

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN II

Reflexiones políticas y pedagógicas desde la universidad en tiempos de pandemia

(antes, durante y después del)

COVID-19

Cinthia Wanschelbaum
Pablo Imen
Juan Manuel Aguirre
Facundo Joaquín Ferreirós
Ana Paula Saab Morandi
Analía Mamani

INDICE

Presentación	2
Sobre la viralización de la educación Cinthia Wanschelbaum	5
La educación en los tiempos del covid-19: la importancia de asumirnos comunidad y ejercer lo comunitario Juan Manuel Aguirre	10
La escuela y la vida cotidiana en cuarentena. Aportes para pensar la inexorabilidad de la educación virtual Facundo Joaquín Ferreirós	17
La Pandemia como Pedagogía Pablo Imen	28

PRESENTACIÓN

Los inicios del año 2020 nos sorprendieron con una situación extraordinaria en la vida, en general, y en el campo de la educación, en particular. Por primera vez en la historia de la modernidad las escuelas y universidades en (casi) todo el mundo se encuentran cerradas al unísono. Este excepcional momento ha suscitado una gran cantidad de reflexiones escritas y “en vivo” en las que se intenta analizar lo que nos está pasando como sociedad y como educadoras y educadores en el momento de crisis actual. De esto se tratan las páginas que siguen. Desde el equipo de la asignatura Teorías de la Educación II del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján queremos aportar con un conjunto de textos a la problematización de esta realidad tan compleja.

Durante este primer semestre hemos trabajado en la recreación del programa de nuestra materia con vistas a dar respuestas inmediatas en la coyuntura próxima, a la par que hemos emprendido la elaboración de una versión del programa “en contexto de pandemia” dando cuenta de las posibilidades y límites del momento en curso. En medio de esta tarea emergió la necesidad de pensarnos hoy y mañana, y de tales esfuerzos e intercambios nace el presente material. Porque además, uno de los objetivos que nos proponemos desde la asignatura es traspasar los muros de la universidad y construir proyectos, propuestas y experiencias con el conjunto del campo popular. Al igual que nuestras/os antecesoras/es reformistas luchamos por que nuestras universidades se conviertan en herramientas de transformación social radical a partir de construir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, de la producción de conocimiento crítico y de la incorporación de las demandas y necesidades populares como contenidos de trabajo dentro y fuera de la universidad. Quienes integramos el equipo docente de Teorías de la Educación II estamos comprometidos en la construcción de una universidad para las mayorías populares en una perspectiva radicalmente democrática, emancipadora, latinoamericanista y feminista.

Escribimos estas líneas en un tiempo histórico inédito e impensado, rebotante de riesgos y también de posibilidades. Es que la Pandemia ha sido un grito del planeta que refuerza poderosamente un llamado de atención sobre un sistema social colapsado y que puso desnudó los límites de un capitalismo/neoliberalismo que nunca fue -pero hoy menos que nunca- capaz de asegurar las condiciones más elementales de reproducción de la vida. Tal es la encrucijada que hoy desafía a la Humanidad como especie: reconstruir un modelo de sociedad que ponga en el centro el cuidado de la vida y la dignidad de las personas, o recrear un orden de exclusivismo y exclusión que asegure un nuevo paso a la consagración de la injusticia y, tal vez, a la desaparición del género humano sobre el planeta.

De las cosas inverosímiles que planteó el escenario de pandemia, la virtual cesación de actividades de todos los sistemas educativos nacionales ha sido tal vez el dato más desafiante de este momento histórico-concreto. Más de mil quinientos millones de estudiantes, por primera vez desde la creación de los aparatos escolares, ha visto interrumpida su normalidad previa que, como es obvio, ha sido quebrada en todos los órdenes de la vida social.

Frente a la cuarentena en sus diversas variantes han emergido las más variadas posiciones, perspectivas, estrategias, ensayos. El escenario ha sido variopinto. En Argentina, el Gobierno Nacional ha intentado poner en el centro la idea del derecho a la educación, concepto que abarca una multiplicidad de dimensiones. Cabe consignar que siendo una

situación inédita para la cual no existe antecedente requiere, entonces, crear a partir del ensayo y el error (o el acierto, según los casos).

Una primera idea que circuló fue la idea de “la escuela en casa” habilitando el imaginario de que era posible llevar al seno de un hogar en cuarentena algo parecido a los desarrollos que ocurrían cotidianamente en la institución escolar, pero entre los muros domésticos de niños, niñas y adolescentes -aunque adultos- que son parte del sistema educativo. Muy rápidamente tal imaginario debió ser abandonado a la luz de las duras realidades de una crisis múltiple que tiene una larguísima historia y que tuvo periodo de considerable agravamiento, como los cuatro años del gobierno de Mauricio Macri.¹

Frente a tal coyuntura -como en todo lo demás- quedó en evidencia el mapa tan desigual que conmueve a nuestro país. Rápidamente se planteó un amplio universo de educandos y educandas que no tenían acceso a internet, o no tenían computadora, o vivían situaciones domésticas que hacían imposible las condiciones del trabajo escolar. Otros límites convergentes entre los colectivos docentes -limitaciones en la disposición de equipamiento o de señal, y sobre todo carencia de formación pedagógica y didáctica para la modalidad a distancia- exigieron la complementación de estrategias como el uso de medios de comunicación, la edición de material impreso, nuevas propuestas de formación virtual así como un proceso de análisis de una transición pandémica. Además, las nuevas condiciones de trabajo docentes dieron lugar a nuevas negociaciones paritarias, dadas las inesperadas derivas de la virtualidad.

Con todo esto emergieron debates que nacen, como siempre, de la realidad concreta y sus urgencias. Un mapa de demandas nació de la experiencia práctica de los primeros meses de trabajo, referido a los límites de lo enseñable y a la reconfiguración del proceso de trabajo docente, al reconocimiento de la imposibilidad de “llevar la escuela a la casa” y de la necesidad de pensar en una doble clave. En lo inmediato, imaginar el modo de acompañar lo mejor posible este tiempo histórico tan difícil en el vínculo educador/a-educando/a-conocimiento-afecto-poder/institución escolar. Pero la perspectiva de un cambio en la vida de nuestras sociedades que exija fuertes reformulaciones del sistema educativo, de las dinámicas institucionales, de las pedagogías, del trabajo de enseñar y de aprender, reclaman extender la vista más allá, imaginando el día después.

Respecto a ese desafío, los analistas de diversas disciplinas y enrolados en diferentes tradiciones ideológicas tienen un punto en común: advierten que nada será igual después del paso del COVID 19. Mientras hay quienes auguran la inminente recreación del comunismo -como Slavoj Žižek-, otras y otros -como Byung-Chul Han- imaginan un capitalismo que exacerba sus peores costados autoritarios y excluyentes. En síntesis aquí, se plantea una disputa de proyectos civilizatorios cuyo final está abierto. Si todo ha de cambiar, resulta obvio que también ha de hacerlo la educación.

¹ La historia argentina es un rico y a veces trágico recorrido colectivo en que se disputaron proyectos de orientación diferente y antagónica, a la par que dentro de cada gran corriente se registraron matices a menudo muy significativos. Pudiéramos poner el punto de partida el 25 de mayo de 1810 (y nos estaríamos olvidando así de seculares resistencias que existieron en Nuestra América al opresor español) y advertir que dentro de la corriente que rompió las cadenas con la Corona Española hubo tendencias de muy diferente alcance que saldaron de modo mortal sus diferencias comenzando por Mariano Moreno, acaso el primer muerto político del nuevo tiempo insurreccional. Lo que siguió ha sido un largo recorrido replegado de disputas entre proyectos de inspiración popular y antipopular, de inspiración soberana y libertaria y de inspiración colonial o neocolonial. Estas vías divergentes y en algunos casos antagónicas estuvieron plagadas de tensiones, contradicciones y límites así como realizaciones y conquistas. No es el objeto de esta introducción implicarnos en los alcances de esta larga historia tan rica, fértil, compleja y, en ocasiones, trágica.

Entendemos que el porvenir se forja en un maridaje no siempre claramente expuesto entre el pasado y el presente, y que el futuro nace de las entrañas de lo existente; combina continuidades y rupturas en función de los proyectos y sujetos que los impulsen.

Quienes firmamos las notas que siguen hemos planteado problemas de hoy y de mañana en contextos de cuarentena desde nuestras vivencias, percepciones y perspectivas, aunque intentando dibujar las líneas hacia una educación posible y deseable tras esta dura y muy pedagógica experiencia planetaria del COVID 19. Esperamos que estas ideas contribuyan a dar pistas sobre los rasgos del momento actual y provean elementos para construir una pedagogía de inspiración radicalmente crítica, democrática y emancipadora. Como ocurre en el resto de los ámbitos de la sociedad, los futuros posibles auguran tanto expectativas trágicas como apuestas esperanzadoras. Nuestro colectivo interviene no como comentarista “académicamente incuestionable” sino como espacios de lucha, de construcción y de compromiso con una sociedad más justa, igualitaria, diversa, emancipada. Y con un proyecto educativo que, como bien advierte Paulo Freire, no cambiará al mundo pero sí cambiará a las personas que cambiarán al mundo.

Equipo de Teorías de la Educación II

Cynthia Wanschelbaum

Pablo Imen

Facundo Joaquín Ferreirós

Juan Manuel Aguirre

Ana Paula Saab Morandi

Analía Mamani

SOBRE LA VIRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Cinthia Wanschelbaum

I.

Felipe vive en Santa Fe y está estudiando la carrera de Letras en la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Empezó el año pasado y le encanta. Toda su escolaridad la realizó en las escuelas que dependen de la UNL. Primero fue al Jardín “La Ronda”, después a la Escuela Primaria y por último a la Secundaria. Su mamá es maestra y su papá profesor en la universidad. Desde que empezó la primaria hizo un montón de actividades extra escolares. Fútbol, básquet, taller de arte, inglés, guitarra. Tiene una banda de música con compañeros de la secundaria que cada tanto tocan en alguna fiesta que organiza el Centro de Estudiantes. Cuando le preguntan por qué eligió estudiar Letras, dice que porque matemática siempre le costó mucho y recuerda que cuando no podía resolver la tarea que le daban en la escuela, le consultaba a una amiga de su papá que sabía de esos temas y siempre lo ayudaba. Los domingos al mediodía almuerza en lo de sus abuelos. Es una costumbre familiar que mantienen desde que nació. Si no llueve, hacen asado. Hace unos años que lo hace él o su papá porque su abuelo está viejito. Durante toda su infancia y adolescencia solía acompañar a su mamá o a su papá a las marchas docentes por los reclamos salariales. Ahora es él quien los invita a ir; siempre que hay una movilización, allí va. Cuando terminó la secundaria empezó a trabajar haciendo trámites para una amiga de la mamá que es abogada. Con el sueldo que gana pudo irse a vivir solo. Ahora está pensando en mudarse con su novia que estudia Medicina en la misma universidad. Para las vacaciones de este año tienen pensado irse de mochileros al norte de Argentina y, capaz, cruzar a Bolivia.

Maite vive en Rosario, en el barrio Tablada. Tiene 20 años y un hijo, Ramiro, de 4. Vive en la casa de su mamá y trabaja como cajera en un supermercado. Cuando quedó embarazada, a los 16 años, dejó de ir a la escuela y empezó a trabajar en cualquier changa que apareciera, hasta que consiguió su trabajo actual. Ahora tiene miedo de que la echen por reducción de personal. A varios de sus compañeros los echaron y si la cosa sigue así de mal, ya le dijeron que van a rajarse a más. A la noche, cuando sale de trabajar va a una escuela secundaria de adultos. Ya empezó y dejó varias veces, pero esta vez dice que va a terminar. A la noche, cuando llega a su casa, Ramiro ya está dormido. Su abuela, le da de cenar y lo acuesta los días que Maite llega tarde de estudiar. A la mañana, Maite lo lleva a un jardín que hay en el barrio y se va a trabajar. Su abuela lo pasa a buscar al mediodía, porque solo es de simple jornada. Los fines de semana, Maite suele trabajar. Sábado o domingo, de modo rotativo. Cuando no trabaja, el domingo van a almorzar a lo de un tío que vive a dos manzanas de su casa. Maite está ahorrando algunos mangos para festejar el cumpleaños de Ramiro. Su idea es invitar a la familia y a unos amigos del barrio. Va a hacer un bizcochuelo decorado con un muñeco de Peppa Pig que a Rami le encanta. También tiene ganas de llevarlo a conocer la isla de los inventos en el tríptico de la infancia, porque una amiga le contó que llevó a la hija y le gustó mucho. Cuando a Maite le preguntan por qué dejó la escuela, dice que es porque quedó embarazada y tuvo que empezar a trabajar. Además, agrega que siempre le resultó muy complicado estudiar y que los contenidos que le enseñaban en la escuela no tenían nada que ver con su realidad.

II.

Estas historias fueron escritas hace exactamente un año. El mundo era otro. En Argentina gobernaba Macri y de un virus denominado COVID-19 nunca habíamos escuchado hablar. Ahora estamos viviendo un "inédito inviable": una profunda crisis del capitalismo que con sus mas salvajes años neoliberales hizo del planeta un lugar inhabitable. La pandemia de Coronavirus no es solo una crisis sanitaria. Se trata de una crisis civilizatoria y, por tanto, política, económica, ideológica, cultural, ambiental, de la salvaje plaga neoliberal que se monta sobre el afán del capital, el lucro privado y las obscenas diferencias de clase, como las de Felipe y Maite.

En Argentina en particular, el virus nos encuentra luego de cuatro años de la virulenta ofensiva macrista y su desprecio por la salud, la educación y la ciencia públicas, y con todas las consecuencias que sus políticas de ajuste produjeron en la política pública en general.

