

COLECCIÓN
POLÍTICAS EDUCATIVAS

unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

PENSAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Entre la emergencia,
el compromiso y la espera

Inés Dussel, Patricia Ferrante
y Darío Pulfer (compiladores)



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

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

DARÍO PULFER es docente investigador en la UNIPE, donde dirige la colección *Ideas en la educación argentina*, para la cual prologó *La restauración nacionalista*, de Ricardo Rojas, *La tradición nacional*, de Joaquín V. González y *La colonización pedagógica*, de Arturo Jauretche. En UNSAM dirige el Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe, www.cedinpe.unsam.edu.ar) y la colección *Pasado(s) peronista(s)* del CEDINPE-PROHISTORIA.

Pensar la educación
en tiempos de pandemia

**Pensar la educación
en tiempos de pandemia**
Entre la emergencia, el compromiso y la espera

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

**Nicolás Arata
María Luz Ayuso
Ricardo Baquero
María Adelaida Benvegnú
Alejandra Birgin
Daniel Brailovsky
Delfina Competella
Adrián Cannellotto
Alejandra Cardini
Marcelo Caruso
Vanessa D'Alessandre
Inés Dussel
Patricia Ferrante
Adriana Fontana
Andrés García Albarido
Oscar L. Graizer**

**Esteban Magnani
Graciela Morgade
Mariano Narodowski
Pedro Núñez
Ana Pereyra
Pablo Pineau
Jaime Piracón
Adriana Puiggrós
Darío Pulfer
Patricia R. Redondo
Analía Segal
María Silvia Serra
Myriam Southwell
Emilio Tenti Fanfani
Flavia Terigi
Perla Zelmanovich**

Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera / Inés Dussel ... [et al.] ; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
Libro digital, PDF - (Políticas educativas ; 6)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-51-6

1. Acceso a la Educación. 2. Política Educacional. 3. Educación a Distancia. I. Dussel, Inés, comp. II. Ferrante, Patricia, comp. III. Pulfer, Darío, comp.
CDD 370.982

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Edición y corrección
Juan Manuel Bordón, María Teresa D'Meza Pérez y Julián Mónaco

Diseño
Natalia Ciucci

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

Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores)

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2020

© De los artículos, las y los autores

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

www.unipe.edu.ar

Contacto: editorial.universitaria@unipe.edu.ar

1ª edición, en pdf, agosto de 2020

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

ISBN: 978-987-3805-51-6

Índice

PRESENTACIÓN

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer 11

ENTRADA: EL PASADO EN EL PRESENTE

De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades
educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de
la escuela argentina

Pablo Pineau y María Luz Ayuso 19

MIRADAS EPOCALES

Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América
Latina: el caso de Argentina

Adriana Puiggrós 33

Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia

Mariano Narodowski y Delfina Campetella 43

La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado»
como categoría y eje de las políticas

Graciela Morgade 53

La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la
búsqueda de alternativas

Nicolás Arata 63

Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas

Emilio Tenti Fanfani 71

Educación y tecnologías. Adentro de la caja

Esteban Magnani 85

APROXIMACIONES: SISTEMAS, NIVELES, DESIGUALDADES

Interrupción y exoesqueleto. La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: el caso alemán

Marcelo Caruso 103

La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa

Alejandra Cardini y Vanesa D'Alessandre 113

Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente

Ana Pereyra 125

Educar a la primera infancia en tiempos de excepción

Patricia R. Redondo 137

Ecos del tiempo escolar

Daniel Brailovsky 149

Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio

Myriam Southwell 163

Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria

Pedro Núñez 175

Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente

Alejandra Birgin 189

Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia

Adriana Fontana 201

Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia

Adrián Cannellotto 213

Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio

Myriam Southwell

Solo sé que los tres estaban poseídos por la comunicación de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y solo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antesala de mi vida. [...] En su presencia –en su materia– nacía yo para mí mismo pero un yo matemático, si puedo decirlo así, un yo historiador, un yo filósofo que, durante una hora, me olvidaba un poco, me ponía entre paréntesis, me libraba del yo, que hasta el encuentro con aquellos maestros, me había impedido sentirme realmente allí (Pennac, 2008: 149).

