

UN PASO ADELANTE DE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA

REPENSAR EL SENTIDO
DE LAS TECNOLOGÍAS, LA ESCUELA
Y LA FORMACIÓN DOCENTE

*Segundo Ciclo Iberoamericano
de Encuentros con Especialistas*



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

OEI

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN,
LA CIENCIA Y LA CULTURA

Mariano Jabonero Blanco	Secretario general
Andrés Delich	Secretario general adjunto
Martín Lorenzo Demilio	Director de Gabinete del Secretario General
Tamara Díaz Fouz	Coordinadora del área de Educación
Patricia Aldana Maldonado	Representante permanente de la OEI en México
Rodrigo Limón Chávez	Coordinador de Educación, Ciencia y Cultura de la OEI en México
María Fernanda Martínez Soto	Coordinación de Educación, Ciencia y Cultura de la OEI en México

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Junta Directiva

Silvia Valle Tépatl	Presidenta
María del Coral González Rendón	Comisionada
Etelvina Sandoval Flores	Comisionada
Florentino Castro López	Comisionado
Oscar Daniel del Río Serrano	Comisionado
Armando de Luna Ávila	Secretario ejecutivo
Laura Jessica Cortázar Morán	Órgano Interno de Control

Titulares de las áreas

Francisco Miranda López	Evaluación Diagnóstica
Gabriela Begonia Naranjo Flores	Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa
Susana Justo Garza	Vinculación e Integralidad del Aprendizaje
Miguel Ángel de Jesús López Reyes	Administración

Coordinación general de la publicación	Rodrigo Limón Chávez (OEI México)
Redacción, edición y corrección de estilo	Luis Linares y Bárbara Lara (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial)
Cuidado de la edición	Bárbara Lara y Alberto Nava
Diseño editorial, portada y formación	Alberto Nava (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial)

Primera edición: marzo de 2022

© 2022 D. R. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

© 2022 D. R. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)

Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido siempre y cuando se cite puntualmente la fuente y se dé crédito de las imágenes.

Índice

Presentación	05
Inauguración del ciclo	
<i>María del Coral González Rendón</i>	10
<i>Patricia Aldana Maldonado</i>	12
Conferencia magistral inaugural. Formación docente, tecnologías y una escuela renovada	
<i>Jorge Larrosa Bondía</i>	16
MODERADORA	
<i>Graciela Messina</i>	28
Panel 1. El vínculo pedagógico en entornos sociotécnicos, mediación y acompañamiento	
<i>María Teresa Lugo</i>	32
<i>Carlos Eduardo Valderrama Higuera</i>	37
<i>José Ignacio Rivas Flores</i>	43
MODERADORA	
<i>Graciela Cordero Arroyo</i>	50
Panel 2. Cuando la escuela entra a la casa	
MODERADOR	
<i>Manuel Gil Antón</i>	53
Panel 3. Metodologías situadas y estrategias con TIC para la construcción de experiencias de aprendizaje, enseñanza y formación	
<i>Leandro Folgar Ruétalo</i>	92
<i>Edgar Salgado García</i>	96
<i>Alma Salgado Ramírez</i>	102
MODERADORA	
<i>Tamara Díaz Fouz</i>	108

Panel 4. Repensar la enseñanza para fortalecer el vínculo con el saber y acompañamiento socioemocional (parte I)

<i>Carina Viviana Kaplan</i>	113
<i>Ángel Pérez Gómez</i>	118
<i>Rodolfo Ramírez Raymundo</i>	124
MODERADORA	
<i>Bertha Salinas Amescua</i>	130

Panel 5. Repensar la enseñanza para fortalecer el vínculo con el saber: lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales (parte II)

<i>Natalia Colino Couto</i>	136
<i>Enrique Lepe García</i>	141
<i>Antonia Candela Martín</i>	145
<i>Sebastián Plá Pérez</i>	150
MODERADORA	
<i>Sara Jaramillo Idrobo</i>	155

Panel 6. Construcción colectiva de saberes y conocimientos: comunidades y redes

<i>Antonio Bolívar Botía</i>	160
<i>Carlos Skliar</i>	165
<i>Jorge Osorio Vargas</i>	170
<i>Lilia Dalila López Salmorán</i>	178
MODERADOR	
<i>Felipe Hevia de la Jara</i>	184

Conferencia magistral de cierre. Resignificar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente

<i>Inés Dussel</i>	188
CONCLUSIONES	
<i>Etelvina Sandoval Flores</i>	203

Clausura

<i>Patricia Aldana Maldonado</i>	206
--	-----

Presentación

Las palabras están marcadas por el tiempo, en este caso, por el tiempo del regreso a la escuela. El Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, convocado por la oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), se llevó a cabo del 27 de mayo al 9 de septiembre de 2021, cuando los gobiernos de Iberoamérica, la sociedad civil y las familias se preguntaban qué hacer con la escuela.

Este Segundo Ciclo retoma como punto de partida el papel central del cuerpo docente en la producción de saberes y de procesos educativos más incluyentes, así como de comunidades escolares que han mostrado su capacidad de reaprender, transformarse y renacer.

El contexto educativo permanece en un cambio constante, por lo que las temáticas planteadas en este evento abordan desde la relación entre la formación docente y la escuela renovada, hasta los vínculos singulares entre ambas. La conferencia inaugural reafirma el lugar de lo público, lo común y la emancipación, mientras que los sucesivos encuentros despliegan el sentido de los vínculos pedagógicos en entornos sociotécnicos, el lugar de la escritura, la enseñanza de las ciencias, el acompañamiento socioemocional y la construcción colectiva de saberes por medio de comunidades y redes.

La presencia de personal docente, estudiantado, madres y padres de familia dan cuenta de cómo se vivió el hecho de que las actividades escolares se realizaran desde los hogares y de las estrategias para sostener los procesos educativos. La conferencia de cierre vuelve a preguntarse por una escuela renovada, pero que “sigue siendo escuela”, en su condición de espacio inclusivo. El ciclo reafirma que la ética es condición de posibilidad de la educación y que la formación docente adquiere valor en tanto esté situada en los sujetos y contextos en que se labora.

El encuentro contó con la participación de 20 especialistas, cuatro maestros, dos estudiantes, una madre y un padre de familia, y representantes de las Oficinas

regionales de la OEI, así como comisionados de la Junta Directiva e integrantes del Consejo Técnico de Educación y del Consejo Ciudadano de Mejoredu.

PROGRAMA

- 27 de mayo **Conferencia inaugural**
Formación docente, tecnologías y una escuela renovada
JORGE LARROSA BONDÍA · España
Moderadora: Graciela Messina
-
- 17 de junio **Panel 1**
El vínculo pedagógico en entornos sociotécnicos, mediación y acompañamiento
MARÍA TERESA LUGO · Argentina
CARLOS EDUARDO VALDERRAMA HIGUERA · Colombia
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES · España
Moderador: Graciela Cordero Arroyo
-
- 1 de julio **Panel 2**
Cuando la escuela entra a la casa
ESTUDIANTES, DOCENTES, Y MADRES Y PADRES DE FAMILIA
Moderador: Manuel Gil Antón
-
- 22 de julio **Panel 3**
Metodologías situadas y estrategias con TIC para la construcción de experiencias de aprendizaje, enseñanza y formación
LEANDRO FOLGAR RUÉTALO · Uruguay
EDGAR SALGADO GARCÍA · Costa Rica
ALMA SALGADO Ramírez · México
Moderadora: Tamara Díaz Fouz
-
- 5 de agosto **Panel 4**
Repensar la enseñanza para fortalecer el vínculo con el saber y acompañamiento socioemocional (primera parte)
CARINA VIVIANA KAPLAN · Argentina
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ · España
RODOLFO RAMÍREZ RAYMUNDO · México
Moderadora: Bertha Salinas Amescua
-

PROGRAMA

Panel 5

Repensar la enseñanza para fortalecer el vínculo con el saber y acompañamiento socioemocional (segunda parte)

19 de agosto

NATALIA COLINO COUTO · Uruguay

ENRIQUE LEPE GARCÍA · México

ANTONIA CANDELA MARTÍN · México

SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ · México

Moderadora: Sara Jaramillo Idrobo

Panel 6

Construcción colectiva de saberes y conocimientos: comunidades y redes

2 de septiembre

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA · España

CARLOS SKLIAR · Argentina

JORGE OSORIO VARGAS · Chile

LILIA DALILA LÓPEZ SALMORÁN · México

Moderador: Felipe Hevia de la Jara

Conferencia de cierre

Resignificar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente

9 de septiembre

INÉS DUSSEL · Argentina/México

Moderadora: Etefvina Sandoval Flores

Esta memoria compila las participaciones orales de las aportaciones y recomendaciones compartidas. Los videos de las sesiones se encuentran en el Canal de YouTube de Mejoredu <<https://www.youtube.com/c/MejoreduMX>> y en la página de Facebook de la OEI-México <<https://www.facebook.com/oeimexico>>.

Invitamos a maestras, maestros, autoridades educativas y público en general a releer las voces de los participantes en esta memoria impresa, para generar un diálogo que lleve a repensar el papel de la educación y de la escuela en nuestras sociedades, que apoye la comprensión de lo que hoy sucede en el ámbito educativo. Hoy más que nunca es necesario escuchar a diversos protagonistas de estas historias que también son nuestras y formular nuevas preguntas y respuestas, tantas como las situaciones vividas y las oportunidades abiertas las requieran. En este

gran marco de reacomodos conceptuales e institucionales se inscribe el Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas que les invitamos a visitar con su lectura.

Silvia Valle Tépatl

Comisionada presidenta
de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua
de la Educación

Patricia Aldana Maldonado

Representante permanente
en México de la OEI

INAUGURACIÓN DEL CICLO

27 DE MAYO DE 2021



Palabras inaugurales



María del Coral González Rendón

Comisionada de la Junta Directiva
Mejoredu

10

Muy buenos días. A nombre de la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) doy la bienvenida a todas las personas asistentes a la conferencia inaugural del Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, evento que organizan de manera conjunta la Oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Mejoredu. Saludo a la maestra Patricia Aldana Maldonado y al doctor Jorge Larrosa. Sean bienvenidas y bienvenidos todos ustedes.

A más de un año de iniciada la contingencia sanitaria mundial, queda claro que se vive un cambio inédito en las instituciones educativas: los vínculos pedagógicos y las relaciones entre escuela, familia y comunidad, donde las voces de algunas y algunos estudiantes y sus familias se han hecho presentes en mayor grado, no ha sido equitativa para otras personas, quienes han quedado fuera de los procesos educativos.

También se han redefinido las relaciones entre el orden educativo institucional y el espacio doméstico, entre lo público y lo privado, y se han agudizado las desigualdades históricas. Esta situación lleva a adoptar como reto la continuidad de los procesos educativos y de formación docente, con una perspectiva que no se limita al cumplimiento de metas, sino que se interesa por la inclusión de todas las personas participantes.

Para ello, tenemos como base el Primer Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, efectuado en 2020, y que inició el análisis y la reflexión sobre la formación continua y el desarrollo profesional docente ante la nueva normalidad.

Este 2021, Mejoredu y la OEI se propusieron realizar un segundo ciclo orientado a vislumbrar rutas que den un paso adelante en la educación remota de emergencia a la que obligó la contingencia sanitaria por el SARS-CoV-2.

El punto de partida es que conviene revisar la educación remota de emergencia desarrollada durante este tiempo para perfilar una escuela y una formación docente renovadas, con una perspectiva donde se combinen la inclusión, el respeto a la diferencia, la justicia social y el trabajo colaborativo, y que al mismo tiempo esa educación remota esté abierta a múltiples alternativas tecnológicas.

El énfasis de este ciclo se ubica en la reflexión transversal acerca de las relaciones entre los procesos pedagógicos y la tecnología. Incluye campos, tales como acompañamiento socioemocional, matemáticas, lenguas, ciencias naturales y ciencias sociales, así como comunidades y redes de formación y narrativa.

En resumen, aspira a generar un espacio colectivo de reflexión sobre experiencias y nuevas maneras de hacer escuela y formar docentes en contextos específicos, en diálogo y en red, donde participen todas y todos: estudiantes, docentes, cuerpos directivos, formadoras y formadores, investigadores, así como el público en general.



Palabras inaugurales



Patricia Aldana Maldonado

Representante permanente
de la Oficina de la OEI en México

12

Muchas gracias, Graciela, te saludo con mucho gusto. Igual saludo con mucho afecto a la maestra María del Coral González, comisionada de la Junta Directiva de Mejoredu, así como al doctor Jorge Larrosa, a quien le agradezco su participación el día de hoy. Además, agradezco a las personas intérpretes de lengua de señas mexicana que nos ayudan a que estos eventos sean espacios más inclusivos. Muy buen día a todas y todos quienes nos acompañan mediante nuestras redes sociales.

En la Oficina de la OEI en México nos encontramos muy entusiasmados por estar de vuelta con ustedes: personal directivo, docente, académico, madres y padres de familia, y todas las personas interesadas en este tema y que nos acompañaron durante el Primer Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, del año pasado.

Después del buen recibimiento y el impacto que tuvo ese evento, tanto Mejoredu como la OEI decidimos continuar con este tipo de encuentros virtuales que nos han permitido contar con la participación de una amplia diversidad de especialistas de Iberoamérica, además de compartir las buenas experiencias, reflexiones y prácticas, llegando de igual manera a una audiencia conformada por diversos actores de los países de la región.

Tal como tuvimos oportunidad de abordar en el Primer Ciclo Iberoamericano del año pasado, es oportuno retomar que la pandemia nos ha dejado múltiples aprendizajes, pero sobre todo oportunidades. Esto último es en lo que debemos

enfocarnos: en aprovechar las ventanas de oportunidad para sacar lo mejor de esta situación.

En el sector educativo se han vivido tiempos complicados, pero también han sido meses de renovaciones, reestructura del sistema y de buscar hacer cambios verdaderamente sustanciales.

Uno de los mejores cambios que se han presenciado es el trabajo colaborativo que han realizado docentes, madres y padres de familia, tutores y estudiantes para continuar con su educación desde el hogar. Esta comunicación y participación deben mantenerse y fortalecerse hoy más que nunca en el retorno a clases presenciales.

Desde la OEI trabajamos para enfrentar los efectos de la pandemia; esto incluye recuperar aprendizajes y a millones de alumnas y alumnos que han abandonado la escuela, así como apostar por la digitalización de las escuelas y los sistemas educativos. Para ello creemos que es esencial la capacitación del personal docente, la revisión del currículum, los cambios metodológicos, la universalización de la conectividad, contar con nuevos recursos didácticos, fortalecer la relación entre las familias y las escuelas, así como potenciar espacios no formales. Los retos y desafíos que nos está dejando esta pandemia dan cuenta del gran acompañamiento y soporte que necesitan docentes y estudiantes.

Durante las ocho sesiones que conforman este segundo ciclo de conversatorios, las y los docentes seguirán siendo nuestro punto focal, pero esta vez se incluirá a aquellas personas e instrumentos que también son valiosos y tienen un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como madres y padres de familia, alumnado, herramientas tecnológicas y digitales, además de la necesidad de reconocer y saber manejar nuestras emociones, e introducir temáticas que consideramos sustanciales y deben de ser abordadas.

Sin más por el momento, aperturamos este ciclo. Siendo las diez horas con ocho minutos del 27 de mayo de 2021, doy por inaugurados los trabajos del Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. Un paso adelante de la educación remota de emergencia: repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente.

Muchas gracias por su atención y que disfruten mucho esta primera jornada del ciclo. Hasta pronto.

CONFERENCIA INAUGURAL

27 DE MAYO DE 2021



SEMBLANZAS

JORGE LARROSA BONDÍA

Es profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Sus más recientes trabajos versan sobre la forma de la escuela y la materialidad del oficio docente. Tiene numerosas publicaciones; las más recientes son la Trilogía del oficio del profesor, constituida por *P de profesor*; *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*; y *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio*, todas ellas publicadas en España, Argentina y Brasil. También publicó la serie *Elogios*, que contiene *Elogio de la escuela*, *Elogio del profesor* y *Elogio del estudio*, publicados en Argentina y España por editorial Miño y Dávila.



Formación docente, tecnologías y una escuela renovada



Jorge Larrosa Bondía

España

En el título de la conferencia que voy a pronunciar hay tres ítems que la desarrollan, y tanto en el título como en los tres o cuatro puntos que la exponen hay cuatro grupos de palabras. Uno se refiere a la formación docente y a las personas docentes artesanas; yo me imagino que el título está ahí por mi trabajo –que ha reseñado Graciela– sobre la forma de la escuela y la materialidad del oficio, la Trilogía del oficio y la serie Elogios.

Luego hay otra parte que se refiere a las tecnologías escolares y las tecnologías de la atención; como ustedes saben, nosotros hemos trabajado la escuela como una cápsula *atencional*, es decir, como un espacio y un tiempo donde se atiende a otras cosas y se atiende de forma diferente que en otros espacios y en otros tiempos sociales. Las tecnologías y los ejercicios escolares son gimnasias de la atención; la desarrollan e intentan producir personas atentas y siempre se trata en la escuela de la atención al mundo. La escuela convierte algo del mundo en materia de estudio, y entonces una de sus funciones es hacer de éste algo interesante; además de constituir personas atentas.

Hay también en ese título y en esos ítems una mención a la presencialidad, que me imagino es el tema de la época. La escuela, durante siglos –desde su invención griega– ha estado ligada a la presencia y al cuerpo, y ahora asistimos a una cierta *despresencialización* y *descorporización* de los procedimientos, de las tecnologías y de la escuela misma.

Y luego un cuarto grupo de palabras tiene que ver con uno de los ítems del título del ciclo, que es la escuela renovada. A mí me ha gustado que hablen de renovada y no de innovadora, es decir, no lo nuevo sino lo renovado. Y la renovación siempre trata de colocar lo nuevo, de hacer lo nuevo, pero sin cambiar los

fundamentos, las paredes maestras o las estructuras fundamentales. No se trata tanto de una escuela nueva, sino de la escuela de nuevo, de otra vez la escuela, de una vez más la escuela.

El asunto, por tanto, en este momento vuelve a ser “¿qué es la escuela?, ¿qué es lo que hace que la escuela, sea escuela?”; no sea que en la renovación se nos *escape la escuela*, y no seamos ya capaces de reconocerla; no sea que la renovación de la escuela signifique un arrasamiento de la escuela.

Hace unas semanas conmemoramos en España el décimo aniversario del 15M (Movimiento 15-M, también llamado *Movimiento de los indignados* en España), aquel momento en que algunas personas españolas ocuparon las plazas. El titular internacional de ese evento fue la *Spanish Revolution*, que tenía que ver un poco con la época de las primaveras árabes. Hace dos semanas se conmemoró el décimo aniversario, y entonces uno de los lemas que disparó la protesta decía lo siguiente: “Le dicen democracia, y no lo es. ¡Democracia real, ya!”.

A mí me gustó lo de democracia real, que quiere decir una democracia de verdad, una democracia verdadera, una democracia que merece el nombre de democracia. Y entonces, yo les invitaría a parafrasear ese lema diciendo: “Le dicen escuela, y no lo es. ¡Escuela real, ya!”; es decir, una escuela que aunque renovada, sigue siendo verdaderamente escuela, y merezca el nombre de escuela. O en una duplicación muy bonita en español, cuando le preguntas a alguien “¿me quieres?”, y te dice “sí, te quiero mucho”; y tú preguntas “pero, ¿mucho, mucho?”, y te responde “sí, mucho, mucho”. A mí me gusta mucho esa duplicación; por lo tanto, lo que las personas españolas pedían era una democracia-democracia, y ahora se trata quizá de una escuela, escuela renovada, pero escuela.

Desde que se disparó la pandemia he dejado de recorrer Latinoamérica como lo venía haciendo durante algunos meses de mis años académicos, y casi siempre por esas américas de nuestros amores y nuestros dolores uno iba a sitios donde había pancartas que decían: “Defendamos la escuela pública”. Ahora se trata –según el título de este ciclo– de renovar la escuela, pero quizá no esté de más dedicar un rato a darle vueltas a qué es eso de la escuela, qué queremos defender o renovar.

Yo estuve estos días leyendo los cuadernos de Simone Weil, filósofa francesa, muy interesante, que murió durante la Segunda Guerra Mundial, quien en sus cuadernos anotaba proyectos e ideas que se le venían a la cabeza como para desarrollar; entonces, hay una idea muy bonita, que a mí me gustó, dice: “Proyecto: una universidad al estilo socrático para tratar de los fundamentos de los oficios”.

Simone Weil fue una pensadora del trabajo, tal vez una de las últimas personas en tratar de dignificar el trabajo humano; y entonces imaginaba o proyectaba una

especie de universidad donde se tratara sobre los fundamentos de los distintos oficios. Y aquí vendría mi primera reflexión sobre la formación docente: una universidad al estilo socrático, para tratar los fundamentos del oficio docente, lo cual es inseparable de los fundamentos de la escuela, porque ante la pregunta “¿a quién sirve la persona docente?, ¿al servicio de qué están las y los profesores?, ¿al servicio de qué está el personal docente?” para mí la respuesta es que “está al servicio de la escuela”, no al servicio de la niñez, aunque ésta sea, claro, muy importante; no al servicio de las mamás y los papás, ni al servicio de la sociedad, ni al servicio de la economía, ni al servicio de la patria, sino al servicio de la escuela.

Hay un libro que ha sido muy inspirador para muchas y muchos de nosotros y que es posible que ustedes conozcan; es un libro de Jan Masschelein y Maarten Simons que se llama *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, donde ellos tratan de definir qué es lo que hace que una escuela sea escuela. ¡Escuela real, ya! Qué es lo que hace que una escuela sea escuela; y entonces, en algún momento dicen que la función principal de profesoras y profesores es hacer escuela, hacer que una escuela sea una escuela.

Por tanto, renovar la escuela, renovar la formación docente, renovar las tecnologías escolares es una oportunidad para repensar, para pensar de nuevo los fundamentos de la escuela, los fundamentos del oficio de las tecnologías escolares, que son –como he dicho– tecnologías básicamente de la atención.

Yo imagino que este ciclo de conferencias quiere incidir –ha sido dicho en alguna de las presentaciones– en el contexto de la crisis actual.

Como ustedes recuerdan, al principio de todo –cuando el mundo colapsó de un día para otro y el suelo sobre el que apoyábamos los pies era como si se levantara, como si no tuviéramos suelo bajo los pies–, había una retórica de guerra, esto era una guerra contra el virus. Ahí las feministas protestaron con razón, diciendo que no era un asunto de soldados sino de cuidados, y por tanto, quienes estaban sosteniendo la vida y el mundo eran profesiones feminizadas, precarizadas, como las cajeras de los supermercados, la gente que limpiaba la ciudad y vaciaba nuestra basura, y desde luego profesoras y profesores que con muchísimas dificultades trataron de que las y los niños no desistieran en ese momento de desastre.

Después empezó a hablarse de una catástrofe, emparentando lo que estaba pasando a un desastre natural, a una sequía, a una tormenta o a un terremoto. Las catástrofes naturales pasan sin que nadie las provoque, pero al mismo tiempo –como ustedes saben– éstas impactan más a las personas pobres, porque la única protección que se tiene son las instituciones públicas de solidaridad y apoyo mutuo, las cuales estaban muy rebasadas. Las víctimas sociales y económicas fueron

muchísimas, además de las víctimas en los rubros que tenían que ver con salud, enfermedad y muerte. Y todo eso pasó después a utilizar la palabra más neutra de *crisis*. Vivimos tiempos extraordinarios, algo ha colapsado y se está deshaciendo, algo diferente viene y nada será como antes. Entonces, voy a permitirme durante poco tiempo darle vueltas a qué es la crisis; y qué es eso de la crisis no solamente como colapso, sino también –como decía Patricia Aldana– como una oportunidad.

Hay un texto que muchas personas hemos leído con atención y todavía le damos vueltas. Es un texto de Hannah Arendt que se titula *La crisis en la educación*, de 1958, donde dice que: “Las crisis ponen a la luz la esencia de las cosas”; las crisis muestran cosas, ponen algo a la luz, ponen algo a la vista de todos. Tal vez Hannah Arendt aproxima ahí la palabra *crisis* a la palabra apocalipsis, que etimológicamente significa a la vez *desastre* y *revelación*. El apocalipsis, como la crisis, es un desastre, es decir, que nos desarraiga súbita y violentamente del mundo en el que vivíamos y estábamos enraizados, y nos lo pone a distancia, a veces dolorosamente, le quita los velos que lo cubrían cuando estábamos inmersos en él.

Y esta pandemia también nos ha arrancado de la escuela presencial ligada a un tiempo, a un espacio, a unas materialidades; esa en la que con muchísimas dificultades estábamos arraigados y ha puesto algunas cosas a la vista de todos.

Entonces, la primera pregunta sería “¿qué es lo que ha mostrado esta crisis?” Las crisis muestran cosas, ponen cosas a la luz, revelan cosas, ¿qué es lo que ha mostrado esta crisis? Desde luego muchas cosas. Ha habido mucha gente que ha puesto el énfasis –yo también lo he hecho en alguna de mis intervenciones y en algunos de mis escritos– en la cuestión de igualdad y desigualdad. La crisis ha revelado una desigualdad que ya estaba, pero la ha revelado de otra manera y de una forma particularmente descarnada.

Quizá haya revelado otras cosas, como el valor mismo de la escuela; una institución atacada desde muchos lugares que de repente adquiere una presencia social y cultural muy importante. Eso, por ejemplo, pasó claramente en la universidad. Yo soy profesor de la Universidad de Barcelona, la universidad también cerró y todos los trabajos universitarios se produjeron a distancia; y de repente empezó a haber como una especie de nostalgia del campus, de reivindicación del campus, y la gente se empezó a dar cuenta de lo que valía, del valor que tenía aquello, la presencia, el ir todos los días a la universidad, el ir todos los días a clase, del valor que tenía algo de lo que no nos dábamos cuenta, porque lo dábamos por supuesto. En cualquier caso, las crisis muestran cosas, revelan cosas.

Además, las crisis también son aceleradoras de los cambios. De hecho, desde que empezó todo esto, y también en lo que se refiere a la educación y a la escuela,

hemos oído constantemente que “ya nada será como antes”, “estamos en un cambio de época”, “tenemos que aprender a hacer las cosas de otra manera”. La escuela –como todas las instituciones humanas– requiere cierta estabilidad, cierta permanencia, cierta durabilidad.

Las personas que vivimos en la escuela y para la escuela necesitamos cierta tranquilidad, no sólo para hacer bien nuestro trabajo, sino también para reunirnos, hablar, pensar, discutir las cosas, ver lo que nos interesa; los momentos de crisis lo ponen todo *patas arriba*, nos dejan a todas y todos aturdidos y desorientados, y entonces se empieza a oír detrás de la nuca esa cantinela de que “todo ha cambiado”, “ahora sí hemos entrado definitivamente en el siglo XXI”, “tenemos que reinventarnos”, etcétera.

En esa lógica, lo que yo llamo *la aceleración de los cambios*, hemos visto muy clara y también muy dolorosamente lo que ya sabíamos: que tanto la forma de la escuela como la materialidad del oficio de profesor son cosas muy frágiles, muy precarias, muy vulnerables; y cuando esas cosas se interrumpen, se caen, hay que intentar ponerlas en pie y sostenerlas con otros medios a veces muy precarios, con otras condiciones difíciles, métodos que tenemos que inventar, como han tratado de hacer y hacen, sin duda, millones de personas docentes, de madres y padres, y estudiantes en todo el mundo.

Las crisis ponen a la luz algunas cosas, pero también las crisis aceleran los cambios; por lo tanto, la segunda pregunta sería “¿qué es lo que esta crisis ha venido a cambiar?, ¿qué es lo que quiere cambiar?”. En tercer lugar, las crisis son también encrucijadas, son momentos de decisión y por eso exigen pensar.

El verbo griego *crineim*, de donde viene la palabra *crisis*, significa fundamentalmente *discernir*. En las crisis algo se distingue, de ahí la relación entre *crisis*, *crítica* y *criterio*; y de ahí también la expresión *momento crítico* para nombrar ese momento temporal en el que alguna cosa se decide. Cuando se habla de que una persona enferma está en estado crítico, quiere decir que todavía no está decidido si se va a salvar o no se va a salvar, y cuando ya no está en estado crítico es que va a sobrevivir; el momento crítico es el momento en el que alguna cosa se decide.

En las crisis se abre con especial claridad lo que Hannah Arendt llamaba “la brecha del tiempo”, es decir, un intervalo entre lo que ya no es y lo que aún no es, entre lo que era y lo que va apareciendo, pero que todavía no entendemos muy bien, todavía no sabemos muy bien para dónde irá ese intervalo, esa brecha del tiempo que se abre con especial nitidez. Esa brecha del tiempo nos exige –dice Hannah Arendt– pensar, pero pensar no es una actividad especial que hagan algunas mentes solitarias, sino que tiene que ver con la mundanidad y la pluralidad de la

condición humana. Pensar no es una actividad monológica sino una actividad dialógica. Por eso el pensar –como decía Hannah Arendt– necesita compañía, y por eso exige una especie de sentido común o de sentido de lo común de lo que podamos intentar construir juntos.

En su texto sobre *La crisis en la educación*, Arendt insiste en que la crisis destroza apariencias, nos obliga a plantearnos preguntas y nos exige juicios directos. Por lo tanto, en tercer lugar, las crisis exigen pensar, formular preguntas, nuevas preguntas, juzgar, es decir, tomar decisiones.

Como la escuela es una institución muy disputada, desde posiciones distintas se verán cosas distintas. La crisis pone a la luz, permite ver algunas cosas. Desde posiciones distintas, se valorarán los cambios de forma diferente y se harán preguntas y juicios diferentes; y ahí es donde yo creo que debemos tratar de tener argumentos y razones para que no sea como siempre el enemigo el que se adueña de las crisis y el que nos diga qué es lo que esta crisis permite ver, qué es lo que esta crisis obliga a decidir y qué es lo que esta crisis va a cambiar.

Por eso, renovar la escuela –como renovar la formación docente y las tecnologías escolares– es una oportunidad para volver a pensar, otra vez, los fundamentos de la escuela, los fundamentos del oficio y los fundamentos de las tecnologías atencionales.

Ahora voy a formular el que para mí es uno de esos fundamentos. Seguramente hay más, pero voy a formular uno de ellos, un elemento que si desapareciese, la escuela dejaría de ser escuela; es decir, seguiría llamándose escuela, pero dejaría de ser escuela. Ese fundamento es también arendtiano, es el que dice que la escuela está ahí para la transmisión y la renovación del mundo común.

Voy a decirles, porque me lo sé de memoria, el último párrafo de ese texto de Hannah Arendt, *La crisis en la educación*, de 1958; que yo creo que merece ser meditado muchísimas veces: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para tomar una responsabilidad por él”.

Decidimos, podríamos no decidirlo; es decir, ha habido sociedades sin escuela; no ha habido ninguna sociedad sin aprendizaje; todas han tenido instrumentos de aprendizaje para que los nuevos venidos al mundo aprendan los valores, las costumbres, los hábitos y las capacidades de los adultos y de su comunidad; pero ha habido sociedades sin escuela. Nosotros por alguna razón decidimos construir escuelas, por tanto es una decisión, es una decisión política que tiene que ver también con una cierta idea de lo que la educación es.

La educación está asociada, por tanto, con el amor al mundo, no con el amor a la niñez, aunque a las niñas y a los niños hay que amarlos, claro. No con el amor

a la patria, aunque a la patria hay que amarla, claro. No con el amor a la economía y a la competitividad y a no sé qué, que también hay que amarlo, claro; sino que tiene que ver con el amor al mundo, que no es lo mismo que la sociedad, con el amor al mundo.

A mí me gusta mucho que la palabra *amor* venga inmediatamente seguida por la palabra *responsabilidad*, es decir, que el amor no es una pasión, sino una responsabilidad; amar a algo es hacerse cargo de algo, es hacerse responsable de algo, es cuidar de alguna cosa.

Dice Hannah Arendt “salvarlo de la ruina”, porque el mundo se arruina, los cuerpos, los seres vivos, se pudren, envejecen y mueren; las sociedades cambian, pero el mundo se arruina, las ideas también se arruinan, los pensamientos se arruinan y las instituciones se arruinan, todo lo que es construido se arruina, y esa ruina sería inevitable –dice Arendt– si no fuera por la llegada de los “nuevos”; es decir, se trata de transmitir el mundo a las y los nuevos, para que lo renueven y lo habiten, y por tanto lo salven de la ruina. Los nuevos que vienen al mundo por nacimiento, la infancia y la juventud, en definitiva.

Y la educación, –continúa Hannah Arendt diciendo–: “es el punto en el que decidimos si amamos a la niñez lo bastante como para no arrojarla de nuestro mundo y abandonarla a sus propios recursos”. La escuela tiene que ver, para ella, con un doble amor, con el amor al mundo, por un lado, y con el amor a la infancia por el otro, con el amor a nuestra niñez que viene al mundo por nacimiento.

“Es decir, ya os apañareis, ya os arreglareis solitos, no tenemos nada que enseñaros, no tenemos nada que mostraros, no entendemos el mundo, ya os apañareis, como para no arrojarlos de nuestro mundo y abandonarlos a sus propios recursos, ni quitarles” –dice Arendt– la oportunidad de empezar algo nuevo, algo que nosotros ni siquiera imaginamos.

Para la teórica alemana, la educación tiene que ver con el nacimiento, con el hecho de que los seres humanos vienen al mundo por nacimiento; y nacer tiene que ver con la capacidad de comenzar; los seres humanos tenemos la capacidad de continuar, pero también tenemos la capacidad de comenzar. Por ejemplo, una revolución es un comienzo, pero nuestras vidas también están hechas de permanentes comienzos; no solamente continuamos cosas sino que también comenzamos una y otra vez; y la niñez, lo que nace, tiene la capacidad de comenzar algo nuevo, algo que nosotros ni siquiera imaginamos.

Voy a quedarme en las palabras anteriores a lo del mundo común; dice ella “prepararlos con tiempo”; con tiempo puede decir dos cosas: en primer lugar, anticipadamente –yo puedo decir que tenía una cita a las cinco y llegué con tiempo, llegué

a las cuatro y media, antes de tiempo–; pero también puede significar que hay que prepararlos justamente con tiempo, es decir, dándoles tiempo. Esa es una idea que para nosotros es también fundamental, porque la escuela lo que hace es dar tiempo a niñas y niños, el don del tiempo en la escuela, y sobre todo en la escuela pública; tal como se constituye en distintos países del mundo, en distintas épocas y con distintas lógicas. A finales del siglo XIX y a principios del siglo XX lo que hace es “arrancar” a la infancia del trabajo; la niñez pobre estaba trabajando, todavía continúan haciéndolo en muchos casos, en las minas, en las fábricas, cuidando cabras. La escuela lo que hace es arrancar a las y los niños del trabajo y para otra cosa, darles tiempo para el mundo; por lo tanto, prepararlos con tiempo, es decir, dándoles tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Es bonita la palabra *común*, porque el mundo no es mundo si no es común y ahora se dice mucho eso de que “cada generación vive en su propio mundo”, pero no existen los mundos propios ni los mundos privados, sino que los seres humanos compartimos el mundo, y por tanto, solamente constituye mundo aquello que compartimos, es decir, aquello que es común para las personas. En cualquier caso, la idea, el fundamento que yo quería enunciar, sería que la escuela es un invento, una decisión, un artificio, una tecnología, una materialidad que tiene que ver con la transmisión, la renovación y la *comunización* del mundo.

Cuando digo *comunización* no digo *comunicación*, porque la palabra *comunizar* viene de comunismo, tiene que ver con hacer alguna cosa común, con hacerla pública, con ponerla a disposición de todo el mundo. La escuela lo que hace es comunizar el mundo; es decir, ponerlo –convertido en materia de estudios– a disposición de toda la niñez, independientemente de su origen social; de ahí que sea también una institución fundamentalmente igualitaria.

Desde esa lógica, desde ese fundamento que me he atrevido a enunciar, lo que la persona docente hace es –podemos hacer e inventar frases ahí– “abrir el mundo”; hacer que el “mundo hable”, que diga alguna cosa, hacer que las cosas hablen, y los ejemplos serían innumerables. Yo soy, desde hace tiempo, coleccionista de escenas escolares fuera de la escuela, es decir, cuando una persona docente rodeada de un grupo de estudiantes va a un museo, a un jardín botánico, a donde sea, y entonces hace que las niñas y los niños se paren delante una pintura o un árbol, una escultura precolombina o del retablo de una catedral barroca, lo que hace es que aquellas cosas hablen, que digan alguna cosa.

Por lo tanto, el personal docente “abre el mundo”, hace que el “mundo hable”, hace al mundo interesante o trata de hacerlo interesante. Yo he dicho algunas veces que, una de las funciones esenciales de la escuela –que en esta época consigue

con grandes dificultades– es tratar de que la infancia se interese por otra cosa que no sea “su propio ombligo” y que se interese por el mundo, hacer un mundo interesante; llama la atención sobre el mundo, dice: “¡miren este árbol, este retablo, esta escultura precolombina, este afloramiento calcáreo –lo que sea esta palabra–, miren esto porque vale la pena!”, llama la atención sobre el mundo. En una metáfora que a nosotros nos gusta mucho: “Pon el mundo encima de la mesa”, porque la escuela es el lugar de la atención, sí, pero es también el lugar de la atención compartida, y es el lugar donde muchas personas atienden lo mismo, lo que está en medio, lo que se ha puesto encima de la mesa.

En relación con la presencia, la persona docente hace que la niñez esté presente para el mundo, y que el mundo esté presente para ella; es decir, presenta el mundo: “He aquí una palmera, he aquí una escultura precolombina, he aquí un retablo barroco, he aquí una palabra guaraní, he aquí un afloramiento calcáreo”. Presenta al mundo, trae el mundo a la presencia, y para eso utiliza una serie de procedimientos y de herramientas dirigidos a producir la atención y combatir la distracción; porque la atención tiene que ver con fijarse en algo. Uno de los imperativos clásicos de la escuela es “fíjate en eso, presta atención, estate atento, fíjate en eso”.

La atención tiene que ver con fijar la atención, con concentrar la atención, pero también con una cierta demora del tiempo, una cierta actitud de demora, cierta paciencia con respecto al mundo. Eso se ve perfectamente en todas las escenas escolares que les estoy comentando: una persona docente entra con un grupo de niñas y niños a un jardín botánico o a un museo, quienes tienden a irse inmediatamente de una cosa a otra; la infancia está perpetuamente distraída, todo le llama la atención y por lo tanto en nada se detiene. La lógica de las nuevas tecnologías comunicacionales tiene que ver también con eso, con una atención dispersa que pasa enseguida de una cosa a otra, en la que nunca nos detenemos lo suficiente en nada, y entonces, lo que hace la persona docente siempre es “parar” a la niñez y decir “quietos aquí, vamos a estar un rato mirando este árbol o mirando esta estatua precolombina, a ver si tiene alguna cosa interesante que decirnos”.

Todo esto puede parecer muy abstracto, yo creo que no lo es, y por eso he puesto algunos ejemplos muy convencionales, porque la escuela está en la escuela, cada vez que la persona docente escribe algo en la pizarra, pone alguna cosa sobre la mesa, es decir, *presenta* alguna cosa; pero la escuela también es capaz de escolarizar todos los espacios que toca. Por eso decía que, en los jardines botánicos, en los museos, en las catedrales, hay también escenas escolares. En una escena escolar, cuando una persona docente entra con un grupo de estudiantes a una

iglesia, ésta ya no es un lugar de culto y tampoco de turismo, sino que pasa a ser un objeto de estudio, pasa a ser algo del mundo interesante, porque hay que ser capaces de hacerlo interesante. Por tanto, la escuela escolariza la catedral, podríamos decir, o escolariza las plantas del jardín botánico, o *escolariza* las esculturas precolombinas. Esto que parece tan abstracto voy a desarrollarlo con un texto casi al final –quizá tenga tiempo para añadir alguna otra cosa–, pero quisiera desarrollarlo con un texto muy bonito de José Martí, el líder y mártir de la independencia cubana.

El texto que les voy a leer es el segundo párrafo de una revista que se llama *La Edad de Oro: Publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a las niñas y los niños de América*, aparecieron cuatro números en 1889, en un momento en que José Martí estaba en Estados Unidos preparando y pensando lo que sería la guerra de independencia, lo que sería la educación y la escuela en la Cuba independiente. *La Edad de Oro* se publicó en 1905, diez años después de que José Martí muriera peleando por la independencia de Cuba contra las tropas del imperio español; y es un libro que se encuentra en las escuelas y bibliotecas desde la Patagonia hasta la frontera con Estados Unidos, es un libro muy americano.

Repito parte del título: *Publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a las niñas y niños de América*. Y es curioso que el párrafo que les voy a leer retoma –renovándolo, claro– la Revolución Cubana en 1958, cuando abre la escuela revolucionaria en lo que ellos llamaron “La Segunda Independencia”; retoman ese párrafo que les voy a leer de José Martí –que apareció en el libro *La Edad de Oro*, donde se reunieron los cuatro números, y sigue estando en las escuelas cubanas como en muchas otras escuelas, se sigue leyendo allí, pero lo que les voy a leer fue utilizado como un párrafo programático por la Cuba revolucionaria, por tanto, les voy a leer un texto que tiene ciento treinta y dos años, de 1889 hasta 2021 y creo que ilustra muy bien cuál es la función de la escuela, la formación docente y todas esas cosas.

El tercer párrafo dice lo siguiente, está dirigido a las niñas y los niños, es una especie de invitación a la lectura del texto, por lo tanto, el texto tiene un *tú*, se dirige a alguien, invoca a alguien para invitarlo a *La Edad de Oro*:

Les vamos a decir cómo está hecho el mundo; les vamos a contar todo lo que han hecho los hombres hasta ahora.

Para eso se publica *La Edad de Oro*: para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes y se vive hoy en América, y en las demás tierras; y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor, y los puentes colgantes, y la luz eléctrica; para que cuando el niño vea una piedra de color sepa por qué tiene colores la

piedra, y qué quiere decir cada color; para que el niño conozca los libros famosos donde se cuentan las batallas y las religiones de los pueblos antiguos. Les hablaremos de todo lo que se hace en los talleres, donde suceden cosas más raras e interesantes que en los cuentos de magia, y son magia de verdad, y más linda que la otra; y les diremos lo que se sabe del cielo, y de lo hondo del mar y de la tierra; y les contaremos cuentos de risas y novelas de niños, para cuando hayan estudiado mucho, o jugado mucho, y quieran descansar. Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo.

Este párrafo maravilloso –que yo no puedo leer sin temblar cada vez que lo leo– empieza con una frase: “Les vamos a decir cómo está hecho el mundo”, y les vamos a hablar de cómo se vivía antes, cómo se vive ahora, las religiones de los pueblos antiguos, las máquinas de vapor, los puentes colgantes, las piedras de color y por qué son de colores, y qué quiere decir cada color; y les vamos a contar cuentos y explicarles lo que se hace en los talleres. Es decir, les vamos a decir cómo está hecho el mundo, ésa es la primera frase, aquí les vamos a decir cómo está hecho el mundo. Y la última frase del texto es: “[...] porque los niños son la esperanza del mundo”; no la esperanza de la sociedad, ni de México, ni del capitalismo, ni de la economía, ni la esperanza de sus papás, ni nada; la esperanza del mundo.

Entonces yo creo que la invitación –y con esto casi terminaré– es a reflexionar sobre qué quiere decir *mundo* en ese texto de Martí, qué quiere decir que les vamos a decir “cómo está hecho el mundo”, y qué quiere decir “los niños son la esperanza del mundo”.

Y si no les parece a ustedes que las tecnologías, los procedimientos escolares y la función del profesorado, no tienen que ver todavía con mostrarle a la niñez las casas de hierro, los puentes colgantes, lo que hay en los talleres, las formas de vivir y de trabajar, las piedras de colores, los ríos de su país, las cuencas fluviales, los retablos de las iglesias, las estatuas precolombinas, los árboles exóticos de los jardines botánicos, y con tratar de que se interesen por alguna cosa, en ese sentido, yo creo que queda ilustrado de una forma muy poderosa en el texto de Martí –que a mí me gusta mucho–, queda ilustrada un poco la función docente y de las personas docentes artesanas, queda ilustrado lo de las tecnologías de la atención.

Tenemos que inventar técnicas y procedimientos para decirle a la niñez de qué está hecho el mundo; tenemos que inventar las formas de presentar el mundo, a lo mejor ya no en una pizarra, sino en una pantalla; a lo mejor ya no de siete a ocho de la mañana bajo una materia concreta que se llama Geografía de México, sino

bajo el procedimiento de un proyecto o de una materia interdisciplinaria, lo que sea, pero técnicas para decirles de qué está hecho el mundo. Es decir, volviendo a lo de la presencialidad, formas de hacer el mundo presente, de presentar y hacer el mundo presente, pero tratando también de que la infancia esté presente para el mundo, que no estén distraídos, que no estén ausentes, que no estén conectados con otra cosa. Para eso la escuela tenía un procedimiento esencial, que era el espacio de la sala de aula, las tecnologías y las materialidades que la componían; cuando ese espacio se disuelve y niñas y niños están en casa frente a una pantalla y no frente a un colectivo y a una pizarra, eso se dificulta enormemente, las cuestiones atencionales se dificultan enormemente. Creo que renovar la escuela no es otra cosa que renovar los procedimientos para mostrarles qué hay en el mundo, de qué está hecho el mundo, porque ellos son la esperanza del mundo, y porque sin ellas y ellos el mundo se deshace.

Entonces, como yo tuve el privilegio y la responsabilidad de inaugurar este ciclo, me he podido permitir hacer alguna consideración general, tratar de encuadrar un poco el asunto de renovar la escuela, pensar la formación docente y las tecnologías escolares y la cuestión de la presencialidad. No dudo que las personas que me seguirán –como ha sido anunciado– van a tratar de tecnologías y materiales específicos; pero a mí me gustaría dejar estos dos puntos, el primero tiene que ver con la cuestión de la renovación. Renovar, pero que la escuela siga siendo escuela y no otra cosa, es decir, una renovación que no toque las paredes maestras, los fundamentos y la estructura fundamental. Y en segundo lugar, uno de esos fundamentos, uno solo, que tiene que ver con la cuestión del mundo y de su renovación.

Hasta aquí llegó mi tiempo. Muchas gracias. Espero que al menos el texto de José Martí, que es muy bonito, les haya parecido interesante; no he querido hacer otra cosa que darle un poco de contexto a ese párrafo maravilloso.

Muchas gracias.

Graciela Messina

Representante de Mejoredu

Las y los enamorados de la escuela pública y de la igualdad agradecemos infinitamente lo dicho aquí. Necesitamos rescatar que la institución de la escuela es una institución de contradestino, en lugar de que el alumnado quede reducido a la endogamia del espacio doméstico y a ser clones de sus padres y de sus abuelos –el reproducir prácticas: el hijo del médico, el nieto del médico, el nieto del obrero o el nieto del minero–, que podamos salir de esa situación y generar ese espacio de igualdad.

Debemos preguntarnos qué es la escuela, qué es la educación, cuál es nuestra responsabilidad y dónde ponemos el amor, porque donde ponemos éste ponemos la fuerza, ponemos la pregunta, ponemos la posibilidad. Yo creo que la escuela no debería desaparecer, porque hay muchas y muchos enamorados de la igualdad.

Dejamos abierta la posibilidad a cada una y uno de seguir pensando en esto que nos conversó Jorge Larrosa y acerca del valor de la conversación y de la emancipación.

Muchas gracias.

PANEL 1

EL VÍNCULO PEDAGÓGICO
EN ENTORNOS
SOCIOTÉCNICOS,
MEDIACIÓN
Y ACOMPAÑAMIENTO

17 DE JUNIO DE 2021



SEMBLANZAS

MARÍA TERESA LUGO

Es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Argentina; maestra en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación; y especialista en planificación de políticas públicas educativas con especialización en tecnologías digitales. Además, es profesora asociada en la Universidad Nacional de Quilmes y directora del Centro de Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnologías Digitales de la misma universidad.

Hasta marzo de 2021 fue coordinadora del Secretariado de la Alianza Multisectorial Generación Única del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) Argentina, y dirigió el diseño y la implementación de proyectos de conectividad en zonas vulnerables y de sistemas de información para la recuperación de estudiantes en el marco de la pandemia por covid-19.

Actualmente coordina el componente pedagógico del proyecto Creación de una Escuela de Ambientes Digitales para la formación de Técnicos Superiores en Carreras Tecnológicas, que se realiza en Panamá con el apoyo de la CAF.

Durante 15 años coordinó el área de Proyectos TIC y Educación, del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Es consultora de organismos internacionales, gobiernos y organismos multilaterales en temas de tecnología y educación, como la Unesco, la Organización de los Estados Americanos, el Banco Interamericano de Desarrollo, CAF y Plan Ceibal de Uruguay, entre otros.

CARLOS EDUARDO VALDERRAMA HIGUERA

Es profesor asociado e investigador de la Universidad Central de Bogotá, Colombia. Es sociólogo y maestro en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia; cuenta con una especialidad en Sociedad de la Información y el Conocimiento de la Universidad Abierta de Cataluña, y es doctor en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Además, fue director de la Especialización en Comunicación, director del Departamento de Ciencias Sociales y decano encargado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Bogotá.

Su trabajo investigativo ha sido en el campo de la comunicación y la educación. Desde esta articulación ha trabajado los medios de comunicación masiva, la radio comunitaria, las tecnologías digitales de la información y la comunicación; y su relación con la educación, la pedagogía, la formación del sujeto político y los movimientos sociales.

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

31

Es licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. También es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga desde 1985. En la actualidad dirige el Instituto Emergente de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación de la misma universidad.

Ha realizado investigaciones cualitativas y etnográficas que han confluído en la investigación biográfico-narrativa en la perspectiva decolonial. Actualmente se centra en tres líneas de investigación: organización de las instituciones educativas y la experiencia escolar del profesorado, familias y alumnado; el desarrollo profesional docente, especialmente a partir de su cultura profesional; e investigaciones en temas de política educativa.

Cuenta con publicaciones relacionadas con el sentido y significado de la escuela de la modernidad y acerca de la investigación naturalista, la investigación biográfico-narrativa y la investigación decolonial.



María Teresa Lugo

Argentina

32

Hola a todas y a todos. Muchísimas gracias, Graciela, por esta presentación. Quiero agradecer muy especialmente la invitación, en estos momentos donde es tan necesario estar juntos, a la doctora Patricia Aldana, de la OEI; a la doctora Etelvina Sandoval, de Mejoredu; por supuesto a Graciela; a Rodrigo Limón, que nos ha ayudado en todo lo que es fuera de cámara –lo cual es muy importante para poder estar hoy aquí–; a mis colegas panelistas; a los intérpretes especialmente y a cada una y uno de ustedes, participantes en este evento.

Voy a tomar algunas de las cuestiones que, desde mi punto de vista, están interpeándonos en estos contextos tan inciertos donde claramente nadie ha querido estar, pero necesariamente estamos llevando adelante. Y para eso quiero compartir una frase de León Felipe que me viene acompañando estos últimos meses de pandemia y que dice: “Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo, porque no es lo que importa llegar solo ni pronto, sino llegar con todos y a tiempo”. Esta hermosa frase tiene que ver con la necesidad de articular estos tiempos comunes con los tiempos individuales, para poder así construir esta idea de futuros relevantes para todos.

De alguna manera la pandemia por la covid-19 nos enfrentó a un quiebre en la educación. Algunas personas hablan de *estallido* en relación con las dimensiones tradicionales de espacio, tiempo y agrupamientos; esta educación remota en emergencia, esta idea de educación “estallada”, que nos viene acompañando durante estos meses en cuanto a la ruptura de las rutinas y de la vida cotidiana de las personas.

Pensar este panorama, este momento inédito, este escenario que estamos transitando nos lleva a revisar en América Latina un estado de situación con brechas

y desigualdades presentes y amplificadas. Desde los estudios que llevo hace muchos años para toda América Latina se evidencia una ampliación de brechas preexistentes y la aparición de nuevas desigualdades a nivel educativo y, por supuesto, social.

Tomando esta potente idea de Naomi Klein de aprovechar el virus como un maestro y salir de la metáfora de la guerra tan utilizada para analizar y presentar al virus como un enemigo, les propongo reflexionar en estos minutos acerca de la posibilidad de desacelerar este modo de vida que traíamos en esta vieja normalidad e impulsarnos hacia una postura y una propuesta de reparación, a través de la solidaridad para poder restablecer nuestra relación con la comunidad, nuestra relación con la naturaleza, desde un lugar –y esto quiero resaltarlo– donde estamos identificando infancias y juventudes entre la vulnerabilidad y la resiliencia.

Esta situación en América Latina –que como bien saben ustedes no somos los más pobres pero sí los más desiguales y los más heterogéneos– nos lleva a ubicar, en primer lugar, la brecha vinculada con la infraestructura y la conectividad insuficientes. La pandemia mostró una necesidad muy creciente de tener este tema de agenda de las políticas públicas como una de las cuestiones clave. Me refiero a la falta de conectividad estable y accesible para todas las personas, un acceso universal a los dispositivos tecnológicos y, por supuesto, una apropiación para lograr buenos resultados.

La baja apropiación tecnológica se manifestó tanto en estudiantes como en personal docente, así como también en las familias; factor clave del sostenimiento y la continuidad pedagógica.