En este contexto de crisis fenomenal, por primera vez en la historia desde que se crearon los Sistemas Educativos Nacionales, las instituciones educativas están cerradas al unísono en (casi) todo el mundo. 1900 millones de niñxs y jóvenes no están yendo a la escuela, la forma hasta ahora hegemónica para educar. Esta situación inédita e inaudita devino en una forzosa, improvisada y compulsiva viralización de la educación que está produciendo una serie de fenómenos y procesos muy novedosos que presentan tensiones, problemas y contradicciones en la educación argentina, en particular, y a nivel mundial, en general.

III.

Felipe empezó su segundo año en la universidad. En el verano se fue de vacaciones con su novia a Salta y Jujuy, pero no cruzaron a Bolivia porque ya le habían hecho el golpe de Estado a Evo. Ahora, estaban por alquilar un departamento para irse a vivir juntxs, pero justo empezó todo el quilombo de la pandemia. Desde que empezó la cuarentena, Felipe está a full con las clases virtuales. Casi todos los días está encerrado en su habitación haciendo alguna actividad en la plataforma virtual de la universidad o conectándose a Zoom o Jitsi para una clase online. Su papá hace lo mismo como profesor. Felipe lo carga porque para dar la clase se pone una camisa arriba del pijama. Desde que se levanta hasta cualquier hora de la noche, está adaptando sus clases a la modalidad virtual mientras se desasna en cómo usar la tecnología. A la mamá le pasa lo mismo. Se pasa horas pensando actividades y ejercicios para sus estudiantes, mientras realiza las variadas tareas domésticas. La casa familiar se convirtió en, además, una escuela y una universidad a distancia.

La educación virtual se ha convertido ineludible, atolondrada y desordenadamente en el "soporte de emergencia de los vínculos pedagógicos" (Puiggrós, 2020) a nivel mundial. Desde que nos confinamos en nuestras casas, lxs maestrxs como la mamá de Felipe, lxs profesorxs como su papá, y lxs estudiantes como Felipe, hemos continuado nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje mediante herramientas que hasta este momento ocupaban el banco de suplentes y salían a jugar cuando se presentaban como necesarias para aportar en el juego didáctico. Sin embargo, en este contexto de crisis obtuvieron un protagonismo impensado e indeseado meses atrás.

Esta novel situación contiene complejas tensiones y contradicciones materiales (no virtuales!) a nivel político-pedagógico y didáctico.

En primer lugar, y es una verdad de perogrullo pero que hay que decirla, la educación virtual no es la escuela. No son lo mismo. Es ingenuo pensar que se puede reemplazar a una institución de 200 años de historia -con sus contradicciones y disputas- por una modalidad/herramienta que hasta este momento obraba como auxiliar. La relación pedagógica históricamente construida ha ingresado en una dimensión desconocida.

En segundo lugar, se construyó una falacia, o una voluntad de deseo, que es la idea de la continuidad. Digo falacia porque justamente ha ocurrido todo lo contrario. En nuestras vidas, así como en la escolar, no hay continuidad, sino en todo caso, una discontinuidad en la continuidad. Se alteró toda nuestra cotidianidad, incluida la escolar, convirtiendo la educación presencial en virtual y haciendo de nuestras casas -espacios privados- el nuevo lugar de la educación pública, una situación excepcional que en otro contexto no habríamos permitido jamás. Entonces, continuidad, no hay. En todo caso, lo que sí hay es un descomunal esfuerzo y solidaridad de los docentes para sostener el vínculo pedagógico a la distancia y lo más parecido a la normalidad. En este sentido, y como una sugerencia a agregar, sería pertinente despojarse de la idea y de la lógica de la secuencia escolar y de la hiperactividad basada en ejercicios y tareas hasta el infinito y más allá. Los cursos no pueden continuarse de manera regular. De hecho, en la práctica real, todos los docentes estamos rearmando y traduciendo los contenidos y las propuestas a la modalidad virtual.

En tercer lugar, y este es el aspecto peligroso del pasaje forzoso de lo presencial a lo virtual, todos los productos y recursos tecnológicos que empezamos a usar pertenecen a corporaciones privadas que, desde hace unos años para acá, están viendo en la educación virtual la oportunidad para aumentar su capital. El Coronavirus generó una situación ideal para la introducción de nuevas formas de privatización y colonización de la educación por parte del gran capital. Históricamente la educación en el capitalismo ha tomado diferentes enfoques y propuestas, y se ha reconfigurado pedagógicamente para no perder su hegemonía. Esta gran crisis no va a ser excepcional en sus modos de accionar. Así como el virus muta, el capitalismo también y busca formas de perdurar vivo. Los sectores dominantes están proponiendo la generalización de la educación a distancia como camino de salida a la crisis actual. Desde los años 90 que los organismos internacionales, como la OMC y/o OCDE están batallando por la liberalización del comercio de la educación. Desde ese entonces ya que las corporaciones cabalgan hacia la ocupación del espacio público educativo y la conquista de la totalidad del mercado educacional. Esas corporaciones (Google, Microsoft, Facebook, por nombrar a algunas nomás) tienen en el momento actual un campo fértil para sembrar sus negocios y comenzar a labrar una transformación estructural respecto de la hegemonía del Estado en la educación pública/estatal. En efecto, en una editorial del día 18/4/20 el diario La Nación plantea que hay que “aprovechar la oportunidad para mejorar las deficiencias de nuestro sistema de enseñanza” y propone “impulsar un proyecto que derogue aquel arcaico artículo 109 (de la Ley Nacional) y que habilite en todos los niveles y modalidades y edades, el sistema de educación a distancia como complemento imprescindible” para educar. “El cambio se impone inexorablemente” y ya no hay vuelta atrás, cierra la editorial. Ojo que hacia allí es donde los sectores dominantes quieren avanzar.

IV.

Maite zafó y no la rajaron el año pasado del laburo. Sigue trabajando como cajera en un supermercado. Como es una de las actividades comerciales permitidas, está yendo a trabajar día por medio. Todos los días, cuando tiene que ir a su trabajo, sale de su casa con miedo a contagiarse. La Escuela Secundaria de Adultos a la que va le manda actividades para hacer, pero Maite solo tiene celular, no tiene compu, ni conexión wi fi en su hogar. Además, cuando vuelve a la casa está con su hijo, que tampoco está yendo al jardín. Igual, cuando puede se sienta en un rinconcito de la habitación y hace alguna tarea porque no quiere perder el vínculo con sus profesores. De todos modos sigue viendo a una de las profes porque le lleva un bolsón de comida a su casa.

A lo largo de todo el país hay Felipes que viven en una vivienda digna con condiciones necesarias y suficientes para continuar su formación de modo virtual ya sea en la primaria, secundaria o la universidad. Pero a la mayoría de los niños y jóvenes en la Argentina les

pasa lo que a Maite, sus condiciones reales de existencia ocurren en un aislamiento en condiciones de hacinamiento con una consecuente mayor exposición al contagio, con problemas de hambre y alimentación, así como con escasas posibilidades de conexión, lo que hacen que las posibilidades de su educación sean muy distintas y desiguales a la de Ixs Felipes. En efecto y por poner otro ejemplo, hace unos días un maestro de Bajo Flores contaba en una entrevista que de 25 estudiantes que tiene en su curso, solo 7 se estaban conectando.

Una compañera, maestra y pedagoga, propuso la idea de una "doble reproducción" de la diferencia social (Bassó, 2020) para analizar el fenómeno de la educación en la actualidad. Si cuando analizamos los sistemas educativos en América Latina en general y en Argentina en particular, afirmamos que no existen sistemas uniformes, homogéneos, igualitarios, sino por el contrario muchos circuitos fragmentados, desiguales, heterogéneos, diferenciados o, como dice Gentili (2011), una "telaraña de circuitos" que se configuran a partir de la diferenciación social, al analizar la situación actual ya quizás no nos sirva siquiera tal metáfora. La telaraña se ha convertido en un conjunto de nidos -las casas reconvertidas en escuelas- que contienen desiguales posibilidades para el aprendizaje y que profundizan aún más la desigualdad. En efecto, el (¿necesario?) pasaje forzoso a la educación virtual deja afuera a muchxs. No obstante, y si bien ahora parece estar al desnudo y se hace evidente, para cierto sector social, con o sin pandemia, esto no es una novedad. Tan solo alcanza el ejemplo de Maite para dar cuenta de esta afirmación. La "continuidad" de la educación en modo online se enfrenta a una estructural desigualdad que excede a la virtualidad, pero que lo virtual profundiza aún más.

De todas formas, sería ingenuo pensar que un problema que acompaña a la historia de los sistemas educativos, como es el de la desigualdad, se resuelva o, para ser más benévola, no se profundice en un contexto de crisis como el actual y a través de una modalidad educativa que necesita, al menos, de una política pública que la pueda garantizar. Respecto de este punto resulta necesario recordar que este excepcional momento histórico ocurre, además, luego de cuatro años de que el gobierno de Macri se encargara de atacar sistemáticamente a la educación a través del desmantelamiento de políticas públicas, como por ejemplo, el plan Conectar Igualdad, que proveía de computadoras a Ixs docentes y estudiantes de modo de generar posibilidades de una mayor igualdad.

V.

La mamá de Felipe es maestra en una escuela pública. Desde que se suspendieron las clases está haciendo malabares para, como sea, enseñar. Se pasa horas y horas trabajando para intentar reponer de cualquier forma virtual posible, la normalidad escolar. Para ella hacer eso es parte de una ética de la solidaridad. Luego de los últimos años de padecer un sistemático ataque y de estar constantemente "bajo sospecha" (Feldfeber, 2016), está haciendo de la construcción de la educación pública de modo virtual una trinchera de contención, afecto y colectividad. Lejos de sentirse una apóstol, lugar simbólico en el que nuevamente se la quiere ubicar, la mamá de Felipe desde su identidad de trabajadora asume el compromiso de educar con el fin de transformar. Sin embargo, "No doy más", "estoy estresada", "no paro de trabajar", escucha cotidianamente Felipe decir a su mamá.

El papá de Felipe, al igual que todas las profesoras y todos los profesores en la universidad, está dando clases por Zoom, Whatsapp, Jitsi y/o la plataforma de su facultad. "Tradujo" a power points con filminas, videos y audios todas sus clases. Trabaja muchas más horas de las que habitualmente suele trabajar porque además de preparar los contenidos que va a enseñar se está (auto)formando en el manejo de las herramientas de la virtualidad. Felipe lo jode y no para de cantarle a su papá "yendo de la cama al living" como modo de graficar su nueva cotidianidad.

Esta obstinación -como en el caso de la mamá de Felipe- u obligación -como pareciera ser la situación del papá-, de garantizar la (tan debatida) continuidad pedagógica a través de dar clase desde el hogar, está significando un inusitado aumento en las horas de trabajo y de la productividad, y una forzosa y forzada reconfiguración laboral del conjunto de la docencia a nivel nacional. La compulsiva, desarticulada, desorganizada, desesperada virtualización de la educación generó en lxs docentes una (auto)hiper-explotación junto a una fetichización de la situación. En efecto, en estas pocas semanas que parecen décadas, bajo ciertos sentimientos de resignación, están siendo vulnerados derechos laborales de los docentes, históricamente conquistados. No hay límites temporales ni espaciales. Se trabaja todos los días y en todo momento. La vida doméstica y la vida laboral se trenzan trastocando las conocidas formas de producción de conocimiento, y de enseñanza y aprendizaje. Las maestras madres se convirtieron además en las maestras de sus hijos. Afloran problemas de salud de tantas horas sentadxs frente a la pantalla. Angustias y sobrecargas que obviamente influyen a la hora de enseñar.

Y acá emerge una vez más una preocupación y alerta fundamental: el peligro de una reconversión laboral que afecte al trabajo docente más allá de este momento de crisis tan particular.

VI.

La mamá de Felipe le envía todos los días actividades y ejercicios a sus estudiantes para que hagan en sus casas. Entró de lleno en la dinámica de trabajo docente que desató la enseñanza a distancia, basada en la hiperactividad y en la acumulación de tareas, con el afán de respetar el programa escolar. También incorporó algunas actividades a partir de las sugerencias de pedagogos que proponen que "la casa se considere como un laboratorio donde descubrir cosas y los padres sean colaboradores de los maestros. Por ejemplo, cómo funciona una lavadora, tender la ropa, planchar, aprender a coser" (Tonucci, 2020), pero muchas madres le respondieron que en sus casas es imposible hacer algo así. De hecho, a Maite le pasó eso, que la maestra de su hijo le propuso que cocinen una salsa juntos para ver los procesos físicos y químicos. A Maite le encantaría, pero en su casa cocinan con un anafe que resulta peligroso para que su hijo chiquito la ayude. Es que estas propuestas pueden resultar atractivas solo para un sector social.

¿Y si elaboramos propuestas que no generen más desigualdad? ¿Y si en vez de proponer actividades constantemente y a más no poder les proponemos problematizar la realidad? La pandemia y todo lo que genera la situación actual puede abrir a un mundo de conocimientos fascinante para estudiar. Podríamos hacer de las vidas en pandemia y de "Coronavirus" una palabra que pueda generar contenidos a enseñar. Quizás sea un momento ideal para proponer una educación que parta de la desnaturalización de la realidad. Hagamos de las casas, escuelas de pensamiento crítico. Es nuestra necesidad.

Fidel Castro en 1992 (pre)dijo: "Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida: el hombre. Ahora tomamos conciencia de este problema cuando casi es tarde para impedirlo". Impidámoslo. Tomemos conciencia y eduquemos en evitar nuestra autodestrucción a la par de construir el sueño de un mejor porvenir, antagónico al mundo que nos está tocando vivir/sufrir en el que la viralización de la educación genera aun más Felipes y Maites tan desiguales entre sí.

