

La educación en debate #87

Suplemento

diciembre
2020UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

La política educativa en la pospandemia

por Emilio Tenti Fanfani*

Es difícil imaginar qué cuestiones estarán presentes en la agenda de la pospandemia, más aun cuando el futuro está lleno de incertidumbres y amenazas. Sin embargo, vale la pena hacer un ejercicio de reflexión “prospectiva”. En forma muy esquemática, podemos decir que, una vez superada la emergencia, la discusión pública se ordenará alrededor de los siguientes escenarios típicos: el restaurador, el tecnocrático mercantilista y el progresista igualitarista.

El escenario restaurador

La pospandemia puede convertirse en una especie de restauración o reconstrucción de los sistemas escolares tal como existían antes de esta emergencia. Esto es lo que normalmente sucede con la reconstrucción de las infraestructuras urbanas que son patrimonio cultural de la humanidad destruidas por los terremotos. La catedral de Notre Dame, parcialmente derruida por un incendio, necesita ser reconstruida y no “rediseñada” o “modernizada”. En el ámbito educativo, la realidad juega a favor de los conservadores porque a muchos les cuesta imaginar que se pueda enseñar y aprender con otros dispositivos, con otros recursos, en otros tiempos y espacios distintos de los de la escuela que todos conocemos.

Ya los primeros sociólogos de la educación se sorprendían de las inercias conservadoras que caracterizan a las instituciones educativas. En el primer tercio del siglo XX, el sociólogo francés Maurice Halbwachs observó que los sistemas educativos “tienen una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en cuyo transcurso conservan rasgos de su antigua estructura” (1). La experiencia indica que en el siglo XX sucedieron guerras, epidemias, cri-

sis económicas profundas, etc., pero los sistemas escolares resistieron esas catástrofes sociales y lograron conservar sus propios moldes institucionales. Uno puede legítimamente preguntarse si no sucederá lo mismo en el tiempo de la pospandemia del Covid-19.

El rediseño del sistema

La inercia de las realidades sociales no es una fatalidad. El paréntesis forzado y la búsqueda de soluciones de emergencia nos dan una oportunidad para construir otra institución escolar, con otros formatos, diferentes marcos espaciales y temporales, nuevos recursos comunicativos, etc. Más allá de la divergencia en cuanto a las explicaciones, la mayoría considera que las escuelas, en general, no funcionan bien, es decir, no incluyen a todos y en muchos casos producen desigualdades en los aprendizajes que colaboran con la reproducción de las distancias sociales.

Es verdad que existen muchas buenas instituciones escolares, pero parecieran ser como islas felices en un archipiélago bastante triste. Es verdad que el problema no es de individuos o instituciones singulares, sino sistémico. En el campo reformista de la escuela se enfrentan dos proyectos típicos: el primero es el tecnocrático mercantilista y el segundo es el humanista igualitarista. ¿En qué se diferencian?

El proyecto tecnocrático mercantilista

El proyecto tecnocrático mercantilista pretende aprovechar lo que en su propia jerga se denomina “la ventana de oportunidad” para romper con la educación predominantemente presencial reemplazando esta modalidad por la introducción masiva de las tecnologías de la información y la comunicación. Extremando el argumento, podría decirse que postula un sistema con menos docentes y

más tecnología de la información y la comunicación aplicada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (2).

Hace por lo menos un cuarto de siglo que se comenzó a soñar con el fin de la escuela tal como la conocemos, por formas más “eficientes y baratas” de proveer educación. En el año 1995, el analista y consultor Lewis J. Perelman (3) lanzó una especie de manifiesto en forma de carta pública a los ejecutivos de las grandes empresas norteamericanas donde los exhortaba a presionar al poder político para reemplazar el sistema escolar por la educación mediada por tecnologías de la información y la comunicación. Vale la pena reproducir algunos párrafos de este texto que tiene la cualidad de llamar a las cosas por su nombre y sin utilizar eufemismos. Allí decía:

“Las escuelas constituyen uno de los principales obstáculos al crecimiento de este nuevo sector [las TIC], pero también para toda la economía mundial. Para destrabar el embotellamiento de la era del saber, y para liberar un mercado anual que, sólo en los Estados Unidos, no bajaría de los 450 mil millones de dólares, existe una sola solución: reemplazar el imperio burocrático de las instituciones pedagógicas por una industria comercial de punta”, que el autor identifica como “el nuevo megasector de las multimedia y la telemática”. Además, no dudaba en afirmar: “La educación es el último gran bastión de la economía socialista. La escuela y la universidad son casi tan productivas e innovadoras como los koljoses soviéticos”. Perelman lo decía claramente: “Esta estrategia se beneficia con el motor del liberalismo”. Para seducir a los gerentes, señalaba que “poner en marcha el sector [...] será la llave maestra de una nueva era”. Al mismo tiempo que “permitirá abrir los diques de una expansión económica internacional y generar miles de millones de dólares de volumen de ne-