ESTE ES UN TEXTO PRODUCIDO AL CALOR DE múltiples gestiones cotidianas para darle cierta forma de continuidad al vínculo escolar en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Desde el mes de diciembre de 2019, me desempeño como directora provincial de Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, por lo que estas reflexiones se plantean desde ese lugar de enunciación.

La suspensión de actividades presenciales en las escuelas a partir del 16 de marzo implicó poner en funcionamiento planes de contingencia que las escuelas programan habitualmente en sus planificaciones anuales. Estos planes tienen la finalidad de cubrir situaciones de emergencia en caso de que el ciclo escolar se interrumpa por cuestiones climáticas, edilicias u otras causas de fuerza mayor. Por lo tanto, esa fue la herramienta que las instituciones pusieron en funcionamiento en los primeros días y así poder hacer llegar a sus estudiantes tareas escolares para mantener un vínculo de trabajo pedagógico. En esa misma semana, la Dirección General de Cultura y Educación –equivalente a un Ministerio de Educación provincial– dio a conocer el portal Continuemos Estudiando, donde se publicaron secuencias de actividades para algunas asignaturas básicas con una doble posibilidad de uso: que las y los docentes tuvieran otros recursos a mano para integrar a sus planificaciones, y que las y los estudiantes pudieran acceder a ellas directamente en caso de que la comunicación con sus docentes se viera obstaculizada. En esa semana de marzo también se estableció, a través del Decreto N° 311/2020, que la navegación por los portales educativos nacionales, provinciales y municipales se realizara sin consumo de datos de telefonía móvil.

Algunos días después comenzó la distribución de cuadernillos, que presentaban en formato papel las actividades subidas a la plataforma digital, entre

aquellos que no tuvieran conexión o equipamiento para el acceso digital. Esos materiales se prepararon con actividades para dos semanas y se distribuyeron quincenalmente en las escuelas, junto con módulos alimentarios para las familias que lo requirieron.

LA TERRITORIALIDAD COMO CONDICIÓN DE POSIBILIDAD

La política educativa de la Provincia de Buenos Aires ha desarrollado fuertes maneras de presencia territorial en sus doscientos años de historia. Ya la iniciativa de Domingo Faustino Sarmiento de impulsar el desarrollo institucional de los Consejos Escolares buscaba articular a las autoridades municipales y educativas como un modo de involucrar a la sociedad civil en la construcción político-educacional. Ese andamiaje institucional se desplegó, junto al desarrollo del mecanismo de la Inspección, como un modo de conocer el pulso con el que se plasmaba la expansión educacional, diagnosticar las dificultades e intervenir para resolver los problemas. Hoy por hoy, la provincia se organiza en veinticinco regiones educativas con un trabajo territorial organizado a través de dos Inspectores Jefes Regionales, un Inspector o Inspectora Jefe por distrito, e Inspectores de Enseñanza para los distintos niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y modalidades (Educación Física, Educación Artística, Educación Técnico-profesional, Educación de Jóvenes y Adultos o Psicología Comunitaria y Pedagogía Social) en las que se desarrolla la escolarización. La capilaridad desplegada a través de esta extensa y experimentada red ha sido ahora de central importancia para conocer las condiciones tanto de las y los estudiantes como de sus familias; y también para saber qué tipo de ayudas deben brindarse a cada quien. Esto es especialmente relevante, además, por el dinamismo de la situación. Había quienes en un primer momento no requerían determinada asistencia, pero con la acumulación de las semanas y los meses empezaron a necesitarla.