LA EDUCACIÓN EN LOS TIEMPOS DEL COVID-19: LA IMPORTANCIA DE ASUMIRNOS COMUNIDAD Y EJERCER LO COMUNITARIO

Juan Manuel Aguirre

Pandemia y aislamiento

Marzo de 2020 será recordado por siempre en Argentina por ser el momento de la historia en que el Gobierno Nacional definió el “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” frente a una nueva y gran amenaza, la “pandemia” de “covid-19”. Con esta medida se busca prevenir la circulación y el contagio de este virus que en pocos meses se llevó miles de vidas y se expandió por el mundo entero.

En esa coyuntura, mientras se estudia el virus buscando formas de enfrentarlo, como sociedad nos fuimos descubriendo en una situación tan novedosa como incierta, en la que se alteraron las formas de manejarnos en todos los ámbitos: familiares, sociales, sanitarios, laborales, culturales, deportivos, educativos. Entre otras cosas, el aislamiento forzó a que se cerraran los ámbitos educativos, caracterizados por ser espacios colectivos, de reunión, de encuentro. Todo esto trajo consecuencias en el trabajo docente, en la organización familiar y en las relaciones entre educación-familias; consecuencias que es necesario analizar críticamente.

Es necesario aclarar que cuando nos referimos a “ámbitos educativos” en este ensayo, estamos incluyendo a escuelas de los distintos niveles del sistema educativo, a profesorado y universidades, así como a centros educativos comunitarios y centros culturales, o sea instituciones y organizaciones sociales donde se desarrollan prácticas de enseñanza sistemáticas y organizadas, con finalidades explícitas. En el mismo sentido, utilizaremos el concepto freireano de “educadores” para referirnos a quienes asumimos la responsabilidad de llevar adelante esas prácticas de enseñanza en cualquiera de esos espacios mencionados, conformados también por un amplio abanico de grupos de educandos.

Influencia en el trabajo docente

Para quienes trabajamos como educadores en ámbitos educativos, este nuevo escenario de aislamiento nos puso frente a nuevos desafíos de diversa índole (pedagógica, política, social, económica) que se pueden presentar a partir de múltiples interrogantes: ¿Cómo mantener el vínculo con estudiantes o educandos y sus familias? ¿Con qué herramientas contamos o no para comunicarnos? ¿A través de qué medios puede ser mejor esa experiencia? ¿Cuáles herramientas y medios manejamos? ¿Cómo plantear el vínculo o abordaje de contenidos o saberes? ¿Es posible enseñar contenidos nuevos? ¿Hasta dónde se puede sostener una “comunicación” de ida y vuelta? ¿Se puede hablar realmente de “clases” virtuales, con qué asignaturas y contenidos sí y con cuáles no? ¿Con qué frecuencias enviar propuestas? ¿Cómo asumir o garantizar cierto nivel de compromiso con la enseñanza como colectivo docente en esta coyuntura? ¿Cómo ir definiendo acuerdo y criterios en común? ¿Qué y cómo es necesario problematizar entre docentes sobre la educación? ¿Qué es necesario y posible resignificar del campo educativo en esta coyuntura? ¿Cómo manejarnos ante las diferencias socio-económicas que hay entre las familias de nuestros educandos? ¿Es posible evaluar algo en este proceso, qué y con qué criterios?, etc., etc., etc.

Además de contar o no con herramientas de distintas calidades como celulares, tablets, netbooks, notebooks y computadoras, y de disponer de manera también variable de wifi o datos móviles, hemos tenido que recurrir a distintas alternativas o medios para comunicarnos como e-mail, whatsapp, facebook, instagram, zoom, hangouts, google meet, jitsi y otras plataformas informáticas, adaptando nuestras planificaciones, sin tener muy claro hasta dónde las decisiones que se pueden tomar son más o menos personales, más o menos grupales, más o menos institucionales, como las referidas, por ejemplo, a las evaluaciones/calificaciones. Cuestiones que indefectiblemente se van resolviendo a distintos ritmos, con distintos niveles de alcance y duración, como la complejidad de mantener un contacto lo más estable, claro y sistemático posible, que alimente un vínculo pedagógico por vías informáticas que se van aprendiendo a usar sobre la marcha y dependen de condiciones materiales.

En este contexto, los números de educandos y familias varían: hay educadores que trabajan con un solo grupo de educandos; otros con un grupo por turno, o en más de un turno; hay quienes trabajan por áreas (Prácticas del lenguaje o Matemáticas y Ciencias Sociales o Ciencias Naturales) con dos grupos por turno, y en más de un turno; hay quienes trabajan en materias llamadas “especiales” (Educación Física, Artísticas, Idiomas) o en asignaturas del Nivel Secundario con varios grupos/cursos, y en más de una escuela; en profesorados y universidades, en donde, además de un muy variable número de estudiantes, hay asignaturas que implican prácticas que se desarrollan fuera de las aulas e incluso fuera de los mismos profesorados o universidades; otro tanto ocurre con las modalidades de talleres, seminarios, etc. Todas cuestiones que acentúan la ya de por sí complejidad que caracteriza a las prácticas de enseñanza.

Influencia en la vida familiar

Asimismo, este nuevo escenario de aislamiento trastocó las dinámicas familiares alterando en alguna medida lo que venía siendo cotidiano para estas instituciones, aún ante la inmensa diversidad de situaciones que pueden englobarse en el concepto “familia”, que excede el abordaje de este trabajo.

Además de tener que resolver con nuevas estrategias cómo asegurar cuestiones elementales, como el alimento diario, la atención de la salud, tener o no un ingreso económico que permita entre otras cosas garantizar el acceso a bienes y servicios -por mencionar sólo algunos ejemplos de cuestiones que generalmente se dirimen en las órbitas familiares-, todos los integrantes se vieron obligados a pasar las 24 horas del día en el espacio físico con que cada familia cuenta. El cierre de los ámbitos educativos y la consecuente estancia de los educandos en casa, obligó a responder de alguna manera a las tareas, consignas, propuestas, sugerencias, transmisiones, realizadas por los respectivos educadores. También en estos casos, de los más variados por cuestiones cuantitativas y cualitativas, socio-económicas e históricas, esas respuestas implican: tener o no herramientas (celulares, computadoras, etc.), servicios (datos, internet), el manejo de redes y/o plataformas, tiempos de uso para cada persona, espacio físico adecuado en cada vivienda para la realización de esas tareas o actividades de lectura y escritura, por enumerar algunas de las problemáticas presentes.

Influencia en la relación educadores-educandos, ámbitos educativos-familias

Los cambios propios de esta coyuntura en las condiciones de trabajo docente y en los modos de organización familiar, generaron a su vez un escenario sumamente desafiante, con nuevas preguntas y respuestas, en las relaciones entre estos actores y ámbitos, cargadas de actitudes solidarias, a la vez que de tensiones y conflictos. Porque a las solidaridades y tensiones propias de la vida familiar cotidiana se le sumaron las condiciones impuestas por el aislamiento y, en ese marco, los procesos asociados a la participación en ámbitos educativos como: establecer y sostener vías de contacto (¿por whatsapp, por mail, por zoom, etc.), resolver frecuencias de propuestas educativas y respuestas a las mismas (por día, dos o tres veces por semana, semanal; “mandan mucho”, “no mandan nada”; “cualquier día”, “a cualquier hora”, etc.), niveles de complejidad y comprensión de las mismas (“es una pavada”, “es muy difícil”, “no se entiende la consigna”, etc.), entre otras cuestiones. Sumemos que la situación de quienes trabajamos como educadores estamos posicionados también en la situación de resolver estas cuestiones simultáneamente como integrantes de familias. Es necesario remarcar, aunque no se trate de ninguna novedad, que esta situación profundizó o hizo más evidentes las desigualdades socioeconómicas y los diferentes niveles de acceso (y no acceso) a herramientas, medios, recursos, bienes y servicios que caracterizan a la sociedad que estamos siendo.

La importancia de asumirnos comunidad y ejercer lo comunitario

En “condiciones normales” los ámbitos educativos -ámbitos “socio-educativos” valga la ampliación- y quienes trabajamos como educadores en ellos, además de ser espacios y sujetos responsables por el desarrollo de procesos de enseñanza, solemos ser receptores de lo que pasa y se genera en otros ámbitos sociales como las familias, el trabajo, la salud, la calle. Muchas veces, eso que se refleja en ámbitos educativos son aspectos positivos, pero muchas veces también se trata de aspectos como tensiones, frustraciones, angustias, violencias, discriminaciones, consecuencias de una sociedad predominantemente desigual, injusta, violenta. Los ámbitos educativos son terreno de desahogos ante los que los educadores actuamos como contenedores. Y en los pocos espacios que quedan para pensar la educación entre educadores se termina sucumbiendo a la catarsis sin que se llegue, generalmente, a analizar en profundidad las causas y a definir posibles respuestas colectivas a esas cuestiones que nos aquejan, “cayendo” más que nada por la fuerza de las condiciones laborales y de vida en cierta apatía, desgaste, aislamiento.

Así como muchas veces contenemos, escuchamos, acompañamos a educandos y familias ante problemáticas externas a la escuela, también es cierto que como colectivo docente asumimos distintas posiciones o nos posicionamos desde distintos enfoques, muchas veces con marcos teórico-políticos contradictorios o poco claros, y por lo tanto no compartimos los mismos niveles de responsabilidad ni compromiso ante lo que hacemos y podemos hacer, generalmente alejándonos de posicionamientos críticos. Y desde esa heterogeneidad de perfiles que conforman nuestros ámbitos educativos (mas resignados, anestesiados, indiferentes, quejosos antes que críticos), en esa catarsis superficial, se asocian predominantemente esas tensiones, frustraciones, angustias, violencias, discriminaciones, tanto como causantes y responsables de encontrar la solución, al afuera más próximo, a los mismos educandos y a sus familias, a “la calle” o al barrio, a lo sumo a la influencia de los medios masivos, dejando de lado la potencialidad de nuestros ámbitos educativos para problematizar (problematizarnos) con una profundidad creciente las

causas y consecuencias de estos aspectos sociales, y de buscar, promover, construir respuestas colectivas, articuladas, alternativas, diferentes, transformadoras ante ellos.

Claro que esto no es lo único que sucede, reafirmamos que se viven experiencias positivas en los ámbitos educativos desde el marco de la educación popular, pero en este caso queremos llamar la atención sobre la necesidad y posibilidad de revisar actitudes, compromisos, posicionamientos, respuestas (como “estos no cambian más”, “con las familias no se puede contar”, “la escuela enseña pero se debería educar en casa”, “viven así porque les gusta”, “la culpa es de los medios”, “yo hago mi trabajo, en esas cosas no me meto”, “yo los dejo con tal que no molesten”, “son todos unos vagos”, “no les importa nada”, etc.), a riesgo de ofender nuestro ego y para recuperar el sentido de cuestiones centrales, como qué ámbitos educativos y familias conformamos una “comunidad educativa” que va más allá de encontrarnos en actos patrios o festividades formales. De hecho, los educadores no somos agentes externos a la comunidad y podemos/deberíamos asumir la responsabilidad de problematizar con educandos y familias, y con otras instituciones y organizaciones, aquellas cuestiones que afectan a nuestras comunidades. Se trataría entonces de promover articulaciones, como comunidad, y como sujetos individuales y colectivos de un proceso educativo amplio, frente a problemáticas que afectan a nuestras comunidades y en contra de los aislamientos, fragmentaciones, enfrentamientos.

Este planteo puede sonar obvio al oído, puede resultar que se leyó muchas veces, pero su interpretación no pareciera reflejarse en la vida cotidiana o reflejarse cada vez menos, en las “condiciones normales” de nuestros ámbitos educativos. No es cuestión de echar culpas, de juzgar, de atacar; no es cuestión de desarrollar hostilidades que alimenten una suerte de guerra entre educadores, ni entre educadores y educandos, o entre escuelas y familias. Sí es cuestión, insistimos, de asumirnos comunidad y fortalecer el ejercicio de lo comunitario, rescatando lazos que alimenten lo comunitario, invitándonos a superar el sentido común (“el más común de los sentidos”) con un sentido crítico, con una mirada histórica y dialéctica del presente, problematizando la realidad a partir del diálogo en pos de una praxis que avance hacia futuros deseados.

Más allá de la pandemia: algunas experiencias que nos han salvado y que podemos resignificar

En el subtítulo anterior planteamos la idea de “condiciones normales” entre comillas porque estamos absolutamente convencidos de que esa “normalidad” tan desigual e injusta, tan frustrante, tan violenta, merece siempre un análisis crítico, antes y después de la pandemia, buscando comprender las causas socio-históricas de una sociedad con esas características, a la vez siempre dinámica, permanentemente en construcción y nunca estática y acabada, de la que somos parte. Y qué mejor espacio para esa problematización colectiva y para el impulso de proyectos comunitarios que nuestros ámbitos educativos, a los que hay que defender con uñas y dientes ante discursos de sectores que incluso llegan a juzgar, nada inocentemente, a la escuela como una institución obsoleta desde hace décadas, o a la educación pública toda como un gasto que hay que reducir.

Quienes promovemos el derecho a la educación, quienes defendemos a la educación pública y sostenemos proyectos comunitarios de educación popular, sabemos que contamos con muchas herramientas teórico-metodológicas desarrolladas así como de experiencias concretas para buscar la transformación de la realidad a favor de los oprimidos. Nunca deja de ser pertinente resignificar la esperanza activa en pos de una comunidad más solidaria, de una sociedad más justa e igualitaria.