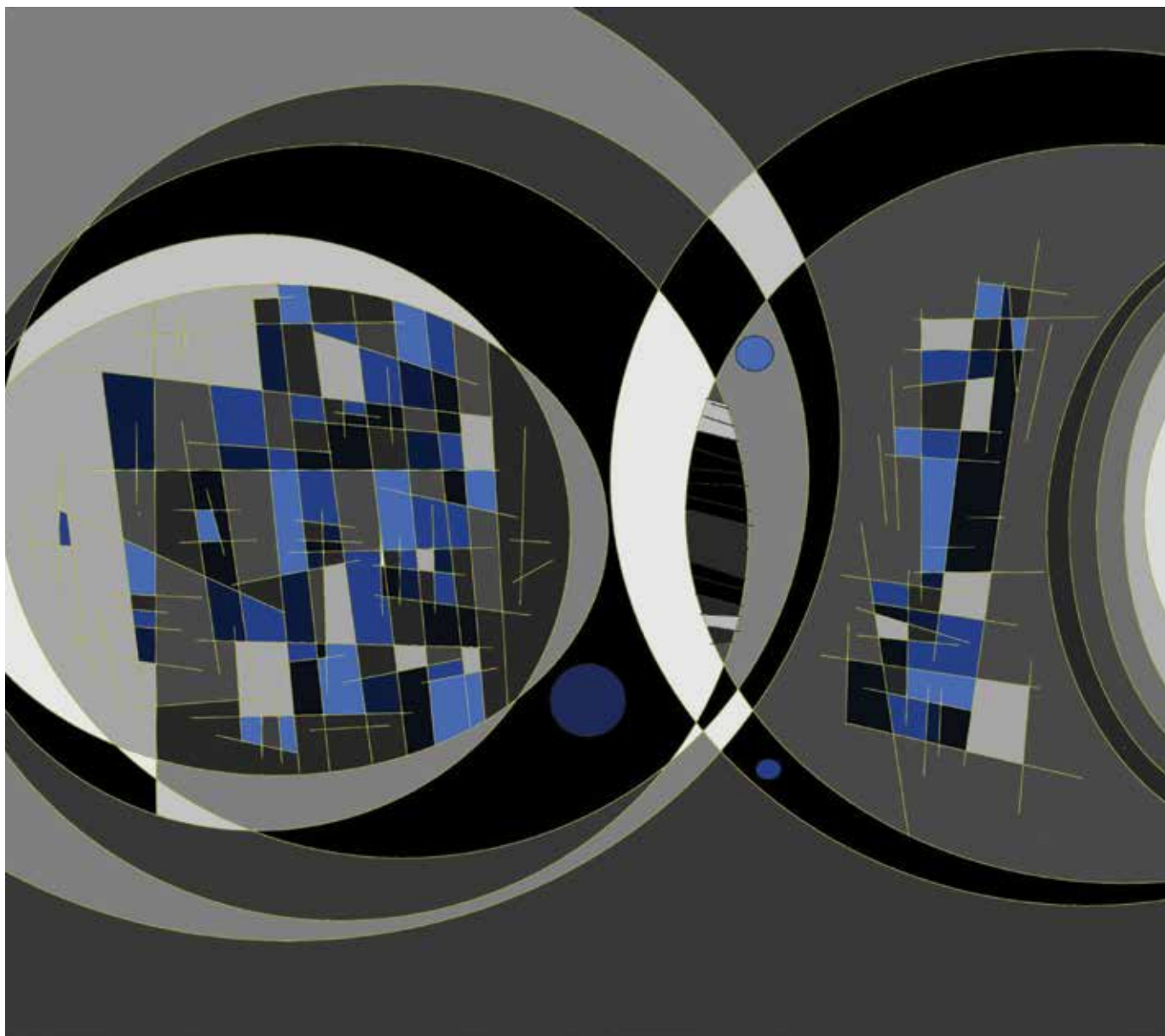
gocios y beneficios adicionales para sus accionistas”. La finalidad mercantil de la estrategia es explícita y no se oculta detrás de los eufemismos.