Sin esa red institucional –direccionada por la preocupación de que los y las estudiantes siguieran siendo parte activa de un colectivo o una comunidad, y se continuara efectivizando su derecho a la educación–, todo habría sido más difícil. Un informe de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación ha estado relevando en qué medida el denominado Plan de Continuidad Pedagógica cumple sus propósitos. El resultado obtenido muestra que en el 99% de los casos, el o la estudiante de secundaria¹ ha tenido –en forma directa o intermediada por

1. Dentro del universo del nivel secundario, la consulta totalizó 132.887 respuestas: 206 inspectores/as, 3.151 directivos, 18.986 docentes, 605 no docentes y preceptores, y 109.939 familias. Tanto en el sector estatal como en el sector privado, en el 99% de los casos encuestados declararon que se ha entablado algún tipo de comunicación con las escuelas: en forma directa a través de estudiantes, exclusivamente por medio de las familias o mediante ambos a la vez. No obstante, en el sector privado se evidencia una mayor comunicación entablada con los y las estudiantes (95%) que en el sector estatal (84%), donde resultan más elevadas las comunicaciones exclusivas a

la familia– contacto con la escuela a través de algún tipo de interlocutor, ya sea docente, preceptor/a, directivo u otras familias y actores.

El mismo informe detalla que en el 91% de los hogares donde la comunicación se establece, ya sea a través de los y las estudiantes como de las familias, el contacto se produce dos o tres veces por semana. En mucho menor medida, las comunicaciones resultan más espaciadas: de una vez a la semana o quincenal (6%) y de apenas una o dos veces durante la cuarentena (3%).²

Otro aspecto que es productivo reconocer apunta a que estas circunstancias le volvieron a dar raigambre social y comunitaria al trabajo docente, ya que las familias tuvieron que tomar por su cuenta el acompañamiento de las tareas escolares y estar disponibles para dudas y cuestionamientos. En el mismo sentido, se hicieron aún más evidentes las múltiples dimensiones de la vida que la escuela acompaña: en las escuelas hay con quienes compartir preguntas existenciales sobre la vida durante la adolescencia, se pueden denunciar situaciones de abuso, se puede ofrecer la conexión con otros mundos cuando las angustias ahogan; una escuela atenta puede identificar vulneración de derechos, etc. A todo ello se sumaron los temores y angustias vinculadas a la extensión palpable de una enfermedad de enorme impacto, que paulatinamente alcanza mayor proximidad. Todo se hace más difícil sin presencialidad, por eso se han debido inventar otros modos de estar y atender a esas dimensiones.³

CONTINUIDAD O NOVEDAD

Cuando esta situación se inició, varias voces críticas plantearon que era un sentido desarrollar una continuidad pedagógica, que debía sincerarse que tal supuesto no iba a poder plasmarse, que era una ficción. Las condiciones de desigualdad eran tan marcadas –sostenían– que un intento de continuidad solo se

través de las familias (15% frente a 4% en el sector estatal). Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, informe de junio de 2020.

2. En aquellos hogares donde la comunicación se produce de manera exclusiva a través del estudiante o la estudiante, el 87% mantiene una frecuencia mínima de dos veces semanales, resultando más bajos los contactos poco frecuentes: una vez por semana o quincenal (10%), o bien una o dos veces durante la cuarentena (3%). Por último, en aquellos hogares donde son las familias las que mantienen comunicación con la escuela de manera exclusiva, las frecuencias resultan más variadas: el 23% mantiene dos o tres contactos semanales, el 43% un contacto semanal o quincenal, y un 34% se comunicó en una o dos oportunidades desde iniciado el período de ASPO. Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, informe de junio de 2020.

3. Para ello, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social desarrolló en este contexto los Equipos Focales Territoriales de Estrategias en la Emergencia, que reunieron a quienes se desempeñaban en equipos de orientación educativa, en equipos distritales de inclusión y en otras instancias similares, para acompañar e intervenir frente a situaciones críticas.

toparía con la imposibilidad y la injusticia, que la enormidad de la pandemia ameritaba cerrar las actividades educacionales y dejar de exigir a estudiantes, familias y docentes. También se planteó que, dada la necesaria permanencia en los hogares, debería abordarse a la propia casa y sus tareas cotidianas como un terreno de exploración, investigación y construcción de nuevos conocimientos. Por supuesto que la recuperación de los «saberes del hacer», la indagación de lo cotidiano y el involucramiento de los distintos integrantes del hogar en las tareas de cuidado y formación son necesarias, más allá de que el planteo requiere ser atravesado por la dimensión de la desigualdad habitacional, de infraestructura y de cobertura social. Pero quisiera detenerme y puntualizar la importancia de la selección cultural que se produce en el currículum.