También surge una evidencia en cuanto a las características del ecosistema ED *tech* en América Latina. Por un lado débil y fragmentado y, por otro, con grandes potencialidades para apoyar y acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes. Con esto me refiero fundamentalmente a las soluciones tecnológicas disponibles, las plataformas, las aplicaciones, los *software* que de alguna manera no estaban siempre en sintonía con las necesidades y problemas que se presentaron.

Además de los desafíos de orden tecnológico encontramos aquellos vinculados con la capacitación insuficiente para la implementación de tecnologías digitales para el aprendizaje.

Esto aparece muy relacionado con lo que considero es uno de los puntos centrales de las políticas: cómo sostener las trayectorias estudiantiles interrumpidas o intermitentes que están sucediendo en cada rincón de nuestra región y que nos pone el desafío de pensar cómo resolver la vuelta a la nueva normalidad garantizando el derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

“El virus es un espejo que muestra en qué sociedad vivimos”, dice Byung-Chul Han (filósofo surcoreano). Y lo quiero traer porque si pensamos que hoy en América Latina uno de cada dos chicos y chicas no cuenta con una computadora en su casa para fines educativos; menos de la mitad de los hogares tienen buena conexión a internet; tres de cada 10 no acceden a ningún tipo de conectividad domiciliaria; 90% de quienes acceden a educación privada cuentan con internet desde la casa mientras que entre quienes acuden a las escuelas públicas no llega a 60%, de alguna manera las previsiones hablan de tres millones de estudiantes de distintos niveles educativos en el país que se verían desvinculados de la educación por el coronavirus. Es decir, estamos hablando de graves perspectivas vinculadas con la pérdida de estudiantes, por eso remarqué esta idea de sostener las trayectorias estudiantiles.

Antes de la pandemia –si hablamos de la educación superior en esta mirada de mosaico heterogéneo–, sólo 19% de los programas se basaba en la educación a distancia; y en la pandemia más de 26 millones de estudiantes y 1.4 millones de docentes pasaron súbitamente a un ambiente virtual para dar continuidad a estos procesos educativos.

34

Es evidente que garantizar la educación implicó, desde mi punto de vista, al menos tres tipos de desafíos: tecnológicos, pedagógicos y desafíos de contención emocional, tanto para estudiantes y familias como para los equipos docente y directivo. Este panorama que de alguna manera pone en primer lugar estas trayectorias interrumpidas o intermitentes, pero también la necesaria *expertise* para enseñar de manera remota en esto que se ha denominado *escenarios híbridos* y que combina las instancias presenciales con las virtuales y que de alguna manera nos van a acompañar, es una gran oportunidad que tenemos por delante.

Este estado de situación lleva a pensar en el acceso y la baja apropiación, los desafíos tecnológicos y la necesidad de infraestructura tecnológica robusta para poder dar cuenta de algo que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) ha denominado la *canasta básica digital*. Cepal propone que los países inviertan 1% de su PIB en la disponibilidad de recursos tecnológicos y conectividad.

Ello es importante porque pone en primer lugar la cuestión de la infraestructura. Ahora bien, “no es lo mismo tener un libro que saber leer”. Estas políticas de sostenimiento, de distribución de dispositivos y de garantía de conectividad son esenciales, pero no alcanzan. Si pensamos que el cambio hacia el cual estamos transitando y que podemos pensarlo desde este lugar de oportunidad y de reparación, podríamos decir que tiene la forma de algunas dimensiones, por ejemplo, a nivel de los marcos regulatorios necesitamos modificar y mirar con atención esa

legislación y estas normativas que muchas veces no habilitan la entrada de las tecnologías.

Por otro lado, me parece fundamental esta idea de mapear los territorios. Hoy no nos están sirviendo estas soluciones de formato único sino que precisamos soluciones a la medida donde podamos pensar la educación como un bien público, pero también las soluciones tecnológicas como bienes públicos. Esta mirada de la planificación no busca problemas sino lo contrario: pensar cuáles son los problemas educativos, las prioridades educativas que en este momento la pandemia está poniendo, pero también con una mirada a mediano y largo plazo.

Yo creo que, parafraseando a Antonio Gramsci, podríamos decir que lo viejo está muriendo, pero lo nuevo no puede nacer todavía, no está apareciendo. Y en ese sentido la pregunta es qué hoja de ruta estamos necesitando si pensamos esta educación como bien público, si estamos observando con una mirada –yo diría– de construcción hacia los territorios donde vemos a las tecnologías como oportunidades, a pesar de revisar algunas cuestiones que me parecen no menores como de qué hablamos cuando hablamos de promover plataformas, los contenidos digitales, la seguridad en la red, cuestiones como garantizar la privacidad de los datos, cuestiones que ya veníamos conversando y que eran parte de la agenda de los países de la región, pero que hoy tienen un lugar fundamental.

El desafío que estamos teniendo –y vuelvo a la idea de León Felipe con que inicié mis palabras– es con todos y con todas poner en discusión la escuela de la pre pandemia. De alguna manera estas formas de la organización escolar estalladas, estos tiempos, espacios, agrupamiento rígidos, la falta de flexibilidad, un currículum podríamos decir clasificado, esta tradición más enciclopedista, nos lleva a revisar el debate en función de si tenemos que restituir lo que había o estamos dispuestos a ensamblar de una manera diferente las piezas de la organización y la tecnología escolar para garantizar modelos mucho más heterogéneos, más a la medida de los territorios, más a la medida de los sujetos que hoy son estas y estos nuevos estudiantes que tenemos en las aulas, con atención especial a aquellos que estamos perdiendo. Propuestas más integradas, proyectos educativos más justos e igualitarios y que nos permitan de alguna manera poder pensar estos modelos híbridos que, indudablemente, llegaron para quedarse, pero desde este lugar de aprendizajes relevantes, identificando problemas, focalizando en los desafíos y en las fortalezas, revisitando lo que podemos denominar este nuevo mapa de actores con los agentes sanitarios formando parte, la familia fortaleciendo los puentes con las comunidades y estas líneas de acción –porque de eso se trata–, estas nuevas líneas de acción que identifican respuestas, que experimentan, que evalúan, pero que

además tienen que tener una mirada atenta hacia el bienestar mental y físico, tanto de estudiantes, de familias, como de docentes.

Boaventura de Sousa Santos dice que el futuro comienza ahora de la pandemia a la utopía. Es decir, esta bisagra que el covid-19 nos está poniendo es de alguna manera, la determinación que tenemos para ver cómo hacemos para que la universalización del acceso a las tecnologías digitales pueda generar una economía y una sociedad digital inclusivas.

No quiero olvidarme de una cuestión fundamental que tiene que ver con la equidad de género. Un espacio como el de la tecnología muchas veces es reactivo a la inclusión de las mujeres, tanto en lo que hace al pensamiento computacional, a la posibilidad de la programación, a todo lo que es hoy el acceso a las tecnologías.

Impulsar esta transformación digital de la educación va a tener que ver también con proteger los derechos humanos y de alguna manera animarnos como región, como países, a repensar este modelo de gobernanza digital en un marco de bienestar digital.

Espero y, sin duda soy esperanzada en este sentido, que esta manera de promover un modelo más relevante de educación, achicando la brecha de expectativas entre lo que los estudiantes están necesitando y lo que la oferta educativa ofrece nos permite desafiar el futuro, reimaginando una educación transformadora, más justa y de calidad.

Confío firmemente que estas conversaciones ampliadas como las que estamos teniendo en este momento, gracias a la tecnología y a la voluntad de compartir conocimiento, son uno de los puntos más importantes para sobrellevar la crisis e imaginar juntos futuros más relevantes.

Para ello les dejo algunas alertas: atender la privacidad de los datos, propuestas más heterogéneas y diversas, el acceso universal a las tecnologías y respuestas contextuales y mucho más vinculadas con los escenarios que tenemos por delante y la participación en las decisiones de los protagonistas: docentes, estudiantes y familias.

Sin más, me despido agradeciendo nuevamente el espacio y la invitación para compartir con todas y todos ustedes.



Carlos Eduardo Valderrama Higuera

Colombia

Muchas gracias por la presentación. Muchas gracias a la OEI y a Mejoredu por la invitación. Un saludo muy especial a mis colegas del panel. También saludo a las personas que se encuentran conectadas en este momento y a quienes seguramente se conectarán más adelante, de modo asincrónico.

Quiero compartir algunas reflexiones sobre ciertas mediaciones y acompañamientos del proceso educativo en los entornos sociotécnicos, de tal manera que espero sirvan para pensar reflexivamente la experiencia en el marco de la pandemia y, quizá en el futuro, afrontar esos retos de nuestra práctica docente; y pensar también el lugar de la institución escolar, que ya planteaba la doctora María Teresa Lugo.

Sin embargo, antes de hablar directamente acerca de las mediaciones yo quiero hacer un recorrido muy breve, un tanto esquemático y general, sobre algunos sentidos de las tecnologías que son recurrentes en la vida cotidiana, los cuales me parece que son muy importantes para poder entender estos escenarios y estos entornos sociotécnicos que tuvimos que asumir de una manera repentina en el marco de la pandemia. Y básicamente son estos tres aspectos: el determinismo tecnológico, el reduccionismo y la llamada *neutralidad tecnológica*.

El determinismo no es otra cosa que pensar que la tecnología por sí sola nos va a ayudar a resolver todas las crisis de la sociedad, que la tecnología es la única causa de las transformaciones sociales y que con ella podemos resolver los problemas de pobreza, los problemas de inequidad, de justicia y de brechas educativas; o que, por el contrario, la tecnología es la causa de todas las “desgracias” de la sociedad. Es como si una exterioridad a lo social viniera a causar un impacto y pudiera determinar o definir el curso de lo social. Pero realmente lo que se ha

mostrado es que la tecnología no se produce al margen de la sociedad sino que la tecnología y la sociedad se coproducen; cada cultura y cada sociedad produce sus propias tecnologías.

El segundo aspecto que quiero mencionar muy rápidamente es el tema de los reduccionismos. Existen muchísimos en relación con la noción de tecnología. A veces solemos pensar que las tecnologías son exclusivamente las herramientas, los aparatos, como se dice popularmente: los *cacharros*, la parte visible; pero la tecnología es mucho más que esos artefactos.

También solemos pensar que la tecnología son los meros procedimientos, lo que en algunas ocasiones denominamos como las técnicas, a la manera de la técnica del zapatero, la técnica del panadero, es decir, los procesos y procedimientos; pero estas técnicas, procesos y procedimientos son sólo una parte de la tecnología.

Y finalmente, otro reduccionismo que me parece muy importante de hacer visible es cuando se piensa que la tecnología, o las tecnologías en general, se reducen a las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Podemos hacer un experimento –seguramente más adelante– en el que llevamos a cabo una búsqueda por Google, en imágenes –el principal proveedor hoy de información, de imágenes y representaciones en el mundo, al cual estudiantes, maestros y maestras recurrimos–, y al hacer una búsqueda solamente con la palabra tecnología, sin ponerle ningún apellido, nos arroja una información como la que tenemos en pantalla: fundamentalmente 99.9% de las imágenes que nos arroja son de tecnologías digitales de la información y la comunicación.

Esto es muy importante tenerlo en cuenta más adelante cuando hablemos de las mediaciones. Me parece que estos reduccionismos que circulan en los imaginarios de la sociedad y que promueve el principal proveedor de información, de imágenes y de representaciones en el mundo de hoy, trabajan con esta manera reducida de entender la tecnología.

Y finalmente –de manera muy rápida– también solemos pensar, o suele circular en la vida cotidiana, la idea de que las tecnologías son neutras política, ética y estéticamente. Los estudios de Langdon Winner y otros de ciencia, tecnología y sociedad, han mostrado cómo las tecnologías son inherentemente políticas. Langdon Winner dice que al menos en dos sentidos son inherentemente políticas porque cuando se diseña, se promueve y se crea una tecnología, en sí misma lleva contenidos unos fines y tiene unas intenciones también que están atravesadas por las relaciones de poder.

En el diseño mismo y en la configuración y promoción de una tecnología determinada se sintetiza un universo de valores éticos y también de estéticas. Las

tecnologías jerarquizan conocimientos, jerarquizan relaciones, organizan de alguna manera o invitan a organizar el mundo de una manera determinada; de tal forma que ellas son políticas desde ese sentido. Pero también cuando una sociedad decide adoptar una tecnología, diseñarla y adoptarla, es también una decisión de carácter político y, específicamente, de política pública.

Pero a veces solemos contrarrestar esa supuesta neutralidad desde una perspectiva moral diciendo: “Las tecnologías son buenas o son malas”, que es una vieja discusión que ya a finales de los años sesenta del siglo pasado Umberto Eco expuso en su famoso libro *Apocalípticos e integrados* como una crítica a la Escuela de Frankfurt sobre las industrias culturales. Yo pienso que tampoco podemos ver de una manera moral, ni de una manera dual, el carácter de las tecnologías; más bien pienso que ellas deben ser entendidas como formando parte de, como inscritas en, las prácticas sociales y en nuestro caso en las prácticas pedagógicas, junto con los distintos actores, las relaciones, los universos de sentido compartido, etcétera.

Ofrezco disculpas por el esquematismo, pero me parece que era importante sentar estos tres puntos en relación con esas nociones que circulan en nuestra vida cotidiana sobre la tecnología, para hablar –ahora sí– específicamente de algunas mediaciones.

Yo considero que en el proceso pedagógico convergen tres tipos de mediaciones –que siempre han estado ahí–, pero que hoy con la reconfiguración del ecosistema comunicativo y con la emergencia propiciada por la crisis sanitaria de covid-19 se hicieron muchísimo más visibles, si se quiere, o por lo menos, nos llaman la atención para asumir una reflexión sobre ellas: la mediación tecnológica, la mediación cultural y la mediación pedagógica; convergen las tres, se traslapan, y esta división que podemos hacer es únicamente de carácter analítico.

La mediación tecnológica opera a partir de una serie de *ampliaciones* que algunas ya mencionó también la profesora María Teresa. Amplía las espacialidades y las temporalidades. Con la educación remota el tiempo escolar se flexibiliza, el componente asincrónico gana protagonismo y los ritmos de aprendizaje se modifican. El tiempo escolar se confunde y se traslapa con los tiempos del hogar, con los tiempos del ocio, y algo similar ocurre con las espacialidades. El espacio escolar –como decía la profesora María Teresa Lugo– estalla, se descentra. Incluso el espacio físico en los tiempos de la pandemia desapareció y se trasladó a la casa, al hogar y literalmente se metió en las camas; yo creo que muchos de nosotros y nosotras tuvimos la experiencia y la constatación de que nuestras y nuestros estudiantes en algunas ocasiones asistieron a nuestra clase en pijama. Pero no solamente se trasladó al hogar sino también al espacio de la virtualidad con más

fuerza. Ello ya se venía dando desde antes, por supuesto, pero en este escenario de educación remota y de tiempos de pandemia se trasladó con mayor énfasis a la nube, al espacio de la virtualidad, de tal manera que el espacio físico no sólo se descentra del espacio escolar, de la institución escolar hacia los hogares, sino que se amplía a ese espacio emergente de la virtualidad. El espacio escolar es un espacio muchísimo más amplio.

Por otra parte, la mediación tecnológica amplía el horizonte hermenéutico. ¿En qué sentido pienso esto? En que el mayor acceso a la información, a los datos de diverso orden –y de diversa calidad por supuesto–, el mayor contacto con referentes culturales diferentes a la cultura propia e inmediata de los agentes y los actores educativos, el mayor acceso a referentes éticos y estéticos de culturas globalizadas o en proceso de globalización, o incluso de culturas localizadas, ha permitido que tanto estudiantes, como nosotros maestros y maestras, tengamos un equipaje, tengamos más herramientas para leer, comprender e interpretar el mundo; para comprender e interpretar nuestros contextos. Y en ese sentido es que hablo de que la mediación tecnológica nos amplía el horizonte hermenéutico.

40

Estas dos expansiones, las del horizonte hermenéutico y la ampliación de los espacios y las temporalidades, amplían la experiencia subjetiva del proceso pedagógico. Y cuando hablo de experiencia aquí, me refiero en el sentido que la sugirió el profesor Jorge Larrosa –quien estuvo en la sesión inaugural de este ciclo–, que hace algunos años planteó la experiencia como “eso que me pasa”; es decir, una exterioridad que pasa, pero que no pasa de largo sino que se incorpora en la subjetividad y que constituye un acontecimiento y transforma al sujeto, en este caso a los sujetos pedagógicos; de tal manera que la experiencia, también gracias a esa mediación tecnológica, se amplía considerablemente en el proceso.

Aquí vale la pena volver a alguno de los comentarios que hice al comienzo: las tecnologías no son neutras y para el caso de internet, por ejemplo, los algoritmos orientan nuestra experiencia de interacción con los contenidos. Internet nos circunscribe, nos orienta, nos condiciona. Así como nosotros como maestros y maestras escogemos unas lecturas, escogemos unas cartillas, definimos en una salida pedagógica a dónde llevamos a nuestro estudiantado, internet también nos organiza y condiciona nuestra experiencia de interacción con los contenidos y con las pantallas.

En relación con las mediaciones culturales –no me voy a detener mucho en ellas– simplemente se refiere a las condiciones previas de un sujeto pedagógico situado, es decir, a sus condiciones de género, sus características étnicas, de edad, clase y espiritualidad, que son condiciones heterogéneas, diversas, múltiples y que

estoy seguro que para muchas y muchos de ustedes, que seguramente se han distanciado de esa pedagogía tradicional, bancaria que llamó Paulo Freire, saben que son absolutamente importantes para las propuestas pedagógicas diferentes a esa pedagogía bancaria. Condiciones que aluden a lo que Paulo Freire llamó *el universo vocabular del estudiante o del sujeto pedagógico*.

Por eso no me detengo mucho, sólo quiero reseñar que lo interesante de estas mediaciones que yo llamo “culturales” es que entran a mediar la mediación de las tecnologías, porque nosotros nos relacionamos con las tecnologías de manera muy diferente. Todas las personas, y cada uno, tenemos una relación muy diversa con las tecnologías, de acuerdo precisamente a esas condiciones de sujeto situado.

Y finalmente la mediación pedagógica que hoy ya no es exclusiva del maestro o la maestra. Quizás nunca lo ha sido, pero hoy se ha descentrado muchísimo más en la pandemia. Con la educación remota y la configuración de estos *nuevos escenarios* sociotécnicos intervienen más agentes educativos: madres, padres, hermanos o hermanas mayores, otros miembros de la familia; pero también otros productores de contenido en red: los *influencers*, *youtubers*. Hoy en internet encontramos millones de videos, de tutoriales, muchísimos de ellos con muy buena calidad, con muy buena factura comunicativa, con muy buenas propuestas pedagógicas y con muy buenos contenidos. Muchísimos otros no tanto, pero están ahí y están haciendo una labor y una mediación de carácter pedagógico.

Todo lo anterior nos lleva entonces a considerar que efectivamente ha habido, se ha acentuado en algunos casos o han emergido en otros, una ampliación de referentes de todo orden: referentes políticos, éticos, estéticos y culturales; una descentración y una modificación de los espacios-tiempos del proceso pedagógico; una densificación de las relaciones y de los vínculos entre los distintos agentes; y una complejización en ese sentido de los procesos pedagógicos, que si bien ya estaban presentes, la pandemia y la educación remota que tuvimos que asumir de emergencia los hizo más evidentes y nos planteó una serie de retos, que es justamente a lo que quisiera invitar: a que pensemos reflexivamente cómo asumimos esos retos.

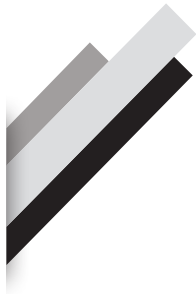
Para ir finalizando, estas son algunas preguntas que quiero dejar planteadas para provocar la conversación, pero también para trabajar quizás de manera reflexiva más adelante. Nuestros gobiernos nacionales, regionales o locales, y quizás nosotros mismos, pensamos que la salvación frente a la pandemia, a la emergencia sanitaria y para salvar el año escolar o el semestre, fueron las tecnologías, y muy pronto –pudiéramos decir– nos estrellamos. Nos estrellamos porque se hicieron evidentes las grandes brechas digitales, no sólo en términos de acceso

a internet sino también de destreza, de competencias. Recurrimos inmediatamente, entonces, a aquellos casos en que no había acceso a internet y no había posibilidad de usar las tecnologías digitales, a las tecnologías analógicas. En muchos países y en muchas regiones de algunas naciones se elaboraron apresuradamente cartillas. Volvimos a las tecnologías analógicas de alguna manera. Se imprimieron cartillas, se elaboraron guías para que pudiera funcionar el proceso educativo; se recurrieron a otras tecnologías –no necesariamente las digitales– como las radios comunitarias, los periódicos y los apoyos que las iglesias prestaron sobre todo en las provincias.

Pero la pregunta es cómo usamos esas tecnologías para asumir la emergencia. ¿Las usamos, apabullados por el temor, por la emergencia, por la prisa, de una manera instrumental? ¿Las volvimos a considerar únicamente como unos artefactos que nos pudieran solucionar el problema de manera inmediata?. ¿Transformamos nuestras relaciones pedagógicas con esa ampliación a la cual los entornos sociotécnicos nos invitan? ¿Diversificamos esas relaciones pedagógicas o seguimos únicamente pensando en la relación docente-estudiante? ¿Implementamos un mayor diálogo con las familias? –entiendo que el próximo encuentro es justamente sobre el tema de la educación en el hogar–. A las familias les cayó de la noche a la mañana una responsabilidad pedagógica para la cual no estaban preparadas. ¿Nosotros acompañamos a las familias? ¿Mediamos la mediación de otros actores, mediamos la mediación tecnológica? ¿Cómo podemos entonces pensar en ese futuro próximo, en esa hibridación ahora inevitable entre unos entornos sociotécnicos digitales, virtuales, pero también otros entornos sociotécnicos de carácter mucho más presencial?

Son preguntas –como ven ustedes, muchísimas– para las cuales creo que aún hoy es prematuro tener respuestas, pero sí debemos ir elaborando una especie de sistematización reflexiva sobre nuestras propias experiencias subjetivas de esta pandemia y de esta educación remota.

Muchísimas gracias.



José Ignacio Rivas Flores

España

Muchísimas gracias a quienes organizan el evento, en especial a Etelvina, por haberme invitado y, por supuesto, a Patricia, Rodrigo y Graciela. También a mis compañeros María Teresa y a Carlos, que me acompañan en el panel. Muchísimas gracias a todas y a todos por permitirme participar en un tema tan relevante, sugerente y de tanta actualidad como éste que nos concita aquí ahora.

Es un tema realmente importante no solamente porque nos lleva a una situación problemática y muy grave, sino creo que, como mis compañeros anteriores han puesto de manifiesto, nos cuestiona cuál es el modelo escolar en el que estamos.

El planteamiento que voy a hacer va a intentar poner de manifiesto algunas cuestiones que ya se han planteado ahora y otras que, desde mi punto de vista, son también importantes y necesarias de manejar. En ese sentido, yo quiero situar primero el tema en el marco del derecho a la educación. Me parece que debe ser algo que tenemos que tener siempre en el horizonte cuando hablamos de educación en cualquiera de sus perspectivas.

Ya está mencionado, entre otras cosas, pero me parece que es necesario pensar que no podemos hablar de cualquier asunto que tenga que ver con crisis importantes en el sistema educativo, como ésta que se plantea ahora, sin entender cuál es el derecho a la educación y en dónde nos movemos; en qué terrenos nos trasladamos desde los ámbitos político, cultural, social, etcétera.

Yo entiendo que cuando hablamos del derecho a la educación no nos referimos solamente a la capacidad de un sistema educativo de crear puestos escolares para todas y para todos. Cuando hablamos del derecho a la educación me refiero a generar condiciones para un ejercicio igualitario, equitativo y justo del acceso a la

educación por parte de todos los sujetos, independientemente de cuál sea su condición social, económica, cultural, física, mental, etcétera. Lo cual supone no pensar en un sistema homogéneo, sino en el reconocimiento de las diferencias de partida de los diferentes sujetos, como condición para su inclusión en un sistema educativo.

Esta idea me parece que es fundamental en el sentido de que tenemos que ir más allá de simplemente ver el derecho a la educación desde el interior de las instituciones educativas, sino que tenemos que verlo desde un planteamiento amplio, global, de lo que significa la educación dentro de un sistema social, político y cultural. En este sentido, reivindicar lo que significa una sociedad inclusiva, una sociedad inclusiva que apunta no solamente a que estemos todos juntos y juntas en la escuela, sino que justamente tengamos la oportunidad de crecer en conjunto en la medida que aceptamos y compartimos diferencias entre unos y otros.

Quizá una de las cuestiones importantes que se han planteado ahora es el tema de la brecha tecnológica, etc. Desde mi punto de vista tenemos que ampliar también la visión que tenemos sobre esta cuestión. ¿En qué sentido? Entiendo que tenemos que reivindicar una ampliación de los derechos colectivos de las personas, yendo más allá de los meros derechos individuales. La sociedad no se mueve solamente por los derechos básicos de vivienda, educación, sanidad, etc., entre otras cosas, sigue siendo necesario continuar reivindicándolos porque todavía siguen sin cumplirse en su grado absoluto y, por lo tanto, siguen siendo elementos necesarios a conquistar. Pero en la medida en que estamos sometidos a otras lógicas, necesariamente ahora por la pandemia, los derechos sociales tienen que ampliarse a otros campos.

Yo creo que la profesora María Teresa lo ha anunciado antes. Yo apostaría por la necesidad de tener que pensar en un derecho a la conectividad, derecho universal a la conectividad, porque no podemos estar planteándonos sistemas-mundos de diferentes velocidades y necesidades. Por lo tanto hay que reivindicar la necesidad de que toda la ciudadanía tengamos este acceso y la posibilidad de utilizarlo en las condiciones óptimas en cuanto por capacidad, información disponible, etcétera.

Más allá de esta cuestión, la pandemia ha puesto de manifiesto unas cuantas cosas. Cuando en España se inicia esta situación, de la noche a la mañana –un 14 de marzo nos obligan a todas las personas a quedarnos en casa, las escuelas se cierran, etc.– nuestro grupo estaba trabajando con una serie de colegios con los que colaboramos en un conjunto de proyectos. En este espacio de la pandemia se nos plantea la necesidad de hacer un seguimiento del estudiantado de alguno de estos centros. Más allá del hecho de que haya brecha digital, de que haya unas condiciones de accesibilidad o no accesibilidad de los datos, de que haya conectividad, buen uso

o mal uso de los medios tecnológicos que tenemos, falta de recursos tecnológicos en las casas, etc., cuando empezamos a hablar con los chicos, las chicas y las familias en muchos casos lo que nos dicen es: “A mí no me importa ahora si el niño ha hecho la tarea o no, o si ha tenido posibilidad de conectarse o no; mi preocupación es que tenemos que comer hoy”.

Cuando llegamos a realidades de este tipo se nos plantea una cuestión mucho más allá de lo que es la pura conectividad. Es decir, hay necesidad de conectar el derecho a la educación con los derechos básicos de las personas, porque si no, no estamos cumpliendo con el derecho a la educación. Cuando la situación de pandemia deja al descubierto este tipo de miserias del sistema educativo y de la sociedad, en definitiva, no podemos mirar hacia otro lado, sino que tenemos que poner el foco claramente en su sitio.

Hay un mundo en el que la conectividad, la tecnología, permite un disfrute amplio, sin problemas, diversificado de las tecnologías; pero hay otro mundo que no solamente es que no accedan, es que ni siquiera se plantea la necesidad de acceder porque hay otras necesidades más perentorias.

De cara a los derechos de la infancia, me parece que es fundamental entender qué significa esto. Cual es el planteamiento de lo que significa una escuela democrática, entendida no solamente como una escuela que se gestiona democráticamente sino que atiende a la construcción de una ciudadanía democrática. En este sentido creo que es importante considerar si la situación de emergencia social que nos planteamos con la pandemia reconstruye y nos pone el foco en otro tipo de cuestiones mucho más evidentes y perentorias.

Tampoco podemos dejar en el olvido lo que ha significado el proceso de la tecnologización de la sociedad en tan poco tiempo, asociado al sentido de las políticas neoliberales ligadas con las prácticas de las tecnologías. Las mayores subidas en bolsas, las bolsas nacionales de cualquier Estado en este momento, o de las bolsas más importantes de Nueva York, de Londres, etc., han sido para las empresas tecnológicas: Google, Microsoft, Amazon.

Esto significa cuestiones importantes, porque, al final, algo que se reivindica como el derecho universal a poder tener el disfrute de los medios tecnológicos y de comunicación está ligado también a una serie de políticas económicas neoliberales fuertes. En este sentido creo que tenemos que poner también el foco crítico sobre lo que esto significa. No es un rechazo a las tecnologías, no es un rechazo a lo que significa el mundo de las tecnologías, sino pensar, y también valorar, el sentido que esto tiene en una visión más amplia y global. En definitiva, es importante tomarlo en consideración.

Por otro lado, creo que tenemos que revisar cuáles son los modelos escolares sobre los cuales se están desarrollando estas prácticas escolares en aras de la pandemia, porque me parece que ha habido un intento de trasposición del modelo de presencialidad en educación a la virtualidad. Es decir, aquello que estábamos haciendo presencial, ahora lo producimos virtual, sin tener en cuenta lo que significa como un medio diferente. Por lo tanto, la experiencia cultural, social y educativa que se pone en juego es totalmente distinta y cambia absolutamente las condiciones en las que se desarrolla.

Este escenario ha dejado al descubierto, yo creo, tres cuestiones importantes: la primera –se ha nombrado ya hoy también–, el excesivo énfasis en los contenidos, entendidos como contenidos preconfigurados, en forma de paquetes curriculares, currículo preestablecido, etc. La mayor preocupación del profesorado, políticos educativos, gobernantes y familias era que el alumnado no perdiese contenido a causa de la no presencialidad; que no pierdan los contenidos. ¿Qué significa no perder los contenidos en un contexto en el que quizá lo que tenemos que pensar es qué contenidos son los que tenemos que tener en la escuela? Al final redundaré un poco más en este tema.

46

La segunda cuestión que ha dejado al descubierto, en cuanto a los modelos escolares que se muestran, es que estamos centrándonos en las tareas. No es nuevo. Creo que una de las críticas fuertes que se hacen al sistema educativo es este activismo –por decirlo de alguna forma– excesivo. Es decir, el niño y la niña están centrados en realizar tareas, tareas en el *cole* y tareas en casa; la ficha, la lección, el ejercicio que tienen que hacer a menudo sin sentido, simplemente por el puro ejercicio de la tarea, como si el ejercicio de la tarea garantizase un aprendizaje. Sabemos que esto no funciona así y que el aprendizaje tiene otras series de dimensiones mucho más amplias y complejas. Pero la tarea sigue siendo el centro de la actividad escolar.

Y la tercera es el exceso de preocupación por la evaluación. No conozco la situación en otros países, pero en España creo que esta preocupación fue muy evidente. Cuando se acercaba el final del curso y había que pensar en la evaluación, surge como una preocupación intensa por parte de políticos y de todo el mundo educativo, incluyendo a las familias –insisto, también estaban incluidas en esto– saber ver cómo vamos a evaluar; cómo se va a reflejar lo que han aprendido; cómo vamos a poner notas si no hemos estado con los chicos y las chicas atendiéndolas, etc. Toda una serie de cuestiones que se han ido planteando como la principal preocupación. Ha quedado al descubierto el valor de la evaluación exclusivamente como control o como medición de un supuesto aprendizaje.

Ha habido una necesidad, por parte del profesorado y de la sociedad, de un aprendizaje intensivo e inmediato de lo que ha significado esta inmersión apresurada en la tecnología, justamente por la situación en la que estábamos. Un proceso que se venía dando de forma constante y paulatina durante los últimos años, se ha acelerado en esta etapa por la necesidad sobrevenida por la pandemia. Nos hemos tenido que incorporar al mundo virtual de una forma drástica, e incluso dramática; lo cual nos ha desbordado, pero también nos ha obligado a incorporarnos, sí o sí. Ha sido impresionante cómo en tan poco tiempo ha crecido el número de plataformas con las cuales nos conectamos. La famosa Zoom en principio, Classroom, por otro lado; Google Meet, Teams, entre otras. De repente empiezan a aparecer una variedad de plataformas renovadas, “requeterrenovadas”, con muchas más funcionalidades, etc., que hemos tenido que ir aprendiendo muy rápidamente.

Podemos compararlo también con el proceso que se ha dado con las vacunas y la presión por tenerlas disponibles de la noche a la mañana, cuando los protocolos establecidos anteriormente suponían procesos de bastantes meses, o incluso años. De forma drástica la ciencia se pone al servicio de las vacunas y en cuestión de menos de un año conseguimos tener una variedad de ellas, que va creciendo paulatinamente. Esto pone en duda cuáles son los procesos sociales, culturales y científicos que se ponen en juego y que la escuela, sin duda, traduce.

En mi opinión tenemos que pensar, cuando hablamos del mundo virtual y del mundo tecnológico introducido en la escuela, lo que significan las nuevas ecologías del aprendizaje que se ponen en juego. Y hablamos de ecologías del aprendizaje entendidas como esta construcción compartida de diversidad de saberes. Con *ecología del aprendizaje* no me refiero solamente a un medio, a un nuevo marco de acción, que supone solo un cambio de plataforma; en lugar de la presencialidad, donde nos vemos personalmente, nos encontramos en una plataforma virtual mediante la cual nos vemos de otro modo.

Más allá de este cambio de escenario físico, cada sistema ecológico supone un contenido, una forma de acceder al contenido, una experiencia, como decía antes. Por lo tanto, el intento de que una ecología supla a otra no es simplemente una mera trasposición; tienen lógicas muy distintas. Pensar en esta enseñanza híbrida a la que nos conduce esta situación actual, tal como ya se nombró, es pensar en la necesidad de una ecología del aprendizaje distinta que no es solamente el producto de la pandemia, sino que estaba emergiendo desde hace tiempo y ya estaba muy presente en el mundo.

Esto quiere decir que hay un cambio que se viene dando, en el que ahora aceleradamente estamos entrando. Espacios físicos y virtuales que proveen comunidades

diferentes de aprendizaje, contextos distintos donde confluyen actividades, recursos, materiales, etc. Todo un sistema amplio de cuestiones que nos marcan una ecología de aprendizaje mucho más compleja y distinta que choca con una escuela entendida exclusivamente bidimensional, basada en relaciones entre personal docente y el estudiantado, contando –en todo caso– con un cuerpo de contenidos, las tareas, etc. En este escenario parecería que todo se mueve con la lógica de que lo que uno enseña, el otro aprende, algo que no es cierto y que es uno de los grandes mitos de la educación que han tergiversado el sentido del aprendizaje y de lo educativo.

El aprendizaje de esta nueva ecología del aprendizaje que surge está emergiendo y, de alguna forma, tenemos que empezar a pensar en ella, no solamente por lo que tiene de acceso a la virtualidad sino por lo que tiene de un nuevo mundo que se está abriendo paso desde hace un tiempo y que ahora de una forma abrupta hemos tenido que entrar –sí o sí–. Es un aprendizaje que tiene características muy diferentes. Es un aprendizaje compartido, dialógico, serendípico, situado, ubicuo, invisible. Es decir, es transformar las fronteras de lo educativo desde un espacio-tiempo limitado, acotado y segmentado, a un espacio-tiempo absolutamente desestructurado que obliga a otro tipo de prácticas y a otro tipo de experiencia necesario para poder avanzar.

Esto evidentemente nos lleva a pensar en otro modelo profesional docente necesario que tenemos que incluir en este escenario. Tenemos que pensar en un docente, una docente, que no es informadora. Deberíamos haber abandonado esta idea del docente informador hace muchísimo tiempo para hablar de docente co-constructor de conocimiento junto con las estudiantes y los estudiantes. Esto es un cambio fundamental dentro de esta nueva ecología del aprendizaje en el que estamos entrando y en el que efectivamente nos vamos a instalar, con un cambio profundo del modelo educativo que nos lleva a pensar en otra forma de entendernos a nosotros y nosotras como educadores y en nuestra relación con nuestras y nuestros estudiantes.

Esta posibilidad de co-construcción de conocimiento conjunto nos lleva a repensar –ya para ir acabando mi presentación– en al menos cuatro dimensiones. Por un lado, repensar lo que significan las epistemologías; es decir, qué tipo de conocimiento ponemos en juego. La escuela tiene que cambiar su idea de conocimiento y tenemos que cambiarlo en el sentido de lo que está suponiendo la perspectiva virtual, los cambios en la sociedad, etc. Tenemos que hablar de un conocimiento tácito, intercultural, complejo, dilemático y situado. Es decir, no hay certezas y las certezas que nos da el currículum establecido no son las mismas con las que viven los chicos y las chicas. Por lo tanto, la oportunidad de que

accediendo a una ecología del aprendizaje distinta podamos abrir camino hacia otra forma de conocimiento no solamente es una necesidad, es una obligación de la escuela, porque la sociedad no está ya asentada en un conocimiento tan esquematizado, tan cerrado.

Esto implica también repensar las metodologías, poniendo el foco en la indagación. Nuestro compañero Carlos Valderrama ya ha hablado de las mediaciones, así que no insisto en ellas; mediaciones múltiples que se están planteando necesarias. Hablo también de la colaboración; no podemos pensar en una forma de trabajar en las escuelas desde la individualidad, de trabajo conmigo mismo. Ni siquiera pensando solamente como una idea de grupo. La colaboración no es solamente acceder a un aprendizaje compartido en tanto que trabajamos juntos, sino que supone construir conocimiento a partir de experiencias compartidas que ponemos en juego en un sistema dialógico de aprendizaje. Lo cual nos abre otro tipo de dimensiones más intensas.

Repensar las relaciones complejas, horizontales, recíprocas, cambia el rol del profesor co-constructor de conocimiento, por lo tanto al lado del alumnado, aprendiendo también de nuestros estudiantes. Por supuesto, también repensando los contextos en los cuales la idea del contexto acotado escolar ya no tiene sentido. Tenemos que empezar a pensar en contextos que introduzcan la idea de lo local, en esta posibilidad de combinar lo local y lo global desde la idea de espacios abiertos, diversos, complejos y de todo lo que se está desarrollando de lo que se llama educación expandida.

Con esto termino. Creo que estas son las notas que quería indicar de este cambio necesario que tenemos que ir dando al modelo educativo, no solamente en cuanto a lo que implica la pandemia sino lo que implica la necesidad de cambiar de modelo.

Muchísimas gracias.

Graciela Cordero Arroyo

Consejera editorial de Mejoredu

Ha sido una experiencia muy enriquecedora. Sin duda el panel cumplió con los propósitos planteados. Quienes expusieron sus ponencias nos hicieron pensar en el pasado reciente y en un futuro inmediato que todas las personas deseamos, como un futuro mejor. Hay múltiples tareas que se han planteado, tanto para las profesoras y los profesores, como para las autoridades educativas que esperamos que escuchen lo que aquí se dijo.

Las ideas que se han planteado el día de hoy son muy potentes. Hay que repensar sentidos, conceptos y prácticas que nos pongan a las puertas de una nueva escuela que sostenga al estudiantado, que defienda el derecho a la educación, que busque el nuevo sentido de comunidad, que esté abierta al mundo y destaque, por inclinaciones profesionales propias, esta idea que mencionó el doctor Rivas: que la formación del profesorado tenga las mismas características que la escuela que queremos. Ello es fundamental para seguir avanzando.

En nombre de la OEI y de Mejoredu, les agradezco muchísimo su participación. Agradecemos a nuestros tres panelistas su contribución y el habernos planteado todas estas opciones para andar por el camino reflexivo del regreso a las aulas.

Agradecemos también al público que hoy nos acompañó; a las profesoras y los profesores que se unieron y por sus participaciones. Les invito a consultar los videos de las participaciones; yo creo que vale la pena, hay muchos detalles a recuperar de los planteamientos de nuestros panelistas.

PANEL 2

CUANDO LA ESCUELA ENTRA A LA CASA

1 DE JULIO DE 2021



SEMBLANZA

MANUEL GIL ANTÓN

Es licenciado en Filosofía por la Universidad Iberoamericana, maestro en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y doctor en Ciencias con especialidad en Metodología y Teoría de la Ciencia por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Ha sido profesor e investigador en instituciones de educación superior públicas mexicanas desde hace 40 años. Fue miembro fundador del Grupo de Investigación sobre las Universidades y, posteriormente, del Área de Sociología de las Universidades en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

A partir de 2010 ingresó al Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.

Durante su trayectoria académica ha impartido 109 cursos, dirigido siete tesis de doctorado, seis de maestría y 35 de licenciatura. Ha publicado ocho libros, 57 artículos en revistas especializadas y 47 capítulos en libros arbitrados.

Además de su trabajo académico, ha concentrado esfuerzos en labores de difusión, divulgación de la ciencia y análisis crítico de las políticas educativas: desde 1996 y hasta la fecha, ha escrito más de 800 artículos en diarios, revistas y portales electrónicos relacionados con temas educativos.

Es director académico del portal Educación Futura, dedicado al periodismo educativo, y participa con frecuencia en programas de radio y televisión para abordar asuntos relacionados con la educación.



Manuel Gil Antón

México

Muy buenos días. Hoy es un día verdaderamente importante, porque la Organización de Estados Iberoamericanos, la OEI –así conocida en México– y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, que es nuestra querida Mejoredu, han organizado este Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. Un paso adelante de la educación remota de emergencia: repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente.

Quisiera referirme a la cuestión del “encuentro con especialistas”. A veces pensamos que las personas especialistas, por deformación, somos aquellas que con cierta soberbia decimos que somos expertas en el estudio de las cuestiones educativas, pero en realidad lo son quienes estudian, quienes desde las casas apoyan a quienes estudian y también, sin duda, esos siempre acallados por las reformas educativas que han sido tratadas como infantes, como infantería, sin voz, que son los maestros, las maestras, los directores y las directoras.

Entonces agradezco muchísimo la oportunidad de ser moderador de esta actividad en la cual vamos a tener dos bloques. Les explico rápidamente: éste es el segundo panel de este Segundo Ciclo Iberoamericano, podemos decir ya OEI y Mejoredu, Mejoredu y OEI –para siempre darles el lugar primero a cada uno–; y nos acompañarán esta mañana en la primera conversación personas docentes que tienen distintas responsabilidades pues, además, son una madre y un padre con hijos en educación primaria. Ellos son Alejandra Domínguez Pacheco, alumna del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) de San Pedro el Sauquito, en Hermosillo, Sonora. Alejandra, muy bienvenida.

También estará con nosotros Ediel Cortés Gutiérrez, padre de familia de un niño de quinto de primaria –si no me equivoco, Ediel, tú me puedes corregir– en la

escuela pública Carlos Fuentes, en el Estado de México. Además, Ediel es un experto en los temas tecnológicos; le vamos a pedir que enfatice la cuestión de padre de familia, pero es imposible que no toque su especialidad. Muy bienvenido.

También estará con nosotros la maestra Romy Rocío Serrano Vargas, docente del bachillerato general Gabino Barreda, en la ciudad de Puebla. Romy, muy buenos días.

Y también estará con nosotros el profesor Israel Leyva, director y docente de la Escuela Secundaria General núm. 93, Martín Luis Guzmán, en la Ciudad de México.

BLOQUE 1

Tenemos a Romy y al profesor Israel. ¡Qué tal, Israel! ¿Cómo estás?

Israel Leyva Morales, director y docente de la Ciudad de México: Bien, ¡qué gusto, doctor, estar aquí!

54

Manuel Gil Antón: Estoy aquí –como todas las personas que estamos viéndolos– para aprender, porque ustedes son las personas especialistas. Siempre voy a insistir en eso, en estos dos bloques; porque han vivido la experiencia educativa en la pandemia, han vivido los dilemas, las oportunidades, los avances y las expectativas que esto nos da.

Nos acompañan las personas que ustedes están viendo en pantalla; y en este panel, en este primer contacto, yo quisiera poner como contexto parte de la investigación que ha hecho Mejoredu con el estudio *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por la COVID-19*. Hay algunas cosas que seguramente ustedes vivieron. La preocupación que expresan las personas que participaron –mediante 1791 cuestionarios y muchísimos temas que en abono del tiempo no voy a decir, pero que ustedes pueden revisar en la página web de Mejoredu–, son cuatro áreas en las que hay preocupación: la infraestructura y equipamiento que hemos vivido durante estos largos meses; qué va a pasar con la continuidad de los procesos educativos; la formación docente; y la atención de la población en situación de vulnerabilidad.

Las personas que contestaron en este estudio decían: “Hay que solucionar la falta de infraestructura tecnológica en los hogares”, porque de eso depende mucho que pueda haber tanto educación remota de emergencia, como ese paulatino cambio a la educación a distancia –porque aquí el tema que nos ocupa es cuando la escuela

entró a la casa– y garantizar la permanencia escolar de las personas estudiantes, más de la mitad dice que es un problema central. ¿Qué vamos a hacer con los planes y programas de estudio?, ¿vamos a seguir con los mismos planes y programas de estudio como si no hubiera pasado año y medio de pandemia, de muerte, de dolor en las familias, de dificultad para conservar el vínculo pedagógico? Y también esta cuestión de cómo damos continuidad.

Entonces, yo quisiera empezar por preguntarle a Alejandra: ¿para ti qué ha sido vivir, y vivir tu educación y tu aprendizaje en esta época pensando en la tecnología, y cómo te relacionaste con tus profesores y con tus profesoras?

Alejandra Domínguez Pacheco, estudiante de CECyTE de Sonora: Al principio fue muy difícil acostumbrarme a siempre estar detrás de la pantalla y solamente estarlos viendo. No es lo mismo estar en el salón de clases y decirle a la maestra: “Maestra, tengo tal duda” o si me puede explicar. No es lo mismo, es difícil.

Manuel Gil Antón: Fue muy súbito el cambio. Rápidamente tuvimos que pasar de ir a la escuela, a tener que utilizar estos sistemas. ¿Cuál sería el principal asunto que extrañaste o que te hizo falta?

55

Alejandra Domínguez Pacheco: La convivencia con mis compañeras y compañeros.

Manuel Gil Antón: Cuando se le pregunta a la niñez dicen que el recreo. A tu nivel de estudiante de nivel medio superior, probablemente ya no sea el recreo, pero sí la convivencia entre clases, e incluso en clase cuando no le hacen caso al profesor o a la profesora y se ponen a platicar con un compañero o con una compañera. Entonces, podríamos decir “dificultad”.

Yo diría, con base en esto, Ediel: tú que tuviste como padre de familia la oportunidad de ver qué pasaba con tu hijo, ¿cuál sería la característica central que consideras que podría sintetizar la experiencia de estos meses en el confinamiento?

Ediel Cortés Gutiérrez, padre de un estudiante de primaria del Estado de México: Yo creo que en este caso es la adaptación; como bien lo menciona Alejandra, fue algo que nos llegó de sorpresa, algo que realmente no esperábamos y que podríamos sintetizar en que fue adaptarnos a los tiempos, algo que realmente nos complicó. Como padre de familia nadie te dice: “Deja de trabajar para que atiendas al pequeño en la casa”, y directamente tienes que adecuar esos espacios, esos tiempos y poder asesorarlo; porque algo que es relevante aquí es que para mi pequeño,

aunque tiene clases de tecnología en la escuela, las clases de tecnología eran una vez a la semana, y ahora todas las clases son mediante el uso de tecnología toda la semana; hay que tratar de conectarse, de ver cosas que ellas y ellos no estaban acostumbrados: revisar, aprenderse una contraseña, aprender que tienen una clase y después tienes otra, porque se tiene al maestro de Educación Física y al maestro de grado y de pronto cambia mucho eso.

Entonces fue complicado, pero yo creo que podemos resumirlo en cómo adaptar esos tiempos, adaptar esos espacios y en determinado momento decir al final: “Somos padres y madres”; y tienes que decir: “Lo tienes que apoyar porque si no, no puede continuar”. Y creo que muchas madres y padres se vieron en esa complejidad de decir: “No puedo apoyarlo, porque tengo que continuar trabajando”. En otros casos que pudimos estar en casa decíamos: “Doy ese espacio para que él por lo menos se conecte y el maestro lo guíe”; que también fue una gran responsabilidad para el personal docente decir: “Ya me lo conectaron de alguna forma, ahora tengo que hacer esa continuidad”.

Entonces, creo que, resumiendo, es la cuestión de la adaptación del tiempo y del espacio como mamás y papás.

Manuel Gil Antón: Ediel, yo creo que pocos niños como tu hijo, que va en quinto de primaria, en lo que se llama la primaria superior. Pero, Ediel, es muy interesante cómo tú, que tienes experiencia en cuestiones de tecnología, pudiste acompañar. ¿Tuviste contacto con otras personas que, sin tener tu capacidad, y probablemente sin tener la posibilidad de quedarse en casa, tenían a las niñas y los niños metidos en estos sistemas? y ¿qué te platicaban?

Ediel Cortés Gutiérrez: Fue muy curioso. Es raro porque yo me hago cargo solo de mi pequeño, entonces yo soy el único papá en el *chat* de mamás –es más común que una mamá se ocupe directamente de las niñas y los niños que están en casa, y somos pocos los papás–; pero realmente fue ver la realidad que muchas veces no tenemos en cuenta, ni como docentes –soy docente también– ni como tecnólogos, de que realmente no es sencillo conectarse.

Hay pequeñitas y pequeñitos que solamente se podían conectar el fin de semana, y las mamás y los papás decían: “Yo solo tengo un dispositivo, que es mi teléfono, y él solo puede acceder a éste el fin de semana que yo descanso”. Entonces, era esa parte que le ponías el reto al personal docente de decir: “Estas personas pequeñitas se te conectan hasta el fin de semana”. Hubo otras y otros pequeñitos que la verdad en todo el ciclo escolar –y puedo decirlo– no pudieron conectarse

jamás a una sesión o a un dispositivo; entonces ahí fueron las estrategias que realizaron las y los docentes de tratar de mandar cuadernillos, de mandar diferentes elementos. Y sí, a muchos papás en determinado momento yo sé que les causó estrés, preocupación, porque decían: “Yo no tengo un dispositivo para mi pequeña o mi pequeño o yo no tengo una conectividad constante”; y era algo que buscábamos entre mamás y papás, ayudarnos como lo hacemos a veces a la distancia; o a veces de las mamás y los papás que pueden estar cerca decir: “Cómo podemos ayudar a que todas y todos los pequeños estén conectados”, porque cada realidad fue diferente. Hay quienes estamos dentro de casa y hay quienes tienen que salir a trabajar fuera de ésta.

Manuel Gil Antón: Ediel, y conservemos esto para seguir luego conversando: el único papá en un *chat* de mamás. Es decir –y lo platicaremos con Romy y también con el profesor Israel– el contacto fue fundamentalmente con las mamás; es decir, en esta inequidad de la distribución de las tareas en casa; la mamá, además de los cuidados que ya hacía, además de su trabajo –que eso hace que sea doble jornada–, tuvo que habilitarse como pedagoga auxiliar probablemente, y sin tener las características que Ediel tiene de ser un especialista en tecnología, que obviamente sabe muchísimo más que cualquiera de nosotros. Gracias, Ediel.

Romy, desde Puebla y desde tu experiencia. Hemos visto cómo Alejandra dice “me costó muchísimo trabajo, porque fue rápido el cambio”. Y sobre todo en la primera parte fue lo que se llama estrictamente, o lo que se ha dado en llamar, *educación remota de emergencia*; ya después le pensábamos cómo le hacíamos. Pero tanto en el caso de Alejandra, como en el de Ediel, han tenido posibilidad tecnológica, ¿cómo fue la relación que tuviste tú con tus estudiantes? Romy, por favor, platicanos.

Romy Rocío Serrano Vargas, maestra de bachillerato de Puebla: Claro que sí, Manuel. Antes de empezar quisiera unirme a los agradecimientos a Mejoredu y a la OEI por el espacio, y desde mi experiencia también quiero agradecer al doctor Melitón Lozano porque hemos tenido acompañamiento de parte de la autoridad, cosa también muy complicada que ahora vamos a platicar. Es difícil, todos los espacios creo que son difíciles, y en especial le doy las gracias al maestro Irán Salomé. Y quiero saludar a todas las alumnas y a todos los alumnos de México porque son la razón de que estemos aquí, la razón de mis experiencias, y creo que también la de todas las maestras y todos los maestros, todo el personal docente, de todos quienes nos dedicamos a la educación.

Quisiera compartir una cita muy interesante que escribió Václav Havel, político checo, incansable luchador de los derechos humanos y además miembro del primer grupo de Amnistía Internacional: “Esperanza no es lo mismo que optimismo, no es la convicción de que algo saldrá bien, sino la certeza de que algo tiene sentido, independientemente de cómo resulte”. Y creo que esto fue lo que a mí me ha estado acompañando, porque ahora que estaba diciendo Manuel acerca de la comunicación con el alumnado, de hecho quiero decirle a Alejandra que yo siento la comunicación con mi alumnado desde dos dimensiones: una que tiene que ver con quién puede estar conectado a través de la tecnología, como ahora decía Manuel; y otra dimensión mucho más profunda, que tiene que ver con quién sí puede estar conectado aparentemente en la pantalla, pero no estamos conectados de corazón. No hay una comunicación aquí donde yo pueda saber cómo está su vida, cómo está su proceso, qué le está sucediendo, qué está sintiendo.

