la pandemia. Las reflexiones y herramientas que puedan elaborar son fundamentales para orientar la toma de decisiones de los gobiernos, repensar políticas públicas estructurales y esbozar una propuesta colectiva en la región. A continuación, quisiéramos plantear una lectura sobre algunos datos que la pandemia deja como parte de su doloroso legado, y algunas propuestas que podrían orientar acciones futuras. Una versión preliminar de este informe fue presentado a solicitud de la Celac como documento orientador para el trabajo del organismo.

2. UN ESTADO DE SITUACIÓN

La recesión como presente

Todas las estimaciones económicas y sociales a nivel global son pesimistas: la OMC prevé una reducción del comercio mundial en 2020 de entre el 13% y

el 32%. La OCDE redujo su pronóstico de crecimiento económico mundial en 2020 del 2,9% al 2,4%, pero podría caer a 1,5% si la pandemia se prolonga. Por su parte, la Cepal redujo las previsiones económicas de América Latina y el Caribe para el 2020. Antes de la pandemia había previsto un crecimiento del 1,3%. Ahora, en cambio, perfila una recesión del 5,3% que será la peor de toda su historia. Un dato central proporcionado por la OIT es que el 53% del empleo en América Latina es informal. La inestabilidad laboral se traduce en bajos ingresos y falta de mecanismos de protección esenciales en una crisis como la que enfrentamos.

El empleo formal no tiene mejores expectativas, ya que en un 64% está formado por el sector servicios (que incluye actividades como el comercio, el transporte, los servicios empresariales y sociales) y que fue uno de los más afectados por las medidas de confinamiento. En términos generales, la Cepal prevé un aumento del desempleo en un 3,4%. El valor de las exportaciones latinoamericanas sufrirá una caída de por lo menos el 10,7%, con una contracción del 8,2% en el precio y del 2,5% en el volumen de los productos vendidos al exterior. Si nos referimos a las importaciones, México, Chile, Colombia y Perú están más expuestos a una reducción de la oferta de China, país que suministra entre el 7% y el 4,5% de sus insumos intermedios. Además, el 10% del PIB de México y Costa Rica dependen de su comercio con Estados Unidos, uno de los países más afectados por la pandemia a nivel mundial.

La Cepal también anunció que la pobreza aumentará por lo menos en un 4,4%. Esto implica que alrededor de 30 millones de latinoamericanos y caribeños ingresarán a esta categoría como efecto de la pandemia, entre ellos 16 millones que engrosarán las filas de pobreza extrema, lo que agrava las circunstancias sociales del continente con mayor desigualdad del planeta.

La crisis de los sistemas de salud

La OPS estima que un 30% de la población en América Latina y el Caribe no tiene acceso a la salud debido a razones económicas. La pandemia no hará más que agravar el problema, ya que agudizará la escasez de mano de obra calificada y de suministros médicos, al mismo tiempo que aumentará los costos de la atención de salud. Los sistemas sanitarios de varios países de la región ya estaban bajo presión por la epidemia de dengue que en 2019 registró cifras récord: 3 millones de contagios y 1.538 muertes. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), solamente en Brasil se contagiaron 2,2 millones de personas.

La OPS recomienda invertir el 6,0% del PIB para reducir las inequidades y aumentar el acceso a la cobertura universal en materia de salud. Pero en 2018 apenas se invertía el 2,2% del PIB. La pandemia aceleró la urgencia de incrementar los presupuestos destinados a este sector en una región en la que hay 18 médicos y médicas y 59,7 enfermeros y enfermeras por cada 10.000 habitantes. En 2016, solo el 57,3% de las personas empleadas de 15 años o más tenían acceso

a seguros de salud. En la población de ingresos más bajos, la cobertura era solo del 34,2%. A ello se suman las dificultades para acceder a los centros de salud en las zonas rurales y remotas.

Según la OMS, en 2016 el gasto en salud salido del bolsillo de los hogares como proporción del gasto corriente total en salud en América Latina y el Caribe fue de 37,6%, lo que duplicó con creces el nivel de la Unión Europea, que es de 15,7%. En las condiciones actuales, la población cubierta por seguros médicos privados enfrenta el riesgo de cubrir elevados copagos para acceder a las pruebas de coronavirus, lo que puede obstaculizar la detección temprana.