Como sabemos, la selección cultural que opera en el currículum es el resultado de diversas pujas y enormes debates sobre los saberes que es necesario incluir para que las nuevas generaciones se formen con saberes relevantes y democratizadores. Dicha selección es, por ello, consecuencia de tensiones activas a las que ha sobrevenido una lógica del bienestar general y el derecho colectivo, tomando distancia de una atadura a creencias e intereses particulares. Soslayar la orientación curricular general y darle mayor lugar a los criterios particulares puede no necesariamente conducirnos en el camino de la democratización de la sociedad.⁴

El modo en que nos representamos el lugar de la escuela en este contexto fue diferente. Tuvo que ver con un «estar haciendo» dinámico para enlazar, con un ir ensayando y adecuando respuestas para construir redes de sostén, con acompañar de modos diversos a las escuelas y a las familias, buscando modos de estar cerca aun en el imperativo del aislamiento. Cuando el día 16 de marzo la asistencia a las escuelas fue suspendida, nuestro primer impulso fue comunicarnos con las instituciones que están localizadas en las islas y en contextos de ruralidad dispersa, dos escenarios que integran la gran heterogeneidad en la que se despliega la escolaridad secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Los múltiples intentos, de allí en más, buscaron que el aislamiento sanitario preventivo no significara una desconexión entre las escuelas y sus estudiantes. Entendimos –y aún pensamos de esa manera– que de no haber operado esa lógica de vinculación, sostén y acompañamiento, muchos y muchas estudiantes hubieran quedado a la deriva, fragilizándose progresivamente su vínculo con la escolarización. Por otro lado, esta red institucional en torno a la escuela como nodo ha servido –al igual que tantas otras veces en la historia argentina– para canalizar diversas asistencias estatales y comunitarias (sanitarias, alimentarias, de ayuda económica).

4. Aunque este tema exceda los límites temáticos de este ensayo, tal vez convenga recordar discusiones que se han producido en estos meses, referidas a que la prédica de que #cuidarnosentretodos no se transforme en un #cuidemonosdelosotros, y a ponderar –por sobre las individualidades– un sentido colectivo que no sea clasista, racista, autoritario, vertical, patriarcal, heteronormativo ni violento en cualquiera de sus formas. Recomiendo sobre estos aspectos analizar la sección *Papeles de Coyuntura* del Programa Escolarización del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata), disponible aquí: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephpp/category/papeles-de-coyuntura/>

Figura 1. Una lancha almacén trasladada cuadernillos para alumnos de una escuela de la zona de las islas de Baradero (foto de Gabriela, directora de EES N° 7).



Figura 2. Cuadernillo dejado a una alumna de 6° año por docentes de la EES N° 20 en camino Las Piedritas, Olavarría (foto de Juan Roa, director de la escuela).



Además, en el nivel secundario –aunque no exclusivamente–, mantener un vínculo activo y sistemático con la escolaridad es un modo de preservar a los y las menores de edad frente a demandas del trabajo en condiciones irregulares. Cuando las y los docentes recibían agradecimiento por sus envíos y contactos por parte de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social, resonaba en nuestra reflexión el planteo de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), quienes sostienen que si hay algo que la escuela ofrece es «tiempo libre», y que esta transforma los cono-

cimientos y destrezas en bienes comunes al reunir a los jóvenes en torno a «algo» en común. Estos autores argumentan que desde el origen de las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en que «el capital» (conocimiento, destreza, cultura) es expropiado, liberado como un bien común para su uso, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Plantean, asimismo, que la escolarización tiene que ver con una «suspensión» de un presunto orden natural desigual y que, con ello, la escuela ofreció tiempo libre –es decir tiempo no productivo– a quienes por su nacimiento no tenían derecho a reivindicarlo. Entonces, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto modo desvinculados tanto de la sociedad como del hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre.