Pocos años antes (1992), el mismo autor había escrito un libro con un título provocador, que en castellano se leería así: *Se acabó la escuela: hiperaprendizaje, la nueva tecnología y el fin de la educación* (4), donde desmiente lo que él denomina algunos de los mitos más comunes sobre las escuelas y el aprendizaje, entre los cuales citaba los siguientes: el que afirma que “la gente aprende mejor en las escuelas” y que “la escolarización es buena para la socialización”.

Ante propuestas tan radicales, no es de extrañar que diversas encuestas a muestras representativas de docentes de varios países de América Latina realizadas entre los años 2000 y 2006 mostrarán que casi un cuarto de los docentes temía que la introducción de tecnologías de la información en la enseñanza amenazara sus fuentes de trabajo en las aulas.

Es preciso recordar que el gran cambio que permitió educar a más niños y adolescentes con menos maestros fue la tecnología de la escuela graduada, que reemplazó el viejo modelo de la transmisión cultural mediante el mecanismo de un tutor por alumno. A partir de esta gran transformación, se sucedieron muchísimas innovaciones en materia de tecnologías de la información y la comunicación, como la masificación de la producción editorial, que multiplicó el número de textos escritos, la radiofonía, la televisión, sin que ninguna de estas tecnologías redujera la *ratio* profesor-alumno. Son pocos los que pregonan de modo explícito la sustitución de docentes por tecnologías, pero la emergencia de la pandemia, como suelen decir los tecnócratas, “abre ventanas de oportunidad” a una escuela con menos docentes.

El desarrollo de las tecnologías en el marco de la globalización favorece la búsqueda de “soluciones globales” a los problemas del aprendizaje. El objetivo último es la construcción de un mercado mundial de la educación donde reine la competencia entre diversos prestadores. Pero este objetivo de máxima viene acompañado de objetivos para el corto y mediano plazo, tales como la introducción de la lógica de la competencia en el interior de los espacios nacionales y la instauración generalizada de dispositivos de evaluación. La competencia y la libre elección de establecimiento necesitan del mecanismo de la evaluación es-→



Horacio Luis Carrena, *Sistema planetario J 517* (Gentileza www.sitiodearte.com)

→ tandarizada de rendimientos que produce rankings y determina ganadores y perdedores, tanto en el nivel de las instituciones educativas como en el de los aprendices y los maestros.

En Estados Unidos la obsesión por el rendimiento escolar impulsa el consumo masivo de medicamentos para combatir el “trastorno de déficit de atención con hiperactividad”. La exacerbada competencia escolar también se expresa en un aumento significativo del consumo de Ritalin, con el fin de prevenir depresiones leves, abatimiento, etc., producto de las tensiones generadas por las evaluaciones escolares que determinan procesos de selección/exclusión tanto en el ámbito escolar como en el social. En síntesis, la lógica de la competencia no solo produce desigualdad, sino también sufrimiento generalizado.

El modelo igualitario

Las pretensiones de los portavoces del modelo tecnocrático mercantilista son contrarrestadas por los que tienen interés en concebir la educación y el conocimiento como un bien público, cuyo acceso no puede estar determinado por el poder adquisitivo de las personas o por una ideológica concepción del mérito. Desde esta perspectiva, el conocimiento sirve no solo para insertarse en el mundo del trabajo y favorecer el crecimiento económico, sino que es un componente necesario para actuar en todos los ámbitos de vida de las personas.

Para apropiarse del conocimiento y la cultura, se necesita la intervención de agentes humanos especializados (los docentes, los directivos) que interactúan cuerpo a cuerpo con alumnos y familias

en un espacio social estructurado.

Todas las tecnologías de la información y la comunicación deben ser concebidas como recursos o herramientas en manos del maestro y los aprendices y no como estrategias para deshumanizar la pedagogía. Es al docente a quien le corresponde decidir cuándo y cómo las usa. Es obvio que todas las tecnologías son bienvenidas, desde la clásica lección hasta la tutoría, la tiza, el pizarrón, y las más sofisticadas y novedosas tecnologías de la comunicación y la información socialmente disponibles. Es más, educar siempre fue una tarea compleja y difícil, pero lo es más en las condiciones actuales del desarrollo de las sociedades. Pero más difícil aun es educar y lograr que todos los miembros de las nuevas generaciones logren una serie de objetivos culturales básicos a los cuales tienen derecho. Por esta razón no se puede más que desarrollar permanentemente nuevos recursos pedagógicos, dada la renovación permanente de desafíos que los docentes deben enfrentar y resolver en las aulas. Es más, una educación para la igualdad requiere más y mejores recursos humanos y más recursos tecnológicos.