Ahora, en este contexto de aislamiento social en que a lo ordinario se suma lo extraordinario para atentar contra la sobrevivencia de las mayorías explotadas. Ahora, en que muchos se encargan de difundir la idea de que estamos entrando en una nueva “normalidad”. Ahora en que se amplían y profundizan las desigualdades entre quienes tienen para comer y quienes no; entre quienes cuentan con más o menos recursos, herramientas, medios; entre quienes cuentan con las peores y las mejores condiciones de vida; entre quienes tienen más y menos acceso a bienes y servicios; entre quienes “bancan” la(s) crisis y quienes no están dispuestos a ceder un 1% de sus riquezas acumuladas; entre quienes padecen y ejercen distintas formas de violencia, estas propuestas y postulados del marco teórico-metodológico crítico merecen nuestras relecturas, reflexiones, resignificaciones, partiendo de asumirnos como comunidad educativa.

En principio, más allá de la complejidad del entramado social que alcanzó el capitalismo en su desarrollo desde que Marx propusiera y desarrollara sus conceptualizaciones indispensables para entender esta sociedad, las mayorías seguimos conformando una “clase trabajadora”, dueños de nuestras “fuerzas de trabajo” que debemos vender para sobrevivir, sometidos a “relaciones sociales de explotación y dominación”. No puede haber dudas de que quienes nos encontramos en espacios y propuestas de nuestros ámbitos educativos somos “laburantes”, educadores y educandos; estemos empleados, subempleados o desempleados.

Sabemos que por las condiciones de vida y trabajo a que somos sometidas las mayorías trabajadoras, más allá de lo extraordinario del aislamiento frente a una pandemia, muchas veces nos aislamos quizá para proteger los beneficios parciales (“migajas”, como tener empleo o acceso a determinados bienes y servicios) que, a veces y algunos, conseguimos, pero siempre como resultado de luchas colectivas, en una realidad crecientemente desigual. Más allá de que haya quienes asocien algunos datos de esta actualidad socio-económica con una crisis capitalista, no podemos caer ingenuamente en la creencia de que la dominación por parte de los sectores hegemónicos se acaba inevitablemente, aunque se expongan sus miserias, que generen reacciones en distintos rincones del mundo, y batallemos por esa transformación. El nivel de individualismo, fragmentación, enfrentamiento y falta de proyectos que impera al interior de la clase trabajadora, de los sectores subalternos, del campo popular, es muchas veces constatable; dominación que se evidencia toda vez que los “oprimidos” pensamos, deseamos, actuamos como el “opresor”.

En estos sectores subalternos, en este campo popular que conformamos, sabemos también de innumerables experiencias de resistencia y lucha contra-hegemónica, sabemos que siempre nos salvó y nos salva la organización colectiva y solidaria, ante lo que tenemos la puerta abierta para salir a crear y a la vez un gran acervo de experiencias concretas por rescatar y revalorar: desde repartir bolsones de alimentos hasta comedores comunitarios, pasando por ollas populares; la formación y presencia de agentes multiplicadores de salud barriales; la organización de huertas comunitarias; los roperos comunitarios; las “mingas”, grupos vecinales de ayuda mutua que muchas veces se abocan a la realización de mejoras en las viviendas según las necesidades de los mismos integrantes; las experiencias cooperativas de producción, distribución y venta de bienes y servicios; los proyectos educativos desde un marco de educación popular/crítica que rescata saberes y prácticas de una cultura popular por y para los sectores populares, que incluye las identidades de clase, indígenas y de géneros; los grupos de mujeres que enfrentan las violencias que se sufren principalmente en las relaciones de género; los centros culturales, las bibliotecas y los

medios de comunicación comunitaria (murales, boletines, radios, etc.); los grupos, movimientos y eventos artísticos populares (música, danza, teatro, plástica, cine/video, literatura); las organizaciones que defienden los derechos humanos y enfrentan los abusos de poder institucionales; las propuestas deportivas y recreativas comunitarias (clubes o eventos); las ferias que priorizan los intercambios de productos antes que las ganancias monetarias; los grupos de limpieza y mantenimiento de calles, plazas, arroyos y espacios barriales; las asambleas barriales en tanto espacios democráticos de participación y acuerdos; las redes de educadores, trabajadores, agentes de salud, mujeres, artistas, comunicadores, etc., etc., etc., son algunas de las experiencias que conocemos, que buscan ser respuestas a las problemáticas que se viven o pueden dar lugar a respuestas nuevas, y que pueden o podrían ser impulsadas desde nuestros ámbitos educativos frente a lo que sea que nos indigna: el hambre, el frío, el déficit habitacional y la ausencia de servicios básicos (agua, cloacas, luz, gas, etc.), las violencias como la de género que tantas veces llega a femicidios, la discriminación racial y el abuso de poder. Más allá o aún en un contexto de aislamiento social obligatorio hasta donde sea posible.

“La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo”, se repite muchas veces por ahí parafraseando a Freire de manera muy liviana, como si con decirlo alcanzara y la docencia quedara reivindicada, licuando la responsabilidad que implica la potencialidad de esos cambios posibles sin explicitarnos las finalidades educativas que perseguimos, ni los modos de intentar avanzar hacia ellas, partiendo de una lectura concreta de la realidad, como si la educación se tratara solo de respetar más o menos los diseños curriculares o planes de estudio, de responder eficientemente a exigencias burocráticas o de garantizar la asistencia al lugar de trabajo sin confrontar a la “cultura del silencio” cuando, no nos cansaremos de insistirlo, nuestros ámbitos y propuestas educativas pueden ser instancias de formación de sujetos críticos, que nos inviten como parte de procesos de problematización colectiva a comprometernos con la transformación de la realidad a favor de nuestras comunidades, de nuestros sectores, de nuestra clase, ya sea como educadores-educandos o como educandos-educadores.

Sabemos que en nuestras propuestas educativas, en “condiciones normales” o en condiciones de “aislamiento social obligatorio”, puede proponerse la lectura compartida de la realidad, como parte de una alfabetización “técnica” y “política” para proyectar la reescritura de realidades posibles como comunidad educativa, educandos y educadores, escuelas/ universidades/ centros comunitarios/ organizaciones barriales y familias. Lecturas compartidas de la sociedad y la historia que implican el aprendizaje del “diálogo” (entre sujetos y entre colectivos), el aprendizaje de la escucha, el aprendizaje de la fundamentación y el aprendizaje de la “praxis” que seguramente no se dará sin errores, porque no hay recetas y porque no implican sólo conocimientos sino también emociones, miedos, tiempos diferentes, pero cuidándonos de no caer en el “verbalismo inoperante” ni en el “activismo ciego”. Permitámonos imaginar otras realidades, a ejercer el derecho de soñar como planteaba Eduardo Galeano, y animémonos a asumir el protagonismo necesario, sin desconocer las relaciones de poder existentes que nos condicionan pero sin paralizarnos antes por vergüenza; nuestros desafíos son traducir estos saberes iniciando o enriqueciendo nuestras prácticas y experiencias concretas.

Hace décadas que Henry Giroux propuso pensarnos a las escuelas como “esferas democráticas” y a los docentes como “intelectuales transformadores” más que como meros ejecutores de planes y programas, en la misma vereda desde la que Antonio Gramsci nos señalaba hace casi un siglo la dignidad de asumirnos intelectuales orgánicos, reconociendo y asumiendo al verdadero antagonista que la mayoría de las veces ni siquiera

vislumbramos pero que no vive entre nosotros ni como nosotros ni a favor de nosotros.

Volvamos entonces, o empecemos, a valorar y desentumecer las potencialidades que duermen en nuestras relaciones educadores-educandos, ámbitos educativos-familias, pongámonos el delantal simbólico de ser comunidad educativa sobre la camiseta de las amplias mayorías trabajadoras. Y animémonos a transpirar como “laburantes” que somos, para nosotros y nuestros pibes todos, hijos, vecinos, del grado, de la escuela, de la calle, del centro comunitario, de nuestros barrios.

LA ESCUELA Y LA VIDA COTIDIANA EN CUARENTENA. APORTES PARA PENSAR LA INEXORABILIDAD DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Facundo Joaquín Ferreirós

Introducción

La cuarentena modificó sustancialmente nuestra cotidianeidad. En relación a la educación, y más específicamente a la escuela, estamos atravesando un momento en el que pareciera que hemos caído en la cuenta de que no volveremos a las aulas en el corto plazo. En algunas escuelas, entonces, comienza la desesperación por profundizar la enseñanza de los “contenidos escolares” indicados en el diseño curricular. Lo que era un “ensayo virtual”, se está convirtiendo ya en parte del escenario cotidiano de la cuarentena: niños y niñas frente a las pantallas realizando tareas o participando de “clases virtuales” con cada vez más periodicidad.

En el siguiente ensayo me propongo reflexionar en torno a las nuevas cotidianeidades generadas a partir de la cuarentena, en particular el modo en que la escuela se inserta en ella. A su vez, planteo la posibilidad de pensar alternativas a la imposición de la virtualidad en la educación de niños y niñas en estos tiempos de cuarentena. Pareciera que hemos naturalizado la inexorabilidad de la virtualización de las aulas, y no hemos tenido (o, mejor dicho no nos hemos dado) el tiempo de reflexionar sobre esto con la gravedad que exige la magnitud de las transformaciones que esto conlleva. En el tren de garantizar la “continuidad pedagógica” la escuela ha asumido como única opción viable aquella que tenía a mano: la que viene impulsando el mercado hace ya un tiempo.

Experiencias como la autoeducación o la participación guiada en actividades socioculturalmente significativas parecieran alternativas viables presentes como experiencias reales plausibles de ser implementadas en estos tiempos de cuarentena. Para llevarlas a cabo, sin embargo, es necesario revisar matrices epistémico-pedagógicas muy arraigadas en nuestras prácticas docentes, como las concepciones en relación a la enseñanza, el aprendizaje y el papel de los llamados “contenidos escolares”.

Una nueva cotidianeidad

La cotidianeidad es la configuración espacio-temporal donde el sujeto concreto se halla “inmerso” en su propia concreción. La cotidianeidad no es “el día a día”, sino el espacio-tiempo de la vida en la que se está. Y la forma de vida en la que se está es la que nos toca en el tiempo histórico en el que vivimos. La cotidianeidad nos provee de seguridades, así como de temores y angustias. Nuestros sueños, deseos y anhelos también forman parte de nuestra cotidianeidad. En la cotidianeidad, la posibilidad de transformación de la vida y del mundo sólo está “en potencia”. Es necesario un “acontecimiento” en el sentido de una irrupción no-cotidiana para que nuestra cotidianeidad se altere, nos saque de la modorra, nos mueva hacia un proyecto concreto de transformación de nuestra vida, de nuestras sociedades, del mundo. Esta posibilidad de suspensión de la cotidianeidad no es un intento de fuga, sino una circularidad en la que se retorna a ella pero transformados y transformadas. El sujeto “en sí”, se vuelve “para sí” como dicen por ahí.

Algunos autores² y autoras describen de qué modo la “cotidianeidad” contemporánea fetichiza y reifica al sujeto. Lo vuelve “cosa”. El ser humano, convertido en objeto sometido al poder dominante, vive alienadamente su cotidianeidad. Ha sido despojado de crear y participar de un proyecto humano-genérico. Es el ser humano singular. El mundo nos resulta “ancho y ajeno”, vivimos fragmentados en mil pedacitos, cumplimos diferentes roles sociales según se nos demande, el individualismo y el “sálvese quien pueda” dominan las relaciones sociales, nuestros trabajos nos han convertido en una mercancía más. Corremos permanentemente contra el tiempo, arrancamos la semana esperando que llegue el viernes, y el año esperando que vuelvan las vacaciones. Estamos permanentemente cansados y cansadas, estresados y estresadas, nos enfermamos, nos automedicamos, reventamos y volvemos a empezar. Desde Marx, pasando por los existencialistas, hasta el actual Byung Chul Han, el tema de la vida cotidiana ha sido ampliamente caracterizado a la vez como alienada y alienante.

La escuela para las y los docentes, los niños y niñas, y también para los padres y las madres forman parte de la cotidianeidad. Newton Duarte³ nos desafía a preguntarnos hasta qué punto nuestras escuelas colaboran con la alienación de nuestra cotidianeidad, y nos propone pensar las escuelas como “campo de mediaciones entre lo cotidiano y lo no-cotidiano”, es decir, como un espacio y un tiempo donde lo cotidiano no se desvincula de la posibilidad de poner en marcha proyectos liberadores que transformen la singularización y fragmentación que esta cotidianeidad contemporánea nos impone. Se trata de pensar de qué modos la escuela provoca acontecimientos (pedagógicos, pero también de otras índoles) que irrumpen en la cotidianeidad y nos permitan transformarnos, tanto como singular como colectivamente.

La pandemia es un acontecimiento. Pero llama la atención la velocidad con la que el acontecimiento fue absorbido por la lógica del poder dominante para reintegrarla a una nueva cotidianeidad fetichizada. Probablemente ya nos veníamos preparando para asumir esta nueva cotidianeidad. Probablemente esta nueva cotidianeidad sea la antesala para una futura cotidianeidad post-pandemia de la que aún no tenemos certezas. Lo que es claro, es que pareciéramos tener cada vez menos poder de decisión (y cada vez menos capacidad de reacción) ante los escenarios cotidianos que se nos imponen.

