



La escolaridad ya no es ir a la escuela

Schooling no longer means going to school

IARDELEVSKY, Alberto¹

REBELLO, Gabriel²

ÁLVAREZ, Marisa³

GARDYN, Natalia⁴

Iardelevsky, A., Rebello, G., Álvarez, M. y Gardyn, N. (2021). La escolaridad ya no es ir a la escuela. *RELAPAE*, (14), pp. 103-114.

Resumen

Este artículo analiza las situaciones derivadas del aislamiento social obligatorio en relación con la escolaridad: cierre de escuelas, educación remota y efectos sobre los actores del sistema educativo. Estas acciones tuvieron lugar durante la superposición del comienzo del año escolar y el aislamiento social. Se presentan las situaciones de desigualdad de punto de partida y de oportunidades, tanto de estudiantes como de docentes. Se reconocen las condiciones de incertidumbre y autonomía desde las perspectivas individual, institucional y colectiva. Son objeto de reflexión profunda las limitaciones temporales y espaciales, el rol y el trabajo del docente como parte de una "pantalla". Frente a este escenario se reflexiona sobre el rol del planeamiento educativo, de la gestión curricular, su fragmentación y pérdida de nitidez, a medida en que avanzamos hacia una perspectiva de recuperación de sentido.

Palabras Clave: Escolaridad/ currículo/ autonomía/ administración escolar/ docencia/ igualdad de oportunidades/ gestión curricular

Abstract

This article analyzes the situations stemming from compulsory social isolation in relation to schooling: school closings, remote education and effects on the actors of the educational system. These actions took place within the overlapping of the beginning of the school year and that of social isolation. The situations of inequality of starting points and opportunities are presented, both for students and teachers. Conditions of uncertainty and autonomy are recognized from the individual, institutional and collective perspectives. Time and space limitations affecting the role of teachers as seen through a "screen" are analyzed. Against this backdrop, we reflect on the role of educational planning, curriculum management, its fragmentation and loss of sharpness, as we move onto a perspective of recovery of meaning.

Keywords: Schooling/ curriculum/ autonomy/ school administration/ teaching/ equal opportunities/ curriculum management

¹ Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de Tres de Febrero-Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina/ iardeal@hotmail.com

² Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de San Isidro, Argentina / grebello@gmail.com

³ Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / malvarez@untref.edu.ar

⁴ Universidad de Buenos Aires-Universidad Tecnológica Nacional, Argentina / natalia.gardyn@gmail.com

Introducción

La extraordinaria situación de aislamiento social derivada de la pandemia del COVID-19, así como sus efectos en el sector educativo, ya han sido ampliamente reconocidos en diferentes dimensiones: brecha digital, segregación, desigualdad educativa, falta de igualdad de oportunidades, entre otras. En este trabajo se presentarán algunas consideraciones con respecto a dichos problemas y sus consecuencias en los estudiantes, los docentes y el sistema educativo desde la perspectiva de la administración de la educación.

Un primer problema práctico que se presentó y que resulta particular en el sistema educativo en la Argentina, ha sido la superposición del inicio lectivo con el comienzo del aislamiento social obligatorio. Esa relación entre el comienzo del año escolar con la puesta en marcha de actividades de escolaridad remota estuvo signada por la emergencia, y por lo tanto, la ausencia del planeamiento junto con la imposibilidad de previsión de la extensión del tiempo de aislamiento. Esta situación, al comienzo de la cuarentena, configura un escenario incierto respecto de las expectativas de acción de los equipos directivos y de los docentes y en la misma línea del alcance de las acciones. A la falta del horizonte temporal se le añade la dificultad de la dimensión espacial que se desdibuja en un espacio virtual o imaginado distribuido. El espacio resultante es imaginado por el alejamiento de referencias cuando el vínculo de lo escolar se establece a través de cuadernillos, por correo electrónico e incluso pantallas.

La realidad se caracteriza, en este caso, por la falta de certeza en la relación presente-futuro. Así con los pilares habituales que constituyen la base de la escolaridad no disponibles (un espacio y un tiempo comunes, roles y rutinas definidos), los equipos docentes de las escuelas se abocaron al logro de la llamada “continuidad pedagógica” que nunca fue definida formalmente. Para ello, se buscaron nuevas pautas de comunicación con las familias y los estudiantes y nuevas formas de acceso al conocimiento y al aprendizaje. La resolución de las actividades propuestas a los alumnos y su grado de conexión con los docentes tomaron ese lugar. El planeamiento institucional en este escenario fue constituyéndose como el resultado de las interpretaciones a directivas políticas de las administraciones centrales nacional y jurisdiccional con las dificultades propias de un ambiente transitorio.

El sistema educativo ha establecido una prioridad: la de la llamada continuidad pedagógica. Este enunciado de algún modo elude o evita la nominación de la escolaridad aun cuando las acciones que se implementan suelen ubicarse dentro del ámbito de lo escolar como propuesta, pero fuera de él en su materialidad. Para ello se ha generado un tipo de regulación difusa para el cumplimiento de las propuestas de actividades escolares, que se encuentra condicionada tanto por el acceso a recursos tecnológicos y digitales de estudiantes y docentes como también por los recursos simbólicos y culturales de las familias de los estudiantes.

De la misma manera en que muchos trabajos de cuello blanco se convirtieron forzosamente en tele-trabajo, se asumió desde las autoridades educativas una premisa implícita de adopción en las escuelas de formatos de la educación a distancia mediada por tecnología, mal llamada “virtual”.

