Educar durante y después de la pandemia

Desafíos para el magisterio y retos para los Estados

La irrupción del covid-19 y la suspensión de la educación presencial han presentado desafíos a los sistemas educativos y al profesorado para asegurar la continuidad pedagógica y garantizar el derecho a la educación. La autora identifica recurrencias en el modo de abordar estos retos y nos desafía a pensar en el retorno a una escuela distinta.

PALABRAS CLAVE:
Pandemia,
Educación,
Docentes,
Derechos,
Retos.

Educating in and after the pandemic: Challenges for teachers and challenges for governments

The irruption of covid-19 and the suspension of face-to-face education have posed challenges to education systems and teachers for ensuring education continuity and guaranteeing the right to education. The author identifies repetitions in the way these challenges are addressed and challenges us to think about returning to a different form of schooling.

KEYWORDS:
Pandemic,
Education,
Teachers,
Rights,
Challenges.

PAULA A. POGRÉ
Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, docente de posgrado en universidades de América Latina y consultora internacional de la Unesco. Dirigió el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur.

NOTA EDITORIAL: La autora compartió varias de estas ideas en un artículo publicado en el periódico digital *Diagonales.com* el 7 de mayo del 2020.

Marzo del 2020 nos tomó por sorpresa con una condición impuesta sin previo aviso. Como una de las políticas de cuidado ante la pandemia del covid-19, casi mil quinientos millones de niños, niñas, jóvenes y personas adultas quedaron privados, en gran parte del mundo, de asistir presencialmente a las aulas de todo tipo de instituciones educativas.

La pandemia no distinguió entre niveles educativos, de maternal a universidad, ni entre rural o urbano. La no presencialidad tampoco hizo diferencias entre la escuela de gestión pública o privada.

El reto de pasar de la presencialidad a diversas maneras remotas de trabajo puso a prueba a los Estados. Una vez más, ese desafío fue asumido —corporizado— por los y las docentes, a veces de manera más solitaria, otras fortalecidos en el trabajo colaborativo con personal directivos y colegas.

Me refiero especialmente a diferentes formas de trabajo no presencial porque, más allá de que esta excepcionalidad se haya difundido como de "paso a la virtualidad", la virtualización de los procesos de enseñanza exige ciertas condiciones de conectividad, programación de cursos, diseño de plataformas y organización de los tiempos. Todas, tareas que no se hacen sobre la marcha, sino que se configuran previamente y muchas veces requieren el trabajo mancomunado de especialistas en diferentes campos del conocimiento: diagramación, diseño gráfico, procesadores didácticos, prueba de las plataformas, etcétera. Es decir, no porque podamos, en algunos casos, mediar el trabajo a través de la conectividad y dispositivos electrónicos, esto convierte la enseñanza de presencial en virtual.

Las brechas y desigualdades se hicieron visibles como en el lente de aumento, aun 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 docentes— quedó al desnudo.

La primera sospecha que rápidamente se transformó en certeza fue que la cuestión *no sería hacer lo mismo* solo que 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, de que reproducirían hora a hora el trabajo escolar presencial. Con estudiantes vestidos de uniforme y docentes "dando la clase" a través de plataformas —moodle, classrom, Apple, Microsoft u otra— o de diferentes vías de comunicación —zoom, meet, whatsapp, Jitsi, Skype, entre las muchas que ya conocíamos y las que fueron instalándose novedosamente—. 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 coordenada de tiempos y espacios, como conjunción de un espacio material y una estructura comunicativa (Dussel y Carusso 1999), estalló.

¿Cómo entender, entonces, lo que se nos presentaba? ¿Cómo darle sentido a la tarea, para lograr efectivamente la continuidad pedagógica y seguir garantizando el derecho a la educación?

Un dato interesante es la unánime respuesta de nuestros ministerios de Educación: ninguno propuso suspender la actividad educativa hasta nuevo aviso y se buscaron alternativas como internet, radio, televisión e impresión de cuadernillos y materiales que en muchos casos fueron distribuidos por docentes en las escuelas, junto con alimentos para las familias.

Se borraron los límites entre las escuelas y las casas —de docentes y de estudiantes—, entre lo público y lo privado. Se invadieron dos intimidades 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 niñas, niños y jóvenes, pero también las personas adultas, nos constituimos subjetivamente, borró su límite.

Es llamativo pensar cómo en tan poco tiempo podemos reconocer algunas tendencias que, como plantea Cristina Carriego (2020), permiten identificar tres momentos de lo que ella plantea como "el exilio forzado de las escuelas".

Un primer momento de desconcierto (activo) con hiperactividad: cuando parecía que lo importante era "mandar tareas". Docentes, estudiantes y familias agobiados, sin entender qué hacer ni cómo afrontar la situación. En ese momento se hicieron visibles tanto la gran hete-

ANDINA

rogeneidad de las situaciones como que las brechas no solo son de acceso a los medios digitales y sino también de uso y disponibilidad.