La pandemia genera trastornos. Hay miedo a enfermarse, a morir, a perder a seres queridos o el trabajo. Hay angustia, tristeza, zozobra, incredulidad por los intempestivos y forzados cambios en la vida personal y social. Dévora Kestel, psicóloga y directora de Salud Mental de la OMS, comparó los efectos de la pandemia con los que producen catástrofes, guerras y ataques terroristas debido a su globalidad, ya que afecta a todos los países y causa incertidumbre sobre el futuro. «Una de cada cinco personas va a estar afectada por un trastorno mental, ansiedad, depresión o patologías severas y eso ya es un número alto», vaticinó.

El renovado protagonismo del Estado

La magnitud de la pandemia ha reabierto algunos debates sobre el rol del Estado, de la política en general y de las políticas públicas. El péndulo oscila desde las voces catastrofistas que hablan del fin de la humanidad, a las que advierten que nada cambiará y que solo es cuestión de tiempo y paciencia para volver a «la normalidad». Lo más probable, sin embargo, es que enfrentemos un intenso proceso de transformación en el que las sociedades estarán obligadas a reconfigurar múltiples aspectos en el corto, mediano y largo plazo.

Al peligro inminente del tecnototalitarismo que conduce a la abolición provisional de la libertad individual, numerosos Estados latinoamericanos han respondido con acciones políticas alternativas que revalorizan el papel del Estado y cuestionan la idea de las «fuerzas del mercado» como únicos reguladores de la vida. La pandemia ha permitido redescubrir los extremos que conviven en las sociedades. De la solidaridad, la generosidad y la empatía, al egoísmo, la xenofobia y el racismo. Mención aparte merece la sinofobia, alentada por conjeturas asociadas con el origen del virus. La manipulación de la información que abona todo tipo de prejuicios llegó a un estado preocupante con la decisión del gobierno de Estados Unidos de retirar su apoyo financiero a la OMS.

En este escenario, el dato alentador pareciera ser el valor estratégico que la comunidad científica ha ganado en diferentes espacios ligados a la toma de decisiones. En algunos casos, la posición científica ha sido fundamental para exponer decisiones negativas o estrategias temerarias de los gobiernos con respecto a la pandemia. Cada vez queda más claro que el acceso al conocimiento es un bien público.

El impacto de género

El contexto actual demostró la cadena de inequidades que enfrentan las mujeres en la región. La presión en la demanda de pacientes con coronavirus afecta principalmente a médicas, enfermeras y trabajadoras de la salud en general, que representan el 72,8% del personal profesional de los servicios de salud. Otra faceta tiene que ver con las tareas no remuneradas de cuidados de personas y labores domésticas, fundamentales para el funcionamiento del mundo. En América Latina y el Caribe, el 80% de estas actividades siguen recayendo en las mujeres, incluso en aquellas que también ejercen trabajos asalariados.

Uno de los datos más alarmantes es el incremento de la violencia de género durante la cuarentena en toda la región, lo que ha obligado a algunos gobiernos a diseñar planes de emergencia y a poner en marcha campañas de políticas públicas con perspectiva de género. En Argentina, las denuncias de este tipo aumentaron un 39% durante la cuarentena y hasta mediados de abril hubo 19 femicidios. El mismo número de víctimas se registra en Colombia, mientras que en México, de acuerdo con organizaciones feministas, fueron asesinadas 163 mujeres.

Por cada 100 hombres que viven en condiciones de pobreza en la región hay 132 mujeres. Y el escenario provocado por la pandemia anticipa que este indicador puede empeorar todavía más. La OIT estima que, de los 130 millones de trabajadores informales que hay en América Latina, el 53% son mujeres que, ahora, enfrentan el riesgo de perder su empleo sin prestación alguna y con escasas posibilidades de encontrar otra fuente de ingreso en el corto plazo. Las trabajadoras formales, en tanto, tienen salarios menores al de los hombres en un 17% promedio. El aumento del desempleo también repercutirá de manera negativa en sus condiciones de vida.

La Unesco advirtió que, producto de la crisis, se espera un aumento en las tasas de deserción escolar que afectará más a las niñas adolescentes, lo que arraigará las brechas de género en la educación y aumentará el riesgo de explotación sexual, embarazo precoz y matrimonio forzado. En muchos casos, el causante de la deserción escolar es el aumento en las responsabilidades domésticas y de cuidado, sumado al cambio para priorizar la generación de ingresos, hechos que, en tiempos de crisis sanitaria, económica y política serán aún más severos. En este universo, cabe mencionar la fragilidad social de los colectivos travesti y trans. Además de que la permanente discriminación que enfrentan se acentuó durante la pandemia con recurrentes episodios de violencia institucional y falta de acceso a los servicios de salud.