Estos acontecimientos realzan, de algún modo, las dificultades de orden organizativo que tiene el sistema educativo, como así también pone de manifiesto el profundo desconocimiento por parte de autoridades, equipos de conducción y docentes, en torno a una modalidad no presencial o virtual. ¿Cuáles han sido algunas de esas dificultades? La falta de tiempo entre la programación y la implementación de las acciones en esta nueva modalidad, las dificultades para organizar las interacciones con los alumnos en muchos casos mediadas por los padres en el uso de dispositivos, la inadecuada distribución de tareas entre los actores del nivel central, intermedio y local.

Estos descriptores tienen incidencia en la función social de la escuela, en la distribución y apropiación social del conocimiento porque se desarrolla como un mecanismo restringido por las circunstancias que lo atraviesan. En este contexto, ¿cuál es el papel del sistema escolar? ¿Y cuál el de los docentes?

Una situación de partida desigual

Un aspecto constitutivo de lo escolar lo da la experiencia de participación de un tiempo colectivo en un espacio determinado y compartido en el cual las interacciones entre estudiantes y docentes preocupados por la enseñanza y el aprendizaje proporciona la base de lo educativo. El sostén de la oferta educativa a cargo del Estado como agente principal a través de su sistema escolar se ve afectada hoy por diferentes razones. Por una parte, esa interacción se encuentra limitada por las condiciones espacio-temporales que no pueden alcanzar el principio de igualdad de oportunidades, aunque algunas declaraciones de funcionarios traten de no ahondar en estas diferencias que generan también mucha angustia en las familias. Es en la interacción pedagógica en que se generan reales oportunidades de aprendizaje y ellas se encuentran condicionadas por la desigualdad en las condiciones de vida de los estudiantes y también de los docentes. La propuesta educativa se aleja de una idea de justicia en relación a la función de distribución de conocimiento.

La idea de una escolaridad justa se pone en tensión frente a las desigualdades sociales. Bajo estas circunstancias las evidencias de la desigualdad se imponen con mayor fuerza y por consiguiente no escapa a las miradas de los docentes y de la sociedad en su conjunto. Si bien la extensión de la obligatoriedad de la educación con su correspondiente expansión de matrícula logradas en los últimos años daba lugar a pensar en una forma de logro a una idea de justicia educativa, las diferencias de posición socioeconómica de los diversos sectores sociales inciden sobre los resultados efectivos y las trayectorias educativas. No estamos afirmando que existe una relación de causalidad sino de correlación, es decir las distintas situaciones de partida marcan una diferenciación que no se atenúa con solo la regulación de la obligatoriedad de la escolaridad hasta el nivel secundario.

Es cierto que el aumento de la matrícula escolar da cuenta que muchos más niños, adolescentes y jóvenes se beneficiaron con una mayor escolaridad. Sin embargo, todavía no se ha logrado reducir las diferencias en los resultados de aprendizaje. Afirma Dubet (2017:83) “como *estas brechas, están determinadas, en gran medida, por los orígenes sociales de los alumnos, no hacen más que proyectarse y acentuarse en el mundo escolar*”.

Es necesario revisar la creencia en el principio de igualdad de oportunidades cuando se le asigna a la escuela la misión de consumirla y los resultados de la formación que promueve la escolaridad finalmente se deben al mérito individual de los sujetos invisibilizando las condiciones materiales y simbólicas de los estudiantes. No son los estudiantes los responsables ni del fracaso escolar ni de una débil formación. Es el sistema social y escolar el que debe promover mayor justicia.

Cabe interrogarse acerca de la equidad de propuestas pedagógicas que reciben los estudiantes cuando existen discrepancias notorias entre quienes tienen mayor acceso a bienes y servicios. Pero en este contexto, la pregunta involucra también propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías informáticas o por otros soportes. En estas propuestas de continuidad pedagógica, ¿los alumnos logran construir confianza respecto de sus aprendizajes? Cuando las interacciones con los docentes se encuentran restringidas, seccionadas y en algunos casos hasta reducidas a un intercambio que solo da cuenta de una ida y vuelta de tareas es difícil que se edifiquen certezas de conocimiento. Al mismo tiempo, que estas injusticias se acepten como parte de un ordenamiento social natural sacarán a la luz las desigualdades del espacio público de la escolaridad tanto en relación con las oportunidades como con las posiciones. La escolaridad no puede ser indiferente a las diferencias de posición y cómo estas afectan a la igualdad de oportunidades.

El trabajo docente afectado

Otra cuestión que vale la pena revisar remite a dos condiciones que atraviesan las acciones de los docentes como actores particulares del sistema educativo. La primera vinculada con la incertidumbre que implica una dificultad para establecer previsiones respecto de los efectos de las intervenciones didácticas y en consecuencia se produce una pérdida de control de la enseñanza. La privacidad propia del vínculo establecido entre estudiantes y docentes es perturbada por la interferencia de los padres en unos casos, preocupados por ocupar el tiempo y espacio del aislamiento con actividades escolares y en otros por la soledad en que algunos alumnos se enfrentan a ellas por diferentes motivos de condiciones sociales, laborales, culturales y económicas

de los padres. En consecuencia, el espacio de lo escolar deja de ser colectivo y común y tiende a una mayor heterogeneidad en cada una de las singularidades de los estudiantes. Así, la posibilidad de reflexión de la docencia sobre su acción y en la acción se ve limitada por la misma restricción que impone la educación a distancia, (en soporte papel o virtual) por el uso de los dispositivos de enseñanza remota.

No puede dejar de considerarse como las condiciones económicas, políticas y sociales influyen directamente sobre el pensamiento y acción profesional de los docentes porque cobran existencia nuevos obstáculos por una práctica de escolaridad sin escuela que distorsiona su percepción sobre sus alumnos y las condiciones reales en la que se desarrollan las actividades propuestas por ellos o por la administración educativa.

