

IMPRESIONES

Revista de la Editorial de la Imprenta del Congreso de la Nación

Pedagogía nacional

Reflexiones sobre la educación en la Argentina

- ESI • Infancia y desigualdad • Labor docente • Discapacidad e inclusión • Brecha digital • Nuevas tecnologías • Educación emocional • Ecología • Universidades
- Enseñanza en contextos de encierro

Entrevista a Francesco Tonucci

Dossier Paulo Freire, 100 años



Graciela Morgade-Laura Sirotzky, Walter Omar Kohan, Ianina Tuñón, Leandro Quiroga, Miguel Duhalde, Alejandra Cardini-Vanesa D'Alessandre-Agustina Ollivier, Mariana Maggio, Celeste Fernandez, Lidia M. Rodríguez, Patricia Gujarrubia, Natalia Zapata-Jorge Jaunarena, Sonia Williams Fox, Juan Cruz Zorzoli y Carlos Romero

Staff

Administrador

Rodrigo Martín Rodríguez

Director de Coordinación

Operativa
Gonzalo Herrera

Director Administrativo

Roberto Dossi

Director Gráfico

Gerardo Francisco Cimmino

Consejo Editorial

Jimena Rodrigo
Cristina Renart
Néstor Fiorenza
Carlos Romero
Humberto Aste
Fernando Capotondo

Número 3. Septiembre 2021

Fotos: HCDN y Télam

Contacto Institucional:
Departamento planificación
institucional y editorial
Av. Rivadavia 1823, 8°A
(011) 4951-9509

planificacioninstitucional@icn.gob.ar

Registro DNDA en trámite.

El contenido de los artículos es de
completa responsabilidad de sus
autores y no refleja necesariamente
la opinión de la ICN.

Impresión: Imprenta del
Congreso de la Nación.
Rivadavia 1864 – CABA.
CP: C1033AAV



Sumario

04 Repensar
es la consigna

06 Recorridos, políticas y desafíos de la
ESI
Por Graciela Morgade y Laura Sirotzky

10 El trabajo docente en la educación del
porvenir
Por Miguel Duhalde

14 Nuevo impulso para la transformación
digital del sistema educativo
*Por Alejandra Cardini, Vanesa
D'Alessandre y Agustina Ollivier*

18 Entrevista a Francesco Tonucci: “La
escuela perdió una gran ocasión para
reflexionar sobre sí misma”
Por Carlos Romero

24 (In)equidades en la continuidad
educativa con efectos inestimados
Por Ianina Tuñón

40 Una revolución por la justicia
educativa
Por Celeste Fernandez

44 Enseñanza, tecnologías y pandemia
Por Mariana Maggio

48 Hacia la implementación
de la Ley de Educación
Ambiental Integral
Por Juan Cruz Zorzoli

52 Educar las emociones
para un desarrollo integral
Por Sonia Williams Fox

56 Educación superior en cárceles:
una política de inclusión social
*Por Natalia Zapata
y Jorge Jaunarena*

60 Una universidad para
un nuevo mundo
Por Leandro Quiroga

Dossier Impresiones: Paulo Freire, 100 años

28 El legado de Freire
y su inquietante
presencia
Por Walter Omar Kohan

32 Desde Recife
al mundo
Por Patricia Guijarrubia

36 Para leer a
Paulo Freire
Por Lidia M. Rodríguez



Repensar es la consigna

Como en pocas situaciones de la historia reciente, la irrupción de la pandemia sometió a una enorme presión al sistema educativo a nivel mundial. Lo exigió al máximo y de forma transversal, exponiendo sus debilidades, deudas y debates sin resolver. A la vez que reafirmó el lugar central que, más allá de lo estrictamente pedagógico, la institución escolar ocupa en la vida social, la emergencia sanitaria global la puso a prueba en todos sus aspectos: desde lo edilicio hasta lo filosófico, del aula como escenario tradicional al despliegue definitivo de la virtualidad, desde el rol de sus directivos y de los trabajadores docentes y no docentes hasta la comunidad educativa en su conjunto.

Las preguntas, urgentes y claras, se lanzaron en todos los sentidos y niveles, ya sean ministerios o mesas familiares, y desde cada uno volvieron más dudas que respuestas.

Al igual que en tantos otros aspectos de lo cotidiano que el COVID-19 alteró de cuajo, los problemas que se multiplicaron en la rutina educativa no fueron creados por la situación epidemiológica ni son el resultado inesperado de una serie de variables impredecibles. Por el contrario, sus razones son profundas y de larga data, tanto que desde hace mucho tiempo venían poniendo en crisis al sistema. Lo que hizo la pandemia fue exponer y acelerar los plazos, colocando entre signos de pregunta mucho de aquello que parecían certezas.

Pero, como se sostiene en el artículo que en esta revista analiza la ley de educación sexual integral (ESI), “en el campo pedagógico es sabido que lo que incomoda produce movimiento, y el movimiento nos puede hacer avanzar”. Con esa consigna, este tercer número de *Impresiones* ofrece una paleta de miradas para los dilemas educativos que la pandemia, ya sin excusas ni dilaciones, puso sobre la mesa. Y lo hacemos a través de autores y autoras de reconocido prestigio en sus campos, que aceptaron la invitación a pensar y compartir las alternativas que han desarrollado en sus años de trayectoria.

El desafío, sin dudas, es inmenso, pero quienes escriben en esta edición recuerdan que es inaplazable. Y como ninguna idea comienza en su coyuntura, sino que se inscribe en una tradición, en este nuevo número de la revista de la Editorial de la Imprenta del Congreso de la Nación ofrecemos un dossier por los 100 años del nacimiento de Paulo Freire, el educador brasileño que con su *Pedagogía del oprimido* y una obra entera dedicada a reflexionar sobre la educación en un sentido profundamente político sigue brindando herramientas de análisis desde una perspectiva latinoamericana.

Al texto sobre la ESI –una ley estratégica, con logros y cuentas pendientes–, se suman artículos que invitan a indagar acerca de uno de los temas cruciales de la pedagogía pandémica: las preguntas que surgen de la tecnología aplicada a la

enseñanza y su traducción en el tamiz de las desigualdades sociales, esa brecha digital que en este tiempo de confinamiento por razones sanitarias dejó a muchos alumnos y alumnas fuera de la continuidad pedagógica, con alto impacto en los sectores más vulnerables.

La tarea docente también sufrió un cimbronazo. Los trabajadores y las trabajadoras de la docencia debieron adaptarse rápidamente a “la nueva normalidad”, con una labor que pasó de lo presencial y el cara a cara a lo virtual y la mediación de las pantallas y los dispositivos, con cientos de problemas por resolver en el medio, incluidos los de conectividad. ¿Cómo se piensan los docentes a la hora de “imaginar” la nueva escuela? Por lo pronto, el futuro inmediato no habla de una vuelta al pasado pre-pandémico, sino de educadores con un nuevo perfil.

Entrevistamos al maestro italiano Francesco Tonucci, creador del proyecto “La ciudad de las niñas y los niños”, quien lamentó que la institución escolar no haya aprovechado la crisis para reflexionar sobre sí misma y habló de la necesidad de volver al juego en la calle.

En paralelo, siguen pendientes otras decisiones igual de urgentes: lograr una escuela más inclusiva y que ofrezca contención a las personas con discapacidades, y que además defina qué significa una “alfabetización ecológica” que aproveche la plataforma de la Ley de Educación Ambiental Integral. Similares interrogantes pesan en los contextos de encierro, entendiendo a la enseñanza como un derecho humano que no puede excluir a quienes se encuentren privados de su libertad. Y si bien el foco está en los niveles inicial, primario y secundario, la universidad vivió dificultades parecidas y hoy experimenta dilemas propios ante un escenario donde mucho deberá ser discutido.

De estos temas también se ocupan los y las articulistas convocados por *Impresiones*, así como de esa mirada que llama a “educar las emociones para un desarrollo integral”.

Repensar la educación es la consigna. Con ese objetivo hicimos esta revista.

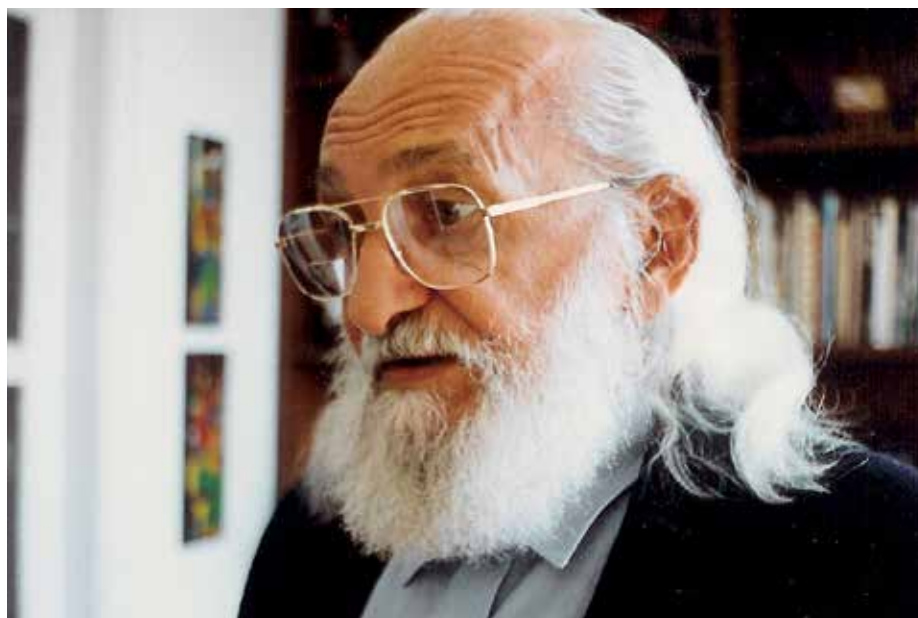


Foto: cortesía Instituto Paulo Freire

Recorridos, políticas y desafíos de la ESI

{ Por Graciela Morgade* y Laura Sirotzky** }

**Doctora en educación (FFyL-UBA). Subsecretaria de Participación y Democratización Educativa en el Ministerio de Educación de la Nación.*

***Licenciada en ciencias de la educación (FFyL-UBA). Subsecretaria de Educación Social y Cultural en el Ministerio de Educación de la Nación.*

Educación

[6]

U n proyecto educativo de justicia social para la igualdad, como es la ley 26.150, de educación sexual integral (ESI), condensó múltiples antecedentes y debates. Sin embargo, el acontecimiento de su votación en 2006 no puede leerse desgajado de la decisión política que habilitó su tratamiento y su aprobación: algunos intentos frustrados anteriores muestran que fue necesario un impulso no solo en el Poder Legislativo sino, y sobre todo, desde el Ejecutivo. Tampoco la sanción puede desvincularse de la militancia social y académica que fue protagónica en la visibilización y crítica de las relaciones de poder que intervienen en la construcción social de los cuerpos sexuados.

Por ese dinamismo, la ESI no “fue” de una vez y para siempre. Siguió un proceso de profundización y ampliación de su sentido y alcance a partir de las diferentes miradas y experiencias de los sectores que la nutren.

Quince años más tarde, el gobierno nacional asume la tarea de poner en valor lo realizado,

visibilizar las vacancias y silencios de proyectos políticos que han incumplido su mandato y, sobre todo, garantizar la implementación de la ESI en todos los lugares de nuestra patria.

Definiciones legislativas y articulaciones teóricas

El proyecto de la ESI procura superar la definición más clásica de la “educación sexual” como la enseñanza de la anatomía y fisiología de la sexualidad y la prevención de infecciones; o como la transmisión de principios morales de sectores particulares. Al contrario, propone una perspectiva universalizante, de inclusión de las diferencias, apropiada para las escuelas, el espacio público por excelencia.

La ESI plantea la igualdad en el marco de los derechos humanos; el conocimiento sin tabúes y el respeto por el propio cuerpo y el cuerpo de lxs otrxs; la consideración de los sentimientos y la afectividad de los sujetos; y sobre todo, el análisis crítico del marco histórico, cultural y económico



propio que configura las identidades sexuadas. Por ello, tiene tanto eco entre lxs jóvenes: habla de sus vidas, derechos, posibilidades y padecimientos. Habla del derecho a tener deseos, de hacer y de ser.

Desde esas primeras definiciones fue ampliando su sentido en articulación con otras políticas y programas, se fue haciendo cargo de diferentes debates en los ámbitos académicos y en los movimientos sociales, y fue especialmente “impactada” por diversas producciones legislativas: la Protección Integral contra la Violencia hacia las Mujeres (2009), el Matrimonio Igualitario (2010), la Identidad de Género (2012), la ley de IVE (2020), entre otras, fueron hitos en el despliegue de la ESI. Para comprender esas interpelaciones es insoslayable remontarse a las luchas feministas y, luego, LGBTIQ+.

Ya desde sus primeras versiones, los feminismos refirieron a la educación como la herramienta clave para la emancipación. En los comienzos del siglo XX, al denunciar la exclusión sistemática

de las aulas; y ya en la segunda mitad del siglo, distinguiendo entre “igualdad formal” (ausencia de restricciones) e “igualdad real”. La categoría de “género” se consolida como crítica a la distribución social jerárquica de potencialidades y expectativas, atributos históricamente desarrollados por los seres humanos. Se piensa a la educación como el espacio por excelencia para reproducir la división sexual del trabajo (exclusividad femenina en tareas de cuidado, tiranía de la “belleza”, trabajos peor remunerados, cargos de la base de la pirámide sin poder acceder a posiciones de conducción, etcétera) o para promover una sociedad más igualitaria, y la ESI se orienta en esa dirección.

Sin embargo, casi en simultáneo, la producción feminista posestructuralista y, sobre todo, el activismo de gays y lesbianas ponen en tensión la categoría de “género”: pensar “dos sexos, dos géneros” resulta estrecho, porque la construcción de los cuerpos sexuados no “encaja” en solo dos categorías. Hoy se reconocen y respetan identidades lesbianas, gays, travestis, transexuales, »

Las autoras señalan que esta ley va más allá de la idea clásica de “educación sexual”, al proponer “la igualdad en el marco de los derechos humanos”.

» transgéneros, queers, bisexuales, intersexuales, asexuales y la lista continúa.

Y mucho más recientemente, esta posibilidad teórica y política de pensar y luchar contra la desigualdad se combina con otras demandas. En los diferentes territorios, mujeres aliadas con los movimientos de la disidencia sexual, migrantes, indígenas, afrodescendientes evidencian que la lucha contra la opresión sexista tiene diferentes expresiones pero un objetivo común. Por ello, la noción de “interseccionalidad” contiene una mirada popular y convergente. Nuevamente, la ESI resulta interpelada, porque no podremos pensar y actuar en dirección a la emancipación y la no violencia si no damos lugar interseccionalmente a la expresión de esas formas de la experiencia social.

Así, la ESI, que ya devino una suerte de nombre propio, fue desplegándose en los espacios educativos, supliendo los silencios de la desfinan-

Como se mencionó, el camino no estuvo exento de tensiones, conflictos y resistencias. Ha requerido y requiere la generación de consensos, el trabajo con diversos actores y una profunda tarea de visibilización frente al desconocimiento y los prejuicios que aún persisten acerca de qué es –y qué no es– la ESI.