Un sistema escolar basado en el derecho al conocimiento y la justicia social incorpora en su programa no solo el análisis de las múltiples desigualdades y discriminaciones (económico-sociales, de género, políticas, de respeto y reconocimiento) sino que ofrece orientaciones para elegir entre las diversas explicaciones y justificaciones que se dan a estos fenómenos. Entre otras cosas debe discutir los principales relatos que interpretan y al mismo tiempo justifican las desigualdades, transformándolas en “desigual-

dades justas”. Entre estas últimas, está la ideología del mérito, la cual se sostiene en dos columnas principales: la ideología biologicista de los dones naturales (la inteligencia) y la ideología del trabajo y el esfuerzo individual.

Esta concepción, aunque objetivamente errada, goza de amplia aceptación en las sociedades actuales. Sin esta creencia sería difícil explicar las extremas desigualdades que caracterizan a las sociedades contemporáneas, más aun cuando, lejos de ocultarse, estas son conocidas y exhibidas públicamente sin ningún pudor. La meritocracia permite dormir tranquilos a los ricos y culpabiliza a los pobres. De modo que una escuela democrática e igualitarista debe mostrar cuáles son los mecanismos estructurales objetivos que explican el origen de la riqueza y su reproducción ampliada en el tiempo tales como la apropiación, muchas veces violenta, de bienes públicos o comunitarios (como la tierra de las poblaciones originarias de América Latina, por ejemplo), las leyes de herencia, la política fiscal, el uso de recursos públicos para fines privados mediante la corrupción, la obtención de monopolios y prebendas por parte del aparato jurídico del Estado, etc. Pero también debe estudiar la lógica de las luchas por la interpretación legítima de las desigualdades existentes que, por lo general, ofrecen explicaciones individualistas basadas la mayoría en el mito del *selfmade man*, típico del empresario capitalista exitoso.

Así como los ganadores merecen los premios, los perdedores merecen la derrota y las exclusiones. Una escuela democrática no puede soslayar la discusión de estas representaciones si quiere con-

tribuir a construir una sociedad menos desigual y más justa. Es preciso no olvidar que la inteligencia no es un don natural y que el interés por la cultura y la disposición al esfuerzo tienen un origen en determinadas condiciones sociales de existencia.

Una vez definido el sentido de la escuela del siglo XXI, será preciso rediseñar su estructura pedagógica e institucional. Una pedagogía para la igualdad en el aprendizaje de conocimientos básicos para todos debe evitar cualquier forma de estandarización que imponga los mismos ritmos, tiempos de aprendizaje para aprendices iguales en dignidad, pero diversos en función de una serie de características sociales, de género, cultura, edad, territorios, biografías, etc. La misma diversidad se presenta en el campo de los sentimientos, tales como el sentido de justicia, la envidia, la solidaridad, la amistad, los celos, la vergüenza, el dolor, etc. Pero todos deben desarrollar un “mapa cognitivo” y un “mapa de sentimientos” que les permitan orientarse en la vida. Una escuela humanista y para la igualdad es más intensiva en recursos humanos altamente calificados y al mismo tiempo más intensiva en tecnologías pedagógicas de diverso tipo.

El escenario tecnocrático mercantil tiene sus propias bases sociales de apoyo. Se trata de actores poderosos que provienen del campo de la industria de la tecnología, las empresas educativas transnacionales, gran parte de los economistas de la educación que trabajan en los bancos internacionales y los expertos e intelectuales orgánicos de estas fuerzas sociales reunidos en fundaciones privadas.

Cabe preguntarse quiénes tienen interés efectivo en una escuela verdaderamente pública, es decir, no mercantil e igualitarista. Entre otros actores colectivos, podemos mencionar: a) a los que “vivimos” de la escuela pública: los docentes, directivos institucionales, funcionarios de los diversos niveles del sistema escolar y sus organizaciones representativas; b) a los que sólo pueden acceder al capital cultural más complejo mediante una oferta de educación pública (los pobres, excluidos, subordinados, informales, desempleados, peones rurales, pequeños comerciantes cuyas voces se expresan en el campo sindical y en los movimientos sociales); c) a los intelectuales que asumen los valores de la igualdad y la equidad, y todos aquellos ciudadanos de cualquier condición social que por diversas razones (culturales, religiosas, etc.) son solidarios con los excluidos y desposeídos de la sociedad nacional. Es en este ancho espacio social donde deben establecerse las alianzas necesarias tanto para definir un proyecto educativo igualitario, como para generar la fuerza política necesaria para llevarlo a cabo. ■

1. Maurice Halbwachs, “Introducción al libro de Emile Durkheim”, *L'évolution pédagogique en France*, París, Alcan, 1938.
2. El 3 de agosto de 2017, el diario *La Nación* publicó una columna del periodista Daniel Santa Cruz, con un título a modo de pregunta (que en verdad sugiere una afirmación): “El futuro de la escuela. ¿Más tecnología y menos docentes?”.
3. Lewis J. Perelman, “La escuela actual es tan productiva como un Kolkhoze”, *Courrier International*, N° 255, 21 al 27 de septiembre de 1995 (versión traducida por E. Tenti Fanfani).
4. Lewis J. Perelman, *School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education*, Nueva York, William Morrow & Co, 1992.