Para Simons y Masschelein, la escuela desarrolla una espacialización y una materialización del tiempo que literalmente separa a los alumnos del desigual orden social y económico, y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Esa característica, que frecuentemente es pensada como un obstáculo (la distancia de lo escolar con «la realidad») es valorada especialmente por estos autores como el modo en que la escuela logra ser escuela para que allí se produzcan cosas que no se lograrían en otros espacios sociales. «Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos» (ibíd.: 33). Hay una productividad poco reconocida de la escuela (o que la escuela debería potenciar), que es permitir a los estudiantes separarse momentáneamente tanto del pasado que los lastra, y los define en términos de su falta (de capacidad, de talento, de disposiciones), como del futuro, permitiendo por lo tanto que se desconecten temporalmente de sus «efectos», que los atan a un lugar particular.

Por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. Es esta suspensión y esta producción del tiempo libre lo que liga lo escolar con la igualdad del comienzo. Esto no quiere decir que concibamos la escuela como una organización que asegura que todo el mundo alcanza los mismos conocimientos y las mismas destrezas, una vez completado el proceso, o que todos adquieren todos los conocimientos y todas las habilidades que necesitarán. La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro, creando así una brecha en el tiempo lineal de la causa y el efecto (ibíd.: 36-37).

Esa búsqueda de seguir enfatizando el lazo y la identidad estudiantil más allá de las dificultades que plantea la no presencialidad tiene este sentido de sostener un espacio previsto para la formación, para el contacto con compañeros y compañeras generacionales, y no dejar al desamparo –o con menos opciones– a las y los adolescentes de la provincia. Esto mismo evoca el epígrafe del presente texto, en las palabras de Daniel Pennac. Así, esas condiciones se vinculan con el cum-

plimiento del derecho. Por otro lado, la continuidad pedagógica no ha tenido la pretensión de desarrollar una ficción de normalidad, sino seguir potenciando la significatividad de la escuela para sostener lazos y hacernos sentir parte de un colectivo, aun en contextos y condiciones particulares. Desde nuestras diferencias, estamos llamados a ser parte de la construcción de lo común.

También se ha acentuado en múltiples oportunidades que no se trataba de que estuviéramos en el *antesala* del *homeschooling* o que la escuela adquiriera de ahora en más características de un dispensador de soluciones individualizadas. A través de la insistencia en el vínculo, de la construcción de lazos, de ponernos en común, se ha buscado acentuar una vez más que la escuela es el espacio de lo colectivo, de representación de lo público.

En los debates que se produjeron en el primer tiempo de aislamiento y de continuidad pedagógica se escucharon voces que marcaron que la escuela que conocimos había quedado indefectiblemente en el pasado y también hubo quienes –en consonancia– plantearon que la escuela presencial a la que volveremos será rotundamente distinta. Me inclino por un pronóstico más matizado, a partir de ver cómo en su larga genealogía la escuela se ha modificado y reconvertido, cómo ha absorbido muchas y múltiples demandas, cómo ha «fagocitado» cambios hasta atenuarles su carácter disruptivo, y ha ido así consolidando su carácter multidimensional y tensionado. También, ese debate me hizo recordar una formulación de Foucault, que me reafirma en esa mirada más matizada de que la escuela ensayará una vez más su permanente «ir haciendo»:

[Uno de los] hábitos más destructivos del pensamiento moderno [...] es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el clímax, la realización total, etc. [...] Uno debería encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el momento básico y revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Al mismo tiempo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y que demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy? [...] Uno podría decir que la tarea de la filosofía es explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente diciendo que este es el momento de la perdición o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mejor aún, es un día como ningún otro (Foucault, 1996: 359).

TEMPORALIDADES EN REVISIÓN: CLAVES PARA UN TIEMPO COMUNAL

Estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica (Pennac, 2008: 6).