Entonces creo que en ese sentido es bien complicado poder trabajar con las alumnas y los alumnos, y hay que estar buscando constantemente formas, estrategias y –al menos en mi experiencia– ése ha sido el gran desafío: mantener el vínculo con mis alumnas y alumnos, no sólo pedagógico sino también humano, donde yo pueda saber cómo está, cómo se siente, qué le preocupa.

Y lo primero que trabajamos –como ya lo menciono Ediel– para el alumnado que no tiene conectividad son las guías. Pero no es suficiente decir: “Bueno, acá está mi guía, me vas a mandar los trabajos”, si no puedo yo estar monitoreando cómo se siente, si siente que está avanzando, si siente que está aprendiendo, si siente muchas lagunas, si tiene ganas de investigar por su cuenta en otras fuentes informativas y quisiera platicarlo conmigo.

Yo trabajo en una escuela que es de un contexto urbano y eso de alguna manera ayuda a la conectividad. Lo primero que tuve que hacer con ellas y ellos fue escucharlos. Cuando dieron el anuncio de que las escuelas se iban a cerrar, escucharlos. Soy una persona que en todos los espacios donde me muevo busco construir escenarios dialógicos donde yo escuche a las demás personas, donde los demás me escuchen, en donde podamos construir algo de manera conjunta. Entonces lo primero fue ir al salón y decirles: “qué vamos a hacer, cómo miran esto que está sucediendo”. Y mi idea era primero mantenerme comunicada con ellas y ellos a través de *email*; y yo dije, en mi lógica, que todas y todos iban a tener *email*, porque desde que entran al bachillerato, que es educación media superior, que es una dinámica bien distinta a la básica, puedo manejar con ellas y ellos el *email*.

Cuando pasan los grupos y digo: “Vamos a trabajar con un *email*”, me encuentro con que no lo manejan, pero sí los veo supercontentos escribiéndose y *chateándose*.

Y les pregunto: “¿Qué están haciendo?”, y contestan: “Estamos en Facebook”, les vuelvo a preguntar: “¿Todos tienen cuenta de Facebook?”, “Sí” –responden–, y digo: “Bueno, ésta es mi posibilidad”.

Una red social para la educación me sonaba rarísimo, era un gran desafío. Tenía que romper mi paradigma, empezando por ahí. Y a lo que estaba diciendo Manuel, yo sí, en mi experiencia como docente, distingo dos momentos clave: el cierre del ciclo escolar 2019-2020; y el inicio o todo el ciclo escolar 2020-2021, porque presentan para mí desafíos distintos.

De alguna manera yo conocía a los grupos, platicué con ellas y ellos, y vimos cómo podíamos trabajar a distancia; pero a los del ciclo escolar 2020-2021 no los conocía, no los había visto y no podía reconocer su sentir al ausentarse. Por ejemplo, cuando alguno de mis alumnas o alumnos se ausenta sé que algo está pasando, cuando no me manda información.

Actualmente utilizo las videollamadas. He pasado por múltiples estrategias. Empecé –como les decía– con Facebook, al mismo tiempo empezamos a manejar el *email* para que también reconocieran otras posibilidades, pero después ya no me era suficiente y entonces tuve que buscar plataformas –que aquí Ediel no me dejará mentir sobre que hay que buscar otras posibilidades y construir otros escenarios–. Y entonces me fui a buscar Classroom; estuve complicadísima.

La verdad es que he vivido en la incertidumbre total desde que inició la pandemia como docente, porque los desafíos que debo enfrentar son todos los días y todos los días son distintos. Tuve que aprender super rápido a usar las plataformas, después entré a usar otros programas, otras herramientas y con el alumnado que no tengo comunicación tecnológica lo que hacemos es que –les decía yo que estamos en la ciudad– ellas y ellos me mandan por WhatsApp sus actividades. Por WhatsApp nos retroalimentamos porque yo siempre estoy aprendiendo de ellas y ellos. Y también he acudido a llamarles por teléfono. Cuando veo que se ausentan, que no me contestan, empiezo a mandarles mensajes con sus amigos: “oye, por favor, dile a tal persona que la estoy esperando, que qué le pasa, que puede contar conmigo”. Estoy muy pendiente a lo que decía Alejandra, de que mis alumnas y alumnos sepan que yo estoy para ellas y ellos.

Manuel Gil Antón: Romy, rapidísimo, todo lo que dices parece ser un esfuerzo brutal de aprendizaje. Es decir, creo que a todas las personas nos tomó por sorpresa la cuestión, pero lo que has relatado son dos cosas que yo destaco: un trabajo de aprendizaje tuyo para mantener ese vínculo pedagógico, un aprendizaje tecnológico de cómo hacerlo, y luego ese cambio entre cerrar el ciclo que estaba abierto,

que faltaba terminar un poco, y luego el Aprende en Casa II, y luego el Aprende en Casa III.

Déjame preguntar –si estás de acuerdo con esto– dos cosas: aprender y luego respetar la diferencia, porque tenías estudiantes que tenían *email*, hay estudiantes que tenían Classroom o Zoom, o todas esas cosas que hemos aprendido, otros a los que les tienes que mandar ligas, etc. Para usted, maestro Israel, que tiene la función de director y además –como en el caso de Romy– está trabajando con un grupo de maestros y maestras, ¿cómo fue su experiencia, el cambio, entre ser director de una educación presencial en el aula y esta cuestión que nos obligó a todas las personas, por ser solidarias, curiosamente, a separarnos?

Israel Leyva Morales, director y docente de la Ciudad de México: Sí, claro, muchas gracias. Primero quiero comentarles que la experiencia que yo tengo y la voz que recupero es la voz del personal docente de mi escuela, de la Secundaria (General núm. 93 Martín Luis Guzmán); y no solamente del cuerpo docente sino también de madres y padres de familia, y de todo el personal. Creo que hemos pensado mucho en el acto docente, centrar la cuestión de la pandemia en la situación de las personas docentes, pero creo que va mucho más allá.

Creo que –en nuestro caso– podemos hablar de la comunidad educativa, que incluye secretarías, personal de intendencia, que incluye docentes como una comunidad. Entonces yo agradezco, mando un saludo y hago un reconocimiento muy sentido tanto al alumnado como al personal docente con el que trabajo, así como al personal administrativo y de servicios, porque fue vital, fue entrar en esta comunidad. Hacer esta comunidad fue muy importante para que las cosas pudieran funcionar. Por otra parte, estoy en un *chat* de directivos donde que intercambiamos muchos puntos de vista y de alguna manera generamos muchos aprendizajes en estas comunidades.

Creo que fue muy complejo, por supuesto, pasar de estar presencial y tener una semana para armar toda una estructura a empezar a operar. Nosotros comenzamos a operar a partir de lo que teníamos en ese momento. Creo que no pensamos en lo que no teníamos o en lo que íbamos a perder, sino en “esto es lo que tenemos y con esto podemos operar”; tratar de salvar la situación durante los dos últimos meses del ciclo anterior y pensar que teníamos el periodo de julio y agosto en el que podríamos reconfigurar todo aquello que nos hiciera falta.

Entonces, creo que aquí la situación estaba en la formación docente. Es decir, el mejor acompañamiento que el director podría tener con sus docentes era procurar una formación intensiva; y ahí echamos mano, tanto de los recursos que generaba

la Autoridad Educativa Federal, como de nuestros propios recursos. Formamos una *Comisión de Estrategia Virtual* que se echó en hombros todo el proceso de organizar, de generar la página de la escuela, que ya teníamos a partir de los sistemas de 2017, y que nos dejaba en una situación compleja.

Nosotros empezamos a ver la posibilidad de ir sistematizando lo que debíamos tener a la mano: información, utilizar los *drives*, etc.; de manera que, por ejemplo, en el lado administrativo las secretarías ya tenían un camino recorrido. Tenían una base de datos que pudimos usar para comunicarnos con las mamás y los papás, teníamos teléfonos. No hubo necesidad –tal vez por algunas cosas– de ir a la escuela, sino más bien que ya lo teníamos. Una de las compañeras secretarías tuvo a bien tener todo el respaldo en una USB y decir: “Yo tengo aquí las bases de datos que nos habían pedido”; porque si bien no teníamos idea de que venía una pandemia, siempre supimos que teníamos que estar preparados para una emergencia.

Teníamos una página de la escuela, establecimos una *Comisión de Estrategia Virtual* con compañeras y compañeros profesores que manejaban muy bien las competencias digitales, y ellas y ellos se echaron a cuestras esta tarea, no solamente de trabajar con nosotros del lado de la dirección, sino también de acompañar al personal docente para que fuera adquiriendo estas competencias.

Después de ahí, creo que un aspecto muy importante era hacer este trabajo de revalorización del magisterio en relación con las mamás y los papás. Cuando llegó agosto, sí consideramos que era muy importante adscribirse a las clases virtuales. No limitar el trabajo al uso del correo electrónico, por ejemplo, en la plataforma Classroom, sino que era vital para nosotros tener una cercanía con la niñez, pero había que enfrentar la infodemia que había en ese momento: todos los mensajes que llegaban en el sentido de que no era obligatorio, que no era necesario o que las autoridades no podíamos obligar al personal docente a dar clases virtuales; y esto era un hecho, pero no abonaban en la construcción de una mirada de acciones que nos permitieran involucrarnos en las clases virtuales.

Me parece que las compañeras y los compañeros docentes tenían razón en tener inseguridad e incertidumbre, no solamente por el manejo de la tecnología sino también por la falta de una normatividad precisa en la que se sintieran apoyadas y apoyados, protegidas y protegidos desde la propia normatividad. Había una situación sumamente híbrida, y me parece que la sigue habiendo.

Entonces, habría que darles a las y a los compañeros un acompañamiento en términos de que sintieran seguridad en la comunidad, desde el acompañamiento docente. Lo que hicimos fue tener asesorías de carácter legal sobre cómo ir tejiendo, de manera tal que las maestras y los maestros pudieran estar seguros en una clase

virtual y me parece que el actuar del personal docente fue muy pulcro, muy adecuado, fue muy ético en este sentido.

Uno pensaría que la persona docente abre su clase virtual y ya está todo resuelto, y que como no está en casa no pasa nada. Pero atrás de todo este trabajo hubo que ir posicionando, primero, al cuerpo docente como seres humanos, como parte de una comunidad. La docente y el docente también se enferman, también le da covid-19 y había que manejarlo así con las mamás y los papás.

¿Por qué? Porque a veces pensamos en la figura del docente como algo “etéreo”, algo que no siente, que no se enferma, que no vive, que no tiene una realidad; y había docentes que también tienen dos o tres hijos, y que también tienen que usar los dispositivos, y no tenían en ese momento las maneras de conectarse o los dispositivos, y la escuela tuvo que acompañarlos en el sentido de “aquí está, vamos a prestárselos, vamos a acompañarlos”, pero seguía existiendo esta idea de transitarlo en solitario, transitar en solitario este proceso de clases virtuales.

Lo que nosotros hicimos en la escuela –y creo que nos funcionó– fue crear equipos de acompañamiento. Y aquí podemos decir que somos de las escuelas en donde se involucraron las secretarías, el personal de intendencia y prefectura. Hicieron un trabajo muy escrupuloso donde un maestro abría su sesión y estaba siempre con él acompañándolo en la sesión una secretaria o un personal de intendencia, por si se le iba el internet, por si alguna mamá o algún papá solicitaba algo, por si cualquier cosa. Siempre había un miembro del equipo de acompañamiento presente con maestras y maestros, eso permitió también que esta idea del encierro del personal docente –como lo decía la doctora Etelevina Sandoval–, que viven en solitario sus prácticas, pudiera salir. Es decir, la posibilidad de que, tanto el personal médico de la escuela o como el de intendencia o secretarial pudieran vivenciar las clases, estar ahí y darse cuenta qué hay detrás de todo el armado de una clase.

Manuel Gil Antón: Maestro, lo que nos está diciendo, y perdone que interrumpa, el tiempo es tirano, pero es algo interesantísimo. La maestra Romy decía el esfuerzo de estar en vínculo, pero creo que debemos rescatar de su testimonio cómo eso también implicó un aprendizaje horizontal entre los profesores y las profesoras, una ayuda mutua y esto yo creo que no lo ve la opinión pública. Yo creo que la opinión pública cree que se prende la máquina, está toda la niñez en el cuadrado y se les da clase, o bien están en la tele. Yo recuerdo a un niño que bajando la escalera de mi edificio me dijo: “Oiga, usted es *profe*...”, dije: “Sí”, y me dijo: “¿Dónde está el botón de pausa de la tele?”, porque si se le pasaba una pregunta él quería picarle, hemos estado con una generación distinta.

Déjenme pasar a una segunda dimensión en la que cada quien –quisiera que de manera breve– me dijera, y aprovechamos que Alejandra está conectada, ¿se aprendió o no se aprendió en esta etapa, Alejandra?

Alejandra Domínguez Pacheco: Sí se aprendió, porque aprendimos cómo estar “aprendiendo”, de la manera en que las maestras y los maestros estaban trabajando de estas nuevas maneras. Sí aprendimos. Bueno, en mi caso yo sí aprendí.

Manuel Gil Antón: Alejandra, ¿el vínculo con profesores y profesoras se rompió?

Alejandra Domínguez Pacheco: Nunca se rompió.

Manuel Gil Antón: Ahora, ¿te parece bien haber conservado los planes y programas de estudio tal como estaban o debimos hacer algún cambio?

Alejandra Domínguez Pacheco: Por la contingencia esa fue la mejor manera de mantenernos en distancia todos, para así no contagiar o hacer más aglomeraciones.

63

Manuel Gil Antón: Sí, pero me refiero a si tú seguiste con el plan y el programa de estudios tal como estaba previsto, como si no hubiera pandemia, tanto en el cierre del ciclo 2019-2020 como en el principio del 2020-2021.

Alejandra Domínguez Pacheco: Sí.

Manuel Gil Antón: Había las clases que había que haber. Desde tu punto de vista, obviamente echando de menos la convivencia, ¿el aprendizaje sí avanzó?

Alejandra Domínguez Pacheco: Sí.

Manuel Gil Antón: Ediel, es distinto que Alejandra –que más que estudiante ya es maestra nuestra, está en el nivel medio superior, ya es una especialista en muchos de esos temas, ¿qué pasó con tu hijo David?, ¿cómo sentiste a un niño de quinto de primaria aprendiendo a la distancia?

Ediel Cortés Gutiérrez: Yo creo que estoy en ambos extremos, y justo como lo decías, Manuel, separando el papá del maestro, el papá del tecnólogo. David aprendió muchísimo en cuestión tecnológica, aprendió él y aprendió la maestra, porque a mí

eso me encantaba de que la niñez ayudaba a la maestra al decirle: “Píquele aquí, píquele acá”; entonces yo he visto cosas impresionantes que hicieron las niñas y los niños en este periodo. Tecnológicamente aprendieron mucho en cuestión de currícula, de los planes, de dar continuidad a esta parte, continuaron aprendiendo.

Yo creo que, al contrario –desde mi parte docente–, sí tuvo que haber una pequeña adecuación sobre ciertos elementos curriculares; porque supe que al maestro de Educación Física le costó muchísimo dar continuidad, o en lo relacionado a las ciencias, que en determinado momento es muy práctica. Entonces, aprendieron todo lo que estaba en sus posibilidades de dar continuidad y lo que pudo adecuarse.

Yo podría decir que no tienen un aprendizaje al 100. Sí lo puedo decir así y sí me duele, aunque la maestra... y felicito a la maestra de David, porque realmente hizo un esfuerzo titánico y –algo que mencionaba Romy– no se apegó a una plataforma, no se apegó a una sola vía. Hizo todo lo posible por llegar a todas y todos sus alumnos e hizo todo lo posible por que aprendieran. Realmente mi reconocimiento porque no fue la única, fueron todas las maestras y todos los maestros.

Entonces, yo puedo decir que aprendieron muchísimo, sí. Lo que aprendieron docentes y estudiantes fue muchísimo y nadie va a poder dar un paso atrás. Creo que ése sería el punto que hoy tendríamos que ver, que no demos un paso hacia atrás sino hacia adelante de todo lo que aprendieron. Pero yo creo que sí faltó un poquito en cuestión de adecuación de los contenidos, que a veces nuestros pequeñines van a necesitar, y que lo vamos a ver en el siguiente ciclo si el plan continúa igual. Pero si algo nos faltó, pues es ahí donde vamos a tener que recuperarnos.

Manuel Gil Antón: Gracias, Ediel. Como ya tenemos muchas preguntas del público –es un público muy activo–, quisiera aprovechar para que Romy, Israel y luego Alejandra y Ediel, respondieran a una pregunta que ha estado presente en todo esto. Hay también preocupaciones sobre cómo se vivió socioemocionalmente esta situación, que vamos a tratar en el segundo bloque, pero Romy, maestro Israel, Alejandra y Ediel, por favor, en minutos, los más pocos posible, ¿de lo que aprendimos en la pandemia, qué hay que recuperar para un eventual regreso a la presencialidad? Si nos puedes ayudar, Romy.

Romy Rocío Serrano Vargas: Sí, creo que lo que más hay que recuperar es hacer “comunidad”. Yo me encontré con mucha tristeza al trabajar con mis alumnas y alumnos, que estas políticas educativas anteriores nos han llevado, nos habían llevado a una individualidad.

Creo que es momento de sentir el dolor de los demás, de escucharnos. Dice el filósofo Byung-Chul Han: “La escucha es acción”, entonces creo que es momento de escucharnos. Él dice que la base de hacer comunidad es sentir el dolor de los demás, es compartir el dolor. Y le digo a mis alumnas y alumnos todo el tiempo: “Miren, es un antes de la pandemia, un durante la pandemia y un después de la pandemia”. De verdad, es el hecho histórico más importante en la humanidad en los últimos 100 años y si no es, ¿que más?, ¿por qué? por el número de habitantes, por la movilidad de la ciudadanía del mundo, por la economía; por todas las partes por donde lo queramos ver, es un hecho que va a cambiar, que está cambiando la vida del ser humano.

Entonces tenemos que tomarlo como el momento de humanizarnos, de hacer comunidad a través de sentir el dolor de mi vecino, de mi hermano, de mi maestro, de mis compañeros; y entonces estaremos en posibilidades de construir en este durante –porque a mi juicio seguimos en el durante–, de construir en este durante lo que podrá servirnos para enfrentar el después.

Manuel Gil Antón: ¡Qué interesante! Perdón, rápido, nada más quiero decir que interesante, la pandemia nos hizo conscientes de que estamos trabajando aislados, y tuvimos que trabajar muchísimo más con las madres y los padres de familia, y mucho más entre nosotros. Por eso, quisiera decirle al profesor Israel: profesor, lo que usted nos dijo en su primera intervención es que tuvieron que armar un equipo con personal intendente, secretarias y con quien se dejara, ayudar unos profesores a otros; ¿cree usted que ése es el gran aprendizaje de la pandemia?

Israel Leyva Morales: Sí, definitivamente. Nos dimos cuenta de que como comunidad nos necesitábamos, que el colectivo tiene que dejar de ser el Consejo Técnico Escolar para expandirse y considerar a todos los miembros de la escuela como una parte muy importante; y ahí tenemos que trabajar mucho en la comunicación y en las construcciones éticas de cómo nos adscribimos y cómo formamos comunidad. Sí es importante formar comunidad, por supuesto. La calidad de esa comunidad, la calidad de cómo estructuramos las comunidades educativas tiene que ponerse a revisión y tiene que considerarse.

Insisto, se dice fácil pero implica desde el acto comunicativo ir rompiendo todos los esquemas que se han estructurado durante más de 70 o 90 años en la educación, sobre todo en secundaria, que es un nivel muy importante, pero además con características muy particulares. Entonces, mantener la comunidad, coincido.

Me parece también que debemos recuperar todas estas competencias logradas por los colectivos en términos digitales, tecnológicos, etc. Este tema lo transitamos con mucha angustia; yo tengo mucha angustia de cómo cuidar este tesoro que ahora tenemos. Creo que es una riqueza increíble y habría que ver cómo mantenerla y darle mantenimiento. El problema no es lo tecnológico, sino que lo tradicional se traslade a lo tecnológico, entonces seguimos operando desde una perspectiva tradicional con nuevas herramientas tecnológicas. Ahí es donde tenemos que hacer ese rompimiento y ese parteaguas; y tendrá que ser desde la base de una formación docente. Yo apuesto mucho a que el giro tiene que ser la “formación docente”. No dejar a las maestras y a los maestros solos, y la manera de hacerlo es desde una perspectiva muy clara de la necesidad de la formación docente.

Manuel Gil Antón: Yo creo, maestro, que es interesante. A veces uno necesita en la vida, y las sociedades necesitan en su historia, estos elementos que desgraciadamente ocurren. No podemos celebrar la pandemia. La pandemia fue terrible en términos de dolor, de muerte, de incertidumbre; sin embargo, parece que uno se crece al castigo. Antes el profesor, en mi grupo, cerraba la puerta, era la reina o el rey y vámonos; y ahora hubo que pedir ayuda.

Quisiera, aprovechando que Alejandra está con nosotros. Alejandra ¿tú tuviste vínculos con tus compañeras y compañeros de la escuela, para el aprendizaje?

Alejandra Domínguez Pacheco: Sí, sí tuve vínculos. Yo soy jefa de grupo de mi salón, por lo tanto, debo tener mucha comunicación con todas y todos, porque yo busco la manera de cómo ayudarles.

Manuel Gil Antón: Y, Alejandra, ¿se hicieron grupos de estudio o pasó algo diferente a lo que era presencial?

Alejandra Domínguez Pacheco: Sí, tuvimos que hacer grupos de WhatsApp para cada materia y tuvimos clases vía Facebook también, Classroom, Gmail... Como dice la maestra Romy, tenemos que buscar la manera de cómo estar en contacto todas y todos para poder sobresalir en esto y para pasar materias.

Manuel Gil Antón: Alguna vez unas maestras de Guadalajara dijeron: “Gracias a la pandemia”, pero a ese “gracias” siempre pongámosle comillas, porque es como si uno se rompe una pierna y hace un libro de versos muy bonito y dice: “Qué bueno

que me rompí la pierna, porque hice el libro de versos”. No, espérame. Romperse la pierna es un dolor, hacer el libro de versos ya fue consecuencia del espacio y reposo.

Ediel, voy a tratar de hacer rápido la pregunta: ¿Cuál es el aprendizaje como padre, y yo te diría como padre-madre en ese grupo?, ¿viste algunos cambios?, porque las maestras de Guadalajara me decían: “Por primera vez vimos cómo es la casa de los estudiantes”. Parecía algo contra la intuición. En la pandemia se supo más de cada niña y niño en su entorno, que cuando estábamos en lo presencial. En lo presencial son niñas y niños que llegan y luego se van. Bueno, uno puede notar que hay algunos más reacios que otros, pero ahora vimos que, por ejemplo, un niño al que le decía el profesor: “Prende, por favor, el micrófono”, hasta que por el *chat* el niño le dijo: “Profesor, perdone, pero se están peleando mis papás”. Desde esas cosas que enternecen, hasta el niño que dice: “¿En dónde está el botón de pausa de la tele?” ¿Qué nos comentas al respecto de esto, Ediel?

Ediel Cortés Gutiérrez: Yo creo que aprendimos muchísimo. Como papás –como bien lo dices– a veces llegamos solamente a la puerta de la escuela, dejamos a la pequeña o el pequeño, platicamos un rato y nos vamos corriendo. Y en este caso aprendimos justo qué sucede en casa. Aquellas y aquellos pequeñitos que aun teniendo sus compañeros cuidan a sus hermanitos más pequeños; aquellos que se turnaban y que podían decir: “Yo solamente puedo poner atención a la clase en este momento, porque después le toca a mi otro hermano y después le toca a mi otro hermano”; entonces realmente no es que tengas a un niño las seis horas en la mañana o las seis horas en la tarde, es que lo tenías un rato; y saber que niñas y niños lamentablemente están solos, y no porque la mamá y el papá así lo quieran, sino porque tienen que trabajar, y que realmente decían: “Hasta que llegue mi papá o hasta que vea todo esto”. Y sí, creo que aprendimos mucho; ver cómo la niñez se hizo más autónoma, y cómo es más responsable.

Y creo que aquí podemos decir que nuestro alumnado es el más fuertes de este proceso, y guiados por las maestras y maestros, claro que sí; pero, porque ellas y ellos mismos decían: “Tengo que llegar a este punto”. Y hay niñas y niños que lamentablemente no pudieron llegar porque no tenían ni la vía ni el apoyo. Entonces, como docentes nos dimos cuenta porque a veces estás dentro del aula y dices “no traje el mapa”, y tú buscas darle el mapa o dibujarle el mapa o lo que sea, pero hay quienes ni siquiera pudieron enterarse de qué estaba pasando, y eso es en todos los salones. En el salón de mi hijo son pocos, en comparación con los que tienen 40, pero te das cuenta de todo eso; aprendes qué tan autónomos, qué tan independientes pueden ser y lo mucho que pueden crecer las y los pequeños.

Manuel Gil Antón: Nos quedan unos pocos minutos. Ha estado fascinante. Pero, además estamos ante un grupo de cuatro personas que desde sus diferentes roles han tenido procesos y han tenido posibilidad de comunicación virtual. Muchísimas personas en el país por su pobreza, porque la brecha tecnológica fue brutalmente clara, no lo han podido hacer.

Le pediría a Alejandra, rápidamente en medio minuto, un gran acierto que se logró y un gran reto que tengamos, a tu juicio, y así cada quien, por favor.

Alejandra Domínguez Pacheco: Lo que está a favor son las plataformas, los medios que encontramos para estar todas las personas en comunicación y estar trabajando. Y lo que está en contra de eso, con lo que batallamos mucho, fue mantener, por ejemplo ahora, la conexión, el internet y que no todas las personas tenemos o no todas tienen los medios para estar comunicados.

Manuel Gil Antón: Fíjate que ha sido buena la vida con nosotros porque cada vez que has tenido que hablar has estado ahí. Muchísimas gracias, Alejandra. Me voy empezando a despedir en nombre de toda la comunidad y en su nombre les agradezco mucho.

A ver, Romy: un reto, un aprendizaje fuerte y una dificultad para resolver.

Romy Rocío Serrano Vargas: Una dificultad para resolver es ser inclusiva y que todos mis alumnos y alumnas puedan sentirse acompañados por mí en el aprendizaje. Creo que es buscar formas, tendremos que construirlas y que no haya alumnado que se quede sin nuestro acompañamiento y sin el aprendizaje. Creo que el gran reto es que –hablando de los programas y planes de estudios que tú decías, Manuel– éstos se adapten. Yo, desde mi espacio, los he adaptado de modo que doten al alumnado de aprendizajes relevantes para la vida en pandemia. Y entonces, creo que es el gran reto que tenemos como comunidad, para que también podamos hacer que nuestros niños, nuestras niñas y nuestros jóvenes tengan todas estas herramientas necesarias para poder seguir avanzando en sus estudios superiores. Gracias.

Manuel Gil Antón: Gracias, al contrario. Profesor Israel, director de todos nosotros en esta conversación, con esa maravilla de decir que el aprendizaje no fue sólo con la niñez, sino entre ustedes. ¿Qué gran dificultad y qué gran avance hemos logrado?

Israel Leyva Morales: La gran dificultad que hemos tenido y que seguimos teniendo, y creo que seguiremos teniendo, tiene que ver con las brechas de desigualdad de nuestro alumnado, que viven nuestras alumnas y alumnos tristemente, es cómo acoger al alumnado que en este momento se encuentra en rezago. El rezago en términos reales, porque seguramente por ahí en la SEP vamos a tener un rezago en términos cuantitativos de dos o tres por ciento. El rezago real que tiene que ver con el acceso a esta estrategia de educación, en donde aproximadamente 12 por ciento de nuestro alumnado se está quedando fuera del proceso. Creo que ése tiene que ser nuestro gran reto, no en términos paliativos, sino cómo ver que realmente se incorporen; porque los otros han sido procesos en los que se permite que la alumna y el alumno tengan una calificación en su boleta, pero que en sí, no están abonando a la construcción de aprendizaje sobre un capital cultural para nuestro alumnado.

Creo que el acierto ha sido permitirnos cierta libertad de gestión en las escuelas para que a partir de nuestros contextos logremos estos procesos. Muchas gracias.

Manuel Gil Antón: Israel, gracias a ti. Ediel, cierras este bloque con ¿qué fue lo duro y cuál es el gran aprendizaje?

69

Ediel Cortés Gutiérrez: Yo creo que lo duro fue que todos trabajamos a la misma hora: el personal docente, las mamás y los papás y la niñez. Todas las personas estamos en el mismo horario y todas teníamos que estar comunicadas en el mismo momento; y adecuar que pudiéramos compartir esos horarios para apoyarnos mutuamente, fue realmente lo que dificultó.

¿Cuál es el aprendizaje? A mí me da mucho gusto decirlo, y espero que esto lo vea muchísima gente, que no tuvimos una estrategia unificada; que esta estrategia se dividió de varias formas, como lo menciona el director, Romy y Alejandra. El personal docente, el alumnado, las mamás y los papás pudimos decidir y buscar las diferentes maneras de llegar a todas las personas, de poder apoyarnos como alumnado, como papás, como docentes, como directivos, y que justo se buscó eso. No tener una sola estrategia y decir “todos se van a conectar a esto, todos van a entrar por esto, todos van a usar esto”, sino que fue múltiple, fue diversa.

Y la verdad, yo creo que el reto más grande –como lo dices y me encantó cómo lo dijiste, Manuel– es que esta pandemia duele. Nos dolió a muchos, le dolió a muchísima gente y lamentablemente no ha acabado. Entonces el aprendizaje que tenemos al día de hoy es que no debemos decir “ya podemos estar de nuevo de la

misma forma” sino que podemos tener todavía estas múltiples formas de poder regresar el siguiente ciclo.

Manuel Gil Antón: Muchísimas gracias. Ha quedado clarísimo, se los digo a ustedes y también a nuestra queridísima audiencia, que realmente el encuentro con las y los especialistas, con ustedes cuatro, nos ha dado muchísima más información que la que nos dan los articulistas que se imaginan lo que sucede. Me incluyo, lo que pasa es que a veces soy un poco silencioso porque sé lo que ignoro. Después de esto me voy a callar más porque voy a entender que esto fue muy diverso.

Muchísimas gracias en nombre de todas las personas, de Mejoredu y de la OEI. Muchas gracias a ustedes. La conclusión que yo saco es: “diversidad”, es decir, la necesidad de dejar en libertad a las y los docentes, al cuerpo directivo, de ver cómo se ajustaba. La diversidad de las madres y los padres de familia en atender; y la diversidad en el caso de Ediel: su trabajo, más ser profesor, más ser auxiliar de profesor de sus estudiantes, realmente Ediel lo pudo hacer. No todo el mundo puede, no todo el mundo tiene el conocimiento de Ediel, etc., pero cuando se tiene surge otro tipo de comunidad. Y Alejandra, jefa de grupo; no había entendido que había también una organización al interior del estudiantado. Claro, en el nivel medio superior es más fácil que a nivel de la escuela básica.

Alejandra, Romy, Ediel e Israel, muchísimas gracias. Tenemos que terminar este bloque. Nos podríamos quedar platicando horas. En nombre de todas las personas les agradezco, sobre todo, su enorme sinceridad y su claridad al exponerlo. Muchísimas gracias y entiendo que ahora nos quitarán a todos (de la pantalla). Gracias a Gaby, que entró al relevo en la lengua de señas y muchísimas gracias. Vamos a entrar al segundo bloque después de una pausa. Muchas gracias y hasta luego.

BLOQUE 2

Manuel Gil Antón: Le vamos a dar continuidad al segundo bloque de este ciclo que han organizado la OEI y Mejoredu, con el nombre de *Un paso adelante de la educación remota de emergencia: repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente*, y con el tema *Cuando la escuela entra a la casa*, cuando la casa se convierte en la escuela, dado que las escuelas están cerradas por la contingencia.

En este segundo bloque, además de agradecer mucho a Rubén por su trabajo en la lengua de señas, para que estemos todas las personas juntas, tendremos a

Luis Ángel Ortiz Hernández. Luis Ángel es estudiante en la Ciudad de México, en la secundaria núm. 93 Martín Luis Guzmán. Bienvenido a este segundo bloque.

También está con nosotros Isabel Higuera Espinosa, madre de familia de una niña y un niño que cursan sus estudios de segundo y cuarto año en una escuela multigrado rural que se llama Belisario Domínguez, en Palmilla, Baja California Sur; pero además tiene otro hijo en secundaria. Muy bienvenida, y si quieres decir algo para empezar.

Isabel Higuera Espinosa, madre de una niña y un niño de escuela primaria multigrado en Baja California Sur: Muy buenos días, primeramente. Estoy muy contenta de poder participar.

Manuel Gil Antón: Voy a presentar también a Hugo y a Carlos, que somos los que formaremos este cafecito que nos estamos tomando para platicar sobre el asunto. El profesor Hugo Ávila Gómez es director de la Escuela Preparatoria González Ortega, en Teúl de González Ortega, Zacatecas. ¿Estoy en lo cierto, Hugo, lo dije bien?

Hugo Ávila Gómez, director de escuela preparatoria en Zacatecas: Sí.

71

Manuel Gil Antón: Muy bien. Ahora les digo quién es Carlos, pero Hugo, muy bienvenido a esta conversación.

Hugo Ávila Gómez: Muchas gracias, maestro Manuel. Estoy contento y agradecido de participar en esta conversación y buenos días a todas las personas que nos acompañan.

Manuel Gil Antón: Muchas gracias, Hugo. Y tenemos junto a nosotros en este grupo al maestro Carlos García Roblero, director y docente, igual que Hugo, en la Escuela Secundaria Vespertina Venustiano Carranza, en Tapachula, Chiapas.

Tenemos de Zacatecas, de Baja California Sur, de Chiapas... Mejoredu y la OEI nos han hecho tener un panorama de la república. El profesor Carlos García, director de la escuela, y me llamó mucho la atención y me quedé buena parte de la noche pensando en esto, nos decía: "Nuestra escuela es inclusiva". Y si uno ve, de repente dicen: "es que la escuela que dirige Carlos es una escuela para migrantes, dado que en Tapachula hay una...". No, él decía que es inclusiva porque hay personas migrantes, personas en extrema pobreza y también personas que tienen dificultades que otros no tenemos para el proceso de aprendizaje.

Carlos, muchísimas gracias y muy bienvenido. Me voy a permitir tutearlos porque hasta donde alcanzo a ver soy el que tiene más años de joven. Entonces, si no tienen inconveniente, les hablo de tú y ustedes por favor también háganlo. Estamos aquí en la sala de una casa común, que es la casa de la preocupación del país por el aprendizaje. Carlos, bienvenido.

Carlos García Roblero, director y docente de escuela primaria en Chiapas: Muchas gracias. Buenos días a todas las personas. Nada más para precisar, la escuela en que laboro es primaria; y además, entre la inclusión también algo muy importante que siempre resalto es que de todas las alumnas y todos los alumnos que ingresan a primer grado de primaria, el noventa y tantos por ciento no tienen preescolar. Un saludo a todas las compañeras y los compañeros de preescolar porque también ahí hay una etapa que facilita poco o mucho cuando ingresan a primaria. En este caso, a veces tenemos que trabajar con alumnas y alumnos que no tienen noción de qué es una escuela al ingresar a primero, y en ocasiones extraordinariamente entran a tercero, cuarto o quinto, por ubicación de grado, sin conocimiento de una escuela.

72

Manuel Gil Antón: Eso es importantísimo. Dicen los que han estudiado estos temas que un año de preescolar es extraordinariamente potenciador del aprendizaje, cuando por pobreza o por diversas circunstancias no se tiene. Qué bueno que nos dice eso, maestro Carlos, porque nos va a permitir ubicar mejor, tanto el caso de Hugo, como el tuyo, el de Isabel, el de Luis Ángel, ¿cuál es su circunstancia desde la cual han visto la pandemia?

En este segundo bloque Mejoredu y la OEI buscan una conversación abierta, pero que especialmente le pongamos atención a lo socioemocional. Va pegado al aprendizaje, va pegado a la experiencia humana, pero cómo se ha vivido esto desde el punto de vista, por ejemplo, de testimonios que han recogido Mejoredu y también la OEI al respecto.

Dicen las mamás y los papás que no les llega la red de la televisión y que eso les genera una gran angustia, o que les ha ido muy mal porque no alcanzan a entender en las casas. Es que las mamás, y cuando digo “las mamás”, es que la inequidad de género en estas cuestiones hizo que mucho del trabajo se dejara en ellas. En el bloque anterior –si tuvieron la oportunidad de verlo– teníamos a un papá que decía: “Soy el único del *chat* de padres de familia –que debería ser *chat* de madres de familia– que soy hombre, que soy varón”.

¿Qué sucede, tanto en términos de aprendizaje como en términos socioemocionales, cuando se carece de computadora, cuando lo que no hay es el contacto con

otro o con otra? Que, fíjense, es una maravilla de la escuela que conocíamos antes de la pandemia. Ahí somos compañeros, nos hacemos hermanos no consanguíneos de otros y de otras que no tienen nuestro color de piel, que tienen otra forma en que les gusta comer, otro Dios o no tienen Dios en el que crean; es decir, que tienen ciertas preferencias en muchos aspectos de su vida.

Yo quisiera empezar, si me dan permiso, pidiéndole a Luis Ángel, que como les digo es estudiante aquí en la Ciudad de México, en términos de la cuestión más emotiva, más de lo que sentiste en este periodo, ¿tú cuál dirías que fue el principal?

Luis Ángel Ortiz Hernández, estudiante de secundaria de la Ciudad de México: Me parece que se cortó un poco el audio porque no te entendí.

Manuel Gil Antón: ¿Te repito la pregunta?

Luis Ángel Ortiz Hernández: Sí, por favor.

Manuel Gil Antón: Luis Ángel, la cuestión era: ¿cómo viviste el cierre del ciclo anterior, este ciclo que va corriendo y cómo crees que vas a vivir el que sigue, en términos del sentimiento de estar aislado?, ¿te sentiste aislado?, ¿qué pasó contigo?

Luis Ángel Ortiz Hernández: En general a mí se me hizo todo un reto, una vivencia. Este cambio tan repentino de estar conviviendo ahora sí que nos afecta lentamente si estamos solos, porque a diario no es lo mismo estar en un salón de clases con un profesor que estar viendo una pantalla. Entonces yo creo que sí, en lo personal, me afecta en la forma de que no me siento acompañado, no me siento en cierta forma respaldado por mis profesores y compañeras y compañeros a la hora de estar tomando las clases y aprender.

Manuel Gil Antón: ¿Explicanos un poco más esa noción de respaldo? No te sientes respaldado. ¿Qué significa?

Luis Ángel Ortiz Hernández: Bueno, es que tomando concretamente las clases presenciales teníamos una comunidad que nos apoyábamos entre sí más fácil, estando en persona que, en línea, porque es más fácil preguntarle a una maestra o un maestro que te solucione las dudas en medio físico ahí.

Manuel Gil Antón: ¿Tuviste, perdón, Luis Ángel, dificultades tecnológicas para estar en la conexión con el vínculo de tus profesores?

Luis Ángel Ortiz Hernández: En cierta parte, pero no mucha, porque un poco sí sabía de cómo entrar a *ligas* y todo esto. Sin embargo, yo creo que nadie estaba absolutamente preparado para la educación a distancia. Entonces sí hubo ciertos obstáculos que lo hicieron que se me dificultara, no tanto lo tecnológico, pero sí en otros aspectos.

Manuel Gil Antón: Gracias, Luis Ángel. Quisiera, Isabel, si nos haces favor. Tú estás en Baja California Sur; cuando tienes un niño y una niña en una escuela multigrado, entendemos que están en una situación muy distinta de si estuvieran en la Ciudad de México o en la ciudad de Puebla. Ahora estamos en oportunidad de hablar contigo, con Hugo en Zacatecas, con Carlos en Chiapas, en condiciones muy diferentes a las de las grandes urbes. ¿Cuál fue tu experiencia, Isabel?

74

Isabel Higuera Espinosa: Fue algo muy diferente. Ha sido una experiencia muy bonita. Aquí es un rancho, estamos lejos de la ciudad. Quiero compartirles que al principio como que llegó de sorpresa esto, y agradecer a la maestra que al lado de ella hemos salido adelante. Al principio fue llevar las tareas, entregar cuadernillos y llevar el plan de trabajo de toda una clase. Al principio fue por televisión, que los que no teníamos *VeTV* tuvimos que contratar; pero a mí se me hacía muy difícil por los tres niños. Estaba todo el día en la tele y aquí es difícil mantener encendidas las televisiones todo el día y no hay energía eléctrica, pero fuimos buscando alternativas.

Con ayuda de la maestra y la gente pudimos, al paso de los meses, aquí contratar internet. Aquí vienen las mismas compañeras y los mismos compañeros madres y padres de familia, las niñas y los niños, ahora sí que, a recoger tareas, a enviar y así todo, que es el medio de comunicación que tenemos con la maestra; o un recado de ella o también por teléfono de casa, que hay teléfonos con antena de alguien. Si acaso no tengo prendido internet o algo, ella me habla, marcamos a las demás mamás y papás y llevamos el trabajo.

Ha sido muy bonito trabajar así por la convivencia con las niñas y los niños. Yo estoy estudiando de nuevo la primaria y la secundaria con ellos. La convivencia con las maestras, de las mamás y los papás...

Manuel Gil Antón: Isabel, permíteme interrumpir rapidísimo, ¿el acceso a internet que ustedes tienen es llegan, prenden y ahí está en casa el internet?

Isabel Higuera Espinosa: No. Para empezar, cuando lo contratamos yo supe de este internet cuando no sé ni por qué alguien me platicó: “Oye, ¿y no pueden poner ahí en el rancho?”. Vino una persona de La Paz y dijo: “¡Qué necesidad de estar aquí!”. Le expliqué y le dije: “Mire, es que estamos batallando con las niñas y los niños en la escuela, es por vía telefónica”. A las niñas y los niños sí se les dificultó un poco más estar hablando por teléfono, como que no ponían atención. Y ella me dijo... quiero agradecer de antemano a Lupita Taylor, que fue la que me ayudó con la contratación. Nos cobraron 3 200 pesos, y ya de ahí pagamos cada mes 1 150 pesos. Me apoyan las demás mamás y papás, o muchachas y muchachos de preparatoria que vienen y se conectan. Entre todas las personas pagamos.

Para la energía eléctrica, para agarrar la corriente de internet, son paneles solares y batería, por eso tengo que estar cuidándola. Ahora que ha estado nublado dos días sí he estado batallando con la corriente de energía, tener que apagarlo a ratos y prenderlo.

Manuel Gil Antón: Tenemos un país con mucha diversidad en el acceso a la tecnología. Gracias, Isabel, por esta primera intervención. Estimado Hugo, ¿cómo se vivió allá?, ¿cómo viste tú personalmente como docente, como director de escuela, y cómo sientes que vivieron las familias en términos del sentimiento de estar en esta circunstancia?

Hugo Ávila Gómez: Al principio nos dijeron que nos iríamos a casa 15 días si guardábamos la debida distancia, nos quedábamos en nuestra casa, todo sería más fácil. Poco a poco, quizá ya al mes, nos dimos cuenta de que esto no iba a ser corto, y entonces ahí fue cuando nos dimos cuenta de la verdadera dimensión de las cosas: la pandemia, cuando surgió esa palabra, y cuando surgió el miedo a contagiarnos o que nosotros contagiáramos a alguien de nuestra familia o a alguien cercano –mi mamá tiene 80 años–; la vivimos con miedo, con mucho miedo y con mucha incertidumbre. Y así vivíamos también nuestro trabajo: con temor y con incertidumbre; y por lo tanto, la pandemia fue como si nos hubieran sacudido con un terremoto y todas las cosas de la casa se nos cayeran. La casa fue la escuela. La casa fue la familia.

Nuestro pueblo de Teúl es de 3 000 habitantes. La pandemia nos sacudió. Todo se cayó y ya que pasó, que nos fuimos poniendo un poco de pie, dijimos “tenemos que reaccionar”. Y nos empezamos a poner de pie, a acomodar las cosas de la casa, de la escuela, y dijimos “tiene que ser entre todos: el director, las profesoras y los profesores, el estudiantado, las madres y los padres de familia”. Pero todas las personas estábamos desconcertadas, no sabíamos qué hacer.

Como dependemos nosotros de la Secretaría de Educación de Zacatecas, solamente nos dijeron: “Ahí les encargamos. No dejen de dar clases, y ríndanos cuentas”. Semana con semana teníamos que estar demostrando que había trabajo con las y los estudiantes; y entonces dijimos, junto con el personal docente: “Ahora tenemos que aprender a enfrentar ese desastre”. No sólo fue un terremoto; también fue un partido de fútbol donde nos cambiaron la cancha y nos cambiaron las reglas. Eran completamente nuevas y tuvimos que aprender a jugar.

Por supuesto que es dramático tener que comunicarse solo por teléfono o por WhatsApp. Fue complicado, pero aprendimos. Aprendimos a recomponernos y poco a poco fuimos poniendo las cosas en su lugar, pero nos dimos cuenta de que el lugar que tenían antes las cosas no estaba bien. Teníamos que hacer quizás otra nueva escuela, no bastaba con hacer grupos de WhatsApp, no bastaba aprender Classroom, aprendimos Meet, Zoom, Streamyard también lo empezamos a utilizar; pero nos dimos cuenta de que había que trabajar también de otra manera.

Nuestro pueblo es un pueblo que tiene una fuerte tradición liberal, individualista, por lo tanto, aquí se formó en nuestro pueblo Jesús González Ortega, un círculo liberal muy fuerte, con lo que significa formar ciudadanía, fue muy valioso, pero también nos quedó una tradición muy individualista. Es de los pueblos del sur de Zacatecas donde hemos aprendido que cada quien se rasca con sus propias uñas y cada quien resuelve sólo sus problemas.

En la escuela es muy difícil que las madres de familia vengan para colaborar, solamente vienen a recibir calificaciones; y resulta que ahora a ellas les tocó la labor desde su casa de estar acompañando a las y los estudiantes. Paradójicamente, en este tiempo mejoró la comunicación con las familias a través de los grupos de WhatsApp, como ya lo dijeron en el foro anterior. Fue muy fluida la comunicación a través de estos grupos, pero sí extrañamos la presencia cercana del tú a tú.

Fue muy complicado trabajar en diversas redes. Cada docente tenía que estar mandando mensajes y trabajos por correo electrónico, por WhatsApp, por Classroom; y tomamos la decisión de trabajar solamente... en agosto, una vez que aprendimos ya que era muy difícil trabajar por cinco vías distintas, creamos una sola. El profesor de informática creó la plataforma *Moodle*, donde ahí se concentraron todas las profesoras y los profesores, todas y todos los estudiantes, y había un solo sitio para subir las indicaciones de cada materia y las actividades de aprendizaje; las estudiantes y los estudiantes también ahí subían sus tareas, y creo que eso hizo mucho más eficiente nuestro trabajo. Pero en las búsquedas, en esto de reacomodar, vimos que el individualismo y el aislamiento teníamos que hacer algo para superarlo, y ahora más porque estábamos cada quien en su casa.

Buscamos el acompañamiento de un equipo que está en Jalisco, son tres maestras. Ellas trabajan el proyecto Comunidades de Aprendizaje, y empezó un proceso también basado en una estrategia de fomentar aprendizajes dialógicos, de buscar que participen más las familias en la vida escolar y de que se generan nuevas interacciones. Este proyecto empezó a nivel de aprendizaje docente nada más, llevamos ya dos fases.

Todo un año duró como una formación docente intensiva: seminarios, cursos y tertulias dialógicas-pedagógicas con el profesorado nada más. Invitamos al profesorado del resto de las preparatorias de la región y fue una formación docente muy intensa. Creo que en agosto empezaremos a ver los frutos de ese trabajo. Aquí en Teúl tendremos un taller de tres días. Hemos invitado a todas y todos los profesores de las preparatorias de la región para aprender esta nueva estrategia de –como decía la maestra de Puebla– crear comunidad pedagógica entre todas las personas.

Otra cosa muy interesante que nos sucedió fue que somos un subsistema de preparatorias estatales muy chico. Aquí acostumbramos que el jefe dice lo que hay que hacer; nos reunimos para las juntas de directores y nos dicen lo que hay que hacer, y venimos y bajamos las instrucciones. Ahora que estábamos un poco en la incertidumbre, estábamos en la confusión de qué hacer, los directores de esta zona escolar –que somos siete junto con el supervisor– dijimos: “Ya no podemos seguir así”, y empezamos a platicar nuestras dificultades, lo que estábamos haciendo juntos, y resulta que empezamos a llamarnos Consejo Directivo, porque eran reuniones de consejos, de escucharnos y pusimos en práctica diferentes alternativas. Hicimos algunas propuestas para el Programa Constrúyete, que se tomaron en cuenta.

Incidió que nuestra escuela cumple 50 años en octubre de 2021 y decidimos hacer un año de conmemoración en la pandemia. Con el entusiasmo que empezó a surgir de algunas profesoras y profesores de trabajar con ganas, decidimos hacer una serie de conmemoraciones, y resulta que ahora hicimos lo que no hacíamos en educación presencial: un ciclo de conferencias que le llamamos Escuela para familias, con transmisiones en vivo a través de nuestra página de Facebook. Hicimos un programa que le llamamos Serie Diálogos, que es un panel. Invitábamos –cuatro ocasiones fueron– a un especialista en diferentes temas: en inclusión, en equidad, en democracia, con cuatro panelistas que eran estudiantes de nuestra escuela: dos hombres y dos mujeres, también en vivo por Facebook. Fueron actos de alto nivel académico.

A las estudiantes y los estudiantes para motivarlos a participar tuvimos que decirles que participaran ahí, porque era parte de algunas materias, el fruto de su

aprendizaje y lo que ellas y ellos aportaran también, y ahí estuvieron las muchachas y los muchachos.

Yo tenía el viejo sueño de crear una estación de radio y de tener un periódico escolar. Lo tuvimos que hacer ahora: un periódico virtual y una estación de radio que se convirtió en una estación de televisión porque transmitimos por Streamyard.

Manuel Gil Antón: Perdón, Hugo; está extraordinario. Como tenemos que distribuirnos el tiempo, es muy interesante cómo ese testimonio tuyo de vivimos en un pueblo que por ser liberal ha estimulado mucho el comportamiento individual sin embargo, todo lo que nos has platicado es la construcción de redes horizontales y también de redes desde la dirección, desde las profesoras y los profesores, etc. Preguntemos si esa experiencia ha sido semejante en el caso de Carlos, ¿les parece?, ¿me permites, Hugo?

Hugo Ávila Gómez: Sí, adelante. Gracias.

Manuel Gil Antón: Al contrario, Hugo. Muchas gracias por tu testimonio. Carlos, ¿cómo ha estado por los rumbos del sur la cosa?

Carlos García Roblero: Curiosamente la ciudad de Tapachula, que contempla 300 000 habitantes, debía tener una conectividad grande. Nuestra escuela está en el centro de la ciudad, está a unas cuadras del Parque Central Hidalgo. Entonces cuando sentimos la pandemia –hago una comparación analógica: en la segunda Guerra Mundial, la guerra destrozó Europa, y un escritor dejó asentado que para reconstruir toda la cuestión educativa había que aplicar solamente el amor, había que poner amor a la niñez, fomentar eso para poder reconstruir todo lo que se había destruido. El virus es un enemigo ya detectado; es una guerra que nos atacó a todas las personas en diferentes trincheras, en este caso nuestra escuela –como ya dije, es inclusiva porque es de extrema pobreza–, en este sentido, la primera impresión era la impotencia de poder tener la comunicación que es básica con las madres y los padres de familia, puesto que no cuentan con dispositivos móviles algunos. Otros, los que tienen, no tienen suficiente economía para ponerle datos.

Entonces, ésa era una barrera muy grande en los primeros meses de la pandemia, lo cual se tradujo en lo que siempre ha sucedido en la escuela cuando hay este tipo de situaciones emergentes: se dispersa la población, porque como son personas migrantes algunas regresan a sus países, otras se desaparecen totalmente por *equis* razones, económicas o situaciones propias de cada familia, y ya no informan

a la Dirección, ya no informan a sus maestras y maestros. Entonces se pierde la comunicación.

Para el inicio de este ciclo escolar había mucha confusión: cómo íbamos a poder tener el contacto con el alumnado y con las madres y los padres familia, y estoy hablando de un porcentaje altísimo, de 70 por ciento, totalmente desconectado por telefonía, por televisión, un gran porcentaje. Entonces lo que se hizo fue un diagnóstico de ver quiénes sí podían seguir su televisión en casa, quiénes podían más o menos tener WhatsApp –que fue lo único que podríamos decir que funcionó en estos casos con las madres y los padres de familia–, y tratar de tomar todos esos pequeños elementos y complementarlos con los cuadernillos, e independientemente de las indicaciones gubernamentales hacer acto de semipresencia en la escuela. Al menos en mi persona como director y la función directiva, me propuse cumplir con mi horario tal cual como si estuviera trabajando en la escuela, pero con el teléfono abierto desde las diez de la mañana hasta en la noche para madres y padres de familia, maestras y maestros, y quienes tuvieran que tener contacto para alguna información.