SILVIA MARTÍNEZ, INSPECTORA

La crisis sanitaria potenció la creatividad

por Diego Herrera*

“Cuando volvamos a la presencialidad, la escuela ya no va a existir tal como la conocíamos”, considera Silvia Martínez, inspectora de nivel secundario de Ezeiza, provincia de Buenos Aires. Esta licenciada en Psicopedagogía trabajó a lo largo de 18 años en Equipos de Orientación Escolar (EOE) y, durante una década, fue directora de escuelas secundarias.

“La autoridad pedagógica va a estar en construcción permanente y va a reconfigurarse la disposición en el espacio, porque solíamos trabajar con aulas llenas de alumnos –analiza Martínez–. Pienso que, durante un buen tiempo, va a coexistir un tramo de presencialidad con otro de encuentro en la virtualidad. Esta situación va a instalar una práctica educativa completamente diferente.”

Pese a estas fuertes transformaciones, la inspectora no observa que vaya a modificarse el rol clave de la docencia: “La figura del educador, incluso, tendrá que ser mucho más fuerte y no va a reemplazarla ningún *software*. Va a tener que hacer una ardua tarea de andamiaje y construir nuevas estrategias para regular vínculos muy mediados por la tecnología”. Para que esas estrategias sean efectivas, piensa Martínez, se impone, mucho más que en la presencialidad, la oferta de clases que convoquen al estudiantado, con contenidos esenciales y, a la vez, desafiantes. “Además –dice–, se requiere de trabajo en equipo para sostener la conexión en el marco de un sistema que solo fue pensado para la presencialidad.” Si bien el uso extensivo de recursos tecnológicos constituyó un desafío, cree que tampoco va a sustituirse el trabajo de carácter artesanal: “En muchos lugares de Ezeiza, todavía pegamos carteles en las escuelas”.

La pandemia, en cierta medida, forzó el pensamiento creativo. En ese sentido, reconoce Martínez, tuvieron lugar innovaciones promisorias: “En el nivel secundario, costaba muchísimo impulsar el trabajo colectivo, porque faltaban espacios para encontrarnos a pensar proyectos de áreas integradas. Era una de las dificultades nodales, estructurales. Paradojalmente, en la virtualidad, ese tipo de encuentros se volvió cotidiano y el lazo entre docentes se fortaleció. El desafío profundo es instalar de manera permanente colectivos de trabajo”.

Según Martínez, la excepcionalidad del 2020 también promovió y fortaleció la alianza entre escuelas y familias. “No porque antes hubiera una oposición, sino porque pensar ese vínculo no estaba en el foco central de la gestión”, aclara. Y añae-

de: “Acordamos ser impecables con la palabra, atento a que dejamos de contar con las instancias de diálogo posteriores que permite la presencialidad”. La comunicación esmerada con la comunidad, para la inspectora, no es algo menor: “Pensamos cómo llegar a la gente. Costaba instalar esta mirada en la secundaria, porque permanecen resabios de una escuela que era para pocos. Esta pandemia tensó todas las prácticas de un sistema que antes funcionaba con lógicas excluyentes”.

La promoción del protagonismo de la juventud es algo que hace casi diez años distingue el trabajo educativo en Ezeiza. Por esa razón, resultó más sencillo el registro de necesidades y propuestas estudiantiles durante la pandemia. “Me tiene loca de alegría el trabajo que estamos haciendo –relata Martínez–. En febrero habíamos diseñado una propuesta focalizada en participaciones juveniles. En el primer período de la pandemia (hasta mayo), era un proyecto que iba y venía, pero enseguida empezamos a ver que en las escuelas los chicos seguían vinculados. Incluso, estaban tejiendo lazos comunitarios para ir a buscar a compañeros que se desconectaban de la escuela, no volvían con las tareas o no recibían los cuadernillos.”

