

# Educación en pandemia: tensiones y oportunidades

Por Nora Z. Lamfri (\*) y Yanina D. Maturo (\*\*)

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia de COVID-19. La región más afectada por ese entonces era la asiática y parte de Europa; sin embargo, semanas más tardes el mundo entero se vería afectado provocando una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. Para frenar la expansión del virus SARS-CoV-2, causante del Coronavirus, algunos estados reaccionaron de manera inmediata con medidas como el confinamiento total y el cierre de fronteras.

En Argentina, las actividades cotidianas –entre ellas, el regreso a las aulas después de las vacaciones de verano– se vería truncado: desde el 16 de marzo del mismo año se declaraba el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), como medida sanitaria para enfrentar el avance del virus. De acuerdo a datos de CEPAL-UNESCO la emergencia sanitaria a nivel mundial “ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educa-

tivas en más de 190 países”; por lo cual, para “mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza de todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela”. (2020, p. 1).

A poco más de un año de declarada la pandemia, y habiendo retornado a las aulas en medio de un fuerte recrudecimiento de la crisis sanitaria, nos preguntamos: ¿Qué impacto tuvo este fenómeno en el trabajo cotidiano de las instituciones educativas de nuestra provincia? ¿Qué tensiones se presentan en torno a las medidas sanitarias adoptadas? ¿Qué oportunidades y desafíos se presentan en relación al futuro?

Para comenzar, exponemos tres tensiones que entendemos estarían dando cuenta de las particularidades que adquirió este fenómeno en nuestra provincia y, luego, algunos indicios sobre las oportunidades que se nos presentan para repensar el lugar de las instituciones educativas y el trabajo docente.

(\*)

Docente Investigadora a cargo de las cátedras de Política Educativa y Legislación Escolar y Planeamiento de la Educación. Actualmente, Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

(\*\*)

Docente Investigadora, Profesora Asistente de dedicación exclusiva de la cátedra de Política Educativa y Legislación Escolar, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.



## La “creatividad” y las “buenas intenciones” siempre tienen un límite cuando las condiciones materiales no son las óptimas.

### Primera tensión: nuevos mecanismos de regulación sobre las funciones educativas y las tareas de directivos y docentes

Desde fines del siglo pasado se viene alertando sobre la introducción de nuevos mecanismos de regulación y control del sistema educativo, justificada por un discurso que destaca la necesidad de modernización, desburocratización y combate de la ineficiencia del Estado bajo principios de eficiencia, eficacia y calidad. En materia de política educativa, particularmente, tales orientaciones se materializaron a partir de la introducción de diversos instrumentos de control y evaluación de la tarea de directivos y docentes, donde el desarrollo de programas y proyectos ha sido una de las principales estrategias vehicularizadoras. De manera paulatina pero constante, se fueron cristalizando nuevas formas de administrar lo educativo, lo cual no solo da cuenta de un rol evaluador del Estado por sobre las funciones de las instituciones, sino también de la aparición de nuevos actores ligados al diseño y desarrollo de programas y proyectos (empresas, organizaciones, fundaciones, etc.). Si bien, el discurso político educativo tuvo un fuerte viraje hacia una perspectiva de derechos, plasmada en la Ley de Educación Nacional 26206/2006, cambiando la orientación y el contenido de planes, programas y proyectos, el mecanismo de regulación estaba instalado.

Iniciada la actual gestión de gobierno nacional y declarada la pandemia a nivel mundial, se produjo la emergencia de un nuevo actor en el escenario provincial: el Ministerio de Salud de la provincia de Córdoba crea el Centro de Operaciones de Emergencia (COE) (Res. N° 311/20), con el fin de concretar la planificación, organización, dirección, coordinación y control de todas las acciones referidas a los eventos adversos relacionados con la pandemia del Coronavirus. El COE se constituyó en el principal agente gubernamental organizador de la vida cotidiana de la población, con fuerte impacto de sus decisiones en las instituciones educativas provinciales.