La población escolar es de 210 personas, entonces teníamos que estar en varios frentes. Al ver que había cierto alejamiento, porque se fue diluyendo la participación de las madres y los padres de familia, como les menciono, las personas de Guatemala que viven cerca de la frontera, que son ambulantes que venden en el mercado o en las calles, muchas se retiraron a su país a seguir la pandemia allá y dejaron en visto de que estaban inscritas en la escuela. Otras se fueron de paso a Estados Unidos, hicieron lo posible por seguir su migración.

De la necesidad educativa especial, un alto porcentaje sí siguió en contacto, unos cuantos se empezaron también a desaparecer de acuerdo con sus necesidades y posibilidades económicas. Entonces una determinación que se tomó ahí, y que se tuvo sensibilidad por parte del personal docente, muy colaborativo, muy participativo, muy empático con la comunidad escolar, fue que había que darle una mayor atención presencial a primer grado y a sexto grado.

Primer grado porque se supone que tenían que conocer y ver la escuela, conocer qué es un aula, qué es un lápiz, qué es un cuaderno, porque, como les digo, la mayoría llega sin preescolar, no tienen el contacto previo de qué es una escuela. Entonces había que priorizar también los rezagos que de por sí tienen, de lo que de por sí batallamos todos los días en las escuelas vespertinas, que es el aprendizaje de la lengua escrita, que aprendan a leer, que aprendan a escribir sus primeros trazos y toda esta situación. Al ver este panorama, algunos otros compañeros y compañeras voluntariamente también empezaron a abrir pequeños espacios

presenciales con pocos alumnos y alumnas, por horarios, moviendo días para no tener conglomeración.

Después de todo un ciclo escolar que así hemos laborado, hace unos días tuve una junta –la única– general de madres y padres de familia, a la cual sí asistieron muchas personas afortunadamente. Las madres y los padres familia sí están en la misma situación: confundidos, temerosos –que son las emociones que se manejan–, inciertas e inciertos en qué va a pasar con las alumnas y los alumnos rezagados, porque la mayoría son de rezago.

Entonces nosotros ya planteamos algunas situaciones. Tenemos como meta que en el próximo ciclo escolar vamos a inscribir ya presencialmente con horarios, porque en este ciclo toda la inscripción la hicimos vía telefónica. Toda la inscripción, nunca tuvimos contacto con las madres y los padres de familia presencial. Entonces vamos a hacer la inscripción un poco más presencial.

Vamos a aprovechar que algunas alumnas y alumnos que tuvieron la opción de realizar actividades como audios o videos hechos por ellas y ellos mismos, en donde manifestaban algunas cuestiones de aprendizaje, hagan tutorías a otras y otros que no tuvieron ningún contacto para que podamos empezar a explorar las tecnologías, a poder explorar este campo que se abrió para otras escuelas; porque en este caso, al ser grupos vulnerables los que trabajan en la escuela –y quiero hacer mucha precisión en esto, porque es uno de los retos mayores que estamos en el centro de una gran ciudad, muy fuerte, muy productiva–, que tengamos una población muy vulnerable y no tengamos apoyos gubernamentales. En este caso, en este ciclo escolar tuvimos el apoyo, por ejemplo, de Iniciativa de Desarrollo Humano que nos donó tinta para la impresora, y ahí nosotros imprimiendo las fotocopias para que al alumnado les saliera a 20 centavos una impresión a color y pudieran minimizar sus gastos, y en algunas ocasiones hasta gratis para que pudieran tener su trabajo, su tarea y pudieran avanzar en su aprendizaje, principalmente.

Algunas alumnas y algunos alumnos cuando llegaban a la escuela y no había recreo, no había educación física, se notaba que a pesar de estar el personal docente y a pesar de estar con dinámicas y esas situaciones, había cierto dejo de aburrimiento, tristeza, no estaban todas sus compañeras, sus compañeros, no estaban en un ambiente alegre que les pudiera motivar a estar en la actividad. Entonces, eso se ha ido poco a poco modificando porque al ir pasando los meses hemos ido incrementando horas semipresenciales en todos los aspectos y respetando también la diversidad de las personas docentes. Si un docente o dos docentes no podían estar presencial en ningún momento tenía que ser por WhatsApp, y con las alumnas y los alumnos que pudieran conectarse.

Manuel Gil Antón: Permítame, Carlos, perdona que sea un poco disruptivo al interrumpirlos, pero hemos tenido en el testimonio de Hugo y en el testimonio tuyo una muestra de gran diversidad. Déjame continuar con Luis y con Isabel, y luego retomamos también su testimonio.

Están llegando muchísimas preguntas del público. Hay una pregunta para Luis Ángel: ¿tú encontraste ventajas en este periodo por la educación virtual? Y hay una persona que pregunta: ¿a quién recurres cuando requieres ayuda en esta circunstancia?

Luis Ángel Ortiz Hernández: De las ventajas que encontré, que fueron bastantes, yo creo que, de las más significativas, es que tal vez esta modalidad de educación nos da un poco más de flexibilidad a la hora de hacer ciertas actividades; también nos da autorregulación, autoeficacia y también nos promueve una cultura digital más amplia, que es lo que estamos hablando, que a veces no sabíamos cómo mover y que gracias a esto tenemos un poco más de cultura sobre lo digital.

Y en el caso de a quién recurro cuando tengo alguna duda, ahora sí que la mayor parte del tiempo estoy con mis abuelitos, ellos como que no saben mucho del tema, entonces tengo que recurrir en mayor parte a mis maestras y maestros, que les agradezco infinitamente porque si no fuera por todo su trabajo en el que se están esforzando muchísimo no se podría hacer mucho. Y también cuando es urgente le llego a preguntar a mis compañeras y compañeros que tal vez pueden saber un poco más del tema.

Manuel Gil Antón: Fíjense cómo empezaron a intervenir un poco tanto Hugo, Carlos, Isabel y Luis Ángel, y lo que nos dicen es: “¿Saben qué?, en estas circunstancias tuvimos que ser libres, tuvimos que tener iniciativa, Ya no podíamos esperar todo de la señora autoridad o del señor autoridad”.

Esta idea que nos decía Hugo del Consejo de Directores, que me parece Hugo que es una cuestión que se inventaron ante la pandemia, probablemente no está en la estructura organizativa de la región. O Carlos diciendo: “Mira, decían que no lo presencial, pero hicimos cosas semipresenciales; porque si no hacíamos eso, dado que no había tanto avituallamiento tecnológico, perdíamos a todas y todos”. Gracias Luis Ángel.

Isabel, hay una pregunta que nuestra audiencia está haciendo con frecuencia con respecto a ti. Parece ser que el esfuerzo que han tenido que hacer ustedes allá en Baja California Sur en la escuela multigrado es distinto a las escuelas en las que están Carlos, Hugo y Luis. Requiere un enorme compromiso de las familias y las

y los profesores. Relátanos un poco más: ¿qué factores o qué elementos crees que ha habido para que haya sido posible este apoyo entre maestras, maestros, padres, madres y la misma comunidad para que continúe, en la medida de lo posible, el aprendizaje de la niñez?

Isabel Higuera Espinosa: Es la comunicación de la maestra más que nada. Es una maestra, son pocos niños y niñas, y sobre todo la comunicación constante con ella; nos da las tareas y también buscamos... Por decir, en la escuela había computadoras, no hay internet, pero la escuela tenía dos o tres computadoras, y ya cada quien, optamos por hoy, que aquí hay internet –por decir–, mis niños estén trabajando una hora con ella, y los demás niños y niñas que no tienen vienen y se conectan por WhatsApp; y alguna clase que no entiendan o que alguna madre o algún padre que de plano ya no puede, viene y busca información aquí o se conecta con ella y ya ella les explica. Ella está en el horario de clases y a todas horas disponible.

Yo aquí tengo mi teléfono; un niño trabaja con el teléfono, al rato el otro, o con la computadora un rato cada quien. Y ya ve que ayer yo no me pude conectar con la computadora porque ya está muy vieja... un maestro que también está trabajando aquí, él es de por aquí del rancho y es maestro de telesecundaria, y él me apoya con la computadora para que ahí practiquen.

Manuel Gil Antón: Isabel, da la impresión de que ahora en la pandemia las madres y los padres de familia tuvieron que meterse muchísimo más en la educación de sus hijos que cuando no había pandemia. Es paradójico, como que la pandemia hizo que se juntaran, la pandemia generó creatividad, la pandemia –dice Luis Ángel– le permitió tener una autoformación que antes no tenía porque dependía más bien de las relaciones. Todas las mamás, Isabel, que tú conoces, ¿han tenido esta posibilidad que tú has tenido de estar tan involucrada en la educación de tus hijos?

Isabel Higuera Espinosa: Sí, de alguna manera sí. No así tan directamente como yo con la maestra, que diario estoy conectada con ella, con las niñas y los niños. Ellas no, ellas a la semana; o si se les pone difícil ella les marca, o la maestra también tiene horarios. No nos ha dejado nunca, ella un día nos habla a unas, otro día les habla a las otras y así está la semana.

Manuel Gil Antón: Muy bien. Déjenme pasar con Hugo y con Carlos. Hay una pregunta sistemática, Hugo y Carlos, y quisiera que fuera la misma pregunta para ambos. Lo que ustedes nos han relatado es una especie de “reivindicación de la

autonomía” frente a la tragedia, frente a la pandemia, generar lo posible. Como diría G. K. Chesterton: “Un capítulo mejor ha sido el mejor capítulo posible”; y quizás desde las autoridades centrales decían: “Esto es lo que hay que hacer porque es lo mejor”, pero ustedes tenían que hacer lo posible y parece que en lo posible generaron creatividad e iniciativa. Hugo, ¿qué recuperarías para un eventual retorno a lo presencial de toda esta experiencia?

Hugo Ávila Gómez: Ahora vamos a aprovechar que están las estudiantes y los estudiantes en la escuela y ahora sí creo que vamos a poder comunicarnos mejor con ellas y ellos, la comunicación con las madres y los padres de familia. Creo que la idea de crear comunidad también en nuestra escuela va a ser un reto muy importante para ahora que regresemos. Vamos a insistir en que la formación docente continua que estamos necesitando tiene que adquirir mayor tacto pedagógico para acercarnos a las y los estudiantes. Debemos tener mayor conocimiento de didáctica de las disciplinas, que también hemos descubierto que nos falta eso.

Creo que vamos a buscar también que participe más la comunidad en la vida de la escuela, profundizar un aprendizaje más dialógico, más centrado en la realidad. Y nos preocupa mucho lo que se llama “estudiantes con rezago académico”, que en nuestro caso más o menos es la mitad de la escuela, que por diferentes motivos son las personas que tienen menor calificación o se ausentaron más, fueron más inconsistentes o que de plano estuvieron ausentes. Tenemos que ponerle mayor cuidado desde el punto de vista pedagógico y también mayor cuidado desde el punto de vista humano. Mayor cercanía también con ellas y ellos.

Manuel Gil Antón: Muchas gracias, Hugo. Los seres humanos somos personas, quizá todas las especies, que ante los cambios en las condiciones del entorno en que estamos, de repente lo más apto es la creatividad, no es la fortaleza, no es tratar de seguir siendo el que uno es, sino la ductilidad; es decir, saber moverse. Como se diría en el box: “Tener cintura para quitarse golpes, pero también para atacar”.

Yo creo, Hugo, que tenemos muchísimo que agradecerte por el testimonio que nos has dado, y sobre todo por esta idea de que individualismo, pandemia, congregación y en el retorno seguir congregados en comunidades de aprendizaje. Me imagino que el Consejo de Directores tiene que seguir y si la autoridad de Zacatecas te dice que no, yo el profesor Gil te digo que sí, por favor.

Carlos, de lo aprendido en la pandemia, ¿qué dirías tú que es lo que hay que conservar de lo que se aprendió ante esta vulnerabilidad de la que nos hablas, ante esta población tan móvil?, nos hablas de infantes de Guatemala que tuvieron que

irse con sus padres a Estados Unidos, etc., de pobreza extrema. Tu experiencia, Carlos, esa sonrisa con la que nos estás hablando es una sonrisa de entusiasmo, no es una sonrisa de tragedia. Por supuesto que fue dura la pandemia, pero, ¿qué recuperarías tú para el retorno a lo presencial?

Carlos García Roblero: Es complicado marcar en la cuestión de rezago un antes y un después, porque el después tendríamos que valorarlo cuando empecemos a recuperar al alumnado que no está presencial todavía. Entonces en el antes de la pandemia nuestra escuela, las vespertinas tenemos una característica de ser de rezago. Nosotros recogemos mucho rezago de otras escuelas, de la sociedad que inscribe a destiempo, de las personas migrantes que van de paso. Entonces ese rezago que tenemos que abatir día con día es parte de nuestra experiencia. Eso tenemos que conservarlo y multiplicarlo hacia la situación que se viene si hay presenciales, vamos a decir, normalmente.

Pero sí, una de las cuestiones que tendríamos que fortalecer en el aspecto comunicativo, que de por sí había, pero era una comunicación hacia las madres y los padres de familia con una intención. Ahora la intención va a ser más amplia, porque tenemos que ir formando también a las personas tutoras en cómo poder apoyar a sus hijas e hijos a pesar de que laboran de seis de la mañana a seis de la tarde, en cuestiones de ambulante, a pesar de ser sin estudios primarios, a pesar de no tener alguna vecina o algún vecino que las apoye, como ha sucedido en ciertas situaciones. Entonces, creo que seguiremos tratando de fortalecer esa parte e inclinarnos un poco también hacia lo tecnológico. Como decías, recuperar las experiencias de las personas que medianamente pudieron estar en cómo manejar un celular y poder ver la posibilidad de que ahora ya no se va a trabajar solamente para comer sino también para poder comunicarse.

Manuel Gil Antón: Muchas gracias, Carlos. Nos quedan pocos minutos, ustedes saben que el tiempo es muy tirano. Me voy a atrever a hacer una cosa: le pido a cada una y uno de ustedes, a Isabel, Luis Ángel, Carlos y Hugo, un mensaje para la Secretaría de Educación Pública federal, para la maestra Delfina (Gómez). Un mensaje: “Señora secretaria, lo que nosotros creemos que necesitamos de apoyo de la federación...”, y también a sus secretarías y sus secretarios de Educación en el estado, desde la experiencia, desde las personas especialistas –estamos ante especialistas–, ¿qué le decimos a las funcionarias y los funcionarios?, ¿qué es lo que más necesitan?, ¿quisieras empezar, Luis Ángel? Tú que tienes menos miedo de hablar a la secretaria.

Luis Ángel Ortiz Hernández: Yo creo que empezaría diciendo que no existe un mecanismo adecuado para solucionar todos los problemas que conllevan las clases en línea, y hay que re-imaginar la educación para que nos funcione a todas y a todos. Aunque parezca algo casi imposible, yo creo que debería tratar de ser un poco más inclusivo con la gente que no tiene la disponibilidad o no puede acceder a las clases tan fácil.

Manuel Gil Antón: Gracias, Luis. Isabel, ¿cuál sería tu petición central ante la autoridad educativa? La secretaria Delfina es maestra, entonces va a entender muy bien.

Isabel Higuera Espinosa: Sí, aquí por la situación de uno, que están los ranchos dispersos, estamos lejos de cada quien, y lejos de la escuela también. La mayoría estamos a dos, tres o seis kilómetros, y como estamos tan separados, no sé, una computadora con internet sería lo mejor.

Manuel Gil Antón: ¿Y por qué esa sonrisa, Isabel? Dilo más fuerte, se la merecen, perdona por meterme, “Señora Delfina, necesitamos apoyo, necesitamos computadoras, necesitamos señal”, si no, presidente López Obrador, “que sea obligatorio que las empresas den señal de internet en todos lados”, porque si no a los más pobres, a la gente más aislada –y no digo pobres en términos de ánimo ni de personas sino en condiciones– sí, computadoras, equipos, porque si esto sigue... Sí, Isabel.

Isabel Higuera Espinosa: Sí, porque equipar la escuela o si equipan la escuela, ahora que no puede la niñez asistir a las escuelas, en este caso sería lo viable eso, esa solución.

Manuel Gil Antón: Muchísimas gracias, Isabel, y seguramente tienes toda la razón en pedirlo. Hugo, yo sé que tu conocimiento como director, ¿cuál sería el eje central de cada escuela y de la experiencia que han tenido ustedes para recibir apoyo? Que la SEP esté al servicio de las escuelas, no que las escuelas estén al servicio de la SEP. ¿Cómo le hacemos?

Hugo Ávila Gómez: Mire, yo ya estoy preparado para decirle el mensaje directo a la maestra Delfina y espero incluir también su pregunta, maestro Manuel.

Maestra Delfina: la pandemia fue una situación de crisis, nos sacudió. Fue un terremoto que nos tiró la escuela y estamos reconstruyéndola. La austeridad de nuestras escuelas, la pobreza de nuestros medios, estar en la periferia del sistema

educativo, cuando hay pasión y ganas de trabajar como la tiene la mayoría del magisterio, nos ha enseñado que la dificultad genera creatividad, que la creatividad genera fuerzas que antes no había, unidad que antes no había. Entonces, maestra Delfina, le pedimos que ya no nos den tanto curso que no necesitamos. Déjenos, por favor, construir desde abajo el sistema educativo; y si gustan lo construiremos con iniciativas de abajo y también con las de arriba, pero vamos conjuntándolas, que no solamente sean las iniciativas y las órdenes de arriba lo que quiera reconstruir la escuela.

Denos oportunidad también de juntar los pedazos rotos aquí abajo nosotros. Si se nos deja actuar, hay una fuerte corriente de necesidad de cambiar en el profesorado. Entonces, podemos actuar también nosotros con el apoyo de ustedes, pero denos la oportunidad de hacer una gestión docente y directiva participativa, autónoma, más desde nuestra realidad.

Denos la oportunidad también de hacer las cosas unidos, que el magisterio es responsable, el magisterio es consciente. No haremos locuras que perjudiquen a la niñez, al contrario, nuestra causa es el bien de las y los estudiantes, el bien de la niñez. Entonces, formación docente continua quiere decir esto que ya dijimos: buscar que el aprendizaje sea dialógico, que participen más las familias dentro de la vida de la escuela, que generemos un nuevo tipo de convivencia y así el rezago educativo será mejor porque surge una nueva dinámica. Construyámosla juntos, pero denos la oportunidad de actuar también al profesorado. Creo que eso puede significar revalorizar al magisterio. Muchas gracias.

Manuel Gil Antón: Maestro Hugo, ¿dónde me apunto para ser su alumno? Lo que ha dicho es extraordinario: la reforma educativa será cuando la reforma educativa junte el esfuerzo de las personas que sí tienen voz, como están ustedes demostrando. Mil gracias, Hugo. Carlos.

Carlos García Roblero: Para solicitar algo a una persona creo que no me daría el tiempo ni el espacio, no por carencias sino por las muchas formas creativas que hay para poder realizar mejoras al sistema educativo. Nuestro sistema educativo en cada sexenio se reinventa supuestamente, pero vemos que seguimos casi en el mismo tenor de que las personas participantes son con ideas desde arriba, como decía el profesor Hugo. Y siempre he marcado que en las trincheras donde están las mejores voces son en la práctica docente dentro del salón, no los que están en puestos administrativos ni en términos medios, sino las personas que están dentro del salón, las que conviven con el alumnado, las que tratan a las madres y los

padres de familia, aquellas y aquellos actores que saben incluir en cualquier situación de aprendizaje a su alumnado. A esas personas hay que darles la voz y no sólo eso, la imagen también, porque habemos maestras y maestros invisibles, porque no tenemos internet tampoco. Hay que mencionar que hay personal docente que no tiene capacidad para tener su alquiler de renta y poder conectarse con internet con sus alumnas y alumnos. Entonces también hay que darles imagen a las maestras y los maestros, y foros como éstos ayudan a establecer esa comunicación dialógica.

Una idea sería que tenemos muchas bibliotecas en el país, posiblemente formar centros de internet abierto para comunidades por número de habitantes, porque así como la necesidad de que haya una mesa en cada casa, haya un sanitario en cada espacio público, debe haber posibilidad de tener internet inalámbrico en todos los espacios públicos como parques, y especialmente en módulos especiales educativos a los cuales puedan asistir alumnas y alumnos con escasos recursos.

Y concluir que los grupos vulnerables siguen siendo más vulnerables después de la pandemia, siguen teniendo mayor espaciamiento hacia lo que las demás personas sí pudieron acceder. Entonces, en ese sentido, seguiremos trabajando como docentes con las ganas que tenemos, como maestras y maestros responsables, porque tenemos que hacer que el magisterio siga demostrando lo que siempre ha hecho: ser buenas maestras y buenos maestros.

Manuel Gil Antón: Ha quedado clarísimo que estos mensajes a la maestra Delfina y esta reflexión que hemos hecho en los dos bloques, hacen evidente que las personas especialistas en materia de educación de este país son las maestras, los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes; que no vuelvan a quedar sin voz. En este pequeño ejercicio de qué le dirían a la maestra Delfina, la única cuestión era tratar de decir en nombre de ustedes, aquí estamos. No los especialistas, no los que tenemos una columna en el periódico. No. Estos invisibles que decía Carlos, estas personas que Hugo nos dice: “¿Sabes qué? Sí tenemos qué decir”; o Luis e Isabel diciendo: “Necesitamos esto”. Si nos dejan –ahora sí que como dice la canción, *si nos dejan*–, nosotros podemos hacer una reforma educativa coordinados con ustedes, pero no nos vuelvan a echar una reforma educativa desde arriba. Y aprovecho, además de agradecerles muchísimo a cada una y uno de ustedes: Luis, Isabel, Carlos y Hugo, o Hugo, Carlos, Isabel y Luis, en el orden que ustedes quieran, pero desde el corazón, este espacio que nos han permitido.

Y quizá la mejor manera de que esto le llegue a la maestra Delfina es decirle a nuestra queridísima Etelvina (Sandoval Flores), que dirige Mejoredu, que nos ayude

por favor a que este mensaje le llegue; y que si tiene la maestra Delfina un rato, escuche a las y a los profesores, a las y los estudiantes, a las madres y los padres de familia.

Yo les agradezco muchísimo en nombre de Mejoredu y de la OEI a ustedes, a todo nuestro auditorio. Y quisiera invitar a las personas al siguiente panel que se va a tratar de "Metodologías situadas y estrategias con tecnologías de la información y comunicación para la construcción de experiencias de aprendizaje, enseñanza y formación". Van a participar Leandro Folgar, de Uruguay; Édgar Salgado, de Costa Rica; y Alma Salgado, de México. Va a moderar nuestra colega Tamara Díaz, que es Directora de Educación en la Secretaría General de la OEI. Las y los invitamos a estar el jueves 22 de julio a las diez de la mañana de la Ciudad de México, como hemos estado hoy, nada más que hoy es día 1, habrá que esperar hasta el día 22.

En nombre de toda la ciudadanía mexicana, en nombre de la sociedad mexicana, gracias. Las personas especialistas han hablado, las y los especialistas tienen voz. No son infantería que recibe órdenes; son personas a las que hay que escuchar. Muchísimas gracias, Mejoredu; muchísimas gracias a la OEI; y creo que con esto damos por terminado este diálogo.

88

Yo, Manuel, les doy las gracias por todo lo que he aprendido. Voy a procurar hacer mejor mis artículos después de haberles escuchado, así es que muchísimas gracias. Nos vemos en la que sigue y fue un placer conocerlos. Gracias, Hugo. Gracias, Carlos. Gracias, Luis. Gracias, Isabel.

Muchísimas gracias a nuestras y nuestros colegas de lengua de señas que nos han permitido estar con muchísimas más personas. Gracias a todas las personas. Hasta luego.

PANEL 3

METODOLOGÍAS SITUADAS Y ESTRATEGIAS CON TIC PARA LA CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y FORMACIÓN

22 DE JULIO DE 2021



SEMBLANZAS

LEANDRO FOLGAR RUÉTALO

Es presidente del Plan Ceibal (Plan de Conectividad Educativa de Información Básica para el Aprendizaje en Línea). Se desempeñó como profesor adjunto del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay, especializado en pedagogías activas, ludificación y ambientes educativos del siglo XXI.

Asimismo, cuenta con un Máster en Tecnología, Innovación y Educación por la Universidad de Harvard y es licenciado en Educación por la Universidad Católica del Uruguay. Ha recibido numerosos premios y distinciones por su compromiso con la educación, como del International Visitor Leadership Program del Departamento de Estado de Estados Unidos de América por liderazgo joven; un Premio Morosoli, un reconocimiento de Google Education por su contribución a la educación terciaria y una Beca Fulbright para estudios de posgrado.

90

EDGAR SALGADO GARCÍA

Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Costa Rica, graduado con la tesis “La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado”; maestro en Ciencias en Psicología por la Universidad del Sur de Illinois, licenciado en Psicología por la Universidad de Costa Rica y bachiller en Ciencias en Psicología por la Universidad Estatal de Florida, Estados Unidos.

Asimismo, es consultor en diseño curricular, educación virtual y procesos de autoevaluación y acreditación para diversas instituciones de educación superior públicas y privadas en Costa Rica. Ha sido profesor y director de facultad y director de Investigación y Desarrollo Académico. Además, durante nueve años fue diseñador instruccional y profesor de la Maestría en Entornos Virtuales de Aprendizaje del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), con sede en México.

En la actualidad es coordinador de Gestión Curricular de la Universidad San Marcos, ubicada en San José de Costa Rica, miembro de la Red Ilumno y de un conglomerado de universidades internacionales, administrado por la Universitaria del Área Andina.

ALMA SALGADO RAMÍREZ

Es doctora en Educación de la Ciencia, Ingeniería y Tecnología. Graduada con la tesis “Estudio sobre la transferencia del aprendizaje en estudiantes universitarios, al interactuar dentro de un grupo educativo basado en el aprendizaje situado”.

Es maestra en Calidad de la Educación y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de las Américas Puebla; docente en distintos niveles educativos por más de 25 años en modalidad presencial y a distancia. Además ha sido consejera académica en los colegios residenciales de la Universidad de las Américas de Puebla durante ocho años; directora de universidades e institutos tecnológicos de la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla, de septiembre a diciembre de 2019, y consultora en áreas como educación no formal, desarrollo docente, educación en valores, tecnopedagogía y formación de agentes de pastoral.



Leandro Folgar Ruétalo

Uruguay

Muchas gracias por la invitación. Es un gusto conversar sobre estos temas. Inicialmente, me parece prudente comenzar con un breve recorrido sobre qué es Ceibal, qué tipo de organización es y cómo se ubica en el contexto uruguayo.

Ceibal es hoy el Centro de Innovación con Tecnologías al Servicio del Sistema Educativo uruguayo y de las políticas públicas en Uruguay. Surgió en 2007 como un plan de inclusión digital y transitó por diferentes fases. Cuando comenzó tuvo una derivación muy clara del programa nacido en el MIT (Massachusetts Institute of Technology) *One Laptop Per Child* (una computadora por niño), que se desarrolló en el mundo a diferentes niveles.

Uruguay ha sido un caso particular porque fue el país que logró ponerlo en marcha al 100% por primera vez, y eso representó que cuando llegó el cierre de ciclos educativos asociado con la pandemia existía una realidad en la que la incorporación del internet en el territorio nacional era muy alta. Había un gran nivel de conectividad y, a su vez, todas y todos los estudiantes del sistema educativo público uruguayo contaban con un dispositivo electrónico, ya sea *laptop* o *tablet*.

No obstante, aún estaban presentes algunos desafíos, ya que Ceibal había garantizado la conectividad en los centros educativos, y al momento de su cierre, el estudiantado se encontró con la conectividad que podía obtener desde sus hogares, que era muy distinta de la que se podía lograr desde los centros educativos, y tenía una diversidad de velocidades, de realidades y de tipo de planes muy grande.

En ese sentido, la respuesta inicial de Uruguay estuvo enfocada con no multiplicar los mensajes y, en su lugar, utilizar un canal privilegiado de contacto entre estudiantes, docentes y familias que evitara lo que nosotros denominamos

“los golpes mortales al sistema operativo”, y que allí pudieran suceder acciones de enseñanza y aprendizaje en ese contexto tan particular.

Esto es relevante para esta conversación porque hubo aprendizajes muy concretos de parte del sistema educativo uruguayo en torno a qué metodologías y qué soluciones se aplicaban mejor para este contexto. Es así que apenas hubo un cierre de centros educativos, todas las personas estudiantes del sistema público uruguayo pudieron comenzar a utilizar la Plataforma CREA, que es el sistema de gestión del aprendizaje que Ceibal dispuso para atender a todo el sistema de educación en Uruguay.

La realidad de la conectividad, como lo expliqué, ocasionó que una buena porción del estudiantado no pudiera aprovechar las soluciones disponibles de la mejor o igual forma que otras y otros. Ahí surgen algunas iniciativas con el objetivo de ayudarlos a migrar de formatos más tradicionales a otros mediados por la tecnología. Se inició una serie de programas televisivos y radiales con el objetivo de moverlos o acercarlos a las plataformas y al sistema de gestión del aprendizaje.

Así se originaron dos programas televisivos que procuraron ser una propuesta transmedia en su momento; es decir, que se transmitieran en múltiples canales y que su objetivo fundamental fuera redirigir la atención del estudiantado a lo que estaba sucediendo con sus docentes a través del sistema de gestión del aprendizaje, la Plataforma CREA.

Allí, a partir de las iniciativas docentes y de algunos proyectos promovidos desde Ceibal, emergieron una serie de innovaciones sumamente interesantes. Por un lado, estos programas no solamente tenían una frecuencia de publicación diaria en los canales de televisión pública, sino que además tenían un correlato en sitios web, en redes sociales como Instagram o Facebook, y a su vez tenían fichas de seguimiento que las docentes y los docentes podían facilitar mediante la Plataforma CREA.

En este periodo hemos visto además, a partir de la experiencia del año pasado, una evolución adicional. Un ejemplo concreto de esta modalidad *crossmedia* o transmedia que estamos intentando promover desde Ceibal en el laboratorio de medios experimental, que llamamos Ceibal Media Lab, fue la publicación de una primera novela transmedia para adolescentes realizada hace unas semanas y que en este momento está sucediendo en formato de desafío.

Todas y todos sabemos la incidencia que tiene la motivación en el aprendizaje y sabemos que un gran factor tiene que ver con el misterio y descubrimiento. El autor uruguayo, Guillermo Lockhart, escribió una novela sobre temas interesantes para adolescentes que se llama *El misterio de Cabo Frío*, que desde su nacimiento

se desarrolló como una novela que no está completamente escrita, sino que las personas participantes del juego asociado con la novela irán escribiéndola junto con el autor. Además, profesoras y profesores de diferentes disciplinas facilitaron algunos proyectos educativos y diseños instruccionales asociados con los desafíos que se reflejan en esa novela transmedia.

Esto para nosotros es un experimento interesante porque se está efectuando a nivel nacional, es de libre acceso para adolescentes y estamos teniendo muy buena respuesta, por lo que les comparto el sitio: <https://www.ceibal.edu.uy/>, por si quisieran visitarlo.

En una primera instancia, lo que verán en el sitio web del Ceibal es la explicación de qué es el desafío profundo en lo que son las pedagogías activas. Lo estamos promoviendo, es una modalidad concreta que tiene que ver con un desafío lúdico asociado con hitos o misiones que cada participante tiene que resolver. Se hizo un estreno, a partir de un episodio cero, el cual consistió en la presentación del desafío y se explicó qué partes tenía esta iniciativa. Está por un lado el libro, por otro, la radionovela, y por otro, el juego que está en un sitio web y ahí es donde se complementa la estrategia multicanal de aproximación a esta metodología de trabajo basada en la gamificación o ludificación, según como quiera mirarse.

Esta iniciativa se compone de esfuerzos de varias organizaciones. Específicamente para el personal docente, en el sitio del Ceibal puede encontrarse el *link* al sitio oficial, un grupo de Facebook para compartir estrategias y generar comunidad en torno al cumplimiento de los desafíos; además, un grupo de CREA, asociado al sistema de gestión del aprendizaje, la plataforma donde están todas y todos los estudiantes del sistema educativo público. En el grupo de Facebook se pueden ver los diferentes desafíos y *teasers* o *trailers* de la novela y de los juegos, pistas adicionales para las y los estudiantes, y el sitio principal (<https://desafioprofundo.org/>) en el que se encuentra el juego. Aquí les comparto el video de presentación:

El verano está llegando a su fin en el pueblo costero de Cabo Frío. Un grupo de amigos se reúne en la puerta del liceo antes de rendir examen. Entre los nervios y el repaso de apuntes, nadie nota que Wendy va directo al baño. Hasta que llegan los gritos... Todo el liceo acude rápidamente a ayudarla y la encuentran paralizada frente al espejo. Al verlo, un mensaje comienza a aparecer en el vidrio, acompañado de un chirrido que les llega a los huesos. Ayuda... Acompáñenos en esta aventura interactiva y ayudemos a Dionisio, Alicia, Vladimir, Wendy y Salvador a resolver el misterio de Cabo Frío, un desafío nacional donde pondremos a prueba tus habilidades. Leyendas de nuestro país, ajedrez, pensamiento computacional... Próximamente en desafioprofundo.org.

En este mismo sitio se encontrarán las instrucciones para diferentes desafíos y podrán participar en diferentes grupos. Aquí se publican los capítulos que contienen su correlato dentro de otras redes sociales y plataformas de *streaming* (Youtube, Spotify, Instagram, Facebook, entre otras).

Esta primera iniciativa procura construir sobre los aprendizajes del año pasado siguiendo el modelo competencial: aprendizajes basados en proyectos, problemas y retos que se están intentando promover en diferentes centros educativos y que, en este caso, tomó un formato paraguas de novela gráfica transmedia.

Entendemos –por el nivel de participación que estamos teniendo y la motivación de las y los estudiantes– que este formato llegó para quedarse y que será muy útil para aplicar en diferentes disciplinas, proyectos e instancias formativas asociadas con narrativas digitales y para el aprovechamiento de las tecnologías en ese sentido.

Esta es una manera en la que la instancia, o tal vez los desafíos o los retos impuestos por la pandemia, han redundado en innovaciones y evolución de los modelos de enseñanza y aprendizaje, diseño de experiencias de aprendizaje y para que el personal docente se entienda a sí mismo como diseñador de experiencias de aprendizaje.

Sumado a esta estrategia, hemos dispuesto otra también asociada con la ludificación o a la gamificación, que tiene que ver con medallas unificadas para el aula. La funcionalidad dentro de la red global promueve una serie de retos e hitos en los que el personal docente pueda desarrollar diferentes habilidades transversales y, a su vez, promover seis competencias concretas: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y el pensamiento crítico.

Compartiré pantalla para que vean dentro del sitio cómo están presentadas estas medallas con diferentes personajes y con una instrucción clara de cómo utilizarla dentro de la Plataforma CREA, con el fin de promover ciertos periplos y diseños de aprendizaje que queremos facilitar.

Entendemos que este tiempo y este diseño marca un antes y después. Creo que ahora más que nunca, un gran significado de personas han entendido la importancia de la innovación en la educación, de actualizar las prácticas y disponer de metodologías activas que tengan mucho más que ver con los tiempos que vivimos, con las lógicas de aprendizaje que está enfrentando el estudiantado y la certeza de que la formación permanente es un aspecto fundamental para lograr estas innovaciones a nivel sistémico que, además, no solamente hablen a las y los estudiantes, sino a las comunidades docentes y de aprendizaje.

Espero que esta intervención les haya resultado diferente. Estoy a la orden para cualquier pregunta. Gracias.



Edgar Salgado García

Costa Rica

Muchísimas gracias, Tamara y compañeros y compañeras de la OEI México, por esta invitación y una cordial bienvenida a las personas del público que nos acompañan esta mañana.

Hablaré de comunidades de aprendizaje y de lo que yo llamo “aprendizaje percibido”; es decir, cómo el alumnado tiene su propia percepción acerca de qué tanto está aprendiendo. Eso es importante porque muchas veces pensamos en resultados de aprendizaje a partir de alguna medición, de las calificaciones o de los exámenes, pero es necesario prestar atención a la percepción que tienen las alumnas y los alumnos sobre su propio aprendizaje.

Y para eso les compartiré algunos aspectos de la investigación “La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado”, que presenté como tesis doctoral hace algunos años, pero considero que mantiene vigencia. Me gustaría también llamar la atención o motivar el interés por generar datos y experiencias a partir de nuestra tarea docente. Muchas veces nos centramos en cosas que leemos, en información, en consejos que nos dan, pero también es importante generar nuestros propios datos y a partir de ahí tomar decisiones.

La pregunta que me hice en esta investigación fue: ¿Cuáles son estas experiencias del estudiantado? Es importante reconocer que su experiencia de aprendizaje es un fenómeno universal, con sus diferencias, por supuesto, de acuerdo con las edades de las personas, pero tiene ciertos elementos centrales y universales, y eso es un poco lo que quiero destacar.

Veamos el marco de referencia. Quisiera recomendarles dos modelos conceptuales que explican qué es la educación a distancia, la educación en la que hay algún

tipo de separación entre actores. Es lo que hemos estado viviendo a raíz de la pandemia: hemos tenido que emigrar a una enseñanza remota, prácticamente de un día para otro, de forma intempestiva, pero ese es el reto que tenemos que asumir y es importante entender cuáles son los factores que entran en juego en la educación a distancia.

Uno de estos modelos es la teoría de la distancia transaccional. Aquí se habla de tres factores que entran en juego: el diálogo, la estructura y la autonomía.

Básicamente, entre mayor diálogo que establecemos con el alumnado, más podemos reducir o acortar la distancia que se instaura. Muchas veces pensamos que en la educación a distancia lo más importante es el material o tener videos muy bien producidos, animaciones, muchos recursos tecnológicos; pero lo más importante es el diálogo que podemos establecer con ellas y ellos, esa cercanía. Estamos hablando de distancia, pero el reto que tenemos es tratar de salvar esa brecha mediante la interacción. Ese es el concepto más importante de este modelo.

El otro modelo en el cual nos basamos es la comunidad de indagación. Comunidades de aprendizaje. Aquí hablamos de tres presencias, que es parte de nuestro reto: ¿cómo generar presencia en la educación a distancia? Este modelo está basado, como lo explico coloquialmente, en un banco de tres patas: si a ese banco le falta una pata nos vamos a caer. Las tres presencias son: la pedagógica, la social y la cognitiva.

Esos tres elementos se juntan en el centro, en lo que llamamos la experiencia educativa, y tiene que ver con lo que les hablaba del aprendizaje percibido por el estudiantado. Ese es el elemento central que quisimos abordar en esta investigación. Utilizamos grupos focales o de discusión con estudiantes, profesoras y profesores, cada uno por separado. Se hicieron de manera virtual entrevistas a profundidad semiestructuradas y un cuestionario institucional de evaluación de los cursos, que es el instrumento tradicional que se usa en muchas instituciones para que el alumnado evalúe a al personal docente.

Vamos a ver algunos resultados interesantes: de 18 cursos que analizamos, encontramos nueve con una valoración que llamamos alta, simplemente porque estaba por encima del promedio, y nueve cursos que tuvieron una valoración por debajo de ese promedio. En ese cuestionario de evaluación, que tenía un puntaje de 0 a 10, el promedio fue 8.64, por lo que, en general, realmente estuvieron bien valorados. Pero encontramos esas diferencias y comparamos qué pasó en esos cursos en términos de las tres presencias.

Yo quisiera que aquí ustedes se detengan un poco y piensen en sus propios cursos y en la experiencia que han tenido. Quienes ya impartían cursos a distancia o

virtuales tal vez se sentirán identificados con esto. Si han tenido el reto de migrar a la educación mediada por la tecnología en este contexto de crisis sanitaria, también quisiera que piensen cómo se ha ido dando el proceso. Por ejemplo, en los cursos con valoraciones más altas hay una percepción positiva del docente. Es un profesor o una profesora que retroalimenta, que tiene orden, estructura, que también es cordial, algo que es muy importante.

En la pandemia se ha hablado de que ese elemento de humanismo digital o de cercanía con estudiantes a un nivel más afectivo es muy importante, sobre todo en un momento en el que hay problemáticas familiares que se han exacerbado o problemáticas laborales. Una serie de aspectos que están afectando al estudiantado y a las familias, y que es muy importante que el personal docente los pueda comprender y abordar. Esto me parece que es muy relevante.

En la parte de presencia social, encontramos en los cursos bien valorados que hay una percepción positiva de la interacción con el grupo de pares, en el que hay intercambio de experiencias, frecuencia de aportes, de discusiones, y la capacidad de la profesora o el profesor de generar interacción. Aquí vemos también que el papel de la persona docente no es solamente transmitir conocimiento, es también facilitar este intercambio al interior del grupo de estudiantes.

Algunos aspectos relacionados con la presencia cognitiva. Un mayor aprendizaje percibido está relacionado con una alta exigencia académica. Estamos hablando de estudiantes de posgrado, personas adultas, ya profesionales. Pero tenemos que encontrar un balance. No abrumar a las y a los estudiantes con demasiado trabajo. Equilibrar esa percepción de que el profesorado tiene cercanía, pero a la vez está planteando retos y está invitando a pensar.

En el caso de los cursos con baja valoración encontramos el otro lado de la moneda: profesoras y profesores que no retroalimentan. La retroalimentación puede hacerse de muchas maneras, no sólo en una plataforma de gestión de aprendizaje. Hemos tenido que recurrir a WhatsApp, a Facebook, al correo electrónico, a llamadas por teléfono. Hay muchas maneras de retroalimentar, pero no tener retroalimentación llevará a una percepción negativa del personal docente y, muy probablemente, también a un menor aprendizaje percibido.

Ahí vemos el rol de la persona docente, que es importante no sólo en el sentido de impartir cátedra o transmitir conocimiento, sino de interesarse en el estudiante, en su aprendizaje, retroalimentar y facilitar la interacción en el grupo.

Algunos aspectos relacionados con la presencia social en los cursos con baja valoración: pocos aportes, poca participación del grupo, una participación por obligación, por cumplir requisitos. Muchas veces caemos en la dinámica de pedirle al

estudiantado que participe en un foro, en un tablero de discusión, pero sin motivarlos para hacerlo. Yo creo que el plantear un reto, un proyecto, algo que ellos tengan que resolver, algo creativo, es muy importante para generar motivación y, por lo tanto, interacción. Y eso estará relacionado con un mayor aprendizaje percibido.

En presencia cognitiva vamos a ver qué tanto la estudiante o el estudiante se involucra con el objeto de estudio, con la materia. Está también la otra parte: la sobrecarga de trabajos. La exigencia académica no tiene que ver con cargar de trabajo al estudiantado, sino con plantearle retos y que se sientan acompañados. Una sobrecarga de trabajo con poca retroalimentación del docente, con poca interacción, llevará a un menor aprendizaje percibido y, por lo tanto, a una menor valoración de la calidad del curso desde la experiencia del estudiantado.

En cuanto al personal docente, en los cursos con alta valoración vemos actitudes más favorables hacia la enseñanza y el aprendizaje a distancia. Son personas docentes formadas en esa modalidad o que han participado en experiencias de formación a distancia. Esto no quiere decir que un docente que no haya tenido esta experiencia no pueda tener una actitud favorable o que no pueda aprender, pero encontramos estas actitudes en las profesoras y los profesores mejor valorados.

Igualmente, resalta su papel como facilitadoras, facilitadores y promotoras y promotores de interacción y de creación de comunidad. Utilizan más herramientas tecnológicas, incluso externas a la plataforma de gestión de aprendizaje; por ejemplo, redes sociales, videoconferencias. Aquí podríamos agregar aplicaciones, por ejemplo, de ludificación, de interacción entre estudiantes, aunque no necesariamente estén en una plataforma. Utilizan con mayor frecuencia los foros o algún tipo de canal de comunicación para atender las consultas de las y los estudiantes.

Por el contrario, en los cursos con baja valoración encontramos a docentes abrumados por la sobrecarga de trabajo y que perciben que tienen que hacer un mayor esfuerzo para impartir sus cursos. Sugieren tener grupos más pequeños, una mejor remuneración, una mayor interacción, mayor presencia; se ven coartados por la sobrecarga de trabajo. Varios no se consideran bien capacitados para ejercer la docencia virtual y esto es un área de oportunidad muy importante para las instituciones educativas. Algunas personas consideran que la interacción es menor en la modalidad virtual y ven la enseñanza como transmisión. Y quizás aquí encontramos ciertos factores que a veces limitan y que tenemos que atender en la capacitación docente.

Vamos a ver la propuesta que hicimos y quisiera sugerirles que tomaran en cuenta estas cuatro perspectivas. La perspectiva estratégica, en primer lugar, tiene que ver con la política de educación virtual del centro educativo. Es muy

importante tener un marco normativo, una visión, una misión, una serie de principios orientadores sobre la educación a distancia que vamos a utilizar como base para la capacitación y para crear una cultura entre docentes y estudiantes. También, tener un sistema para reclutar y mantener una planta docente estable y capacitada para asumir la enseñanza a distancia.

En la parte de organización es muy importante la capacitación. Creo que ese es el tema más relevante. Y en la parte administrativa, cómo vamos a organizar a la planta docente para que tenga cargas de trabajo acordes y que puedan atender al estudiantado de la mejor manera.

La perspectiva pedagógica, que es fundamental, es consolidar la comunidad de aprendizaje. Atender los tres pilares: la parte pedagógica o el papel del personal docente, la parte social o la creación de comunidad en el grupo, que es uno de los factores más importantes que determinará la permanencia de la o el estudiante. Cuando la persona estudiante se siente aislada, no se percibe parte de un grupo, en ese momento tenemos un alto riesgo de que pueda abandonar sus estudios académicos. Y la parte de la metodología de enseñanza y aprendizaje que vamos a utilizar, si vamos a privilegiar un modelo más informativo, más transmisivo o más colaborativo, más centrado en proyectos, en retos o en desempeños.

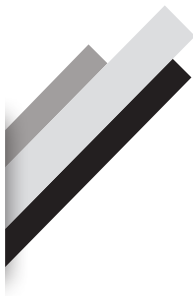
Por último, la perspectiva tecnológica, que no deja de ser muy importante, porque tenemos que tener las herramientas idóneas, ya sea alguna plataforma o aplicaciones. No todos deben tener necesariamente Moodle, Blackboard o Canva, algún tipo de plataforma LMS o de gestión de aprendizaje, pero sí es importante que tengan las herramientas que les ayuden a establecer diálogo con las y los estudiantes y crear esa comunidad de aprendizaje.

Esos son los resultados de esta investigación. Me parece importante presentarlos como una especie de orientación o de guía basada en datos, que nos permite tener una idea de cuáles son los factores que están asociados con el éxito. Éxito en el sentido de que son estudiantes que perciben que han aprendido, que han tenido una experiencia positiva independientemente de su desempeño en las calificaciones sumativas. Las calificaciones son importantes, pero también es muy importante la satisfacción del estudiantado, sentirse parte de una comunidad, permanecer en el sistema educativo, y eso se logra, en gran parte, con el papel facilitador del personal docente y con otra serie de características en las asignaturas que permiten la interacción entre las y los estudiantes y una conexión con la materia de estudio.

El reto es cómo lograrlo en nuestros contextos. Cada país es diferente, cada centro educativo es diferente, cada región es diferente, pero tenemos que apuntar

a esos factores que quizás son universales. Es una hipótesis mía. Algunas cosas podrían ser diferentes, pero esos son factores esenciales de interacción y de creación de comunidad.

Más adelante podremos responder preguntas o comentarios, y aquí también les dejo mi correo electrónico (esalgado.cr@gmail.com) por si tienen cualquier consulta o sugerencia.



Alma Salgado Ramírez

México

102

Muchas gracias a Mejoredu y a la Organización de Estados iberoamericanos por esta invitación. Me convocaron para compartir acerca de las metodologías situadas. A mí me gusta mucho seguir al autor Pablo D'Ors y quisiera que durante estos 20 minutos hagamos un ejercicio relacionado con una propuesta suya. Él dice que continuamente estamos moviéndonos entre dos aspectos: el pensamiento y la acción. Continuamente estamos pensando y actuando. Pero también nos lleva a reflexionar al decir que: "Antes de pensar hay que contemplar. Y antes de actuar hay que sentir pasión por eso que vamos a actuar. Antes de pensar –repito– hay que recibir, mirar, escuchar. Y antes de actuar hay que dejar que las cosas nos toquen".

Entonces, durante este tiempo les invito a que pensemos. Pero antes de ello, contemplemos. Y después, al final de la presentación, dejándonos llevar por esta pasión educativa, nos dejemos tocar por las cosas que nuestros anteriores panelistas han presentado y por lo que yo les presentaré. Es decir, que las cosas nos toquen, nos muevan.

Me gustaría ahora que escuchemos dos audios. Son de la experiencia de mis alumnas. Son maestras, todas se están preparando. Y con una de ellas sucedió esto mientras estábamos en una asesoría.

Los programas necesarios para trabajar, ¿no? En ese sentido siento que los docentes de verdad quedamos muy a la deriva. Si bien hay muchos problemas y no podríamos abordarlos todos... [Llanto de un bebé] Perdón, como digo, si bien no se pueden abordar tantos problemas, cuando menos de verdad hacer un poquito de conciencia.

Ésta es la primera maestra. Mientras estábamos en la asesoría, su bebé empezó a llorar y tuvo que atenderlo. El otro audio también se presentó durante de la asesoría:

Lamentablemente, hace unos meses tuve una pérdida muy fuerte por un accidente. Mi esposo falleció y estoy... ¡Uf! Leo y no entiendo. Entro a clases y no entiendo. Entonces es bastante complicado. Mi primera respuesta en el ejercicio que usted nos hacía fue "estresada", porque lamentablemente me pongo a leer y no entiendo nada. Es bastante complicado. Sí tenía claro lo que quería investigar, lo que quería hacer en esta materia. Ahora no entiendo nada de lo que leo. Escribo y lo borro.

Me gustaría que pensarán sobre estos audios y vieran qué les toca a ustedes. También me gustaría que se detuvieran a pensar en estas problemáticas en las que estamos inmersos [imágenes tituladas "Diferentes problemáticas en las que estamos inmersos" compartidas en la pantalla]. Relaciónenlas con algo de su vida cotidiana, de su ser docente, de su ser persona, ser ciudadana o ciudadano. ¿Qué les toca? ¿Qué les mueven estas imágenes? ¿Qué les mueven los audios de las maestras?

En esto de las metodologías situadas para el aprendizaje tenemos el diálogo pedagógico, la diversidad tecnológica, el trabajo colaborativo y las tecnologías de la información y la comunicación, la del aprendizaje y el conocimiento y las del empoderamiento y la participación.

Yo quise ligar estos elementos con las siguientes palabras, para contemplarlas: el diálogo pedagógico siempre lo veo como un camino. La diversidad tecnológica la veo como una práctica; es decir, tenemos tantos elementos, tantas herramientas, tanta diversidad de tecnología, que hay que practicar con ella para poder recorrer este camino, generar este diálogo pedagógico entre la persona docente y el alumnado, entre la y el docente y las madres y los padres de familia, entre el docente y estudiantes y entre los propios estudiantes. El trabajo colaborativo es fundamental, es donde nos encontramos con los otros y a través de estas tecnologías tenemos que empoderarnos nosotras y nosotros como docentes y empoderar a nuestros estudiantes.

En educación, los procesos de enseñanza-aprendizaje siempre están atravesados por el diálogo. Algunos autores explican: El diálogo es un camino donde confluye la exposición de saberes, los saberes de la persona docente, los saberes de las y los estudiantes. El dominio explicativo del docente es el que genera el ambiente de aprendizaje. Pone la exposición de saberes al alcance de todas las personas y entonces se da la apertura. Y a través de este diálogo pedagógico realmente se

puede dar la construcción de experiencias profundas en la conciencia humana. Inicia con el reconocimiento de la otra persona al escucharla.

Se dice que no sólo por el hecho de ser nativo digital o porque el estudiantado de ahora nace con la tecnología, ya pueden usarla por sí mismos. Hay que entrar y capacitar esta práctica de manera correcta. La generación de ahora, no por el hecho de ser nativos digitales tiene esta habilidad, hay que capacitarnos. Tanto el personal docente como el estudiantado.

Entonces, si unimos el diálogo con las tecnologías, ya sea en un ambiente presencial o en un ambiente híbrido, vemos que es indispensable reinventar el rol de la persona docente. ¿Por qué? Porque ella ya no es solamente el centro. Todas las personas estamos en el centro: el docente, el estudiantado, el aprendizaje. Continuamente se está reinventando el rol docente y el rol del estudiante. Y en esta reinención nos encontramos con la capacidad del estudiante de transitar de la dependencia a la autonomía.

Es importante pensar que dentro de este cambio de rol, en este diálogo continuo que se da en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cambiamos de la rigidez a la flexibilidad. Ya no podemos estar pensando, y más ahora en esta situación de pandemia: “Es que así se hacen las cosas”. Todas las personas estamos ante una incertidumbre. ¿Qué conlleva la incertidumbre? La posibilidad de ser más flexibles, de reinventarnos, de dejar ciertas estructuras rígidas para dar paso a que el alumnado y los docentes se centren en la capacidad de ir de la dependencia a la autonomía, para generar y seguir construyendo estos saberes. Reinventarse. La flexibilidad atraviesa este diálogo pedagógico.