Martínez da detalles del laborioso proceso: “Desde la Inspección, propusimos encuentros con los chicos. Empezamos con las escuelas que ya tenían centro de estudiantes (CDE). Hace meses que, por videollamada, nos reunimos sistemáticamente para conocer sus necesidades, sus propuestas y lo que veían en los barrios”. En algunos barrios de Ezeiza, por ejemplo, surgieron iniciativas para repartir pañales, alimentos y ropa. Por otro lado, se puso en marcha un proyecto: consiste en la organización de elecciones para que, en septiembre de 2021, todas las escuelas de Ezeiza cuenten con CDE. “Los chicos armaron una Federación estudiantil; una gran organización distrital. Empezaron a convocar por redes a alumnos de otras escuelas y a invitar a nuevos estudiantes a las reuniones con las dos inspectoras de secundaria. Allí contaban cómo era el proceso de elección de CDE y la normativa”, describe la entrevistada. Se planea que para la primavera del año próximo tenga lugar un gran encuentro regional de todos los CDE: “Es un oasis en un momento muy difícil; un proyecto muy esperanzador. Los chicos siempre nos llenan de esperanza”. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación e integrante del equipo editorial de la UNIPE.

CRISTINA STORIONI, MINISTRA DE EDUCACIÓN DE NEUQUÉN

“Surgirán nuevos consensos”

“La sociedad en su conjunto sintió la ausencia de la escuela presencial y la ha revalorizado”, opina Cristina Adriana Storioni, ministra de Educación y presidenta del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén. “Desde la Ley de Educación Común, Gratuita y Obligatoria N° 1.420, de 1884, o tal vez desde el Congreso Pedagógico de la década de 1980 que no se hablaba tanto de educación”, agrega. La funcionaria tiene experiencia docente en los niveles Inicial –donde también fue directora–, Primario y Superior. Además, fue delegada sindical, diputada provincial y presidenta de la Comisión de Educación, Cultura y Tecnología en la Legislatura neuquina.

Si bien es muy incierto el escenario pospandemia, ¿qué aspectos deben tenerse en cuenta para la vuelta a la escolaridad presencial, tal como la conocíamos?

En nuestra jurisdicción, estamos en una situación riesgosa: se ha incrementado la cantidad de contagios y de fallecimientos. La actual instancia de la emergencia sanitaria es evaluada juntamente con el Ministerio de Salud, y su opinión es determinante para considerar el regreso a la escuela. La decisión va a estar basada en el estado epidemiológico y en la opinión de las autoridades en materia de salud. Por otro lado, el Consejo Federal de Educación emitió una resolución que establece variables objetivas y orientaciones para el regreso seguro a las aulas.

¿La escuela debe volver a su funcionamiento anterior? ¿Qué debería cambiar?

La escuela será la misma en su función social. Ahora bien, todo hace suponer que esta experiencia que nos ha hecho atravesar la emergencia sanitaria, política, social y cultural seguramente hará interpelaciones a las prácticas, a las autoridades, a los y las protagonistas escolares, y en ese diálogo creo que surgirán nuevos consensos. En ese marco, deberían crearse las condiciones para la superación de una inercia conservadora.

Es bastante extendido un consenso acerca del mal funcionamiento del sistema educativo, sobre todo en el nivel secundario. ¿Coincide? ¿La pandemia ofrece una oportunidad de mejora?

Nuevamente contextualizaré la res-

puesta en relación con la realidad de Neuquén. El año pasado finalizamos el diseño político y sociocurricular de la nueva escuela secundaria: un proceso de amplios debates y participación real de los y las docentes, sindicatos y estudiantes. Este año escolar estaba diseñado para comenzar con una formación permanente y para transitar luego el desarrollo curricular. Aún no hemos estrenado totalmente el desafío. Creo que esta pausa no impedirá la implementación de los nuevos marcos institucionales y curriculares para el nivel secundario.

¿Cuáles son los núcleos de esta nueva escuela secundaria?

Entre algunos de sus puntos centrales, el régimen académico pasa a llamarse Regulaciones Político-Pedagógicas (RPP) y las trayectorias escolares se definen en su carácter socioeducativo. No se repite en el Ciclo Básico Común y se generan instancias de apoyatura y acompañamiento pedagógico para los y las estudiantes. Por otro lado, se habilitan ámbitos de trabajo colectivo para generar espacios pedagógicos articulados. La Educación Sexual Integral también juega un papel muy importante: es contenido transversal, pero también pasa a ser un espacio curricular obligatorio.

¿Hay riesgos en la incorporación de nuevas tecnologías al sistema educativo? Por ejemplo, que se desplace el rol central docente o que empresas de software y hardware impongan lineamientos curriculares.