La educación se somete a prueba

El agravamiento de las brechas educativas –tema principal de esta compilación– vuelve a poner en el centro del debate público la importancia material y simbólica de la escuela, institución que garantiza un conjunto de derechos básicos que ninguna otra institución despliega con ese grado de cobertura. Según datos de la Cepal, alrededor de 85 millones de niños y niñas de la región reciben desayuno o

almuerzo en la escuela. También es el lugar de trabajo de las y los docentes y un espacio de encuentro entre personas que interactúan y aprenden a convivir con personas que tienen diversos conocimientos y formas de conocer, con diferentes experiencias de socialización y trayectorias.

Los ministerios de educación de la región desplegaron un conjunto de iniciativas para garantizar la continuidad pedagógica, poniendo el énfasis más en los contenidos que en las estrategias de enseñanza que pudieran desplegar las y los maestros. Estos han desarrollado propuestas de formación muy variadas. En algunos casos, el envío de tareas para resolver individualmente ha sido la principal propuesta, con dificultades para explorar otras alternativas y revelando la escasa preparación con la que se contaba para enfrentar una situación de educación a distancia a escala masiva.

La brecha tecnológica, que ya era un problema previo a la pandemia, se ha evidenciado y agravado todavía más a partir de la crisis sanitaria. Muchas instituciones educativas no cuentan con la infraestructura de tecnologías digitales necesaria para dar continuidad a la enseñanza, sumado al hecho de que existe una profunda desigualdad en el acceso a computadoras y a internet. Las y los adultos encuentran dificultades para acompañar las tareas y actividades enviadas por las y los maestros a distancia, especialmente aquellos padres y madres que son analfabetos y cuyos hijos e hijas son los primeros en acceder a la educación. Las diferencias se profundizan si comparamos entre poblaciones urbanas y rurales, entre géneros y entre población con discapacidad.

Las niñas y los niños sufren especialmente los efectos del aislamiento, por cuanto han sido quienes menos posibilidades de recreación han tenido y –al mismo tiempo– quienes más expuestos están a sufrir situaciones de abuso y violencia. Unicef los ha calificado como las «víctimas ocultas del coronavirus», el sector de la población más indefenso y que más sufre el impacto del empeoramiento en la capacidad de protección de las instituciones que velan por el cuidado de las infancias.

La soberanía alimentaria está en riesgo

La pandemia afecta la alimentación y la agricultura en un mundo en el que 820 millones de personas padecen hambre crónica, es decir, no consumen la cantidad de calorías necesarias. Alrededor de 113 millones enfrentan inseguridad alimentaria aguda, y su vida corre riesgo por no acceder a alimentos.

Los cierres de fronteras, las cuarentenas y las interrupciones de los mercados, de cadenas de suministro y del comercio como medidas paliativas para detener la expansión del covid-19 impactan en productores, proveedores y en las poblaciones más vulnerables a las que se les dificulta el acceso a los alimentos. La agricultura, la pesca y la acuicultura se ven especialmente afectadas por la reducción de la demanda. La producción agrícola, además, sufre la escasez de fertilizantes, medicamentos veterinarios y otros insumos. Aunque la FAO explicó que las interrupciones en la cadena de suministro de alimentos son –por ahora– mínimas, también alertó que el bloqueo de las rutas de transporte genera cuellos de botella

logísticos que hacen imposible mover alimentos. Esto perjudica en particular el suministro de alimentos frescos, y aumenta el desperdicio y la mala alimentación.

Si bien hasta el momento la demanda de alimentos y la cadena de suministro se ha mantenido estable y no ha habido desabastecimiento, según datos de la FAO podría haber interrupciones, motivo por el cual se espera un incremento del precio de los productos básicos que tendrá un efecto aún más adverso en los hogares de menores ingresos. Además, la crisis alimentaria golpeará más en aquellos países que dependen de la importación de alimentos y en aquellos cuyos ingresos dependen de la exportación de materias primas cuyo precio ha descendido abruptamente.