Me gustan estos dos pequeños fragmentos de frases que tomé de Gisela Schwartzman, Fabio Tarasow y Mónica Trech: “La elección de la tecnología educativa emergente en las propuestas de enseñanza-aprendizaje debe fundamentarse en paradigmas, teorías y métodos pedagógicos en la implementación de metodologías activas”. Es decir, estos ambientes de enseñanza-aprendizaje, virtuales o presenciales, ya sean con metodologías como Movablelearning, realidad aumentada, realidad virtual, primero deben fundamentarse en los paradigmas, las teorías y los métodos pedagógicos. No se trata solamente de decir: “Ya tengo mucha diversidad tecnológica y la voy a incorporar”. Esta incorporación va fundamentada en los paradigmas, las teorías y los métodos pedagógicos. El estudiante y las acciones que realizará es lo que atraviesa el uso de estas metodologías, el diseño de estos ambientes de aprendizaje.

Hay diferentes ambientes de aprendizajes que son territorios virtuales. Están también las aulas físicas, cuando nos encontramos en la presencialidad. En

México hay muchos ambientes, igual que en otros países de Latinoamérica e Iberoamérica. ¿Cómo se da esta diversidad tecnológica? Tenemos aplicaciones que nos sirven para comunicar, para almacenar, colaborar, crear, indagar, argumentar, evaluar. Hay mucha diversidad tecnológica. Hay diferentes plataformas que si analizáramos cada una podríamos evaluar qué tiene, qué ventajas, qué desventajas, qué alcances, a través de qué dispositivos nos podemos conectar y qué más ofrecen. Yo estoy segura de que cada una y uno de nosotros como docentes, como estudiantes, podemos generar y utilizar esta diversidad tecnológica.

Creo que una de las cosas fundamentales de la tecnología es precisamente esto: “Con la tecnología qué hay que resolver”. Lo que hay que resolver es el encuentro. El autor Fabio Tarasow nos dice que el problema de la educación a distancia no es la distancia. Nosotros ahora estamos conectados desde diferentes lugares, desde Costa Rica, Perú, España, México, desde diferentes localidades, entonces no estamos lejos. El problema que hay que resolver es el encuentro. ¿Cómo se genera el encuentro? A través del uso de esta tecnología, a través de este diálogo pedagógico.

Por unos momentos pónganse a contemplar qué reciben del diálogo pedagógico y de la diversidad tecnológica. Antes de pensar en qué plataforma utilizarías, qué harías, cómo diseñarías el ambiente de aprendizaje; piensa en qué te toca, qué te mueve, qué te movió de los dos audios de esas maestras, cómo generas tú este diálogo pedagógico, qué ventajas le ves a la diversidad tecnológica que hay.

Ahora podemos ubicarnos en las metodologías situadas. Don Finkel, en su libro *Dar clases con la boca cerrada*, menciona una metodología que a mí me gusta mucho porque va en la línea del cambio de roles de la construcción de saberes, y es la indagación. Ésta permite que la profesora y el profesor puedan enseñar con la boca cerrada. ¿Qué significa eso? Este proceso de indagación induce a cada persona involucrada en el ambiente de aprendizaje a aprender. Él menciona: “Yo confiaba en aprender de la asignatura que puse en marcha, al igual que mis estudiantes. Y esperábamos compartir los resultados de nuestro aprendizaje con todos los demás”. Es decir, continuamente estamos indagando, investigando, compartiendo, diciendo: “Miren lo que encontré, lo que no entiendo”. Esta metodología la podemos aplicar en nuestros ambientes de aprendizaje.

Otra de las metodologías que me gustan mucho es la del doctor Antonio Santos, que se llama la Metodología de los Tres Contextos. ¿Por qué? Porque vamos a ubicar tres contextos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Primero, la comunidad de práctica que creó el conocimiento; es decir, los expertos en cualquier área. Es una comunidad de práctica en la que ellos crearon el conocimiento. El segundo

contexto es el salón de clases, donde el alumnado y el personal docente interactúan. El tercer contexto es la vida diaria del estudiantado. Cuando estos tres contextos están en interrelación es que se genera un aprendizaje significativo y un aprendizaje situado, donde se relacionan el pasado, es decir, lo que crearon los científicos (la comunidad de práctica) y lo comparten (el conocimiento producido); el presente, es decir, el momento en el que se produce el diálogo pedagógico, la interacción de unas con otros; y el futuro, no necesariamente lejano, sino el futuro inmediato cuando las y los estudiantes regresan a su casa y pueden aplicar el conocimiento.

El autor dice que en los ambientes en los que se mejora la transferencia del aprendizaje (donde están conectados estos tres contextos), las y los alumnos llegan a comprender que el salón de clases pasa a formar parte de un proceso que se extiende más allá del tiempo. Es decir, que lo que están aprendiendo en el salón de clases, ya sea presencial o virtual, les sirve para su vida diaria. Esta metodología es muy interesante y la podemos recrear con el uso de diferentes tecnologías.

Por último, otra metodología que me llama mucho la atención es una que presenta el maestro Eduardo Infante en el libro *Filosofía en la calle*. Cuenta que una vez estaba en el salón de clases dando Filosofía y se enojó porque una alumna no le estaba haciendo caso. Estaba viendo hacia la ventana. Entonces se acercó a ella y le dijo: “¿Qué es eso tan interesante que hay al otro lado de la ventana?”. Y la alumna volteó, lo vio y le dijo: “La vida”. A raíz de esto, él empezó a pensar: “¿Qué estoy haciendo en mi salón de clases si la vida es lo más importante para mis estudiantes? Mi aprendizaje, el conocimiento que yo genere, tiene que estar ubicado en la vida de las y los estudiantes”. Aquí podemos unir esas tres metodologías: la indagación, los tres contextos y la vida del estudiantado. Pensemos: ¿Qué recibes tú de la metodología de la indagación, de la de los tres contextos y de la de la vida? ¿Qué sientes? ¿Qué te ha movido? ¿Cómo ves la Metodología de los Tres Contextos? ¿Provocas el espacio para la indagación? ¿Qué tanto los contenidos de tu materia, los diseños de ambientes de aprendizaje, están ligados a la vida de tus estudiantes? ¿Qué te toca? ¿Qué te mueve?

En relación con las tecnologías de la información y la comunicación, vemos que todo está en una constante evolución. Siempre tenemos que considerar que estamos transitando del uso de la tecnología para comunicarnos, a la tecnología para usarla en entornos de ambientes personales de aprendizaje en los que se produzca precisamente este aprendizaje, en los que se construya el conocimiento. Y de ahí pasar a las tecnologías del empoderamiento y la participación, en las que no solamente las alumnas y los alumnos construyen el conocimiento, sino que son capaces de empoderarse. ¿Para qué? Para resolver los problemas de sus entornos sociales.

Ya sabemos que somos personas ciudadanas del mundo, ahora somos ciudadanas y ciudadanos digitales. Siempre estamos en esta constante evolución.

Recordemos no solamente utilizar la tecnología para informar y comunicar, sino para dar este paso a las tecnologías que sean capaces de empoderarnos a nosotras y nosotros docentes y al estudiantado. Y aquí incluyo la palabra *ética* porque creo que con el uso de las redes sociales siempre hay que atravesar todo con la ética, que es lo que nos ayuda a ser mejores seres humanos.

¿Qué recibes tú de este tránsito del uso de las tecnologías de la información y la comunicación hacia el uso de las tecnologías como ambientes para aprender, para construir el conocimiento y para empoderar, participar y resolver problemas en la sociedad? ¿Qué te toca? ¿Qué te mueve? ¿Qué nos mueve ante toda esta problemática en la que estamos inmersos? ¿Qué de bondad podemos poner a través de todo ello?

La autora Martha Nussbaum, una filósofa que me gusta mucho leer, dice que ante toda esta realidad en la que estamos involucrados, la educación forma una línea indispensable para poder resolver las problemáticas en las que estamos involucradas e involucrados. Ella menciona las prácticas de esperanza. ¿Qué son? Dice que son la capacidad de poder actuar aun a pesar de que no veamos cambios. Entonces pregunta: “¿Cómo podemos nosotras y nosotros en nuestros ambientes ayudar a que mejoren las situaciones en las que estamos involucrados?”. A través de las artes, del espíritu de Sócrates, que es precisamente la posibilidad de plantear preguntas, de indagar los movimientos de protesta en los que el alumnado, por ejemplo, a través de las redes sociales puede favorecer espacios para mejorar, para fomentar que los derechos humanos sean válidos, para compartir la religión o diferentes religiones, las teorías de justicia, el dar a cada quien lo que necesita. En todo esto podemos involucrarnos. La poesía, el arte, todo esto puede estar involucrado en los ambientes de aprendizaje. Las aplicaciones ahora nos permiten todas estas posibilidades: visitas a museos, grupos de Facebook para denunciar y proponer acciones positivas. ¿Qué recibes tú de las prácticas de esperanza que menciona Nussbaum? ¿Qué te mueve? ¿Qué te toca?

Entonces sí, después de contemplar y dejarnos tocar, viene el hacer. ¿Cómo incorporar lo anterior en las metodologías situadas, mediadas por la tecnología, ya sea en un ambiente presencial o híbrido? Ésta es la pregunta que les quiero dejar. Espero que en este ejercicio hayamos logrado contemplar y dejarnos tocar. Gracias.

Tamara Díaz Fouz

Directora de Educación Secretaría General de la OEI, España

Muchas gracias a los tres. Ha sido un lujo escuchar, compartir y tener ocasión de integrar las preguntas y las inquietudes del público. Son muchas las ideas, las experiencias y los ejemplos, muy trabajados y muy empíricos, de cómo se puede hacer un buen uso de esta tecnología para que realmente nos ayude a una transformación, a una mejora de la educación. Se ha hablado de la importancia de la contextualización, de lo socioemocional, de la necesidad de flexibilización. Sería prácticamente imposible hacer un resumen de todo lo que ha sucedido. Pero sí me gustaría, a modo de cierre, destacar cuatro ideas que creo que de manera reiterada se han puesto de manifiesto en las presentaciones de nuestros panelistas.

Por una parte, el rol del personal docente. La importancia que tiene como diseñador, como creador de experiencias de aprendizaje. Me parece que encaja mucho con el mensaje que planteaba la doctora Alma, de este nuevo rol centrado en el alumnado, en el que realmente seamos capaces de generar estos espacios que conecten con ellas y ellos.

Esto iría enlazado con una segunda idea que el profesor Leandro también ha manifestado en sus intervenciones, que es la importancia de desarrollar experiencias de aprendizaje integradas en el currículo, en la comunidad educativa, que conecten al alumnado. Tenemos que ser capaces de enseñarles para la vida, pues es necesario que enlacemos con el entorno, con las herramientas y los medios con los que están aprendiendo, relacionándose y comunicando. La importancia de generar una experiencia de aprendizaje realista, contextualizada y en la que se estén trabajando competencias y aprendizajes centrales.

La idea de la capacitación docente. La formación permanente como una variable que ha venido para quedarse, indudablemente. No vamos a ser capaces de responder a todos los retos que tenemos por delante si no tenemos una constante capacidad de ir aprendiendo, actualizándonos.

Y finalmente, una idea que tomo de las reflexiones finales de Alma, que me ha parecido que puede ser un buen cierre y que está en el corazón de todas las personas que nos dedicamos a la enseñanza: lo importante es la vida. Al final tratamos de mejorar la calidad de vida de nuestras alumnas y alumnos, generar sociedades

más democráticas, más justas, más unidas, más solidarias. Y ojalá este tipo de espacios, de encuentros y de diálogo contribuyan, como un pequeño grano de arena, a este objetivo tan noble, que compartimos todas las personas que nos dedicamos a esta importante tarea que es la educación.

Sin más, agradezco nuevamente a la OEI, a Mejoredu, por supuesto a Alma Salgado, a Leandro Folgar y a Edgar Salgado por su tiempo, por su *expertise*, que hayan estado en este espacio; a los intérpretes de lengua de señas que nos han estado acompañando. Se merecen el mayor de los reconocimientos, Rubén y Siquem, dos especialistas, les agradecemos muy sinceramente su colaboración. Y los invito a que nos acompañen en el siguiente ciclo que hay programado, que será el próximo jueves 5 de agosto, dedicado a “Repensar la enseñanza para fortalecer el vínculo con el saber y acompañamiento socioemocional”. De nuevo, aparece la vertiente de lo socioemocional en este contexto tan digitalizado que tenemos. El ciclo contará con los especialistas Carina Kaplan (Argentina), Ángel Pérez Gómez (España) y Rodolfo Ramírez (México).

Ha sido un verdadero placer acompañarles en este espacio y los animo a que continuemos juntos en esta interminable senda del aprendizaje y de la colaboración.

Un abrazo fuerte y muchas gracias.

PANEL 4

REPENSAR LA ENSEÑANZA
PARA FORTALECER EL
VÍNCULO CON EL SABER
Y ACOMPAÑAMIENTO
SOCIOEMOCIONAL
(PARTE I)

5 DE AGOSTO DE 2021



SEMBLANZAS

CARINA VIVIANA KAPLAN

Carina Viviana Kaplan es profesora titular de la cátedra Sociología de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. Es directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Sus temáticas de trabajo y de interés son la desigualdad educativa, la convivencia y la violencia en las escuelas. Otros de sus ejes son jóvenes y educación, emociones y sentimientos en la escuela, y formación y prácticas docentes.

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ

Es psicólogo y doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesor de varias universidades, entre ellas la de Salamanca, la Complutense, la de La Laguna y la de Málaga.

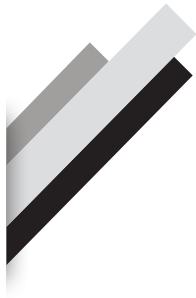
Ha sido miembro del consejo de redacción de muchas revistas en el campo educativo, entre ellas *Cooperación Educativa* y *Educational Action Research*. También ha colaborado con muchas universidades del Atlántico, en Norteamérica, Centroamérica y Sudamérica. Ha sido asesor técnico del Ministerio de Educación y Ciencia e investigador principal en múltiples proyectos financiados por la Comisión Europea y otras agencias.

Sus premios y distinciones son muy numerosos, al igual que sus publicaciones: 35 libros, capítulos y más de 100 artículos. Destaca, por su actualidad, el de *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*.

RODOLFO RAMÍREZ RAYMUNDO

Es sociólogo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y doctor en Educación por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Por mucho tiempo se ha desempeñado como profesor de grupo y también ha participado en diversos procesos de la Reforma de la Educación Primaria, de la Educación Preescolar y también de la Reforma de la Formación Docente.

En varias ocasiones fue funcionario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y volvió a reincorporarse a ella en 2019, participando en el equipo coordinador del Programa Aprende en Casa, que produjo miles de programas de televisión para mantener la oferta educativa durante la emergencia sanitaria. Actualmente colabora con la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.



Carina Viviana Kaplan

Argentina

Gracias por la invitación. Me siento muy ligada a México, así que gracias a Mejoredu y a la OEI. Quiero comenzar diciendo que me voy a referir justamente a la escuela como soporte emocional en los tiempos tan complejos en los que vivimos. Para empezar, quería reafirmar una idea de Göran Therborn, que sostiene que el marco de los lentes que usamos para mirar el mundo configura, en gran medida, lo que vemos. Entonces, me voy a referir a cómo construir una mirada sobre lo escolar que eduque para la sensibilidad hacia las y los demás. Voy a intentar colocar la afectividad en el centro de la escena educativa.

Y para eso, estaba releendo por estos días un texto maravilloso de Paulo Freire que seguramente conocen, pero que a mí me gustaría resignificar aquí, en donde dice: “La escuela es el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos. Escuela es sobre todo gente, gente que trabaja, estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos lados. Nada de convivir con las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forma las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”. Paulo Freire, pedagogo latinoamericano, brasileño, con su sencillez en el lenguaje logra dar el valor a la escuela en su posibilidad de construir subjetividades con lazos fraternos.

El aula no es tan solo un lugar físico sino que es una experiencia humana. La distancia corporal que nos imponen las condiciones sanitarias actuales no significa necesariamente distancia afectiva. De allí la importancia de insistir en crear las condiciones para construir trama que cobije. La escuela actúa por presencia material pero también por su presencia simbólica: rituales, gestos, palabras, sentimientos y miradas. Las escuelas que se constituyen en refugios y amarras subjetivas en tiempos de dolor social simbolizan un territorio de esperanza.

En este tiempo de pandemia he pensado mucho acerca de cómo educar en la sensibilidad por los demás. Estamos atravesados por una pedagogía del cuidado y el cuidado es un componente relacional. El cuidado de sí y el cuidado de los demás siempre implica un elemento de reciprocidad, de sensibilidad por la otra y el otro, de empatía.

Paulo Freire nos viene a recordar que la escuela va más allá de las paredes y los edificios. Y esta afirmación cobra especial relevancia en estos tiempos de pandemia, donde la escuela –nuestras escuelas, nuestros maestros y maestras– logró establecer puentes afectivos con las y los estudiantes y sus familias a pesar del distanciamiento físico, a pesar de ciertas restricciones propias del cuidado de la salud.

Considero que el afecto es un organizador de nuestra subjetividad y la escuela fabrica subjetividades. Nos fabrica a nosotras y nosotros desde el punto de vista de la formación personal.

Es necesario reconocer que las relaciones intersubjetivas se anclan en la estructuración de los lazos emocionales con las otras y los otros. Al mismo tiempo, es preciso advertir que no hay posibilidad de comprender nuestras emotividades si no las anclamos en las transformaciones de la materialidad del mundo social y educativo. Estamos en tiempos de profundas transformaciones estructurales y subjetivas.

Las disposiciones para sentir como sentimos cada una y cada uno de nosotros, interiorizadas como formas del inconsciente social, son construcciones culturales situadas en la época. Por ejemplo, el miedo. El miedo es una emotividad vertebradora de la condición humana. Hay miedo desde que hay humanidad, pero hay ciertos miedos que tienen que ver con las condiciones de una época. En la nuestra, el miedo al contagio, el miedo a la muerte, el sentimiento de pérdida, que estructura la vida escolar; y cómo la escuela puede ayudar a tramitar y a elaborar esas narrativas de sufrimiento de nuestras y nuestros estudiantes.

Ahora bien, todas las personas sabemos que la pedagogía del afecto, tan reivindicada en estos tiempos, ha tenido un tratamiento marginal en las ciencias sociales

y en la pedagogía. Cierta pedagogía tradicional priorizó los contenidos académicos en desmedro de las formas de socialización de los vínculos afectivos. Entonces, hay que entender la centralidad de la afectividad, de la experiencia escolar, como un elemento cultural que posibilita fabricar lazo social y como un aprendizaje fundante del aprendizaje escolar.

Estoy convencida de que sólo se pueden reparar las prácticas de inferiorización, de exclusión y las vinculadas con minimizar el dolor social, si las otras y los otros cobran sentido humano para mí, para nosotras y nosotros. No se puede ser justo, no se puede lograr justicia escolar si se sostiene la inferioridad de la otra persona. Educar es justamente reponer la condición de lo humano.

Si deseamos construir una realidad más justa en la pospandemia para nuestras y nuestros estudiantes, necesitamos preguntarnos en qué medida la institución educativa participa reforzando o contrarrestando los muros simbólicos y emotivos que nos dividen, nos excluyen, nos segregan y nos separan.

La trama vincular en la escuela constituye un territorio sobre el que puedan tejerse, si se generan las oportunidades simbólicas, lazos de solidaridad y respeto mutuo.

En las sociedades desiguales, como las nuestras, sabemos que el respeto es un bien simbólico muy escaso. Conforme al valor asignado a la persona o al grupo variará el reconocimiento que se le instituye a cada una y uno. Las desigualdades de género, étnicas y de clase constituyen un obstáculo importante para las expresiones de respeto mutuo.

La construcción social de respeto en la escuela funda una dimensión simbólica central para pensar acerca de la justicia y lo justo. Hay que preguntarnos y tratar de ayudar a construir un sentimiento de autorrespeto en las y los estudiantes. Que no se sientan inferiores es una manera de no sentirse solas y solos.

He estudiado los microrracismos en la escuela; es decir, cómo la sociedad divide y distingue por color de piel, desvalora a unas y unos y considera superiores a otras y otros. Se da una suerte de doble estigmatización. Las prácticas de humillación refieren a este fenómeno, por ejemplo, cuando una persona docente justifica el fracaso educativo de una niña o un niño boliviano diciendo que es lento debido a su condición étnica. En todo caso, habría que ver cómo desafiar a nuestro sistema educativo para que todas y todos puedan aprender.

Las y los estudiantes merecen ser fortalecidos y no disminuidos en la escuela. Allí donde la sociedad los trata como de menor valía, la escuela tiene la posibilidad simbólica de enaltecerlos. Es motivador escuchar a una persona docente decir: "Todas y todos mis estudiantes son iguales para mí". Claro que se refiere a que

son iguales en sus diferencias. El horizonte siempre es el de la justicia escolar. Tenemos que tener claro que en sociedades desiguales la escuela es una institución que tiene la promesa de la igualación. Los niños, las niñas, las familias y nosotros como educadores y educadoras tenemos como utopía una sociedad más justa y más igualitaria.

Norbert Elias fue uno de los autores que más me atrapó, pero hay otros para construir una perspectiva sociocultural de las emociones. ¿Qué significa esto? Alejarse de la idea de que hay emociones positivas y emociones negativas. Es decir, hay que reivindicar toda emotividad porque es lo que uno siente. En todo caso, la escuela ayuda a reparar esas heridas sociales y emocionales, reivindicando, valorando lo que la otra y el otro siente. Si una persona está atravesando por una situación de sufrimiento, de pérdida, de duelo, de dolor social, como atraviesan nuestras sociedades, la escuela ahí acompaña, acompasa, intenta minimizar esas condiciones.

Norbert Elias analiza las estructuras emocionales y las sociales como dos caras de una misma moneda, e intenta analizar los procesos sociogenéticos y psicogenéticos. Estoy trabajando desde hace varios años, junto a mi equipo, sobre la cuestión de las emociones en el ámbito educativo, inspirada en las ideas de Norbert Elias, entendiendo que las emociones no son sólo biológicas y psicológicas, sino fundamentalmente prácticas culturales con historia y memoria social. Y la escuela tiene una memoria social de trabajo con la cuestión emocional, de abordaje del sufrimiento social. Las y los maestros vienen acompasando el dolor social de las y los estudiantes.

En la medida en la que la afectividad está condicionada por los contextos sociales no es posible abordarla si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos. La emotividad es una categoría relacional. Yo siento en relación con lo que tú sientes y tú sientes en relación con lo que sentimos nosotros. Por eso, la pedagogía del cuidado implica tramitar las emociones de modo relacional, fraterno, hermanarnos a través de aquello que sentimos. Ponernos en el lugar de la otra y el otro. Poder interpretar el sufrimiento del otro. Poder ayudarlo a simbolizar a través de las palabras, del lenguaje, de las emociones. Una forma de tramitación de las narrativas es el sufrimiento social que las y los educadores en las escuelas logran alcanzar, poniéndose en el lugar de las otras y los otros. De hecho, esto ha sucedido en esta pandemia, donde el cuerpo de educadores ha logrado, incluso en una escuela sin paredes, proximidad afectiva, proximidad para la constitución del lazo social.

Norbert Elias también utiliza otra de las categorías que para él tiene mucho peso en las teorizaciones recientes acerca de las emotividades, que es la del amor.

Zygmunt Bauman tiene una obra reciente que se titula *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, y Eva Illouz también publicó hace muy poco *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. El amor es una emotividad con historia, nos enseña Elias.

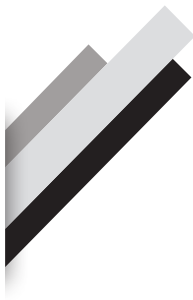
No cabe duda que la emotividad funciona como un organizador sociopsíquico de la vida en sociedad y de la dinámica de las relaciones en las instituciones escolares. Significa que las emociones pueden ser comprendidas si se las vincula con la dimensión estructural-material de lo social, a las condiciones particulares de nuestra época.

En este punto, el enfoque sociohistórico y cultural disputa el sentido con otros discursos acerca de las emociones, que lo que sostienen es que hay que ser feliz a toda costa. Lo que he pensado en este tiempo es que no se trata de trabajar las emociones para ser feliz a toda costa en un contexto de sufrimiento social. En todo caso, se trata de ayudar a reparar esas heridas sociales. La escuela se puede constituir en un refugio simbólico para las infancias y las juventudes.

Quiero diferenciar esto de una perspectiva que hace referencia al control de las emociones, la competencia emocional o la inteligencia emocional, porque el capitalismo emocional, la mercantilización de las emociones legitima ciertas emociones y niega otras. No se trata de pasar de la tristeza a la alegría, sino de ayudar a tramitar esa tristeza para que el miedo y la tristeza se conviertan en esperanza.

Para ir cerrando, lo que deseo enfatizar es que en esta época de desigualdad y sufrimiento, lo que necesitamos reivindicar es una pedagogía de las emociones que derribe muros y permita albergar a las mayorías silenciadas. La escuela sí se constituye en un territorio simbólico de esperanza.

Muchas gracias.



Ángel Pérez Gómez

España

118

Muy buenos días para ustedes, muy buenas tardes para mí. Muchísimas gracias, en primer lugar, a la organización de este evento, por la oportunidad y por la significación que tiene en este momento actual. Me parece que en momentos tan complejos, tan difíciles, de tanto sufrimiento y perplejidad para las personas, padres, madres, niños, niñas, maestras y nosotros los docentes, conviene fomentar los encuentros, el diálogo conversatorio, para compartir experiencias y apoyarnos mutuamente.

Por otra parte, nunca me negaré a participar en estos encuentros porque yo le debo mucho a todos los países latinoamericanos. Siempre me he encontrado muy a gusto entre ustedes y he aprendido mucho de las prácticas, la actitud y el compromiso educativo que he encontrado en las docentes y los docentes de Latinoamérica.

Repensar el quehacer docente en tiempos de incertidumbre y complejidad. Creo que es clave en estos momentos volvernos a pensar. Como dice la mesa, repensar la enseñanza y también nuestra función como docentes. Me gustaría empezar distinguiendo los desafíos educativos que me parecen clave. Es una perspectiva subjetiva que evidentemente guía mi orden de prioridades.

Éstas son las prioridades que yo considero claves para el mundo actual. En primer lugar, aprender a vivir en la incertidumbre y manejar la fragilidad y el cambio permanente, en colaboración y sin ansiedad. ¿Seremos capaces de aprender a vivir en la incertidumbre? Para ello se requiere –que es mi segunda prioridad– cultivar la sabiduría. Pasar o transitar de la información al pensamiento crítico, práctico y creativo. Lo que significa dar prioridad a la relevancia y a la calidad del saber. Pero

es difícil cultivar la sabiduría en un mundo tan complejo y e incierto si no somos capaces de apoyarnos mutuamente.

La tercera gran prioridad es fomentar el cuidado de las y los demás. La cooperación, la convivencia democrática, el respeto a las y los demás y poder celebrar la diversidad y respetar la discrepancia.

En cuarto lugar, promover el cuidado de la naturaleza, la conciencia ecológica, un modelo económico equitativo y sostenible, y una economía para la vida, no una economía para las entidades financieras o para las agrupaciones, corporaciones mercantiles.

Y por último, algo que hemos aprendido mucho durante el confinamiento es comprender, aprovechar y disfrutar educativamente los potentes escenarios virtuales, al mismo tiempo que denunciamos la manipulación de la información y el fetichismo de la tecnología.

¿Están la escuela y, sobre todo, la pedagogía que hemos heredado, que hemos vivido como estudiantes, como docentes o como padres y madres, preparadas para hacer frente a estos retos? Lamentablemente, a mí me parece que no. Salvando honrosísimas excepciones de maestras, maestros y pedagogos que tanto he querido y que tanto admiro, porque la escuela y la pedagogía heredadas me parece que no responden a estas exigencias educativas.

Primero, porque prima un aprendizaje memorístico, pasivo, superficial, abstracto y descontextualizado. En segundo lugar, porque nos hemos acostumbrado a una enseñanza como mera transmisión de talla única, que también ampara la uniformidad y la homogeneidad. Y hemos desarrollado un currículo disciplinar, organizado en disciplinas fragmentadas, jerarquizadas. Un currículo de kilómetros de extensión por milímetros de profundidad que difícilmente puede preparar las capacidades que requiere la complicitad del mundo contemporáneo.

Una escuela que concibe el espacio, el tiempo y los agrupamientos de las y los estudiantes de manera rígida y de manera homogénea, sin flexibilidad. Una escuela que desconsidera los aspectos clave de la personalidad, como las emociones, los valores o las actitudes. Una escuela o una cultura pedagógica que se ha obsesionado con la calificación y se ha olvidado de la verdadera evaluación formativa y educativa.

Se requiere una nueva cultura pedagógica realmente enfocada en desarrollar las capacidades y disposiciones cognitivas y socioemocionales de nivel superior, aquellas que nos permiten afrontar la complejidad de los problemas a los que nos enfrentamos. Y eso significa, a mi modo de ver, enfocarnos en reconstruir de manera educativa el conocimiento práctico.

El conocimiento práctico para mí es aquel que vamos adquiriendo de manera natural y experiencial a lo largo de la vida, desde que nacemos, en un larguísimo proceso de socialización. Es un conocimiento experiencial, es procedimental, es veloz. El cerebro lo convierte en automático en cuanto puede. Por tanto, es subconsciente y es emocional, claramente impregnado de la dramatización emocional de las experiencias que vivimos.

Este conocimiento es muy potente desde el punto de vista operativo y funcional, pero muy pobre desde el punto de vista epistemológico. Está cargado de lagunas, insatisfacciones, prejuicios y contradicciones, arbitrariedades, que es necesario modificar.

¿Qué nos hemos planteado en la escuela normalmente? Sustituir este conocimiento práctico, que ya sabíamos que era muy deficiente, por un conocimiento teórico que se ha ido construyendo a lo largo de la historia de la humanidad en un proceso largo de ilustración y que se aloja en las disciplinas científicas, humanistas y artísticas. Es un conocimiento consciente, declarativo, crítico y creativo. Pero lo hemos hecho de manera tal que contradice nuestra propia finalidad, porque no hay ninguna garantía de que un conocimiento así a secas, desde sí mismo, que pretenda sustituir al conocimiento práctico, sea un conocimiento sostenible y duradero. No dura más de lo que necesitamos para cumplir los requisitos académicos de los exámenes.

No es sustituyendo el conocimiento práctico, despreciándolo, sino incluyendo el conocimiento práctico y reconstruyéndolo con la mejor herramienta que tenemos, que es el conocimiento teórico, que procede de la ilustración. Pero si ese conocimiento teórico no se integra, no se encarna, no se incorpora en el conocimiento práctico cotidiano, no sirve. Porque no dura, no es sostenible, se disuelve y desaparece.

Es imprescindible en la escuela utilizar el conocimiento teórico como la mejor herramienta para conocer. Ser consciente de cuál es nuestro conocimiento práctico y reconstruirlo para generar un movimiento reflexivo y emocional, con nuevas formas de pensar, de sentir y de hacer, dentro de una opción ética que tenemos que descubrir, construir, dialogar, individual y colectivamente, dando sentido al proyecto de vida. A esto es a lo que yo denomino educación, este proceso de reconstrucción consciente, utilizando el mejor conocimiento teórico para reconstruir el conocimiento práctico que está plenamente incorporado en nosotras y nosotros. Esto implica un proceso permanente en espiral a lo largo de toda la vida, con dos movimientos clave: teorizar la práctica y experimentar la teoría.

Teorizar la práctica, desde mi punto de vista, implica la necesidad de que nosotras y nosotros, como individuos y como grupos, observemos nuestra práctica,

la analicemos y la contrastemos para identificar sus fortalezas y sus debilidades. Y a la luz del mejor conocimiento teórico, reformarlas, reconstituirlas, reformularlas y contrastarlas.

Pero no hemos hecho nada si no damos paso al segundo movimiento: experimentar la teoría. Quiere decir que este nuevo conocimiento reformulado, reconstruido, repensado conscientemente y elegido, es necesario ponerlo en práctica, experimentarlo y convertirlo en nuevos hábitos, nuevas actitudes y nuevos modos de gestionar nuestras emociones, para convertirlo en un conocimiento práctico, informado, potente, desde el punto de vista funcional y existencial, y rico desde el punto de vista epistemológico.

Este pensamiento práctico también lo denominamos sabiduría, que es la capacidad de utilizar el mejor conocimiento para gobernar nuestra propia vida, ya sea como individuos, como grupo o colectividad. Eso supone aprender a pensar en relación con las y los demás los problemas relevantes de nuestro tiempo. Y ese es el nuevo contexto escolar: aprender a vivir juntas y juntos, atrevernos a descubrir y a vivenciar las posibilidades desconocidas, los misterios de la vida y la incertidumbre que implica el desarrollo permanente de la humanidad y de la naturaleza.

Eso requiere una alianza de aprendices para ayudarnos a explorar lo desconocido y esa alianza requiere confianza y aprecio mutuo, del afecto a la virtud. Convertir los valores en principios de procedimiento que somos capaces de poner en marcha y de aplicar en cada uno de nuestros momentos, en nuestra vida personal, profesional y social. Y eso requiere reciprocidad, justicia, bien común y bienestar común. Empezar a considerar al sujeto educativo del yo al “*yonos*”: el yo con las y los demás, universal y amplio. Sólo en colaboración con las y los demás seremos capaces de afrontar la enorme incertidumbre de la magnitud de los problemas a los que nos enfrentamos.

Eso significa repensar el quehacer docente y empezar a identificar a la persona docente como el profesional del aprendizaje educativo, no de cualquier aprendizaje. Es decir, de aquel aprendizaje que empodera al aprendiz para poder enfrentar y construir su propio proyecto de vida en los contextos complejos en los que tiene que vivir. Nosotras y nosotros, como profesionales del aprendizaje educativo, debemos tomar conciencia de que nuestro objetivo principal es ayudar a aprender, a reconstruir el conocimiento práctico en todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

Pero, claro, ¿cómo haremos eso si no hemos reconstruido nuestra enorme mochila pedagógica? Todas y todos hemos construido una mochila pedagógica modelada a lo largo de la prolongada experiencia vital como estudiantes, desde que

teníamos dos, tres, cuatro años en la institución escolar, hasta la universidad. Ahí hemos ido incorporando las características y peculiaridades de la pedagogía, de la cultura pedagógica, que precisamente queremos modificar porque no es capaz de responder a las necesidades de la complejidad del mundo contemporáneo. Tenemos que ser conscientes, como maestras y maestros, que aprender a enseñar no es sólo aprender modelos, estrategias o teorías. Es aprender a conocer, pensar, sentir y actuar. Es decir, a utilizar esos modelos, estrategias y teorías para desarrollar el propio proyecto de vida como persona, como individuo en una sociedad y como profesional.

Repensar el quehacer docente significa repensar las cualidades y competencias humanas y profesionales que debemos formar en los ejes clave: pasión por el saber y pasión por ayudar a aprender. Pero nuestra especificidad como docentes relacionados e implicados en educación es la pasión por ayudar a aprender. La pasión por el saber la compartimos con otras y otros profesionales o investigadores, pero la pasión por ayudar a aprender es específica de nuestro compromiso profesional.

Eso implica desarrollar las siguientes cualidades humanas o capacidades novedosas: capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas complejos, inciertos, desconocidos. Segundo, capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada un currículo que sea relevante, que aborde los problemas fundamentales que está enfrentando el mundo en la actualidad, por muy complejos e inciertos que sean, de manera relevante para el individuo o el aprendiz que se incorpora a la sociedad.

En tercer lugar, la capacidad para diseñar y construir contextos, escenarios educativos y comunidades de aprendizaje. Cuarto lugar, la capacidad para aprender, autorregularse y desarrollarse personal y profesionalmente en cooperación con nuestros colegas a lo largo de toda la vida, porque no tiene fin. Nosotras y nosotros tenemos que estar aprendiendo permanentemente para poder afrontar los cambios de una sociedad que no para.

Repensar el rol docente y fortalecer la naturaleza tutorial de la función docente. De tutores de materias debemos pasar a ser tutores de personas, a las cuales tenemos que manifestar nuestra presencia, sintonía, atención, cuidado y disponibilidad, para que sepan que estamos ahí permanentemente para ayudarles a aprender, a construir el sentido de su vida, para que construyan con autonomía su propio proyecto vital. Tomar conciencia de la importancia de nuestro testimonio personal y profesional.

Hay un dicho que dice: "Conscientemente enseñamos lo que sabemos e inconscientemente enseñamos lo que somos". Eso significa arriesgarnos en colaboración

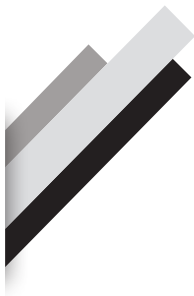
con nuestras y nuestros colegas para crear alternativas vitales, arriesgadas, creíbles y honestas. Honestas porque intentan compaginar lo que piensan, lo que dicen y lo que hacen; afrontar permanentemente un dilema que no tiene resolución porque tenemos que conjugar estos dos términos aparentemente contradictorios que Norbert Elías planteaba desde el principio: compromiso y distanciamiento.

Las y los docentes estamos permanentemente implicados en estos dos componentes básicos de los dilemas vitales. Tenemos que comprometernos, mancharnos las manos, ponernos al nivel para comprender los problemas, los códigos, los lenguajes, las situaciones que están viviendo nuestras y nuestros aprendices. Y al mismo tiempo tenemos que distanciarnos para poder tomar aire, respirar aire simbólico y potencia intelectual para comprender más allá del agujero en el que se encuentran las personas con las que trabajamos y así ayudarles a que sean capaces de ver también otras expectativas: la escucha, el asombro y la actuación. Lo que también Miguel de Unamuno decía: "Pensar alto y sentir hondo", que es un poco el sentido de nuestra mesa.

No tiene ningún sentido distanciar, diferenciar y dicotomizar los aspectos cognitivos y los socioemocionales, porque ambos componen nuestro conocimiento práctico y nuestro pensamiento práctico, nuestra sabiduría y, por tanto, nuestro proyecto vital.

Para realizar este proceso tan complejo, pero en colaboración con las y los demás, animo a todas y todos los presentes a que incorporem de manera continua la cooperación como la característica clave de nuestra trayectoria pedagógica en la era contemporánea.

Muchas gracias.



Rodolfo Ramírez Raymundo

México

Muchas gracias, en primer lugar, a la OEI y a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, por esta invitación, y adelanto la felicitación por organizar esta serie de conversaciones que yo creo que son muy importantes.

Cuando las personas nos damos el tiempo de pensar podemos revisar rápidamente lo que hemos estado haciendo en el contexto de esta crisis sanitaria, económica y, de muchas formas, social. Estamos viviendo, como ya todo mundo sabe, una época que nos ha puesto a prueba a nivel individual, familiar y social; y ha puesto a prueba también a las instituciones, entre ellas a la institución escolar.

Carina ha reivindicado, y yo me sumo a eso, la enorme capacidad de respuesta que tuvieron maestras y maestros, con *ethos* docente, en su compromiso con la niñez y el saber, y con una gran carga de solidaridad. Esto es una de las cuestiones, este conjunto de valores y de compromisos profesionales, que se han manifestado durante este periodo.

También la importancia de estos espacios, porque este periodo nos ha tenido a miles e incluso millones trabajando largas horas, días y noches, levantando programas, atendiendo a niñas y niños, haciendo llamadas, buscando inclusive en los hogares a la niñez que se ha desvinculado. Y cuando uno se pone a pensar en este tren de acciones que deja poco tiempo para una reflexión más profunda, encuentra que lo que está haciendo la pandemia –por lo menos eso es lo que encuentro cada vez que converso sobre ésta y sus consecuencias en la escuela y la tarea educativa, a la que se obligó a un cambio abrupto– es empujarnos a pensar sobre el sentido de muchas de las rutinas –y sería un saldo positivo si logramos reinstalar la discusión–. No hablo sólo del día a día, sino de las rutinas generales de la escuela.

Carina Kaplan y Ángel Pérez han hablado sobre esta necesidad de refundar la escuela, una refundación por la que se ha luchado desde hace mucho tiempo. Yo creo que un gran sector de maestras y maestros y de pensadores en el campo de la educación han señalado la necesidad de concentrar la escuela en la niñez. Eso no es ninguna novedad. Pero, ¿por qué es necesario hacerlo ahora? Voy a centrar mi intervención por lo menos en dos puntos. Esta pandemia nos está llamando también a replantear nuestras formas de trabajo. Hoy se presenta la necesidad de ligar la escuela con la vida. Es decir, lo que enseñamos con la vida. Y hace mucho tiempo que se ha propuesto un conjunto de formas de trabajo, de metodologías y principios, para que esto sea vigente. Se actualiza la necesidad de tener una nueva escuela y, yo siempre digo, en particular una nueva escuela pública. Esto es una necesidad no coyuntural, pero la ruptura que ha significado este periodo nos lleva a pensarla.

Lo primero que quisiera plantear es que no deberíamos olvidar qué ha sucedido con las niñas y los niños, lo que nos lleva a una tarea específica en la escuela. En primer lugar, sabemos que todos y todas hemos vivido de manera diferente esta pandemia, hay un dolor social general; desafortunadamente continúa este desafío y podemos hablar de un déficit de socialización en general para todas las personas. Pero si pensamos en las infancias, el cierre de las escuelas significó el cierre de uno de los principales espacios de socialización que tienen, especialmente en los medios urbanos.

Es en la escuela donde se construye gran parte de la personalidad, además de los afectos, los sentidos y las capacidades de relación. En concreto, podemos identificar una reducción de la riqueza e intensidad de las relaciones sociales. Esto tiene una influencia muy importante no sólo en la constitución de la personalidad, sino en el desarrollo de capacidades como el lenguaje y el pensamiento.

Pensemos en los niños y en las niñas de educación preescolar o educación inicial, donde la socialización, ese conocer a la otra y al otro, al distinto, ese poner en cuestión las propias ideas en todas esas conversaciones, ya sea fomentadas por la maestra o al margen de la mirada adulta, es fundamental. La reivindicación de la escuela como el espacio más importante de socialización que tienen niñas y niños es un saldo que nosotros tenemos que reivindicar.

Había, hace tiempo, anuncios de que la tecnología iba a sustituir a la escuela, y yo creo que es momento de decir que ningún mecanismo, por complejo que sea, puede sustituir la socialización, el intercambio entre pares, la conversación con adultos, en un espacio seguro en el que también se aprenden reglas y formas ordenadas y solidarias de convivencia.

En segundo lugar, creo que también tenemos que asumir que, pese al gran esfuerzo –ha habido actos heroicos, jornadas muy largas de muchas y muchos de mis compañeros–, en general el tiempo de atención que recibe una niña o un niño ha tenido una reducción sensible. Eso también se debe tener presente, sobre todo ahora que se discute el regreso a la escuela, hay todavía mucho temor, incertidumbre e inclusive oposición abierta.

En tercer lugar, pese a todos esos esfuerzos, la mayoría de nuestras niñas y nuestros niños afrontaron el reto de aprender en solitario, porque gran parte de la educación a distancia o de la oferta educativa a distancia dependía, en buena medida, de las condiciones familiares. Entre esas condiciones familiares está no sólo el acceso a dispositivos tecnológicos, la disposición de un espacio adecuado o la ausencia de ruido, sino también la disponibilidad de una persona adulta para apoyarlos, requiere también de interés en el aprendizaje y un ambiente emocional favorable.

Solamente si consideramos esos elementos, podemos pensar la dimensión del reto que tenemos. En México, el proceso de evaluación se pensó justamente para evitar la reprobación prematura, el desánimo de la niñez, para revisar su nivel de comunicación; y se crearon tres categorías de nivel de comunicación y participación: una fue la de comunicación sostenida, otra intermitente y otra prácticamente nula. Y hay un porcentaje importante de estudiantes que tuvieron comunicación sostenida aun con estas limitaciones que la atención a distancia tiene por sí misma, y ese es el triunfo de la escuela: su capacidad de enfrentar el desafío.

Pero también observamos en algunos casos particulares que la desigualdad social se manifiesta más directamente en la oferta a distancia. Siempre se manifiesta, siempre está en el aula, pero ahí la maestra y el maestro pueden ser mediadores. En el sentido de que atienden oportunamente a quien no entiende una instrucción, no puede resolver un problema, no comprende un texto; con una gran cantidad de microacciones que una persona despliega en el aula cuando está concentrada trabajando para que otras y otros aprendan.

Esto plantea el desafío de restituir a niñas y niños su principal espacio de socialización. Coincido con todas las personas, organizaciones e institutos que han comentado la necesidad de reabrir nuestras escuelas; en primer lugar, para contribuir al bienestar socioemocional, en lo que la escuela ayuda por el solo hecho de su existencia como institución.

Pero necesitamos también, y las autoridades tienen que actuar fuertemente en este caso, detectar a aquellas y aquellos que requieren apoyos extraordinarios especiales. Pensemos solamente en la niñez que está en situación de orfandad como

consecuencia de la pandemia o de otros factores. Allí se alimenta la desigualdad y muy posiblemente la pobreza y la soledad. Necesitamos reactivar ese espacio.

Se requiere un esfuerzo extraordinario para hacer válido el principio de equidad. ¿Qué quiere decir esto? Dar más a quienes menos tienen. El segundo reto es cómo reincorporar plenamente a aquellas niñas y niños que mantuvieron comunicación débil, vínculo débil o prácticamente nulo.

Y tercero, creo que si reflexionamos con cierta calma en lo que ha recibido, podido actuar e interactuar cada niña y cada niño, podríamos estar de acuerdo en que –no coincido con la expresión “pérdida de aprendizaje”– la niñez pudo aprender muchas otras cosas aparte de lo que trabajaron con sus maestras y maestros. Pero es razonable suponer que se han generado nuevos rezagos, nuevas debilidades de aprendizaje y me preocupan particularmente aquellas cuestiones que son clave, como la lectura.

La formación de lectores es una de las misiones centrales que se propuso históricamente la escuela: dar acceso universal a la lengua escrita, porque esa es condición de ciudadanía, para aprovechar oportunidades del mundo social o simplemente para defenderse y actuar. Leer y escribir siguen siendo muy importantes y yo creo que ahora se encuentran bajo asedio. Porque gana más fuerza en nuestras niñas y niños la cultura del video y del sonido. No creo que eso sea excluyente, pero el hábito, el gusto y la constancia de la lectura movida por la curiosidad, por el interés intelectual y del mundo, que es también interés por las otras y los otros, pueden estar sensiblemente debilitados. Con o sin pandemia, la escuela ha tenido el reto para seguir trabajando en la formación de lectores, que es también la formación de pensadores, pero esta situación se ha agudizado.

Ahora en particular, tenemos por lo menos tres retos como profesoras y profesores. El primero es sacudirnos de la rutina de marchar tras los libros de texto y los aprendizajes esperados, como se llama a los programas, contenidos o temas. Tenemos que hacer realidad el principio de que los educandos son primero, y esto quiere decir que tenemos que poner nuestra intervención pedagógica al servicio de sus necesidades de aprendizaje, que suelen ser diversas.

Significa ejercer libertad, autonomía y capacidad profesional para seleccionar del currículo la formación de aquellas capacidades que se sintetizan en la idea de aprender a pensar. Hace mucho tiempo que se ha hablado de eso. “Cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas”, se decía hace mucho tiempo. Potenciar la inteligencia, enseñar a pensar, formar el pensamiento crítico. ¿Eso qué quiere decir en nuestra tarea? Tenemos que ser capaces de hacer esa selección con base en las

necesidades de la niñez y teniendo muy claro cuáles son los aprendizajes o los contenidos fundamentales que pueden potenciar el pensamiento.

Yo insisto, y ligo esto con una ansiedad muy particular. Si nuestras alumnas y nuestros alumnos de primero, que ahora pasaron a segundo, y los de segundo que pasaron a tercero en primaria, no aprendieron a leer, van a iniciar por la escalera del rezago porque eso les va a impedir entender textos cada vez más complejos, explicaciones cada vez más complejas. Y por lo tanto, en uso de mi libertad y de mi capacidad profesional, yo tendría que decidir que eso es lo primero que tengo que hacer, independientemente de que el mapa curricular, o como se llame, me mande a abordar tal o cual tema.

Creo que lo mismo se puede plantear en la cuestión matemática, porque el hecho de que la necesidad de fortalecer el bienestar socioemocional esté a flor de piel como primera necesidad general, no quiere decir que deba desvincularse o que esté desvinculado del aprendizaje. Aprender también da seguridad. Aprender también da placer. Aprender también da sentido. Y entonces, algo que a veces se piensa que no tiene que ver con la educación humanista, ¿cómo comprender la lógica del sistema de numeración, la lógica de esas operaciones básicas? También sigue siendo parte de lo básico en el sentido de que es la base, el fundamento, para otros aprendizajes. Yo creo que eso sería lo primero.

Desde luego, en este contexto, no podemos olvidar la solidaridad, que implica el respeto a la dignidad de las personas, la comprensión o la empatía hacia las otras y los otros. Es una necesidad, junto con la de preservar la vida y mantener la salud. Necesitamos fortalecer nuestra capacidad de selección hacia lo esencial para la formación de los seres humanos.

Debemos estar conscientes que vamos a recibir grupos marcadamente más heterogéneos; es decir, los grupos son naturalmente heterogéneos, hemos estudiado y dialogado mucho sobre la diversidad que existe al interior. Varias personas han dicho ya: “Algunos de nuestros grupos se parecen a los multigrados”. En realidad, muchos han sido así. Necesitamos desplegar una serie de formas de trabajo que no nos son desconocidas, pero que tenemos que actualizar, como el trabajo por proyectos alrededor de problemas, lo que además permite ligar la escuela con la vida.

El diario escolar que Rafael Ramírez propuso desde los años treinta y luego Célestin Freinet, se convirtió en parte de una estrategia, una estructura, una pedagogía. Esa es otra de las cuestiones que nos permite ligar la escuela con la vida, que nos permite potenciar la formación de escritores.

Voy a terminar con lo siguiente: retar al currículo ejerciendo libertad, autonomía y capacidad profesional. Usar una pedagogía que permita ligar la escuela con la vida y rescatar de nuestro repertorio pedagógico aquellas formas de trabajo globalizadoras.

Y, por último, pensar seriamente cómo se puede apoyar, con qué tipo de actividades y pedagogías se puede apoyar a la niñez mientras estén en casa. Esto es un reto. No deberíamos reducirnos a hacer tareas de ejercicios, pero quizá podemos utilizar mucho mejor la exploración del entorno, como son las bibliotecas.

La exploración del entorno da para hacer tesis doctorales. Un barrio y una colonia se pueden estudiar desde muchas perspectivas y allí articular varios de los aprendizajes esenciales. Necesitamos revitalizar todo ese repertorio que no gira alrededor de las páginas del libro de texto, sino alrededor de las necesidades de aprendizaje de nuestras niñas y niños. Y yo creo que nosotras y nosotros, maestras y maestros, nunca lo olvidamos.

Esa es nuestra misión: que ellas y ellos aprendan, que todos aprendan, inclusive quienes viven en las más difíciles condiciones. Son nuestro principal reto.

Muchas gracias.

Bertha Salinas Amescua

Consejera ciudadana de Mejoredu

Muchas gracias. Intentaré rescatar tres ideas que organicé en escuela, pedagogía y valores u horizonte.

Las tres intervenciones nos permiten pensar la escuela como un espacio socioemocional y no sólo cognitivo. Hay una legitimación para decir: “Sí, las emociones se valen, los afectos existen, no es sólo lo cognitivo; tenemos que apostarle a la pedagogía del afecto, del cuidado y combatir los microrracismos o microexclusiones”. Finalmente la escuela es un reflejo de la sociedad.

Quisiera añadir que todo lo que se ha dicho del aspecto afectivo, emocional y del cuidado incluye también al cuerpo docente; es decir, también siente, también es parte de esta constelación de afectaciones mutuas, e incluso de racismo.

Sobre la otra pedagogía o por dónde caminar, creo que hubo muchas ideas. Destacaré muy puntualmente el dar peso a lo socioemocional, reconstruir el conocimiento práctico, ligar la escuela con la vida, atreverse a seleccionar el currículo en función de las necesidades de la niñez, rescatar los repertorios pedagógicos propios de cada docente para elegir lo que conviene y no seguir una rutina prescrita. Por último, hay algunas palabras que estoy llamando valores u horizontes, que todas y todos conocemos, pero que en este Panel 4 no son palabras vacías, a todas se les dio un contenido y un significado muy claro, y son: reciprocidad, empatía, cuidado de la otra y el otro, sabiduría, pasión y cooperación.

El reto en este recorrido, y en la historia de la educación, es cómo en la escuela se pueden reducir las desigualdades desde el respeto. Recuerdo que en la conferencia inaugural, Jorge Larrosa al terminar dejó el encargo de que ojalá que a los paneles que siguieran no se nos olvidara el tema de la desigualdad. Él lo abordó desde su óptica, pero nos volvemos a encontrar con ese desafío de la escuela como reductora de las desigualdades, combatiendo la inferiorización y los racismos ocultos. Hasta aquí mi esfuerzo. Creo que es muy difícil una síntesis.

En nombre de la OEI y de Mejoredu, un gran reconocimiento a nuestra y nuestros panelistas por compartir su vida, sus pasiones, su caminar y por hacernos

reflexionar. Y por supuesto, un reconocimiento también a todas y a todos los participantes de esta mañana por su presencia activa. Y a nuestros intérpretes de señas, por su gran trabajo; gracias a Rubén y a Yolman.