De ninguna manera. Si algo mostró este contexto de no presencialidad, es que los y las docentes, los y las estudiantes, las familias, los dispositivos y la tecnología tienen sus propias fortalezas y no pueden reemplazarse unos con otros. En todo caso, serán parte de este consenso pospandemia para reubicarse en sus específicas funciones. La función social de la escuela (enseñar, aprender y producir conocimientos) no puede ser sustituida.

¿La pandemia mostró que pensábamos la educación de manera conservadora? ¿Se evidenciaron nuevas urgencias en materia de políticas públicas?

En mi opinión, se requiere revisar la Ley de Financiamiento Educativo. Ese puede ser el punto de partida para planear una agenda de políticas públicas que sea prioridad de los gobiernos. ■

D.H.

“Se fortaleció mucho lo colectivo”

“Este fue un año en que funcionaries de todos lados sostuvieron que de la pandemia salimos juntos y que hay que trabajar colectivamente. En ese sentido, también hubiera sido fundamental la participación de las comunidades educativas en la toma de decisiones. Lamentablemente, al menos en CABA, no se nos recibió para charlar sobre cómo hacer más llevadera la educación virtual o sobre cómo volver a la presencialidad. Los centros de estudiantes, por propia iniciativa, hemos impulsado encuestas para conocer qué problemas existían entre compañeres, qué materias costaban más, con qué nivel de conectividad se contaba, etc. Fue un aporte muy importante el que hizo el movimiento secundario. Creo que esta situación atípica puso aun más sobre la mesa muchas falencias que venía teniendo la educación, como la falta de acompañamiento pedagógico y en relación con la salud mental. Además, se evidenció la necesidad de trabajar colectivamente como comunidad educativa y la importancia de que el Estado pueda hacerse cargo de los problemas de la sociedad en general. Se potenció mucho lo colectivo y me parece que es algo para aprovechar en el futuro.” (Tomás Cancela, vocero del Centro de Estudiantes y alumno de 5° año de la Escuela Normal Superior Lenguas Vivas)

FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCADORES EN TIEMPOS DIGITALES

De la aplicación mecánica al trabajo creativo

por Patricia Ferrante y Darío Pulfer*

En estos tiempos de pandemia se vuelve necesario preguntarse por las mejores alternativas para la formación permanente de educadores en relación con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partir de ese interrogante permitiría comenzar a desbrozar un terreno en donde se han ido instalando rápidamente algunos elementos en el sentido común que conviene discutir, problematizar y superar.

En primer término, existe una idea simplista según la cual el proceso mismo de migración hacia la virtualidad de los sistemas educativos configurados en torno a la presencialidad en los últimos dos siglos constituyó un aprendizaje colectivo en torno al uso de los medios digitales de tal magnitud que no resulta necesaria ninguna otra formación-apropiación adicional. Ante la celebración superficial y la ausencia de reflexión crítica para esta mirada, no resultarían necesarios esfuerzos adicionales ni de los actores sociales que se movilizan en torno a las tareas de enseñar ni de los gobiernos, ya que estaríamos inmersos de modo súbito –y como efecto benéfico no intencionado de la pandemia– en un mundo digital en el que por el mero acto de voluntad accedemos al banquete tecnológico, sin más mediaciones que un simple clic.

En segundo término, se despliega la idea de que la simple masificación de plataformas, sean del ámbito privado o del sector público, generaría las condiciones para afrontar los procesos futuros de enseñanza en escenarios mutables de alternancia. Por arte de prestidigitación, nos quieren persuadir de que a través de uno de los elementos que entran en la ecuación de la incorporación tecnológica pue-

den resolverse los complejos procesos de uso diversificado de las TIC en los procesos de transmisión.

No transitaremos aquí por los argumentos de los inveterados tecnófobos que no consideran necesario hacerse esta pregunta y que se encuentran a la espera del regreso a una “normalidad”, ahora idealizada, y que antes era presentada como tragedia, decadencia o caída libre del sistema educativo. En busca del paraíso perdido de otro tiempo, no consideran necesario analizar las características de la formación de los educadores en estos usos, ya que los consideran superfluos.

Una vez más, nos enfrentamos a diferentes lógicas que disputan alternativas y sentidos en torno a la educación y al papel de las escuelas y de educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, si consideramos que en un proceso de transmisión con tecnologías digitales deben combinarse exitosamente, al menos, tres cuestiones (hardware, software, mente) no podemos dejar de insistir en que resulta vital el trabajo sobre la formación de la docencia en la apropiación crítica de las TIC. Ello supone considerar distintas dimensiones: conectividad, acceso a distintos dispositivos y tecnologías, su adopción, adaptación, apropiación y uso diversificado y complejo. También proponer alternativas creativas que movilicen y pongan en uso diversos recursos y herramientas hoy disponibles para la gran mayoría de la docencia.