La ESI incomoda. Porque propone una forma de mirar el mundo desde la perspectiva de géneros, desde un enfoque de derechos, y es además un proyecto potente para la construcción de un mundo mejor, con más derechos para nuestras infancias y adolescencias, un camino para inaugurar futuros más justos e igualitarios. Cuando se mira el mundo con los lentes de la ESI, “aparece” lo que es imposible dejar de ver y, por lo tanto, de cuestionar. “¿Por qué decimos ‘chicos, levanten la mano’ si somos la mayoría chicas?”, pregunta Juana, de 5º grado, a su maestra. “¿Por

“ Los lentes de la ESI ponen casi todo en cuestión, y la incomodidad se produce porque visibilizan las múltiples desigualdades de género. Pero en el campo pedagógico es sabido que lo que incomoda produce movimiento. ”

ciación de las políticas neoliberales de la mano de la militancia estudiantil, los sindicatos docentes, las organizaciones sociales feministas y LGBTIQ+, los grupos universitarios de investigación y militancia, entre mucho otros que trabajaron y trabajan por “más ESI, por favor”.

La perspectiva del gobierno nacional

Hace 15 años que esta ley fue sancionada. Al inicio de la actual gestión comenzamos a pensar el balance de estos años: cómo visibilizar y poner en valor el camino recorrido, el conjunto de acciones construidas y sostenidas en el tiempo que conforman una plataforma sólida y potente para profundizar en los desafíos pendientes. Porque esos mismos avances han generado nuevas demandas.

qué las mujeres no podían votar?”, pregunta Andrés, de 12. “¿Por qué festejamos el Día del Niño si no somos todos niños?”, pregunta Martín, de 8. Cuando no tenemos información, estas preguntas también pueden incomodar.

Una y otra vez surgen estos temas en la formación de docentes. Los lentes de la ESI ponen casi todo en cuestión, y la incomodidad se produce porque visibilizan las múltiples desigualdades de género. Pero en el campo pedagógico es sabido que lo que incomoda produce movimiento, y el movimiento nos puede hacer avanzar. La ESI propone una dirección para ese movimiento: la construcción de sociedades más igualitarias y, por ello, más justas.

Desde el inicio de nuestro período de gestión, garantizar la plena implementación de la ley –sabe-

mos que aún es desigual en la Argentina— se tornó un claro compromiso. Respondimos creando la Dirección de Derechos Humanos, Género y ESI. La centralidad y jerarquización de la ESI en esta dirección, que responde también al desafío de visibilizar el camino recorrido, la ubica como un enfoque integral en la concepción general de educación en y para los derechos humanos. Un enfoque que apunta a promover y garantizar la igualdad de todas y todos, y que propone a niñas, niños y jóvenes vivir la sexualidad en libertad, incluyendo en su formación aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, afectivos, en un marco ético y jurídico consensuado desde la Constitución y las leyes.

Por eso, la creación del Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral parte de los compromisos asumidos en la Alianza para el Gobierno Abierto y apunta a generar desde el Estado conocimiento sobre el nivel, las formas y los modos de implementación de la ESI; a recuperar de las voces de los/as protagonistas los saberes y prácticas de enseñanza, y los aprendizajes construidos; a identificar obstáculos, desafíos pendientes; y también a responder con precisión a qué nos referimos con que “la ESI se implementa” y continuar colaborando en derribar mitos y percepciones.

Además, tanto el presupuesto como las acciones vinculadas a la ESI ya no se alojan únicamente en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sino que son parte de una política de Estado que atraviesa toda la gestión educativa. Por ejemplo, la ESI fue uno de los enfoques en la convocatoria a colecciones literarias del Plan Nacional de Lectura¹ (2020). Otra muestra es haber garantizado la presencia de la ESI en el proceso de reorganización curricular, con la resolución 367/20 del Consejo Federal de Educación, de contenidos priorizados.

Desafíos para el mediano plazo

Instituir la producción de información sobre la implementación de la ESI de manera sistemática y profundizar la transversalidad son dos de los mayores desafíos en el mediano plazo.

Según el informe de la Evaluación Aprender 2019 de la educación secundaria, el 92 % de los estudiantes afirmó que en su escuela se trató al menos uno de los temas de ESI, pero solo el 16 % expresó que se trabaja de forma transversal, y el 55 % aclaró que se aborda en clases especiales. Es decir, queda un camino por andar para que la ESI sea parte de la vida institucional, sea transversal.

Y este desafío no es solo en las escuelas, sino también en las políticas públicas. Una importante tarea es profundizar esta transversalización en todas las áreas y programas del Ministerio de Educación, en particular en la formación docente en institutos y universidades —en el segundo semestre de 2021 presentaremos un trayecto de actualización— y en todos los niveles y modalidades.

Es necesario, además, seguir profundizando las líneas de trabajo con las jurisdicciones, las acciones específicas de capacitación docente y la producción de nuevos materiales para niveles y modalidades, actualizándolos a la luz de los avances descritos, ampliando sus destinatarios y las propuestas de enseñanza, y pensándolos también para otros ámbitos, promoviendo el enfoque de la ESI en espacios como el deporte o en experiencias comunitarias.

Por último, creemos que es preciso seguir trabajando con las familias en el fortalecimiento de la participación de las y los jóvenes, y con la comunidad en general. Tejer redes que sigan fortaleciendo a la ESI y a las escuelas. Porque el gobierno del Estado debe garantizar la implementación de las leyes, y una ley como la ESI requiere del compromiso de toda la comunidad educativa. Tenemos, como Ministerio de Educación, la responsabilidad y el compromiso por su plena implementación. Tenemos, además, la convicción de que este es el mejor camino para construir una sociedad más justa, igualitaria y diversa.

Nota:

1) *Plan Nacional de Lecturas. Ver: <http://planlectura.educ.ar/>*

El trabajo docente en la educación del porvenir

Por Miguel Duhalde

Secretario de Educación de CTERA, miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red Estrado), docente e investigador sobre formación, trabajo docente y políticas educativas en la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

El paso de la pandemia del coronavirus dejó aún más al descubierto las situaciones problemáticas preexistentes en nuestras sociedades. Si bien ya estaban reconocidas por los distintos actores políticos y sociales, muchas no se habían dimensionado en toda su complejidad y magnitud. Fue precisamente el contexto de pandemia el que no solo visibilizó y desnudó crudamente estas condiciones, sino que, además, las magnificó y profundizó en sus graves consecuencias e impactos, en especial sobre los sectores sociales más vulnerados y oprimidos.

Las desigualdades socioeducativas son una de esas situaciones problemáticas que más se han exacerbado durante la pandemia, dejando en evidencia que ninguno de los sistemas educativos estaba preparado (ni pensado) para pasar de manera intempestiva y masiva del formato escolar “presencial” a las prácticas educativas “a distancia”, así como también que las brechas entre las familias de las y los estudiantes

de los distintos sectores socioeconómicos eran más profundas de lo que se calculaba.

Las y los docentes, como el resto de la clase trabajadora, también sufrieron el impacto y se encontraron de repente frente a un “desorden” provocado por esta pandemia, tanto en lo personal como en lo colectivo. Ese repentino “desorden” produjo la paradoja de tener que encerrarse para trabajar y, a la vez, apelar a la modalidad del “teletrabajo” para sentirse menos encerrados y encerrados. Pero ese intento de morigerar el encierro, al mismo tiempo, devino en una situación generalizada de intensificación, precarización y sobrecarga laboral.

Así, la tarea docente que se sostuvo en este contexto implicó, por un lado, la necesidad de modificar/cambiar las condiciones organizacionales y las estrategias pedagógicas para atender a la emergencia sanitaria y educativa, y, por el otro, también significó que se comiencen a imaginar y a planificar la escuela y la educación del porvenir; esto último, a modo de desafíos ante un



futuro que, para muchos, ya ha comenzado. “El futuro comienza ahora”, al decir de Boaventura de Sousa Santos.

Las reconfiguraciones de los formatos escolares (tiempos y espacios) para garantizar la continuidad pedagógica, las adaptaciones y priorizaciones curriculares y las transformaciones de las jornadas laborales y de los puestos de trabajo docente producidos en este contexto inédito generaron fuertes conmociones, pero al mismo tiempo se convirtieron en el punto de partida desde donde asumir los nuevos desafíos para nuestro sistema educacional. A más de un año del inicio de esta trágica experiencia para toda la humanidad, igualmente podemos decir que cada problema, adversidad o dificultad afrontada por la docencia, más que paralizarla, se constituyó en un nuevo pliego reivindicativo para poder garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación en el presente y en el futuro (un futuro que ya comenzó, tal como decíamos).

Este ejercicio de convertir cada problema en un nuevo propósito no es una excepción en la docencia argentina. Por el contrario, ha sido una constante. Sin ir más lejos, muchas de las dificultades convertidas en desafíos que hoy se afrontan para garantizar el derecho a la educación tienen su origen en tiempos prepandémicos, más precisamente, durante el último gobierno de la restauración conservadora.

Cabe recordar que las políticas educativas implementadas entre 2015 y 2019 estuvieron encaminadas a horadar muchas de las condiciones que ahora se han tornado sumamente críticas. En ese período, se vulneraron de forma sistemática los derechos de las y los trabajadores de la educación, así como también se practicó un ajuste en el sector, del cual aún se sufren muchas de sus consecuencias, por ejemplo, el incumplimiento de la ley de financiamiento que fija un 6 % del PBI para educación, la interrupción del Plan Conectar Igualdad, la subejecución de los programas de infraestructura y equipamiento, »

Así como hubo que modificar estrategias pedagógicas, también se comenzó a “imaginar” la nueva educación.

» el desmantelamiento del Instituto Nacional de Formación Docente, el incumplimiento de la promesa de la construcción de 3.000 jardines de infantes, y la pérdida del poder adquisitivo salarial docente, entre otras tantas flagelaciones cometidas en el campo educativo.

Teniendo en cuenta esta breve contextualización, a la hora de ensayar una posible enumeración de desafíos para la tarea docente de cara al porvenir, lo primero que nos planteamos es recuperar todo lo perdido en materia de derechos sociales y condiciones laborales, para lo que se necesita un Estado presente que atienda las demandas de la clase trabajadora. Porque la resolución de los problemas educativos y el logro de los nuevos desafíos no dependen solamente de la tarea de las y los docentes o de las escuelas. Como cualquier otro trabajo, este tampoco se puede pensar más allá de las

educativos, los organismos internacionales de financiamiento y las ONG para avanzar en la reestructuración de los sistemas educativos con clara primacía de las tendencias privatizadoras. Hablamos de “alianzas de hecho” porque no necesariamente existen ni se exigen marcos legales, normativas o leyes específicas en los países para habilitar y/o impedir esto, sino que, “de hecho”, se firman convenios y acuerdos público-privados para avanzar en ese sentido privatizador.

La otra cuestión definitiva, de cara al porvenir, tiene que ver con lo que desde los sindicatos docentes, y mucho antes de la pandemia, se vino demandando respecto de la necesidad de contar con “escuelas seguras”, donde estén protegidos, cuidados, en buenas condiciones sanitarias y ambientales, tanto los niños, niñas, jóvenes, y las y los adultos que van a apren-

“ *Enfrentamos el desafío de dar respuesta a la disputa entre adoptar modelos educativos de corte tecnocrático, basados en recursos que ofrece el sector privado, o bien avanzar con políticas públicas desde el Estado.*

“reglas del juego”, entendidas como marcos regulatorios que condicionan una tarea y que no son los mismos cuando hay un Estado presente que cuando esas “reglas” son impuestas por el mercado.

El gran desafío aquí, entonces, es contar con un “Estado docente”, instituido como el principal responsable y garante del derecho social a la educación. Un Estado con la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública estatal, obligatoria, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades. Esto es vital, pues en el contexto de pandemia hemos observado, no solo en la Argentina, sino en toda América Latina, la proliferación de “alianzas de hecho” entre los Estados (nacionales y subnacionales), las empresas privadas proveedoras de servicios

der, como las y los docentes. Esto implica reestructurar y rediseñar los lugares de trabajo y de aprendizaje escolar; una nueva arquitectura para pensar esa otra tarea docente que necesita la nueva educación. Supone además repensar los ciclos y unidades pedagógicas, los diversos sistemas de evaluación formativa y no punitiva, y las reconfiguraciones teóricas e ideales de las trayectorias educativas. Todo esto también se liga a otro desafío: el de pensar una nueva formación docente, que esté acorde a las circunstancias determinadas por el “giro hacia la formación en línea y la enseñanza a distancia de emergencia que han convertido las tecnologías de la educación en un componente fundamental de la educación en todo el mundo” (Williamson, B. y Hogan, A., 2020).

Estamos, a la vez, ante la complejidad de diseñar una nueva etapa de la tarea docente, en la que la presencialidad tendrá que conjugarse con el uso apropiado de las herramientas digitales, sin caer en la tentación de las “soluciones rápidas” que el mercado pone al “alcance de la mano” a través de las grandes corporaciones que han tomado a la educación mundial como un campo propicio para hacer negocios. Vemos esto con preocupación porque los desarrollos tecnológicos hoy están directamente ligados a las plataformas globales privadas que acumulan datos a gran escala para ser procesados y utilizados como organizadores sociales, y así poder anticipar, predecir y controlar el comportamiento de millones de personas, así como también clasificar estadísticamente a la población, segmentar la sociedad y estimular determinadas acciones desde la perspectiva mercantil del consumo por tipo de usuarios.

Hoy nos enfrentamos al desafío de dar respuesta a la tensión/disputa entre adoptar modelos educativos de corte tecnocrático, basados en las “rápidas respuestas” con soluciones informáticas y tecnologías que se ofrecen desde el sector privado (pedagogía de las plataformas), o bien avanzar con políticas públicas desde el Estado con desarrollos tecnológicos propios, que permitan en el mediano y largo plazo contar con herramientas digitales acordes a las realidades educativas nacionales y regionales, diseñadas con la participación de los y las docentes, con posibilidad de descarga libre y código abierto, y que eviten el rastreo de información vital con usos comerciales (soberanía pedagógica).

Se trata, en este último caso, de diseñar modelos educativos que, si bien incluyen soluciones digitales, estas se piensen como propuestas pedagógicas complementarias a la presencialidad, y cuando dicha presencialidad no signifique poner en riesgo la salud y la vida de la población.



La educación es, como suele decirse en estos tiempos, una de esas “cosas” que no podrán continuar como estaban. Como tampoco el mundo podrá seguir siendo tan injusto y desigual.

Para el autor, se necesita “una nueva formación docente”, que conjugue presencialidad y enseñanza en línea.

Referencias bibliográficas:

- ›De Sousa Santos, Boaventura, El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía, *Akal*, 2021.
- ›Kuehn, Larry, “El capitalismo de plataforma virtual coloniza la educación”, *Red SEPA*, 2020.
- ›Srnicek, Nick, Capitalismo de plataformas, *Caja Negra*, 2018.
- ›Williamson, B. y Hogan, A., La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19, *Internacional de la Educación*, 2020.
- ›Zuboff, Shoshana, La era del capitalismo de vigilancia, *Paidós*, 2020.



Nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo

A todos y todas nos pasó alguna vez. Arribar a la estación y que el tren, con su traqueteo inconfundible, anuncie que nos dejó de a pie. También, alguna otra vez, seguro nos ocurrió lo contrario: llegar tarde y con el último aliento al andén para, con gran alivio, descubrir que gracias a un imprevisto o desperfecto técnico las puertas de los vagones permanecerían abiertas un rato más que el habitual. Lo justo como para que abordemos sin problemas.

Esta es una invitación a despabilarnos antes de que las puertas del tren se vuelvan a cerrar.