La vulnerabilidad migrante

La expansión del covid-19 tiene un claro impacto sobre los 272 millones de personas que se registraban como migrantes internacionales. De acuerdo con datos del BID, en las últimas décadas América Latina y el Caribe experimentó un aumento sin precedentes del 70% de migrantes provenientes de otras ciudades de la región. Naciones Unidas convocó a incluir a migrantes y refugiados en los planes integrales de prevención y atención de la emergencia de salud, pero en gran parte de los países la respuesta fue el cierre total de fronteras, deportaciones masivas y la falta de atención médica en centros de detención o campamentos. La situación se agrava por la falta de acceso a la salud, el alto grado de hacinamiento y la falta de acceso al agua potable, lo que implica que hay mayores condiciones para la expansión del coronavirus. Según el BID, los migrantes representan el 49% de los habitantes de asentamientos informales.

La reducción de la actividad económica supone, además, un menor flujo de remesas que, para varios países, representan una parte fundamental de su economía. El BID estima que ascienden a 325 billones de dólares en los países en desarrollo, por lo que la reducción tendrá graves consecuencias en países como El Salvador, Haití, Honduras y Jamaica, donde el 15% de su PIB proviene del envío de dinero de migrantes que, además, en su mayoría forman parte de la mano de obra de baja calificación y realizan trabajos informales o de servicios básicos, sectores que estarán entre los más afectados por la crisis sanitaria. Ello impedirá seguir mandando remesas a los países de origen.

En este marco, se enciende una nueva alarma en torno a la violación de los derechos humanos. Prácticas autoritarias se empoderaron durante la emergencia de salud. Varios países endurecieron y ampliaron los mecanismos de control ciudadano con diferentes tipos de riesgos y violencias, unos más visibles que otros, ya sea a partir de discursos de odio, xenófobos y discriminatorios emanados desde las autoridades, o con medidas represivas y «excesos» de las fuerzas de Seguridad particularmente en contra de los grupos vulnerables. Por eso, el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres, advirtió que la pandemia es una crisis sanitaria, económica y social que rápidamente se está convirtiendo en una crisis de derechos humanos que debe detenerse.

Otra forma de cuidar el planeta

Pareciera que, con el pronunciado descenso de los niveles de contaminación en las grandes ciudades, el ambiente es el más beneficiado con el repentino freno de la producción mundial. Según el teólogo brasileño Leonardo Boff, la pandemia reveló que el modo en el que habitamos «la casa común» es pernicioso para su naturaleza, mientras que Enrique Leff advirtió que el discurso del desarrollo sustentable fue asimilado por la racionalidad económica y por las políticas de capitalización de la naturaleza.

La relación entre esos postulados y el desastre que vivimos es directa. La reducción, mediante la perturbación de ecosistemas, de las barreras naturales entre los animales hospedadores del virus, permite la liberación de una incontable cantidad de virus que viven en los animales y en los diversos ecosistemas. El problema no son los virus, sino el avasallamiento de los individuos sobre la naturaleza a fin de alcanzar la maximización de beneficios económicos y la rentabilidad del capital.

La aparición de enfermedades zoonóticas, es decir, aquellas que son transmitidas de animales a humanos, no es un fenómeno nuevo, pero sí ha ido en aumento. Los virus que azotan a la humanidad en los últimos tiempos están directamente asociados con la destrucción de los ecosistemas. La plantación de monocultivos a escala industrial, las emisiones de CO₂, la expulsión de residuos contaminantes en ríos, mares y océanos, la pesca indiscriminada, la tala y quema de árboles, la construcción de campos mineros, la matanza a escala industrial de animales o bien su captura para el tráfico, producto directo del sistema de acumulación vigente, ha resultado en un tipo de relación con la naturaleza que ha llegado a su límite. Por eso es fundamental pensar en el futuro desarrollo de las sociedades con una perspectiva que reemplace paulatinamente la visión extractiva y antropocentrista de la tierra.

Como plantea Enrique Dussel: «Debemos, ante todo, afirmar la vida por sobre el capital, por sobre el colonialismo, por sobre el patriarcalismo y por sobre muchas otras limitaciones que destruyen las condiciones universales de la reproducción de esa vida en la Tierra». En resumen: colocar la vida y el cuidado de la vida en el centro de la discusión para diseñar con urgencia las políticas públicas que necesitarán tanto la región como el resto del mundo.