En el contexto que venimos presentando, se ha puesto en funcionamiento la imaginación pedagógica que las y los docentes han forjado en años de trabajo,

mediados por el compromiso de fortalecer la trayectoria de sus estudiantes. Se han vuelto prioritarias acciones que no lo eran en otros momentos, por ejemplo combinar con un carro lechero para que lleve los cuadernillos de continuidad pedagógica a estudiantes que viven en lugares alejados, alentar programas radiales y televisivos donde docentes, directivos e inspectores den clases a sus estudiantes, u otras múltiples combinaciones comunitarias como los cuadernos viajeros, los buzones en comercios para dejar tareas, bibliotecas virtuales o itinerantes, las videocartas, *padlets*, tutoriales, etc. Transitamos un tiempo excepcional y tanto los saberes del trabajo pedagógico como las capacidades puestas a disposición también lo han sido.

Como decíamos, los múltiples intentos de acompañamiento se han planteado posicionar a la escuela como un nodo dentro de una red de acompañamiento, reconocimiento y cuidado. El énfasis estuvo puesto en el acompañamiento ante la contingencia, la búsqueda de variaciones en las maneras de llegar a distancia a cada uno de los barrios, de las casas, de las familias y de los contextos en que se encuentran adolescentes y jóvenes que forman la comunidad educativa de la provincia. Así, al poner a disposición materiales (secuencias de trabajos, recortes de contenidos prioritarios, orientaciones) nos interesó centralmente contribuir a mantener el lazo entre docentes y estudiantes, y de los y las estudiantes entre sí, generando encuentros a través del conocimiento, más que priorizar la calificación de los aprendizajes. Esta decisión, tomada en conjunto para todas las jurisdicciones, partió de la comprensión de que las desigualdades existentes para el acceso, acompañamiento y diversidad de recursos disponibles hacían que, de haberse sostenido la acreditación tradicional, se hubieran penalizado las condiciones de vida más que –efectivamente– evaluar el desempeño.

Ahora bien, así como es claro que el desarrollo de la propuesta pedagógica de los equipos docentes se está dando en condiciones excepcionales, también sabemos que en muchas instituciones se evidencian dificultades para lograr interactuar y sostener el vínculo pedagógico con todas y todos sus estudiantes debido a la falta de infraestructura, a que los y las estudiantes no cuenten con apoyos suficientes o a que no se logre subsanar la falta de proximidad para la enseñanza. Por lo tanto, la enseñanza, sus contenidos y sus estrategias deberán ser especificadas para un año conciso, que se articulará con el año próximo e implicará desplazar contenidos a 2021. Esto supone repensar –nuevamente– la temporalidad, flexibilizar su organización, desconectar contenidos y espacios curriculares a años fijos para que permitan progresiones de trabajo acordes a este contexto. Asimismo, se ha venido orientando el estímulo de trabajos integrados que tomen conocimientos explorados por distintas dimensiones disciplinares y posibiliten integrar asignaturas, ya que la complejidad de este tiempo no ofrece las mejores condiciones para llevar adelante en paralelo ocho, diez o doce espacios curriculares diferentes. Esta énfasis por la integración de saberes y perspectivas dejará, sin lugar a dudas, mejores condiciones para el regreso a la presencialidad.

Además, esta instancia de no presencialidad ha puesto en funcionamiento nuevas –y diversas– formas de temporalidad, sincerando que los ritmos de tra-

bajo, comprensión y producción no son homogéneos entre quienes enseñamos y aprendemos en este espacio común. Esto confirma una afirmación que debe ser un elemento central del trabajo escolar en todas sus circunstancias.