Como toda la ciudadanía, los docentes ven alteradas sus condiciones de vida y transformada su cotidianeidad. No todos los docentes cuentan con computadoras y no hay evidencias suficientes respecto del dominio en el uso de herramientas informáticas y software. Esta realidad también produce desigualdades que se verifican en las propuestas de escolaridad que pueden sostener. En muchos casos es el correo electrónico, en otros, la comunicación por telefonía celular. Al mismo tiempo, las historias de vida de ellos también están atravesadas por condiciones variadas que no siempre son suficientemente favorables al desempeño docente esperado por las escuelas y/o los estudiantes y sus familias. Docentes que conforman una familia monoparental y están a cargo de hijos que también reclaman atención y acompañamiento de la escolaridad. Recursos insuficientes, un dispositivo a compartir entre varios, viviendas estrechas con insuficiente espacio para desarrollar las tareas, entre otras.

El escenario de la pedagogía en la pantalla

Los intentos improvisados de nuevas formas de enseñanza por parte de los docentes han dejado muchos interrogantes. Al decir de Meirieu (2020) existe una preocupación en que las herramientas digitales se basen en una lógica individual y técnica y que, sin la formación adecuada, no puedan ser utilizadas para construir comunidades de aprendizaje. Si no se logra una construcción colectiva para una enseñanza efectiva podríamos llegar a encontrarnos en una situación de indiferencia frente a la propuesta pedagógica que se propone a través de los dispositivos.

La escolaridad sin escuela implica, de alguna manera, la construcción de un espacio social de poca nitidez y es en su forma particular de organizar las prácticas en donde las representaciones juegan un papel central porque ellas orientan a los educadores en las formas de interpretar, concebir, juzgar, predecir, decidir y actuar en sus intervenciones pedagógicas. Jodelet (1984) señala que las representaciones sociales designan una forma de conocimiento específico, un saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad mediada por diversos aspectos socioculturales. Las representaciones no solo están en la subjetividad, sino en la cultura y por ende la sociedad. En este sentido, de acuerdo con León (2002) citado en Materán (2008: 245) se puede identificar en una de las funciones de la representación sobre los docentes por *“Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una categoría y establecerlo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar”*.. Esta familiarización sobre el que se asientan las representaciones sobre los alumnos, las interacciones escolares, la incidencia de las familias en los procesos educativos se despliegan las intervenciones de los maestros y profesores en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

De algún modo, los docentes actúan como *“pantallas”* consideradas simultáneamente en dos de sus acepciones, la que los convierte en una *superficie que sirve de protección, separación, barrera o abrigo* de una realidad amenazante con una organización con bajo nivel de regulación. Las actividades propuestas por las administraciones centrales, por las escuelas e incluso por los maestros y profesores protegen a los estudiantes ante la pérdida de la escolaridad que se ve debilitada por el aislamiento. La conciencia de una experiencia común con pares, en cierta medida, mitiga la experiencia de soledad. Pero al mismo tiempo, los docentes se configuran en una *superficie sobre la que se proyectan imágenes*, es decir, representan la escolaridad y son depositarios de expectativas de las familias no solo respecto de las formas de la enseñanza y el aprendizaje de

los hijos, del papel de las familias e incluso de generar la duda acerca de la efectividad de la escuela antes de la pandemia. Lo que sucede es que la continuidad pedagógica en este escenario deforma las imágenes respecto de las prácticas escolares que portan muchas de las familias como por ejemplo cuando se vuelve a ubicar el error como fracaso de aprendizaje y no como parte de un proceso de construcción que requiere de exploración, ensayo y dudas para alcanzar respuestas provisionales o no en el camino de construcción de conocimiento y todo esto limitado por la ausencia de la experiencia colectiva de la interacción en aula.

Los docentes se encuentran mediatizados por diversas tecnologías y/o soportes que los alejan del lugar y el papel que hasta esta experiencia habían alcanzado. A esto se le añade la complejidad de la naturaleza opaca de la educación, en el sentido de que no es sencillo percibir los aprendizajes de los estudiantes. La condición de pantalla torna más dificultoso verla ya que los instrumentos necesarios para recoger evidencias de los logros de los estudiantes deberán ajustarse a su realidad en esta forma de escolaridad sin escuelas. Fuera del espacio escolar cabe la pregunta si en este tipo de interacción los docentes están en condiciones de apreciar con justicia aquello que sus alumnos se encuentran aprendiendo.

Los alumnos y la repentina autonomía

La segunda condición está vinculada con la autonomía. Estamos frente a un escenario de escolaridad alterado porque para sostener la continuidad pedagógica es necesario cambiar las formas de trabajo de alumnos y de profesores. Al hablar de autonomía es necesario distinguir la que afecta a los alumnos y a los docentes.

Una cuestión que se destaca es la limitación del tiempo regulado por las escuelas o por los docentes según los rasgos de prescripción establecidos para la enseñanza. Al recortarse la extensión temporal implica transferir a los alumnos y sus familias un grado de autonomía para resolver las actividades de aprendizaje. A la par, la pérdida del espacio escolar va en detrimento de las producciones colectivas y, en consecuencia, surgen formas individuales de cumplimiento escolar. Los docentes deben confiar en que las explicaciones, las consignas y las formas organizativas de la tarea propuestas sean lo suficientemente potentes para promover las condiciones para su resolución sin la suficiente retroalimentación durante el proceso.