Durante 2020, la incorporación de tecnologías digitales al sistema educativo recibió un impulso sustantivo. Esto, contra todos los reveses que significaron la pandemia, es una buena noticia: las tecnologías digitales tienen un enorme potencial para mejorar las trayectorias escolares y los aprendizajes de las y los estudiantes.

La incorporación de estos recursos a los procesos de enseñanza y de estudio se inició hace aproximadamente veinte años. Durante las dos

primeras décadas del siglo XXI, la Campaña Nacional de Alfabetización Digital y el Plan Conectar Igualdad distribuyeron más de 5 millones de dispositivos digitales e impulsaron la formación masiva del cuerpo docente en el uso pedagógico de estos medios.

Con el paso de los años, este proceso se enteleció. Pero la exigencia de educar sin clases presenciales aceleró nuevamente la incorporación de tecnologías digitales al sistema educativo. En pandemia, la escuela nunca dejó de funcionar. El gobierno nacional y los gobiernos provinciales distribuyeron estos equipos y facilitaron el acceso a Internet. Crearon nuevas plataformas con recursos pedagógicos digitales y aulas virtuales, y ampliaron la oferta de formación para el desarrollo de habilidades especializadas entre docentes. También se avanzó en la digitalización de los sistemas de gestión y producción de información.

Sin embargo, la escuela no estaba preparada para migrar al espacio digital. Las respues- »

Por Alejandra Cardini, Vanesa D'Alessandre y Agustina Ollivier

Las autoras son la directora, la investigadora asociada y la analista del programa de Educación de CIPPEC,¹ respectivamente.



La pandemia enseñó que es insustituible la presencialidad, pero también que por sí misma no va a solucionar un problema que es estructural y previo a la emergencia.

» tas de emergencia colisionaron con los límites de un entorno virtual aún débil para albergar el vasto y complejo entramado de interacciones educativas que se daba en la presencialidad. Los déficits de infraestructura eran y son muy importantes. El 55 % de las y los estudiantes de nivel primario y secundario tenía computadora, pero el 80 % debía compartirla con otros integrantes de su familia. La mayoría de las y los docentes también contaba con computadora, pero solo la mitad eran de uso exclusivo. En la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica,² apenas alrededor de un 46 % de estudiantes dijo contar con una conexión fija y buena señal. En los hechos, la educación se sostuvo mayormente a través de celulares: el 90 % utilizaron sus dispositivos móviles.

La distribución inequitativa de infraestructura digital entre estudiantes y la ausencia de códigos comunes para aprender sin clases presenciales profundizaron las desigualdades educativas. Quienes disponían de más recursos accedieron a clases por videollamada y a contenidos articulados, mientras que sus pares de sectores más vulnerables dependieron del

celular y el WhatsApp, recibieron actividades desconectadas entre sí y tuvieron menos interacción con sus docentes.

La suspensión de la presencialidad impactó negativamente en los aprendizajes de gran parte de los y las estudiantes, y aumentó la probabilidad de abandono. Las respuestas educativas digitales de emergencia no lograron recrear una experiencia escolar a la altura de la que la comunidad educativa necesitaba. Aun cuando es razonable suponer que en pocos meses más la totalidad de chicas, chicos y adolescentes podrán asistir a clases presenciales, las deudas que el sistema educativo tenía para con ellos y ellas, que las restricciones sanitarias profundizaron, seguirán en gran medida pendientes.

Tengamos en cuenta que según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), en 2019, con la totalidad de los establecimientos educativos abiertos, solo siete de cada diez jóvenes que entraban al secundario lograban completar el tramo de escolarización obligatorio. Las brechas de graduación entre estratos sociales rondaban los 50 puntos porcentuales: el 90 % de jóvenes de entre 20 y 22 años de más ingresos finali-

zaba el nivel, mientras que entre sus pares de menores ingresos esta proporción era del 41 %.³

Del tiempo que llevamos educando en pandemia aprendimos que las clases presenciales son insustituibles; y del pasado reciente, que la presencialidad por sí misma no va a ser la solución a un problema que es estructural y previo a la emergencia.

En la publicación “Educar en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina”,⁴ realizada en conjunto entre CIPPEC y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), proponemos acciones para fortalecer las clases presenciales a través de las tecnologías digitales.

sición y organización de los contenidos en este nuevo formato expresen unidades de sentido curriculares.

La posibilidad de que los y las docentes los editen, enriquezcan y adecuen a las particularidades de sus estudiantes es imprescindible para que sean debidamente incorporados a sus prácticas de enseñanza. El intercambio de experiencias entre escuelas puede ser una fuente de retroalimentación permanente para ajustar estos trayectos, sumar recursos a los repositorios y consolidar nuevas y potentes redes de aprendizaje entre pares.

A través de la combinación de instancias presenciales con otras asincrónicas, la comunidad educativa podría extender la jornada escolar, ofrecer más y mejor educación, enriquecer esa

“Más tecnología no es sinónimo de mejor educación. Las TIC solo logran ese objetivo cuando dialogan con el ‘saber enseñar’ de las y los docentes, cuando enriquecen y facilitan la interacción con sus estudiantes.

En primer lugar, vemos urgente universalizar la infraestructura digital al interior de la comunidad educativa. El acceso a dispositivos y a conexión a Internet de calidad es la condición de posibilidad para consolidar una política educativa potenciada por las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Ahora bien, más tecnología no es sinónimo de mejor educación. Las TIC solo logran ese objetivo cuando dialogan con el “saber enseñar” de las y los docentes, cuando enriquecen y facilitan la interacción con sus estudiantes. Por eso, debe priorizarse el desarrollo de estas habilidades en el cuerpo docente.

En tercer lugar, consideramos clave mejorar el funcionamiento de las plataformas a través de trayectos digitales curriculares para el aprendizaje en profundidad. Esto implica habilitar accesos diferenciados por nivel y año de estudio en los repositorios, de tal forma que la dispo-

experiencia y superar la rigidez de la vieja presencialidad. Los próximos años serán decisivos para consolidar una política educativa potenciada por las TIC. ¡Aprovechemos el impulso y subámonos al tren!

Notas:

1) *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.*

2) *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica: www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica*

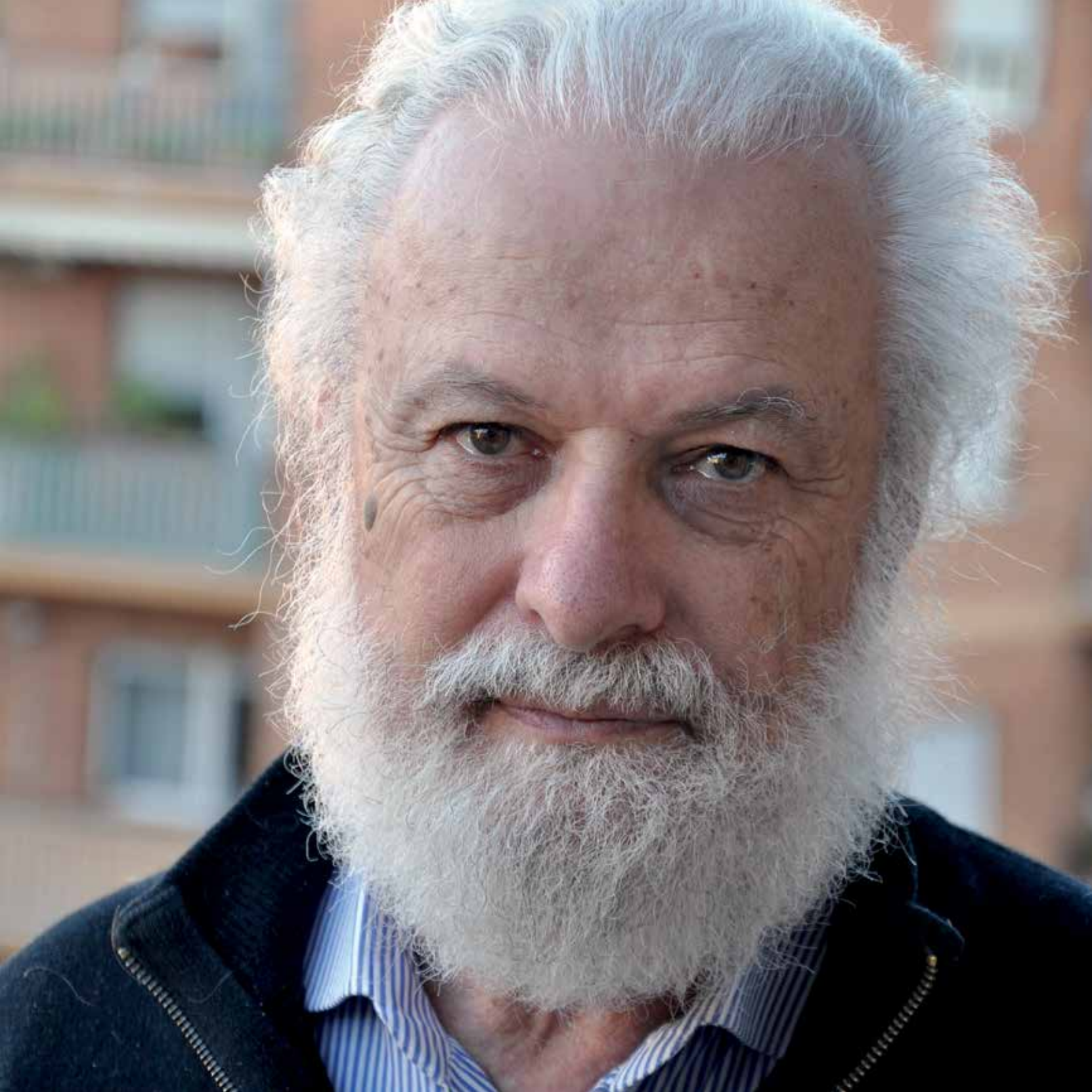
3) *Elaboración propia con base en EPH 3T 2019.*

4) *“Educar en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina”, CIPPEC, junio de 2021: cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia-un-nuevo-impulso/*

Francesco Tonucci: **“La escuela perdió una gran ocasión para reflexionar sobre sí misma”**

El prestigioso educador italiano, creador del proyecto “La ciudad de las niñas y los niños”, se mostró crítico del sistema educativo y pidió recuperar las calles como escenario para el juego.

Por Carlos Romero



“La tarde no es de la escuela. Las tareas son un abuso, porque la escuela debería reivindicar que los niños jueguen, para mañana tener algo que contar, que es mucho más importante que llevar tareas todas iguales, más o menos bien hechas.

Desde que arrancó la pandemia, Francesco Tonucci ha visto multiplicadas sus tareas como nunca antes, con una agenda apretada de conferencias y entrevistas a través de plataformas digitales. Justamente, esa capacidad de adaptarse es lo que el famoso educador italiano le reclama, ya con cierto desencanto, a la escuela como institución. “No ha sabido aprovechar esta prueba para analizarse, para ver lo que no funcionaba y cambiarlo”, lamentó Tonucci desde Roma, en diálogo con *Impresiones* vía Skype.

Pedagogo y dibujante –con el pseudónimo Frato publica tiras satíricas sobre temas educativos– es una de las voces más convocadas a nivel mundial para repensar la enseñanza en un momento de crisis que ha puesto una gran presión sobre el sistema escolar. “Los alumnos vivían experiencias impresionantes y la escuela seguía con sus dinosaurios, su Napoleón, su Alaska, con lo que tocaba en el programa”, graficó Tonucci, siempre crítico de los métodos pedagógicos tradicionales. “Frente a las clases –sostuvo–, los niños se aburren, y frente a las tareas, se enfadan. Son dos sentimientos que es difícil conjugar con un aprendizaje”. Por eso, insiste en que “las tareas son un abuso” que les impide a los niños y las niñas vivir experiencias.

Además de pedir un esfuerzo a la sociedad para que los docentes, que “en la gran mayoría sufren la escuela”, vuelvan a gozar de su tarea, el maestro italiano llamó a recuperar las calles como escenario fundamental para el juego, al que le asigna un rol “aún más importante que la educación escolar”. A eso apunta su famoso proyecto “La ciudad de las niñas y los niños” (*La città dei bambini*), nacido en 1991 para impulsar con las autoridades de España, Italia y América Latina un paradigma donde los chicos y chicas asumen un papel activo en el proceso de cambio, participando de forma concreta del gobierno y la delineación de las ciudades, reapropiándose así del espacio urbano para el juego.

En la Argentina, Tonucci estuvo trabajando con el Ministerio de Educación de la Nación en su propuesta “La casa como laboratorio”, de donde surgió el cuadernillo *Saberes cotidianos*, con ideas para explorar, jugar y aprender en casa, pensado para aquellos lugares donde no llegaba Internet. También viene impulsando “La ciudad de los niños y las niñas” con la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

-Después de más de un año y medio de pandemia y de políticas educativas experimentales, ¿cuál es hoy su mirada sobre lo hecho por la escuela?

-Mi pensamiento fundamental es que se ha perdido una gran ocasión. La pandemia ha puesto todo a prueba: nuestras capacidades y la resistencia de las personas. Ha sido una prueba importante para todos, en todos los sentidos. Para mí, por ejemplo, fue una novedad absoluta esto de transferir mi experiencia a nivel virtual. Fue la primera vez en mi vida y nunca he trabajado tanto como en este año y medio. He tenido decenas y decenas de conferencias y entrevistas, asistiendo a un interés creciente respecto de nuestro proyecto “La ciudad de los niños”. Y un interés de personas con cargos muy relevantes, con quienes trabajamos, especialmente en nuestro país, la Argentina, donde tuvimos contactos muy importantes. Lo que noto como un elemento grave es que la escuela no ha sabido aprovechar esta severa y muy importante prueba para, por ejemplo, analizarse, reflexionar sobre sí misma, para ver lo que no funcionaba y cambiarlo. Porque la situación permitía cambios. Es decir, en un momento de emergencia los cambios son más aceptados y hasta deseados.

-¿En qué considera que consistió esa ocasión desaprovechada?

-Lo que yo noté, y lo refiero especialmente a la experiencia italiana pero creo que ha sido similar en todos los países, es que la escuela

ha preferido no cambiar nada. En Italia, asumió como lema en la pandemia “La escuela no para”, algo que me pareció totalmente absurdo. Ha parado el mundo, estamos encerrados en casa, pasamos meses sin salir, trabajando virtualmente, comprando una vez a la semana, con criterios de salud muy estrictos. Cuando en Italia se ha dicho “La escuela no para”, ha significado que iba por adelante, como si no pasara nada. La escuela se ha demostrado a sí misma y al mundo que no es la escuela de los alumnos, de la sociedad, la que prepara para la vida, sino que es una escuela por sí misma. Los alumnos vivían experiencias impresionantes, bombardeados todos los días por los medios con estas noticias horribles, y la escuela seguía con sus dinosaurios, su Napoleón, su Alaska, con lo que tocaba en el programa y con tareas. Y claro que clases y tareas son la parte de la enseñanza que no funcionaba antes. Ahora hay mucho debate sobre si la didáctica a distancia ha funcionado menos. ¡Es que esta didáctica tampoco funcionaba antes, presencialmente! Porque frente a las clases, los niños se aburren; y frente a las tareas, se enfadan. Son dos sentimientos que es difícil conjugar con un aprendizaje.

-Si se hubiese aprovechado esa oportunidad, ¿en qué podría haberse reflejado?