La cuarentena nos impuso rápidamente una nueva cotidianeidad en el marco de un acontecimiento (que en tanto “acontecimiento” es justamente no-cotidiano, irrumpe en nuestra cotidianeidad alterándola, haciéndola estallar por los aires). En cuestión de días, nuestra cotidianeidad se desvaneció. Trabajo, escuela, convivencia familiar, vida social, formas de consumo, todo se transformó de un día para el otro. Sin embargo, acompañado de ese estallido de nuestra cotidianeidad mediante un hecho no-cotidiano como fue la propagación de un virus sin precedentes a escala mundial, se instaló inmediatamente una “nueva cotidianeidad”: convivencia obligada y permanente con nuestros convivientes, teletrabajo (para quienes tienen la “suerte” de seguir trabajando), virtualización del

² Nos referimos específicamente a: Netto J.P., Brant de Carvalho, M.C. Cotidiano: Conhecimento e Crítica. Cortez Editora. San Pablo, 1987; Kosik, K. Dialéctica de lo concreto. Editorial Grijalbo. México, 1963; Heller, A. Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península, 1977; Heller, A. La revolución de la vida cotidiana, Barcelona, Península, 1982; Heller, A. Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista, México, Grijalbo, 1972; Lukács, G. Prefacio a Sociología de la vida cotidiana, EN: Heller, A. Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península, 1977; Lukács, G., Ontología del ser social: La alienación, Buenos Aires, Herramienta, 2013.

³ Duarte, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski, Campinas, Autores Associados, 2007.

consumo de bienes y servicios (así como del entretenimiento), y la virtualización de la escuela de nuestros hijos e hijas.

Como si no hubiésemos permitido (o no nos hubiesen dado el tiempo para) que el acontecimiento de la pandemia alterara lo suficientemente nuestra cotidianeidad para salirnos de lo que ella tiene de rutina, de tedio, de inmediatez y pragmatismo. Si, el acontecimiento de la pandemia podría ser una oportunidad para ligar nuestras vidas fetichizadas a un proyecto humano liberador.

En relación a la educación, desde el discurso de algunos funcionarios y “referencias” actuales del campo pedagógico se entrevé un discurso funcionalista altamente peligroso: la escuela es lo que es, pero hay que hacer funcionar la máquina como sea. Cuando se piensa en el fin de la cuarentena, de todas las actividades, la educación es prácticamente el último orejón del tarro. Sin embargo, es una de las más importantes instituciones modernas, de las que más hacen falta: son las que reciben a los niños y niñas mientras sus padres salen a trabajar. La máquina tiene que volver a funcionar, y para eso es necesario que la escuela funcione también.

Visto desde un punto de vista menos agresivo (pero no por eso menos real), la escuela cumple un papel como cotidianeidad en las y los docentes, en niños, niñas, madres y padres. Y en tren de acompañar a los niños y niñas en estos momentos tan difíciles y angustiantes para ellos y ellas, la escuela se propuso estar presente. Sobre esas formas de estar presente que eligió la escuela seguiremos conversando en lo que sigue.

La escuela y la vida cotidiana durante la cuarentena

Martín está en tercer grado. Su madre asiste por zoom a una “reunión de padres” (aunque el noventa por ciento de las asistentes sean madres). La maestra de Martín anuncia:

-Llegó el momento de aprender... ¡La división!

La madre de Martín se agarra la cabeza. No tiene tiempo de enseñarle a su hija la división. Dos veces por semana se hace un tiempo del que no dispone (realiza teletrabajo sumado a todas las actividades hogareñas que van desde la limpieza hasta la cocina y “entretener” a Martín y a su hermanita), unas dos horas a sentarse con Martín, ayudarlo a conectarse con el aula virtual y a explicarle cada uno de las tareas que tiene que realizar. A veces, incluso, tiene que salir en plena cuarentena a imprimir las actividades porque son irrealizables a través de la pantalla (la maestra le manda las tradicionales “fotocopias” escaneadas con sopas de letras u oraciones para completar). Ni hablar de las tareas del jardín de la hija más pequeña, con quien tiene que realizar manualidades de todo tipo.

-Pero -dice la mamá de Martín luego de algunas dificultades para activar el micrófono- ¿están contemplando que no todas las mamás vamos a poder enseñarles a dividir a nuestros hijos en casa?

La maestra la intenta tranquilizar:

-No te preocupes, cada uno hace lo que puede. Sabemos que no es fácil ser papás y maestros a la vez.

Pero Martín ve en las clases virtuales, que algunos compañeros y compañeras realizan las actividades y participan activamente. Que si no hace las tareas “no entiende nada” en los “meet”. Y ciertamente, esos “meet” dependen, para su éxito, de que las y los niños hayan realizado las tareas. Martín entonces le exige a la madre que no da más, que “lo tiene que ayudar”. La maestra de Martín aconseja:

-Papis, es muy importante mantener una rutina con los chicos.

La mamá de Martín insiste:

-Cuando termine la cuarentena... ¿van a suponer que ya enseñaron la división o lo van a volver a enseñar?

La maestra, nuevamente con tono tranquilizador:

-Mami, todos los chicos son diferentes. Todos van a llegar con diferentes recorridos. El aula es un lugar diverso.

Del análisis de las escenas de la reunión de madres transcripta emergieron aspectos que desarrollaremos a continuación. La escuela avanza con los contenidos del diseño curricular ocultando tras el concepto de “diversidad” la desigualdad que genera esta propuesta. La naturalización de que ahora son las madres y padres quienes deben desempeñarse como maestras y maestros en casa. La sobrecarga de las y los docentes que deben pensar los contenidos de forma virtual, la sobrecarga de los padres y madres que, sumado a las tareas hogareñas, deben emprender ahora la tarea impuesta de ser las y los docentes de sus hijos e hijas, la sobrecarga de las y los niños que deben adecuarse a nuevas formas de aprender y seguir el tren para no quedar excluidos. Y la imposición de una “rutina” para todos los miembros de la familia para hacer frente al desafío de enseñar y aprender “desde casa”.

Este relato muestra el reflejo que nos ofrece el espejo cuando la escuela puede empezar a mirarse a sí misma. “Entretenida” con las demandas sociales que la cuarentena le impuso (que van desde la virtualización de la enseñanza a la entrega de bolsones de alimentos), poco tiempo le está destinando a meditar sobre su razón de ser.

Lo que estamos avizorando a más de dos meses de cuarentena, es que aprender en la escuela no es un hecho individual, sino que implica siempre la interacción con pares más o menos expertos que uno o una, y con adultos y adultas que enseñan. Y que, al fin de cuentas, lo central en la escuela no son tanto los contenidos escolares, sino todo lo que pasa en las múltiples y complejas mediaciones que ese contenido posibilita. Mediaciones que implican, necesariamente, encuentros “cara a cara” y “codo a codo”. Porque lo que se aprende en realidad, no son los contenidos “en sí” (generalmente “transmitidos” mediante dispositivos didácticos más o menos tradicionales pero siempre orientados a ser olvidados tiempo después) los que valen, sino la interacción social mediada por las formas culturales propias de cada comunidad. Y en la soledad del cuarto, frente a una computadora (aunque la pantalla muestre caras de personas que les resulten familiares) un niño o niña no puede aprender. Porque aprender es intrínsecamente un hecho social. Y porque aprender, como se aprende en la escuela, implica que alguien enseñe. Y para enseñar, hay que ser capaz de “acompañar” y “acompañar” (como plantea Estela Quintar) a cada estudiante. Y no hay posibilidades de acompañar y acompañar cuando la maestra no es capaz de observar los gestos de la niña o el niño durante el proceso de aprendizaje. En una especie de dualismo

cartesiano extremo (que implica la jerarquización del “cogito” sobre el cuerpo), creemos ingenuamente que se puede enseñar más allá de los cuerpos presentes, con su temporalidad y su espacialidad, con su movimiento, sus gestos, con sus roces con otros cuerpos. “Hay que entender que somos cerebros” decía Andrea Goldin, investigadora del Laboratorio de Neurociencia de la UTDT en una entrevista radial⁴. Las neurociencias y la educación virtual son los espejitos de colores que nos vienen vendiendo ciertos sectores del poder que más lobby se están haciendo para introducir sus negocios en la educación “del futuro”⁵.

Y lo que es aún más grave, no sólo el niño o niña no “puede” aprender sin otros y otras, sin sus cuerpos presentes, sin adultos que enseñen “acompañando” y “acompañando”. Muchas veces no “quiere” aprender. Ha perdido el deseo de aprender. La “tarea escolar” es una de las principales razones para la tensión familiar. El niño o niña se enoja porque no quiere hacerlas, la madre se enoja porque el niño o niña no quiere hacerlas, el niño o niña se enoja porque la madre no “sabe explicarle”, la madre se enoja porque “no le presta atención”. No es entonces que no “pueda” o no “quiera”, sino que no están dadas las condiciones para que lo logre.

El hogar y la vida cotidiana en cuarentena

Por un lado, la cuarentena altera de sobremanera nuestra cotidianeidad. A su vez, nos reconecta con lo más elemental: la cuarentena puede ser un tedio o puede ser un momento para ganar humanidad.

Y la escuela, como parte de la cotidianeidad de los niños y niñas, así como de las y los docentes y, en mayor o menor medida, de las madres y padres, no escapa a esto: puede ser un espacio y un tiempo destinados a contribuir al proceso de cosificación de la cotidianeidad, o puede ser un espacio que permita trascenderla en pos de un proyecto más ambicioso que nos permita ganar humanidad.

Porque la cotidianeidad en cuarentena nos ofrece (¿o nos impone?) como rutina el entretenimiento a través de redes sociales, las compras online, las series “on demand”. En ese discurso “oficial”, entre las rutinas que se nos imponen, se agrega también la virtualización de la educación. Parte de la cotidianeidad de los niños y niñas ahora es “asistir” a los “meet”, hacer tareas a través de aulas virtuales, etc. Cuando, en las escenas de la reunión de madres que transcribimos más arriba, la maestra le pide a la madre de Martín que le garantice una rutina a sus hijos, lo que está haciendo es pedirle que integre la escuela a la nueva cotidianeidad.

Otro de los motivos de malestar familiar durante la cuarentena, es la colaboración con las tareas domésticas. Los niños y niñas “no quieren ayudar”. Claro, nunca lo hicieron y este marco de excepcionalidad no es quizás el momento para tensar los vínculos obligándolos a hacer algo de lo que nunca se habían sentido responsables. Entonces las madres y/o padres arman cronogramas de tareas que pegan en las heladeras para que

⁴ Entrevista disponible en: https://www.utdt.edu/ver_nota_prensa.php?id_notaprensa=16908&id_item_menu=6

⁵ Con esto no quiero decir que toda educación virtual es virtualmente enemiga de la educación. Opciones ciertos programas de educación a distancia, seminarios y cursos online pueden ser oportunidades para enseñar y aprender. También destacamos que el uso de las NTIC's como complemento a la educación presencial pueden ser de gran provecho, y no sólo esto, son imprescindibles. No es la intención de este ensayo arribar a una conclusión de tipo ludista. La crítica, quiero subrayar, es a la imposición de la virtualidad como sustituto natural de la presencialidad en coyunturas como las que nos tocan vivir.

todos los miembros de la familia sepan qué tareas les corresponden a cada quien, y buscan caminos que posibiliten su concreción (ya que nunca es autónomamente asumida) mediante premios si lo hacen (que van desde la compra de golosinas al pago de mensualidades) y castigos si no lo hacen (como dejar de ver la tele, jugar a los jueguitos, o comunicarse con sus amigos y amigas). Claro que esto no aplica a todas las conformaciones familiares. Hay hogares donde los niños y -sobre todo- las niñas, realizan tareas hogareñas a la par de las y los adultos, como cuidar de hermanitos y hermanitas menores, limpiar y cocinar.

Deberíamos hablar, claro, de “nuevas cotidianidades”. Porque este “discurso oficial”, si bien está dirigido a todos y todas, es únicamente plausible de ser efectivizado por las clases medias y altas. La cotidianidad no es igual para quienes están realizando un aislamiento en sus casas que quienes están llevando adelante un “aislamiento comunitario”. Quienes hoy no tienen para comer, quienes viven hacinados en las villas urbanas, no pueden “acceder” a esta “rutina”. Tampoco es la cotidianidad de quienes viven en zonas rurales o en comunidades indígenas.

Como se deja ver, las cotidianidades en cuarentena no son iguales en todos los hogares. No sólo por la clase social a la que esa familia pertenece, sino también porque la configuración propia de cada familia la hace diferente. Y sobre todo, por los modos en los que se da la convivencia en cada familia. No es lo mismo una familia que acostumbra a tener diálogo que una en la que sólo se ven a la hora de la cena y comen mientras miran la televisión. No es lo mismo vivir con un padre amoroso y presente que con uno violento o abusador. No es lo mismo una familia que comparte las tareas hogareñas que una en la que la mujer/madre realiza todas las tareas. No es lo mismo una familia cuyos padres leen para sí y para sus hijos e hijas, que una familia donde no hay bibliotecas (y con esto no me refiero únicamente a la “accesibilidad”, muchas familias de clase media, teniendo los medios, no prioriza la lectura, así como otras manifestaciones del arte y la cultura). No es lo mismo una familia que cocina sus alimentos que una que compra los alimentos procesados. No es lo mismo una familia que cultiva una pequeña huerta en su patio que una que no tiene otros seres vivos en su casa más que a sí mismos.

Se abre entonces un gran desafío para la escuela: puede seguir insistiendo en la “transmisión” de contenidos escolares (haciendo “como sí” los enseñara virtualmente), o puede colaborar con la transformación de la “nueva cotidianidad” impuesta por la cuarentena, tanto en los niños y niñas, como en el resto de la familia.

Las aulas virtuales implican más trabajo para docentes y directivos (ya que no estaban preparados para virtualizar los contenidos escolares). Implica mayor control laboral por parte de directivos a las los docentes. Implica el control de madres y padres que ahora también asisten a las clases y luego “evalúan” en sus “chats de mami” cómo están desempeñándose las y los docentes. Implica la borradura de los límites entre lo público y la vida privada de las y los docentes y de las y los estudiantes. Implica formas de comunicación que van del docente al estudiante y de éste al docente, sin demasiada posibilidad de interactuar entre pares. También el niño y la niña están siendo observados y controlados no sólo por el o la docente, sino también por los directivos y las madres o padres de sus compañeros y compañeras. Las empresas de educación digital están controlando a todo nuestro sistema educativo virtualizado. Y todo esto, en pos de intentar, sin alterar la lógica de la “transmisión” (aunque en nuevos formatos), de enseñar los tradicionales “contenidos escolares”.

¿Qué podría hacer la escuela sino?

La escuela se ha convertido a esta altura en parte de la “nueva cotidianeidad” en cuarentena. Pero, ¿Y si en lugar de meter la escuela en casa metemos la casa en la escuela? ¿De qué modo la escuela puede “recibir” esta “nueva cotidianeidad” y colaborar con su transformación?

Se tratará de no suponer que los padres y las madres serán “docentes” mientras dure la cuarentena, ya que cuentan generalmente con menos tiempo y más preocupaciones. Además, no todas las madres y padres están en condiciones de garantizar el derecho a la educación de sus hijos e hijas enseñándoles. Esto solo profundiza la desigualdad y la “injusticia curricular”⁶.

Propongo entonces “suspender la cotidianeidad” de la escuela, asumiendo el acontecimiento que supone el tiempo que nos toca vivir. No estamos en condiciones de seguir intentando enseñar los contenidos escolares tal como los conocemos. La escuela, así, sólo colabora con la alienación de la cotidianeidad. Está lejos de acompañar a las familias que están atravesando por esta situación excepcional y angustiante.

Es necesario que la escuela comprenda y asuma que es tiempo de otros aprendizajes. Hay infinidad de posibilidades de aprender en el hogar y de que esos aprendizajes perduren para toda la vida. Aprendizajes que no están dados per se en los hogares y que la escuela podría colaborar al promoverlos: cocinar, hacer las camas, limpiar la casa, arreglar artefactos o juguetes, cultivar una huerta, separar residuos, compartir historias familiares, leer buena literatura, tocar un instrumento, profundizar en un tema o área de interés, etc. Decíamos que en la soledad de su cuarto, frente a su computadora, un niño o niña no puede aprender. Que necesita de otros y otras para hacerlo.

Esto puede sonar polémico ya que nuestra tradición en la formación docente ha estado y aún está muy cargada de elementos propios de teorías psicológicas y didácticas de corte individualista⁷, tal como sugieren Newton Duarte⁸ y Bárbara Rogoff⁹. Estas tendencias, muy influidas por el pensamiento de Piaget, han prestado poca atención al papel que desempeña el mundo social y cultural. El aprendizaje para esta perspectiva, en última instancia, es de carácter individual, ocurre en el marco de la modificación (equilibración) de las estructuras cognitivas del sujeto (fundamentalmente entendido como “cogito”). Aún cuando Piaget se ha esforzado por investigar cómo ese individuo se adapta a su medio, lo hace en el sentido de un mundo “genérico”, común a toda la humanidad, desconociendo así el peso de la cultura y de la historia en dicho proceso.

⁶ Para profundizar en el concepto de “Justicia curricular” ver: Torres, J. La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar, Madrid, Morata, 2011.

⁷ Numerosos estudios justifican esta fuerte afirmación, baste citar el estudio de Alejandro Vassiliades en el que el autor atribuye el arribo de las teorías piagetianas a la escuela y la formación docente en el marco de las reformas introducidas durante la última dictadura militar. Vassiliades, A. Enseñar durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes. Anuario de Historia de la Educación, 7, 263 - 290. En Memoria Académica.

Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9203/pr.9203.pdf

⁸ Duarte, N. Op. Cit. 2007.

⁹ Rogoff, B. Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social, Ed. Paidós, 1993.

Barbara Rogoff¹⁰ introduce tres conceptos que nos pueden permitir diseñar una propuesta para este contexto: “aprendizaje”¹¹, “participación guiada” y “apropiación significativa”. Para la autora, el aprendizaje se lleva a cabo en el marco de la participación de los más jóvenes en actividades culturalmente organizadas. Estas actividades suponen la implicación en actividades prácticas culturalmente “intencionadas” en las que las y los aprendices cultivan su destreza y comprensión. Esto no necesariamente supone un educador y un estudiante como figuras del experto y el novato. Dirá Rogoff, “el aprendizaje (...) se centra en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables”.

En relación al concepto “participación guiada”, Rogoff dirá que este término “enfatisa la implicación mutua entre los individuos y otros miembros de su grupo, que se comunican y coordinan su implicación, en tanto participan en una actividad colectiva socioculturalmente guiada”. Este concepto nos permite analizar las interacciones y los vínculos interpersonales.

Por último, respecto del concepto “apropiación participativa” se refiere al modo en que los individuos se transforman “a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para participaciones en futuras actividades relacionadas”. No se trata de un proceso de “adaptación” al medio o de “adquisición” de un conocimiento, sino más bien de una conversión. La apropiación en este sentido es un proceso dinámico, activo, mutuo, a diferencia de la mera “adquisición” estática de fragmentos de conocimiento (información o procesos descontextualizados). La apropiación entonces es un proceso inherentemente creativo, donde las acciones están pobladas de sentidos socioculturalmente significativos.

En primer lugar, entender que el aprendizaje es algo que ocurre en cualquier interacción social, no es exclusiva potestad de la escuela. En este sentido, aprendemos en casa, con nuestros padres y madres, con nuestros hermanos y hermanas, con nuestros pares, etc. Y no siempre se aprende según el esquema “maestro-alumno-contenido”. La cuarentena es entonces un espacio privilegiado para potenciar aprendizajes.

En segundo lugar, ese aprendizaje está siempre contextualizado cultural e históricamente. No se aprenden generalidades sino siempre en función de un contexto y de un problema específico que suscita nuestra intervención. Esto nos lleva a una tercera aclaración: parte de las investigaciones de Rogoff están orientadas a comparar niños y niñas de diferentes culturas, en especial su principal investigación compara niños y niñas norteamericanas de clase media y niños y niñas mayas en Guatemala. La elección de estas poblaciones no es casual, ya que la investigadora demuestra de qué manera, las culturas condicionan decisivamente el desarrollo de los niños y niñas a partir de sus propias configuraciones. En las comunidades mayas, la participación en la vida de la comunidad por parte de los niños y niñas y su permanente interacción colaborativa en las tareas de la comunidad, en los problemas a resolver, junto a pares más o menos experimentados, así como con adultos y adultas, permite a los niños y niñas construir aprendizajes que no se

¹⁰ Rogoff, B. Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. EN: Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (Editores) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, 2006. Capítulo 6.

¹¹ Es muy importante atender aquí a la traducción. Rogoff no se refiere al aprendizaje como “learning” sino como “apprenticeship”, cuya caracterización contiene los conceptos de “participación guiada”, “apropiación significativa” y “actividad socioculturalmente organizada”.

pueden observar en niños y niñas de clase media norteamericana, quienes de alguna forma son “separados” del mundo adulto.

Este último punto resulta de vital interés ya que hemos creado sociedades donde los niños y niñas ya no participan de las actividades socioculturales de su comunidad. Si pensamos en la “comunidad” que es la familia, al menos por la convivencia forzada y permanente en el marco de la cuarentena, la escuela puede cumplir el papel de religar a los niños y niñas a dichas actividades.

Otra experiencia existente en el acervo pedagógico de la humanidad (y que sólo mencionaremos aquí ya que podría ser tema para otro ensayo) es la concepción de “autoaprendizaje” promovida por los anarquistas desde fines del siglo XIX. Se trata de promover que las personas encuentren temas de interés, temas que les preocupen o que impliquen alguna necesidad a resolver, temas que les apasionen y deseen saber más. La escuela entonces permitirá a las y los estudiantes diseñar sus propias líneas de investigación.

El desafío es enorme: se trata de colaborar para que salgamos de esta cuarentena mejor que como entramos. Porque a esta cuarentena “entramos” con un mundo que ya se estaba cayendo a pedazos. Se trata de proponer que se restablezcan vínculos partidos, que vuelva el diálogo genuino y la reflexión compartida a las familias; propiciar gestos amorosos de cuidado, como leernos cuentos antes de ir a dormir o jugar en familia; que se establezcan otros vínculos con uno mismo y con el mundo: volver a cocinar en lugar de comprar alimentos procesados y comidas rápidas; religarnos a la naturaleza sembrando, cuidando plantas o haciéndonos cargo de mascotas, aprendiendo a reparar y no tirar, reduciendo los residuos; organizar ayudas a familiares y vecinos que no pueden salir de sus casas por ser “población de riesgo”; revincularnos con nuestras historias familiares, tradiciones y aspectos culturales propios; revisar la distribución de roles dentro de la familia y problematizar los estereotipos de género. Estas tareas no son simples propuestas, hacen a la posibilidad de inscribir nuestras acciones en proyectos humanos liberadores.

Como decía más arriba, propongo entonces pensar que los padres y madres no son “nuevos docentes” como planteaba la maestra en la reunión de madres del grado de Martín, sino que son adultos y adultas que guían (ya sea interviniendo o simplemente observando) a los niños y niñas en las tareas de la casa con el fin de que las aprendan, en el hacer mismo.

A su vez, estos niños y niñas se apropian de esos saberes ya sea por su realización autónoma, guiada o simplemente por la observación de un otro u otra que las realiza. Es decir, no se trata de esmerarse por enseñar los contenidos escolares de forma virtual sino orientar a las familias a que, colaborativamente, transcurran la cuarentena sin que esta nueva cotidianeidad que se ha impuesto impida construir vínculos humanos que promuevan el desarrollo y crecimiento de nuestros niños y niñas. Y estas orientaciones posibilitarán transcurrir la cuarentena generando acontecimientos que promuevan aprendizajes tanto en los niños y niñas, como en las mismas familias. Esta “suspensión” de la cotidianeidad fetichizada permitirá liberar las tensiones que implican la realización de tareas, así como aquellas vinculadas a la realización de las tareas hogareñas. Y sobre todo, posibilitará que los niños y niñas se transformen a partir de la apropiación de aprendizajes que nacen ya sea de su interés, como de una necesidad vital tanto personal como familiar. Asumir esta perspectiva implica entender que hay una multiplicidad de conocimientos. En sí mismos, cocinar, escuchar historias familiares, cultivar una planta, separar residuos, o ser solidarios con nuestros vecinos implican la creación, recreación, circulación y construcción de conocimientos. La escuela puede repensar su propia cotidianeidad en estos tiempos de

cuarentena y hacerse cargo de preguntas en torno al tipo de conocimiento (el “contenido escolar”) que está priorizando, el valor que le atribuye, y los modos en los que lo aborda (generalmente la “transmisión”). Después de todo, los “contenidos escolares” no son más que una artificialidad (un “arbitrario cultural” diría Puiggrós siguiendo a Bourdieu) surgidos de una operación adulteración y esterilización de aspectos de la realidad y de contenidos de la ciencia (una versión neutralizante de la ciencia, y de la ciencia moderna norteamericana-europea con un fuerte sesgo positivista). Contenidos que ya contienen en sí sus modos de puesta en circulación (la transmisión) y sus formas de validación (evaluación, acreditación). Contenidos que contienen en su misma constitución roles jerarquizados (quien sabe y quien no) y que suponen formas de institucionalidad (basadas en el control social, la homogeneización y la normalización, relaciones piramidales, patriarcales y altamente burocráticas).

Aún así, es posible tender puentes entre los contenidos escolares y los conocimientos de la vida apropiados durante la cuarentena. No como “saberes previos” sobre los cuales se imprimirá el saber “formal” válido, sino como un diálogo entre dos modos de conocer. Cuando los niños y niñas vuelvan a las clases presenciales, la escuela tiene el gran desafío de integrar la realidad a partir de los aprendizajes de los cuales los niños y niñas se hayan apropiado durante la cuarentena. Ya habrá tiempo para que, con la receta de lo que los niños cocinaron durante la cuarentena, la maestra enseñe a multiplicar, a dividir, fracciones, unidades de peso, etc. Ya habrá tiempo para que la maestra enseñe el contenido “pueblos originarios” a partir de todas las historias familiares que los niños y niñas escribieron durante la cuarentena junto a sus padres y madres. Ya habrá tiempo de enseñar la fotosíntesis a partir de lo que le ocurrió a la planta que sembraron o regaron junto a sus padres y madres. Quizás, de este modo, la escuela también empiece a transformar su cotidianeidad educando desde a la vida y para la vida.

Mientras tanto, la escuela estará presente acompañando de un otro modo. La maestra podrá llamar telefónicamente a los niños y niñas para saber cómo están, qué aprendieron esa semana, instarlos a registrar esos aprendizajes por escrito o mediante algún lenguaje visual o audiovisual. No hay necesidad de “meet” y de aulas virtuales. De ser necesarias, se podrían acordar encuentros virtuales espaciados para poner en común estos conocimientos que circulan en las familias¹². Los niños y niñas, como ya vienen haciendo, se comunican con sus pares en otros espacios (como las conversaciones grupales por whatsapp o “meet” propios) y allí descargan la necesidad de encuentro que tienen, no necesitan para esto la mediación de la escuela. De hecho, en el marco de la “clase virtual” el nivel de interacción entre pares es prácticamente nulo.

Así como el mercado viene haciendo “experimentos” con nuestros esfuerzos por virtualizar la educación estudiando el modo en el que se va a insertar en el nuevo escenario post-pandemia, esta propuesta nos permitiría ganar autonomía pedagógica y pensar nuestros propios caminos, más allá (o más acá) de lo que nos muestran como único camino viable. ¿Qué escuela queremos tener cuando todo esto termine? Algo de eso se está poniendo a prueba en esta cuarentena.

¹² Aquí vale la pena citar el artículo de Joao Gabriel Almeida “Educar virtual y críticamente. ¿Es posible? en el cual el autor analiza el modelo hegemónico en educación virtual y propone la conformación de “círculos de reflexión” virtuales a partir de lógicas más similares al modelo P2P, en el cual el conocimiento no se propaga desde un centro, sino que “circula entre los miembros de la comunidad desde la elección de cómo esos miembros deciden compartirla”. Disponible en: <https://ipecal.edu.mx/educar-virtual-y-criticamente-es-poible/>

Hay otros caminos para pensar la escuela en tiempos de cuarentena. La virtualización de la educación así planteada no es la única opción. Aquí presentamos algunas propuestas, pero estoy convencido que las escuelas, creativamente, podrán pensar otras que hagan de esta cuarentena, una oportunidad para salir mejores y no más alienados que como empezamos.

LA PANDEMIA COMO PEDAGOGÍA

Pablo Imen

A modo de introducción, nuestras preguntas orientadoras

La pandemia es una situación excepcional que, por un lado, evidencia los límites del neoliberalismo planetario y, por el otro, reclama medidas inmediatas para transitar este momento. Estas circunstancias que valen para la sociedad en su conjunto se aplican a la educación. Es decir, que la emergencia reclama medidas para lo inmediato pero la crisis formula la necesidad de alternativas de largo aliento. Hipótesis uno: el discurrir de la crisis irá perfilando un futuro que será muy diferente al presente. Hipótesis dos: naturaleza, dirección e inspiración de ese porvenir será la resultante de Proyectos Civilizatorios antagónicos y de Sujetos Históricos en coexistencia y cada vez más en profunda disputa. Hipótesis tres: si, en un sentido u otro, todo ha de cambiar es evidente que también lo hará la educación.

Pero los futuros a labrar para construir otro orden social y otra educación no nacen de la nada o como producto de la pura voluntad de los sujetos, sino que se anclan en una historia recorrida por nuestro género humano y parten de la actualidad realmente existente. Esa invención, pues, reconoce unas matrices históricas y actuales. Entonces es desde este presente de crisis orgánica y de los bagajes que los contendientes llevamos a costas que se irá plasmando el devenir de la especie con el elemento novedoso de que la Humanidad está en condiciones de perpetrar su propia muerte. La geopolítica y la ecología se convierten hoy en campos de batalla inminentes; y estos lugares conflictivos son expresión de contradicciones mucho más amplias y profundas.

Desde nuestra perspectiva, dos son las preguntas de primer orden a contestar: ¿qué hacer en el mientras tanto? Y, segundo, ¿qué oportunidades se abren para que, a partir de esta crisis orgánica del viejo orden, pueda nacer una reinventada educación emancipadora? En este delgado hilo que bascula entre lo urgente y lo importante, el Estado debe asumir la complejidad y actuar en consecuencia. Desde luego, convengamos que el “Estado” es una categoría sumamente difusa y compleja. Lo es el Poder Ejecutivo pero también el Legislativo y el Judicial. Y lo es también el sistema de educación, sus instituciones, comunidades y sujetos que a su modo desenvuelven su quehacer pedagógico en unos ámbitos condicionados de un modo u otro por la acción estatal. Los límites de demarcación entre el Estado y la Sociedad se difuminan y agregamos que una democracia protagónica y participativa, sustantiva, debiera generar inéditos vínculos entre las instituciones y los diversos agrupamientos sociales para construir una política pública fundada en la efectivización de derechos, entre los cuales nos importa referirnos a la educación.

Demos un rulo más en nuestro razonamiento. Al posicionarnos en la noción de educación como derecho -humano, social y ciudadano- nos ubicamos en la vereda opuesta de las perspectivas mercantilizadoras que son dominantes en el campo educativo. Pero advertimos que la educación como derecho o como privilegio es uno de los grandes conflictos. Y es así porque, además de contestarnos a la pregunta sobre si la educación es un derecho o un privilegio, cabe pasar a una pregunta escamoteada del debate público: ¿a qué educación tienen derecho nuestros Pueblos? Pues no alcanza la gratuidad, la existencia de suficientes edificios escolares, de suficientes educadores y educadoras, la conectividad generalizada, la masificación de publicaciones escolares o del uso de medios con este sentido de cobertura múltiple para que nadie quede afuera de la efectivización del

derecho. Es claro que ésta es una lucha mayor pero no excluyente de otra de gran relevancia, y que responde a las preguntas de por qué y para qué educar, cómo, qué y quién le enseña a quién, etc. Dejemos por ahora señalada estas dos grandes tareas de época: articular lo urgente con lo importante; y combinar la exigencia por la efectivización del derecho a la educación con la creación de una pedagogía igualitaria y emancipadora. Seguiremos este hilo en las páginas próximas.

A propósito de las novedades de la Pandemia

Los colectivos docentes y la sociedad en su conjunto son parte de la solución a los problemas que plantea la coyuntura. En Argentina así viene ocurriendo - producto de la acción de aguerridas organizaciones forjadas en décadas de luchas y construcciones. Por cierto, tales esfuerzos bien direccionados no ocurren sin tensiones, contradicciones, complejidades y todos los etcéteras que queremos sumar.

En lo inmediato es imperioso acompañar la situación de los y las educandas, de sus familias, utilizando los recursos disponibles y orientando el barco en la dirección deseada. No se trata de “llevar la escuela a la casa”, labor por demás imposible, sino de dialogar y acompañar a la casa desde la escuela aprovechando recursos que están ya a mano: las producciones de canal Encuentro o Paka Paka, repasar lo aprendido el año pasado, incorporar nuevos aprendizajes ligados a mirar una película, leer críticamente una noticia, etc. Las producciones televisivas, radiales, los materiales educativos constituyen potentes acompañamientos. Lo que se haga en este plano debe estar acompañado por una política social a la altura de las necesidades de buena parte de la población escolar, sometida a los rigores de la crisis.

El recurso a la educación a distancia abre un riesgo, ¿en qué sentido? Digamos que la virtualidad que hasta cierto punto impone la coyuntura, es compatible con el movimiento de escuela en el hogar, que permite avanzar nuevos pasos en la privatización de la vida social. Hay quienes hacen foco en el debate sobre si la modalidad virtual sí o no, planteando un foco, a mi juicio, erróneo. Ni la modalidad presencial es per se emancipadora ni la educación a distancia sólo puede ser domesticadora. Por un lado, hace muchas décadas el pedagogo Celestin Freinet sostenía que los avances tecnológicos (en aquél momento el cine, la TV, la radio) debían ser puestos al servicio de un proyecto político y pedagógico en lugar de ser negados y estigmatizados para el proceso de enseñanza aprendizaje. Y ese es un trabajo que nos debemos quienes integramos las instituciones educativas. Por otro lado, cierto es que hay una enorme variedad de obstáculos tanto entre las y los educadores como entre los y las estudiantes. Entre quienes enseñamos, no fuimos formados en esa modalidad y el ejercicio supone unas cargas de trabajos adicionales que hacen muy difícil una labor eficaz en términos de los objetivos formulados. Entre los y las estudiantes, a veces carecen de computadora o de señal, más allá de situaciones familiares difíciles que hacen muy difícil el trabajo escolar en la casa.

Pero, mientras tanto, hay que ir dando respuestas a la situación. Algo para reflexionar -en todos los niveles- es asumir la excepcionalidad del escenario y planificar alternativas válidas, significativas y viables sin pretender hacer lo mismo ahora que en tiempos de encuentro de los cuerpos y las miradas en la escuela. No se trata de un reemplazo total de lo virtual por lo presencial -utopía reaccionaria de sectores neoliberal tecnocráticos- ni caer en el derrotismo y declarar que nada es posible. Preservar los lazos colectivos para decidir y para ensayar resulta una medida de primer orden.

Las y los educadores sabemos muy bien porqué la escuela es irremplazable, más allá de todos los cambios que la institución viene reclamando desde hace mucho tiempo. O, para ser más precisos: hay que construir una escuela adecuada tanto a los tiempos actuales como funcional a un proyecto pendiente hace más de cinco siglos. La Patria Grande (en proceso de reinención) reclama una profunda reformulación de la política educativa, de las dinámicas institucionales, de la formación y el trabajo docente, del modelo pedagógico, de las relaciones educando/a-educador/a en los planos del conocimiento, el afecto y el poder que circulan en ese encuentro, de la construcción curricular entre otras dimensiones relevantes de la labor que se remonta desde muy atrás en la historia y que hoy, en muchas experiencias, tiene un sólido anclaje para avanzar en su despliegue.

Volvamos a la defensa de la presencialidad pero no por oposición a la virtualidad sino como expresión de una imprescindible creación pedagógica humanista e integral. El “poner el cuerpo”, el “estar presentes” habilita otros procesos cognitivos, afectivos, pedagógicos, culturales. El conocimiento de los participantes no se resuelve en un “foro de presentación” y una foto sonriente del educando. Si, como se ha dicho de muchos modos, enseñar es un acto de amor (o debe serlo), es muy difícil amar sin conocer. La vida en el aula es el lugar del cuerpo -el hogar más propio que habitamos- y la mirada, el abrazo, la palabra e incluso la riña y el conflicto nos constituye como sujetos de aprendizaje.

Respecto al segundo punto que quiero abordar en este apartado, retomo ideas vinculadas al colectivo docente. En principio, hay una labor central e impostergable: hay que difundir una perspectiva que dé claridad política y pedagógica, y herramientas para conservar la serenidad que debemos mantener en un momento de emergencia. Es decir, resulta importante obtener un grado de claridad sobre algunas cuestiones de gran relevancia comenzando con la formulación de las preguntas ¿por qué y para qué educar? Tener claridad sobre el sentido de nuestra práctica, sobre el proyecto de educación y de sociedad al que vamos a abonar con nuestros esfuerzos diarios constituye un requisito de primer orden. Pero esta respuesta no es meramente técnica sino política y pedagógica (sin negar los elementos técnicos) y requiere un reconocimiento que se hunde en nuestra historia como latinoamericanos y caribeños, en la identificación de las luchas, victorias y derrotas que marcaron un camino de identidades siempre en construcción, como la incorporación de un proyecto político educativo, pedagógico y didáctico en despliegue. El saber de dónde venimos, quienes somos (como identidad cultural y política, pero también pedagógica) resulta un requisito de primer orden para saber hacia donde queremos marchar.

La segunda cuestión -se ha dicho- es el análisis certero de las posibilidades y límites de una coyuntura inédita. Con ello propiciar una práctica reflexiva para lograr vislumbrar los alcances y los límites deseables y posibles del acompañamiento y el diálogo “escuela-familia”.

Y finalmente, ver más allá de la coyuntura de la urgencia y comenzar a pensar cómo avanzar en transformaciones educativas profundas. Si las definiciones políticas y pedagógicas se han asumido como grandes problemas a resolver, si se han definido las grandes orientaciones estratégicas, políticas y pedagógicas, podemos colegir que, como corolario, se organizará la creación o adecuación de las herramientas y los métodos.

En este contexto, una cuestión en la que debiera avanzarse para el momento inmediato es trabajar con los colectivos docentes en al menos tres líneas: planificar el segundo semestre para poder hacer una selección adecuada de aprendizajes que se puedan enseñar en un tiempo más acotado. En otro plano, avanzar en líneas de formación de la virtualidad entendida como complemento de lo presencial, es decir como una herramienta

auxiliar de la insustituible relación pedagógica del cara a cara, de lo colectivo, del cuerpo puesto en la situación. El colectivo docente y los sindicatos han demostrado una enorme voluntad de estar del mejor modo posible. Y en tercer lugar, potenciar un espacio de trabajo colectivo que habilite la reflexión, el intercambio, la sistematización de prácticas, la propuesta de espacios de formación ligado a la creación de esa pedagogía nuestroamericana pendiente. En esa clave de la invención que articula pasado y presente, que nos exige rehacer desde lo que somos debemos incorporarle la dimensión del porvenir y de lo colectivo.

Los dilemas civilizatorios y pedagógicos del presente

Una hipótesis fuerte que estamos sosteniendo se basa en la idea de que la pandemia, lejos de ser “un rayo en un día de sol”, es el corolario de un proyecto civilizatorio incapaz de asegurar la reproducción de la vida. En el plano de la economía, se desplegó un régimen de acumulación basado en la lógica de casino a través de múltiples dispositivos financieros cuyas burbujas vienen estallando de manera estruendosa desde 2008 con la crisis de las hipotecas subprime originada en EEUU.

A su vez, el desarrollo tecnológico impacta fuertemente en un modelo productivo predador de la naturaleza, mientras abre una posibilidad inédita de librar a la especie humana del arduo trabajo mecánico que, en adelante, pudieran realizar las máquinas. La Cuarta Revolución Industrial en curso es la antesala de un futuro brumoso y que pone en confrontación dos proyectos antagónicos. El que nosotros defendemos propicia una organización social respetuosa de la naturaleza, de la justicia, de la igualdad, superador de toda relación de opresión, promotor de la diversidad, sustentable desde el punto de vista ecológico, energético, social, con formas de democracia sustantivas, participativas y protagónicas, con la ampliación y profundización del espacio público, con renovadas ciudadanías que sean compuestas de “ciudadanos/as-gobernantes/as”. Su antítesis se propone continuar la reproducción de un orden excluyente y exclusivista en las nuevas condiciones generadas por los avances de la tecnología y los renovados dispositivos de sometimiento.

El neoliberalismo que en el siglo XXI nació agotado, y cuya máxima promesa era y sigue siendo la violencia y la desigualdad, lucha en sus entrañas por renovarse y salir de la pandemia con su proyecto hegemónico intacto.

El neoliberalismo tiene su capítulo educativo y la pandemia no ha hecho más que exacerbar sus tendencias previas. El pedagogo venezolano Luis Bonilla habla de “apagón pedagógico” al referirse a la matriz del proyecto educativo dominante. Su primer atributo es la impugnación de cualquier debate acerca de las preguntas fundamentales de la educación - como hemos adelantado- acerca del para qué y por qué educar. El sentido, la orientación, la inspiración del trabajo pedagógico queda ocluido pues no hay nada que discutir: la respuesta está construida y se refiere a la “calidad educativa”.

Tal concepto es definido en dos acepciones diferentes y complementarias. De un lado como la formación para la “empleabilidad” según una combinación de liberalismo y teoría del capital humano. En segundo lugar (y de manera hoy más legitimada) se establece que calidad educativa es equivalente al resultado de los operativos de evaluación estandarizada. El proceso nace de la labor de expertos que producen el conocimiento legítimo (e incuestionable), sigue con su traducción a manuales y la reconfiguración de una relación pedagógica guiada bajo estos patrones tecnocráticos.

Este dispositivo tiene como objetivo la incorporación acrítica de tales contenidos que luego serán medidos por el Ministerio correspondiente o, eventualmente, por una empresa privada dedicada a tales fines. La evaluación en clave de medición de resultados tiene desde luego una fundamentación y un efecto pedagógico al establecer no sólo qué deben aprender las y los estudiantes sino, sobre todo, qué, para qué y cómo deben enseñar los y las docentes. El modelo incluye, dicho sea de paso, una serie de negocios complementarios adicionales y muy rentables.

Hasta aquí estamos en presencia de imposiciones que han logrado verdaderas “victorias a lo Pirro” en países como Chile, Colombia, México y en otros anglosajones. Nos referimos a victorias pírricas porque esos modelos han sido desafiados, resistidos y cuestionados en las últimas dos décadas largas por las comunidades educativas de esos países. Por cierto, las élites tecnocráticas no se arredran y siguen la marcha, a cómo dé lugar, intentando actualizar su propuesta. La incorporación de nuevos saberes y campos del control como las neurociencias o formas de educación cívica plenamente funcionalistas propician nuevos amarres para ir configurando un proyecto educativo integral.

Un segundo atributo de este proyecto educativo es la centralidad de la tecnología como dispositivo educador. Se trata de una estrategia que pone en juego distintos supuestos y que, de avanzar, tendrá consecuencias concretas. Una primer cuestión, que ya se dijo, es que se concibe a la educación valiosa como un paquete de conocimientos a ser transmitidos, absorbidos acríticamente y reproducidos como verdades rebeladas. Este es un modelo pedagógico, un modelo de trabajo docente, un modelo de currículo facilitado por el soporte tecnológico y por la organización técnica del proceso educativo. La conversión del educador/a en tutor/a reduce notablemente toda disonancia pedagógica y convierte a la educación en un despacho de contenidos, y al educador en un mero aplicador de tal paquete. Abarata los costos de la mano de obra, supone un encorsetamiento de los saberes necesarios afectados a la unidad de contenidos a tratar, regula y controla como nunca el trabajo pedagógico, lo enajena hasta el paroxismo, lo precariza hasta los parámetros históricos de la servidumbre.

Una arista complementaria es la mercantilización de este proceso, tanto en la producción de las currículas, en la provisión de tecnología, en ofertas de “capacitación y perfeccionamiento” y esta distopía de un mundo feliz se completa con la individualización total de las relaciones sociales. El educando en su casa, el tutor en la suya.

El tercer rasgo de este proyecto es la descalificación del docente y su trabajo a través de la más amplia gama de adjetivos: resistente al cambio, ineficaz, rebelde, responsable de todos los males existentes. En un rango aún más alto caen en la crítica las organizaciones magisteriales y también las tradiciones ligadas a la educación pública. Así se prepara el proyecto de desguace de los sistemas educativos nacionales o su reconfiguración como un archipiélago de prestadores y prestaciones detrás de los certificados del conocimiento correspondientes.

Debemos unir en nuestro análisis la descalificación de la vieja escuela, de los procesos de trabajo docente, de la valoración negativa de los y las trabajadoras de la educación, de sus sindicatos, de los Estados y de las familias con el proyecto pedagógico que teje e impulsa el neoliberalismo. La pandemia habilitó una posibilidad para ese modelo en la medida en que se hace de la “virtualidad” la vía regia para llevar la escuela al hogar. Pero -hay muchos peros- con la Pandemia han quedado en claro muchas cosas y las desigualdades se han expresado y profundizado de manera incontestable: la inexistencia (por ahora) de una plataforma pública, problemas de conectividad, diferente provisión de medios técnicos, dominio desigual de los lenguajes tecnológicos marcan un límite para un

proyecto educativo de este tenor, al menos si los gobiernos que ocupan el aparato estatal quieren avanzar en una política pública democrática y democratizadora.

En esta coyuntura inédita, se han instalado una serie de debates de la emergencia, pero no hubo tiempo de profundizar lo suficiente en los combates más de fondo, de carácter estratégico y transicional, en la disputa por el mundo que se viene... y por la educación que será producto de las luchas del pasado y del presente.

Táctica y estrategia: apuntes para una construcción educativa de inspiración emancipadora

El proyecto neoliberal ha impulsado un movimiento individualizante de la educación en el hogar, apostando a la disgregación de las instituciones escolares y una suerte de desguace del sistema educativo. Es preciso hacer algún rodeo en torno a la educación virtual, convertida en fetiche y puesta en el centro de debates que, nos parece, no conducen a comprender lo que está en juego.

Estas reflexiones, para empezar, no se proponen el objetivo de denigrar a la educación virtual como complemento de procesos pedagógicos que ocurren en instituciones y en las relaciones pedagógicas realmente existentes. Más bien se trata de tener claro qué significa cada cosa, pues detrás de los proyectos de “educación en el hogar” hay una perspectiva ético política que merece visibilizarse y discutirse. Por un lado, los neoliberales impulsan incansablemente la idea de que toda acción que propicie a la exaltación del individuo es superior a cualquier perspectiva antropológica de inspiración colectiva y solidarista.

A su vez, la plataforma tecnológica habilita una concepción pedagógica que se disfraza, dando por sentado que lo único importante es absorber conocimientos (facilitado tal paradigma por la tecnología). Estos elementos abren la puerta a interesantes debates y combates acerca de las preguntas fundamentales de la educación: ¿para qué educar? ¿cómo hacerlo? ¿dónde, cuándo, con qué? ¿para quienes? ¿con quiénes? etc.

Sin embargo, la educación virtual puede ser, en el marco de otro modelo pedagógico, un complemento para la modalidad presencial, completando y enriqueciendo las propuestas de enseñanza aprendizaje. También la educación virtual es un territorio de disputa y es un error hacer de las orientaciones presencial y virtual opciones antagónicas. La creación de un proyecto político educativo y un modelo pedagógico de inspiración emancipadora requiere así del concurso de ambas orientaciones y lo que nos debe ocupar en primer término es avanzar en la gradual concreción de esa propuesta que responda a las preguntas fundamentales de la educación. ¿De donde nacerá este proyecto? ¿Dónde mirar? ¿Desde dónde alimentar un proceso de construcción que lleva siglos? ¿Quiénes serán parte de esa construcción?

Es de vital importancia señalar que la educación existente ha sido el producto de largos procesos de invenciones, luchas, convergencias de múltiples tendencias y tradiciones.

Nos reconocemos en la tradición abierta con Simón Rodríguez, el pedagogo de nuestra primera independencia. Aquella coyuntura histórica abrió luchas profundas que permitieron cerrar el ciclo del colonialismo puro y duro ejercido por tres siglos por las Coronas Europeas -fundamentalmente la Española- y comenzar a imaginar una nueva unidad suramericana.

Lo que advino tras la muerte de Bolívar fue el congelamiento de su sueño de Patria Grande aunque continuó vivo y revivió en diversas luchas, en creaciones culturales, en movimientos populares que nunca olvidaron aquél gran desafío histórico.

La Patria Grande que supone la creación de Pueblos y Repúblicas libres y soberanos, al menos en la perspectiva rodrigueana, imaginaba sociedades igualitarias, democracias sustantivas y seres humanos forjados en una pedagogía propia. Entre sus rasgos, Rodríguez partía de la certeza de la igualdad como atributo esencial de todos los seres humanos y pedía para ese tiempo de rupturas originalidad para crear un proyecto propio. En su experiencia -que devino en una potente y muy conflictiva creación pedagógica- había una serie de aspectos que tienen una asombrosa vigencia. La idea de estimular la creatividad y el pensamiento propio; el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad; el papel pedagógico del trabajo como actividad humana emancipadora (es decir, no se refería a cualquier trabajo); la creación de ciudadanos-gobernantes; la valoración de las identidades y culturas que portaban nuestros habitantes fueron principios que Rodríguez tradujo en su práctica, y sobre los cuales hay algunos documentos de gran valor.

Si seguimos la ruta de pedagogos pedagogas y pedagogías de Nuestra América podremos ver estos rasgos compartidos en las miradas de José Martí, de Jesualdo Sosa, de Luis Fortunato Iglesias, de Olga y Leticia Cossettini, de Gabriela Mistral, de Miguel Soler Roca, de Julio Castro, de Paulo Freire entre muchos otros y otras referencias que, a nuestro juicio, expresan un “linaje pedagógico nuestroamericano emancipador”.

Si nos reconocemos en esas tradiciones, una tarea de primera importancia será recuperar su legado, estudiarlo con rigor y autonomía de pensamiento. Pero no debe estudiarse esta obra como quien lee una Biblia ni tampoco como quien espera de sus páginas el equivalente a un recetario para preparar una rica cena para una noche con amigos. Es cierto que muchas de sus páginas nos harán pensar, nos remitirán a nuestras prácticas pero deberán en todo caso anotarse como fundamentos y métodos que nos ayudan a pensar nuestra propia reinvención diaria.

Una segunda tarea es la de avanzar en procesos cada vez más complejos de sistematización de nuestra práctica. Convirtiéndonos de modo propio y colectivo en investigadores, partimos de la base de que la educación realmente existente es la que nosotros protagonizamos. De su análisis profundo podrán emerger novedosos conocimientos -en los planos de los supuestos, los fundamentos, los sentidos pero también los métodos, las herramientas, las vivencias- que vayan incrementando un acervo que será a la vez individual y colectivo. Ese conocimiento creado debe ser comunicado por múltiples vías, promoviendo el encuentro, la conceptualización de las novedades, su ingreso al mundo de lo que debe ser transmitido y enseñado haciendo de la educación una construcción permanente y sostenida.

Tales labores requieren formas organizativas que permitan hacer viable esta creación que lleva décadas y hasta siglos.

Jesualdo Sosa acuñó el término “pedagogía-tránsito” para indicar la necesidad de asumir los tiempos colectivos para crear una nueva pedagogía, capaz de poner a las instituciones escolares y a las comunidades educativas a la altura de los desafíos epocales.

Freinet se preguntaba cómo hacer para que esta nueva educación, emancipadora, democrática no fuese patrimonio de un puñado de luminosas estrellas del firmamento pedagógico sino patrimonio de todas y todos los educadores.

Simón Rodríguez se preguntó mucho antes como crear una escuela popular a partir de la herencia colonial.

Todas estas grandes preguntas expresan desafíos, riesgos y también posibilidades.

La pandemia que anuncia la inminencia de cambios importantes redobla la exigencia de crear y dar la batalla desde un proyecto propio, colectivo, transformador.

El COVID 19, en suma, se revela como un hecho que, en muchos sentidos, encierra una dimensión pedagógica. Y, desde luego, tenemos que poner un esfuerzo importante, de cada quién y colectivo, para dilucidar los mejores modos de atravesar este momento de emergencia,

Frente al neoliberalismo, cuyo agotamiento desnuda con claridad palmaria el COVID 19, es preciso retomar la senda estratégica, de fondo, inaplazable para construir una educación democrática, que fortalezca las instituciones educativas con comunidades robustas, inquietas, participativas, creadoras, democráticas. Se juega mucho en el debate y sobre todo en la acción de los y las protagonistas el futuro de la educación pública que necesitamos y que queremos.

Como advierte Michel Löwy en su texto "XIII Tesis sobre la catástrofe (ecológica) inminente y los medios (revolucionarios) de evitarla" el mundo está en una encerrona de la cual puede salir recompuesto o deshecho. Löwy expresa en su última tesis: "¿Tenemos posibilidades de ganar esta batalla antes de que sea demasiado tarde? Contrariamente a los pretendidos colapsólogos, que proclaman, a bombo y platillo, que la catástrofe es inevitable y que cualquier resistencia es inútil, creemos que el futuro sigue abierto. No hay ninguna garantía que ese futuro será ecosocialista: es el objeto de una apuesta en el sentido pascaliano, en la que se comprometen todas las fuerzas, en un trabajo por lo incierto. Pero, como decía, con una gran y simple prudencia, Bertold Brecht: 'El que lucha puede perder. El que no lucha ha perdido ya.'"

La clave está en asumir la lucha y en hacerlo con eficacia. Las y los educadores somos más poderosos que los tecnócratas y sus vocerías. El final de esta historia no está escrito de antemano y se completa en cada lucha y cada construcción de las cuales este texto se propuso dar cuenta. Es una invitación, así, a la lucha y a la esperanza.