También, los docentes en función de sus condiciones materiales durante el aislamiento desarrollan sus propuestas con mayor o menor espacio de interacción entre colegas y directivos. Esta situación se caracteriza por ser diferente en función de la población que atienden, las exigencias y posibilidades de las familias, la atención prioritaria de los directivos a cuestiones pedagógicas y/o administrativas. Es decir, el mapa de la actuación docente está marcado por la desigualdad.

La autonomía, en consecuencia, se transforma en un concepto polisémico que requiere ser revisado y revisitado cuidadosamente. En este artículo la condición de autonomía utilizada precedentemente fue descrita como una forma de comportamiento impuesta por las limitaciones témporo-espaciales de estudiantes y docentes. Sin embargo, cuando el campo educativo utiliza el concepto de autonomía se hace necesario establecer los alcances de su definición.

Una acepción habitual consiste en analizarla desde el punto de vista de las acciones tomadas a nivel de cada escuela. Se ha definido la “*autonomía escolar como la transferencia de responsabilidades desde un nivel de gobierno superior hacia la escuela, acompañada de los recursos necesarios para su ejecución*”. (Espínola, 2000:9). Esta definición no aplica al escenario referido dado que no hay transferencia del estado ni desresponsabilización de sus acciones porque coexisten las propuestas elaboradas del nivel central con las seleccionadas por los docentes de las escuelas con diferente nivel de cooperación con los directivos escolares.

Por diferentes motivos tampoco sería adecuada la concepción que define a la autonomía como un dispositivo para incrementar la eficacia del sistema educativo. Por un lado, corre el riesgo que se la atribuya a un esfuerzo adicional y voluntario de los actores (Munín, 1999) con lo cual la calidad educativa y los efectos de la acción pedagógica derive de una cuestión individualista y despojada del contexto en que se manifiestan dichas acciones. Por otro, se omite la disposición de conocimiento y experiencia que son inéditas para el conjunto de los actores del sistema educativo lo cual tiende a invisibilizar las realidades sobre las que intervienen las escuelas y los docentes.

Como señalara Juan Carlos Tedesco (1995:155), *“la autonomía de los establecimientos constituye una vía prometedora para acercarnos a estos objetivos, a condición de definir los mecanismos de articulación que eviten la atomización y garanticen una efectiva cohesión interna”*. Consecuentemente, la emergencia privó de la posibilidad de establecimiento de esos mecanismos para evitar el aumento de las desigualdades. Así es como familias de sectores más favorecidos comenzaron a comportarse como consumidores de la escolaridad pidiendo cada vez más de modo de no perder ese diferencial de “capital escolar” con efectos sobre la formación de sus hijos y a su vez por sus efectos sobre el ordenamiento y ocupación del tiempo niños y jóvenes. (Baillon, 1982); (Bolívar, 2000).

El problema que trae consigo la condición de autonomía es que se conciba que los sujetos de la educación, estudiantes y docentes, puedan autorregularse en el contexto particular de su propia cotidianeidad. Existe una variada producción didáctica acerca del desarrollo de la autonomía de los estudiantes para el aprendizaje. En este sentido, se hace necesario establecer su análisis en dos sentidos, el primer desde la perspectiva de los sujetos que la desarrollan y el segundo concebido desde los ámbitos de su aplicación. La autonomía es un punto de llegada y no puede comprenderse como punto de partida y que por ende, se establezca como condición de la escolaridad. La autonomía como cualidad del desempeño de los sujetos involucra dimensiones cognitivas y metacognitivas en relación con la capacidad para operar con símbolos, conceptos, representaciones, ideas, imágenes y otras abstracciones al mismo tiempo de ponerlos en juegos en la acción en distintos ámbitos. (Braslavsky, 1999) Al imponerse como condición y punto de partida se edifica un obstáculo o valla que no todos podrán superar. La autonomía no es sinónimo de singularidad o individualidad para la resolución de problemas de diferente naturaleza.

El término autonomía como ya se ha expresado conlleva una ambigüedad semántica cuyos efectos pueden estar dominados por la ambivalencia e incluso oposición de sentidos.

Enfrentados a esta realidad no estamos aún en condiciones de predecir los efectos de las intervenciones pedagógicas tanto de la administración central por su responsabilidad en la gobernanza del sistema educativo, de la gestión institucional, por su capacidad de coordinación de las acciones destinadas a una población común, como de los efectos de enseñanza de los docentes. Y es por ello, que se dificulta hacer pronósticos respecto del retorno a la escuela y las circunstancias que lo caractericen, entre otras razones porque las escuelas no disponen de la suficiente evidencia de los efectos de las intervenciones pedagógicas y cuáles fueron las mediatizaciones de otros.

El escenario borroso del curriculum escolar

Evidentemente, la escolaridad está sufriendo una modificación sustancial y a la condición de incertidumbre se podría reconocer que el orden y el desorden confluyen en el desarrollo curricular. Es decir, la configuración de nuevas rutinas implica la ruptura e irrupción de nuevas formas de organización y participación en las propuestas de enseñanza y también de comportamiento para la resolución de las tareas escolares. Para algunos docentes y también para algunos estudiantes este ambiente en una primera fase o etapa se caracterizó por el caos. El escenario de la escuela como había sido vivido previo al aislamiento se había desvanecido y fue necesario considerar lo caótico como experiencia de lo cotidiano. Parte de esta transformación puso de manifiesto que el stock disponible de saber y recursos didácticos ni se adapta ni es capaz de traspasar las *“pantallas”* de los nuevos escenarios. En muchos casos, cuando los supuestos ocupan el lugar de las evidencias en relación con los desempeños de los estudiantes, el desarrollo curricular se traduce en un esfuerzo de interpretación basado en conjeturas respecto de las formas de resolución de los problemas o actividades que proponen los docentes. Cuando la interacción está mediada por un mensaje de whats app o un ida y vuelta de cuadernillos en papel o fotografías, software o plataformas las evidencias no logran alcanzar la nitidez suficiente para elaborar un juicio de valor respecto de los aprendizajes de los alumnos.