-Para contestar esta pregunta, me gusta citar a los buenos maestros, que nunca han dado clases ni tareas. Yo conocí buenos maestros, aprendí de ellos, en distintos lugares. Lamentablemente, no son todos, cuando yo creo que esto debería ser el objetivo de nuestros países: que a cada alumno le corresponda un buen maestro. La escuela en que estoy pensando no es nada rara, es la que siempre han hecho los buenos maestros, una escuela para sus alumnos y no al revés, que sus alumnos deban preocuparse, ocuparse y comprometerse con la propuesta del maestro. La propuesta debería ser siempre de los alumnos, no de los maestros.

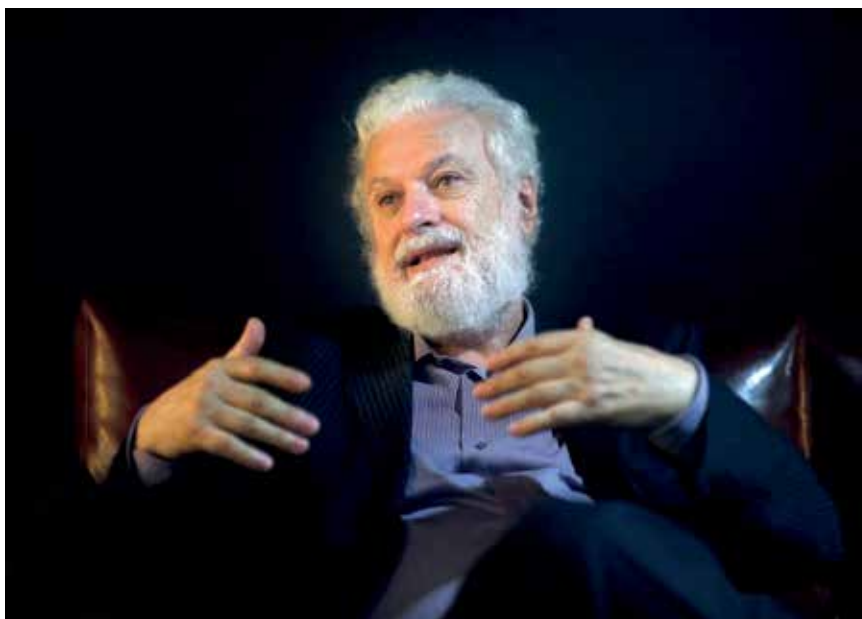


Foto: cortesía Francesco Tonucci

Esto puede sonar raro, pero no lo es, porque lo dice la ley, que en todas nuestras constituciones democráticas indica que los ciudadanos son iguales. Y como esta afirmación es falsa, porque no son iguales, las constituciones dicen algo para marcar que ese será el compromiso de nuestras democracias: hacer que sean iguales. Para eso, uno de los instrumentos es la educación. Lo dice muy claro la Convención sobre los Derechos del Niño, que es una ley de alto nivel jurídico, y para nosotros, los argentinos, de nivel constitucional. Por eso, todo lo que está escrito en la Convención hay que considerarlo vinculante y obligatorio. Y el artículo 28 dice que los Estados se comprometen a tener una escuela pública y gratuita para todos, para conseguir la igualdad de oportunidades. Ese es el objetivo. Y el cómo está en el artículo 29, que dice que la misión de la educación debe ser el desarrollo de la personalidad de los niños, de sus aptitudes y capacidades hasta el máximo de sus posibilidades. No dice que el objetivo »

Para Tonucci, “los maestros se enferman, viven la escuela como algo pesado” y así pierden eficacia.



Foto: cortesía Francesco Tomucci

Durante la pandemia, el pedagogo italiano impulsó iniciativas con el Ministerio de Educación argentino.

» es que consigan los resultados previstos de los programas, no dice eso, sino exactamente lo contrario.

-En este escenario, ¿qué pasa con el rol de los docentes? Muchas de las mismas condiciones que son perjudiciales para los niños y niñas, también los afectan.

-Los docentes, en la gran mayoría, viven muy mal la escuela, la sufren. En Italia, la enseñanza es una de las actividades con más enfermedades profesionales y esto no tiene sentido si pensamos que trabajan con niños y niñas. Otras tareas con el mismo público, es decir, pediatras, psicólogos infantiles, psicoterapeutas, no tienen una alta enfermedad profesional. Pero los maestros se enferman, viven la escuela como algo pesado y es evidente que, si la viven así, no son docentes eficaces. Me gustaría darles un mensaje para que puedan gozar de su profesión privilegiada, porque los buenos maestros siempre han reconocido que tenían una gran suerte al ejercer esta tarea. Tenemos que hacer un esfuerzo para ayudar a los maestros a

entender que son una categoría privilegiada, claro, lamentablemente no reconocida como tal, a nivel económico y a nivel social, muchas veces. Pero no pueden vivir mal esta profesión. Es un poco como con la familia: si los padres sufren en su papel, los hijos viven mal. Los hijos necesitan madres y padres contentos y serenos, felices, activos, abiertos.

-En el caso de la Argentina, suele decirse que la sociedad espera de la escuela y los docentes una diversidad de funciones que, a la vez que ratifican su peso como institución central, la desvían de su función educativa. ¿Qué opina al respecto?

-Esto lo hemos visto muy bien en la pandemia. La escuela asumió más una función de asistencia social que de lugar de educación. Aquí me gustaría subrayar dos elementos. Uno es que la escuela –y no por su culpa– ha llegado a ser el único lugar de socialización de niños y niñas hasta que puedan volver a salir de casa solos, algo que, por ejemplo, en Italia no ocurre antes de los 11 o 12 años, y es un absurdo total, porque si no salen, no juegan; y si no juegan, les estamos impidiendo uno de los derechos de desarrollo más importantes. Yo no dudo en decir que el juego es aún más importante que la educación escolar. En la pandemia, la escuela, como único lugar donde los niños se encuentran, ha llegado a ser deseada. Lo dicen todas las encuestas. Pero la escuela se ha equivocado totalmente pensando que los niños querían clases y tareas, cuando deseaban compañeros, amigos, contactos. Nosotros proponemos con fuerza que vuelva la calle como uno de los lugares de vida de las chicas y chicos, en el sentido del espacio público, de forma que puedan vivir al menos tres experiencias: una de familia, otra de escuela y otra del espacio público, donde viven el juego con sus amigos. El otro elemento importante sobre el papel social de la escuela lo dice el artículo 29 de la Convención: ayudar a cada niño y niña a descubrir sus aptitudes,

es decir, sus vocaciones, y desarrollarlas hasta el máximo de sus posibilidades. ¿Qué significa esto? Que esa es la verdadera orientación, que no se hace a los 14 o a los 18 años, visitando distintas universidades o empresas para elegir la profesión.

-¿Entonces la orientación vocacional debería trabajarse en los primeros años?

-Empieza a los 3 años, cuando los niños comienzan a descubrir que nacieron para bailar, investigar o para lo que nacieron. Y la escuela debería ser el lugar donde esta vocación se reconoce. Lo absurdo es que, sustancialmente, nuestras escuelas siguen evaluando en base a lengua y matemáticas, como si fueran el único destino social de nuestro futuro. Es una de las razones por las que, en todas las investigaciones que tenemos, resulta que la relación entre el éxito en la escuela y el éxito en la vida es nula. Esto es impresionante y creo que cada uno de nosotros lo puede comprobar.

-Mencionó el lugar central del juego. ¿Qué papel cumple en la educación?

-En la Convención, el juego es reconocido por el artículo 31, que dice que los niños tienen derecho al descanso, al tiempo libre y al juego. Eso según la versión española, que a mí no me gusta, porque, en cambio, en la original inglesa dice que los niños tienen derecho to *engage in play*, que significa a comprometerse, a empeñarse en el juego. De alguna manera, la Convención reconoce al juego como el derecho más importante. Y, en mi interpretación personal, lo reconoce no solo como un derecho, sino casi como un deber. Los niños tienen un deber de jugar, porque lo necesitan para su desarrollo y porque también lo necesitamos nosotros. La ciudad necesita niños que ocupen, vivan y recorran el espacio público, porque lo hacen seguro, bello y sano. Para quienes estudiamos el desarrollo infantil, no hay dudas de que el juego es la experiencia más importante. Einstein decía que el juego es la forma más alta de

investigación. Es así que los niños construyen los cimientos del conocimiento. Pero el juego necesita algunas reglas fundamentales. La primera es la autonomía. Es decir, no se puede acompañar a un hijo a jugar, no se puede vigilar un niño que juega. Hay que reconocer al juego como una experiencia exclusivamente infantil. Y los adultos tenemos la responsabilidad de permitirlo. Debemos dejar que nuestros hijos jueguen, y, como docentes, dejar que los alumnos tengan tiempo libre, por lo cual la tarde no se puede tocar, la tarde no es de la escuela. Las tareas son un abuso, porque la escuela debería reivindicar que los niños jueguen, para mañana tener algo que contar, que es mucho más importante que llevar tareas todas iguales, más o menos bien hechas.

-Y, sin embargo, todo el andamiaje de expectativas y exigencias de la sociedad va en una dirección contraria. Todo el tiempo se piden logros medibles.

-Los que tienen mi edad han podido vivir la experiencia de la calle. Significa que es un cambio reciente, muy de los últimos años, de dos o tres decenas de años. Antes, que un hijo o una hija salieran de casa a pasar el tiempo libre con sus amigos era natural y casi obligatorio. No había manera de entretenerlos en las casas.

-Claro, era un espacio ganado para el juego. Y en la calle también pasaban algunas cosas malas, pero eso mismo era parte de la experiencia de vida, ¿no?

-Mire: Andrea, una niña de Bogotá, en uno de los encuentros que he tenido a lo largo de la pandemia, ha dicho que “dañarse es importante porque se aprende”. Y yo repito esa frase porque sé que se la inventó a ella, que no la escuchó de un adulto. Ninguno de nosotros le diría a su hijo, ni yo a mi nieta: “Dáñate, por favor, porque aprendes”. Nosotros esperamos que no se dañen, pero es fundamental que puedan dañarse. Y el riesgo es parte total del juego, no para lastimarse, sino para conocerlo y superarlo.

“Einstein decía que el juego es la forma más alta de investigación. Es así que los niños construyen los cimientos del conocimiento. Pero necesita algunas reglas. La primera es la autonomía. Es una experiencia exclusivamente infantil.”

(In)equidades en la continuidad educativa con efectos inestimados

Por Ianina
Tuñón

Investigadora
del Observatorio de la
Deuda Social Argentina
(ODSA/UCA),
PISAC-COVID-19
(UNLAM).

Educación

[24]

La pandemia por COVID-19 tuvo un impacto difícil de predecir y evaluar en la sociedad toda, pero se sospecha uno particular en la población de niños, niñas y adolescentes. Justamente, por tratarse de un grupo en pleno desarrollo.

Uno de los espacios claves para el desarrollo humano de la niñez y la adolescencia es la escuela. Estimaciones de Naciones Unidas señalan que las medidas de confinamiento afectaron a alrededor de 1.600 millones de estudiantes en 190 países del mundo y que ello, sin dudas, supone una pérdida de oportunidades de aprendizaje. Pérdida muy complicada de estimar porque, probablemente, no es igual para todas las infancias en el mundo ni para las infancias de la Argentina.

En este sentido, la situación de la Argentina es preocupante porque fue uno de esos países donde las medidas de aislamiento y cierre de escuelas fueron más extendidas en el tiempo, con variantes según la jurisdicción del país. Lo

cierto es que estas restricciones se establecieron a inicios del año lectivo 2020; el cierre fue total y de modo uniforme en todo el territorio nacional hasta mediados de septiembre, y luego se siguieron diferentes estrategias, pero las clases presenciales y continuadas no habían regresado hasta el cierre de este artículo (julio de 2021). Probablemente, estemos ante la mayor interrupción de la historia en la escolarización presencial.

¿Qué impactos tuvo la pandemia por coronavirus en la educación? Por un lado, se estima un aumento del abandono escolar y traspaso de estudiantes de la educación de gestión privada hacia la estatal como derivación de los problemas socioeconómicos que dejó la pandemia. Por ejemplo, la UNESCO (2020) calcula que 23,8 millones de niños/as en todo el mundo abandonaron las escuelas, y 3,1 millones en la región de América Latina y el Caribe. Por otra parte, el acceso a tecnologías y conectividad se volvieron recursos indispensables para poder



continuar estudiando. Aunque el avance tecnológico fue masivo en el mundo, las desigualdades sociales son muy relevantes en términos de la disponibilidad de estos recursos y en su calidad. Un estudio de UNICEF (2020) en la Argentina señaló que el 18 % de los/as adolescentes de 13 a 17 años no tenía acceso a servicio de Internet, y que el 37 % no contaba con un dispositivo similar a una computadora.

Según las estimaciones del Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina, en el segundo semestre de 2020 la mayoría de los estudiantes de educación primaria y secundaria pudieron es-

tablecer contacto con los docentes. En la educación inicial es en la que se registró un porcentaje cercano al 10 % que no pudo tomar contacto o que decidió no hacerlo. No obstante, se conoce menos sobre la continuidad en esa comunicación y el tipo de clases que se pudieron mantener a lo largo de un período muy extenso.

Las formas de comunicación más recurrentes entre los estudiantes y los docentes fueron las redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram): 49,7 % en la educación inicial, 53,4 % en la educación primaria y 41,7 % en la secundaria. Mientras que las clases sincrónicas a través de plataformas (Zoom, Classroom, Teams) »

UNESCO estima que 23,8 millones de niños/as en todo el mundo dejaron las escuelas, y 3,1 millones en la región de América Latina y el Caribe.



Tuñón advierte sobre “las profundas desigualdades sociales” que gravitan en las modalidades digitales de comunicación.

» fueron más habituales en la educación secundaria (40 %) que en los demás niveles (25 % en la primaria y 20 % en la inicial). Otros canales de comunicación, como el uso de la llamada telefónica o retirar cuadernillos junto al bolsón de alimentos en la escuela, se utilizaron principalmente en los sectores sociales más vulnerables del país.

Asimismo, cabe reconocer profundas desigualdades sociales en estas modalidades de comunicación. El uso de redes sociales como modalidad principal aumentaba a medida que descendía el estrato socioeconómico de los hogares. Al mismo tiempo, estas disparidades fueron divergentes en el interior de cada uno de los niveles educativos. Por ejemplo, en la educación secundaria, los estudiantes de la clase trabajadora marginal tuvieron siete veces más probabilidad de haberse comunicado a través de redes sociales que un par en la clase media profesional. Si bien entre los estudiantes secundarios la comunicación a través de plataformas y modo sincrónico fue más habitual en el promedio, también fue más desigual en términos del nivel socioeconómico.

Además, se advierten diferencias entre regiones geográficas del país. Los estudiantes de

la Ciudad de Buenos Aires fueron los más aventajados por su mejor situación social promedio y por su escolarización en casi un 50 % en escuelas de gestión privada, quienes reportan haber tenido encuentros sincrónicos en plataformas en un 65 %, y alcanzando el 81 % en la educación secundaria. Mientras que en el conurbano bonaerense ese tipo de conexión se estima en apenas un 21 % en promedio y 35,7 % en el nivel secundario. Estos valores también se observaron en la educación secundaria en las ciudades del interior del país, e incluso fueron menores en el caso de la educación primaria.

Es fácil advertir que, en el marco de medidas de aislamiento muy prolongadas en el tiempo y que afectaron especialmente la presencialidad educativa, y en el que una parte mayoritaria de la población infantil vivía o cayó en la pobreza (64,6 %), es complejo y constituye un desafío realizar diagnósticos precisos sobre los efectos en el desarrollo integral del niño y de la niña.

Las carencias de conectividad y tecnología se revelaron agudamente, pero las desigualdades en otros órdenes de la vida de los/as chicos/as también evidenciaron desigualdades muy injustas frente a la posibilidad de continuar estudiando. Estas inequidades no son nuevas, pero en este contexto tuvieron una gravedad que sospechamos inaudita y con consecuencias probablemente irreversibles para el desarrollo de las infancias más vulnerables. Su reversión supone un plan estratégico por parte de los Estados, a mediano y largo plazo, con fuerte inversión de recursos, especialmente orientados a las poblaciones más vulnerables del país.

Referencia bibliográfica:

› Tuñón, Iamina. Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19. *Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025), Educa, 2021.*

A portrait of Paulo Freire, an elderly man with a long white beard and glasses, wearing a dark suit jacket over a light blue shirt. He is gesturing with his hands as if speaking. The background shows a bookshelf with books and decorative items.

Dossier Impresiones

Paulo Freire, 100 años

En el centenario de su nacimiento, un recorrido por la vida y obra del emblemático pedagogo y filósofo brasileño, cuyas ideas siguen invitando a repensar la educación en clave crítica y latinoamericana.

*Fotos: cortesía
Instituto Paulo Freire*

Educación

[27]

El legado de Freire y su inquietante presencia

Por Walter Omar Kohan

Profesor de la Universidad del estado de Río de Janeiro, Brasil. Investigador del CNPQ y de la FAPERJ. Autor de Paulo Freire más que nunca.

Educación

[28]

Difícil encontrar un brasileño más citado en el mundo de las ciencias sociales y humanas, y, particularmente, en el campo de la educación. Su obra escrita, en particular *Pedagogía del oprimido*, resulta una referencia obligada no solo en nuestros países sino también en el hemisferio Norte, donde Paulo Freire, de él se trata, pasó buena parte de su exilio. En su país natal, Brasil, las cosas son algo más complejas: amado por millones de educadoras y educadores, su nombre es usado simbolizando a un enemigo tan difuso cuanto impreciso. Tal es así que el actual presidente, Jair Bolsonaro, fue elegido en 2018 con un programa que, en su parte educativa, proponía “expurgar la ideología de Paulo Freire de la educación brasileña”. ¿Cómo explicar lo que parece un sinsentido? ¿Cómo es posible que el principal y más reconocido educador brasileño, autor de más de veinte obras traducidas a muchos idiomas, doctor *honoris causa* de prestigiosas universidades de todo el mundo,

sea considerado un enemigo de la educación brasileña? ¿Qué hay detrás de esa descalificación? ¿Cuál puede ser el valor y el sentido de una obra y una vida como la de Paulo Freire, a más de veinte años de su muerte?

Algunas preguntas tienen una respuesta relativamente simple. Paulo Freire tuvo siempre como enemigos a los dictadores y las dictaduras. O, mejor dicho, las dictaduras siempre lo vieron como un enemigo. En abril de 1964, el golpe militar en Brasil canceló el Plan Nacional de Alfabetización que él coordinaba y lo metió preso. Cuando su vida corría peligro, a través de un salvoconducto, consiguió exiliarse primero en Bolivia, pero ante un nuevo golpe, dos semanas después, debió refugiarse en Chile. Pasó allí varios años, antes de viajar a Estados Unidos y Suiza, donde por una decena de años coordinó el sector de educación del Consejo Mundial de Iglesias, y desde ahí estuvo al frente de campañas de alfabetización en el mundo entero.



En 1964, Brasil tenía 40 millones de analfabetos. Los analfabetos no votaban. El plan nacional que coordinaba Paulo Freire iba a alfabetizar, solo en su primer año, a entre 5 y 6 millones de personas que, así, iban a poder participar del sistema de elecciones. El efecto político de ese plan era evidente. Las razones de cancelarlo, también. Las dictaduras no quieren gente alfabetizada, en particular, cuando leen el mundo y no solo las palabras.

El actual gobierno brasileño, aunque haya ganado elecciones, tiene claros sesgos dictatoriales. No solo ha hecho apología de la dictadura que encarceló y forzó el exilio de Paulo Freire y tantos otros miles de brasileñas y brasileños, sino que afirma políticas públicas autoritarias en todos los frentes. Al mismo

tiempo, es producto de elecciones que tuvieron como condición de posibilidad otro golpe, de tipo institucional, contra el gobierno legítimo de Dilma Rousseff. Finalmente, actúa como una dictadura, y la actual pandemia ha sido un instrumento más de la voracidad de muerte y exterminio que han tornado políticas de Estado en el Brasil actual.

De modo que es bastante evidente por qué Paulo Freire ha sido declarado enemigo del actual gobierno brasileño. Un gobierno que afirma el odio como modo permanente de habitar la vida política no podría no odiar una pedagogía amorosa como la de Paulo Freire. Es también una forma de expresión del miedo que genera una obra capaz de efectos educacionales considerados amenazadores. »

Nacido en 1921, la figura del pedagogo es mundial. En Brasil, sin embargo, "las cosas son algo más complejas".

» Más allá del odio profesado por los dictadores, ¿cuál puede ser el valor actual de una obra como la de Freire? ¿Por qué muchos años después de su muerte se sigue leyendo y es considerado un clásico de la educación en diversos contextos? ¿Qué podemos aprender de su vida y obra? ¿Qué nos enseña para pensar los problemas actuales de la educación? ¿Qué puede ayudarnos a pensar en relación con nuestra contemporaneidad educativa?

Justamente, el punto neurálgico donde coinciden quienes lo aman y lo odian es en su enfática afirmación de que la educación es política. Con ello quiere decir, básicamente, que no hay educación políticamente neutral. No se trata de una cuestión de partidos o lemas políticos,



errancia e infancia. Tal vez, esos principios nos permitan vislumbrar una potencia inagotable. Los presentaré a continuación como un ejemplo de lo que puede dar a la reflexión un pensamiento y una vida como la de Paulo Freire.

El primer principio, la vida, sugiere que hay un valor político en colocar a la vida en juego en nuestras prácticas educativas. No dejarla afuera, para que lo que hacemos en educación atraviese los sentidos de la vida colectiva que estamos viviendo, y nos permita preguntarnos por qué vivimos de esta manera y no de otra. Cuando educamos sensibles a la vida, no se trata tanto de aprender o de enseñar teorías, contenidos, sino, sobre todo, de afirmar y problematizar determinados modos de vida.

“Justamente, el punto neurálgico donde coinciden quienes lo aman y lo odian es en su enfática afirmación de que la educación es política. Con ello quiere decir, básicamente, que no hay educación políticamente neutral.

ni siquiera de dogmas. De lo que se trata es de que, cuando educamos, afirmamos siempre un modo de ejercer el poder y también un mundo común del que, de manera implícita o explícita, nos colocamos a favor o en contra. Y cuando callamos, no es que estamos siendo neutrales, sino que estamos legitimando el mundo que no ayudamos a cuestionar.

Usualmente, estamos acostumbrados a pensar lo político a partir de las formas representativas de gobierno. Pero la política es mucho más que eso. En un libro reciente que dediqué a Paulo Freire¹, he buscado conceptualizar la politicidad de la educación a partir de cinco conceptos-fuerzas para desplegar otros sentidos de esa politicidad: vida, igualdad, amor,

El segundo principio es la igualdad. En un mundo plagado de desigualdades como el nuestro, significa afirmar un presupuesto sobre el idéntico valor y capacidad de las vidas inteligentes. Todos los seres humanos son igualmente capaces de aprender cualquier cosa si les son ofrecidas las condiciones adecuadas para ello. La historia de la educación está construida sobre la base de un principio contrario: estarían los más y los menos capaces, los que pueden y los que no pueden. Este principio se rebela contra esa lógica que consolida la exclusión y, en cambio, despliega un modo horizontal y no jerárquico de afirmar el poder de educar.

El tercer principio es el amor, igualmente político, en tanto potencia de conexión entre

las vidas que se encuentran en una experiencia educativa. El amor no es solo un sentimiento sino una especie de energía conectiva y conjuntiva entre las personas y el mundo. Es una fuerza que permite esperar con un mundo menos injusto y feo que el que nos toca vivir. Es, por tanto, una fuente de belleza y justicia, una confianza en la posibilidad de que siempre puede nacer un nuevo mundo, que la historia nunca es definitiva y que otro mundo es siempre posible.

El cuarto principio es la errancia, que afirma el doble valor del error, en el sentido del equivocarse como fuente del aprender y de viajar sin determinar previamente el destino del viaje. Si el educador o la educadora son errantes, lo son porque aprenden y viven de sus errores, y también porque viajan con sus alumnas y alumnos en un viaje educativo que está atento a los sentidos que el propio viaje ofrece. De este modo, Paulo Freire se inscribe en la escuela filosófica popular del “inventamos o erramos”, de Simón Rodríguez. Señala, además, una posibilidad nueva de viaje para los excluidos; un descentramiento del adentro, un abrir espacio para los que están afuera.

Finalmente, el último principio es la infancia, tal vez el más sorprendente para los lectores de Paulo Freire en la medida en que no se dedicó especialmente a la educación infantil, sino más bien a la de jóvenes y adultos. ¿Por qué la infancia? Porque Freire afirmó, de todas las formas posibles, una infancia sin edad, como posibilidad y condición de una vida educadora. La infancia, al contrario de lo que estamos habituados a pensar, no es tan solo o sobre todo algo que debemos educar, sino más bien una fuerza política, una manera de sentir el tiempo, una curiosidad, inquietud, una forma de habitar el presente en las relaciones educativas. Mantener viva la infancia es una condición para educadores de todas las edades.

Espero que el lector o la lectora sienta la fuerza política de estos principios inspirados



Freire pasó su niñez en Recife. Luego, vio en la infancia una “condición para una vida educadora”.

en la vida y la obra de Paulo Freire. Vida y obra de nuestra tierra, leídas y pensadas en todo el mundo. Inspiradoras de mundos educativos todavía por nacer. La *Pedagogía del oprimido* termina afirmando la confianza en un mundo “en el que sea menos difícil amar”. Paulo Freire escribió ese libro hace más de 50 años. Amar se ha vuelto todavía más difícil. Leer a Paulo Freire nos puede ayudar a redoblar nuestra confianza y esperanza en un mundo más amoroso.

Nota:

1) El libro Paulo Freire más que nunca (CLACSO, 2020) se puede descargar gratuitamente en: <https://www.clacso.org/pt/paulo-freire-mas-que-nunca/>

Desde Recife al mundo

Por Patricia
Guijarrubia

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos (UBA). Profesora de nivel superior. Columnista en Pedagogías Utopistas.

Educación

[32]

En las arenas nordestinas de Recife, en las colinas de Jaboatão dos Guararapes, en las costas chilenas, en los mosaicos selváticos de Guinea Bissau y en los diferentes caminos de Paulo Freire perduran sus escrituras andantes. En cercanos y lejanos lugares del mundo se (re)leen los libros del “educador de continentes”.¹

Recorrer sus cartas y ensayos, conferencias y entrevistas, es andar entre palabras vívidas que inspiraron e inspiran. En escuelas, profesores, universidades, en comunidades de base, en las aulas campesinas, en los sindicatos, en las caíçaras,² circulan sus críticas contundentes y sus reflexiones propositivas.

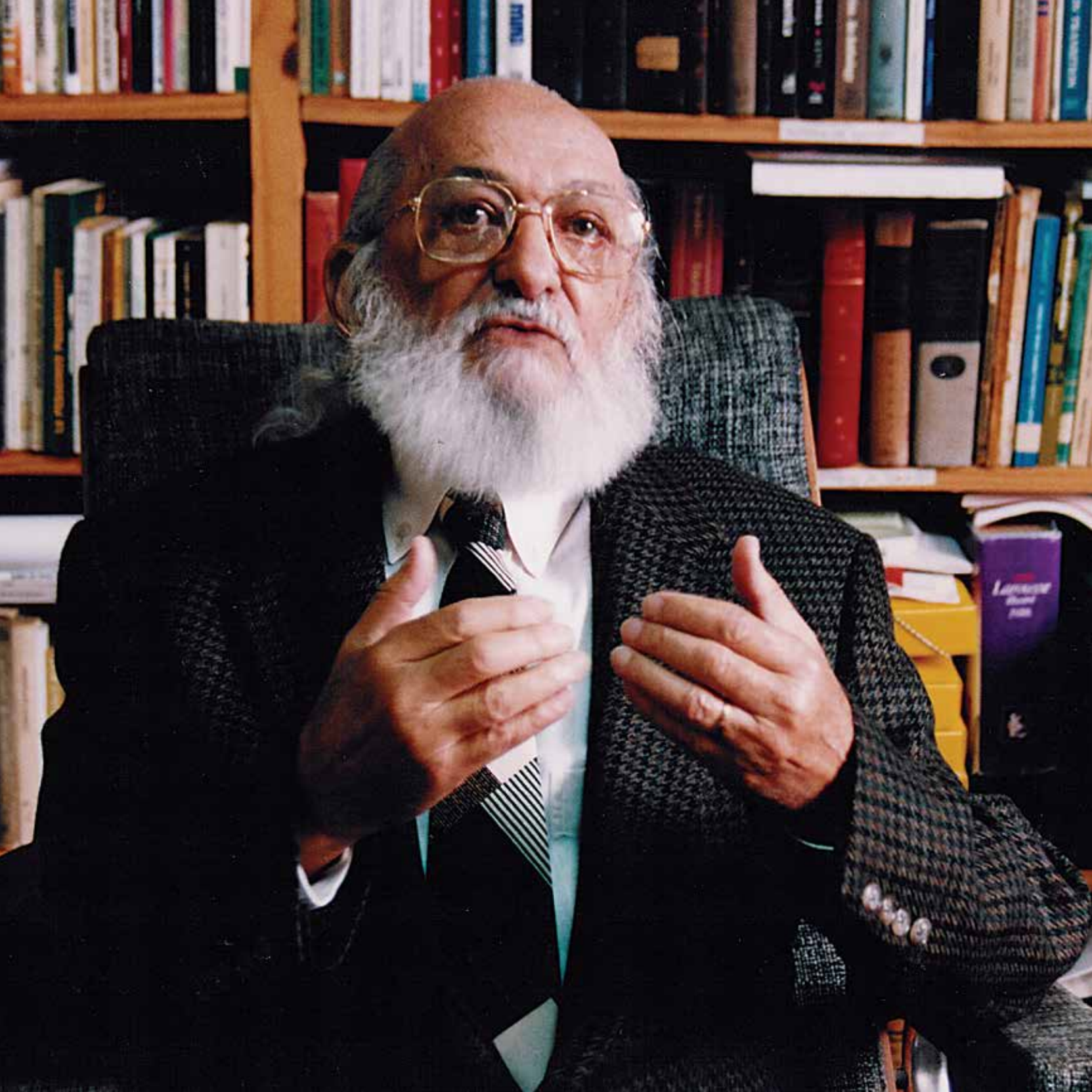
En etapas democráticas, un amplísimo abanico de docentes, periodistas, trabajadoras/es sociales, legisladoras/es, cooperativistas, filósofos/os, psicólogas/os sociales, ecologistas, urbanistas e investigadoras/es también deslizan las hojas impresas o digitales de cada publicación freireana. Incluso en crueles días dictatoriales,

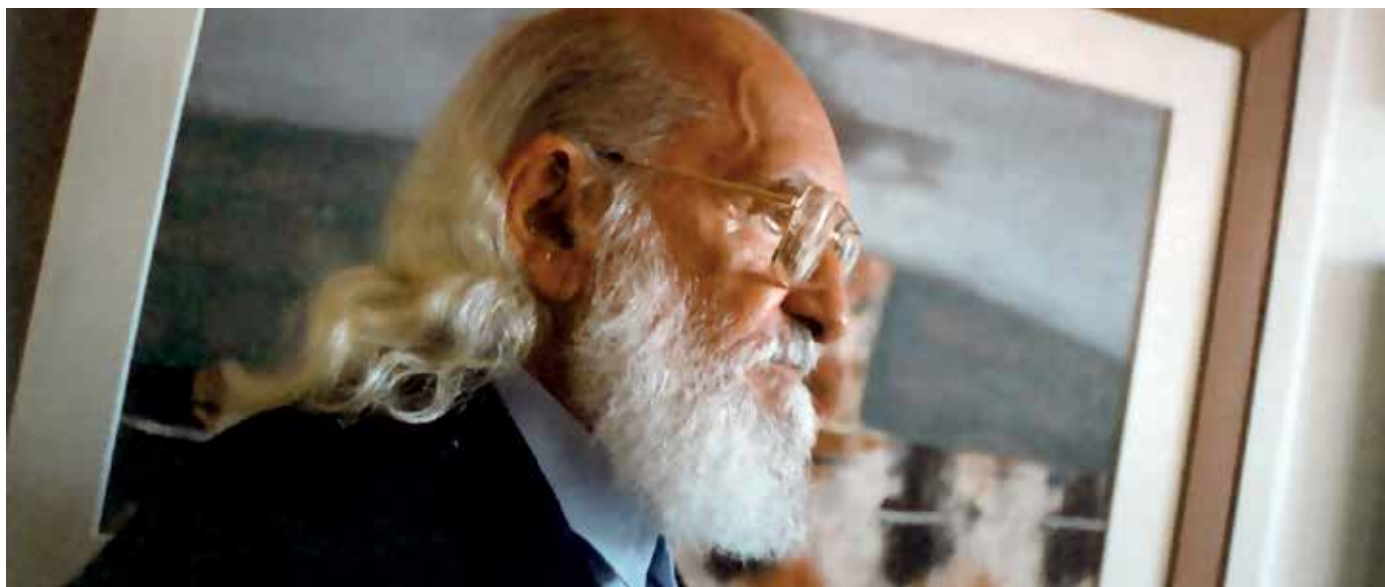
ante la prohibición, se tejían rebeldías para sus lecturas.