El desarrollo de una política que haga más hospitalaria y más eficaz la escolaridad secundaria supone tener en cuenta los datos estructurales de la dinámica económico-social y los factores de desigualdad que ya hemos mencionado, así como las revisiones curriculares necesarias para acompañar en mayor medida las trayectorias estudiantiles. Ese desarrollo también requiere atender a las culturas juveniles, a los modos actuales de ejercer la ciudadanía y a las formas en que los adultos de las instituciones inscriben a las nuevas generaciones en vínculos de mutuo reconocimiento, que habiliten a las y los jóvenes posiciones como productores de cultura y no solo reproductores; que les reconozcan en el trato cotidiano capacidades, experiencias socialmente productivas y desarrollo de autonomía. Por ello, hemos resaltado que en estas circunstancias en que lo comunicacional ha adquirido tanta preeminencia, en las que las producciones audiovisuales y la comunicación por redes han pasado a ser cotidianas, se está ante una ocasión especialmente propicia para posicionar a los y las estudiantes en un rol que los interpele como productores de lenguajes, de artefactos culturales, de piezas comunicacionales, etc., buscando desarrollar una nueva institucionalidad que albergue de manera productiva los modos actuales de ser joven. Los programas de enseñanza suelen enunciar una serie de propósitos vinculados a la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico reflexivo que se espera que logren las y los estudiantes. Las presentes circunstancias dan un buen marco para proponer acciones en ese sentido.

Otro aspecto que deberíamos puntualizar es que nuestros estudiantes se están formando en un tiempo nuevo, inédito y convulsionado. Ello –sin lugar a dudas– produce un mapa de aprendizaje. Se suele decir que somos hijas e hijos de nuestro tiempo: la escuela de hoy sacará buenos procesos formativos de acompañar a chicas y chicos para que desarrollen claves de lectura, caminos de interpretación y análisis sobre esta época; para que se posicionen como ciudadanas y ciudadanos de este tiempo. Allí también se juega una vinculación con el conocimiento que dé lugar a un trabajo emancipatorio, reflexivo y de elaboración propia, más que a la reproducción de rituales o saberes que no dialogan con sus contextos.

Quisiera puntualizar un aspecto más de los varios surgidos en este tiempo. El imperativo de cuidarnos colectivamente ha puesto en valor las mejores tradiciones de la cultura política argentina: las vinculaciones comunitarias, el sostén compartido y la responsabilidad colectiva. En esa lógica se han inscripto elaboraciones de las y los estudiantes como producir y donar máscaras protectoras o productos de higiene y cuidado sanitario; convertir en audiolibros las sesiones de lectura en hogares de ancianos previstas para un formato presencial; el asesoramiento de forma remota –por parte de alumnos y alumnas de los últimos años– a estudiantes más jóvenes en la realización de tareas escolares; la distribución, canalizada por las escuelas, de la producción resultante de huertas de escuelas agrícolas, que incluye también dulces y otros pro-

ductos similares. En algunos países –Finlandia, para poner un caso– aprobar el ciclo superior de la escuela secundaria supone la realización de tareas comunitarias que deben ser calificadas con créditos. Dado que queremos formar estudiantes que aprendan las distintas asignaturas establecidas pero que también sean ciudadanas y ciudadanos comprometidos con su tiempo y con la sociedad que quieren vivenciar, esas experiencias podrían ser productivamente incorporadas a la enseñanza y a la evaluación que despliega la escuela.

¿YA NADA SERÁ IGUAL?

La experiencia vivida nos dejara, sin lugar a dudas, muchos y nuevos aprendizajes que reactualizarán los modos en los que percibimos y producimos en la escuela. No se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino de una revisión muy significativa de sus modos de uso, de los nuevos caminos intelectuales que se proponen, de la potencialidad de esos nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. Para transformar la brecha instalada desde sus orígenes entre la escuela y lo contemporáneo, es necesaria una actualización en la renovación pedagógica para un diálogo más fluido con los saberes que se producen y circulan tanto dentro como fuera de la escuela. Se trata de poner en juego la posibilidad de la multialfabetización como aquello que más compartimos las ciudadanas y ciudadanos de hoy. En esa multiperspectividad y complejización de saberes, la escuela deberá fortalecer su lugar.