La descripción del sistema educativo argentino como un conjunto organizado de acciones y servicios educativos regulados por el Estado integrado por instituciones de gestión estatal, privada, cooperativa y gestión social en todas las jurisdicciones del país, que a su vez incluye niveles, ciclos y modalidades de educación da cuenta de su complejidad. Esta se manifiesta en su extensión, cobertura, localizaciones, poblaciones a las que

atiende, la diversidad de planes, programas, currículos y actores que participan activamente en ella. Por otra parte, aún bajo formatos aparentemente semejantes se pueden observar variaciones en las características internas de la organización, pero fundamentalmente de las prácticas escolares en función de los diferentes contextos en que se despliega la acción educativa sistemática.

Bajo estas condiciones, el referente curricular también es atravesado por un movimiento turbulento que se expresa en desarrollos también desordenados sin criterios claros ni explícitos así se ponen de manifiesto propuestas de alta desintegración curricular. La evidente fragmentación curricular se apoya en la ilusión de cumplimiento con una propuesta de enseñanza en la cual la extensión colisiona con la profundidad. ¿Cuáles son los criterios adoptados para el tratamiento de los programas de enseñanza? ¿Cuál es la base sobre la cual se asienta la decisión de un formal cumplimiento de toda la propuesta curricular? Surgen decisiones de corte individual docente que implican una reducción de la enseñanza a dos áreas curriculares consideradas centrales lengua y matemática. Esta decisión reposa en dos supuestos diferentes, el primero sobre la existencia de una jerarquía disciplinar en grado de importancia, cuyo dominio garantiza la promoción escolar en la educación básica, la segunda, en que sin su dominio no puede accederse al conocimiento de las otras disciplinas. Esta creencia extendida y construida socialmente, se asienta en la misma definición de alfabetización al enumerar como condición el conocimiento de la lectura, escritura, numeración y cálculo siendo estos indispensables para el desempeño social. Sus efectos, que no solo se da en este contexto de restricción es la supresión de asignaturas. La gestión curricular se despliega en una versión abreviada con efectos directos sobre la escolaridad de los alumnos y los criterios de promoción y valoración de los aprendizajes. ¿Qué tipo de información se produce respecto de la continuidad pedagógica y la escolaridad para poder exponer con fundamento los logros de aprendizaje?

Desde el sentido común, previo al aislamiento social obligatorio, se afirmaba que no todas las escuelas son iguales ni tienen las mismas capacidades (Aguerrondo, 2020). La condición actual en las que se despliegan las acciones pedagógicas acrecienta las diferencias. Al mismo tiempo, las capacidades disponibles para la acción por parte de sus docentes también se ven afectadas, así como los resultados de la enseñanza, en el marco de una realidad preexistente al aislamiento social. Las propuestas que se implementan son cambiantes, a veces con interferencias, así como también inciertas en sus resultados, dadas las condiciones en que se encuentran docentes y estudiantes. En este sentido, la gestión curricular transita un camino sinuoso por lo cual no puede quedar cristalizada en el modelo anterior al aislamiento que también era objeto de críticas. La dinámica curricular ya no puede estar dominada por una lógica secuencial lineal, hay que establecer prioridades, identificar los conocimientos y capacidades fundamentales con mayor potencialidad para la comprensión de temas y problemas de los diferentes campos disciplinarios.

El desafío en este sentido es la toma de decisiones informadas cuando la propuesta didáctica se encuentra despojada de los factores contextuales habituales. Estos elementos que antes formaban parte del escenario escolar hoy adquieren una gravitación mayor por la dispersión del espacio en el cual se realizan las “tareas escolares”. Queda conformada una ilusoria escolaridad que requiere incorporar estos factores contextuales en el análisis como insumo del planeamiento institucional y de la planificación didáctica.

Hacia la reconstrucción del planeamiento y la gestión

Esta crisis de dimensión global ha afectado profundamente a muchas áreas de la vida social y la educación ha sido claramente una de ellas. La lógica de funcionamiento del sistema educativo, basada en la gestión de ciclos y regularidades se vio interrumpida. Si bien se desarrollan acciones paliativas, el marco inicial impidió desplegar un planeamiento efectivo. Y podemos hipotetizar el momento de la extensión del aislamiento como un punto de ruptura para el funcionamiento habitual. En términos de Courtney et al. (1999) podríamos intentar caracterizar a este contexto en función del grado de ambigüedad que presentó. Se trata, dentro de la escala presentada por los autores del escenario de mayor dificultad para el planeamiento. Se presenta una ambigüedad auténtica con múltiples dimensiones de la incertidumbre interactuando para crear un entorno imposible de prever. La movilidad permanente de las variables críticas (sanitarias, escolares, sociales) hacen dificultosa la tarea de identificar el abanico de escenarios futuros.

La reducción o control de la pandemia conlleva el principio de la solución sanitaria, pero la construcción o reconstrucción de una nueva normalidad implica la elaboración de planes específicos de retorno, así como también de reflexiones profundas para el fortalecimiento de los sistemas educativos en el mediano y largo plazo. Estaríamos dentro de un nivel de incertidumbre donde el rol del planeamiento será el de identificar variables esenciales que permitan construir un abanico de futuros; si bien la realidad puede moverse hacia cualquiera de ellos.

Las áreas de planeamiento, en los niveles de gestión educativa, para las próximas acciones serán comprendidas en su dimensión como praxis, en tanto diseño y ejecución de los planes de acción. El escenario de reapertura de las escuelas será interpretado en una relación de causa y efecto probables porque es posible que las decisiones que se tomen se afirmen o modifiquen en las sucesivas situaciones que se presenten. En este sentido, lo común y lo específico de los niveles y modalidades será objeto de análisis y mediación entre actores escolares y sociales dentro de los límites que fijen las normas sanitarias. Así una de las funciones del planeamiento como parte de la gestión de gobierno será la de apoyo a los decisores políticos. La pregunta es cómo impactar en la totalidad de un sistema que transitará fases y formatos diferenciados de acuerdo con las condiciones sanitarias locales, las disponibilidades espacio temporales de las escuelas y un panorama aún inestable en relación con el futuro.

¿Cuáles serán los estilos de gobierno que mejor se adecuen a las situaciones de transición sin debilitar la gobernabilidad del sistema y de las escuelas? La mirada del planeamiento actual tiene que estar puesta en el cambio, la incertidumbre y la turbulencia como contexto de la escolaridad. La toma de decisiones y el análisis de sus efectos tendrán que ser objeto de trabajo de planificadores, responsables de gestión en sus diferentes niveles central, intermedio y local para considerar su adecuación a la realidad, y los beneficios y perjuicios que pudieran generar.

Una certeza es que el punto de partida de retorno a la presencialidad va a estar marcado por las experiencias desiguales en la implementación de las propuestas durante el aislamiento. El sistema educativo se presenta como un sistema de archipiélagos más que de continentes unidos (Hargreaves, Earl, Ryan, 1996; Iardevlevsky, 2006) La resolución de las actividades propuestas a los alumnos y su grado de conexión con los docentes tomaron ese formato. El planeamiento debe tomar un rol reparador, rearticulando los lazos entre las escuelas y de éstas con la sociedad.

Es necesario reconstruir el sentido de sistema donde los niveles y modalidades, como subsistemas dentro de él regulen la acción escolar en este escenario dinámico intra y extraescolar. Esta visión sistémica del planeamiento permite considerar los diversos componentes y analizarlos a la luz de esta mirada integral. La complejidad de la realidad da cuenta de las múltiples opciones a considerar en el diseño del planeamiento dada la variedad de escuelas y dentro de ellas las singularidades de los grupos escolares y los docentes. El paradigma de la complejidad es el más potente para atender la educación en la actualidad.

Por ello, será necesario evaluar cuáles son los problemas que emergen con mayor visibilidad, pero también “salir” a buscar otros que no son tan evidentes, es decir un trabajo investigativo como función de la planificación como insumo para los diferentes responsables de la gestión educativa con el propósito de diseñar propuestas de solución y participar de los procesos de su resolución. Estos problemas no serán solo educativos sino multidisciplinarios ya que como punto de partida se reconocen los que derivan de los campos de la salud, el campo ambiental y la educación. En consecuencia, es necesario conformar equipos de trabajo multidisciplinarios bajo una conducción política que unifique la planificación integral de gobierno.

El lugar reestructurador del planeamiento curricular

Las necesidades de una educación para este siglo entonces demandan como ya se expresó, conocimientos diversos, pero fundamentalmente el desarrollo de capacidades para resolver problemas tanto por parte de las instituciones como de los sujetos.

Desde el punto de vista del planeamiento curricular incluir asignaturas básicas articuladas con temas contemporáneos que desafíen miradas de complejidad creciente en sus tratamientos, utilización de recursos y tecnologías de información y comunicación sin que éstas reemplacen la potencia y vitalidad de la presencialidad y las interacciones que ellas producen, diseño de proyectos institucionales que incorporen como objeto de enseñanza el trabajo con otros y formas de argumentación en virtud del objeto de producción.

Estas decisiones de orden curricular incorporadas al sistema escolar producirán consecuencias que pueden ser muy prometedoras en relación con la preparación de los estudiantes para resolver problemas dentro del contexto o situación de su propia comunidad o entorno ya sean de orden social y de orden personal. Ahora bien, desde el desarrollo profesional docente el planeamiento orientará su objeto de trabajo para enseñar a resolver problemas o trabajar para intentar soluciones como propósito central de la educación. El conocimiento teórico y el conocimiento práctico, los procedimientos, las habilidades y marcos teóricos convergen en la preocupación o desafío de resolver problemas.

Las decisiones respecto de la gestión curricular, en este contexto, implicará necesariamente la participación de los niveles centrales nacional y provincial, intermedio y local. Cada uno de ellos en el alcance de sus intervenciones y en las posibilidades medios y recursos. Son los niveles centrales e intermedios los responsables de producir materiales y ofrecer apoyos a las escuelas respectivamente con el propósito de su fortalecimiento. En nuestro país un elemento clave es el nivel intermedio donde se ubican la supervisión y los programas de apoyo y acompañamiento pedagógico por el conocimiento que poseen para atender a las necesidades de las instituciones. Como expresa Aguerrondo (2020:8) (...) “*deberían montarse procedimientos y circuitos de atención diferencial de las escuelas según sus capacidades*”. Podría entonces poner en acto el concepto de ‘*supervisión proporcional*’ que significa que las escuelas reciben asistencia en función de las características específicas y verificando que las propuestas que surjan de estos apoyos se incorporen a los proyectos institucionales.

En este sentido y bajo estas circunstancias estamos invitados a reflexionar teóricamente sobre las prácticas de enseñanza en el ambiente restringido témporo-espacial y construir conocimiento sin abandonar dos principios claves el de derecho a la educación y el de igualdad de oportunidades educativas.

Desde la perspectiva curricular cabe el interrogante acerca de cuáles son los requerimientos para la escolaridad. Ya se ha señalado la importancia de identificar los conceptos fundamentales de las disciplinas como resultado de un debate académico, social, político y epistemológico. Por otra parte, es cada vez más evidente la importancia de incluir en todas las asignaturas espacios de argumentación desde los propios marcos comunicacionales de las disciplinas tanto en forma oral como escrita. Esto conlleva a asumir la decisión de abandonar los temas periféricos de bajo nivel explicativo que solo tienen valor en la circulación interna de la escolaridad, todo ello a la luz de la relación entre la extensión y la profundidad en el tratamiento de los contenidos escolares abandonando la ilusión de los abordajes completos en su máxima profundidad.

Estamos invitados a producir saber respecto de cómo generar trayectorias escolares en medio de una coyuntura condicionada por un aislamiento presente y con consecuencias de alternancia de la escolaridad entre la presencialidad y la virtualidad.

Son tiempos propicios para una deliberación sobre la toma de decisión práctica acerca del curriculum para promover una experiencia escolar que se adapte a las exigencias de época. Esta afirmación no es nueva en relación con el objeto de la deliberación, lo novedoso es la urgencia producto de la alteración de prácticas de escolaridad y de vida cotidiana estableciendo distinciones entre lo que es relevante y lo que no lo es. Deliberación que no podría dejar de incluir ¿cuáles son las diferencias asociadas a las diferentes condiciones de producción de la escolaridad tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes y fundamentalmente en las maneras en que funcionan en condiciones desiguales?

Otra preocupación que atraviesa la cuestión curricular es quien está construyendo el curriculum real, si el referente existente producto de política educativa se mantiene unificado con las heterogéneas formas de implementación, profundidad y alcance o ha estallado como resultado de las posibilidades de escuelas y docentes de llevar adelante una propuesta de escolaridad con los criterios y recursos que disponen. No estamos

frente a una oleada o movimiento extendido de reforma curricular sino en una turbulencia que afecta a decir de la metáfora de Goodson (2003) al terreno elevado, al más estable. Que no es el de la discusión de la política por la definición de la síntesis cultural curricular ni el de las discusiones técnicas, terrenos profundos e intermedios del territorio curricular. El espacio del aula como ámbito de negociación y concreción entre el referente curricular y la especificidad del grupo clase en el contexto de la escolaridad también se ve afectado ante las limitaciones de un debate en torno al proyecto curricular.

Estamos ante un problema de orden público, y esto obliga de algún modo a precisar el proyecto curricular a implementar como resultado de un acuerdo común. La dispersión de propuestas que excede la autonomía escolar en relación con el proyecto curricular institucional interpela a los decisores de política educativa a un compromiso curricular que asegure el acceso a un básico de conocimiento y a garantizar las plataformas comunes para la continuidad de los estudios.

La pandemia puso al sistema educativo en un estado de fragilidad, las escuelas cerradas, los estudiantes en sus casas y los padres también en las casas sin poder trabajar o absorbidos por el teletrabajo con dificultades para acompañar a sus hijos en la escolaridad. Desde ya que la escolaridad desde la casa es más difícil por lo cual es importante pensar un desarrollo curricular que estimule la creatividad, satisfaga el interés, promueva la curiosidad al tiempo que ayude a comprender el mundo en que vivimos.

Es por ello que la gestión curricular se como eje central de la acción docente se constituye en objeto de análisis acerca del discurso sobre la enseñanza y su vinculación con una práctica que redefine y significa la propuesta curricular oficial.

Próximos pasos en la gestión curricular

La coyuntura actual posiciona la reflexión curricular en una oportunidad singular dado que hizo visible y público las distinciones preexistentes entre la población escolar por un lado y por el otro dio cuenta de la multiplicidad de criterios en la selección de contenidos curriculares y propuestas de actividad de aula. Es clara entonces, la ausencia de un core currículum o currículum básico extendido y apropiado como base común de los docentes y de las instituciones. La ausencia no es sinónimo de inexistencia ya que han sido producidos y se encuentran a disposición un conjunto de materiales curriculares que definen aprendizajes prioritarios. El problema estriba en una prevalencia de tradiciones, muchas veces fuera de las normas curriculares que se imponen con fuerza en las prácticas escolares, en otros casos el mercado editorial ya estudiado por numerosas investigaciones (Apple, 1986).

Como promover que ciertos contenidos escolares se tornen oficiales, es decir, que emanen de la autoridad del Estado y que también adquiera reconocimiento por quien puede hacerlo de manera autorizada para configurar este currículo básico. El resultado de esta selección intima a una reflexión respecto de los beneficios que conlleva esta distinción curricular que portan la cualidad de conocimiento legítimo. Esto permitiría establecer un territorio de conocimientos teóricos y prácticos resultado de una deliberación curricular en tanto pueden responder a las necesidades del mundo actual pero también para sentar las bases de aprendizajes futuros. Se pone así de manifiesto dos tipos de funciones del currículum, la interna y la externa a la educación, la primera vinculada con la relación entre teoría y práctica y la segunda, en la relación entre la educación y la sociedad. (Lundgren, 1992) Es necesario estar atentos a las deliberaciones porque de algún modo vuelven a actualizar las tensiones sobre el centro de la preocupación curricular entre las asignaturas y los sujetos; entre el desarrollo de los sujetos y el desarrollo de la sociedad. Dicha deliberación exige el reconocimiento de la escuela como unidad de referencia para el desarrollo del currículum como espacio de resistencia a movimientos que ponen en duda su necesidad, su valor y capacidad de atención educativa equitativa para toda la población. ¿De qué manera la creación de nuevos currículos, tanto en su diseño y desarrollo proyectarán acciones de enseñanza y experiencias de aprendizaje más justas a las que ya se habían alcanzado?