En el COE se diseñan y establecen con fuerza de ley las disposiciones y protocolos que deben seguir las instituciones para garantizar la presencialidad de los actores escolares. Se presenta como un nuevo agente regulador de la cuestión educativa, marcando los pasos a seguir por las instituciones y sus trabajadores. Sus disposiciones secuencian y organizan la vida institucional educativa; desde los criterios de permanencia en espacios comunes, aulas, recreos, comedores, kioscos, cantinas, etc., hasta las pautas que se deben respetar antes del ingreso a la institución, durante su permanencia y su retiro.

Si bien son considerados excepcionales en este contexto de pandemia, la ampliación de los mecanismos de regulación no representan más que la realidad que viven las instituciones, directivos y docentes desde hace años: la delegación de más responsabilidades sobre sus funciones y la sobrecarga de actividades que poco tienen que ver con lo estrictamente pedagógico. La introducción de regulaciones del trabajo cotidiano en las instituciones por parte del COE, ponen en tensión las actividades cotidianas de las escuelas con las nuevas y precarias formas de llevar a cabo el trabajo pedagógico en este contexto de pandemia; dejando de esta forma en evidencia procesos de multirregulación (Barroso, 2006) de la tarea escolar y a la vez, la delegación de responsabilidades por parte del Estado en las instituciones educativas.

### Segunda tensión: los márgenes de autonomía escolar y la necesidad de dar respuestas a la cuestión educativa emergente

Relacionada a la primera tensión, se produce paradójicamente en este proceso de delegación de responsabilidades en las instituciones educativas la flexibilización de los márgenes de autonomía para que las escuelas puedan “ensayar” respuestas ante el ASPO y el cese de la presencialidad en las aulas. Las escuelas

apelan –sin más posibilidades que las que les otorga la ley– a su autonomía pedagógica e institucional para dar respuesta a la situación que se presenta. Directivos y docentes tienen la ardua labor de rediseñar los formatos escolares tradicionales para adaptarlos a la nueva realidad “bimodal”, pero con las limitaciones materiales que les presenta el día a día.

El relevamiento de datos e informes producidos hasta el momento desde diferentes organizaciones y sectores han dejado evidencia de que la “creatividad” y las “buenas intenciones” siempre tienen un límite cuando las condiciones materiales no son las óptimas. La coyuntura ha permitido visualizar con total claridad y, a la vez, ha profundizado las desigualdades existentes entre escuelas, niveles, modalidades y sectores (público-privado), las carencias materiales, la brecha digital, la falta de capacitación de los docentes, etc. (BID, 2020; ONU, 2020; UNICEF, 2020)

El trabajo de enseñar en el contexto de pandemia se ha cimentado en el voluntarismo de docentes y directivos. Las condiciones materiales para garantizar el derecho a la educación en la no presencialidad fueron recayendo sobre las posibilidades de cada institución y de cada docente: tener una buena conexión a internet, contar con conocimiento en el uso de TIC y herramientas de informática, etc. Estas carencias materiales se sumaron a las que poseen los alumnos, nuevamente marcando y cristalizando desigualdades de acceso al conocimiento y poniendo en riesgo el derecho a una educación de calidad. Las desigualdades de origen se acentúan y las posibilidades de superarlas se desdibujan ante un contexto de máxima heterogeneidad entre instituciones y a la escasa posibilidad del Estado de hacerse cargo en tiempo récord de subsanar las deficiencias materiales de las escuelas.

En el plano simbólico, las realidades vividas a diario en las instituciones educativas nutren la convicción generalizada de que todo lo que pasa en las escuelas forma parte del folklore institucional: ¿caso

se cuestiona la tarea que emprenden a diario directivos y docentes para paliar las desigualdades de origen de los estudiantes y garantizarles la continuidad escolar? La autonomía se vuelve de esta forma en una especie de autoresponsabilización de realidades que escapan a las posibilidades de dar respuesta desde la escuela. El trabajo de docentes y directivos se concentra en una tensión asentada en una desvirtuada responsabilidad de sus funciones: hacerse cargo de lo educativo y lo social. Las acciones de las escuelas pendulan entre no perder el contacto con los alumnos para garantizar continuidad educativa –particularmente de aquellos de sectores en condiciones sociales y económicas desfavorables donde se evidencian mayores dificultades–; y a la vez, proyectar líneas de acción que permitan recuperar y dar continuidad educativa en este momento de reapertura de las escuelas. Se impone integrar diferentes formatos escolares que contemplen las diferencias y las desigualdades que se profundizaron durante el ASPO.