Desde ya, esto implica desplegar un trabajo político sistemático con vistas a superar las desigualdades de origen y condiciones laborales en que desenvuelve su accionar el colectivo docente en un sistema denso, complejo, fragmentado, desigual y masificado. Este aspecto no es considerado por quienes celebran el pro-

ceso de “virtualización” forzoso que introdujo la pandemia.

Criterios

Pensar alternativas para la formación permanente de educadores orientadas a la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza, desde una perspectiva que busca ser crítica, nos lleva, entonces, a plantear algunos criterios para la acción surgidos del proceso atravesado en este tiempo de emergencia sanitaria. Por tal motivo, tendrán carácter conjetural, para superar la parálisis fundada en el miedo ante lo inédito o ante la espera de un retorno a una “normalidad” que no se va a producir.

Entre esos criterios resulta clave que las propuestas formativas sean situadas, contextualizadas, en territorio. Esto es: que asuman las condiciones sociales y culturales del entorno en el que van a desenvolverse sus trabajos las y los educadores. Que provean a educadores, equipos directivos y supervisores de categorías para la lectura y la comprensión de los escenarios y circuitos en los que están insertas sus instituciones. Que estén orientadas a organizar mapas para aumentar el conocimiento de las situaciones de sus estudiantes y sus familias.

Otro criterio se relaciona con la utilización de fórmulas mixtas, híbridas, combinadas en cuanto a herramientas y recursos, partiendo de lo disponible. Esos usos tienen que imbricarse con las propuestas concretas que desarrollen con las y los estudiantes sobre la base de las características del entorno.

De allí se deriva un tercer criterio que vincula estrechamente la herramienta con el contenido. No se trata de realizar una formación puramente centrada en el uso del equipo, sino que debe asociarse a la transmisión de un saber, del dominio de

una actividad en situación o de ambos fines combinados, lo que suele dar lugar a procesos de enseñanza más fecundos. El entramado vincular conducido por las y los educadores apunta al desarrollo actitudinal del estudiantado.

Escapar de la idea de la solución “llave en mano”, del “recetismo”, de la aplicación mecánica y la moda formaría parte de un cuarto criterio. Se trata de crear dentro de la labor, haciendo uso de la autonomía profesional de las y los educadores en contexto, para producir nuevos modos de enriquecer la enseñanza.

Partir de las experiencias que los mismos educadores están desplegando constituye otro criterio fundamental para estos procesos de formación. No debemos suponer que son “vasos vacíos” que se deberán llenar con “innovaciones”, sino considerarlos actores significativos e incluir sus propios procesos para revisarlos y proyectarlos hacia mejores horizontes.

El aporte de la UNIPE

Sobre la base de estas ideas, la UNIPE –en acuerdo con el Instituto Nacional de Formación Docente– ha desarrollado una serie de itinerarios formativos en modalidad enteramente virtual para todo el país. En ellos participan más de 20.000 educadores de los niveles Primario y Secundario que trabajan en Ciencias Naturales, Matemática, Lengua y Ciencias Sociales, constituyendo cuatro itinerarios para cada uno de estos niveles educativos. A ellos se suman más de 3.000 directores de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria. A través de videoclases desarrolladas por reconocidos especialistas (Graciela Frigerio, Inés Dussel, Sandra Nicastro, Patricia Sadovsky, Flavia Terigi, Isabelino Siede, entre otros y otras), actividades y foros de intercambio permanentes, se propone una secuencia que concluye con una producción final orientada a la práctica.

Tomar como punto de inicio a la situación, proponer herramientas y recursos asociados a procesos de transmisión, recuperar las prácticas sometiéndolas a crítica y sistematización constituyen una base con la que se está experimentando otro modo de formarse en pos de la incorporación de manera crítica y creativa de los instrumentos civilizatorios actuales.

*Respectivamente, coordinadora de UNIPE Digital y Secretario Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

PÚBLICA Y FEDERAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ABIERTA LA INSCRIPCIÓN

ingreso 2021

CARRERAS DE GRADO Y POSGRADO

Más info e inscripción:

www.unipe.edu.ar

Consultas:

ingreso@unipe.edu.ar

011 64097072 (sólo mensajes)

universidadpedagogica

@unipe_ar

universidadpedagogicanacional

Staff

UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D'Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera