

La educación en debate #89

Suplemento

abril
2021UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

¿Es posible discutir sobre la pandemia en la escuela?

Un grupo de docentes, investigadoras e investigadores del campo educativo nos reunimos sistemáticamente entre los meses de junio y noviembre de 2020 convocadas y convocados por la Universidad Pedagógica Nacional para reflexionar sobre las condiciones que harían posible trabajar en las escuelas conocimientos vinculados con la pandemia, entre docentes y con las y los alumnos.

La sociedad ha padecido –y padece– una conmoción de tal gravedad que requiere la búsqueda por parte del Estado de condiciones para la construcción de una perspectiva común que abarque la comprensión de los fenómenos que constituyen esa conmoción, la conciencia de la dimensión colectiva implicada en la posibilidad de enfrentarla y la consideración de prácticas de cuidado referidas al medio ambiente, a la salud, a los vínculos sociales y afectivos. Entendemos que las escuelas juegan un papel fundamental en esta construcción, que solo podrá concretarse con la elaboración e implementación de políticas públicas específicas.

¿Cómo preservar en las instituciones escolares una perspectiva común y al mismo tiempo dar lugar a la diversidad de miradas y experiencias que se han puesto en juego en esta etapa? ¿Cómo lograr que las políticas públicas promuevan la participación de todos los actores en la conceptualización de la pandemia? ¿Cómo sostener la tensión entre la regulación (del Estado) y la toma de decisiones que atienda a los diferentes contextos? Analizar muchas de las cuestiones vinculadas a la pandemia requiere trabajar en las escuelas con conocimientos que se están produciendo en la sociedad al mismo tiempo que se espera abordarlos en las aulas. Transmitir saberes en estas condiciones inéditas de provisoriedad requiere un trabajo arduo de discernimiento que, así lo entendemos, las políticas públicas deben propiciar y orientar.

Desde el inicio del aislamiento social

preventivo y obligatorio (ASPO) las autoridades nacionales, así como muchas jurisdicciones, pusieron en funcionamiento una política dirigida a sostener la continuidad pedagógica atendiendo a la diversidad de condiciones en la que se desarrolló la actividad educativa. En ese contexto, el análisis que realizamos busca ofrecer elementos de juicio que contribuyan a considerar la complejidad y la problematicidad implicada tanto en el propósito de introducir en las escuelas las temáticas vinculadas a la pandemia, como en la elaboración y organización de dispositivos de discusión y análisis de los que participen estudiantes, docentes, familias y eventualmente otros actores de la comunidad (organizaciones ambientales, movimientos sociales, hospitales zonales, cooperativas, clubes barriales, etc.).

¿Por qué abordarla?

La respuesta a por qué tratar la pandemia en la escuela contempla dos cuestiones.

Por un lado, partimos del principio general de que las escuelas han de abordar los conocimientos referidos a temáticas altamente significativas para las y los integrantes de la sociedad. Este principio se vincula con la formación de ciudadanía y apunta a promover la responsabilidad de las y los estudiantes para asumir su agencia social a partir de la elaboración de los múltiples conocimientos necesarios para ejercerla. La pandemia es un tema particularmente relevante a este respecto, no sólo para comprender diferentes aspectos del fenómeno que enfrentamos como humanidad, sino para crear conciencia de la necesidad del cuidado de las personas, de las escuelas y del ambiente, entendidos como prácticas colectivas que se asumen con responsabilidad social.

Pensamos que las escuelas son instituciones en las que el trabajo con el conocimiento contribuye a ampliar y diversificar la comprensión de la sociedad en la que participan las y los estudiantes; en este sentido, resulta ineludible la tarea de movilizar saberes que clari-

fiquen algunas de las tantas dimensiones que intervienen en la génesis de la pandemia y en sus consecuencias. Entendemos que es imprescindible poner de relieve una perspectiva ética de la enseñanza que implique valorar las posibilidades de aprender socialmente a preservar nuestra humanidad.

Si las instituciones escolares asumen el compromiso de contribuir a esclarecer eventos de amplia significación social, deberían ofrecer elementos para repensar críticamente las informaciones que circulan en los medios de comunicación. Efectivamente, no se trata de puras informaciones, sino que éstas siempre están seleccionadas –incluidas, omitidas–, jerarquizadas, transformadas o interpretadas desde esos medios, de modo que es preciso ponerlas en discusión ya que no son independientes de su resignificación por los grupos sociales que se expresan en esos medios.

Por otro lado, el funcionamiento habitual de las escuelas se ha visto interrumpido. Esto implicó un cambio abrupto en la vida de todas y todos los que las integran; el colectivo docente se dispuso a inventar modos inéditos de sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes y entre pares. Los procesos vividos requieren ser elaborados en el interior mismo de las instituciones y con la participación de sus actores.

De las múltiples maneras posibles de enfocar el problema de la pandemia, con-

sideramos necesario que las escuelas asuman el desafío de incluir cuestiones que admiten distintos puntos de vista, muchas veces controversiales, que afectan de manera diferente a los actores sociales y que están atravesadas por la provisionalidad. Estas consideraciones nos llevan a pensar que incluir la pandemia como un asunto del trabajo en las escuelas es tanto necesario como problemático.

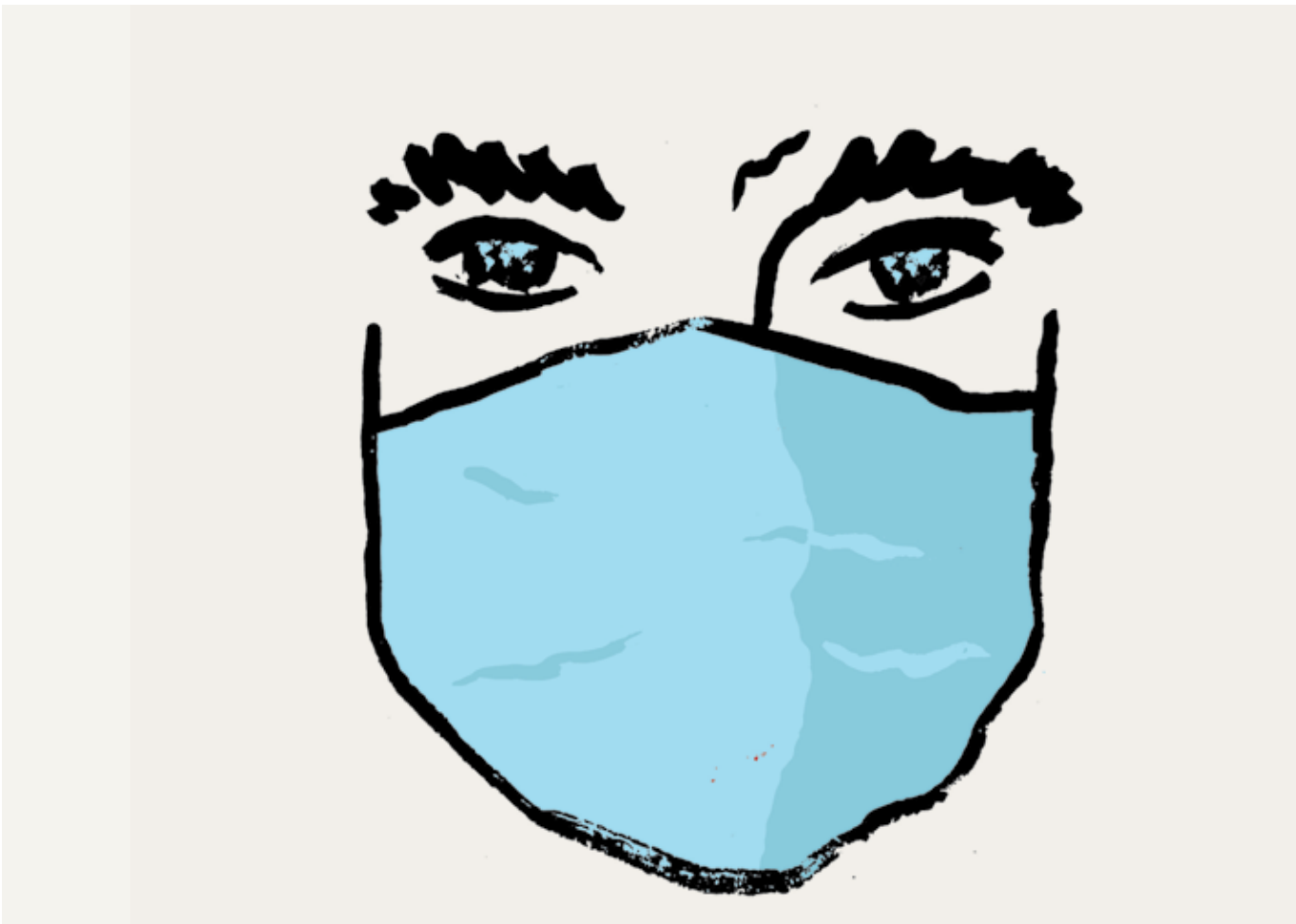
¿Por qué es problemático?

1) Los saberes escolares y los saberes de la pandemia. Los conocimientos relativos a la pandemia provienen de diferentes fuentes (medios de comunicación, creencias, vivencias, saberes de las ciencias sociales y naturales, etc.) y sus sentidos están, en ocasiones, en disputa. Entre los conocimientos científicos relevantes en torno a la pandemia, se pueden mencionar: los de carácter estrictamente biológico, los que articulan aspectos biológicos y sociales, los que provienen de las ciencias sociales o la psicología social, entre otros. En particular, nos interesa subrayar que intervienen representaciones sociales o personales acerca de –el origen étnico– o –conspirativo– del virus, –su significado moral y social– o sus consecuencias para la vida de los grupos sociales, así como creencias en la infalibilidad de las ciencias que investigan la pandemia o la defensa de saberes alternativos. Incluso, y de un modo no del todo diferenciable de lo anterior, reflexiones, sean académicas o del sentido común, acerca del destino del mundo post pandemia.

Es asimismo relevante considerar que gran parte de las creencias del sentido común en el caso de la pandemia se originan en la propaganda o difusión desde los medios de comunicación, que a través de diferentes operaciones (concretizar, naturalizar, entre otras) transforman los conceptos planteados por las ciencias →

Los autores y las autoras

El documento publicado en estas páginas fue elaborado por las siguientes docentes, investigadoras e investigadores del campo educativo: Adriana Casamajor, Alicia Zamudio, Ana María Espinoza, Ana Padawer, Ana Pereyra, Analía Segal, Betina Duarte, Carmen Sessa, Carolina Scavino, Dana Sokolowicz, Delia Lerner, Egle Pitton, Fabián Gómez, Gabriela Novaro, Graciela Chemello, Graciela Zilberman, Gustavo Barallobres, Héctor Ponce, Horacio Itzcovich, Jaime Piracon, José Antonio Castorina, Laura Kiel, Luis Fernández, Mabel Panizza, María Adelaida Benvegnú, María Emilia Quaranta, María Laura Diez, María Mónica Becerril, Mariana Ladowski, Mariela Helman, Nancy Mateos, Nora Scheuer, Norma Filidoro, Patricia García, Patricia Luppi, Patricia Maddonni, Patricia Sadovsky, Paula Carlino, Rodolfo Murúa, Silvia Storino.



Wear a mask (de la serie United Nations COVID-19 Response)

→ naturales y sociales en representaciones colectivas, simplificadas y carentes de sistematicidad conceptual.

La multiplicidad de saberes y fuentes mencionadas dan cuenta de la necesidad de un desafiante trabajo de discernimiento para organizar el tratamiento de estas cuestiones en las escuelas. Es ineludible realizar una selección que habilite un cierto ordenamiento de las ideas para hacer posible su comprensión, y que contribuya a distinguir las perspectivas con fundamento de las que carecen de argumentación.

La complejidad del tratamiento de la pandemia que estamos caracterizando –como ocurre con otros temas de actualidad– pone en tela de juicio la posibilidad de asimilarlo a los modos de transmisión clásicos: no habría un cuerpo de saberes definidos a comunicar ni un conjunto de aprendizajes a evaluar ni una distribución de los temas entre las asignaturas. Esto merece una discusión especial porque supone una ruptura importante con las prácticas que son usuales en la enseñanza.

2) La legitimación de los saberes de la pandemia. Los sentidos en disputa que atraviesan las diversas instituciones de la sociedad –sanitarias, de gobierno, educativas, etc.–, así como la provisionalidad de los conocimientos disponibles y su continua transformación, plantean el problema de la legitimación de su abordaje en las escuelas. ¿De dónde provendrá la autorización para validar las conclusiones a las que se vaya arribando? Es imprescindible promover espacios donde las controversias puedan expresarse en un marco argumentativo que permita arribar a consensos (siempre relativos y sujetos a revisión) a la vez que habrá que pensar en cómo articularlos con los saberes que se van produciendo en el campo de las ciencias.

Asimismo, las y los docentes necesitarán acordar qué aspectos trabajar con las y los estudiantes y cómo hacerlo. La inclusión de una pluralidad de perspec-

tivas debería permitir poner en cuestión las ideas descabelladas, infundadas y nocivas, a través del establecimiento de criterios para jerarquizar las posturas de acuerdo con su fundamentación. En este sentido, la controversia puede ser un modo de acceso legítimo al tratamiento de cuestiones vinculadas a la pandemia.

Debido a la multidimensionalidad de factores involucrados en la pandemia, al dinamismo del fenómeno y a las particulares configuraciones que adopta la situación sanitaria en diferentes regiones y momentos, el arco de saberes científicos que pueden aportar a su integración como objeto de reflexión escolar es de tal amplitud que dialoga con todos los campos disciplinares delimitados en los planes de estudio de los distintos niveles. En suma, proponer considerar la pandemia y sus resonancias sociales y personales como objeto de conocimiento escolar pone de especial relieve que una sola perspectiva no basta para promover comprensiones significativas.

3) La inclusión de las experiencias vividas. Las instituciones escolares imponen, en general, una toma de distancia de las experiencias personales vividas fuera de las escuelas (con las familias, con los pares) en el trabajo con el conocimiento. Se asegura de esta manera una exposición formal del saber que se considera necesaria. Sin embargo, en este caso, los dispositivos en los que estamos pensando involucran de manera relevante la reconstrucción de lo vivido tanto por parte de las y los docentes como de las y los estudiantes y su reinterpretación a la luz de diferentes saberes que se ponen en juego. En particular, el modo en que se ha transitado la suspensión de las clases presenciales ocupará un lugar relevante. Sería esta una vía fundamental para otorgar genuinamente voz a todos los actores en los análisis que se realicen. En este punto también será imprescindible autorizar diferentes miradas y promover la aceptación de que existen otras posibles.

Producir un distanciamiento que habilite cierto procesamiento conceptual

a partir de lo vivido es extremadamente complejo y requiere cuidado en el modo de plantear los problemas. ¿Cómo dar lugar a que los actores se expresen respetando que puedan preferir invisibilizar o callar aspectos de sus vivencias en el contexto de las escuelas? ¿De qué modo instalar que las instituciones escolares pueden ser espacios donde sea necesario hablar de cuestiones que han sido silenciadas? ¿Cómo direccionar los intercambios argumentativos para posibilitar un mayor entendimiento y empatía y evitar marcaciones y estigmas?

4) La habilitación de un espacio-tiempo para las elaboraciones de las y los docentes. Consideramos que son los equipos docentes, con el imprescindible soporte de una política pública educativa que los respalde y también con el acompañamiento de sus propias organizaciones, los que deben concebir y desarrollar los dispositivos que hagan posible el tratamiento de estas cuestiones en las escuelas por una vía que se distancie de las modalidades típicas de transmisión encuadradas en las disciplinas escolares. Esto requiere ineludiblemente tiempo de trabajo colectivo en las escuelas destinado a la elaboración de ideas, a la recolección de materiales, a la lectura de textos, a la conversación con actores comunitarios con capacidad de interactuar con docentes, estudiantes y familias, a la consulta con especialistas que puedan asesorar. Ahora bien, la organización del trabajo en las escuelas no contempla, en general, la existencia de espacios y tiempos en los que las y los docentes puedan estudiar y discutir para asumir el trabajo de autoría que la transmisión siempre requiere. Si bien esta propuesta se aleja de prescripciones estrictas, exigirá de todos modos orientaciones y acompañamiento por parte de las autoridades educativas, así como un diálogo permanente con ellas. Será necesario producir una articulación entre algunas dimensiones generales de análisis que provengan de dichas orientaciones con la especificidad con la

que cada comunidad educativa enfrentó la pandemia. Lograr esta articulación es –principalmente– responsabilidad de la política pública. Por otra parte, resulta claro que una reconfiguración de las maneras de concebir el trabajo docente se hace imprescindible y no puede tener lugar sin una gestión estatal destinada específicamente a tal fin.

Dispositivos y materiales

Sobre la base de las consideraciones planteadas, pensamos que, para el tratamiento de la pandemia, sería productiva la creación de dispositivos diversos: charlas-debate, organización de paneles de estudiantes y docentes con diferentes perspectivas, entrevistas a especialistas tanto como a actores comunitarios, trabajo con organizaciones barriales, instituciones sanitarias, grupos ambientalistas, proyección de películas, documentales, programas televisivos, realización de obras de teatro, musicales, exposiciones de artes visuales, etc. Entendemos que estos modos resultan aptos para albergar la diversidad de experiencias vinculadas con las identidades culturales, los contextos geográficos, las pertenencias sociales, los modos en los que impactó la pandemia en la vida escolar. Se propone que en todos ellos las y los estudiantes participen activamente, que expresen sus puntos de vista y también que sean capaces de transformarlos y enriquecerlos a raíz de las informaciones que se ponen a disposición, de las discusiones que tengan lugar y de las elaboraciones colectivas.

Muchos estudios coinciden en subrayar el papel condicionante de la destrucción del medio ambiente en la transmisión del virus causante de la pandemia. Sabemos que la cuestión ambiental adquiere una especificidad en los distintos territorios en los que están insertas las escuelas. Por ejemplo, se reconocen los efectos devastadores para la salud de las poblaciones que ha causado la fumigación con glifosato. Teniendo en cuenta que la enseñanza ha de articular cuestiones generales de la pandemia con aspectos particulares de su propia región y de su historia, estamos proponiendo incorporar también las problemáticas ambientales de cada comunidad.

Para llevar a cabo una política orientada al trabajo con conocimientos relativos a la pandemia, es imprescindible que las y los docentes tengan oportunidad de recurrir a distintas fuentes, por lo cual las gestiones han de proporcionar diversos materiales a las escuelas: documentales, videos de entrevistas a actores relevantes, películas, infografías, reconstrucciones históricas de otras pandemias, artículos periodísticos y de divulgación científica, entre otros. Estos materiales deberían ser ofrecidos como recursos posibles para ser retrabajados por cada colectivo docente, de ninguna manera como cuadernillos o guías pre-empaquetadas para ser aplicadas sin más.

Nos interesa subrayar que entendemos que la búsqueda de consensos basada en razones tanto dentro de las instituciones escolares como en un espacio público más amplio sería un modo de preservar el trabajo alrededor de la pandemia de eventuales acusaciones de manipulación ideológica, esperables por parte de sectores que cuestionan la legitimidad de las escuelas para asumir aspectos controversiales. ■

JOSÉ ANTONIO CASTORINA Y PATRICIA SADOVSKY,
DOCTORES EN EDUCACIÓN

“No se reduce a ciencias versus creencias”

por Diego Herrera*

José Antonio Castorina (JAC) y Patricia Sadovsky (PS), ambos doctores en Educación, reflexionan sobre algunos de los puntos cruciales del documento (que se reproduce en las páginas anteriores), elaborado en el marco de un seminario que coordinan en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE): El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. “Estamos trabajando horizontalmente con colegas de distintas disciplinas desde 2016. El tema central del seminario es el devenir, las interacciones, la circulación de distintos saberes en la práctica educativa”, explica Castorina.

¿Cuáles son los principales aportes del documento elaborado?

JAC: La experiencia de la pandemia es lo suficientemente importante para habilitar un gran diálogo entre distintos saberes. Nos preguntamos si la propia pandemia, como fenómeno que ha involucrado a toda la sociedad, puede ser estudiada y debatida de otra manera en el seno de la escuela. Con este sentido, convocamos a un conjunto de colegas para que formaran parte de este seminario y produjeran el documento.

PS: Queremos ofrecer estas elaboraciones a las autoridades educativas de la Nación y de las jurisdicciones, porque se requieren políticas públicas para que la pandemia pueda ser debatida de otra forma en las escuelas. No les estamos diciendo a los docentes cómo tienen que enseñar la pandemia, sino que llamamos a considerar una serie de cuestiones que entendemos que son problemáticas.

¿Qué novedades trajo la pandemia a la reflexión sobre la práctica educativa?

JAC: La pandemia, desde el punto de vista de los saberes, es muy compleja. Hay una mirada, por un lado, biologicizante: parece ser un fenómeno solo de la naturaleza; o, por el contrario, parece una conspiración nacida en algunos países para infectar al mundo. El problema no se reduce a enseñar ciencia versus creencias, sino que se busca generar un diálogo. No puede imponerse a nadie el saber científico. Además, el conocimiento de este fenómeno desborda lo ya sabido por la ciencia y es un proceso en curso. Aparecen incertidumbres también entre la comunidad científica que imponen que la escuela genere una discusión de la que participen docentes, alumnos, personal sanitario, familias y organizaciones sociales. La idea es promover una discusión lo más argumentativa posible, evitando toda imposición de un saber único.

PS: La propuesta tiene dos planos. Por un lado, el de las interacciones de chicos, docentes y comunidad. Por el otro, el de la discusión de los docentes y directivos entre sí para concebir y desarrollar dispositivos concretos para dar lugar al intercambio: charlas de-

bate, teatro, conferencias, ateneos, películas, análisis críticos de los discursos de los medios, etc. La diversidad de dispositivos es enorme y no prescribimos cuáles hay que usar.

¿Cómo compiten las escuelas con mensajes infundados difundidos masivamente?

PS: Es clave el desarrollo de argumentos y no tener prejuicios que descalifiquen la diversidad de posiciones construidas desde diferentes prácticas sociales. Pero dar lugar a esa diversidad no significa validar cualquier cosa. Apostamos al desarrollo argumentativo y a la discusión.

JAC: Hay dos posiciones opuestas. Una visión academicista plantea que las personas solo pueden tener una mirada científica sobre la pandemia. La otra es que cualquier conocimiento vale lo mismo, porque no hay criterios para validarlos. Nos colocamos entre estos dos extremos. Presuponemos que no hay un único conocimiento.

¿Qué nuevos saberes introduce en las escuelas un hecho traumático y universal como la pandemia?

PS: El colectivo docente se vio muy interpelado por la interrupción de las clases presenciales y produjo una gran movilización de saberes pedagógicos. Es imprescindible restituir a la escuela esos saberes. Además, el hecho de que se hayan generado activamente estrategias y modos de contactarse con los chicos reforzó la implicación afectiva. Por último, todos han padecido la pandemia. Ese conjunto de vivencias comunes tiene un potencial transformador respecto del modo en que se trata el conocimiento en la escuela. Decimos *potencial* porque se requiere de un espacio para que los docentes puedan volcar esos nuevos saberes a estrategias específicas.

JAC: Es un problema de política pública. Deben crearse espacios institucionales en la escuela para este trabajo. No puede ser que se hable de la pandemia en una reunión más o menos casual llamada por directivos. Tiene que haber una actividad sistemáticamente organizada.

¿Qué herramientas y limitaciones tiene la política pública para promover estos cambios?

PD: Se necesitan políticas concretas. Si un docente del nivel secundario va de una escuela a otra, no está contemplado el espacio de reflexión con los colegas como parte del trabajo. Esta es una condición básica que cuesta plata. Por otro lado, se necesitan personas que ayuden a coordinar estos debates.

JAC: También se requiere cierta transformación institucional. La escuela tiene que abrirse más a la comunidad. No es exactamente la misma institución de antes la que va a poder hacer esto. ■

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

GABRIELA NOVARO, ANTROPÓLOGA

El carácter provisorio del conocimiento

“Hay que pensar y repensar cómo la escuela recupera experiencias de vida”, observa Gabriela Novaro, doctora en Antropología, investigadora del Conicet e integrante del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta especialista en interculturalidad y educación participó, junto con las antropólogas María Laura Diez y Ana Padawer, del intercambio que dio origen al documento que presentamos en la nota central de este Suplemento.

“Es difícil saber qué aspectos de la escuela va a modificar la pandemia, pero sí podemos intentar dar cuenta de lo que sucedió durante 2020 y comenzar a proyectar lo que sería deseable que suceda de ahora en más”, señala Novaro. La pandemia, de acuerdo con la investigadora, instaló una pregunta crucial: ¿qué significa la normalidad en la vida social y en la vida escolar? Por otra parte, la interrupción de la presencialidad visibilizó la relevancia de la escuela: “Los jóvenes, que muchas veces ponen la institución en discusión, expresaron en forma recurrente su deseo de volver a las aulas. Hay que construir a partir de ese dato”.

Otra información importante que deja el año que pasó, subraya Novaro, es “la necesidad de una complementación mayor entre la escuela y otros espacios formativos”. En este sentido, el trabajo mancomunado con las familias fue determinante, pero también la cooperación con distintas organizaciones sociales: “Habrá que continuar diseñando dispositivos para profundizar el vínculo de la escuela con espacios con los que quizá antes no dialogaba tanto”.

La pandemia, además, forzó una reflexión sobre el carácter provisorio del conocimiento. Dice la antropóloga: “Se revisó y se está revisando lo que sabíamos sobre determinados temas. Esto podría favorecer un cambio respecto de cómo pensar las certezas”. Esta conmoción de las certezas se expresó también entre la comunidad científica: “Los especialistas debieron reconocer que no saben ciertas cosas o desdecir algunas de sus afirmaciones. Esta situación, algún impacto va a tener en el carácter algo esclerosado con que el conocimiento se presenta en ciertos ámbitos. Que alguien reconozca que no sabe puede ser un hecho positivo y no lo descalifica como sujeto. Me parece que es algo que tiene que dejar una marca en la escuela”.

No obstante, según Novaro, las novedades que trajo el 2020 también encierran algunos riesgos. El uso de nuevos dispositivos tecnológicos abrió posibilidades para dar curso a la continuidad educativa, pero “hay que evitar la uniformización

de las propuestas pedagógicas”. “Estos dispositivos –reflexiona la especialista– también produjeron una penetración de la lógica escolar en los espacios familiares: prender la cámara en los hogares puede ser incómodo para muchos. Es importante respetar el derecho a no querer mostrar.” Por otro lado, la entrevistada llama a no creer que las interacciones personales pueden ser reemplazadas, dado que “son centrales para construir vínculos e instalar formas profundas de conocimiento”. En momentos en que las familias tienen una participación mucho más activa en la educación de niños, niñas y adolescentes, Novaro también advierte sobre el peligro de responsabilizarlas por límites o imposibilidades para acompañar esas trayectorias.

La pandemia ofrece la oportunidad de recuperar saberes construidos a partir de la experiencia social. Sin embargo, la investigadora insiste en que esa recuperación debe desarrollarse con mucho cuidado: “Hay que preguntarse cómo los sujetos hablan de experiencias de sufrimiento en un contexto público. Esto no implica que no tenga que hablarse al respecto, pero deben respetarse el derecho a callar y los tiempos y momentos que requieren los sujetos para hablar de una experiencia traumática”. Los espacios instituidos para estos fines, desde la perspectiva de Novaro, tampoco deberían propiciar una mera descarga emotiva: “Tenemos que buscar la manera de asimilarlos a una situación de aprendizaje”. Y agrega: “El tratamiento de temas asociados a situaciones dramáticas para los sujetos no puede ser liviano; a veces pueden abordarse más por la tangente. Por ejemplo, hemos registrado en muchas escuelas con matrícula migrante latinoamericana que, cuando se instala el tema de la inmigración limítrofe en Argentina, esa población suele permanecer callada. Quizá pueda hablarse de otro proceso migratorio del pasado para que aparezcan las asociaciones con una problemática actual en la que están implicados los sujetos. Tal vez estos rodeos sean necesarios para hablar de la pandemia en la escuela”.

Por último, Novaro alerta sobre el peligro de descuidar la diversidad de experiencias transitadas durante la pandemia. En este sentido, menciona los casos de grupos indígenas que, muchas veces, no tenían la misma situación escolar de otras poblaciones”. Y concluye: “Debemos preguntarnos a qué normalidad quiere volverse. Además de problemas como la desigualdad en el acceso a dispositivos tecnológicos, no hay que perder de vista que la urgencia que todos experimentamos en 2020 hizo que ciertas propuestas educativas, como la educación intercultural bilingüe, quedaran limitadas o suspendidas”. ■

LUIS FERNÁNDEZ, DIRECTOR

“Correrse del lugar de sabelotodo”

Cuando la comunidad de la Escuela Secundaria N° 5 de Saladillo, Provincia de Buenos Aires, debió elegir un nombre para la institución, estuvieron en danza opciones como “Luis Alberto Spinetta” y “René Favalaro”. Sin embargo, hubo uno que fue por lejos el más votado: “Andrés Carrasco”, el médico argentino que presidió el Conicet y, casi en soledad, advirtió sobre los efectos nocivos del herbicida glifosato. Esta escuela, con orientación en Ciencias Naturales, cuenta con una matrícula de unos 250 estudiantes, distribuidos en once secciones (aguardan por la apertura de cuatro nuevas).

Saladillo es una ciudad de unos treinta mil habitantes y tiene una actividad económica basada principalmente en la ganadería y la agricultura. Como muchas de las localidades bonaerenses próximas al Río Salado, también vivió la expansión vertiginosa del monocultivo de soja. Desde febrero de 2016, Luis Fernández es director de esta escuela. El profesor, y licenciado en Geografía, terminó su postítulo en Educación Ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE).

Fernández considera que la pandemia los fortaleció como escuela: “Se generó un vínculo mucho más fuerte con las familias, porque intentamos ofrecer respuestas comunitarias”. Estos lazos también crecieron en el marco del proyecto de huerta agroecológica que la institución hace años sostiene: “Dejó de funcionar el comedor, pero fue reemplazado por el reparto de bolsones con alimentos. A eso le sumamos la entrega de semillas y plantines. Las propuestas educativas de distintas disciplinas (vinculadas a nuestra defensa de la soberanía alimentaria y la alimentación

saludable) guardaban relación con el proyecto”. En este contexto, también ingresaron conocimientos de “afuera” hacia “adentro”: “Cuando venían las familias, también traían sus saberes sobre cómo armar huertas. Hubo hasta intercambio de plantines y semillas”.

Esta institución también lanzó emisiones de radio semanales para mantener el contacto con la comunidad, una de ellas en conjunto con el INTA de Saladillo y de Tres Arroyos. “Les pibes mandaban audios y videos que editábamos y difundíamos en el programa”, relata el director. Ese material aún está disponible en el muro de Facebook institucional. “La escuela tiene que empezar a correrse de ese lugar de sabelotodo (a veces termina no sabiendo nada). Todas estas experiencias no se hubiesen realizado sin la Covid-19 mediante”, reflexiona Fernández.

Para este docente, es necesario que la escuela se transforme en profundidad luego del arduo 2020: “La idea es no transitar la enseñanza detrás de la pandemia (quedarnos en lavarnos las manos y mantener distancia). Debemos ir a la par de la pandemia y proponer otras formas de producir alimentos para todos. Se dice falsamente que no puede haber alimentos para toda la población con el fin de mantener el modelo hegemónico. Si hay desarrollo local, los alimentos están”. De acuerdo con Fernández, es ese modelo productivo hegemónico el principal causante del actual desastre sanitario. En ese sentido, insiste en reforzar el enfoque de la soberanía alimentaria.

Por otra parte, subraya el director, “habría que corregir la fragmentación del trabajo docente en el nivel secundario. Eso permitiría más compromiso institucional. Además, es clave que los docentes enseñemos y aprendamos investigando”. Por último, considera que el Estado debe redoblar esfuerzos para que las escuelas cuenten con equipos de trabajo estables y dotar de fondos individualizados y cargos específicos que permitan el desarrollo de proyectos ajustados a las necesidades de cada comunidad. ■

D.H

SILVIA STORINO, VICERRECTORA DE LA UNPAZ

El desafío de documentar el trabajo en pandemia

“A veces perdemos noción de todo lo logrado. La escuela, en muy poco tiempo, pudo reorganizarse y funcionar a distancia. Me parece que es tan importante como haber obtenido una vacuna en apenas un año”, opina la vicerrectora de la Universidad Nacional de José C. Paz, Silvia Storino, quien además es profesora para la enseñanza primaria, licenciada en Ciencias de la Educación e investigadora.

¿Cómo la pandemia va a modificar la experiencia escolar?

Aún transitamos momentos muy intensos de la pandemia y es difícil evaluarlo. Si está claro que, como hecho social total e inédito, quebró la cotidianidad escolar. Interrumpida la presencialidad, hubo que reorganizar y reinventar. Ahora bien, deberemos ver en qué medida esa transformación deja incorporados rasgos a la nueva escolaridad.

¿En qué dimensiones podría darse esa transformación?

La pandemia nos deja preguntas sobre la necesidad del derecho igualitario a las TIC, que no puede ser dirimido en el terreno del consumo y de las capacidades económicas de cada uno. También nos deja interesantes aprendizajes en términos de lo que vale la presencialidad en la escuela. En general, las pedagogías han tenido una mirada bastante crítica de la institucionalidad escolar: ese lugar con poca permeabilidad con el entorno, que aísla a niños y maestros. Sin embargo, eso que fue leído como separación también puede ser productivo: protección, espacio separado del trabajo y de la vida familiar. Quien está en la escuela no está en su casa, inmerso en las preocupaciones de la cotidianidad. La escuela ofrece un tiempo y un espacio para dedicarse plenamente a las tareas del conocimiento.

También parecería que surgieron nuevas formas de vincularse con el estudiantado y otro tipo de propuestas educativas.

Se abrieron otros espacios, otros modos de comunicación y contacto; nuevos ti-

pos de actividades y nuevas formas de organización. Sin ninguna duda, hubo un cambio en el lugar y la función de las familias en la educación, porque tuvieron un rol absolutamente sustantivo (me parece que es de los rasgos que no deberíamos perder). Habrá que buscar maneras de que las familias puedan seguir aportando a la propuesta escolar.

¿Qué nuevos contenidos, o maneras de abordarlos, puede introducir la pandemia?

Seguramente han tenido lugar experiencias que muestran ciertas reconfiguraciones de la enseñanza y, en muchas de ellas, debe haber nuevos modos de acercarse al conocimiento; formas distintas de explorar y estudiar: que ciertos temas sean trabajados con la comunidad y que haya nuevos interlocutores en el abordaje de ese aprendizaje ya modifica parte del contenido y de su tratamiento. Ha habido experiencias en las que se ha trabajado con un tiempo menos fragmentado, buscando estudiar más profundamente los temas. El gran desafío es documentar los modos en que las escuelas y el Estado resolvieron los problemas de enseñanza que la pandemia generó.

¿Qué lugar tienen las políticas públicas para asumir ese tipo de desafíos?

Es central la presencia del Estado con el objetivo de generar condiciones para enseñar cotidianamente, pero también para producir conocimiento acerca de esa enseñanza. Para ello, se requiere de los propios actores institucionales y de sus experiencias, pero también de cierta vinculación con otras organizaciones (universidades, institutos de formación docente, sindicatos). Es necesario fortalecer líneas de investigación que tengan que ver con la producción de conocimiento pedagógico y que permitan relevar y testimoniar estas experiencias. De lo contrario, todo queda librado a que cada escuela pueda hacerlo. No sería justo para el esfuerzo que hicieron las y los docentes, las familias y la comunidad con el objetivo de que las y los estudiantes pudieran continuar con sus aprendizajes.

D.H

SALIÓ EL NÚMERO 12 DE LA REVISTA
TEMA <uno>



Descargala gratis en:
www.editorial.unipe.edu.ar



UN VIAJE VIRTUAL CON
MUCHAS PARADAS Y MÁS DE UN DESTINO

u: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Staff

UNPE: 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