### Tercera tensión: de la presencialidad a la virtualidad y viceversa: la demanda social por el trabajo del docente

Se ha instalado una fuerte tensión relacionada con la presencialidad y la no presencialidad; quizás, hipotetizamos, porque se ha tendido a confundir o relacionar la no presencialidad con la falta de acción educativa, invisibilizando el arduo trabajo realizado por miles de docentes para “sostener” la continuidad educativa de millones de alumnos en los distintos niveles educativos. Así, fueron tomando forma discursos sobre los efectos “nocivos” de la no presencialidad, de la no materialidad física del “cuerpo” docente, que han llevado a responsabilizar al mismo por los resultados del proceso educativo y la consecuente exigencia de “volver a clases” de forma presen-

El trabajo de docentes y directivos se concentra en una tensión asentada en una desvirtuada responsabilidad de sus funciones: hacerse cargo de lo educativo y lo social.

Las instituciones educativas se vuelven, de esta manera, en uno de los pocos espacios que, ASPO o DISPO mediante, siguen reivindicando su rol social con el trabajo sostenido por directivos y docentes.

cial, como la única manera de garantizar el derecho a la educación. Mientras tanto, la realidad nos muestra otra cara y es que la no presencialidad ha descansado sobre el trabajo continuo de escuelas, directores y docentes para mantener “el sistema funcionando”.

La decisión de suspensión de las clases presenciales ha llevado a distintos sistemas educativos a generar diferentes estrategias para garantizar la continuidad escolar: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal docente y directivo y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. Así, las medidas adoptadas privilegiaron mantener el vínculo estudiante-docente y familia-escuela, respetar el diseño curricular y acompañar a los alumnos monitoreando constantemente sus aprendizajes. En un esfuerzo a contrareloj de las escuelas y los docentes se trabajó para paliar los resultados poco alentadores que se preveían para aquellos sectores más vulnerables de la sociedad.

Mientras las discusiones actuales giran en torno a la presencialidad o la no presencialidad, lo cierto es que el COVID-19 avanza y la escuela se consolida como “la” institución mediadora en la cuestión social y en la atención a las necesidades básicas. No solo sigue cumpliendo durante el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) con las funciones de siempre: dictado de clases (ahora desde la bimodalidad), comedores escolares, administración de becas, etc., sino que asume nuevas responsabilidades en el cuidado de la salud y hasta –en muchos casos– se vuelven un referente en el suministro de insumos para los sectores más desfavorecidos en la pandemia (como lo es en algunas escuelas técnicas que se dedican a la fabricación de alcohol y mascarillas de protección).

Las instituciones educativas se vuelven, de esta manera, en uno de los pocos espacios que, ASPO o DISPO mediante, siguen reivindicando su rol social con el trabajo sostenido por directivos y docentes

bajo materialidades que, en ocasiones, escasamente podrían asegurar la calidad educativa y la continuidad escolar. Sin embargo, lo siguen intentando.

### Oportunidades y desafíos

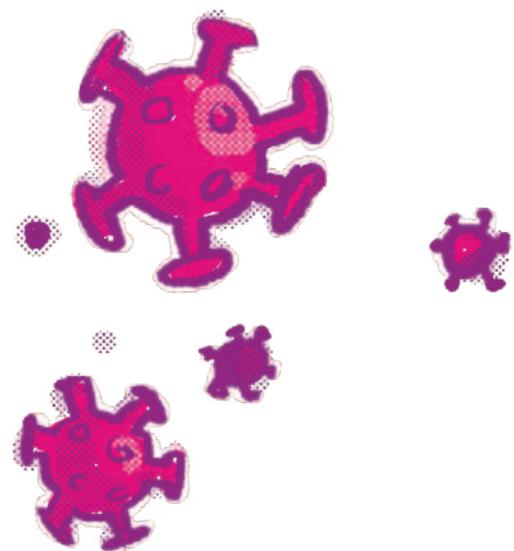
Más allá de las tensiones descritas, la situación nos invita a reflexionar sobre cuestiones que han estado latentes en nuestro sistema educativo.