¿Por qué, en diferentes lugares y tiempos, en diversas profesiones y campos disciplinares, se leen y releen sus obras? Porque abordan a la humanidad toda en su propia esencia humana. Porque amalgaman preguntas existenciales y cuestiones epistemológicas siempre vigentes, e interpelan la deshumanización y las injusticias que esta conlleva.

Paulo Freire propone revertir la condena asfixiante de la deshumanización a partir de la transformación social, conjugando procesos tan críticos como participativos, tan reflexivos como activos, tan dialécticos como fundamentados, tan dialógicos como emancipadores, tan colectivos como complejos y multidimensionales.

Un compañero de sus “andares”, Carlos Núñez Hurtado, nombra a Paulo como “el ser humano más humano que ha conocido”, y agrega: “Vital, fresco, siempre en la búsqueda de la coherencia, se nos presenta él mismo »





Para Guijarrubia, el maestro de Recife invita a pensar un futuro que no es inexorable, sino “problemático”.

» con sus dudas, sus angustias y sus hallazgos y sus legítimas reivindicaciones”.³

Sus vivencias, pensamientos y experiencias, redactadas con tanta humanidad en tan prolifera, nutriente y nutricia obra, convidan a leer el mundo. Esto implica la comprensión crítica de la realidad y supone, además, denunciar y anunciar. Denunciar (revelar) los sufrimientos de las/os oprimidas/os, develar la indignación que manifiesta presencia de sensibilidad humana. Contrariamente, los procesos de deshumanización insensibilizan, obturan y fosilizan; incluso originan una adaptación tan sumisa como acomodaticia, tan fatalista como inmovilizante.

“La ideología fatalista dominante estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta”, advertía Paulo en *Pedagogía de la indignación* (1997). Entonces, además de denunciar (revelar), es necesario anunciar la génesis y concreción de tiempos mejores, albergando la posibilidad de otros mundos posibles, y esto implica sostener la esperanza.

“La esperanza tiene tanta importancia en

nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla en forma errada, dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo”, señalaba en *Pedagogía de la esperanza* (1992).

Sostener la esperanza es considerar que el futuro no es inexorable sino problemático y que es posible construirlo/reconstruirlo y modificarlo. Un mañana no reducido a la preservación del hoy o a su reproducción, un porvenir germinado de sueños y utopías.

Como plantea Ana Lucía Souza de Freitas en su prefacio a *Pedagogía de los sueños posibles* (2015), “soñar es imaginar horizontes de posibilidad, soñar colectivamente es asumir la lucha por las condiciones de posibilidad. El sueño posible no es una idealización ingenua, sino que surge de la reflexión crítica sobre las condiciones sociales de la opresión, cuya percepción no se vuelve determinista sino que comprende la realidad como algo mutable partir de la parti-

cipación de los sujetos que la constituyen y son igualmente constituidos por ella”.

Leer y releer a Paulo Freire invita a denunciar y anunciar con vehemencia y esperanza activa, considerando al futuro no inexorable, gestando y concretando utopías colectivas.

Los tres libros citados, es decir, convidados (*Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de los sueños posibles* y *Pedagogía de la indignación*), comienzan con la misma palabra, ya que Paulo fue y es pedagogo. Como tal, altera la mirada sobre las múltiples dimensiones educativas: la construcción de vínculos de igualdad, la práctica de la libertad, la ampliación de horizontes y universos vocabulares, la primacía dialógica, el reconocimiento de los saberes de todas y todos, entre tantas revoluciones freireanas. Simultá-

infinitos verdes universales, leer y releer las obras de Freire es despertar, es cuestionar y cuestionarse. Reflexionar, reinaugurar e impregnarse de esperanza colectiva. Dignificar espacios y tiempos, desde Recife, nuestramérica, al mundo.

Notas:

1. En 1992, Paulo Freire recibió el premio Andrés Bello “Educador de continentes”, de la Organización de los Estados Americanos, que destaca la labor de investigadores que contribuyan a vincular ciencia y humanidades.
2. Las caçaras son refugios construidos con hojas de palma a orillas del mar.
3. Para profundizar esta semblanza, ver el prólogo del libro *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, citado en la bibliografía.

“ Como pedagogo, altera la mirada sobre múltiples dimensiones educativas: la construcción de vínculos de igualdad, la práctica de la libertad, la ampliación de horizontes vocabulares, la primacía dialógica, el reconocimiento de los saberes.

neamente, trasciende el campo del enseñar y aprender, aportando certezas (que a su vez hacen dudar) para todas y todos quienes quieran anunciar la construcción de otras realidades posibles y trabajen para ello.

Leer y releer a Paulo Freire para reconocer y valorar, alimentar y perfeccionar sistemas democráticos, inclusivos y respetuosos de la humanidad y de la naturaleza, que abrazan a las nuevas generaciones y a todas las demás con sincera bienvenida de igualdad en la diversidad, de derechos desplegados en profundidad, de información cuidada y veraz, de ampliación de horizontes culturales, de educación constante y emancipadora para todos.

Bajo las sombras de los “árboles de pan”⁴ recifenses, de las papayas de Jaboatão dos Guararapes, de los canelos chilenos, de los cedros ginebrinos, de los manglares guineanos y de los

4. Un árbol cercano a su casa natal, nombrado en la tercera carta que le escribe a su sobrina Cristina.

Referencias bibliográficas:

- ›Freire, P., *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Siglo XXI, 1996.
- ›Freire, P., *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, 2010.
- ›Freire, P., *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Siglo XXI, 2012.
- ›Freire, P., *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*, Siglo XXI, 2015.
- ›Kohan, W., “Paulo Freire: otras infancias para la infancia”, en *Praxis & Saber* 11(25), 279-316. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10482>
- ›Puiggrós, A., *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*, Colihue, 2015.

Para leer a Paulo Freire

Por Lidia
M. Rodríguez

Doctora en Filosofía por
la Universidad de París
VIII. Magíster en Ciencias
Sociales (FLACSO).
Profesora e investigadora de
la UBA-FFyL. Especialista
en Historia de la Educación
Latinoamericana.

Educación

[36]

“Yo no soy un mito y lucho contra mi propio mito”.
Paulo Freire¹

Una pregunta por la vigencia de Paulo Freire siempre ronda, en particular a 100 años de su nacimiento. Una duda que incluso es a veces formulada en términos de su “aplicabilidad”. En ese sentido, partimos del presupuesto de que la actualidad de un autor no puede ser medida en función de la utilidad de repetir sus propuestas tal como fueran formuladas, sino más bien por la posibilidad de traducirlo a diversos contextos y momentos.

Para ello, es interesante realizar un recorrido por los textos freireanos que permita evidenciar el proceso de construcción de su pensamiento, las condiciones de su producción –teórica, histórica, política–, desde su juventud en Recife hacia la década de 1950, ligada al pensamiento nacional desarrollista brasileño, hasta su com-

promiso político con el Partido de los Trabajadores desde finales de la década de 1980 en el Municipio de Sao Paulo.

Historizar es también un trabajo de memoria, personal y colectiva, es recorrer las tramas profundas de la cultura de una comunidad, clarificar temáticas, conceptualizar debates, tomar distancia de lo obvio y pensar sobre lo pensado y también sobre lo no pensado, visibilizar aspectos pendientes para continuar trabajado y los diversos componentes que constituyen una identidad de la pedagogía continental. Los textos que elegimos, de algún modo también con cierto inevitable componente de arbitrariedad, son los que, nos parece, permiten un mejor seguimiento de sus planteos. Ubicamos la fecha de su producción, teniendo en cuenta que, en general, han sido traducidos a diversos idiomas y tienen numerosas ediciones.

La perspectiva histórica de su trabajo –que señala también una ruta del pensamiento latinoamericano– ayuda a leer su obra desnatu-

ralizando, des-sedimentando sus propuestas, des-mitificándolas, en fin, permitiéndose la crítica a partir de comprender al intelectual en el marco de las diversas coyunturas en las que trabajó.

Freire requiere ser leído como los autores clásicos, siempre disponibles para nuevas interpretaciones, críticas, reformulaciones, y no como un manual que podría “aplicarse” de modo más o menos novedoso.

Sin considerarlas de modo rígido, sino simplemente solo a modo de una cierta organización, su biografía intelectual puede ubicarse en cuatro etapas:

1. El joven Freire, 1947-1964, en Brasil.
2. Obra madura, 1964-1970, en Chile.
3. Reformulaciones a partir de la experiencia africana, viviendo en Ginebra, 1970-1980.
4. Regreso a Brasil, gestión del Estado y relecturas de su propia biografía intelectual, 1980-1997.

1. El joven Freire desarrolla sus primeras experiencias en el Servicio Social de la Industria (SESI) y en el Movimiento de Cultura Popular (MCP), en el Nordeste brasileño, donde va surgiendo lo que se nombrará como su “método”, aunque es importante aclarar de entrada que el pensamiento freireano no es reductible a un recetario que pudiera repetirse siempre de modo idéntico.

A partir de esas experiencias, desarrolladas sobre todo desde la Universidad de Recife, el presidente Goulart, considerado el heredero político de Vargas, lo convoca para la Coordinación de la Campaña de Alfabetización Nacional, la cual es interrumpida por el golpe militar de 1964, que lo lleva al exilio en Chile.

La principal obra de esta etapa fue un trabajo presentado en un concurso universitario en 1959, que se difundió después de su desaparición física como *Educación y actualidad brasileña*. Sin embargo, lo fundamental de ese



texto se había publicado mucho antes, en 1967, bajo el título *La educación como práctica de la libertad*. Todavía en ese texto las influencias más importantes son las del pensamiento brasileño en el cual se formó, tanto el cristianismo renovador, de fuerte presencia en el Nordeste de Brasil, como el del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), que acompañó el gobierno desarrollista de Kubitschek (1902-1976).

2. Durante la presidencia de Frei, de la Democracia Cristiana, es recibido en Chile por sectores de ese partido que luego van a acompañar a la Unidad Popular. El clima político »

Ante la vasta biografía intelectual freireana, Rodríguez despliega una organización de su obra en cuatro etapas.

“ De la experiencia en Brasil y Chile nace la obra central de su pensamiento, *Pedagogía del oprimido, cuyo manuscrito está dedicado ‘a los desaharrapados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan’.* ”

» previo al triunfo electoral de Allende es intenso, y permite a Freire el acercamiento y el debate con la izquierda latinoamericana que se concentra en ese país. En esos años, amplía su universo teórico hacia el pensamiento marxista.

En este período, escribe *Educación: extensión o comunicación*, publicado en 1969, en debate con el concepto de “extensionismo”, propio del discurso hegemónico desarrollista de la época. Plantea temas centrales de su propuesta: la educación no se puede “dar” como un “paquete”, sino que es una praxis dialógica; y realiza una fuerte crítica a la “invasión cultural”.

De la experiencia acumulada en Brasil y Chile nace la obra central del pensamiento de Freire, su *Pedagogía del oprimido*, cuyo manuscrito en portugués data de 1968, dedicada “a los desaharrapados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan”.

En la obra, ubica como punto central el problema del sujeto colonizado, elabora los principios fundamentales de su trabajo, la crítica a la educación bancaria y su propuesta dialógica, las categorías de oprimido y de inédito viable, por citar algunas de las más importantes.

3. En 1970, Freire se radica en Ginebra, invitado por el Consejo Mundial de Iglesias. Desde allí asesora experiencias educativas, especialmente en varios países africanos en procesos liberacionistas. El texto central de esta etapa es el de *Cartas a Guinea Bissau*, de 1977, compilación de los intercambios sostenidos con Mario Cabral, responsable de la educación en ese país africano en proceso de reconstrucción nacional una vez que habían logrado expulsar al colonizador portugués.

Uno de los textos más interesantes que relata algunas experiencias africanas es una compilación de artículos publicados bajo el título de *La importancia de leer y el proceso de liberación*, de 1983. Otro trabajo que también contiene

capítulos referidos a estos años es el que escribe con Donaldo Macedo, titulado *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, cuya primera edición en inglés es de 1987.

4. En 1980, gracias a la recuperación democrática, puede regresar a su país. Lo hace como uno de los miembros fundadores del Partido de los Trabajadores. No puede, dice, no aceptar el desafío de asumir la Secretaría de Educación de São Paulo cuando ese partido gana las elecciones, cargo que ejerce entre 1989 y 1991. Uno de los textos más interesantes para conocer esa experiencia es el conjunto de entrevistas reunidas en *La educación en la ciudad*, de 1991.