Tener el dispositivo y la conectividad es una condición necesaria, pero no suficiente. Además, no son solo quienes estudian necesitan hacerlo desde sus hogares; a veces, y en el mejor de los casos, cuando las personas adultas del hogar tienen un trabajo formal, que pueden y deben continuar de alguna manera, necesitan el —o los— dispositivo(s) de los que, con suerte, disponen.

Se hizo evidente que una alta proporción de docentes son, además, madres o padres que tienen que acompañar a sus propios hijos o hijas en aquello que la escuela les solicita. Tienen a otras personas a su cargo, multiplican sus obligaciones y en muchos casos —dada la feminización de nuestra profesión—, suelen asumir la mayor parte de las tareas del hogar. Como dijo una vez una estudiante al cruzarse con su profesora en un comercio de alimentos de su barrio y sorprenderse por encontrarla en una tarea que las asemejaba, que rompía con la asimetría: "¡¡¡Ay, profe!!! ¡Usted también hace la fila para comprar alimentos!". Cada docente tiene una vida, responsabilidades y obligaciones por fuera de la escuela.

Uno de los aspectos positivos que tal vez deje esta etapa es que quienes no son docentes comenzaron a percibir la importancia del saber docente como un saber experto. Se hace claro que no por saber leer y escribir podemos enseñarles a nuestros hijos e hijas a hacerlo, ni que si tenemos educación superior esta es suficiente para la enseñanza, aun en el campo que nos es propio.

El segundo momento, que muchos estamos transitando aún, ha sido de enorme responsabilidad.

Estados y docentes intentando identificar y reconocer qué es lo posible de ser enseñado en esta situación de excepcionalidad. ¿Qué es lo que tiene sentido hacer? ¿Qué es posible en los diferentes contextos?

Tras el desconcierto, los Estados, las escuelas, las maestras y los maestros dimos espacio a la pregunta, a las buenas preguntas. ¿Qué queremos preservar? ¿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 nadie se quede sin poder realizarlas? ¿En qué aspectos esta situación no elegida se transforma también en una posibilidad para innovar? ¿En qué me-

dida nos permite repensar lo que hacíamos casi como con "piloto automático" y que hace tiempo podríamos haber revisado?

Una peculiaridad de estas preguntas es que resultan potentes tanto cuando pensamos en el vínculo con cada estudiante como cuando —desde el Estado, la coordinación de un área o la dirección de una escuela— pensamos en el trabajo con los equipos docentes.

Queremos preservar que la tarea tenga sentido, que no se pierdan el intercambio ni el trabajo colaborativo entre pares —de estudiantes con estudiantes y de docentes con docentes—. Nos mueve el compromiso de que las propuestas sean para todas y cada una de las personas, contando con el apoyo y el acompañamiento indispensables para poder concretarlas. Nuevamente, y según el lugar en el que nos ubiquemos, estas afirmaciones valen tanto pensando en el alumnado como cuando pensamos en los equipos docentes.

Deseamos ni más ni menos que lo que esperaríamos que suceda todos los días en las escuelas; lo que no siempre logramos, y que a veces en la "normalidad" pasa desapercibido porque se sostiene la escena del "como si" por la forma en que hemos naturalizado ciertas prácticas escolares.

En este segundo momento intentamos, entonces, comenzar a planificar y desarrollar las propuestas identificando elementos que nos permitiesen hacerlo en función del contexto, buscando asegurar que existan y sigan existiendo situaciones que vinculen las alumnas y los alumnos con la escuela, entre sí y con el conocimiento.

Tomamos conciencia de que la sincronicidad del aula es imposible de reproducir; pero ¿tendría algún sentido intentar hacerlo todo el tiempo?

Muchas veces sostuvimos que una decisión importante al diseñar la enseñanza es pensar cómo organizar los tiempos, los espacios y los agrupamientos para propiciar mejores aprendizajes. Hoy es imprescindible decidir, si tenemos la posibilidad de algún momento sincrónico, ¿cuándo con el conjunto?, ¿cuándo con grupos o individualmente?, ¿para hacer qué?

Más allá de las imposibilidades de docentes y estudiantes para sostener todo el tiempo la sincronía del aula presencial,[1] ¿será que esta sincronía contribuye al aprendizaje? ¿O será que genera la falsa ilusión de que "porque están allí, están aprendiendo"?

Se pone una vez más en jaque el antiguo principio de Comenio de enseñar todo a todos y al mismo tiempo. Seguramente más de un (o una) colega dirá: "Es que yo les veo la cara a mis estudiantes y sé cómo están aprendiendo". Sin duda, la situación de presencialidad permite miradas, percepciones, gestos, climas solo posibles en la proximidad, pero también sabemos que en tanto el aprendizaje es un proceso complejo e interno, mirar las caras no alcanza. Que para hacer visible el pensamiento, el aprendizaje, hay que generar propuestas, desempeños que lo hagan visible tanto para docentes como para estudiantes. Si buscamos hacer visible el pensamiento y el aprendizaje, tenemos que favorecer experiencias desafiantes y propiciar actividades que promuevan la metacognición y la autoevaluación, que contribuyen a construir el camino de la autonomía en el aprendizaje. Un desafío en las aulas, siempre, y más profundo aún en la no presencialidad.