Es la oportunidad de generar un nuevo movimiento curricular cuyos enfoques teóricos y prácticos estén orientados por la pasión por una justicia social que integre las identidades de las minorías, sus visiones y preocupaciones. Así nos encontraremos en un proceso de reconstrucción curricular que tanto en su forma y

contenido esté al servicio de las necesidades sociales. Definir qué vale de ser enseñado no va a ser una cuestión sencilla. Sin embargo, la necesidad de revisión y cambio curricular surge no sólo como una preocupación extendida, sino que se hace necesaria incluirla en la agenda educativa.

A modo de conclusión

Los sistemas educativos y por lo tanto las escuelas son instituciones que van desarrollándose como respuestas a demandas sociales. Sus cambios son permanentes porque con mayor o menor evidencia visible van adaptándose a la realidad en la que actúan. Existe un acuerdo en la necesidad de producir cambios en el sistema escolar. La crisis sanitaria expuso a la administración educativa la ausencia de un planeamiento, pero también a la urgencia de generar un plan de acción que implique no solo cambios formales sino sustantivos. El reto concreto es que las definiciones que se adopten para la toma de decisión logren ser implementadas efectivamente. Es decir, que sean asumidos por las diferentes áreas de gestión del sistema educativo. Estamos frente a una prospectiva que muestra que deberán realizarse cambios estructurales en la gestión escolar: nuevos formatos y dimensiones de agrupamiento que respeten el distanciamiento social obligatorio, regulaciones del tiempo escolar, reducción de duración de la “hora escolar”, mayor frecuencia de espacios de recreo para la ventilación de las aulas y otros espacios destinados a la enseñanza, entre otros.

Todos ellos reclaman una base de planeamiento estratégico situacional distribuida entre las decisiones que afecten al nivel central, responsabilidades y estrategias de intervención y acompañamiento de los niveles intermedios (supervisión) y las escuelas como el ámbito donde se materializa la educación de niños y jóvenes. Un proceso de transformación que incida en una cadena de situaciones para lo cual se hace necesaria una fuerte disposición a la aceptación a los cambios.

Como todo proceso social los diferentes actores del sistema educativo participaremos de las lógicas en pugna que genera cualquier tipo de cambio al decir de Matus (1983), el planeamiento es “cálculo o previsión de situación dentro de un escenario social incierto, lleno de turbulencias e incertidumbres”

En síntesis, como expresa Aguerrondo (2009) “el problema es que ya no alcanza con extender la educación, ni tampoco con mejorarla, ahora hay que repensar el modelo y para hacerlo se deben redefinir los tres pilares del triángulo didáctico: qué se entiende por sujeto de la enseñanza, qué se entiende por sujeto que enseña y qué se entiende por conocimiento ‘válido’ a transmitir”.

Estamos desafiados a revisar nuestra comprensión acerca del hecho educativo. Cómo colaborar para la comprensión de un mundo en que cambiaron radicalmente las racionalidades del comportamiento social. Los requerimientos de la escolaridad actual son diferentes para las escuelas, los docentes, los estudiantes y la sociedad. Se hace imprescindible entonces desentrañar la complejidad para tomar decisiones conforme a derecho y dispuestas a aportar a una sociedad más justa y democrática.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE/UNESCO Working Paper on Curriculum Issues N° 8 IPE/UNESCO* Sede Buenos Aires.

Aguerrondo, I. (2020). *¿Es posible cambiar la educación? Gobernanza, emergentes y cerrojos en la trastienda de las políticas (educativas)* UTDT.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal.

Ballion, R. (1982). *Les Consommateurs d'École*. Stock.

Bolívar, A. (2000). Autonomía de la escuela y educación de la ciudadanía. A propósito del libro editado por Helena Munín. *Revista de estudios del currículum*,3.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Ediciones Aljibe

Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación lationamericana*. Santillana.

Courtney, H., Kirkland, J., & Viguerie, P. (1999). *Estrategia en tiempos de incertidumbre*. *Harvard Business Review*, *La gestión de la incertidumbre*. Deusto.

Dubet, F. (2017). *Repensar la justicia social*. Siglo veintiuno editores.

Espínola, V. (2000). *Autonomía escolar: Factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo Documento de Discusión, 1, pp. 1-38. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Autonom%C3%ADa-escolar-Factores-que-contribuyen-a-una-escuela-m%C3%A1s-efectiva.pdf>

Goodson, I.F. (2003). *Estudios del currículum: casos y métodos*. Amorrortu.

Hargreaves, A. P.; Earl, L.; Ryan, J. (1996). *Schooling for change*. Falmer Press.

Iardevlevsky, A. (2006) Tiempos de imposición curricular: Legados, experiencias y aprendizajes; en *Anales de la Educación* N° 4. Año 2. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. Paidós.

Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13 (2), 243-248. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360/36021230010>

Matus, C. (1983). *Planeación normativa y planeación de situaciones*. El Trimestre Económico, Fondo de Cultura Económica.

Meirieu, P. (2020). «La escuela después» ... ¿con la pedagogía de antes? *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Disponible en: <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>

Munín, H. (1999). *La autonomía en la escuela: ¿libertad y equidad?: un recorrido por la discusión alemana de los años noventa*. Aiqué.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya

Fecha de recepción: 21-4-2021

Fecha de aceptación: 19-7-2021