Tenemos la oportunidad de asistir a un rediseño que nos invita a introducir vigorosamente los saberes pedagógicos en la discusión sobre la escuela, y hacer foco en la posibilidad de reflexionar colectivamente sobre las ideas fundantes de las distintas formas que ha asumido el trabajo escolar (dentro y fuera del edificio escolar).

Nos encontramos ante la posibilidad de revisar formatos escolares, algunos de larga data y otros más recientes; de poner en foco modelos educativos, estrategias de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a las realidades actuales. También de repensar las formas de evaluación escolar desde criterios más justos y acordes a las necesidades de los alumnos.

Las nuevas tecnologías nos invitan a enriquecer nuestras formas de trabajo para la enseñanza: portales, plataformas, producción de materiales educativos, radio, tv y otros tantos recursos que se vuelven privilegiados en el contexto actual.

Desde una perspectiva de derechos, apostar por una escuela cada vez más justa supone efectivizar formas de enseñanza que superen la responsabilización individual de docentes y estudiantes por los resultados, y garanticen aprendizajes sustantivos. Lo que también implica el reconocimiento del trabajo docente a través de garantizar estabilidad laboral y condiciones materiales para un ejercicio pleno de la docencia. Se trata, entonces, de asumir colectivamente el compromiso presente de construir un futuro para nuestras niñas, niños, jóvenes y adultos. Una escuela que debe ser repensada entre todas y todos. ●



### Referencias bibliográficas

- Barroso, J. (Ed.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BID, 2020. La educación en tiempo de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19. Documento de discusión. Sector social. División Educación.
- CEPAL-UNESCO, 2020. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- ONU, 2020. La educación durante la COVID-19 y después de ella. Informe de políticas.
- UNICEF, 2020. COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe.

Crear un vínculo tecnológicamente mediado, pero a la vez amoroso



Por Daniela Soledad Margaritini (\*)

Desde nuestra escuela apostamos a la inclusión de nuestras alumnas y alumnos. A ella asisten jóvenes que otras instituciones dejaron afuera del sistema educativo y rotularon como “fracasados”, cuando en realidad el fracaso estuvo en las pedagogías tradicionales de domesticación y exclusión, aún vigentes en muchos lugares. Los esperamos para que puedan sentirse parte de un proyecto que los incluye e invita a construir su propio proyecto de vida, desde una pedagogía del amor.

Consideramos que una cuestión básica y fundamental para el trato y el trabajo, para el devenir posterior de lo pedagógico, es el vínculo emocional, que en el contexto de pandemia había quedado trastocado. Comenzamos a preguntarnos, entonces, cómo generar un vínculo que, pese a estar tecnológicamente mediado, fuera amoroso.

Nuestra primera iniciativa fue generar espacios de tutoría, pero nos encontramos con que las y los estudiantes no contaban con los recursos necesarios para garantizar un vínculo sólido y continuo. Decidimos entonces preparar un cuadernillo articulado a partir de un eje transversal, que permitía trabajar todas las asignaturas. Pero decidimos, además, llevárselos casa por casa en una “caja sorpresa”. Allí había también algún alimento (mermeladas, por ejemplo, y la receta para prepararlas), juegos o manualidades. La idea fue no solo acercarlos lo estrictamente curricular, sino materiales que les permitieran sentirse queridos y valorados por sus docentes y la institución, como una forma de fortalecer ese vínculo emocional que la no presencialidad había subvertido.

(\*) Profesora de Matemática en el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) del Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) N°288 “José Hernández” (Río Tercero, Departamento Tercero Arriba) e integrante del Proyecto “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”, reconocido en la Convocatoria “Ideas Maestras en tiempos de pandemia”.