3. ALTERNATIVAS DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Desde Clacso se han impulsado una serie de iniciativas para aportar a una interpretación pluridisciplinaria de la pandemia y de sus efectos sociales, con el propósito de sentar posiciones comunes frente al escenario global que vayan más allá del día después de la pandemia y construyan prospectivamente alternativas regionales frente a la crisis. Es preciso reconocer que las alternativas no pueden ser unívocas ni unánimes, ya que deben respetar las idiosincrasias e historias particulares de cada país, tanto como construir grandes consensos que orientan

las acciones hacia un horizonte común. Regionalizar posiciones para enfrentar e incorporarse articuladamente a los nuevos escenarios globales forma parte de una estrategia central. Es con ese espíritu que, en las siguientes líneas, buscamos plantear algunas propuestas hacia el futuro.

Una oportunidad para rediseñar el modelo económico, la reducción de la deuda y una renta básica ciudadana

El modelo económico predominante, basado en el neoliberalismo dominado por el capital financiero internacional y especulativo, ha generado la mayor desigualdad de la historia de la humanidad y una profunda concentración de la riqueza. Con miras a la etapa de post pandemia, una narrativa apuesta a mantener este modelo como único camino. La otra opción, en cambio, apuesta a construir alternativas a partir de una pluralidad de modelos que pueden coexistir. Es el momento de articular experiencias históricas con los nuevos desafíos globales para construir modelos soberanos de industrialización y agregado de valor local, con generación de empleo, menor concentración y mayor redistribución, preservación de recursos y producción en equilibrio con el ambiente.

Para ello, es necesario repensar la relación de los países de la región y la deuda externa que agrava las posibilidades y condiciones para la recuperación económica y social. No se trata de un problema exclusivo de América Latina y el Caribe. El Fondo Monetario Internacional reconoce que la deuda global acumulada luego de la crisis de 2008 representa más de dos veces el PBI mundial.

El desequilibrio es evidente. Esto significa que la población mundial debe al menos dos veces lo que produce. En el caso de América Latina, la Cepal advierte que el endeudamiento supone un 43,2% del PBI. La región está en condiciones de proponer y diseñar esquemas, marcos y formatos de deudas que puedan ser pagadas, con reglas claras y a través de la generación de consensos entre las naciones y los organismos internacionales de crédito. Es necesaria una discusión global realista que permita reestructurar los términos y condiciones de la deuda. En segundo lugar, surge la posibilidad de establecer un ingreso ciudadano. La pandemia reactivó el debate sobre este derecho, que está basado en la premisa de que el acceso a los bienes esenciales es una condición para la existencia de una ciudadanía democrática en la que se garantice la igualdad y la dignidad de todas las personas.

Una oportunidad para fortalecer la calidad de nuestras democracias

La crisis ocasionada por la pandemia del covid-19 abre una nueva etapa histórica que permite imaginar y diseñar soluciones basadas en la democracia participativa con un rol protagónico del Estado. El uso cotidiano de metáforas bélicas («estamos en guerra contra un virus») ha llevado a algunos países a implementar

métodos de represión y vigilancia particularmente estrictos. Las medidas han sido efectivas, pero a costa de sacrificar la democracia. ¿Significa esto que la democracia carece de la capacidad política para responder a emergencias? No. Todo lo contrario.

La crisis del coronavirus puede ayudar a demostrar que las epidemias tienden a ser menos letales en los países democráticos gracias a la libre divulgación de información. Por eso es necesario impulsar un diálogo entre organizaciones, Estados y otros actores que elaboren, en conjunto, soluciones basadas en la democracia participativa a nivel de vecindarios y comunidades y en la educación cívica orientada a la solidaridad y cooperación, no hacia el emprendedurismo y la competitividad a toda costa.

La cooperación entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil puede garantizar la escala de acción requerida para asegurar la vida, las necesidades y la seguridad a un nivel coherente con el esfuerzo de toda la población. Es un movimiento concurrente. Se trata de revalorizar al Estado social y a las políticas universales que beneficien a la totalidad de la población y consoliden los movimientos sociales que trabajan en los territorios, no que se profundicen las brechas de desigualdad e injusticia social.

El rol de las ciencias de la salud y de las ciencias sociales implica trabajar de manera coordinada para generar conocimientos, espacios de diálogo que permitan comprender e identificar posibles cursos de acción, reforzar los espacios participativos en los ámbitos regionales y locales como el armado de comités vecinales y de participación popular para afrontar las consecuencias de la pandemia en los territorios vulnerables. Las medidas que se tomen hoy deben tener como meta afianzar una democracia más participativa e inclusiva.

Una oportunidad para consolidar el acceso universal a la salud

El colapso en los sistemas de salud de la región en diferentes países, incluso en los que tenían capacidades que eran consideradas «buenas», pone de manifiesto la necesidad de avanzar en la consolidación de un sistema de salud universal que garantice servicios de calidad, que cuente con los recursos necesarios para hacer frente a situaciones de crisis y piense la salud de forma integral, que considere la situación socioeconómica de las personas y su calidad de vida. En ese proceso, es ineludible fortalecer la atención primaria para la prevención de enfermedades.

No se trata de construir un Leviatán sanitario, sino redes comunitarias ágiles y en contacto con la gente, garantizando la atención primaria de la salud. Pensar en un sistema universal de salud, o en el reforzamiento de nuestros sistemas de salud, implica debatir también sobre la evasión fiscal y la fuga de capitales. De acuerdo con la OMS, el impacto de la evasión fiscal de las grandes corporaciones en los presupuestos nacionales de salud oscila entre 500 y 600 millones de dólares anuales. En los países de ingresos medios y bajos que dependen de la recaudación de impuestos, categoría en la que se encuentran los latinoamericanos y caribeños, la evasión tributaria duplica lo que se destina a salud.

El último Panorama Fiscal de la Cepal revela que el costo regional de la evasión fiscal alcanzó un 6,3% del PBI en 2017, lo que equivale a 335 mil millones de dólares, cifra que casi triplica la inversión de capital que los gobiernos latinoamericanos destinan a incrementar activos del Estado como la construcción de hospitales públicos.

Una oportunidad para acortar las brechas de género

La crisis sanitaria evidencia las consecuencias que tiene sobre la vida común la mercantilización de lo público y lo privado. Es el momento de ampliar la agenda pública y pensar en nuevas formas de organización social en las que el cuidado ocupe un rol central y se transformen relaciones que hoy son inequitativas y mortíferas. Porque la desigualdad mata. Se necesitan medidas que rompan los moldes tradicionales para que esta situación no recaiga desmedidamente sobre las mujeres. Hay que pensar cómo se distribuye esta crisis de otra manera para que no sean siempre las mujeres las que sostengan los momentos críticos en el funcionamiento de una sociedad.

Valorizar el cuidado supone pensar en términos relacionales, reconocer y respetar al otro, reflexionar sobre la interdependencia, la reciprocidad y la complementariedad. Es prioritario reivindicar tareas cotidianas como el cuidado o las tareas domésticas, ya que permiten el sostenimiento de la vida y su reproducción y han sido históricamente despreciadas en el marco del capitalismo patriarcal.

La solución no pasa solo por repartir equitativamente el cuidado entre varones y mujeres a nivel individual, sino por reconocer la importancia y el valor de este trabajo no remunerado y de que pueda ser provisto, también, por la sociedad y por un Estado que asuma su responsabilidad, reconozca a las cuidadoras y apoye la red de promotoras comunitarias. Necesitamos una nueva idea de gestión pública que entienda que la interdependencia de las personas es un hecho de la vida en común.

Una oportunidad para construir una nueva relación con el medioambiente

La crisis ocasionada por la propagación del coronavirus demuestra que es hora de repensar la relación de la humanidad con la naturaleza, de cuestionar la noción de autonomía, de reemplazar las visiones antropocéntricas e instrumentales de la tierra para retomar la idea de que formamos parte de un todo con la naturaleza.

Como señala el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos: «Solo mediante una nueva articulación entre los procesos políticos y civilizadores será posible comenzar a pensar en una sociedad en la que la humanidad asuma una posición más humilde en el planeta que habita». La vida humana representa apenas el 0,01% de la vida en el planeta. La defensa de la vida en su conjunto es la

condición para la supervivencia de la humanidad. Debemos avanzar de inmediato en ese sentido, repensar modelos económicos basados en formas de producción, consumo, organización y desarrollo tecnológico que racionen el uso de los recursos naturales y disminuyan al mínimo posible la contaminación ambiental.

Es imperativo el diseño de una solución geopolítica que permita una producción y distribución de los medios sostenible en el tiempo para el conjunto de la vida de la tierra. Se trata de trasladar el paradigma del cuidado, de valorizar la reciprocidad y la interdependencia entre los seres humanos, pero hacia la naturaleza y la tierra. Debemos repensar los vínculos entre los humanos y el resto de los seres vivos, y avanzar hacia un nuevo pacto económico-social y ambiental capaz de garantizar la justicia social, económica y ambiental.

Para ello, urge que América Latina deje de ser la zona del mundo más insegura para los líderes sociales, en particular los que defienden causas ambientales, porque el 60% de los asesinatos a defensores del ambiente cometidos en 2016 y 2017 ocurrieron en esta región. Se puede y se debe impulsar un gran pacto ecosocial y económico con la participación de activistas ambientales y defensores de derechos humanos. Nos aguardan no solo otras pandemias, sino la multiplicación de enfermedades ligadas a la contaminación y al agudizamiento de la crisis climática. Ante tal panorama, legislar contra el ambiente para reactivar la economía sería la peor estrategia.

Una oportunidad para repensar la movilidad humana

La región ya padecía una severa crisis en materia migratoria, pero la pandemia la ha profundizado. El cierre de fronteras, el aumento de su securitización y los efectos de estas políticas sobre la población migrante impone el desafío de reflexionar sobre la movilidad humana. Urge tomar medidas que protejan a las y los migrantes. Si la apertura de fronteras es inviable, por lo menos se debe garantizar el acceso universal a la salud y a los programas de ayuda gubernamental. Las medidas de contención socioeconómica de este colectivo debe coordinarse a partir de políticas de Estado diseñadas por los países de la región, organismos como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur).

Repensar el fenómeno de la migración en el largo plazo requiere, por lo menos, de dos abordajes. Por un lado, se trata de abandonar la tradicional estigmatización de las y los migrantes y enfocarse en las causas económicas, políticas y sociales que son sistémicas y hacen que las personas migren, ya sea porque buscan oportunidades laborales o mejorar su calidad de vida, o porque padecen conflictos bélicos, étnicos y religiosos. La segunda bifurcación implica reconocer la migración y la movilidad humana como un derecho humano básico. La atención consular, la planificación, la cooperación entre los países de origen y de destino resulta clave para abordar este fenómeno. El desafío es, entonces, garantizar que los desplazamientos se produzcan de manera justa, mutuamente beneficiosa y con respeto a los derechos humanos.

Una oportunidad para reformular el vínculo entre las ciencias sociales y la política

Resulta necesario pensar en la vinculación entre la investigación, el conocimiento y la política para adoptar las mejores decisiones frente a los desafíos que presentan las diferentes situaciones sociales. Hay que prestar atención al discurso científico unilateral que, al mismo tiempo que puede orientar decisiones políticas acertadas, puede producir «ceguera epistémica» si no se incorporan otras miradas y saberes.

Es hora de analizar la interdependencia, la reciprocidad y la complementariedad del trabajo político y del Estado con la producción de unas ciencias sociales que avancen para romper la reproducción de un conocimiento único y universal, que abonen la reflexión crítica, que sean capaces de auto centrarse y, a partir de ello, elaborar categorías, conceptos e ideas que, situadas en la historia y en las problemáticas locales, aporten a la producción de conocimiento con vocación nacional y regional.

Existe hoy una emergencia de interpretación alternativa de la realidad en la que la reflexión crítica y la producción de conocimiento de los y las científicos sociales resultan fundamentales para la construcción del futuro que deseamos.

Una oportunidad para reforzar la cooperación regional

La dinámica de las relaciones internacionales y regionales actuales demuestra que el orden construido atraviesa una fase de profunda transformación, lo que provoca un alto grado de incertidumbre, pero los desafíos y oportunidades de este proceso podrían avanzar hacia la construcción de una globalización más democrática.

Problemas hay muchos. La rivalidad regional, por ejemplo, genera estados de desasociación que anticipan escenarios anárquicos en los que cada gobierno individualiza prioridades, lo que da lugar a negociaciones asimétricas con terceros que finalizarán con un profundo deterioro político, económico y social de América Latina y el Caribe. En este sentido, la pandemia y los obstáculos que enfrentan las naciones para articular políticas, sin importar su dimensión geográfica o económica, demuestran que la crisis sanitaria tiene sus causas en la estructura de un sistema mundial en el que priman las lógicas individuales y competitivas. Gracias a esa evidencia, estamos ante la enorme oportunidad de avanzar en formas de cooperación más horizontales para dar respuestas a los pueblos.