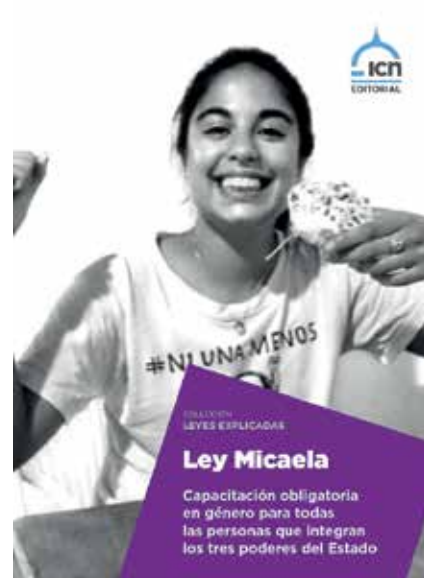
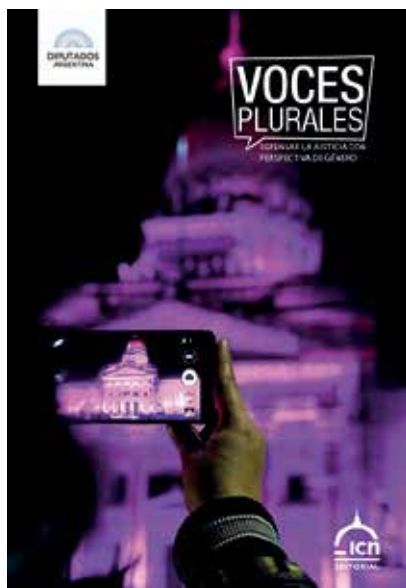
De esos años, surgirán luego contribuciones muy conocidas por maestros y maestras, porque para ellos escribe, a diferencia de los años anteriores al golpe militar, cuando la escuela no era el centro de sus preocupaciones. De este período son, por ejemplo, *Cartas a Cristina* y *Cartas a quien pretende enseñar*, de 1994. En la edición en portugués de este último libro, plantea “Profesora sí, tía no”, poniendo en tensión el modo familiar en que los niños se dirigen a sus maestras.

Pedagogía de la autonomía, último libro publicado en vida, es donde quizás más claramente sistematiza sus ideas, adecuadas al nuevo contexto brasileño y latinoamericano. “No hay docencia sin discencia”, “educar no es transferir conocimiento” y “enseñar es una especificidad humana” son las principales ideas que estructuran el texto.

Por último, *Pedagogía de la esperanza*, de 1992, es una suerte de memoria donde revisita su obra y relata su historia intelectual, que casi recorre el siglo XX. Un texto imprescindible para pensar la pedagogía latinoamericana que heredamos y sus posibilidades a futuro.

Nota:

1) En *Pedagogía de la esperanza*, página VI, Siglo XXI (1999).



Una revolución por la justicia educativa

Por Celeste
Fernandez

Abogada, docente y coordinadora del Programa de Derechos de las Personas con Discapacidad de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ).

Educación

[40]

Desde hace ya algunos años, un concepto viene adquiriendo mayor protagonismo en el ámbito educativo, y todo parece indicar que llegó para quedarse. Se trata de la cada vez más resonante “educación inclusiva”, un derecho humano y una perspectiva pedagógica que nos invita a repensar la enseñanza y a problematizar lo que hasta ahora parecía un dogma.

Cuando hablamos de educación inclusiva, no aludimos a una idea utópica ni a una obra de la retórica, sino a un modelo que provee herramientas concretas para transformar las políticas, las culturas y las prácticas, a fin de asegurar que todas las personas, sin excepción, aprendan y crezcan juntas con los apoyos que cada una necesite.

Al ratificar y otorgar jerarquía constitucional a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, nuestro país se obligó a garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. Ahora bien, ¿qué

es un sistema educativo inclusivo? Para contestar esta pregunta, resulta esclarecedor recuperar lo expresado por los organismos internacionales especializados en el tema, que identifican tres enfoques que los sistemas de enseñanza han adoptado históricamente con relación a las personas con discapacidad: el de la exclusión, en el que no asisten a ninguna institución educativa, sino que permanecen en sus hogares o en entornos de asistencia sanitaria o social; el de la segregación, en el que concurren a escuelas diferentes a las del resto; y el de la integración, en el que son admitidas en los mismos establecimientos que las demás, pero solo mientras puedan adaptarse a los requisitos normalizados que estos les imponen.

En el paradigma de la inclusión, en cambio, no se espera que las y los estudiantes se amolden a la institución, sino precisamente lo inverso. Los centros educativos se transforman para dar una respuesta de calidad a todo su alumnado, lo que implica el despliegue de »



“Desde la perspectiva de la educación inclusiva, no nos preguntamos qué es lo que las y los estudiantes con discapacidad ‘no pueden hacer’, sino qué apoyos debemos brindarles, en la convicción de que todos ellos pueden aprender.

» distintas medidas de apoyo, que pueden consistir, por ejemplo, en modificar las estrategias de enseñanza, repensar los planes de estudio, habilitar diferentes formas de comunicación en clase (lengua de señas, braille, comunicación aumentativa alternativa, entre otras), replantear los modos de evaluación o utilizar tecnologías que potencien la inclusión.

Se trata de brindar una educación personalizada, que permita que cada alumna y alumno se sienta bienvenido, respetado y valorado, y adquiera aprendizajes significativos y herramientas para elegir quién ser en el futuro. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, no nos preguntamos qué es lo que las y los estudiantes con discapacidad “no pueden hacer”, sino qué apoyos debemos brindarles, en la convicción de que todos ellos pueden aprender si se generan las condiciones pedagógicas y didácticas para que eso ocurra.

Pese a que la Convención lleva ya más de 10 años de vigencia, la educación inclusiva es todavía una deuda pendiente en la Argentina. Muchas niñas y niños con discapacidad aún están excluidos del sistema, y entre aquellos que están escolarizados, casi la mitad asiste a escuelas especiales. El ingreso a la modalidad “común” es para estas infancias y sus familias una verdadera odisea. En efecto, deben pasar por decenas de instituciones hasta encontrar una que les abra las puertas (si es que la encuentran). Argumentos como “no estamos preparados”, “su hijo no va a poder satisfacer las exigencias de este colegio” o el liso y llano “no hacemos inclusión” son moneda corriente en los establecimientos educativos de nuestro país.

Quienes sí logran ingresar a las escuelas generales deberán prepararse para enfrentar nuevos obstáculos, los que se explican por la prevalencia del modelo médico de la discapacidad, que supone que estos alumnos y alumnas son personas “incompletas”, cuyas “deficiencias” no les permitirán avanzar. Las institucio-

nes educativas suelen mirar el diagnóstico de los niños y niñas, pero rara vez se miran a sí mismas. El problema es siempre el individuo, y nunca las barreras que el entorno escolar opone a su aprendizaje, participación y progreso.

Así, es frecuente que se excluya a las personas con discapacidad de materias y otras actividades escolares y extraescolares, que se elaboren para ellas currículas paralelas y pensadas desde una perspectiva de “déficit”, que se les dejen de enseñar ciertos contenidos y habilidades, que se las derive a escuelas especiales llegado un determinado año o nivel, que se les reduzca la jornada, se las obligue a repetir y se les niegue la obtención de títulos primarios y secundarios, lo que les impide continuar su formación, trabajar y construir proyectos vitales de acuerdo a sus intereses y deseos. Por otro lado, el personal de apoyo (maestras y maestros integradores, acompañantes no docentes, entre otros) suele trabajar de manera aislada con el niño o niña con discapacidad, mientras los equipos docentes se desentienden de su aprendizaje. La lógica que subyace a todas estas prácticas y modalidades de intervención es que estos alumnos y alumnas no habitan legítimamente la escuela regular, sino que están allí porque alguien se lo permitió, y lo hizo bajo ciertas condiciones.

En este contexto, las reformas a impulsar son múltiples y profundas. Por mencionar solo algunas, debemos adecuar la normativa interna a la Convención y a los estándares internacionales aplicables en la materia, transferir recursos humanos y presupuestarios de las escuelas especiales a las generales, adoptar políticas que permitan brindar apoyos en cantidad y calidad suficiente, reestructurar y actualizar la formación docente, crear mecanismos efectivos para reclamar frente a actos discriminatorios y producir información cuantitativa y cualitativa de calidad que haga posible monitorear los avances en el tema.

Para todas estas reformas, se requiere liderazgo político. Llegó el momento de dejar de naturalizar que las niñas y niños con discapacidad permanezcan en sus hogares o en centros de rehabilitación, que sean considerados indignos de educarse en los mismos espacios que el resto y que no finalicen niveles de enseñanza que el Estado ha considerado obligatorios para el resto de las infancias.

No obstante los desafíos, hay algunas luces en el camino. En primer lugar, el activismo por el derecho a la educación inclusiva se fortaleció notablemente a partir de la aprobación de la Convención, y prácticas que antes pasaban desapercibidas o eran vistas como razonables hoy son cuestionadas. Adicionalmente, cada vez más docentes se convencen de que el lugar de las personas con discapacidad está junto a las demás, y empiezan a indagar en ámbitos de formación y en herramientas pedagógicas y didácticas para educar en la diversidad.

Cabe mencionar también que, en los últimos años, se ha incrementado el número de niños y niñas con discapacidad que asisten a escuelas generales. Si bien esto no es suficiente para garantizar la inclusión (en tanto esta no se agota con residir físicamente en un espacio determinado), lo cierto es que la presencia es condición necesaria para avanzar en el sentido indicado por el derecho internacional. En definitiva, a incluir se aprende incluyendo, tal como lo demuestran las experiencias de los países que registran los mayores avances en este campo.

No hay duda de que tenemos que transformar la escuela. Pero no debemos hacerlo solo porque nos obliguen las normas, sino para ser consecuentes con el porqué y el para qué de la educación. Tampoco debemos hacerlo solo por las personas con discapacidad, sino por todas aquellas que pertenecen a colectivos históricamente expulsados de la enseñanza, y también por las que no pertenecen a ninguno, que tienen derecho a recibir una formación basada en



Foto: cortesía Campaña "Empecemos en la Escuela" de la RREI.

los derechos humanos y a crecer en entornos que reflejen la diversidad que es propia de toda sociedad. Debemos actuar, porque si no lo hacemos estaremos siendo funcionales a un *statu quo* injusto, a un sistema educativo que excluye y enseña a excluir. En la actualidad, aún hay miles de niñas y niños (con y sin discapacidad) para quienes la escuela es símbolo de rechazo y discriminación, y otros que son sociabilizados en la creencia de que hay cuerpos, mentes y modos de ser y de estar en el mundo más valiosos que otros.

Repensar la educación desde la inclusión implica, entonces, revolucionarla. Supone atacar las bases homogeneizantes sobre las cuales se edificaron nuestros sistemas de enseñanza, esas bases creadas hace más de un siglo y que hoy continúan despersonalizando, etiquetando y oprimiendo. Solo si alcanzamos una educación que desaprenda la normalización y aprenda el valor de la diversidad podremos construir comunidades más igualitarias y justas en las que todas las personas tengan las mismas oportunidades. Después de todo, una sociedad inclusiva empieza en una escuela inclusiva.

La autora subraya que "a incluir se aprende incluyendo", como muestran los países con mayores avances.

Enseñanza, tecnologías y pandemia

Por Mariana
Maggio

Profesora titular regular en la materia Educación y Tecnologías, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde también dirige la maestría en Tecnología Educativa.

Educación

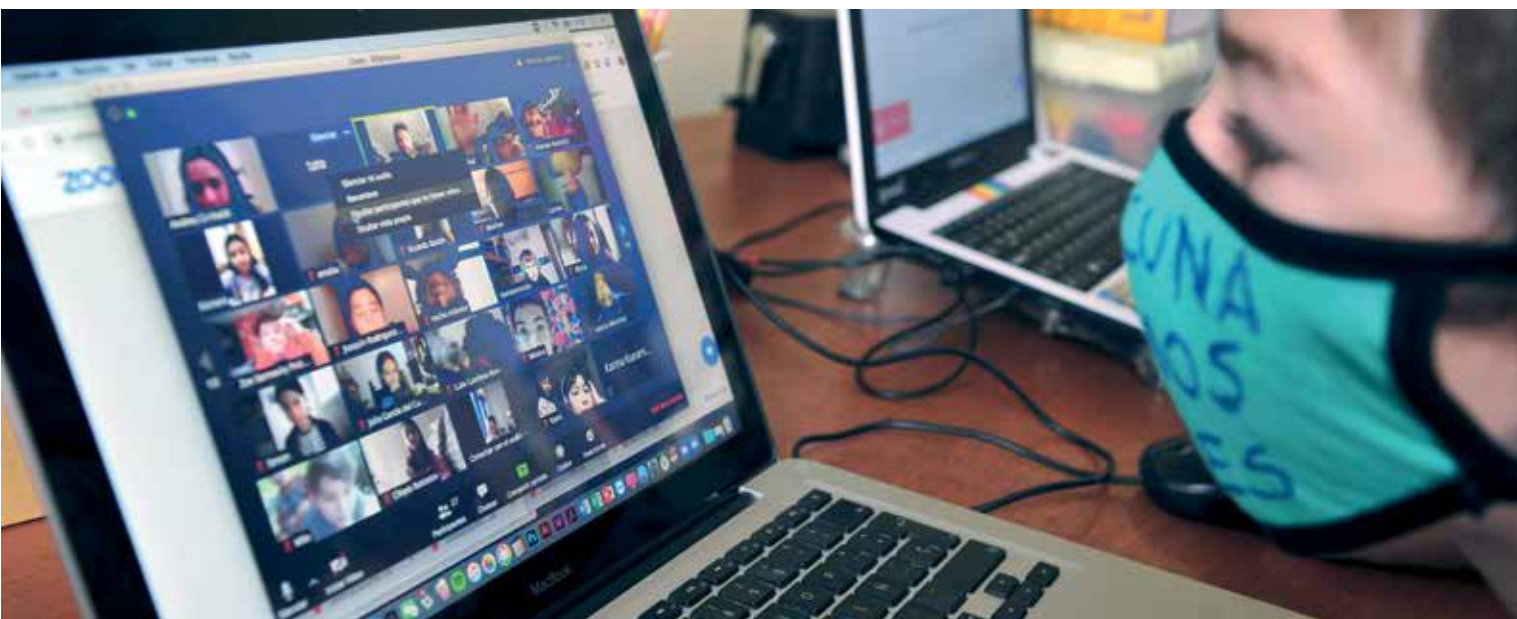
[44]

La historia de las tecnologías en la educación y también su estudio sistemático se remontan al siglo pasado. Se trata de esfuerzos vinculados al cine, la radio y la televisión que alentaron y no cumplieron promesas de renovación pedagógica (Cuban, 2001; Buckingham, 2008). La aparición de las computadoras personales generó una alternativa diferente aunque, en general, quedaron acotadas a los laboratorios de informática al interior de las instituciones educativas. La generalización del acceso a Internet en el cambio de siglo abrió un horizonte distinto. Ya no se trataba de incluir tecnologías concebidas por fuera de la educación, sino de reconocer cómo los nuevos desarrollos se empezaban a entramar en las formas en las que se construía el conocimiento. A aquellas prácticas de la enseñanza que lograron abrazar este sentido las denominé “inclusiones genuinas” (Maggio, 2012).

En la primera década del siglo XXI empezó a resultar evidente la importancia de favorecer

la inclusión digital en la escuela, en un mundo que empezaba a estructurar sus actividades económicas, sociales y culturales a través de Internet (Castells, 2001). Los gobiernos de la región se comprometieron en el desarrollo de programas de acceso a dispositivos que favorecieron a millones de estudiantes, aunque la conectividad de las instituciones educativas se resolvió solo parcialmente. La disposición tecnológica, cuando existió, fue el escenario de prácticas de la enseñanza rediseñadas en casos tan maravillosos como excepcionales. Docentes, equipos docentes, cátedras e instituciones que se comprometieron con las formas contemporáneas del conocer, tejiendo redes, generando construcciones originales y volviéndose referentes de sus comunidades.

Pero eso no alcanzó para quebrar la hegemonía de los modos clásicos de hacer en clase, vinculados con la explicación del saber construido, su aplicación lineal y la verificación a través de evaluaciones centradas en el control.