Con la preservación de la escolaridad y la concreción de la obligatoriedad como horizonte, se necesitará profundizar las medidas tendientes a que las instituciones tomen en más en sus manos las acciones para fortalecer la permanencia y los aprendizajes de los y las jóvenes. Sobre esto nos habla la búsqueda de puentes, la insistencia por generar lazo que trasunta el epígrafe de este texto, tomado de un libro de Daniel Pennac. Será muy necesario seguir consolidando una perspectiva sobre la implicación y el mejoramiento institucional para acompañar las trayectorias de las y los estudiantes, teniendo en cuenta la interacción de múltiples aspectos y dimensiones intervinientes.

Pero la escuela es también un espacio atravesado por tensiones. Deben desarrollarse los acuerdos necesarios, vinculados al reconocimiento como sujetos plenos, para evitar situaciones de injusticia o formas pre-políticas de ejercicio de poder. Será necesario tener en cuenta debates –algunos nuevos y otros de larga data– que brinden pistas para comprender los modos en los cuales dialogan, confrontan y/o acuerdan las sensibilidades juveniles, en particular sus percepciones sobre la participación, la justicia o los derechos en relación con la propuesta escolar. Se trata de buscar que la escuela se emparente más con el reconocimiento de derechos y el respeto de los mismos. También, con acercarse a una construcción ciudadana que posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la formación científico-técnica, a los lenguajes artísticos y a los nuevos saberes de la cultura

global. La transmisión del patrimonio cultural implica tender puentes hacia aquellos saberes y prácticas más complejos, desarrollar autonomía en la vinculación con las distintas manifestaciones culturales y estimular no solamente la reproducción de cultura sino la producción en distintos lenguajes, soportes y contenidos.

Será necesario ampliar la capacidad metafórica y performativa de la formación para integrarle saberes que también consideramos básicos y que remiten a la capacidad de participación plena en espacios específicos como la escuela, pero también en otros más amplios como la sociedad toda, donde la capacidad de vivir con otros y la cultura política se plantean como condición de ciudadanía. En procura de construir diálogos fecundos con la cultura actual, deberían también incorporarse las modificaciones en la sensibilidad o las nuevas formas de sociabilidad que ha producido la experiencia contemporánea: esto remite, por ejemplo, a una relación de respeto a las identidades de género, a la diversidad de construcciones familiares y parentales, y a las diferentes estéticas, mediante vínculos de mayor cuidado y reciprocidad.

Asimismo, apostar a la convivencia y a la participación implica poner en funcionamiento la confianza como una inversión –una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo, según lo ha planteado Laurence Cornu (2008)– o como un compromiso mutuo. En suma, un aspecto que permite adentrarse en la cotidianidad escolar y los vínculos que allí se propician es la regulación de las interacciones escolares a través de modos de funcionamiento –formalizados e informales– desarrollados por la propia institución o por normativas generales que, indefectiblemente, tienen siempre una traducción y un modelamiento en la propia escuela, ya que las intervenciones que se desarrollan en torno a los conflictos y los consensos hablan de las visiones de esa escuela. Las normas de convivencia elaboradas contribuyen a conformar y sostener un determinado estilo institucional, generando normas acordes al perfil de estudiante que se pretende formar. Es necesario considerar, también, que las y los jóvenes que llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. La construcción de una noción de justicia está próxima a un sistema de expectativas. Por eso, la construcción de normas y nociones acerca de qué es justo no deben ser pensadas en términos trascendentales y ahistóricos, como cuestiones de principios, sino como construcciones que incluyen a los individuos en la producción colectiva, integrando principios y ordenamientos de distinto alcance, muchos de los cuales incluso pueden ser contradictorios o estar en tensión con otras nociones con las que articulan –no necesariamente de manera armónica– una convivencia democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Cornu, Laurence

2008 «Lugares y formas de lo común», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, *Educación: posiciones acerca de lo común* (comps.), Buenos Aires, Del Estante, pp. 133-145.

Foucault, Michel

1996 «How Much Does It Cost to Tell the Truth», en *id.*, *Foucault Live. (Interviews, 1961-1984)*, editado por Sylvère Lotringer, Nueva York, Semiotext(e), pp. 348-362.

Pennac, Daniel

2008 *Mal de escuela*, Madrid, Mondadori.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

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