Me parece que ha sido un gran día. Vamos a seguir repensando, pero sobre todo a confiar en nuestro afecto y en nuestra pasión, más que en guías o estrategias establecidas. El afecto importa y la pasión hay que soltarla.

Muchísimas gracias a todas las personas.

PANEL 5

REPENSAR LA ENSEÑANZA
PARA FORTALECER EL
VÍNCULO CON EL SABER:
LENGUA, MATEMÁTICAS,
CIENCIAS SOCIALES Y
CIENCIAS NATURALES
(PARTE II)

19 DE AGOSTO DE 2021



SEMBLANZAS

NATALIA COLINO COUTO

Natalia Colino Couto es magíster en Educación con especialidad en Gestión de Centros Educativos por la Universidad Católica del Uruguay. Es doctoranda en Psicología por la Universidad de la República, becada en 2020 por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación. También es encargada del Área de Cooperación Internacional en el Consejo de Formación en Educación y representante de Uruguay en la Comisión del Área de Formación Docente del Sector Educativo del Mercosur.

Cuenta con experiencia en el ámbito de la educación, principalmente en las áreas de matemáticas, gestión, investigación, altas habilidades y cooperación internacional. Es docente colaboradora en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República del curso “Herramientas matemáticas para las ciencias cognitivas”; en la Universidad de Montevideo del curso “Altas habilidades en introducción a la psicopedagogía” y en el Centro Psicopedagógico del Razonamiento Alphapsi.

ENRIQUE LEPE GARCÍA

Estudió en la Escuela Normal de Maestros de Ciudad Guzmán, Jalisco. Es licenciado en Educación Media con especialidad en Lengua y Literatura Española, maestro en Investigación Educativa por la Universidad de Colima y maestro en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Ha trabajado como profesor de educación primaria y como maestro de Español, en educación secundaria. Ha impartido cursos y talleres de actualización a maestros de educación básica en la enseñanza del Español, temas especializados de lenguaje y formación de lectores. Participó en el Programa Nacional de Lectura, el Programa de Estudios de Español 2006, el Programa de Educación Preescolar 2004 y el Programa de Español de Educación Primaria 2009.

Ha sido consultor externo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la revisión de diversos materiales educativos y cuenta con varias publicaciones. También ha obtenido algunos premios en el ámbito literario.

ANTONIA CANDELA MARTÍN

Es maestra y doctora en Ciencias, en la especialidad de Investigaciones Educativas en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), del Instituto Político Nacional (IPN), y cuenta con estudios de posgrado en Física en la UNAM.

Es profesora investigadora nivel 3C, del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav desde 1977. Desde finales de los setenta ha trabajado simultáneamente en el desarrollo curricular de proyectos nacionales para la enseñanza de ciencias naturales en investigación educativa básica. Su línea de investigación en la enseñanza de la ciencia en el aula articula un enfoque etnográfico y sociocultural, con análisis del discurso desde una perspectiva etnometodológica y de sociología del conocimiento científico.

Ha sido miembro de diversos comités y consejos nacionales e internacionales y ha publicado numerosos capítulos y artículos en revistas arbitradas de prestigio internacional, así como libros. Es autora de 32 textos oficiales de Ciencias Naturales de la Secretaría de Educación Pública como parte de diversos programas de enseñanza básica.

SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ

Es doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fue director de educación secundaria. Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM e investigador del Sistema Nacional de Investigadores.

Sus líneas de investigación son la teoría pedagógica, el análisis político del discurso educativo y la teoría e investigación en enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Es autor de varios libros, el último es *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. Ha escrito y coordinado libros de texto para secundaria, entre otros, *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* y *Educación, saberes sociales y justicia social en América Latina*.



Natalia Colino Couto

Uruguay

Buen día para todas y todos. Agradezco a la OEI y a Mejoredu por la invitación. Es un placer estar con ustedes. Agradezco especialmente a Sara por la presentación. Yo voy a hablar de “Repensar la enseñanza para fortalecer el vínculo con el saber”, en mi caso, específicamente en matemáticas.

Como todos sabemos, la pandemia de covid-19 nos obligó –de manera forzada, incómoda e inesperada– a migrar, en un tiempo récord, de una educación tradicional a una educación remota de emergencia. Digo remota y no hablo de educación virtual porque nos costó a todas y a todos un poco llegar a la educación virtual después de algunos ensayos de prueba y error. Lo hicimos en unas condiciones de emergencia, por eso hablamos de remota.

El Informe PISA de 2018 (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, de la OCDE), en el que se consultó al personal directivo sobre la preparación de las personas docentes, su disponibilidad y el uso de la tecnología en la escuela secundaria, resaltó que menos de 60% de las y los docentes tenía habilidades técnicas y pedagógicas para integrar los dispositivos digitales en la enseñanza. Así nos sorprendió la pandemia al personal docente.

Yo, desde mi rol como profesora de Matemáticas, me pregunté –al igual que otras y otros profesionales de la educación–: ¿Qué aprendimos de esta educación remota de emergencia? Y la verdad es que, durante mis prácticas en este último año y medio, lo que noté fue que los obstáculos que me fui encontrando traté de presentarlos como desafíos. Y esos desafíos, después de superarlos, me dejaron ciertos aprendizajes que quiero compartir con ustedes.

Con estos aprendizajes, lo que hice fue construir un “decálogo del docente”. Y no hablo sólo de la persona docente de Matemáticas, porque cuando me puse a

hacer este ejercicio vi que la mayoría de los aprendizajes que me quedaron son transferibles a las demás disciplinas.

De las diez lecciones aprendidas, los primeros cinco puntos son cuestiones que hemos venido discutiendo desde hace años. Sin embargo, ¿por qué las incluí en el decálogo? Porque a partir de esta experiencia creo que a todas las personas nos pasó que tuvimos que repensar la enseñanza y resignificar nuestras prácticas de enseñanza tradicionales. Entonces, esto que parece muy trillado, en realidad adquirió un significado diferente.

Como punto uno del decálogo destaco el vínculo pedagógico. Creo que todas y todos nos vimos en la necesidad de fortalecer estos vínculos afectivos con nuestras y nuestros estudiantes, atender sus requerimientos emocionales fundamentalmente y sus motivaciones en este contexto que tuvimos que asumir. Esto es esencial para alcanzar buenos resultados en el aprendizaje.

Por otro lado, también tuvimos que generar un sentido de pertenencia, aunque tuviéramos un entorno virtual para la enseñanza. El estudiantado extrañaba mucho la cercanía con las y los docentes, y para eso, en mi caso por lo menos, ayudó el crear un espacio virtual con reglas claras en el que se sintieran seguros, para darles apoyo incondicional y alentarlos.

Otra cosa que me sirvió fue pedirles –amablemente, en la medida de sus posibilidades– que activaran la cámara de video durante las clases en línea. Ellas y ellos mismos se dieron cuenta de que en esta posición el aprendizaje cambiaba y estaban más activos y comprometidos cuando encendían el video. Creo que todo esto hizo que fuera otro el clima de confianza.

Como punto dos, señalo alimentar la motivación constantemente. Creo que quedó en evidencia que el cerebro que se emociona es el que aprende. Y para esto era necesario en cada sesión establecer un objetivo claro, socializarlo con el estudiantado, darles autonomía, presentar contenidos atractivos. Si se podía, adaptarlos a sus intereses, variar los recursos. Porque teníamos muchos recursos, todavía los seguimos teniendo. Hablo en pasado porque en realidad nosotros ya volvimos a la presencialidad aquí en Uruguay, aunque algunas de las clases las seguimos dictando en forma virtual. Teníamos muchos recursos digitales y había que seleccionarlos e irlos variando también, lo mismo que la modalidad de evaluación. Todas estas acciones mejoran la motivación, o por lo menos así lo sentí en mis clases.

Como punto tres, las interacciones son fundamentales. Se extrañó muchísimo la interacción social; para la experiencia de aprendizaje la interacción entre las y los estudiantes es necesaria. La tecnología, en ese sentido, nos ofrece agilidad para

crear grupos diferenciales, los famosos *breakout rooms*. Podemos asistir a las y a los estudiantes de forma ordenada e inmediata cuando nos piden ayuda.

Por otro lado, no sólo es importante esta interacción, también la del estudiante con el contenido, y la del personal docente y el alumnado. Esto es lo que permite garantizar la continuidad del aprendizaje. Algo que creo que nos pasó a todas las personas docentes fue que no sólo estaba la sesión en línea, sino que teníamos que habilitar múltiples canales de comunicación para responder a las consultas. Y, por otro lado, la retroalimentación era fundamental. La retroalimentación constante ante la entrega de tareas, la participación en foros y demás actividades.

Con respecto al punto cuatro, otra lección aprendida es lo importante del aprendizaje cooperativo. En este caso, crear las aulas en las clases en línea, poner en práctica los muros colaborativos, compartir pizarras digitales interactivas, como el Jamboard que ofrece Gmail, otorgarle permiso a las y a los estudiantes en las plataformas educativas. Por ejemplo, usábamos Schoology, Moodle o Classroom, que son las más usadas en Uruguay, y les dábamos permiso para que pudieran también subir materiales y entre todas y todos ir construyendo el curso. Creo que es positivo. Quedó en evidencia el rol activo del estudiante, que siempre tratamos de ensayar en la presencialidad, y el rol de la persona docente, más de carácter orientador.

Por otro lado, el punto cinco, la personalización de los aprendizajes de cada estudiante. Ésta fue una de las dificultades que más se reportó a nivel docente. En Matemáticas, puntualmente, hay plataformas como Bettermarks, que realmente fueron de gran ayuda para crear series de actividades de acuerdo con las metas fijadas para cada estudiante. Era muy sencillo distribuir las tareas de forma personalizada.

Como punto seis, destaco el modelo de aula invertida, que aunque no la conocíamos mucho, todas y todos terminamos usándolo. A raíz de esta situación se empezó a comentar de la fatiga por la cantidad de horas que estaban conectados las y los estudiantes; y en este caso, la inclusión del aula invertida como metodología colaboró con formatos de sesiones más cortas, porque podíamos trabajar con la y el estudiante a partir de conocimientos que ya habían adquirido en su casa con lo que nosotras y nosotros les ofrecíamos previamente.

De esta manera podemos extender el aula, integrar las actividades didácticas sincrónicas con las asincrónicas, respetar ritmos de aprendizaje individuales, equilibrar los tiempos de trabajo individual y colectivo, y además invertir el orden de estas habilidades y competencias que están en la pirámide de Bloom, en la taxonomía de Bloom, que en general invertimos con respecto a lo que hacíamos antes

en el aula y en casa. Ahora dejamos para el aula los momentos que están en la cúspide de esta pirámide; por ejemplo, la creatividad.

Por otro lado, el punto siete se refiere al trabajo interdisciplinar. En la educación virtual es más sencillo trabajar en duplas docentes y fomentar los proyectos interdisciplinarios entre el estudiantado. Esta metodología de aprendizaje basado en proyectos creo que fue una de las más utilizadas en la pandemia porque brinda muchos beneficios conocidos, genera más compromiso en las y los estudiantes, mayor reflexión, mayor motivación, porque, en general, parte de sus intereses y le dan un sentido al aprendizaje.

Los últimos tres puntos tienen que ver con habilidades cognitivas superiores que potenciamos con la pandemia, como la creatividad. El hecho de que el estudiantado tuviera acceso de tiempo completo a cualquier tipo de material, ya sea teórico o práctico, hace que se vuelva imprescindible proponerles tareas, verdaderos problemas que requieran de la elaboración de una estrategia y que no sean resueltos por las *apps*. Por ejemplo, en matemáticas nos pasó que *apps* como Photomath se volvieron bastante populares. La o el estudiante puede escanear el ejercicio y automáticamente le aparece una solución.

También incluí en mis clases la creación de espacios lúdicos para no sobrecargar al alumnado con tanta exposición. Es decir, en los cursos alojados en la plataforma educativa, espacios con enlaces a juegos que están pensados para desarrollar determinadas habilidades cognitivas asociadas con las matemáticas, como el razonamiento lógico, la habilidad espacial, el reconocimiento de patrones, entre otras.

En el punto nueve, por supuesto, como profesora de Matemáticas tengo que agregar el tema de la resolución de problemas, que todas y todos sabemos lo que esto implica para un estudiante, no sólo por las competencias que intervienen en la resolución, sino por las actitudes y emociones que despiertan en ellos, la confianza en uno mismo, la curiosidad, el deseo de comprender, la perseverancia, la autonomía, etcétera.

Por otro lado, con respecto a la resolución de problemas, lo que vi que fue necesario en la educación virtual es que, para que la y el estudiante pudieran comprender de manera profunda los conceptos matemáticos, era necesario transitar por dos enfoques, que es algo que propone el método Singapur de enfoque concreto, pictórico, abstracto. Aprovechar que la y el estudiante están en la casa para experimentar y aprovechar todo lo que nos ofrecen los recursos digitales a nivel visual, para luego pasar a un nivel más abstracto.

Con respecto al décimo punto, no menos importante, ¿a qué me refiero con reflexionar? La metacognición por parte del alumnado fue más que fundamental en

la educación virtual. Generar espacios antes de finalizar la clase en línea para poder repasar lo aprendido sobre habilidades, más allá de los conceptos, las actitudes, los aprendizajes. Yo creo que es lo que permitía asegurar la correcta comprensión por parte del alumnado.

Por otro lado, también evaluar nuestras prácticas, el tema de la evaluación formativa, para ir viendo día a día cómo funciona, qué enseñamos, cómo hacemos, si está funcionando, qué recursos digitales necesitamos para hacer los ajustes necesarios.

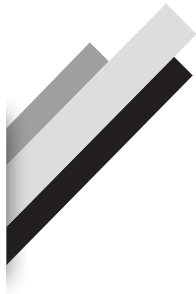
Por último, ¿cómo trasladamos todo esto a la formación docente? Mirando hacia adelante, ¿qué nos exige repensar la enseñanza? De ahora en más lo que no tenemos que hacer es, con esta experiencia colectiva adquirida, incorporar la tecnología telemática al esquema que teníamos antes. Necesitamos un diseño nuevo de tareas, una forma de evaluar diferente, humanizar los procesos de aprendizaje, y para eso tenemos que tomar lo mejor de los dos modelos escolares de enseñanza-aprendizaje, del remoto que luego se transformó en educación virtual, y del presencial.

Allí verán dos citas que me gustaron; la primera de Michael Fullan, dice: “Este modelo híbrido debe adoptar lo digital para amplificar, acelerar y conectar a los alumnos y el aprendizaje, mientras se enfoca intencionalmente en las competencias globales y los estándares académicos”.

Cristóbal Cobo añade que se debe diseñar una experiencia académica, pues ya no es planificar una clase, es “diseñar una experiencia académica con una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida, donde el docente y los estudiantes puedan servirse de modo colaborativo de lo mejor de ambos mundos”. Esto es, extender el aula y tomar lo mejor de estos dos mundos de forma colaborativa.

En este sentido, la formación en educación tiene un gran desafío por delante, que es equipar con todas las herramientas necesarias al personal docente del futuro. Tenemos que generar dispositivos de formación que estén actualizados para tener profesionales idóneos, y para esto tenemos que empezar a recopilar los hallazgos de la investigación educativa que provocó esta educación remota de emergencia. Las diferencias del aprendizaje, por ejemplo, según el dispositivo de conexión, los procesos atencionales en la educación virtual, cuestiones más puntuales como los efectos que causa en el mensaje una cámara prendida o no, cuáles son los recursos digitales más efectivos para el aprendizaje y muchos más temas de investigación que han surgido.

Así que hasta aquí mi presentación. Espero que les haya gustado y servido. Les agradezco.



Enrique Lepe García

México

Muchas gracias a Mejoredu y a la OEI por la invitación. Muy agradecido también con los maestros y maestras que me escuchan en México y otros países.

Vamos a hacer en este tiempo breve unas reflexiones que he escuchado de algunos docentes, porque mi trabajo ha sido, en los últimos 15 o 20 años, con docentes y ahora con docentes a distancia.

Hay muchísimos efectos que la pandemia tuvo en el mundo en diferentes áreas de la enseñanza. Particularmente me ocupo de la enseñanza del lenguaje, de la Lengua Materna (se llama así en México) o Español. Y me enfoco en tres efectos que me preocupan y les preocupan a muchos maestros y maestras, y que poniéndolos en la mesa podríamos hacer algunas reflexiones y proponer algunas soluciones. Sin perder de vista que también hay beneficios que es importante revisar.

El primer efecto es que la pandemia –es inevitable y hasta obvio, pero es importante subrayarlo en el área del lenguaje– afectó la interacción directa entre las niñas y los niños, y entre las y los docentes. Esto lo amplió más adelante, pero me refiero a que, si el lenguaje se aprende en la interacción, hemos tenido algunas limitaciones cuando la interacción directa se ve afectada por la distancia.

Otro punto que voy a desarrollar es que la tecnología nos tomó por sorpresa e introdujo súbitamente otras formas de lectura (ahora se lee en pantalla) y otras formas de escritura (ahora se hace mediante el teclado).

Y, finalmente, el otro punto que abordaré es que la pandemia adelantó por varios años el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el ámbito educativo.

Sobre la interacción, la relación directa entre niños y niñas es importante. Pongo entrecomillada esta afirmación: “El lenguaje se aprende en la interacción”, porque ha sido incluida en varios programas de estudio de los últimos 15 años en México. Ahora, debido a la pandemia, esta interacción ya no es directa: está mediada por la pantalla, por algunos instructivos y especialmente por las madres y los padres de familia. Es importante que los niños y las niñas platicuen entre sí. Es importante que el personal docente platicue con los alumnos y las alumnas, y esta interacción ya se ha visto limitada por la situación de confinamiento.

Sin embargo, esta nueva interacción mediada por la pantalla requerirá de nuevas habilidades: cuando uno habla cara a cara con una persona se apoya mucho en la comunicación no verbal, el gesto, la postura, el movimiento de diferentes partes del cuerpo. Y esta comunicación no verbal, comunicación corporal, ya no se observa en las pantallas. Nos vemos de medio cuerpo hacia arriba, a veces nada más la cara, y las maestras, los maestros y la niñez tendremos que aprender nuevas habilidades relacionadas con este tipo de comunicación, que también tiene sus ventajas.

Otra manera en que la interacción entre niños y docentes se ve afectada es que ahora está mediada por las familias. Esto implica muchísimos nuevos retos y también muchas cosas que hay que aprovechar.

Yo creo que hoy, más que nunca, las familias se están enterando de la dificultad del trabajo docente, de todo lo que implica ser maestro. Seguramente se han dado cuenta de que hay que planificar una clase, atender diferencias en el salón, ser explícito para diferentes formas de entender el conocimiento, valorar los esfuerzos de niños y niñas, estar atento a lo que la infancia requiere. Entonces, las familias por vez primera se dan cuenta de esta importancia, de esta complejidad del trabajo docente.

Pero también para el personal docente ha sido una oportunidad muy importante entrar, por medio de las cámaras y los micrófonos, a los hogares. Seguramente ahora conocen más a las familias de sus alumnas y alumnos, a veces de forma voluntaria y a veces de forma involuntaria. Lo digo porque a veces cuando la niña y el niño están tomando una clase pueden ocurrir escenas familiares tras la cámara que, sin proponérselo, dan a conocer aspectos de la dinámica familiar. Estas cosas hay que aprovecharlas. Yo creo que es aprovechar esta mediación de la familia entre docentes, escuela y alumnado para reforzar el trabajo de ambas instituciones. Tanto lo que puede hacer la familia como lo que pueden hacer las y los docentes, y una ventaja es que nos estamos conociendo mucho mejor.

El otro aspecto que quería comentarles es que ha cambiado la forma de lectura y escritura. La mayoría de la niñez que recibió clase a través de las pantallas está

abordando otra forma de leer. Ya no es el papel en blanco. Es la pantalla, que a veces ni siquiera se puede tocar.

Ha cambiado la direccionalidad de la lectura. En documentos impresos, en la versión impresa, leíamos y pasábamos las páginas de izquierda a derecha. Ahora leemos hacia abajo, verticalmente, hasta el infinito. Los textos en pantalla tienen diversos recursos que eran desconocidos para las personas adultas, para las maestras y los maestros que no nacimos con la tecnología. Ahora tienen unas letras azules: los hipervínculos, que tienen señales que no son tan familiares para quienes no crecimos con este tipo de textos. Aquí hay una oportunidad para que las niñas y los niños ayuden a las maestras y los maestros a entender cosas que las personas adultas no conocemos sobre esta lectura en pantalla.

También la escritura cambió. La escritura que era a mano, con ciertos movimientos específicos, ahora la hacemos presionando teclas. Hay preguntas que uno se hace: “¿Qué voy a hacer, qué vamos a hacer con esos ejercicios de caligrafía, con tantos cuadernos que nos adiestraban para hacer la letra maravillosamente bien?”. Ya no son prácticos.

Hay que repensar si es necesario, por ejemplo, hacer algunas actividades de preescritura. ¿Qué ponemos a hacer a las niñas y a los niños frente al teclado para que se preparen para escribir? ¿Qué ejerciten un dedo y luego otro, o que se enfrenten directamente a la tarea de escritura? Esto creo que es importante revalorarlo: nuevas formas de escritura, nuevas formas de lectura y también nuevas formas de oralidad. Como ustedes saben, la oralidad implica la escucha y el habla. Creo que uno de los aspectos que nos va a obligar a desarrollar esta nueva situación de comunicación es la escucha atenta.

He dicho en otros momentos que, al igual que se tiene una comprensión de la lectura, también debería practicarse y conocerse estrategias para desarrollar la comprensión auditiva. Sabemos que es diferente escuchar a una persona en vivo –mencionaba algunas de las características que tienen que ver con la expresión corporal–, pero ahora al hablar ante el micrófono y la pantalla y escuchar a alguien a través de éstos nos cambia el panorama. Hay que desarrollar nuevas habilidades, tanto para que el que nos escucha no se aburra ante nuestra inmovilidad, como para que sepa captar lo esencial del discurso.

Otra serie de reflexiones son las siguientes. El uso de las TIC. Ya lo comentaba Natalia, tenemos un porcentaje bajo de personas docentes usuarias de tecnología y la pandemia en un año o dos nos dio un empujón tremendo que seguramente abarca décadas de avance. De pronto las y los docentes nos vimos inmersos en el uso de la tecnología. Yo digo aquí: ¿nos alcanzó la tecnología o nos empujó el destino?

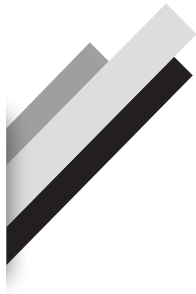
Todo esto lo digo pensando en la gente, las personas, las niñas, los niños y las familias que no tuvieron la oportunidad de contar con estos recursos, porque no solamente es el texto electrónico que deben aprender a usar el personal docente y la infancia, sino el video, las aplicaciones, las animaciones y el dictado a los dispositivos en línea.

Finalmente, cierro con estas reflexiones, que tienen que ver con lo que nos convoca hoy: repensar la enseñanza y el aprendizaje. Yo decía: están cambiando las formas de leer en pantalla, escribir en el teclado, escuchar y hablar a distancia, y requerimos nuevos estudios que se encarguen de explicarnos cómo son estas cosas que ya tenemos encima. ¿Cómo ajustar aspectos de la vida? ¿Cómo atender la formación docente sobre estos puntos que están cambiando? ¿El material didáctico pasará de ser físico a ser electrónico? ¿Habrá que aprender a hacer dispositivos para enseñar a leer y escribir en estas nuevas maneras?

En este camino de transitar de la lectura impresa a la lectura electrónica hay que asegurar el acceso universal de todos los sectores de la población. Porque ahora hablamos cómodamente de nuestras experiencias y de los retos, pero el mayor reto es que todas las personas tengan acceso a estos recursos. Hay que digitalizar los materiales de lectura oficial. Hay que pensar en la posibilidad de que los libros de texto se vuelvan electrónicos y que las bibliotecas también se vuelvan electrónicas.

Otro reto importantísimo es considerar a las familias en el diseño de estrategias didácticas porque la interacción directa, los mensajes, las instrucciones deben considerar a las familias.

Muchísimas gracias.



Antonia Candela Martín

México

Muchas gracias a Mejoredu y a la OEI por la invitación y la posibilidad de conectarnos con tantos maestros y maestras, y tantas personas que en este momento necesitamos intercambiar ideas, porque los retos a los que nos estamos enfrentando son muy grandes.

Empezaré planteando algunos aspectos generales de la situación para contextualizar, muchos de los cuales ya se han abordado, pero quiero de todas maneras enfatizar algunos.

Algo de lo que quisiera tratar inicialmente es la tendencia a la digitalización y cómo nos lleva a ciertas situaciones en las que no teníamos experiencia directa. Hay una tendencia a la individualización. La comunicación se dificulta, sobre todo en los aspectos colectivos, el que las alumnas y los alumnos puedan entender y ver en conjunto lo que está pasando en el aula, y lo mismo para las personas docentes.

Se agudiza, en un aspecto más político, la privatización en el sentido de las ganancias de las TIC y las plataformas digitales, pero también conlleva la dificultad, como ya se ha planteado, de acceder a ellos y comprenderlos.

Esta situación, sobre todo en este país, nos lleva a un aumento de la desigualdad educativa y social, que ya de por sí era grande, pero la desigualdad tecnológica y el acceso a la tecnología la aumenta. Es un fenómeno de ida y regreso, pero que como resultado da un aumento de la desigualdad.

Hay un fenómeno de migraciones que nos lleva a aulas multiculturales que complejizan la situación; pero no sólo aulas, también relaciones multiculturales en la pantalla. Todo esto conduce a una afectación emocional por las pérdidas, el miedo, la depresión, la distancia física, tomando en cuenta que la escuela es básicamente para la infancia un medio de socialización. Y cuando no hay contacto y relación

física, esto afecta mucho, tanto emocionalmente como en términos del aprendizaje. Y vamos a encontrar un aspecto que irá aumentando: el de la deserción.

Tenemos que hacer un esfuerzo por convocar al alumnado porque no sólo es el problema de la desigualdad tecnológica y de la afectación emocional, sino también la falta de contacto con sus docentes. Esto aumenta la deserción y deteriora el aprendizaje. Aunque tenemos que tomar en cuenta que también hay otros aprendizajes que la niñez ha ido adquiriendo a lo largo de este tiempo, obviamente se deterioran las condiciones del trabajo docente.

Recordar que el aprendizaje es una construcción social y que depende del contexto. El cambio de un contexto de presencia física a uno de interacción a través de una pantalla modifica la forma de aprender y lo que podemos aprender, produciendo una serie de fenómenos de cansancio, falta de interés, falta de estimulación, que tenemos que enfrentar en este momento.

Hemos visto que durante estos 18 meses de pandemia, las maestras y los maestros han tenido que relacionarse más entre ellos. Éste es un fenómeno que me parece interesante porque para enfrentar los retos de manejo de nuevas formas de comunicarse con el alumnado y de mantener la relación con él, han tenido que relacionarse mucho más entre los mismos docentes. Ha implicado un enorme esfuerzo buscar la presencia física, aun en acercamientos familiares, ha implicado un mayor tiempo de trabajo, alternativas de trabajo y de retroalimentación, tratando de que sus alumnas y alumnos mantengan relaciones entre ellos. Esto me parece que es muy importante, adaptando el currículo a las necesidades actuales y locales del alumnado .

Quiero enfatizar un aspecto: la importancia de retomar esta experiencia docente. Un trabajo que investigadoras e investigadores podemos aportar es intentar sistematizar lo más posible algunas experiencias exitosas en este periodo.

Nada más quiero resaltar algunos aspectos de la ciencia como una forma de explicación, pero no la única, y esto es algo que creo que debemos mantener: que la ciencia no es sólo contenido explicativo, porque los medios digitales tienden a dar la información acabada. Es muy importante resaltar el procedimiento mediante el cual se llega a entender ciertas ideas, como la actividad experimental, la evidencia empírica como fuente de legitimación, la argumentación, la discusión de cuáles son las diferentes interpretaciones. El razonamiento, las analogías y también entender que la ciencia no es una verdad absoluta, sino que es algo que va cambiando con las tecnologías. Las tecnologías nos dan acceso a nuevos datos que enriquecen las maneras de explicación; por ejemplo, el microscopio, el telescopio,

como formas de acceder a cosas que nuestras percepciones no alcanzan directamente a ver, nos permite elaborar nuevas explicaciones.

¿Por qué es importante enseñar ciencias aun en esta condición? Porque la ciencia está presente en todos los aspectos de nuestra vida. Aun en regiones muy apartadas podemos encontrar que hay un teléfono celular. Es necesario en este momento entender cuál es la ciencia y los fenómenos que la ciencia está desarrollando para ubicarnos frente al mundo, para comprender los procesos naturales y para explicarnos que se necesitan respetar las necesidades de todos los seres vivos; cómo el hombre está alterando la naturaleza y eso está afectando a todos los seres vivos, plantas, animales y seres humanos; y para desarrollar el pensamiento crítico frente a un fenómeno que se agudiza en este momento y es la manipulación social de ciertas posiciones que generan miedo, que agravan la situación de por sí ya complicada con la pandemia. Por eso es importante que tratemos de buscar formas nuevas, pero que se mantenga la posibilidad de argumentar, de poner a prueba, de razonar.

¿Qué ciencia enseñar? Cuando hablo de ciencia hablo de ciencias naturales, que son una construcción cultural y no son la única, son útiles en ciertos momentos y su impacto sobre la sociedad no es homogéneo. Por eso es importante desarrollar la capacidad de analizar a quién beneficia y a quién perjudica el uso de ciertas tecnologías. Ahora, por medio de los medios digitales y la televisión se puede manipular a la gente. Otro ejemplo, el uso de los transgénicos y otros efectos que no benefician a todas las personas.

En este sentido, es importante desarrollar la capacidad de decisión de las alumnas y los alumnos frente a estos fenómenos y ver cuál es el conocimiento más pertinente. En algunos contextos, por ejemplo, los indígenas, es mucho más pertinente utilizar sus cosmovisiones sobre la actividad que realizan en la siembra, la cosecha, el mejoramiento de las semillas, etcétera, y establecer diálogos entre estas diferentes formas de conocimiento.

¿Cómo trabajar la ciencia en comunidades escolares? Creo que uno de los aspectos es que en este momento tenemos que retomar y revalorar lo aprendido. Más que preocuparnos por nuevas enseñanzas, es importante que las alumnas y los alumnos sientan que han aprendido cosas durante la pandemia; por ejemplo, a manejar las relaciones familiares de otra manera. Que han aprendido mediante los medios digitales nuevas informaciones y a entenderlas; la exploración del entorno, aunque se haga individualmente. Las alumnas y los alumnos pueden preguntar a las personas adultas, pueden consultar y plantear problemas que las y los docentes tenemos que retomar, y tratar de que hagan experimentos y actividades que pongan

en práctica ciertas cosas. Porque cuando la comunicación sólo es a través de los medios digitales y queremos que el aprendizaje sólo sea así, tenemos una limitación muy grande para la niñez.

Las actividades experimentales son una forma muy importante en la que puedan hacer cosas con sus manos y analizar lo que han estado haciendo. Para eso, el personal docente tiene que seleccionar muy claramente qué contenidos, disminuir algunos y aprovechar las experiencias de programas y prácticas educativas anteriores, que permitieron que las alumnas y los alumnos buscaran formas de explicarse los problemas que hay en su entorno. Pero para esto es fundamental que tratemos de buscar, por ejemplo, que entre hermanos trabajen juntos un problema, que entre los vecinos de una misma escuela discutan algunos aspectos. Les podemos dar lecturas de análisis y algunas temáticas que me parecen representativas del momento actual, por medio de las cuales podemos plantear ciertos problemas. Los proyectos son una cosa muy importante en este momento.

La educación ambiental es un aspecto que desde mi punto de vista tiene que ser el eje de la enseñanza de las ciencias naturales. Tiene que ser lo central, lo que haga reflexionar sobre la situación actual de una crisis de supervivencia del ser humano, por el deterioro del ambiente. Las niñas y los niños que están en este momento en la escuela van a tener que vivir esto.

La ciencia como fenómeno social, la necesidad de una visión histórico-cultural, y los aspectos de salud que son también un eje de las angustias y las preocupaciones de la niñez. La necesidad de prevenir las enfermedades, de un enfoque preventivo a través de la educación de una alimentación sana, un aspecto muy importante para que desarrollen un sistema inmunológico fuerte. Y el desarrollo afectivo sano y equilibrado como un aspecto central de la salud. No como una materia nueva, sino como algo que tiene que estar integrado en todo el trabajo que hagamos en el alumnado cuando pueda ser presencial; y si no se puede, mediante la pantalla preguntarles y que ellas y ellos empiecen a desarrollar la capacidad de hablar de sus problemas emocionales.

Otros temas son los materiales y la transformación. Y lo que se ha planteado, un proyecto integrador para estudiar algún problema local.

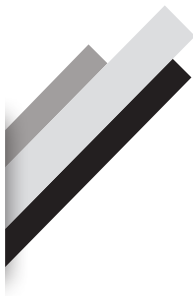
Podemos pensar que no hay educación, no hay escuela si no hay presencia física. En ese sentido, es importante pensar en algunas formas híbridas y que podemos trabajar, por ejemplo, con medio grupo presencial y con el otro por medios electrónicos. Pero que después juntemos lo que hicieron en cada grupo y no sólo nos enfoquemos en las formas de presencia a través de los medios electrónicos, también en cómo combinar los medios electrónicos con la presencia en las aulas,

aunque sea por tiempos cortos, y aprovechar para hacer debates y estimular el trabajo más creativo.

Finalmente, un repaso de ciertas ideas centrales. Sin la presencia física, para mí, no hay diálogo ni socialización. No hay escuela. Creo que por más que queramos sustituir y adaptar ciertas cosas, la escuela es un ente para socializar al alumnado, para generar amigos. No sólo es el contenido.

La enseñanza de las ciencias es fundamental para comprender, aprovechar y ser críticos ante el mundo actual. Y en la construcción del conocimiento es central la idea de que necesitamos razonar, argumentar, poner en duda, contextualizar histórica, cultural y socialmente, mantener la legitimidad del conocimiento local y apropiarse del conocimiento científico. En muchas de estas cosas tenemos que retomar lo que han venido haciendo las maestras y los maestros en este periodo.

Les agradezco mucho la atención y esperemos que haya un debate posterior. Muchas gracias.



Sebastián Plá Pérez

México

Muchas gracias a los organizadores de este evento, a Mejoredu y a OEI por la invitación, y a las y los colegas por darme la oportunidad de compartir este momento.

Primero, quiero decir que me sumo a lo que dijo Antonia de que sin presencialidad no hay escuela. Y parte importante de lo que voy a decir va en dirección a ese principio. Sin presencialidad habrá otras cosas, pero no escuela.

Pensar en la historia, la formación cívica y ética, las ciencias sociales y la enseñanza en la escuela, por obvio que parezca, nos hace pensar cuál es la escuela que está por venir. Tenemos que pensar si será presencial, híbrida o a distancia. A partir de una relativa claridad de lo que tenemos como escuela, es decir, el lugar donde enseñaremos y donde educaremos, podremos definir con un poco más de concreción los contenidos que deseamos que las y los estudiantes aprendan. Por supuesto, también es necesario considerar al alumnado con quien trabajaremos, pues no es lo mismo primaria que bachillerato, una escuela rural o una secundaria urbana.

Teniendo claro el lugar y los actores del proceso educativo podemos definir para qué educaremos, para qué enseñaremos ciencias sociales en la escuela en tiempos de pandemia, cómo será la escuela, qué tipo de conocimiento privilegiaremos y a quién destinaremos nuestras enseñanzas. Finalmente, esto nos permitirá diseñar cómo lo haremos.

Si me dedicara a cada uno de estos puntos, obviamente no me alcanzaría el tiempo, por lo que me planteo básicamente tres preguntas: ¿Cómo veo la escuela en este momento de crisis, especialmente en México, donde llevamos ya muchos

meses sin escuela? ¿Qué enseñar en una escuela fracturada por la crisis sanitaria? ¿Cómo enseñar ese contenido en esta escuela cerrada?

De estas preguntas sólo voy a dar una respuesta por cada una, de las muchas posibles, pues desde mi punto de vista creo que es una forma de mirar nuestro que-hacer docente desde una mirada más general de nuestras prácticas; en segundo lugar, porque trata de renovar la función comunitaria, hoy perdida, de la escuela.

Las respuestas básicas a las tres preguntas son: primero, la función primaria de la escuela como espacio más allá de la familia y la vida cotidiana, pero especialmente como voz potencialmente emancipadora de las construcciones familiares, está rota. La segunda, podremos seleccionar contenidos que alejen al estudiantado de su vida cotidiana inmediata, de los encierros que hemos tenido y todavía tenemos. Y tres, recuperar la oralidad como forma estructurante del diálogo dentro de la escuela. Voy una por una.

La escuela en pandemia en México y en buena parte de América Latina rompió con ciertas formas de existencia que la han caracterizado por más de un siglo. La más obvia es la presencialidad, pero con ello se aglomeró el espacio, se amplificó el tiempo, se compartió o se confrontó la especialidad docente con la de las madres y los padres de familia, se redujeron las funciones educativas y los saberes escolares se comprimieron.

Además, principios como el de la obligatoriedad, tan caro al sistema educativo mexicano, hoy está suspendido. Todo ello es grave y relevante para la renovación escolar. Pero lo que me interesa más en este momento es la imposibilidad de la escuela de producir una separación entre la familia y la niñez que produzca un espacio potencialmente emancipador, y la creación de una idea de lo común. Algunos llaman a esto el irreductible espíritu igualitario de la escuela.

Hace muchos años se pensaba en la escuela como el primer espacio socializador fuera de la familia al que se exponían las niñas y los niños. Este acto, sacar a la niñez de la casa, tenía la finalidad de producir una cultura, una visión del mundo, unos conocimientos que fueran comunes a todas las personas. Por supuesto, qué cultura, qué visión de mundo y qué conocimientos son temas de debate constante y es bueno que sea así, si lo que queremos es una sociedad democrática.

Pero más allá, ese acto producía o por lo menos tenía la intención de producir comunidad. Actualmente, nuevas visiones pedagógicas recuperan esta separación y denominan al tiempo escolar como tiempo libre de ocio, de trabajo y de la familia. “Es un tiempo suspendido”, dicen algunos pedagogos. Un tiempo dedicado a conocer, hablar lenguajes diferentes, relacionarse con otras y otros, pero que se

hace de manera muy distinta a la vida cotidiana en la familia, en la calle o en las redes sociales.

Este acto social de separar a la niñez de su familia implica una ruptura con el seno familiar, por lo menos de manera simbólica. Un desarraigo, si se quiere ver de manera dramática. Este desarraigo permitirá a la persona escoger qué desea y qué no desea heredar de su familia. Es entrar en el proceso emancipador de los sujetos. Hoy, con la escuela cerrada, ese acto está cancelado en México.

Pensar en el rechazo de padres y madres de familia a la presencialidad de la escuela tiene que ver con el miedo al contagio. Pero no está de más presentar la hipótesis de que quizá también tenga que ver que el rechazo al acto escolar de a las hijas y los hijos de seno familiar. En el nombre de la seguridad sanitaria se encierra a la niñez y a la juventud entre las paredes del hogar. Parafraseando: "Vivimos una situación de excepción dentro de la familia que amenaza con perpetuarse"; pensemos, por ejemplo, en la educación sexual.

Repensar la escuela implica para mí renovar la posibilidad escolar de llevar a cabo el acto de dislocar las subjetividades de los individuos. Acto, insisto, potencialmente emancipador. Para ello, la historia y las ciencias sociales tienen mucho que aportar. La escuela debe enseñar sobre el mundo que las y los estudiantes no pueden ver ni conocer en la casa, en Google o en las redes sociales. Éste es el conocimiento producido por las ciencias, las humanidades y saberes otros. Es el conocimiento lo que permitirá ampliar los horizontes interpretativos hacia otros puntos cardinales que no son las madres y padres de familia, la calle, el campo o la experiencia inmediata.

Estudiar la Conquista de México, las formas históricas de dominación o la distribución geográfica como desigualdad social a través de los hechos históricos y geográficos, son algunos ejemplos de este tipo de conocimiento. La escuela tiene que enseñar ese saber, ese conocimiento que nos permite pensar la realidad desde diferentes perspectivas.

En este sentido, cuando volvamos a la escuela o la renovemos en el modelo híbrido, debemos regresar al conocimiento de todo aquello que no esté en el contexto inmediato de las y los estudiantes. Eso no significa negar los contextos estudiantiles. Significa conocerlos y usarlos para ir mucho más allá. Tener información es central. No es una cuestión de habilidades, es saber en este momento qué conocimiento te permite ver tu propia experiencia desde otra perspectiva.

El discurso pedagógico contemporáneo se opone completamente a lo que estoy diciendo. Lo importante es aprender, no conocer; construir tu aprendizaje, no estudiar; el dato sólo memorízalo, nos dicen muchos. Lo importante son las habilidades

de pensamiento, las competencias para que la y el estudiante puedan construir su propio aprendizaje y competir en el mundo incierto y complejo del futuro. Pero el conocimiento es la base para la habilidad y no visceversa.

No tengo los datos, pero sí una evaluación de que los aprendizajes escolares adquiridos en casa arrojan un bajo nivel de desempeño; uno podría pensar que el alumnado solo, sin docente, sin una enseñanza explícita, no construyó su propio aprendizaje. Quizá hubo un desarrollo en la autorregulación y autonomía, pero dudo que tengan más conocimientos, nuevas y complejas formas de pensar nuestra realidad. Eso no implica que no aprendieron cosas nuevas en la pandemia, sino que ese tipo de saberes sólo se da en cierta descontextualización, como muchos de los pensamientos matemáticos y científicos, históricos, incluso poéticos.

Pronostico que los resultados mostrarán la urgencia de ubicar de nuevo a la maestra y al maestro en un lugar protagónico. No en el centro, pero sí recuperar su función básica: enseñar, no guiar o acompañar.

En el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, enseñar un mundo pasado y presente, lejano de las y los estudiantes, que les abra horizontes interpretativos para que puedan salir de una experiencia inmediata. Una buena enseñanza de historia o geografía les permitirá regresar a su contexto y mirarlo con nuevos ojos. Es más o menos lo que decía Paulo Freire sobre la función del estudio.

Mi último punto, ¿cómo enseñar historia y ciencias sociales para ofrecer perspectivas diferentes y mucho más amplias por medio de conocimientos producidos por las ciencias, las artes y los saberes otros? Además, retomando y agregando una segunda pregunta en relación con el tema de este evento: ¿qué papel juega la tecnología en todo esto? Puedo contestar lo siguiente: si la escuela crea tiempo y espacio fuera de la cotidianidad, la tecnología –entendida únicamente como las TIC– debe quedarse en casa.

En un modelo híbrido, por ejemplo, la parte presencial podría prescindir de ella. Claro está que en muchas escuelas no se prescinde de ella, se les excluye de ellas, pues en México una muy buena parte de las y los estudiantes son víctimas de la brecha digital y carecen de los dispositivos y la conectividad necesarias. También hay dispositivos de amplia difusión como el teléfono celular, de ahí que WhatsApp fue el medio más común para enviar tareas en la educación a distancia durante el cierre de las escuela en tiempos de pandemia.

Digamos que a mayor uso de la tecnología en la educación a distancia, menor uso debe hacerse en el regreso a la presencialidad. En un modelo híbrido, la tecnología quedaría para el trabajo en casa si las condiciones y contextos sociales y económicos lo permiten.

¿Significa esto regresar al libro de texto, a la memoria, a todas estas formas tradicionales? –aunque hoy debemos ver lo tradicional con otros ojos y antes de deshecharlo ver que funciona y que no de ese modelo–. No necesariamente. Significa renovar las formas narrativas de conversación, de exposición frente a frente con base en la oralidad. Revalorar ese instrumento tan valioso del personal docente: el habla, el diálogo, la palabra. Sobre todo porque en México hubo muy poco diálogo en la enseñanza durante el cierre de las escuelas físicas. No estoy contando “Aprende en Casa”. La televisión no es el tipo de oralidad a la que me refiero, en la que el diálogo, la conversación, la narración de la historia y la descripción de la sociedad de uno para el otro, mirándose a los ojos, no existió. En la escuela, mirarse a los ojos, es esencial.

Hago referencia al habla que interpela, a la que espera respuesta, a la que permite contarnos juntos la historia, a la que pone ante las y los estudiantes un conocimiento para ser estudiado, conocido, interpretado. Ese diálogo que permite a la escuela construir comunidad. Esto último, desgraciadamente, es lo que más hemos perdido en nuestra escuela mexicana cerrada.

Sé que mi propuesta puede ser muy criticada porque se acostumbra a negar que una renovación depende de una recuperación del pasado: romper y ampliar los horizontes interpretativos de la infancia más allá de la familia y no de manera individualizada y cerrada en la propiedad de la niñez por parte de las madres y los padres de familia, es regresar, en buena medida algo anterior a la pandemia, algo mucho más viejo, algo inehetne a la escuela.

Propongo centrarse de nuevo en el saber o los saberes y recuperar la oralidad y el diálogo directo en los espacios presenciales, usando la tecnología sólo como soporte en el modelo híbrido.

El tiempo no me da para profundizar y discutir cada una de las aristas y los cuestionamientos que puedan surgir, por eso mi intención ha sido tratar de mirar desde otra perspectiva la didáctica de la historia y las ciencias sociales en la escuela que está por venir, y no las técnicas o recetas de enseñanza para un sistema escolar como el mexicano, tan plural, diverso y tristemente desigual.

Me quiero despedir con una imagen alegórica muy pesimista. Es una escuela bajo un árbol, al aire libre, ventilada, con la persona docente narrando, hablando, dialogando, y las alumnas y los alumnos también dialogando, conociendo, compartiendo. Sueño con esta escuela bucólica, abierta y presencial, pero tengo conciencia de que sólo es una ensoñación, una utopía, porque ya cortamos todos los árboles que nos rodean.

Muchas gracias.

Sara Jaramillo Idrobo

Directora de la Oficina de la OEI en Ecuador

Quiero agradecer a todas y a todos nuestros panelistas. Ha sido muy valioso y enriquecedor escuchar todas sus ponencias. La idea es que no se nos den respuestas completas, sino que nos dejen preguntas para que podamos desarrollarlas, hacer esta reflexión personal, cada una y cada uno desde nuestro papel en la educación.

Nos llevamos grandes tareas y eso es uno de los objetivos de este Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, que también busca hacernos repensar la enseñanza en este momento tan crucial, en el que ya nos estamos planteando –en unos países en mayor medida que en otros– el retorno a la presencialidad en la medida de las posibilidades.

Hay mucha diferencia, pues países como Ecuador, están llegando a altas tasas de vacunación y en el que ya se está hablando también del retorno a la presencialidad de forma moderada, lo que implica muchos retos. Hay otros países en Iberoamérica que van un poco más lento y no se plantean situaciones o apenas van en camino. Y éste es el momento idóneo para repensar cómo la educación tiene que aprovechar este tiempo de aprendizajes y cómo podemos aplicarlos para mejorar nuestras escuelas, esencialmente.

Muchísimas gracias a todas y todos ustedes. Quiero agradecerles en nombre de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura su valiosa participación, su tiempo, su generosidad, porque esto conlleva un tiempo de preparación, requiere de la voluntad y de la generosidad de las personas. Tenemos la seguridad de que estas reflexiones nos dejan preguntas para seguir trabajando y reflexionando acerca de cómo mejorar la escuela.

Muchas gracias a todas las personas por habernos acompañado durante este tiempo. Quiero agradecer también a nuestros intérpretes, Rubén y Siquem, que han estado junto a nosotros en pantalla, y a todas y todos por estar pendientes de este ciclo de conferencias.

Muchísimas gracias a Antonia, Sebastián, Enrique y Natalia por su tiempo y ojalá nos podamos volver a encontrar. Si algún día vienen a Ecuador, ésta es su casa.

Muchísimas gracias y buen día para todas y todos.

PANEL 6

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE
SABERES Y CONOCIMIENTOS:
COMUNIDADES Y REDES

2 DE SEPTIEMBRE DE 2021



SEMBLANZAS

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA

Es experto internacional en el tema de educación y gestión escolar. También es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha trabajado y publicado en los campos de educación para la ciudadanía, asesoramiento curricular y desarrollo profesional del profesorado, innovación y desarrollo del currículo, investigación bibliográfica-narrativa, desarrollo organizacional y, en los últimos años, ha escrito y publicado importantes temas sobre liderazgo escolar y comunidad profesional de aprendizaje. De igual forma ha participado como director o miembro de equipo de múltiples proyectos de investigación.

Sobre la temática de este encuentro en particular, ha trabajado acerca de la educación para la ciudadanía como miembro fundacional de la Fundación Cives de la Liga para la Educación y la Cultura Popular. Igualmente, en el Proyecto Atlántida, Educación y Cultura Democrática. Finalmente, ha ejercido como experto en la propuesta de reforma curricular actual española, es consultor y ha participado en diversas actividades de formación, de asesoramiento en México en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN) y en instituciones de otros países iberoamericanos.

CARLOS SKLIAR

Es investigador, docente, fonoaudiólogo y escritor. Actualmente es investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (Conicet) e investigador principal del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina, institución hermana y líder en el campo de la investigación educativa en América Latina.

Dirige el Diploma Superior Pedagogía de las Diferencias y codirige diversos cursos de posgrados. Su extensa obra combina la literatura, la pedagogía y la filosofía. Sus últimos libros son: *Pedagogía de las*

diferencias, Escribir, tan solos: una biblioteca de la soledad, Se puede enseñar a vivir, La educación como comunidad y conversación, Ensayo de lectura y Mientras respiramos.

Además, es vicepresidente en ejercicio de la organización Poetas, Ensayistas y Narradores de Argentina.

JORGE OSORIO VARGAS

Es licenciado en Historia y magíster en Educación y Mediación Pedagógica. Actualmente se desempeña como profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, en Chile. Es consultor internacional en temas de ciudadanía e interculturalidad, educación de adultos, educación de participación ciudadana, consumo y culturas juveniles, y políticas globales en educación, así como asesor de proyectos educativos, sociales y comunitarios.

Cuenta con diversas publicaciones; entre las más recientes se encuentran: *Educación ciudadana en contextos de malestares, incertidumbres, riesgos y extrañezas: un proyecto de escritura-acción-reflexiva, Aprender para transformar(nos) miradas colectivas de la educación de personas jóvenes y adultas, Marco referencial para un programa de formación ciudadana y La educación popular Latinoamericana: trayectorias, debates y vigencias.*

Fue presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), hoy Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

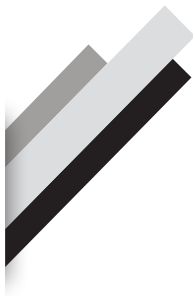
LILIA DALILA LÓPEZ SALMORÁN

Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó una especialidad en Política y Gestión Educativa en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y cuenta con una certificación del Banco Interamericano de Desarrollo, del curso en Políticas Educativas Efectivas.

Actualmente cursa la Maestría en Educación con énfasis en Tutoría, en la Universidad del Valle de México. Se desempeña como directora

de Innovación para la Mejora Educativa de los Servicios de Educación Pública del estado de Nayarit. Ha sido directora de Educación Comunitaria e Inclusión Social del Consejo Nacional del Fomento Educativo (Conafe), directora general de Educación Básica y directora para la Equidad Educativa en la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG); así como coordinadora de Atención a Grupos en Situación Vulnerable en la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Finalmente, ha participado en innovaciones educativas dirigidas a alumnas y alumnos en riesgo de exclusión educativa y es promotora de redes de tutoría o comunidades de aprendizaje basadas en relaciones tutoras desde hace 25 años.



Antonio Bolívar Botía

España

Buenas tardes. Agradezco, en primer lugar, a Mejoredu y a su presidenta, Etelvina Sandoval Flores, por la invitación a participar en este encuentro. Efectivamente, he estado muchas veces en México y he sentido todo el tema del confinamiento con motivo de la pandemia, principalmente el largo periodo que en este país se ha tenido sin escuela: 17 meses. Por eso me parece que esta semana era crucial, en la que escolares, maestras y maestros han vuelto a las clases. Tiene pleno sentido el enfoque que voy a presentar de reconstruir la comunidad y la red educativa entre escuela, escolares, familia, pero también dentro de la propia escuela y, como se ha aprendido en la pandemia, con otras escuelas y otras redes escolares.

Voy a comenzar hablando del aprendizaje para una escuela pos coronavirus. Hemos aprendido que sin presencialidad no hay escuela, sino “paliativos” de aprendizaje, y que sobre todo se reproducen las desigualdades sociales que la escuela pública quería superar. Ahí tenemos una cierta responsabilidad, al hacernos cargo tras estos largos meses, de reconstruir la comunidad entre las y los escolares, entre el profesorado y particularmente con el contexto local.

Desde estas coordenadas, en los contextos desfavorecidos importa particularmente reconstruir las comunidades escolares para preservar, en primer lugar, el bienestar socioemocional del estudiantado, de la familia y del personal docente. Está en la base de la implicación el *reenganche* con la propia escuela y con el aprendizaje.