Es claro que en la situación actual conviven la tensión entre la ilusión —o el imperativo— de "hagamos como que estamos en la escuela, estando conectados el mayor tiempo posible" y la idea de "pensemos tareas, materiales, para mandar y que vayan haciendo…".

Es ahí cuando aparece una nueva evidencia: el tema no es meramente estar hiperconectados o mandar tareas, por ricas, interesantes o desafiantes que sean. El asunto es no renunciar a la enseñanza, al acompañamiento, a la explicación, a la sugerencia, al contacto —sea visual/auditivo o por escrito—, porque el desarrollo de los contenidos escolares y el sostenimiento de los vínculos "van juntos".

No se sostiene el vínculo 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 cuestiones tienen que ir articuladas.

1 "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, niños, adolescentes y otros adultos trabajando en casa"… Podríamos seguir agregando mucho de lo que todos estamos viviendo desde que se han borrado los límites entre lo público y lo privado, entre el afuera y el adentro.

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.

Importa buscar maneras de garantizar un ida y vuelta; que ese vínculo no sea unidireccional, que si una alumna trabaja, reciba un *feedback* oportuno por su trabajo; que si algún estudiante no logró comunicarse o no quiso hacerlo, pueda recibir un mensaje y, al mismo tiempo, saber que está en vinculación con sus docentes y sus compañeros y compañeras. Es tiempo de lazos, tiempo de construir —entre todas y para todas las personas— una cultura del cuidado.

Sostener la continuidad pedagógica es un concepto que se puede interpretar de maneras muy diversas; no hay acuerdos sobre cómo se define; no hay recetas sobre cómo hacerlo.

Lo que queda claro —y es importante resaltar frente a imposiciones burocráticas muy instaladas en nuestros sistemas y 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, y tenemos la necesidad de pasar de una cultura del control a una cultura del acompañamiento. Del Estado para con las escuelas, de las escuelas para con sus docentes, de estos para con sus estudiantes.

Se requiere el trabajo de comunidades de práctica que promuevan comunidades de aprendizaje entre estudiantes, trabajando juntos, buscando diferentes modos de interacción, tratando de preservar la intimidad que se da en las aulas tanto entre niños, niñas y jóvenes como con sus docentes, y tratando de encontrar la manera justa de incluir a las familias sin que invadan el borrado espacio de "lo escolar" ni que se sientan atosigadas por una responsabilidad que no les es propia.

¿Cómo será el tercer momento? ¿Cómo será, siguiendo la metáfora, el regreso del exilio forzado a las escuelas y a las aulas? Tenemos muchas dudas acerca de lo que va a suceder y cómo va a ser ese regreso. Los Estados están mirando a su alrededor, para ver qué y cómo lo están haciendo otros.

No sabemos cómo será la vuelta a la presencialidad, pero sí sabemos que lo peor que podría suceder sería que lo hagamos como si nada hubiese pasado, sin recuperar esta experiencia para mirar con nuevos ojos el territorio de la escuela. No perdamos la oportunidad de posicionarnos de otras maneras, de revisar nuestras prácticas, de aprovechar el descorrimiento del velo que por tanto tiempo hizo que naturalizásemos lo que pasa en las escuelas porque, así "nos bajan las directivas", porque "así se hace", porque "siempre hubo quienes no continuaron", porque la cultura del mérito muchas veces se antepuso y opacó la del derecho.

Es una importante oportunidad para buscar los medios de que vuelvan todos y todas, de que continuemos con el trabajo colaborativo entre docentes que incitó este momento, que reconozcamos nuestras múltiples diversidades, y que el reconocimiento de la diversidad no legitime la desigualdad. Momento de que nos valoremos en las diferencias, de que transformemos las escuelas en lugares de encuentro entre saberes y personas construyendo juntas otras maneras de hacer escuela y ciudadanía.

No será sencillo. Iremos probando, lo seguimos intentando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRIEGO Cristina (2020). *Educar en tiempos de pandemia*. Presentación en Tramared. https://www.youtube.com/watch?v=yTeryZH1nKY&feature=youtu.be

DUSSEL, Inés y Marcela CARUSO (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

POGRÉ, Paula (2020). Cómo enseñar para que todos y todas puedan aprender en tiempos de pandemia. *Diagonales.com.* https://diagonales.com/contenido/cmo-ensear-para-que-todos-y-todas-puedan-aprender-en-tiempos-de-pandemia/20385