Organismos como la Celac pueden asumir un liderazgo para construir alternativas en medio de los desafíos coyunturales, ya sea a partir de estrategias que mitiguen la amenaza inmediata que supone esta pandemia, hasta la definición del rol que la región desempeñará en el escenario internacional en el futuro inmediato. Para ello, es necesario ampliar los márgenes de soberanía y autonomía de nuestros países y moldear una agenda compartida mediante la articulación de intereses y la construcción de consensos. La búsqueda de la unidad, de la

solidaridad y la autonomía (de las disposiciones de los grandes centros de poder) marcaron los procesos históricos de integración en el continente.

Hoy, en un mundo en conflicto y atravesado por una profunda crisis, dichas premisas serán, necesariamente, los objetivos de cada gobierno para superar las dificultades y ofrecer una alternativa real frente al creciente autoritarismo y al conservadurismo. El fortalecimiento de la Celac como espacio de debate y concertación política será fundamental para construir un bloque progresista que balancee el panorama regional.

A MODO DE CIERRE

Este ensayo buscó aportar –desde una perspectiva que integra los problemas específicamente educativos pero que los coloca en el plano del mapa más amplio de las ciencias sociales y las humanidades– una mirada sobre las tramas de la desigualdad que desató la pandemia y una lista de alternativas viables a estudiar para hacerles frente.

Sin lugar a dudas, en la base de muchas de las problemáticas bosquejadas hay más de una reflexión pedagógica que hacer, líneas de las cuales seguir tirando para pensar un poco más allá de lo establecido, imaginar los escenarios posibles y –sobre todo– construir las condiciones para que las nuevas desigualdades no se naturalicen. En buena medida el trabajo de quienes participamos en este libro y de las instituciones que representamos consiste en seguir generando esas alternativas.

COLECCIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS

La colección *Políticas educativas* se presenta como plataforma de textos ubicados en una zona de frontera entre los debates propios de la gestión pública, las discusiones que se dan dentro del ámbito escolar y universitario y las preocupaciones que tienen eco en la sociedad en general, muchas veces a través de los medios de comunicación.

En ese sentido, esta colección se adentra en la dimensión política de las formas de transmisión del conocimiento y la construcción ciudadana, así como en los perfiles de las instituciones educativas de nuestro tiempo, para desde allí indagar en sus efectos emergentes y aventurarse en los aún desconocidos.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

Diego Rosemberg (selección) |

La educación en debate

Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria

(compiladoras) | Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana

Daniel Lauria | La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005

De la crisis a la gobernabilidad
Presentación de Mario Oporto

Marcelo Krichesky (compilador) | Derecho a la educación y pedagogías

Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI

Adriana Puiggrós | La escuela, plataforma de la patria

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer
(compiladores) | Pensar la educación en tiempos de pandemia

Entre la emergencia, el compromiso y la espera

www.clacso.org

www.unipe.edu.ar



Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica, segundo volumen de una serie dedicada al estudio de los efectos de la emergencia sanitaria en el ámbito de la educación, constituye una coedición entre CLACSO y UNIPE: Editorial Universitaria.

La pandemia trajo la migración masiva de los sistemas educativos al entorno virtual. Conceptos como catástrofe, emergencia, crisis se adueñaron de la escena. Más allá de ello, los educadores buscaron sostener los vínculos con sus estudiantes de diferentes modos. En la región iberoamericana, asimétrica en la realidad de los países que la integran, brotaron novísimas formas de desigualdad, sumadas a las antiguas y a las que hasta hace poco el lenguaje de las ciencias sociales llamaba nuevas.

Trazar panoramas globales de las tendencias más significativas, de orden cuantitativo y cualitativo, desentrañar las configuraciones y dinámicas concretas de los sistemas educativos de algunos de los países de la región y considerar una serie de problemáticas específicas de las realidades educativas son los objetivos de este volumen colectivo. Elaborado al calor de los procesos, como una manera de poner palabra a una situación de perplejidad, este libro es el espacio donde los autores ensayan análisis e interpretaciones para dar cuenta de continuidades y rupturas en el modo de «hacer escuela» hoy, en el marco de la emergencia sanitaria.