Acerca de la línea que se destacaba en el último panel de Educación en Movimiento de Mejoredu, considero que tenemos que aprovechar una serie de aprendizajes de esta experiencia que hemos tenido y entre éstos está que en los contextos lo que ha funcionado mejor –como el “Aprende en Casa” o la enseñanza híbrida– ha

sido aquello en lo que se ha logrado implicar a las familias, a otras escuelas, a la comunidad local. En lo que se ha conseguido incrementar el “capital social”, como ahora se dice, de relaciones a favor de la educación.

Podemos decir, recurriendo a ese célebre *film* “The Day After” (1983) del enfrentamiento entre las fuerzas de la OTAN y el Pacto de Varsovia, el panorama que ha quedado “el día después”, tras este largo periodo de confinamiento: ¿Qué lecciones hemos aprendido y qué escuela hay después? ¿Qué lecciones hemos aprendido en la gestión de la enseñanza que puedan ser útiles en este momento? ¿Qué hemos aprendido sobre los modos de hacer escuela, que nos sirvan y que sean una oportunidad para cambiar y mejorar la educación que hasta ahora hemos tenido?

Como ha destacado muy bien Fernando Reimers en múltiples compromisos que son de alabar, en esta entrega total que ha tenido en diferentes intervenciones (libros y artículos) sobre el apoyo a la escuela y las lecciones por aprender en este periodo de confinamiento en América Latina, son dos grandes cuestiones que se plantean:

- Cómo han respondido los sistemas educativos, las escuelas y sus líderes para gestionar, adaptarse y responder a esta emergencia.
- La oportunidad que se ha presentado para reconstruir y repensar los sistemas educativos nacionales, dando respuestas a diversas preocupaciones que ya existían previo a la pandemia con respecto a la orientación que tenían y su potencial ineficacia para distribuir de forma adecuada oportunidades educativas para todas las personas.

Las crisis –como ha dicho António Nóvoa desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)– nos hacen ver las debilidades que tenía el sistema, aquello que faltaba, pero también lo que era válido y que conviene seguir reforzando y manteniendo. Es decir, puede ser un momento para transformar lo que no nos gusta y que se ha mostrado inservible. O, como nos tememos, se puede volver a la rutina diaria, a la cultura escolar heredada y que acabarán eclipsando la normalidad; volver a lo que siempre hemos hecho, cuando se debería de replantear esta cuestión.

Entre las lecciones que hemos aprendido, una es reforzar la alianza para trabajar en común entre familia y escuela. Durante este periodo se ha evidenciado el imprescindible reencuentro de la familia con la escuela.

Las familias en casi todos los países han revalorizado la labor del profesorado. La institución educativa ha puesto de manifiesto, más que nunca, que “sola no

puede". Y entre esos modos se encuentra esta *llamada o forzada a trabajar en común*. Esa es una enseñanza que debemos ahora, desde esta primera semana, poner de manifiesto cuando estemos en las aulas.

Es prioritario reconstruir las comunidades escolares para preservar el cuidado, la preocupación por la otra persona, el bienestar socioemocional por las y los estudiantes, sin el cual no es posible la educación. Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de reforzar y no olvidar, fortalecer los vínculos comunitarios para promover el desarrollo de los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas.

Para todo eso, *el personal directivo ha de tener autonomía profesional* y un reconocimiento que le permita tomar las decisiones más oportunas. En un excelente trabajo que tiene la profesora y colega Oralia Bonilla, pone de manifiesto cómo muchas veces confiamos en el personal docente, en las buenas decisiones que toma acerca de su aprendizaje, pero a la hora de gestionar la escuela se le da todo pautado. México tiene esa gran innovación que fueron los Consejos Técnicos Escolares, pero a veces con una regulación excesiva, sin autonomía, sin recursos, que impedía tomar las decisiones más oportunas sobre cómo organizar las aulas, la separación entre mesas, los tiempos, los espacios, etcétera.

En segundo lugar, nos encontramos con *hacer de cada escuela una comunidad profesional de aprendizaje*. Hay un movimiento internacional, en el cual he intervenido en varias ocasiones y he desarrollado en la experiencia en España y también en México, que dice que capacitar a la escuela por medio de un liderazgo distribuido que dé lugar a una comunidad profesional de aprendizaje es una línea potente para la mejora educativa.

Se subraya desde esa coordenada la colaboración entre las personas docentes, el capital social entre ellas y ellos como una oportunidad para aprender cómo lo hacen las compañeras y compañeros en el contexto profesional de trabajo. Promover desde estas coordenadas la participación y la implicación de todos los agentes, una línea firme para la mejora no sólo con lo que viene de fuera, sino para construirla con los contextos de trabajo. Para mejorar no basta querer mejorar el capital humano si no tenemos en cuenta la organización. Y en ésta no basta con predicar que hay que colaborar más, hay que gestionar la escuela de modo que sea forzado el trabajar y aprender de las compañeras y compañeros.

La escuela como comunidades profesionales de aprendizaje. Creo que todas las personas compartimos que si la escuela está hecha para satisfacer las necesidades del estudiantado, para conseguirlo debe proporcionar oportunidades para que el personal docente pueda innovar, intercambiar operaciones, aprender juntos. En suma, hacer de la escuela una formación centrada en el propio contexto de trabajo,

en el que las personas profesionales reflexionan, investigan entre sí cómo hacer, cómo resolver; entra en una línea que las organizaciones que aprenden y la cultura de colaboración ya han puesto de manifiesto.

Señalaba que esto se apoya en un conjunto de principios, una buena educación tiene parte de unos valores que debe compartir el personal docente. En segundo lugar, se tiene que basar en un diálogo compartido; el foco de atención debe ser la enseñanza y el aprendizaje para los que estamos aquí en la escuela.

Se subrayan algunas las características que tienen estas escuelas que se configuran, por otra parte, como comunidades de profesionales que aprenden en común. Aparte de tener una visión y unos valores compartidos que poco a poco tenemos que ir forjando, el desarrollo del profesional tiene que estar basado en la escuela, debe haber una interdependencia entre unos y otros profesionales. También está todo un conjunto de valores, como la confianza entre las compañeras y compañeros, tan importante en los últimos tiempos, y que la escuela no puede estar cerrada sólo en ella misma, sino que tiene que abrirse a la comunidad, a otras escuelas, a otras redes, al contexto local, y formar comunidad con la propia familia.

Por eso señalaba que esas redes de aprendizaje tienen que ser profesionales con otras escuelas y con la comunidad local. Esto también lo hemos aprendido en las mejores experiencias que se han desarrollado durante este periodo de educación sin escuela, educación híbrida o a través de "Aprende en Casa".

Como se ha evidenciado, el crecimiento del capital profesional de la escuela se vincula con incrementar las relaciones sociales entre las escuelas y la comunidad local. La mejora no puede limitarse al interior de cada institución. Mover la escuela supone también un liderazgo compartido con el otro, las compañeras y los compañeros. Todas las buenas prácticas no las tenemos nosotros, debemos aprender consultando con los demás.

Se requiere, por tanto, un ecosistema de aprendizaje tejido mediante el aumento del capital social a través del contexto local, para lograr aprendizajes relevantes.

Autonomía y altos niveles de confianza interrelacional son necesarios, como se ha mostrado en el cierre de las escuelas, lejos de una regulación burocrática que impide compartir aprendizajes, aprender de otra persona. No simplemente hacer lo que se nos manda, funcione o no.

No obstante, pongo de manifiesto que hay un problema para hacer de la escuela una comunidad que aprende. Para no caer en una predicación, a las que somos muy dados a veces en pedagogía, la propuesta es reconstruir la escuela y los contextos de modo que apoyen, promuevan y, desde esa perspectiva, fuercen a la práctica educativa que deseamos.

Transformar la cultura de una profesión docente, que en México como en otros contextos forma parte de lo que se ha dado en llamar “las reglas básicas” de la escuela individualista, significa romper con esa estructura y, desde esas coordenadas, en último extremo, incrementar el capital profesional de cada escuela con la relación y el aprendizaje con otras personas profesionales, con la implicación de la familia o con cualquier tipo de apoyo externo.

Para finalizar mi exposición, señalaba que de acuerdo con una de las obras más relevantes de dos grandes autores (Andy Hargreaves y Michael Fullan) que hablan del capital profesional, *Transformar la enseñanza en toda escuela*, diríamos: ¿Qué fórmula mágica hay? Y la respuesta es: “El capital profesional de excelentes docentes, trabajando juntos en cada escuela, es el principal activo para transformar la enseñanza”. No podemos encontrar dioses salvadores afuera si no los buscamos adentro. De ahí la necesidad de cuidar y potenciar. Pero a la vez, necesitamos mucho más capital social dentro de nuestras escuelas, relaciones entre colegas, pero también con la familia y otras escuelas.

Yo creo que esto es algo que también hemos aprendido durante el periodo de confinamiento. Y es una enseñanza que, ahora que volvemos a la escuela, debemos revitalizar. La escuela del mañana no puede ser la de ayer, sino aquélla que recoge este tipo de enseñanza.

Lo dejo aquí para mis compañeros y luego las preguntas que se puedan formular. Gracias.



Carlos Skliar

Argentina

Buenos días desde Buenos Aires, Argentina. Agradezco muchísimo esta invitación. He escuchado muy atentamente a Antonio Bolívar, a quien he leído en repetidas oportunidades y quiero sumarme, al mismo tiempo que diferenciarme, para contribuir con otros matices, con otros detalles, sobre el tema que nos ha convocado.

En primer lugar, confieso que tengo un cierto temor de no tener el tiempo suficiente o que éste no sea el lugar para comentar lo que creo que es el problema sustancial de la experiencia educativa durante la pandemia y sus narrativas.

En efecto: no se trata tanto las dificultades para materializar una cierta idea o un cierto esfuerzo de continuidad pedagógica, o la imposibilidad manifiesta de hacer escuelas en cualquier lugar y en cualquier tiempo; ni el problema que tenemos para identificar la esencialidad o la especificidad de las personas educadoras y de las instituciones educativas en esta época en la que reina mucho más la tiranía de la información y del entretenimiento; o pensar en cierta inversión de tareas y roles en relación con los asumidos por las familias y por los educadores y las educadoras durante la pandemia.

Plantear, como problema esencial, quizá justamente una cierta contrariedad, que tiene que ver con lo que ha sido discontinuo, lo que ha sido impotencia, la interrupción y el vacío constatado en nuestra región a partir de haber confiado en un medio tecnológico de transmisión cuando las condiciones de desigualdad e inequidad no lo permitían ni lo han garantizado.

Me voy a detener en algunos problemas sobre la narrativa moderna, por nombrarla de alguna manera, quizás asumiendo un punto de vista equivocado o desordenado en este contexto, porque no quisiera caer en la tentación de considerar la

pandemia apenas como una excepción, sino como un corolario, como resultado de una cierta forma de haber hecho el mundo y de haber hecho las medidas hasta aquí.

En primer lugar, me gustaría traer a colación y poner en escena el problema de la presencia o de la distancia. Para mí mal formulado en términos de una oposición entre lo presencial y lo virtual, y que debería estar mucho más relacionado con la centralidad de los maestros y las maestras en el mundo y en la vida, sobre todo cuando se han convertido en un mercado. Y aún más cuando el mundo se ha convertido en un incansable centro de entrenamiento y entretenimiento, y la vida parece haberse desgastado en una imagen pueril que consiste en solamente ganarse la vida o haberla perdido para siempre.

Si digo aquí que el problema es la presencia y no su formato o los modos de mediación de la presencia, es porque doy por sentado que el problema crucial en este momento no son los modos de presencialidad o virtualidad, ni la educación bimodal o la educación híbrida, sino las ausencias en los términos de las personas y comunidades dañadas y rotas por la pandemia. En este sentido, pongo en tela de juicio la idea de oportunidad y de aprovechamiento, con tanta muerte, tanta enfermedad y tanto dolor, y que además nos plantea cómo se pondrá en juego de aquí en adelante la corporalidad en términos epocales.

Además, quisiera agregar a este problema de la presencia –y con esto quiero decir la presencia comunitaria, no la individual, de maestras, maestros, estudiantes, en un lugar y un tiempo que llamamos escuela–, que es necesario revisar una fractura epocal muy anterior a lo que hemos vivido en este momento, que perdura, que se ha radicalizado y que todavía puede radicalizarse más, que es la grieta entre el aquí y el ahora; es decir, aquello que ya fuera planteado por Paul Virilio en 1998 a propósito del uso de las nuevas tecnologías en tanto la constitución de un ahora permanente sin un aquí en común. Estamos ahora reunidos, pero hay una cierta pérdida o destitución del lugar, del aquí. De tal manera que no es tan sencillo afirmar que la educación se ha planteado en los términos de un aquí y un ahora, y no sólo en términos temporales, secuenciales o cronológicos de la experiencia.

Además agregaría otro factor epocal, que es el de haber asumido la idea de red o redes como la cercanía con los que están más lejos y la lejanía con los que están más cerca. Estos problemas, la fractura del aquí y del ahora, y la idea de la cercanía con lo distante y la distancia con la cercanía, de alguna manera imposibilitan o constituyen problemas muy serios a la hora de imaginar la construcción en términos políticos y culturales de una comunidad educativa o en formación. Sobre todo cuando se da por sentado que sólo existe una idea de red, una idea de red naturalizada. Me refiero a las redes sociales en vigencia, que no siempre tienen que ver

con edificar un tejido comunitario distinto a los actuales. Sobre todo aquellos tejidos comunitarios patriarcales, sexistas, utilitaristas, de cierta pérdida de la infancia en la niñez y en la humanidad, y también de la destrucción del planeta.

Quiero decir que cuando pensamos en redes, en comunidades, se piensa también en el problema de cuánto los y las educadoras deciden o no acerca de su propia tarea. Y no tanto el someterse a las exigencias o a los atributos de una época, como si todo fuera una adaptación a las exigencias más recientes, sino en cuanto a su centralidad para no convertir la profesión educativa en algo semejante a los *youtubers*, a los *coaching*, a los *influencers*, que mantienen una relación no sólo utilitaria, sino individualista, con la idea de enseñar y aprender.

Esta es una duda relativa a si mutamos como decisión colectiva, si se muta como colectividad, si se transforma esa colectividad con lo aprendido en la pandemia o si otra vez se considerará a las personas educadoras como seres adaptables a unas exigencias que sólo tienen como virtud ser las más recientes, las más actuales, y que no necesariamente deben resentir la idea de que las instituciones son un encuentro siempre en la filiación del tiempo entre el pasado, el presente y el futuro.

En el pasaje que estamos asistiendo entre lo provisorio, lo que hubo que hacer, lo que se pudo hacer y lo que no se pudo hacer, entre lo que pudimos hacer y lo que será permanente, hay todavía un lugar de debate incógnito que debemos asumir.

Creo que uno de los principales rasgos de ese pasaje entre la provisoriedad y lo permanente es lo que puedo llamar “la inversión de la lógica de la transmisión educativa”. Sé que es una expresión un poco antigua o anacrónica; sin embargo, quiero mostrar cómo se ha antepuesto la fisonomía o la función tecnológica a cierta responsabilidad en la toma de la palabra y en la planificación de hacer cosas juntos. Para decirlo de otro modo: cuánto de la forma ha asumido un papel protagónico, la forma de mediación, que crea una formación distinta a los modos de enseñar, sobre todo cuando es antepuesta la idea de qué hacemos y sobre qué asuntos vamos a conversar o poner en común. Es decir, retomar cierta idea de enseñar, y no tanto de aprender, como la gran responsabilidad ética de la tarea del educador.

Pero no se pueden plantear estos dilemas si no se da un paso todavía más atrás para recordar que antes de la pandemia, mucho antes, en un marco epocal más extenso, más difuso y menos preciso en cuanto a sus límites, predominaba la relación del conocimiento con su beneficio o lucro personal y la relación de la idea de progreso exclusivamente con la idea tecnológica –que María Zambrano ha llamado como una condición infrahumana–; todo ello nos ha revelado algo que podríamos llamar “el experimento de corte o fisura o rotura en el pasaje generacional de los mundos y las vidas”, que sigue siendo un problema para ser discutido.

Aquí se advierte cierta filiación con algunas ideas planteadas por Peter Sloterdijk quien afirmó en 2014, con una cierta desazón, con una cierta melancolía, que en el umbral de esta época se asiste a una pérdida o a un vacío del pasado y a la idea de que toda respuesta a nuestros problemas, incluso los más existenciales, estaría dada en el futuro por las novedades. Un quiebre con el pasado como si ya no se tuviera nada que contar, nada que narrar, que relatar, y una apuesta casi ciega a la idea de que el futuro vendrá con las respuestas, lo que provoca tres problemas y sólo los voy a poder formular muy escuetamente y muy superficialmente.

El problema es que el pasado se ha convertido en una caja de herramientas tecnológica a la cual se accede a partir de preguntas todavía no formuladas del todo. Dicho de otra manera: todavía es posible encontrar en el pasado aquello que también es una novedad porque no se ha descubierto, no se ha reconocido, no se ha estudiado, y porque es el lugar a partir del cual todavía la memoria, el mito y la narración forman parte de la humanidad entera. No entregarnos tan dócilmente a que lo nuevo masacre lo viejo como si fuera una ley inexorable. En el presente se conjuga lo inmanente, lo trascendente, el pasado y el futuro como claves para pensar la educación no simplemente como una plataforma de información y de entretenimiento.

Cabe aquí, en segundo lugar, hacer la pregunta más álgida y más sensible a mi modo de ver: ¿La transformación de las instituciones educativas va siempre en la dirección de acatar, de aceptar las lógicas de la novedad de cada época? Ésta es una pregunta formulada históricamente; es decir, si entre época y educación hay una relación de absoluta fidelidad y transparencia, o si las instituciones educativas tienen como tarea, en primer lugar, contestar esos atributos o supuestas virtudes que la época define generalmente en términos adaptativos, de preparación y de capacitación. En este sentido da la impresión que hay que alargar esta hipótesis de relación entre época y educación, entre época e instituciones educativas, para no condenar a las instituciones educativas a ser simples laderos de las transformaciones que la época exige, siempre bajo la forma de adaptación a lo nuevo.

Y lo último, da la impresión de que solo hay un debate en torno al aprendizaje, a las sociedades del aprendizaje, al aprender a aprender, y apenas vinculado estrechamente con la idea moderna del aprendizaje de lo nuevo, el aprendizaje utilitario, individual, el modelo del individuo exitoso, la imagen empresarial de los resultados formativos-educativos; se crea la falsa imagen de un aprendizaje donde todo es posible según el esfuerzo, la insistencia, la perseverancia, y eso nos hace cada vez más parecidos a otras plataformas que no son educativas.

De alguna manera, en este mar revuelto de la información, la opinión, la pregunta vuelve a ser: ¿Dónde está la narración histórica y dónde está la narración biográfica de las personas y de sus comunidades para volver a entender a la educación como un tejido comunitario distinto a los tejidos comunitarios en vigencia?

Muchas gracias.



Jorge Osorio Vargas

Chile

Buenos días. Es un gusto compartir con ustedes esta mañana. Agradezco muchísimo la invitación que las instituciones convocantes me han hecho y también la oportunidad de compartir con tan magnífico panel.

Yo quisiera plantear a ustedes una reflexión que surge fundamentalmente de la experiencia que estamos viviendo en Chile desde hace ya dos años: el llamado estallido social o revuelta social, que generó un movimiento popular, ciudadano, de grandes proporciones, que prácticamente puso en jaque al régimen político, las maneras cómo los chilenos y las chilenas nos veíamos unos y otros, el tema de la desigualdad, de la pobreza, del tipo de democracia que queríamos construir, la necesidad de entender que estamos viviendo el fin de un ciclo político, de una democracia de baja intensidad. Pero también es un tiempo de pandemia, un tiempo de sindemia, un tiempo de gran incertidumbre que ha afectado a escuelas, instituciones, partidos políticos, movimientos sociales y a las familias. Además, viviendo un proceso tremendamente significativo desde el punto de vista existencial, ciudadano, político, que es el proceso constituyente.

Hemos iniciado un proceso desde el año pasado, ratificado por un plebiscito. El país, luego del estallido, de la revuelta social, ha decidido generar una nueva Constitución. Y esta figura ha venido a expresar algo más que construir un nuevo régimen jurídico-político para el país, sino de pensar un país distinto, un país que pueda transitar en una época difícil, compleja, una época de crisis, no solamente la crisis política del neoliberalismo, del capitalismo, sino una crisis de civilización.

Por tanto, lo que quiero compartir con ustedes está teñido de esta experiencia académica, pero también es una experiencia militante, ciudadana, porque me siento partícipe de este movimiento, de esta condición históricasocial-cotidiana que estamos viviendo en Chile con este proceso constituyente. Un proceso

constituyente que, a mi modo de ver, no solamente se expresa en las dinámicas, en las actividades de la convención constituyente, sino también en la vida cotidiana de la gente, en las comunidades, las universidades, en el futuro quizás en las escuelas cuando ya vuelvan a una cierta “normalidad”.

Ayer les decía a mis estudiantes en uno de los cursos que imparto en la universidad, que no solamente a ésta debemos transformarla en este tiempo en una institución autoconstituyente, sino hacer del propio curso una experiencia constituyente. Lo constituyente como una experiencia transversal que nos afecta como personas, como ciudadanía y como educadores, y que afecta a la escuela en una época de sufrimiento, de incertidumbre, una época de muerte. Valga también preguntar: ¿Acaso la escuela no ha muerto en este tiempo? Y si ha muerto, ¿cómo resucitará?, ¿cómo se transformará?, ¿qué nueva escuela tendremos en el presente próximo?

Y yo lo que quisiera compartir con ustedes lo hago desde una experiencia muy concreta: desde la academia, desde los movimientos sociales, desde los grupos de educación popular y fundamentalmente las redes pedagógicas con personas docentes que trabajan en la educación de personas adultas. Pero también desde las comunidades, porque si bien las escuelas han cerrado, se han distanciado territorialmente, físicamente de las comunidades, la educación, el aprendizaje, la enseñanza, la cultura, la solidaridad no han entrado en un paréntesis. La comunidad ha construido saberes junto con los docentes que han debido movilizarse desde las escuelas cerradas a las propias comunidades, muchas veces sin acceso a los bienes tecnológicos necesarios para seguir una clase en forma remota o en forma *online*. Esa movilización de docentes con comunidades, autogestionando su propia vida en este tiempo de *sindemia*, también ha sido una experiencia de aprendizaje.

Gobiernos en muchos países, organizaciones internacionales, nuestro propio gobierno, han hablado de una crisis de aprendizaje, un terremoto educacional. Y si uno mira esto desde una perspectiva estandarizada podría decir que los niveles de medición de aprendizaje –según las métricas que están dominando– para entender el proceso de mejoramiento de las escuelas, de la educación en nuestros países, es posible que lleguemos a la conclusión de que hemos estado en un época que nos asimila a un tsunami educativo. Sin embargo, la gente ha aprendido, las comunidades han aprendido, se han generado iniciativas desde las propias escuelas.

Las escuelas han cerrado su infraestructura por razones sanitarias, pero no han cerrado su relación. Aún más, la han radicalizado, la han recreado. Una relación que estaba un poco muerta, de la escuela con la comunidad, se ha revitalizado con la acción no burocrática. No por las iniciativas políticas y las medidas del

Ministerio de Educación, sino por la actividad propia, ética, política, ciudadana, de las y los docentes que han iniciado esta especie de migración hacia la comunidad. Lo que ha generado una situación completamente nueva, promisoria, que nos da para pensar lo que en el futuro próximo podría ser una nueva escuela.

Yo quisiera decir esto para empezar: ¿Desde dónde hablo yo? Y pasar luego a hacer cuatro o cinco propuestas que han surgido precisamente de esta movilización educativa-comunitaria que estamos viviendo en nuestro país.

Hablamos desde territorios que han sido sujetos históricamente y hoy con una mayor radicalidad por el tema de la sindemia, hablamos desde territorios sujetos a expolios que han ido construyendo en la adversidad poder ciudadano, expresión constituyente, generando iniciativas de solidaridad, de ayuda mutua. Y aquí me parece muy relevante como una interrogante, como una tarea, como un desafío para educadores y educadoras de América Latina y el Caribe: ¿Qué significa hablar hoy en día de pedagogía, de educación, de escuela en estas zonas de sacrificios, zonas contaminadas, con crisis hídrica, con sequía, con pandemia, con muerte por acción de la industria extractivista que ciega a la naturaleza, que invade la biodiversidad? ¿Qué podemos pensar acerca de esta relación entre pedagogía y sufrimiento humano? Ahí hay un primer tema que a mí me parece interesante, que no lo pongo yo como académico, sino que lo pone la gente, las profesoras y los profesores con los que nos estamos frecuentemente reuniendo: ¿Qué significa hoy, luego de la sindemia o aún en sindemia, esta relación de educación, pedagogía y sufrimiento humano?

Son comunidades que están reivindicando pedagogías propias, comunitarias, pedagogías que han exigido que el personal docente se ponga en una actitud de salida, de migración, de movilizarse hacia la comunidad, generando modalidades creativas para producir materiales educativos, presencia docente en las comunidades, en la familia, en los domicilios, en la residencia de la niñez y la juventud que no pueden ir a la escuela y que tampoco pueden conectarse tecnológicamente de forma remota a las clases que las escuelas siguen dando.

Son tiempos donde las personas docentes de escuelas públicas están generando procesos de recreación de su propia identidad y redescubren el sentido de comunidad, de la relación de la escuela con el territorio. Son tiempos donde las escuelas y el personal docente recuperan memorias locales, memorias comunitarias. Emerge esta latencia vecinal. En Chile volvemos a tener una red inmensa de ollas populares que se asemejan a las del tiempo de la dictadura. Vuelve a aparecer no solamente esa metáfora, sino esa materialidad de alimentarse juntos, de comprar juntos, de mujeres y jóvenes que se reúnen en torno a una sede comunitaria o a una

escuela para construir una olla común, compartir y reconocerse unas con otros en una condición difícil, una condición de reforzamiento, de reconocimiento de su potencial humano en una época difícil, una época de pandemia, de sindemia. Una escuela que se acerca a la comunidad y una comunidad que se potencia, que descubre un cierto poder de ciudadanía, que hoy llamamos genéticamente constituyente en nuestro país.

Es una época también en que estas comunidades comunican sus saberes y tejen redes de docentes, pero también redes comunales, barriales, que van construyendo cabildos comunitarios, que van haciendo de la propia educación también un tema constituyente. Hoy, por ejemplo, hay muchos foros, muchos cabildos, muchos conversatorios que están discutiendo acerca del derecho humano a la educación durante toda la vida en la próxima Constitución. ¿Qué va a significar eso desde el punto de vista de las políticas educativas, del financiamiento?

Son también experiencias que, desde la comunidad, impactan fuertemente en nosotros las personas docentes, nos llevan a repensar el currículo, la forma en la que organizamos la enseñanza, el aprendizaje; cómo construimos la infraestructura, cómo construimos una cultura nueva, con un distinto trato, un nuevo trato de respeto a la diversidad. Cómo regularizamos, cómo hacemos del currículo una experiencia cultural nueva, viva, vital, que no sea sólo un documento prescriptivo que se le asigna como mandato a las escuelas y a las comunidades educativas, sino como una experiencia de construcción vital que sea significativa existencialmente para la gente, para la juventud, las personas adultas, las comunidades. Es pertinente con la dinámica de los territorios donde la escuela habita, donde la escuela se desarrolla y va construyendo su propia identidad.

Es un tiempo en el que las personas educadoras están movilizadas hacia las comunidades, desafiadas en muchos casos por la propia comunidad, y esto es importante: ¿Cómo desafía la comunidad a la escuela? La comunidad, en este tiempo de sindemia, alejada físicamente de la escuela, no deja de tener en su radar a la escuela, porque es una institución propia de la comunidad, del territorio, de la comuna, y la desafía. Desafía al personal docente a venir a la comunidad, a no restringir su rol docente porque estemos en tiempo de pandemia. Un desafío es construir nuevos métodos de trabajo con la comunidad, con la niñez, trascender la educación virtual para aquellas personas que no tienen acceso a ella. Y se va construyendo entonces el perfil, la identidad de un nuevo y una nueva docente que es capaz de construir modalidad de trabajo anfibio en la escuela, fuera de la escuela, presencialmente en la comunidad, en la familia y también de manera virtual. Profesionales de la educación que están en lo local, pero también en lo global.

Hoy día la sindemia y la pandemia nos permiten naturalmente hacernos ciudadanas y ciudadanos globales. El fenómeno de la pandemia es un riesgo, una incertidumbre global. Nos desafía no solamente de manera local en nuestros barrios, en nuestra familia, sino que nos sitúa en una perspectiva global. Nos permite mirar el mundo en su conjunto. Nos sitúa en una perspectiva de entender lo que yo llamo el sufrimiento, la postergación, el sacrificio, la vida, la desigualdad como un fenómeno no solamente nuestro, local o barrial, sino un fenómeno global. La pandemia ha puesto en evidencia la muerte, la muerte de las personas pobres, de las oprimidas, de las enfermas. Una muerte histórica. Pero nos ha permitido de una manera tremendamente didáctica entender que la muerte, el sufrimiento y la desigualdad son un fenómeno global.

También, desde el punto de vista de quienes trabajamos con docentes, ha sido un tiempo que nos obliga a demandar de la escuela y de las políticas educativas cómo hacer una escuela pertinente en tiempos de incertidumbre. Hoy es la pandemia, pero también el cambio climático, la crisis hídrica, el fenómeno de las migraciones, la pluriculturalidad. Estamos sometidos. Los neuroderechos, el impacto de la inteligencia artificial en el campo de los derechos humanos, de la intimidad, de la privacidad, en fin. Hay una serie de fenómenos que no sólo están relacionados con la pandemia, sino que estamos viviendo un fenómeno global de incertidumbre. ¿Cómo respondemos desde la escuela ante esta emergencia, ante esta sociedad de riesgo y de inseguridad?

Es también una época difícil para la escuela y para la educación, para los profesores y las profesoras, porque es un tiempo que ha paralizado los proyectos de vida. El confinamiento no solamente ha sido una medida sanitaria que nos ha obligado a estar en la casa y construir maneras de relacionarnos con otras personas por la vía virtual, hacer clases de forma remota, sino que ha significado una experiencia de restricciones, no sólo de desplazamiento, también de privatización de las emociones, de los sentimientos. Una pérdida de los circuitos afectivos. Hay una crisis importante hoy en día en Chile. No tengo estudios para América Latina, sí los hay en Chile, de lo que ha significado para las y los docentes la educación en tiempos remotos en términos de su salud mental. El confinamiento no solamente nos ha impedido movilizarnos, ser parte de nuestra comunidad cotidiana-afectiva, sino que ha afectado la salud mental, nuestro propio bienestar como educadores.

Pero también ha generado evidencia tremendamente difícil para la familia, el fenómeno del desempleo, de la desprotección social. Cómo las políticas neoliberales, en nuestro caso, han generado un sistema de desprotección social por más de 30 años. El viejo y anhelado estado de bienestar que tuvimos hasta el año 1973 ya

no existe. Hoy nos enfrentamos en situaciones como ésta a periodos muy difíciles de desprotección, de no tener una seguridad social que nos permita sobreponernos en situaciones como la que estamos viviendo. No solamente el desempleo, el sentirse desprotegidos y abandonados por los sistemas sociales, sino también el descarte. Esa expresión tan bonita que usa el papa Francisco, “los descartados”. Esta epidemia ha sido como una escena que nos ha permitido observar en términos concretos cómo mucha gente va quedando fuera en la vereda, en la calle, desprotegida, descartada por efecto no solamente del desempleo, sino de la modernización de los empleos, la tecnificación de los empleos, por la digitalización de la economía que se ha puesto en movimiento de una manera bastante súbita, por lo menos en nuestro país, en este tiempo de pandemia.

Situaciones críticas que pensamos que vendrían en un futuro más o menos próximo o lejano, se están evidenciando hoy en día con una fuerza bastante grande. Pero hay elementos que son muy fundamentales para entender la próxima escuela, la próxima educación. ¿Cómo, en este tiempo, la gente genera capital vincular? Me gusta más hablar de capital vincular que de capital social. Esa latencia que estaba en los barrios y que surge en el tiempo de la pandemia como ayuda mutua, visitar a las personas ancianas, construir ollas comunes. Ese contexto de solidaridad barrial es fundamental y ha sido fundamental para la escuela, porque las escuelas están en un territorio y han sido, de alguna forma, protagonistas de esta emergencia barrial que ha generado lo que algunos llamamos “la revolución del cuidado”.

No habrá una política social diferente, ni una democracia nueva, no podrá haber políticas educacionales nuevas si no asumimos la importancia que tiene la ética del cuidado, la política del cuidado, la importancia de organizar un sistema nacional de cuidados para que la democracia sea una democracia de proximidad, para que la escuela sea una instancia de cuidado. La política del cuidado, la política de la proximidad como un elemento clave para repensar la nueva escuela.

Desde aquí hablo yo, desde este sentimiento, desde esta manera de vivir la educación, la enseñanza, la vida universitaria, la relación con mis estudiantes, con las comunidades, con las redes de educadores de adultos con las cuales trabajo. Estas comunidades me han ayudado a sistematizar cuatro propuestas, para terminar.

La primera. Si queremos hablar de una nueva escuela, la escuela pospandemia, habrá que pensar en ya no más políticas educativas ingenieriles. La ingeniería educativa llena de estándares, de métricas, no. Entender las políticas educativas como procesos de creación cultural que pongan en movimiento al país, a las comunidades, con el desafío de responder a los nuevos retos de la civilización o de esta crisis de la civilización. La pandemia ha puesto en evidencia que ya no sólo el cuadro

tradicional de las competencias para el ejercicio del siglo XXI del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), del Banco Mundial, son suficientes. Hay que trascender esta narrativa y ponernos a construir una nueva, una política educativa, un sistema educativo, una institucionalidad educativa, una manera de entender la escuela que procese efectivamente estos desafíos nuevos que vienen en esta época que estamos viviendo y que llamamos genéricamente una crisis de civilización.

Esto implica, desde el punto de vista epistémico o el pedagógico, crear nuevas herramientas, porque las anteriores parece que no nos sirven para entender cómo transformar o transitar hacia una nueva escuela, hacia una nueva educación, hacia una nueva manera de entender la identidad y el rol de las personas. Aquí hay un tema también epistemológico, cómo no solamente revolucionamos la manera de hacer escuela, de enseñar, de aprender, la manera de relacionarnos con las y los estudiantes, sino también cómo construimos modos diferentes de entender el mundo, la realidad, cómo avanzamos hacia un paradigma más holístico, más sistémico, que incluya a la ciudadanía, lo instrumental, lo laboral, lo espiritual. Desde América Latina, un tema que nos parece clave es revindicar la cultura ancestral. Esas epistemologías que han sido invisibilizadas, el fenómeno del evectimicidio como un tema clave para analizar y recoger algunos elementos de lo que ha sido la historia de la pedagogía y de la educación en América Latina. Avanzar no solamente en una nueva escuela, también en una justicia epistemológica. Consideramos que esto es muy importante.

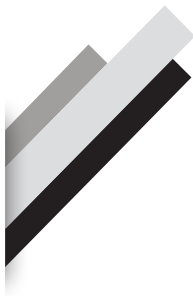
Lo segundo, requerimos escuelas y una educación que conduzcan a que las personas y las comunidades puedan desarrollar sus proyectos de vida personales y colectivos. La epidemia, el confinamiento, la restricción, el autoritarismo, los estados de excepción que han sido simultáneos a la crisis sanitaria y que muchos gobiernos han usado como un pretexto para generar situaciones más autoritarias; en nuestro caso, por ejemplo, es evidente. Este tiempo ha generado una situación que no es aceptable en la vida humana, de un principio básico de humanismo que es postergar y no permitir que las personas y las comunidades generen sus proyectos. Es un tema fundamental de justicia educativa. Cómo la educación en las escuelas se reconstituye en la forma de entenderse como instituciones, cómo construyen su relación con la comunidad para promover contenidos, desarrollar capacidad para que las personas legítimamente puedan ser sujeto de este derecho humano fundamental a tener un proyecto de vida propio y comunitario.

Lo tercero, es asegurar las condiciones básicas, siendo un tema de derechos humanos. Asegurar el acceso a bienes culturales. La pandemia ha puesto en evidencia cómo en nuestro país hay una asimetría, una desigualdad, una injusticia

tecnológica tremenda. La infancia y la juventud de sectores populares vulnerados no tienen acceso ni usan máquinas que les permitan acceder a la educación remota. Eso implica exclusión en una sociedad cada vez más tecnologizada, donde los bienes culturales de alguna manera transitan por la vía virtual. Una nueva educación y una nueva escuela deben entenderse como un vector de un movimiento ciudadano-político que democratice el conocimiento, que permita el acceso, el beneficio, el disfrute de los bienes culturales tecnológicos-científicos que la humanidad va generando como patrimonio, un patrimonio común. Y aquí subrayo la importancia de pensar esta escuela nueva, estas políticas nuevas, con un criterio que acá en Chile llamamos procomún porque este tiempo de epidemia nos ha planteado, a aquellos que trabajamos en política educativa o estamos atentos a lo que implica, la discusión en la convención constitucional acerca de los derechos humanos y los derechos básicos de la ciudadanía en el nuevo régimen político del país. La importancia que tiene acceder a bienes que son comunes, que han sido expropiados por una lógica neoliberal y que vale la pena revisar para devolver ese pleno disfrute a derechos y a bienes culturales que actualmente están privatizados.

Por último, y para terminar, un cuarto tema que me parece muy importante: ¿Qué nuevos y nuevas docentes surgen de esta época? Estoy pensando en mis colegas, con los que trabajo en redes de docentes de educación para adultos, por ejemplo, en comunas populares, en sectores populares. Docentes mediadores, docentes –como gustamos llamar– anfibios, que puedan estar en lo local y en lo global, en lo familiar y en la escuela, que construyan comunidades de aprendizaje y de práctica, que sean capaces de trabajar con jóvenes, con infancias y con adultos en la escuela y con la comunidad, con capacidad de autoaprendizaje, con sus propias maneras de entender la identidad, el aprecio y la práctica de su formación, de su identidad docente desde el punto de vista ético, desde el punto de vista metodológico, cómo ellos también se constituyen como ciudadanía. Y aquí hay un llamado que estamos viviendo fuertemente en Chile en los sindicatos de profesoras y profesores, en las comunidades pedagógicas, en las comunidades de padres y apoderados: ¿Cómo vivimos este tiempo de redefinición de la docencia como un tiempo autoconstituyente? Démonos el derecho de pensar en este contexto de autoconstitución que estamos viviendo, cuál es el rol, cuál es nuestra identidad en este tiempo que estamos viviendo y disfrutando.

Gracias, Felipe. Te dejo la palabra y agradezco a la audiencia estos momentos tan interesantes.



Lilia Dalila López Salmorán

México

Muchas gracias a Mejoredu y a la OEI por invitarnos, a ustedes por escucharnos y a mis compañeros de mesa por ayudarnos a aprender. Primero voy a decir que mi participación se desarrolla desde dos ámbitos: desde la obligación de concretar acciones de mejora educativa para docentes y para el alumnado, y desde la pertenencia a una comunidad de aprendizaje, como son las comunidades de aprendizaje en relación tutora.

Antes de empezar quiero hacer tres consideraciones importantes: la primera, aunque a estas alturas ya resulta obvio decirlo, es que en la práctica todavía es necesario recordar que hay una gran diferencia entre información y conocimiento. Esta diferencia la debemos tener presente en este preciso momento, cuando se ha hecho un uso intenso de las tecnologías de la información con propósitos educativos, porque tendemos a suponer que emitir un mensaje a través de las tecnologías genera por sí mismo un aprendizaje y es algo que es cuestionado.

La segunda consideración es que para que esta información se convierta en conocimiento se necesita que se produzca una experiencia de aprendizaje. Subrayo la palabra *experiencia* porque la entiendo tal como la plantea Richard Elmore cuando dice que “aprender es la capacidad de modificar conscientemente conocimientos, creencias y acciones como resultado de vivir experiencias, de reflexionar y de tener ante uno evidencias.”

La información disponible mediante las múltiples tecnologías que se usaron o que se siguen usando durante la pandemia rebasa nuestra capacidad de imaginación. Todo lo que queremos encontrar está en las plataformas de comunicación; sin embargo, cuando hablamos de interacciones sostenidas, de diálogo, precisamente para que se produzcan estas experiencias de aprendizaje, ya no podemos hablar de esa enorme densidad.

Entonces, lo que les voy a compartir son dos tipos de experiencias, semejantes en algunas cosas, específicas en otras, que existían desde antes de la pandemia y que tenían como característica la defensa de una presencialidad que no cabía en el formato de vida escolar y en las modalidades típicas de formación docente. Son dos tipos de comunidades de aprendizaje que tuvieron que hacerse espacio dentro de la dinámica y formatos del sistema educativo.

Cuando digo que hacían defensa de la presencialidad es porque tuvieron que negociar, entrar en tensión con los procesos y personas que regulan la vida docente, para tener espacios de encuentro, para contar con espacios de reflexión que les permitieran atender sus principales preocupaciones pedagógicas. Estos dos tipos de comunidades de aprendizaje o comunidades de práctica, en el caso de una de ellas, tienen como propósito encontrar mejores formas de atender al alumnado en condición multigrado. Ese es el propósito general. Y ambas surgieron ante la falta de respuesta del propio sistema educativo respecto a la condición multigrado.

Rescato que ya existían, porque ante la defensa que hacían de la presencialidad, de la interacción y del encuentro, uno supondría que al enfrentarse a la situación de distanciamiento por la pandemia, se iba a detener la interacción o confluencia docente en torno a estas comunidades, pero no sucedió así.

Voy a describirlas a esas comunidades de aprendizaje muy someramente porque quiero dejar tiempo para compartir con ustedes las lecciones y reflexiones que nos dejó la vida de estas comunidades de aprendizaje durante la etapa de confinamiento.

La primera de ellas es una red. Se autonombran “una red de colaboración” en la que participan cuerpo docente, directivo y supervisor de un sector de educación primaria en Nayarit, quienes acordaron, no por disposición de la autoridad, sino por voluntad propia, reunirse periódicamente para realizar en conjunto su planeación didáctica, para diseñar o adecuar actividades e implementarlas posteriormente en sus aulas. Pero no se quedaron ahí. También acordaron reunirse después de aplicar sus planeaciones didácticas, para revisar lo que la experiencia de implementación de esas actividades les había dejado.

Un aspecto peculiar de esta red de colaboración es que las maestras y los maestros toman acuerdos sobre la relevancia de las experiencias que proponen implementar y conforme ello deciden sobre si procede su generalización en las escuelas, lo que implica un análisis de éstas. El otro aspecto, también muy importante, es que regresan y reflexionan sobre la efectividad de las actividades diseñadas y las recomponen, las adecúan o las eliminan y a partir de ello crear el siguiente periodo de planeación.

La segunda experiencia son las redes de tutoría que, en anteriores eventos organizados por Mejoredu, Gabriel Cámara ha descrito, pues es su principal promotor en México y en otros países. Para quienes no han escuchado sobre ellas, diré que estas redes de tutoría o comunidades de aprendizaje en relación tutora tienen como rasgo de formación docente, el hecho de que las maestras y los maestros se reúnen para darse apoyo mutuo en el estudio de temas de educación básica. Y aclaro que no me refiero a analizar estrategias didácticas, sino que, como aprendices, abordan los mismos temas que van a estudiar sus alumnas y alumnos. Quienes ayudan a aprender adquieren el rol de tutores, maestros que previamente han preparado esos temas y los estudiaron a través de relaciones profundas de diálogo y de comprensión crítica, y que una vez que logran conocerlos, los comparten con sus colegas. Como retribución a la ayuda recibida, la obligación que asume quien ingresa a una red de tutoría para aprender en profundidad algún tema es, además de comprender críticamente temas de educación básica, compartirlo a sus compañeras y compañeros. Y estas maestras y maestros que pasan a ser tutores potenciales, empiezan a generar redes de apoyo mutuo, tanto con maestros que ya forman parte de la comunidad como con quienes quieren ingresar.

La tutoría entre maestros es un proceso en el que se realizan actividades o ejercicios de metacognición sobre el proceso de aprendizaje del aprendiz docente, una aportación de estas redes de tutoría o comunidades de aprendizaje es que recuperan la capacidad de aprender de los docentes.

¿Qué son estas dos experiencias? La primera está más basada en la enseñanza y la segunda en el aprendizaje del propio docente, de la que surgirá una estrategia de enseñanza.

Sin embargo, decía yo al principio que ambas habían desarrollado una lógica de presencialidad en la que la interacción y el diálogo mutuo eran importantes y que la pandemia parecía ponerlas en riesgo. Pero lo que pasó durante la pandemia es que empezaron a hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pero de un modo múltiple. ¿A qué me refiero con esto? A que usaron aquellas tecnologías disponibles en el contexto. Muchas de estas comunidades de aprendizaje operan en comunidades apartadas, en comunidades indígenas donde no existe acceso de internet, y entonces empezaron a hacer combinaciones de tecnologías considerando su contexto y posibilidades, pero sobre todo, considerando la experiencia que las maestras y los maestros tenían en su uso.

Les quiero poner un caso concreto con redes de tutoría que se vivió en las comunidades de aprendizaje de educación indígena aquí en Nayarit. Una vez determinado el confinamiento, lo que hicieron para salvar el asunto de la distancia y la

conservación de la salud fue hacer pactos para reunirse dos o máximo tres personas, para iniciar la interacción básica encaminada a comprender el tema elegido, e hicieron acuerdos de trabajo que iban desde tutoría telefónica, WhatsApp, plataformas de reuniones o plataformas educativas. Y con ello, se dió un fenómeno contrario a la baja expectativa que se tenía respecto al funcionamiento de estas comunidades de aprendizaje, y entonces, el uso de esta tecnología permitió que las redes de tutoría se extendieran más allá del territorio regional donde presencialmente se habían creado.

Concretamente quiero poner dos ejemplos. Algunas maestras y maestros de Nayarit establecieron contacto con colegas de Guanajuato y de Colima y conformaron lo que ahora podemos llamar una comunidad interestatal de aprendizaje, en la que además de seguir compartiendo tutoría para el aprendizaje de temas de educación básica, agregaron un componente consistente en intercambiar ideas sobre cómo hacer posible para conservar el diálogo pedagógico entre alumnos y maestros y cómo podían generarse estrategias de interacción con el estudiantado en la situación a distancia. Este componente adicional, en el que no sólo se hablaba del contenido de aprendizaje en sí, sino de cómo gestionar el aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo en un contexto de aislamiento en comunidades con poca comunicación, como son las escuelas multigrado, hizo que además de que estas comunidades de aprendizaje fueran más allá de su territorio, también rebasaran las expectativas sobre ellas

Aún más, hace unos días regresaron de Perú un grupo de maestras y maestros de San Luis Potosí que durante la pandemia apoyaron a docentes peruanos que querían avanzar en el conocimiento de esta forma de relación educativa y que a partir de ello fueron invitados a realizar una formación presencial. Lo notable también es que este contacto se dió a partir del uso o aprovechamiento de la tecnología.

Hay un asunto que además derivó en una evolución mayor de estas comunidades de aprendizaje. El personal docente de doce estados se congregó en un diálogo que llama Seminario Permanente de Promotores de Comunidades de Aprendizaje en Relación Tutora, en el que se están dando a la tarea de pensar qué estrategias o propuestas de política educativa deben hacerse para que el diálogo, la interacción y la atención personalizada se inserte en el preponderante formato homogéneo de educación que tenemos en nuestro país y en otros países.

Quisiera ahora decirles lo que yo veo como lecciones importantes cuando pensamos en conformar comunidades de aprendizaje o redes de formación entre docentes. Pero, primero, debemos reconocer, a partir de estas experiencias, que la agrupación para la sobrevivencia ante situaciones adversas es inherente a los

seres humanos. La reacción natural de los seres humanos ante las crisis naturales o sociales es precisamente la agrupación. Y el diálogo también es inherente para que esa agrupación encuentre cauce, acuerdos, es decir, encuentre movimiento.

Conforme esto, la primera reflexión que quiero ofrecerles es que si eso ya existe, lo que debemos pensar es qué tanto nuestros sistemas educativos protegen o impiden ese tipo de agrupaciones del personal docente. Ello nos ayudará a reconsiderar qué condiciones podemos generar en nuestro sistema educativo para promover o no la interacción entre las personas docentes.

La segunda es que, en estas experiencias que les comento, las problemáticas para las que se buscaban soluciones eran sentidas por el personal docente. Tenían un referente cotidiano en su tarea concreta, no fueron impuestas. Quiero ser clara, me refiero a que las y los docentes no van a asumir problemáticas que no sientan que forman parte de su experiencia, aunque discursivamente se las hagamos presentes a través de documentos, videos o preguntas que enviamos, en el caso de México, al Consejo Técnico Escolar.

La tercera lección es que, si se dan cuenta, la tecnología se puso al servicio de la interacción que se buscaba lograr y no a la inversa. Si hacemos un recuento de cómo hemos introducido la tecnología en las escuelas y en el personal docente, ha sido al revés. Primero tenemos la tecnología y después pensamos la forma de introducirla en procesos de aprendizaje. De estas experiencias lo que aprendemos es que primero debemos tener claro qué tipo de interacción queremos, qué necesidades y condiciones tienen las y los docentes, y poner a su servicio tantas tecnologías como podamos acercarles para que las usen con mayor libertad y las pongan al servicio de sus necesidades.

En aras del tiempo, no describí otra experiencia. Aquí en Nayarit creamos una plataforma de interacción que se llama Tu Red Docente, que no tuvo el éxito de las comunidades de aprendizaje libremente organizadas en torno a la tecnología. Nuestra hipótesis es que cuando creamos plataformas que predeterminan el tipo de interacción generamos una burocracia tecnológica que a los docentes no les será útil.

El caso de las comunidades de aprendizaje en relación tutora, nos dejan tres lecciones que es bueno considerar para la formación docente. La primera es que, dado este formato de llevar a la comunidad el aprendizaje como condición para pensar en la enseñanza, se recrea el ambiente y la relación educativa que se espera que el personal docente implemente con sus estudiantes. Es decir, no sólo se aprende a través de la teoría o la reflexión, sino de una experiencia que involucra lo emocional.

También es importante reconocer que una comunidad de aprendizaje, en el caso particular de una en relación tutora, es algo más profundo que un equipo de colaboración y a veces tendemos a confundirlos. Es más profunda porque quien ingresa a esta comunidad está dispuesto a la transformación primero de sí mismo, para luego buscar la transformación del alumno. La persona docente que ingresa a las comunidades de aprendizaje en relación tutora está dispuesta primero a cambiar ella misma antes de buscar el cambio en sus alumnas y alumnos.

Igualmente, para equilibrar nuestras expectativas hacia la tecnología, quiero terminar con una reflexión que suscitó una conversación que tuve con un maestro de telesecundaria, llamado Omar. Yo le comenté que me daba mucho gusto cómo, a pesar de nuestras bajas expectativas o negativas predicciones, la interacción o el diálogo entre el tutor y tutorado había podido continuar a pesar del confinamiento. Y él matizó mi sentido optimista al decirme: “Maestra, un buen tutor no sólo reacciona ante lo que el estudiante le dice; reacciona ante sus gestos, ante su expresión corporal. Los tutores a veces reaccionamos frente a una mirada desviada del alumnado, a una mirada al techo. Y eso la tecnología no nos lo permite y a veces empezamos el diálogo pedagógico con una palmada en el hombro que le hace sentir a quien estudia que estamos dispuestos para ayudarlo, y eso no se puede con las plataformas”.

Esto se lo quiero compartir porque debemos seguir buscando esta interacción, si bien está pasando por un momento en el que tendremos que combinar tecnología, información, mensaje y aprendizaje. No debemos dejar de luchar porque pronto podamos recuperar la presencialidad profunda de la que hablaba Carlos Skliar. No solamente recuperar la presencia física, sino esta presencialidad profunda que implica el diálogo, la interacción, el intercambio de ideas y sentimientos con nuestras alumnas y alumnos.

Muchas gracias.

Felipe Hevia de la Jara

Consejero ciudadano de Mejoredu

Muchas gracias por las reflexiones de quienes participaron en este panel, de las cuales destaco lo siguiente:

Esta idea de crisis, no sólo como lo malo, sino como la oportunidad de volver a pensar y repensar lo que se necesita hacer, tiene que ver con reforzar alianzas entre familias-escuelas, con generar comunidades profesionales de aprendizaje, generar redes de aprendizaje entre escuelas; pero también los cómo transformar a la profesión docente. Reculturar el liderazgo distributivo, horizontal, democrático, tan importante y necesario en muchas escuelas; y pensar en esta idea de incrementar el capital profesional junto con el capital social, para aprovechar esta coyuntura única que tenemos de repensar la escuela y transformarla en un espacio de libertad, un espacio en el que nos sintamos que realmente podemos florecer como seres humanos.

También el asunto de pensar acerca de la construcción colectiva de saberes y conocimientos, sobre comunidades y redes. Qué importante es entender y reflexionar sobre la época, que muchas veces obviamos por este asunto de la pandemia, por lo urgente que ha sido y por lo fuerte que nos ha tocado vivir.

Además, el aspecto de ir más allá de esta discusión *offline*, *online*. Tiene que ver con esta idea de cómo estar presente o ausente, qué implica la modernidad en esta posmodernidad, o esta modernidad tardía y mal hecha, y más en nuestros países cargados de desigualdad, para que se pueda generar esta presencia y qué papel juega la educación.

Por otro lado, el planteamiento de esta idea fundamental de la relación entre la época y la educación. No estamos en una época cualquiera, sino en una en la que muchísimos teóricos sociales y filósofos, como Roberto Castel, han planteado como un cambio que interviene ya no sólo la relación naturaleza-humanidad, sino que entra un tercer factor, que es la tecnología. Cómo vinculamos esa humanidad o nos relacionamos con esta humanidad con estos factores. Son parte de las preguntas que haces y que propones, y que no sólo se limitan al tema de la pandemia, pero que sí son resultado y efecto, y sí se pueden ver en este contexto.

Otro aspecto que destaco es la época en que está Chile que viene precedida de una crisis importantísima, un estallido social, una paralización, pero después de eso viene una esperanza de poder repensar el país, poder repensar colectivamente qué es lo que se quiere en ese país, para dónde se quiere ir. Me parece una situación privilegiada para pensar en la educación. No por nada la segunda profesión con más constituyentes en esta nueva convención es la de docente. Según entiendo, luego de las personas abogadas, la mayor cantidad de profesionistas que hay en esa convención constituyente son maestras y maestros. Entonces, la discusión sobre educación hay que seguirla muy de cerca para ver cómo se logra transformar este derecho y cómo se puede ampliar, ya no sólo entenderlo y limitarlo a que la niñez vaya a la escuela, sino que tenga el sentido colectivo de potenciar lo que necesitan la infancia y el personal docente a lo largo de toda la vida, como se ha planteado en estas últimas décadas.

También resalta de lo que se dijo en este panel, la importancia de pensar todo de nuevo como un desafío constituyente, pensar estas relaciones y estos cuatro puntos para pensar en una nueva escuela que tiene que ver con la idea de un proceso de creación cultural, trascender la narrativa o generar una nueva narrativa que permita ampliar esta idea de la escuela que necesitamos para la sociedad que necesitamos.

En segundo lugar, fomentar la autonomía colectiva de la justicia educativa para pensar proyectos de vida, que no vengan pensados desde un escritorio de una ciudad lejana del contexto. Estoy leyendo los comentarios del *chat*, que vienen desde Alaska hasta Honduras, contextos totalmente diferentes, y es muy importante pensar en estos proyectos de vida colectiva. También plantear el acceso a las condiciones de bienes culturales y el pensar esa nueva docencia, qué tipo de docentes necesitamos.

Finalmente, agradezco a todas las personas, especialmente a Rubén y a Yolman por su excelente trabajo en la traducción a lengua de señas. Además, felicitar a Yolman porque ganó el Premio a la Juventud en Oaxaca. Felicidades por eso, muy merecido. Muchísimas gracias, compañeras y compañeros, son cientos de comentarios que hemos recibido. Muchas gracias por todo. Hasta la siguiente.

CONFERENCIA DE CIERRE

9 DE SEPTIEMBRE DE 2021



SEMBLANZA

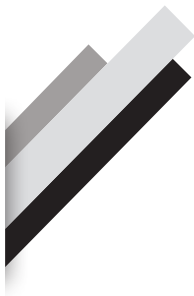
INÉS DUSSEL

Es investigadora y especialista en estudios de la escuela, teorías pedagógicas y medios digitales, quien en esta última sesión del Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas presentará la conferencia magistral de cierre titulada “Resignificar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente”.

También es profesora-investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). También es integrante del Sistema Nacional de Investigadores de México en el nivel 3, y doctora en Educación egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison.

Fue directora del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina, entre 2001 y 2008, y ha sido profesora visitante en las universidades de Melbourne, París y Humboldt, de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Fundación Alexander Von Humboldt de Alemania, en reconocimiento a su trayectoria académica.

Sus temas de investigación actual se vinculan con la cultura visual y digital en perspectiva histórica y pedagógica.



Resignificar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente



Inés Dussel

Argentina/México

Muchísimas gracias a todos y a todas quienes hacen posible estos encuentros. Sería muy lindo poder encontrarnos presencialmente, pero la pandemia nos ha permitido también estos diálogos a través del ciberespacio. Nos comentaban antes de empezar que había gente conectada desde Alaska hasta Argentina y es muy emocionante pensar en estos diálogos que realmente atraviesan el continente, por cuestiones que nos afectan a todas y a todos.

Voy a empezar la presentación destacando la importancia de resignificar los sentidos de la escuela y de pensar las tecnologías dentro de la escuela y no solamente como algo exterior. Creo que es relevante analizar qué desafíos y qué encrucijadas se plantean hoy para la formación docente.

Voy a ir muy brevemente por ciertas cuestiones que hemos conversado mucho en la pandemia, pensando qué es lo que deja esta situación tan extraordinaria que hemos vivido de cierres de establecimientos escolares en todo el mundo. Se calcula que más de mil millones de estudiantes experimentaron casi en simultáneo el cierre de escuelas, y tuvimos que poner a prueba muchas de las ideas que teníamos y revisar los repertorios de práctica que teníamos ya establecidos.

Para algunos esta situación ha sido un naufragio, una catástrofe; así se refieren a la pandemia algunos informes y artículos que aparecieron este tiempo. Para otros ha sido una oportunidad. Creo que hay que matizar ambas afirmaciones y pensar que, ya que nos ha tocado vivir esto, qué podemos aprender de esta situación, qué podemos pensar hacia el futuro. Hoy estamos empezando a salir de lo peor de la pandemia, con todos los avatares que estamos sufriendo. Como dice la convocatoria del encuentro, hay que tratar de dar un paso más allá de la educación remota de emergencia y analizar en qué medida la experiencia de la crisis sanitaria nos

permite ayudar a pensar la escuela, la formación docente, y reafirmar nuestro compromiso cívico-público con la construcción de una sociedad mejor.

Retomo un meme que circuló muchísimo al comienzo de la pandemia, que cita un cuadro de René Magritte, “Ésta no es una pipa”. Aparece una imagen de una computadora y dice que ésta no es una escuela, de que en la computadora no hay escuela. Esto obliga a pensar qué es esta escuela “sin escuela”, sin edificio escolar, es decir, escuela distinta al sentido de escuela, tal como la conocíamos.

En mi caso, me formé en historia de la educación, y sé que la escuela no siempre funcionó en un edificio, y no siempre tuvo la apariencia o la forma que toma hoy. Como historiadora lo puedo decir porque lo he estudiado, que la escuela tal como hoy la conocemos es una forma histórica, que a veces funcionó debajo de un árbol o a la orilla del mar, otras veces adentro de las iglesias o en la casa de un maestro, y por lo tanto probablemente en el futuro cambie también mucho. Entonces surge la pregunta: si la escuela ha cambiado tanto, ¿por qué la computadora no puede ser una escuela? O mejor dicho, reformulando la pregunta: ¿en qué condiciones esto podría ser una escuela? Y eso lleva a preguntarse qué es una escuela, porque si la computadora puede o no ser una escuela depende de una definición de escuela.

No me interesa establecer una definición de las que pueden encontrarse en un diccionario, sino colocar la pregunta para indagar de qué se compone, cómo se hace escuela. Podemos decir que ésta es, por supuesto, lo que sucede en las aulas, es una institución de enseñanza y de aprendizaje. Pero también es una institución administrativa, que se vincula a que es una institución pública, con ciertas regulaciones, con cierto encuadre estatal, que regula las prácticas de las y los estudiantes, el trabajo del personal docente, que lo hace visible, lo hace contabilizable, y otorga diplomas que certifican ciertos aprendizajes, entre otros aspectos. Y también es una institución laboral, por supuesto, en la que está el trabajo del personal docente, pero también de las y los estudiantes. Es un espacio donde se pasan muchas horas, por lo menos en la escuela presencial.

Creo que también hay que recuperar otras características más abstractas y al mismo tiempo muy tangibles de la escuela. La escuela es una institución pedagógica, administrativa y laboral, como señaló Justa Ezpeleta, pero también es un espacio de encuentro intergeneracional y de construcción de lo común. Aquí podemos retomar a un viejo sociólogo de la educación, Émile Durkheim, con la idea de la escuela como un espacio de socialización secundaria. En la familia se enseñan muchas cosas, se aprenden muchas cosas, pero la escuela es el espacio en el que nos ponemos en contacto con una ley y con normas más amplias, con saberes que están definidos desde otros lugares, más allá de los gustos e intereses de

nuestra familia inmediata. La escuela, en resumen, tiene que ver con inscribirnos y acercarnos a una idea de mundo y de sociedad más amplia que nuestro entorno más inmediato.

Sumo, finalmente, otro rasgo importante, que es que la escuela es una conjunción de artefactos o tecnologías, de personas, de saberes o conocimientos, es decir, es un espacio y un tiempo que tiene una dimensión material muy relevante. Para algunas perspectivas de la escuela, diría que muy abstractas, ahistóricas, por fuera de la sociedad, hay un encuentro de “mentes” descontextualizadas, pero como lo vimos muy claramente en la pandemia, los contextos importan, y la disposición de los cuerpos importa. La escuela es lo que podemos hacer con ciertos artefactos, por ejemplo, el pizarrón, el cuaderno, la presencia o ausencia de las compañeras y los compañeros, el juego de miradas en varias direcciones.

Pensando en el espacio-tiempo, es importante recuperar que la escuela es lo que pasa en las aulas y también más allá de las aulas. Quiero recuperar muy brevemente algo de lo que vengo investigando en este último tiempo, que son los espacios de la escuela más allá del aula, por ejemplo, la historia de los patios y los baños escolares como espacios donde se construyen saberes, donde se organizan experiencias. En esa historia analicé algunas reformas arquitectónicas, por ejemplo en los años treinta en Alemania y en México, que abren el patio entendido como claustro, en el centro del edificio, en un patio que se conecta con el entorno, la comunidad, el barrio, y que el patio sea un espacio de juego, de descanso, de gimnasia, de reflexión, de jardinería incluso, de marcha, de ejercicio. Este es un momento de mucha radicalidad en las propuestas pedagógicas y políticas. En esa época también es visible una idea de conexión entre espacios, mucho vidrio y metal, un espacio que busca hacer visible y conectar el adentro y el afuera. El sistema de aula, patio y galería organiza una experiencia escolar que no pasa solamente por el aula, sino que tiene que ver con la construcción de lo público. Entre las experiencias mexicanas están las escuelas de Juan O’Gorman en los años treinta, entre ellas una escuela muy interesante y muy bonita que se construyó en la colonia Portales en la Ciudad de México. Encontré en el Archivo General de la Nación una imagen de una ceremonia cívica en 1944, donde vemos a las maestras leyendo una alocución en un acto cívico, y se ve esta idea de la escuela como un centro cívico, como un centro de lo público, de lo común. En esa imagen se ve a gente del pueblo subida al muro escuchando el discurso de las maestras, y es evidente que la escuela tiene muros permeables, porque más allá de que los muros estaban, también había una vida comunitaria, una expansión, un derrame de la escuela en múltiples direcciones. Hay otra imagen en esa serie de fotos donde se ve un baile popular, una fiesta cívica

ca, que nos recuerda que la escuela tiene una dimensión comunitaria, cívica, que es probablemente una de las más afectadas por el cierre de los edificios escolares.

Recuperar estas múltiples dimensiones de la escuela permite abordar mejor la pregunta sobre qué pasó con las escuelas en la pandemia, porque no es solamente lo que se pudo hacer o no con los contenidos a enseñar sino el conjunto de la vida escolar y estas funciones o dimensiones que tiene la escuela. Para responder la pregunta, quiero centrarme en dos grandes argumentos, uno sobre las transformaciones de la materialidad de lo escolar, incluyendo espacios, tecnologías, interacciones, y apoyada en algunas corrientes contemporáneas como la sociología de Bruno Latour, poder pensar esta interacción entre los humanos y los no humanos, el espacio, los saberes, las tecnologías.

Para reflexionar sobre esta materialidad, quiero traer una imagen clásica de la escuela que fue propuesta por Comenio, el gran pedagogo moravo, que es uno de los grandes fundadores de cómo concebimos la escuela moderna. Es una imagen del *Orbis Sensualium Pictus*, de 1659, que muestra un aula con un profesor, con un pizarrón, algunos niños sentados. En ese caso, todavía no habían pupitres como los conocemos, pero este espacio escolar se organiza con el pizarrón, las mesas, los bancos, unos pocos libros o manuscritos. La interacción en el aula comeniana está muy centrada en el docente y los estudiantes, en un vínculo radial entre docente y estudiantes. Hay también una ventana que abre al mundo, que señala que hay un mundo que está ahí afuera, pero hay un muro que separa. La ventana regula las aperturas al mundo, recuerda que hay un mundo pero también que la escuela y el aula son espacios diferenciados y específicos.

En relación con los artefactos y las tecnologías quiero subrayar que no hay que pensarlas como algo que están afuera de la escuela sino que hay que considerar la dimensión tecnológica o técnica de la escuela, más allá de lo digital. En la escuela comeniana, los pizarrones, los cuadernos, los pupitres, la ventana, los muros organizaban ciertas formas de interacción y permitían ciertas relaciones y conexiones entre las personas y los saberes.

Podemos comparar esa imagen con una segunda escena, esta otra contemporánea, previa a la pandemia, en la que puede verse una caída de esta centralidad del docente y una atención mucho más individualizada, mucho más fragmentada. Es una imagen que se publicó en el 2017 en el *New York Times*, en el marco de un artículo crítico sobre el peso de las corporaciones tecnológicas en la escuela. En la foto hay una niña y un niño, cada quien enfrascado en sus auriculares y mirando su pantalla. El docente está en un nivel más bajo que los alumnos y aparece como auxiliar aleatorio. En el aula hay múltiples centros y se pierde la importancia de

una conversación común. Alguien puede decir que quizás se gane interés por parte de los estudiantes, pero se pierde una conversación común y se delega en las plataformas la autoridad de qué se enseña. Podemos suponer que en esa pantalla están haciendo algo, usando un *software*, haciendo una búsqueda, mirando un video. Hay una delegación de conocimiento en las plataformas que me parece que hay que seguir monitoreando y estudiando mucho más, porque trae aparejadas varias consecuencias de una nueva autoridad cultural.

Entonces, ¿qué pasó en la pandemia? Cuando ésta comenzó, se cerraron los edificios. Hubo una apuesta en América Latina por distintas formas de sostener la continuidad pedagógica; una muy importante que se consideró central tenía que ver con la televisión educativa, sabiendo que había una posibilidad de acceso muy desigual en las tecnologías digitales. Por lo tanto, se apostó más por la televisión como un medio más democrático. Pero lo que no estaba tan claro es que no todas las personas tenían acceso a la televisión, sobre todo porque en muchas regiones del país hay que tener cable para poder ver televisión. En los relatos sobre la situación educativa en la pandemia, pueden verse que se usaron computadoras, con *netbooks* o *tablets*, pero básicamente lo que es claro es que hubo un traslado muy heterogéneo y muy desigual de la escuela a distintas pantallas o distintos impresos, en algunos casos, y que también hubo ausencia de pantallas en muchos hogares. Los datos del que produjo el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) de fines de 2020 y principios de 2021 muestran que, más que la televisión, lo que primó como dispositivo de conexión fue el celular, el celular inteligente. Hay que estudiar la pedagogía del WhatsApp, porque ése fue el medio principal de conexión para quienes no podían acceder de otra manera. La televisión quizás estaba, quizás no, y no siempre había manera de saberlo. Lo que funcionó y lo que se expandió muchísimo es el uso de WhatsApp. Según estos datos, en primaria el medio de comunicación más fuerte fue el celular en 70% y después va bajando, aunque recién en el nivel superior la computadora supera al celular. Otro dato importante del Inegi es si los dispositivos de conexión eran de uso exclusivo o eran compartidos con otros miembros del hogar, y lo que se ve, que por supuesto tiene relación con la edad pero no sólo con eso, se ve que en la escuela primaria la mayoría comparte el dispositivo, y esto va cambiando en la secundaria y en la media superior. En la educación superior ya hay un celular de uso exclusivo, pero todavía hay un tercio de los estudiantes de educación superior que comparte el celular con otros miembros de la familia.

Esto tiene muchas consecuencias, porque esa comunicación fue más esporádica, hubo dificultad de acceso a datos, y también la comunicación estuvo atravesada

por las mismas limitaciones del celular, que permite ciertas interacciones pero no otras. Algo que fue muy común fue el envío de tareas como productos terminados, y fue muy difícil hacer un seguimiento del proceso, de las distintas respuestas, y promover un intercambio entre los estudiantes. De nuevo, puede verse que esta dimensión colectiva-pública que ya estaba disminuyendo por la presencia de las pantallas individuales, se fue fragmentando más con la pandemia.

Como parte de dos trabajos de investigación, pedimos a profesores y a alumnos que realizaran dibujos sobre las formas que tomó la experiencia escolar en la pandemia. Quiero compartirles algunas reflexiones a partir de esos dibujos, que muestran las mil formas que tomó la escuela. En primer lugar, quiero reflexionar sobre algunos diagramas que elaboraron algunas maestras y maestros de Córdoba, Argentina, con los que hicimos un curso de formación en la pandemia. Los dibujos son de 2021, después de una vuelta inicial a las clases con una modalidad de bimodalidad, con burbujas de grupos de estudiantes que se turnaban para tomar clase presencial, y que cuando no asistían tomaban clases por distintos medios (celular, computadoras, impresos). Aparece una gran heterogeneidad, pero en los dibujos en general el centro de la educación está puesto más bien en la computadora. En algunos se presenta la situación como un camino de obstáculos. En otro dibujo aparece un celular en el centro que dice: “no puedes deshacerte de mí”. En términos de las tecnologías, tenemos que repensar mucho las posibilidades y los límites de los celulares para las pedagogías; se habla mucho de las posibilidades pero no tanto de sus límites. En ese mismo dibujo la profesora plantea que su habitación se ha convertido en cuarto, biblioteca, aula, oficina, salón de yoga. Los diagramas muestran también la intensificación del trabajo docente, el desdibujamiento de fronteras entre lo íntimo y lo público, y las dificultades que surgieron a partir de eso.

Otro dibujo fue hecho a partir de fotografías, y aparece Netflix, las distracciones, el “exterior intermitente” que va y viene. Muestra una situación relativamente privilegiada en la que hay una computadora, hay conectividad, pero también pone en evidencia que es muy difícil trabajar en términos de los repertorios de prácticas docentes que había y que ahora no son tan útiles, porque el trabajo invade todas las horas del día, los fines de semana, se mezcla todo, y también dificulta tener un encuadre pedagógico más específico.

A estos dibujos quiero sumar un ejercicio que hicimos en México, en 18 escuelas de distintas entidades federativas, con estudiantes de primaria y secundaria a quienes les pedimos que hicieran dibujos sobre su experiencia escolar en la pandemia. Fíjense en el dibujo de esta joven de Guerrero, que es para mí muy ilustrativo, muy interesante. Hay una niña sentada con una libreta y un lápiz que están

colgando encima de ella. Al mismo tiempo, la niña está como suspendida, suelta; no hay piso, no hay techo en el dibujo. Hay una cara como de sorpresa o de estupefacción. El dibujo muestra una niña atónita; el lápiz está ahí arriba de ella pero no lo agarra. La libreta anda por ahí y es casi tan grande como ella. En la mesa no hay nada, y en la libreta no hay nada escrito. No es una interpretación arriesgada decir que esta niña se ve abrumada por esta situación, que los objetos escolares le están cayendo encima y ella no puede hacer mucho.

También hay otros dibujos, en este caso de niñas y niños de primaria, que son muy interesantes. El primer dibujo que quiero comentar muestra lo que parece que es una pantalla de Zoom, con madres e hijas. La presencia de las madres acompañando fue fundamental. Este dibujo es relativamente más alegre, y se diferencia de otros donde los niños están muy solos. Hay un dibujo de un niño mirando la televisión; no está claro si mira algo de "Aprende en Casa" o un dibujo animado. En otro vemos un niño que vuelve a la escuela pero con cubrebocas. Es un niño de siete años con un pizarrón más arriba donde hay una suma compleja, de alguna manera parece que le está cayendo encima. Ahí puede verse la dificultad que planteó la pandemia, sobre todo en los momentos iniciales de la alfabetización y la introducción en pensamientos más complejos en la secundaria.

En la investigación también pedimos dibujos a adolescentes, y resultaron muy interesantes. Voy a centrarme en los dibujos de una telesecundaria rural en Guerrero. Uno de los dibujos muestra a una niña que tiene un espacio donde trabajar, tiene una cama, una televisión; el espacio doméstico se ha convertido en espacio de trabajo. Otro dibujo es el único en el que se ve a un niño con un mundo afuera de la habitación donde estudia. Este niño está escribiendo mientras mira al campo y se ven unas casas, un árbol y un camino. Es el único donde aparece algo del afuera, de la ventana del aula de Comenio, porque en las demás se dibuja el espacio doméstico encerrado en sí mismo y en las pantallas. Otro dato interesante es que en la mayoría de las imágenes no hay sonrisas. Sólo hay una niña que se dibujó sonriendo.

Puede vincularse esto con una reflexión de una maestra de Toluca de primero de primaria, a quien entrevistamos. Esta maestra dice: "Muy difícilmente las niñas y los niños se hablan entre ellos. Lo que veo es que nada más es hacia mí. Yo quisiera que entre ellas y ellos se hablaran, pero no se ha logrado. En una oportunidad les dije: 'Pues hablen entre ustedes, conozcan a Samanta, conozcan a Saúl, a Mateo, a Alan. Conózcense entre ustedes', y como que sí les costó. Nada más me decían: 'Maestra, ¿qué crees que me pasó?'. Todo me lo cuentan a mí. Entonces, esto sí ha sido complicado. Casi no se ubican, solamente reconocen las vocecitas". Este relato es bien interesante porque señala cómo se ha fragmentado la comunicación

escolar, y hay que pensar que el espacio escolar como espacio colectivo, de trabajo público, ahora que estamos regresando a la escuela, es fundamental.

Los dibujos muestran que la pandemia generó encierro, sentimientos de depresión y soledad, miedo al mundo. También generó dificultad de reconocer la importancia de los pares, de las compañeras, los compañeros, falta de un mundo más amplio. Jorge Larrosa lo señala muy adecuadamente en una conferencia reciente, en la que señalaba que no hay que olvidar el mundo. La escuela, en esta dimensión colectiva y pública de la que hablaba inicialmente, es el lugar que nos recuerda que hay un mundo. Vuelvo a la imagen de la fiesta cívica. La escuela es enseñanza, aprendizaje, comunidad, es lo público, lo común. Y la materialidad de la escuela, en el sentido de las tecnologías y los espacios que permiten organizar ciertos encuentros entre personas y con los saberes, es muy importante.

Paso al segundo eje de reflexión que tiene que ver con cómo esta nueva materialidad que tuvimos que experimentar en la pandemia dislocó las pedagogías y nos obligó a otras prácticas.

Hay un primer fenómeno que deja lecciones importantes: pensar la presencia más allá de la presencialidad. Hay un texto, *Producción de presencia*, de Hans Ulrich Gumbrecht, que es un texto difícil, pero lo recomiendo para abordar qué pasa con los modos de conocer que tienen que ver con la presencia. Gumbrecht dice que hay culturas que promueven modos de conocer que no se basan en el significado, como se volvió dominante desde la ilustración, sino en una copresencia de los cuerpos, que él llama modos deícticos. El autor habla de una tensión entre esos modos de conocer: pueden coexistir pero van en direcciones distintas.

En la escuela esos modos de conocer de la copresencia de los cuerpos son muy importantes, porque los estudiantes se apoyan, miran cómo lo están haciendo otros u otros, conversan, discuten, confrontan, comparan. Hay que pensar esa presencia, pero no solamente en la presencialidad. En la pandemia pudimos darnos cuenta de que podemos hacer presencia en la virtualidad. Hay formas de hacernos presente en la virtualidad y también a veces tenemos una presencialidad en la escuela sin presencia, sin que los sujetos se involucren, se comprometan, estén afectivamente e intelectualmente involucrados en lo que se está haciendo.

En ese sentido, me parece que la vuelta a la escuela presencial tiene que contener la pregunta sobre la presencia efectiva en la presencialidad, y sobre las posibilidades de trabajo asincrónico. La escuela, tal como la conocíamos, apostaba todo a lo sincrónico, pero se pudo ver que hay muchos procesos que se dan asincrónicamente, y que hay que pensar esas vivencias que se están produciendo en lo asincrónico, para que ese tiempo presencial sea realmente un tiempo de pre-

sencia no solamente de los cuerpos sino también de una presencia intelectual y afectiva.

La experiencia de la pandemia pone otra lupa sobre las pedagogías. Pudimos ver más sobre lo que se hace en las aulas y se hicieron mucho más públicas las formas de trabajo en éstas. También se hizo muy visible la solidaridad, aunque no en todos los casos, hay que decirlo. En algunos, por ejemplo, tuvimos registro de maestras que devolvían tareas porque no tenían los márgenes colocados en azul, aún en medio de lo peor de la pandemia, con algunos requisitos que no parecen compatibles con la solidaridad necesaria en un contexto tan crítico. Otras veces simplemente se devolvía la tarea sin preocuparse de todo lo que involucró llegar hasta ahí. Pero también vimos mucha solidaridad. Por ejemplo, una de las maestras que entrevistamos en la investigación mencionada señalaba que hubo que hacer varios acuerdos locales que tuvieran en cuenta las difíciles condiciones de muchas familias: “Yo quería que entren al Zoom, pero veo que no pudieron entrar. Entonces arreglé que me manden los trabajos cuando puedan, porque entiendo que esta mamá está trabajando, tienen un solo celular, lo usa para todos los hermanos”. Hay que recuperar esas redes de solidaridad que se construyeron, que fueron muy importantes.

196

Pensando específicamente en el trabajo con los conocimientos, lo que sucedió en la pandemia bosqueja una agenda con líneas de trabajo posteriores. Por un lado, en términos curriculares y pedagógicos es marcada la equivalencia entre la enseñanza y los contenidos que hay que dar con el programa, la idea de que la tarea como docentes es dar un programa. Pero, aunque el programa es importante, enseñar no es solamente dar programa, sino que involucra otras cuestiones.

En las entrevistas algunos maestros y maestras mencionaban que se propusieron trabajar otros contenidos más localizados. En una escuela rural, muchos niños estaban trabajando con sus familias en el campo. Los maestros dijeron que se tomen esos trabajos, se haga un esquema del cultivo del maíz y también que se haga una revisión de educación para la salud: cómo están comiendo, cómo se están alimentando, que reflexionen sobre la cantidad de refresco que toman, que se trabaje algunos contenidos de química con los azúcares, entre otros aspectos.

En ese sentido, las experiencias que obtuvieron más compromiso de los estudiantes muestran la importancia de una selección de contenidos que también tome en cuenta lo relevante, que no se aferre al programa más allá de que por supuesto hay que respetarlo porque establece un guión común, pero que tiene que tamizarse por aquello que es posible y relevante, por lo que es significativo en este tiempo. Es decir, dejan planteada la cuestión curricular en términos de su relevancia para pro-

mover procesos de aprendizaje en los que los estudiantes puedan involucrarse a plenitud.

En segundo lugar, la tarea adquirió una gran centralidad. Podemos decir que esto venía de antes de la pandemia, con la idea de que un buen maestro, una buena maestra, es quien deja mucha tarea. La tarea es percibida como lo que organiza el tiempo, mantiene ocupados, pero no necesariamente promueve procesos de aprendizaje interesantes. Una de las cuestiones que queda para pensar en la formación docente es otra reflexión sobre la tarea, la actividad, la noción de ejercicio. En las condiciones actuales las tareas se vuelven una demanda burocrática. En los relatos de niñas y niños de primaria, de telesecundaria, aparece la crítica de que “nos mandan muchas tareas”, y la tarea como demanda en sí misma, más allá de un contenido.

Los estudiantes de secundaria mencionaron que las tareas les costaban mucho. Hubo estudiantes que decían: “Lloraba, me costó mucho adaptarme porque me mandaban tareas sin tener a la maestra que me explicara presencialmente, sino que ahora tenía que entender las explicaciones mediante audiomensajes. Sin embargo, me adapté”. Sí, se adaptaron, pero la escuela en algunas ocasiones se redujo a esta idea de tarea como producto terminado que había que enviar para cumplir, desligada de un sentido y de una secuencia de aprendizaje que tuviera otra significación para los estudiantes.

Aquí retomo a Jean Hébrard, a quien tal vez algunas o algunos de ustedes lo conocen. Hébrard es un especialista en lectura y escritura, inspector de la educación nacional en Francia, que tiene una reflexión sobre la enseñanza muy interesante. Él escribió en 1995 un ensayo corto que se llama *La lección y el ejercicio. Algunas reflexiones sobre la historia de las prácticas de la escolarización*, en el que analiza cómo operaban el pizarrón y el cuaderno en tanto soportes de prácticas pedagógicas. Según Hébrard, en la pedagogía jesuita de los siglos XVII y XVIII había una lección oral, y un ejercicio que en general se hacía en una tablilla o en papel, pero el papel era muy caro. En el siglo XIX el pizarrón se vuelve más popular y fue muy útil para hacer un ejercicio colectivo, por ejemplo, dictar y revisar el dictado en el pizarrón. Esto era más económico en términos de dinero y de tiempo, porque se escribía en el pizarrón y se corregía para todo el grupo, se podía modelar y confrontar un resultado en el pizarrón. El pizarrón organiza otro tipo de interacciones. Y cuando el papel se vuelve más barato y aparece el cuaderno, cuando la tinta se vuelve más barata, lo que pasa a principios del siglo XX, se vuelve posible el ejercicio individual, y se afirma una pedagogía en la cual lo que importa es el proceso, no el resultado terminado, y en la que se valora la autonomía. Esto es más importante en la escuela primaria, donde se difunde una pedagogía que se centra en el proceso

de trabajo, quiere ver los errores que se cometieron, cómo se ayuda a ver que consoliden otros aprendizajes. En la secundaria y en la media superior, en cambio, se valora más el trabajo terminado, el conocimiento correcto, y no tanto el proceso por el que se llegó a él.

El problema es que en este contexto de la pandemia la tarea se redujo muchas veces a esta noción de conocimiento correcto y terminado, y a ocupar el tiempo de las y los estudiantes, verificar un aprendizaje que no se pudo garantizar. Se dio un contenido a través de un video o de un audio, de un programa de televisión, pero no se pudo hacer todo el trabajo que hacemos en el aula. Por eso la tarea se redujo muchas veces a una evidencia, a dejar constancia de lo visible del aprendizaje que es sólo una parte muy pequeña del aprendizaje.

Hay que incluir en la formación una reflexión más profunda sobre este proceso de trabajo que es más complejo y más largo, y también sobre los procesos autónomos en el aprendizaje. Una lectura valiosa en la pandemia fue un trabajo de Héloïse Durler, *La autonomía obligatoria*, un libro publicado en Francia donde desmenuza sociológica y pedagógicamente el ideal de autonomía. En la portada del libro, Durler coloca una foto de un parque de la década de 1950 que muestra una resbaladilla y dice que la autonomía es como tirarse por la resbaladilla. Para tirarse por la resbaladilla, hay que tener un diseño adecuado, y tienen que haber adultos que acompañen, que estén arriba, abajo, incluso llevando a los más pequeños hasta arriba. La dificultad tiene que ser adecuada para el momento en el que están, y hay que entender que la autonomía no es “tírate y arréglate como puedas”, sino que requiere de toda una disposición artefactual, pedagógica, didáctica, que es la que hay que proveer.

En este trabajo tan centrado en la tarea y en un ideal de autonomía con poco acompañamiento, lo que sucedió es que se generó mucha fragmentación, se profundizaron las desigualdades, porque lo que fue decisivo fue lo que se pudo movilizar desde las casas, los apoyos que hubo o que no estuvieron. Por ejemplo, un director que entrevistamos decía que las personas docentes tienen que ser autónomas, que hagan lo que crean mejor, que él las asistía pero que quería que fueran autónomas. Es decir, hay que trabajar más esa idea de autonomía, que está poco reflexionada. ¿Qué requisitos tiene la autonomía? ¿Qué se moviliza en esa producción autónoma? ¿Qué hay que saber, no tanto o no solamente en términos de contenidos sino de disposiciones para poder ser autónomo? La autonomía no sale de la nada, no es una cuestión mágica, y tiene que ver con aquello que hay disponible.

En la investigación que mencioné, les pedimos a las y los estudiantes que dijeran qué querían para cuando vuelvan a las escuelas. Nos sorprendieron muchas

demandas de una escuela más amigable en sus formas, en su hospitalidad, su generosidad. Pidieron que la escuela no se centrara tanto en los márgenes en color azul. Una adolescente dice: “Cuando abran las escuelas, me gustaría que cambiemos el reglamento sobre llevar cabello pintado u otros cambios que algunas personas hicieron para sentirse libres y que no deberían afectar lo que estamos aprendiendo”. Esta experiencia de la libertad y de mayor autonomía plantea el desafío de que en el regreso a la escuela haya más espacio de libertad, más hospitalidad, haya otros espacios para la experimentación. Algunos decían también: “Queremos que esto siga así, que las personas docentes se preocupen más porque estemos divertidos, que la pasemos mejor. Esto fue muy bueno y queremos que siga así”. Me parece que esto es un elemento para repensar la escuela en el futuro.

Con esto voy cerrando esta presentación. Quedan muchos desafíos para la formación docente, pero quiero destacar tres. Un primer desafío fuerte es tomar como eje a la escuela. En las imágenes del primer día del regreso pudo verse que, más allá de la sana distancia que se está guardando, estaba en primer lugar el patio, la convivencia. Como dije antes, no hay que olvidar el mundo de la escuela y la escuela en el mundo; no hay que perder de vista ese carácter público y común de la escuela. En la vuelta a la presencialidad hay que sostener la convivencia, la hospitalidad y la generosidad. Muchas y muchos estudiantes refieren a cuestiones de salud mental, la soledad, la depresión, la ansiedad, el miedo; la experiencia escolar no puede separar lo afectivo de lo intelectual, sino pensar integralmente los saberes curriculares y extracurriculares con un concepto de formación integral.

Un segundo desafío es reflexionar sobre los saberes escolares. Aprendimos que esos soportes, esas tecnologías y la disposición del aula son importantes en la enseñanza, y eso no habría que olvidarlo. ¿Qué pedagogías se pueden hacer por WhatsApp? ¿Qué no se puede hacer por WhatsApp? ¿Qué es necesario hacer en el espacio-tiempo en que nos encontramos? ¿Qué plataformas han sido más útiles? ¿Cuáles han sido menos útiles? ¿Qué permite la secuencia de trabajo en un cuaderno para seguir viendo una progresión de trabajo, para hacer visibles los procesos de aprendizaje que tienen partes visibles e invisibles? El haber tenido que desplegar los procesos de trabajo y poder repensarlos en distintas condiciones ha permitido aprender mucho sobre la práctica docente.

En esta línea, hay desafíos específicos sobre la selección y la adaptación curricular. Se sabía que no se podían enseñar todos los contenidos, y hubo que hacer procesos de selección que abrieron otras preguntas sobre la relevancia. El currículum, el programa, es el que arma el guion común, pero el objetivo principal es que algo suceda en la experiencia escolar. ¿De qué se apropian los estudiantes? Y si no se

pudo dar todo el programa, ¿qué sí se pudo hacer? ¿Qué tuvo lugar en lo que pudo sostenerse de la enseñanza en la pandemia? Son cuestiones importantes que desplazan la cuestión de lo que se dijo hacia lo que pasó del lado de quienes aprenden, y que pueden ayudar a revisar ciertas concepciones pedagógicas que eran problemáticas antes de la pandemia pero ahora en la pospandemia lo son más aún.

En relación con los saberes, también quedó de relieve que uno de los desafíos más fuertes del trabajo en el aula es la calibración o coordinación de una enseñanza para todas y todos, y que también tiene que ser para cada uno y cada una. En la pandemia los docentes tuvieron que seguir muchos hilos individualizados. El énfasis de la enseñanza tiene que volver a centrarse en coordinar y calibrar ese trabajo en el aula en una construcción colectiva de los conocimientos, y que mantenga también una preocupación por los procesos singulares de aprendizaje.

Hay una idea de conocimiento que considero muy rica, que la plantea la escritora, filósofa y poeta española Chantal Maillard. Ella dice que conocer implica merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver, para producir una reflexión sobre lo propio. Dice que hay que tener cuidado con que el conocimiento no se convierta en esta acción del turista: ir de lo mismo a lo mismo. En ese caso, no es tanto salir de lo propio para desestabilizarlo como para reforzarlo. Esta idea del conocimiento como merodear por lo ajeno se ve en la escuela como la atención de aprender cosas que no se imaginaban o no se sabían. El interés por el mundo, la atención sobre el mundo, es algo que hay que trabajar mucho en tiempos en los que la pantalla circunscribe a la propia burbuja.

El tercer y último desafío tiene que ver con repensar el trabajo docente. Como señalé antes, el despliegue de los procesos de trabajo ha permitido dejar en claro lo que demandan muchas de las prácticas de enseñanza, los requisitos que tienen, el tiempo que llevan, y hay que avanzar desde allí para una reflexión no burocrática sobre el trabajo. En la pandemia el peso de las evidencias fue muy grande, y desplazó la preocupación por los procesos de aprendizaje. En una entrevista un profesor contaba cómo las maestras y los maestros estaban estresados, que no sabían cómo recuperar la salud mental. Este es otro de los aspectos muy importantes a considerar, y la manera de hacerlo en mi opinión es fortalecer un colectivo que hace de andamio, que sostiene, y ahí están los consejos técnicos escolares, los grupos de estudio, todo lo que se ha trabajado colectivamente, en línea con lo que trabaja Mejoredu. Lo colectivo es la mejor manera de sostenerse, porque efectivamente ha sido un tiempo muy exigente, muy intenso.

También es exigente el regreso a la escuela, y ese trabajo docente que se suele pensar muy individualmente hay que pensarlo en términos de una trama institucional

que construye lo público, lo común. En ese sentido, una de las cuestiones que también debe apuntalarse es otra normatividad que sostenga más lo colectivo, y no debe volverse a una evaluación o una mirada centrada en una producción individual, cuando lo que está en juego es una trama institucional que se despliega en el trabajo de cada una y cada uno.

Con mis comentarios finales quiero traer una idea que revisé en la pandemia a partir de una tarea escolar sobre la Revolución Rusa. Buscando materiales que hablaran de ese contexto, encontré el diario de Jacques Sadoul, el agregado militar francés que llega a San Petersburgo en medio de la Revolución Rusa, en 1917. Es un cronista muy interesante porque no entiende nada y no tiene partido tomado. Entonces sus reflexiones de esos días me recordaban mucho lo que vivimos en la pandemia. Él decía: “No sabemos qué puede ocurrir mañana. Puede ir para un lado o para el otro”. Incluso dice: “¿qué deberíamos desear para mañana?” La idea de sostener la pregunta por el deseo como cuestión abierta es muy interesante: ¿qué es volver a la normalidad, y de qué normalidad se trata? ¿Volveremos a la vieja escuela? ¿Volveremos a una escuela en la que podemos repensar en función de lo que aprendimos?

Traigo también dos comentarios de las y los estudiantes que entrevistamos que son muy sugerentes. Por un lado, una estudiante de Tabasco dice: “Prefiero estar dentro de un salón de clases que detrás de un celular o una computadora”. Es muy destacable el uso de las preposiciones, lo que significa la escuela como experiencia, como espacio donde estamos y no estamos protegidos por una pantalla. Por otro lado, otra estudiante dice: “Quiero que no haya miedo al juntarse con los demás. No quiero que exista el miedo a que, si me pego mucho, me contagie”. Es un buen deseo el de estar decidida a asumir el riesgo de estar juntos en la escuela y que no se imponga el miedo a los demás.

Y traigo una última frase, escrita en un curso de formación con directivos en Argentina, de una directora de una escuela secundaria en La Pampa, un espacio rural en ese país, que decía: “Somos la generación de docentes que debe volver a imaginar cómo garantizar el derecho a la educación en el contexto de la pandemia y sus consecuencias. Tenemos la posibilidad de revisar aquellas acciones que hacíamos en forma automática”. Esta directora de escuela plantea la cuestión de que hay que volver a imaginar el derecho a la educación en estas condiciones tan inéditas que estamos viviendo, y al mismo tiempo dice que esto nos está obligando a reflexionar sobre aquello que hacíamos por inercia. Creo que la invitación que hace esta directora de escuela merece ser retomada. Hay que volver a imaginar muchas cosas. Éste es un tiempo difícil, pero también es un tiempo que nos invita a crear,

a inventar, y eso es una hermosa invitación para que, como docentes, nos animemos a crear otras pedagogías que permitan hacer cumplir el derecho a la educación.

Muchas gracias.

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada presidenta de Mejoredu

Muy buenos días. A nombre de la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), saludo a la directora representante de la Oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la maestra Patricia Aldana Maldonado. Saludo también a todo el equipo que ha hecho posible estos foros, en particular a los intérpretes de lengua de señas.

Agradezco a Inés Dussel las reflexiones compartidas en las que surge, además, el espíritu de una investigadora que se preocupa por la realidad educativa, no solamente desde una perspectiva teórica, sino el acercamiento que has tenido en escuelas, con maestras, maestros y con los niños. Esto le da un sentido muy particular al trabajo y a la reflexión que haces sobre la escuela en momentos de cambio, cambios en la forma de proceder en relación con la enseñanza en estos momentos singulares, pero al mismo tiempo, considerando la configuración histórica de la escuela. Hay muchas cosas que han cambiado, pero muchas otras que permanecen. Esta idea de pensar en la escuela como una construcción social en la cual los seres participan, el personal docente participa, la niñez participa, las madres y los padres de familia participan; pero que también tiene un referente histórico. Una escuela que, como tú misma señalas, tiene lugar en una construcción cívica, una construcción social, una construcción de conocimiento, y finalmente se ancla en la idea de sociedad y de educación, o de educación en una sociedad determinada.

Me parece que lo que nos has presentado, que parte de la investigación que has estado haciendo sobre la educación en confinamiento, nos ha dejado muy importantes reflexiones. Por un lado, cómo conviven los sentimientos de soledad, cómo la autonomía se ha venido fomentando, pero al lado de un acompañamiento; y cómo ha cambiado el proceso de trabajo educativo. Son cosas que tendríamos que reflexionar y pensar que todo lo que hagamos también es parte de esta historia de nuestra escuela. Pues en la historia de estos dos años, como dijera Ágnes Heller, hay sucesos que nos han cambiado radicalmente como si hubieran pasado 10 o 20 años.

La última pregunta que señalaste, “¿qué debemos desear para mañana?”, creo que es clave. Para mí debería incluir distintas miradas. Por un lado, la mirada de

la niñez. Esta mirada que refiere una niña: “Quiero estar en la escuela”. Efectivamente, la soledad ha sido muy difícil. Hay niñas y niños que no conocen la escuela, pero no solamente ellos, hay jóvenes que no conocen su escuela. Quienes salieron de preparatoria y entraron a la universidad no han conocido la escuela. “No han conocido Ciudad Universitaria”, me decía el otro día una compañera. Maestras y maestros que no conocen la escuela en la cual trabajan. Jóvenes principiantes que iniciaron su trabajo hace dos años y que no han estado en su escuela físicamente. ¿Qué configuraciones sociales han venido configurando? ¿Qué aprendizajes han construido?

Ver la mirada de la población infantil y juvenil, del personal docente, y de las madres y los padres nos lleva a pensar que somos una nueva generación. Aquí se dice una nueva generación de docentes, pero creo que también es posible hablar de una nueva generación de niñas y niños. Y cómo, de manera conjunta, podemos garantizar el derecho a la educación, sobre todo a aquellas personas que están más marginadas.

En verdad tu trabajo deja muchas reflexiones. Me parece que la investigación que estás desarrollando da para muchas reflexiones.

Y quiero agradecer también a todas las personas que han hecho posible este ciclo que hoy concluye. Desde luego, a todo el equipo que está detrás, tanto de Mejoredu como de OEI, porque ha sido un trabajo conjunto. A muchos investigadores que han participado y también al personal docente. Al público que ha estado aquí de manera permanente. Muchísimas gracias a los intérpretes de señas, que tienen un trabajo muy pesado, pero que realmente nos han permitido manifestar a la diversidad.

Le pediré a la maestra Patricia Aldana Maldonado que nos acompañe para que nos dé el mensaje de despedida de este ciclo, como representante de OEI en México.

CLAUSURA DEL CICLO

9 DE SEPTIEMBRE DE 2021



Mensaje de cierre del ciclo



Patricia Aldana Maldonado

Representante permanente
de la Oficina de la OEI en México

Muchas gracias, Etelvina. Te saludo con mucho gusto y te agradezco la complicidad que hemos tenido para hacer estos foros de conversación, que, como bien dices, nos lleva a la reflexión y a repensar los temas que aquí tratamos.

Muy buenos días a todas y a todos quienes nos acompañan el día de hoy. Envío un cordial saludo también a la doctora Inés Dussel, quien aceptó nuestra invitación a participar en esta sesión de cierre. La conferencia magistral que nos has brindado ha sido sumamente interesante. Escuchar tus reflexiones, los relatos del personal docente y estudiantes, repensar el sentido de la escuela, el papel y las necesidades de las personas docentes, así como del alumnado. Tenemos mucho camino por recorrer. Muchas gracias, Inés.

De igual forma, saludo con mucho gusto a nuestros intérpretes de lengua de señas mexicana, quienes han hecho de estos espacios virtuales espacios inclusivos para todos y todas quienes se han conectado a lo largo de estos ocho encuentros.

El día de hoy damos por concluida una fase de este ciclo de conversatorios que realizamos en conjunto con Mejoredu, de la mano de la doctora Etelvina Sandoval Flores y todo su equipo, que, en coordinación con integrantes de la oficina en México de la OEI, han realizado un espléndido trabajo para que cada uno de los encuentros lograra el éxito y el alcance que tuvieron.

Justamente es eso lo que buscamos: que estos espacios de diálogo tengan un impacto en la audiencia, que les permita ampliar su forma de ver los contextos y las situaciones por los que estamos atravesando, pues de esta forma pueden construir nuevas metodologías que permitan mejorar el sistema educativo del país y de la región iberoamericana, y con ello hacer posible que el derecho al acceso a una

educación de calidad sea una realidad para nuestros niños, niñas y jóvenes. Recordemos que ellas y ellos son nuestro futuro.

Cada uno de los encuentros que tuvimos fueron gratificantes. Contamos con la participación de 19 especialistas de la región, quienes compartieron con nosotros sus reflexiones, metodologías y claves de éxito para que personal directivo, docente, educativo, tutoras y tutores, las madres y los padres de familia hicieran propias dichas estrategias y además reflexionaran con sus grupos de trabajo y equipos la importancia de hacer parte de la escuela a diversos actores y elementos que, sumados, hacen el proceso de enseñanza-aprendizaje un espacio incentivador e interesante para el alumnado.

Como parte de las personas especialistas que nos acompañaron, recordemos el panel tan especial en el que participaron docentes, directivos, alumnos, madres y padres de familia, donde de viva voz pudimos escuchar e identificarnos con ellas y ellos, con sus expectativas y vivencias por las que han atravesado desde hace año y medio.

En este nuevo modelo de emergencia de educación a distancia, escucharlos nos ha permitido comprenderlos y buscar trabajar en alianza con diversas instituciones en el diseño de estrategias e iniciativas que permitan generar un cambio en la situación actual, y que estos apoyos realmente lleguen a las personas que más lo necesitan. En esta época ha sido claro que un trabajo colaborativo es necesario y que, al sumar esfuerzos, se logran mejores resultados.

Uno de los aspectos más gratificantes es ver este espacio virtual de intercambio de ideas que se generaron no sólo entre los especialistas y moderadores, sino también entre los asistentes, que a través del *chat* y la sesión de comentarios intercambiaron sus experiencias, su visión y las buenas prácticas que les han permitido continuar con la educación remota de emergencia. De este ciclo de conversatorios, todas y todos hemos llevado aprendizajes y seguro muchos serán aplicados en nuestro espacio de trabajo.

Para la OEI, la educación es un eje primordial de actuación y ejecución de proyectos e iniciativas. Siempre hemos reconocido que en nuestra región es necesario articular apoyos y mecanismos que le permitan al gobierno y demás instituciones privadas y públicas incidir en políticas educativas.

Es por ello que diseñamos diversas acciones que promueven y fortalecen la formación docente inicial y continúa, la cual debe orientarse al desarrollo de competencias clave, como las habilidades para el siglo XXI. Habilidades socioemocionales, entre otras, que tengan impacto en el aula, en contextos cambiantes

y adversos como en el que nos encontramos, pero sobre todo que atienda las necesidades y demandas de los educandos.

Entendemos que la labor docente es muy demandante porque tiene una muy grande responsabilidad. De ellas y ellos depende transmitir estos conocimientos y saberes que permitan a su alumnado desarrollarse y afrontar los retos personales, académicos y laborales de manera resiliente.

Me voy a permitir compartir con ustedes las cinco enseñanzas y reflexiones que personalmente considero debemos tener en el eje de nuestra labor, para articular acciones que impacten nuestros sistemas educativos desde el personal educativo hasta el alumnado.

1. La escuela no es sólo un edificio, sino un espacio de diálogo, interacción e intercambio de experiencias y formas de pensar entre directivos, docentes y educandos. Debemos buscar este mismo espacio en nuestros hogares. Niñas, niños y jóvenes que extrañan la escuela, a sus amigos y docentes.

Mientras sigamos con la educación a distancia de manera híbrida debemos buscar estrategias que permitan que este espacio educativo siga siendo igual de reconfortante, interesante y motivador para el alumnado.

2. Hacer de la tecnología y las plataformas digitales nuestros aliados en la práctica educativa. Es claro que desde la formación docente se debe reestructurar, de manera que las y los docentes cuenten con las habilidades digitales que el mundo actual demanda.

Es cierto que en el último año y medio nos hemos apropiado de la tecnología para hacerla parte de nuestro día a día. Para el cuerpo docente ha sido un aspecto fundamental para seguir en contacto con el alumnado y llevar la educación a cada uno de ellos y ellas. No obstante, aún quedan muchos desafíos por afrontar para disminuir la brecha tecnológica, que a su vez da paso a una brecha educativa.

Sabemos que muchas alumnas y alumnos se quedaron rezagados debido a la falta de conectividad, acceso a equipo tecnológico y desarrollo en el uso de habilidades digitales. Por ello, la importancia y urgencia de regresar a las aulas para no permitir que este rezago educativo siga incrementándose. Pero debemos reconocer y aceptar que como sociedad estamos avanzando e incluso en muchos países se está apostando por una educación totalmente a distancia o híbrida.

Sin embargo, en nuestra región, para que esto sea una realidad, debe verse reflejado en políticas públicas que permitan reconstruir el sistema educativo, en la incorporación del uso de herramientas digitales como un elemento indispensable para la práctica de enseñanza-aprendizaje.

3. Durante este tiempo debemos valorar y escuchar el sentir del alumnado, madres y padres de familia, así como de docentes. Tenemos que ser empáticos con ellas y ellos y brindarles un espacio para conocer sus necesidades, para desahogarse y ayudarles en estos meses que han sido muy complicados y llenos de cambios.

Podemos aprender mucho de sus vivencias y así diseñar en conjunto una solución que permita llevar la educación a todas y todos sin importar sus contextos.

4. La importancia de rediseñar los currículos escolares, por uno en el que se incorporen las nuevas metodologías de enseñanza para algunas asignaturas, como la lectoescritura, que ahora ha sido mediada por las computadoras, tabletas y teléfonos celulares.

De igual manera, se debe considerar incorporar asignaturas como habilidades socioemocionales y fortalecer las asignaturas como las ciencias sociales y naturales con un enfoque humanista, con el que se le enseñe al alumnado la importancia de cuidar nuestro ambiente, respetarlo, además de desarrollar actividades como el pensamiento crítico, el análisis, entre otros.

5. Como lo mencioné anteriormente, el valor de construir redes de formación docente, crear comunidades y entornos educativos que permitan sistematizar y crear nuevas narrativas adaptadas a nuestro mundo actual.

Contar con redes educativas le permitirá a los directivos, docentes, madres, padres de familia y alumnado sumar esfuerzos y trabajar en conjunto para el diseño de experiencias y acciones que den respuesta a los requerimientos de su entorno escolar. Cada centro educativo tiene necesidades distintas e, incluso, aquellas que son similares requieren de mecanismos distintos de actuación que permitan alcanzar los objetivos fijados.

Como dije previamente, este ciclo de conversatorios es una parte de esta iniciativa conjunta. Próximamente, nuestros canales oficiales de comunicación, les compartiremos la memoria de las reflexiones de estos encuentros.

Agradezco a todas las personas que nos acompañaron en cada una de las sesiones. La grabación de los encuentros estará disponible en la página de Facebook de la OEI México y del canal de YouTube de Mejoredu.

Finalmente, extendiendo mis felicitaciones a cada una y uno de los especialistas que formaron parte de este ciclo de conversatorios. Son parte fundamental y esencial del éxito y buen recibimiento que tuvieron los paneles.

Nuevamente, felicito y agradezco a nuestros equipos que han trabajado desde la OEI México y Mejoredu, por su compromiso y esfuerzo para la realización de este proyecto.

Muchas gracias a todos y a todas.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

OEI