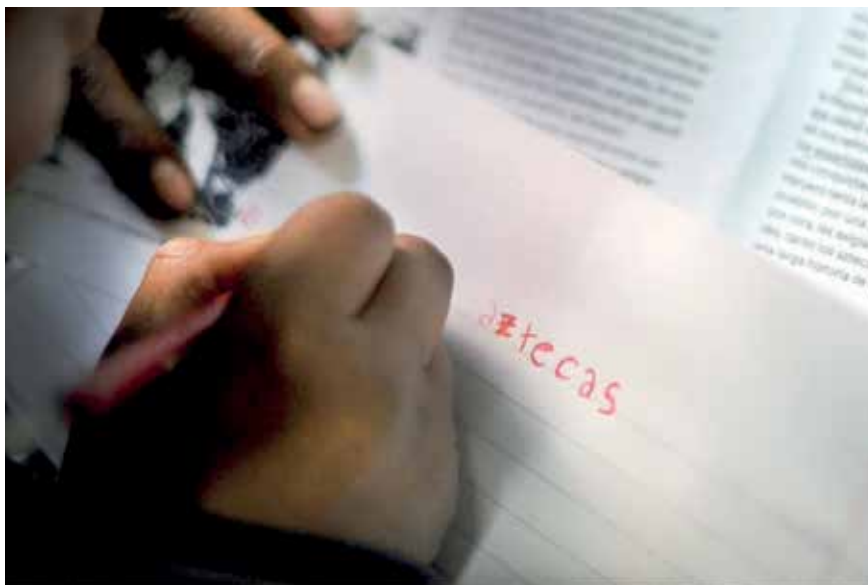
La tradición mimética y su foco en la repetición (Jackson, 2002) siguió prevaleciendo, amparada en condiciones que parecían inalterables, ligadas a ciertos modos de entender el espacio, el tiempo, el currículum y la evaluación.

Al mismo tiempo, se consolidaba lo que Baricco (2019) caracteriza como una revolución mental: la creación, en las últimas décadas, de una realidad de dos motores, físico y virtual, mundo y ultramundo. Las y los estudiantes con acceso relativamente estable a dispositivos e Internet encarnaban esta realidad en las aulas. Mientras la docencia subía la voz para hacerse escuchar (Serres, 2013), ellas y ellos ya estaban en otro lado. En grupos de WhatsApp, en redes sociales e incluso jugando en línea. El ultramundo estallaba ante nuestros ojos, aunque no todos estuviésemos dispuestos a reconocerlo. A medida que lo hacía, nuestras prácticas perdían relevancia y empezaban a convivir con muchas otras alternativas mejor articuladas con esas tendencias culturales emergentes, tales como

los tutoriales de YouTube a los que las y los jóvenes se dirigían cada vez que realmente querían o necesitaban aprender algo. La tensión subía y lo sabíamos.

Entonces, llegó la pandemia de COVID-19 para cambiarlo todo... o no. El cierre de los edificios de las instituciones educativas en contextos de aislamiento o distanciamiento preventivo produjo una conmoción. La única manera de sostener la continuidad pedagógica era llegar a través de algún tipo de solución tecnológica. Las deudas en materia de inclusión digital quedaron en evidencia y mostraron el error de discontinuar los programas de acceso a dispositivos. Pero el desafío era aún más grande. Ya no se trataba de garantizar la inclusión digital en los edificios de las instituciones educativas, sino de alcanzar los hogares, asegurando un derecho que de modo inapelable quedará unido de acá en más al derecho a la educación. Con sentido de urgencia, las políticas recurrieron a todas las posibilidades: la distribución de materiales »

La deuda en inclusión digital evidenció el error de discontinuar los programas de acceso a dispositivos.



*Para Maggio, ahora
habrá que conseguir que
la experiencia presencial
“valga la pena en su
materialidad”.*

» impresos, el desarrollo de propuestas por medio de radio y televisión y, en el caso de la Argentina, el lanzamiento del Plan Federal Juana Manso, que incluye conectividad, equipamiento, una plataforma con aulas virtuales y recursos educativos abiertos y propuestas formativas para docentes, estudiantes y familias.

En paralelo, en las instituciones educativas se vivían tensiones. Las familias, reconociendo la centralidad de las escuelas para su organización; los equipos directivos, construyendo encuadres con orientaciones normativas no siempre claras; la mayoría de los docentes, haciendo esfuerzos enormes para enseñar en contextos para los cuales no tenían la formación necesaria; y el estudiantado, intentando aprender en condiciones cuya complejidad alteraba de modo profundo sus modos de vida, al igual que los de los adultos. De un día para el otro y cuando la conectividad lo permitía, enseñábamos y aprendíamos en ese ultramundo (Baricco, 2019) en el que ya pasábamos parte de nuestra vida, pero no cuando estábamos en el aula. El ultramundo

se convirtió en el aula posible, aunque eso significara estar conectados por WhatsApp de un modo precario e intermitente.

En una primera etapa, los esfuerzos estuvieron enfocados en poner a disposición materiales, actividades, tareas y, más adelante, evaluaciones. En algunos casos, el intento por llegar con cosas para leer o actividades para resolver hizo que se cometieran excesos que señalamos diciendo “no al revoleo”. La educación es mucho más que enviar propuestas para que el estudiantado realice en soledad e individualmente. Tampoco corresponde a las familias hacerse cargo de ellas, asumiendo la responsabilidad de la educación formal, aunque sí pueden ayudar, al generar condiciones favorables para el aprendizaje, en la medida de las posibilidades de cada hogar.

En una segunda etapa, y cuando las condiciones de conectividad lo permitieron, primaron los encuentros sincrónicos a través de diversas plataformas y aplicaciones, encarnando la fantasía de que si nos encontramos en una reunión a través de videollamada entonces eso es el aula. No solo no lo es, sino que en la mayor parte de los casos los usos vuelven al modelo clásico: docentes que pasan horas explicando contenidos que ya están en los libros y en las redes, y profundizando un modelo que, desde antes de que empezara la pandemia, sabíamos que era necesario reinventar. Mientras tanto, veíamos a estudiantes que apagaban las cámaras y hacían otras cosas al mismo tiempo, incluso seguir durmiendo.

El enorme aprendizaje colectivo que hicieron los equipos directivos y docentes hizo posible ir encontrando mejores balances. La vuelta a una presencialidad, que por el momento sigue siendo en la mayor parte de los casos acotada e intermitente, se convierte en una enorme oportunidad de experimentación. Ahora que conocemos el ultramundo, ¿por qué abandonarlo si es precisamente allí donde se produce la

mayor parte del conocimiento contemporáneo? ¿Por qué renunciar a formar sujetos críticos para la vida en redes en las que van a ocurrir los procesos de participación y creación cuando sabemos que ese ya es el lugar donde pasan la mayor parte de sus vidas si las condiciones lo habilitan?

Si los edificios de las instituciones educativas están abiertos, tendremos que trabajar arduamente para que cada experiencia que en ellos ocurra valga la pena en su materialidad, como algo diferente de lo que se puede hacer de modo virtual. Y si ensamblamos esa experiencia física con otra virtual, no solo ampliaremos las posibilidades de aquellos a quienes las propuestas homogeneizantes dejaban afuera del sistema, sino que además estaremos ofreciendo experiencias educativas contemporáneas.

abordan los nuevos interrogantes que emergen a diario en un entorno de crisis y los convierten en objeto de comprensión y análisis.

La inclusión digital como derecho garantizado es el punto de partida para que cada estudiante pueda vivir una educación transformadora e inclusiva. Pero el camino se construye con enfoques pedagógicos y didácticos que atienden los desafíos diferentes de la educación de este tiempo para poder encarnar en prácticas originales, experiencias que queremos vivir y que, precisamente por eso, son más justas e inclusivas.

Referencias bibliográficas:

- ›Baricco, A. (2019), *The game*, Buenos Aires, Anagrama.
- ›Buckingham, D. (2008), *Más allá de la tecnología*.
- ›Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital,

“ ¿Por qué renunciar a formar sujetos críticos para la vida en redes en las que van a ocurrir los procesos de participación y creación cuando sabemos que ese ya es el lugar donde pasan la mayor parte de sus vidas si las condiciones lo habilitan?

La pandemia nos permitió reconocer que las condiciones que sostenían la hegemonía de la enseñanza clásica pueden alterarse. También, que cuando hay acceso tecnológico y formación, la entrada de la docencia al ultramundo es más sencilla de lo que habíamos pensado. Este es el tiempo de trabajar colectivamente para concebir escenas y prácticas de la enseñanza que abracen horizontes de transformación (Maggio, 2021) para la construcción de un mundo mejor, en las que se cree conocimiento original y no solo se repita, y en las que lo híbrido sea el camino a recorridos diferentes, que reconocen la diversidad y hacen de la inclusión su bandera. Prácticas que ocurren al mismo tiempo en el mundo físico y en el virtual y que, en la complejidad de su diseño, resisten las intermitencias de contextos mutantes, mientras

Buenos Aires, Manantial.

- ›Castells, M. (2001), *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Madrid, Plaza y Janés.
- ›Cuban, L. (2001), *Oversold and underused. Computer in the classroom*, Cambridge, Harvard University Press.
- ›Jackson, P.W. (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- ›Maggio, M. (2021), *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*, Buenos Aires, Paidós.
- ›(2012), *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ›(2018), *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ›Serres, M. (2013), *Pulgarcita*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Hacia la implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral

Por Juan Cruz Zorzoli

Director de la Asociación Civil Amartya.

Educación

[48]

Con la emergencia y la crisis climática como protagonista, la sanción de la Ley Yolanda Ortiz (27.592), los lineamientos de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental y la reciente Ley de Educación Ambiental (27.621) presentan el reconocimiento tardío de una necesidad educativa fundamental para articular soluciones a los desafíos globales que nuestro modelo de organización socioproductiva ha trazado para la humanidad.

Durante los últimos 50 años, el mundo ha sido testigo de la degradación ecológica derivada de una cultura organizativa sin chances para revertir el drástico panorama que tenemos por delante, pues no solo lo ha creado, sino que además sacraliza y alienta sus premisas impulsando un irremediable camino hacia el colapso. La demora en debatir la causa profunda de la crisis ambiental ha dilatado y desperdiciado oportunidades para recrear(nos) estrategias en nuestra relación con el ambiente y los sistemas vivos.

Una alegría triste nos invade. Celebramos

la existencia de la ley y renovamos nuestro compromiso diario, consagrados a promover la educación ambiental como camino hacia una ética del cuidado y la transformación planetaria, pero sin dejar de preguntarnos cuáles son sus posibilidades de alcanzar la meta a tiempo. Nos proponemos reflexionar sobre qué debemos privilegiar en la educación ambiental para permitirnos hacer lo inédito posible.

Al hablar de educación ambiental (EA), nos estamos refiriendo a un proceso transversal que no se restringe al ámbito curricular y académico, sino que es transsocial y urgentemente universal. La totalidad de los ciudadanos debemos prepararnos y aprender y reaprender, de forma impostergable, cómo inter-ser con los sistemas vivos que nos rodean y hacen posible nuestra existencia.

La EA que necesitamos no se limita al ámbito educativo formal, sino que atraviesa todo: instituciones, organismos del Estado, empresas, etcétera. Cada acción hoy debe considerarse »





Foto: cortesía Asociación Civil Amartya

Amartya piensa a la EA como “un proceso de alfabetización ecológica, urgente y universal e informativa”.

» asociada a la EA, al mismo tiempo que es necesario diseñar información, contenidos y acciones para llegar a toda la sociedad.

Así concebida, la EA requiere ser pensada y ejecutada como un proceso de *alfabetización ecológica, urgente y universal e informativa*, tanto para entender las interrelaciones existentes entre los sistemas vivos que nos contienen, así como también en el reflejo de una transformación que no se agota en lo “ecológico”, sino en la forma en que nos “desarrollamos”.

Tenemos por delante desafíos mayúsculos. Cómo, a la vez que perseguimos soluciones urgentes a los impactos que hemos creado en el ambiente, reconfiguramos el conjunto de

creencias que nos trajo hasta aquí. Uno de los aspectos que ha caracterizado a nuestro sistema educativo (forjado en las premisas del siglo XIX) es su carácter estanco y el subyacente ideal de que existe un educando en formación para el futuro, en el que ejercerá ese conocimiento adquirido. La educación ambiental, y la urgencia del cambio que requiere canalizar, tiene que impactar ahora, no hay tiempo para esperar o ya no habrá qué esperar.

Como alfabetización ecológica, una EA integral y transversal no es solo una visión sistémica de los desafíos globales, contextualizada a las biorregiones que habitamos, y tampoco es una política educativa centrada exclusivamente en las consecuencias del desarrollo, promoviendo acciones y conciencia enfocadas en las 5R –reciclar, reutilizar, reducir, rechazar, repensar– o en la protección de la biodiversidad, el cambio climático, en el rol del consumidor responsable o los Objetivos de Desarrollo Sostenible –sin duda, aspectos todos de vital importancia–, sino que es, justamente, la afirmación del tránsito a una transformación cultural de escala planetaria, *en la construcción de un nuevo sentido existencial* guiado por valores consagrados al cuidado de la vida y la inteligencia regenerativa.

Comprendida de esta manera, la EA se abre ante nosotros, más que como un espacio de conocimiento y educación de “transferencia” tradicional, como un interrogante en el que complejidad e incertidumbre conviven y dialogan bajo el compromiso de desarrollar las mejores formas de cuidar, emular y regenerar el ambiente que nos rodea.

La EA requiere combinar mente, corazón y manos. El pensamiento sistémico, la cooperación, el rediseño de las áreas de conocimiento con centralidad en la comprensión de los sistemas vivos, la valorización de la cultura del cuidado, los modelos colaborativos, la transformación de concepción hacia los bienes comunes, la justicia climática, la redefinición de

los patrones de éxito, la participación escolar, comunitaria, política, ciudadana y el trabajo en equipo como ejes rectores son premisas centrales para moldear(nos) en un nuevo sentido existencial de cuidado.

Nos apremia, en el marco de la ley, definir estos aspectos y emprender una profunda transformación del sistema educativo y del rol de la educación para toda la vida en nuestra sociedad. Es imprescindible fortalecer y acompañar la tarea docente en un nuevo rol, con nuevos conocimientos y habilidades que resulten en un incremento de capacidades para favorecer esta transición. Al mismo tiempo, el abordaje de los cambios no se agota en la escuela, sino que debemos emprender acciones desde todos los ámbitos. Nuestro sistema educativo actual, junto con la sociedad, requieren mayor energía y urgencia (en herramientas, orientación, reconocimiento) para acompañar esta transición hacia un diseño como naturaleza.

No debemos dejar de comprender que nos encontramos formados y atravesados en una visión instrumental y existencial forjada en las premisas de aquello que hoy necesitamos transformar. Por lo tanto, el sentido de la alfabetización ecológica es tanto un proceso de educación ambiental como un vehículo a la coevolución (individual y colectiva) de nuestra forma de ser y habitar el mundo.

Si entendemos que es necesario reconciliar(nos) con el ambiente, copiar la naturaleza y comprender los sistemas que nos sostienen, no como estrategia para exprimir su esencia, sino para imitar su capacidad coevolutiva de regenerar, entonces podemos imaginar que el desarrollo de saberes y habilidades para ejercitar una ética del cuidado estará centrada en el desarrollo, a su vez, de nuestra inteligencia regenerativa, como valor capaz de cocrear la vida y abundancia que nos rodea.

La educación ambiental pone ante nosotros la titánica tarea de generar una pedagogía capaz

de acompañar un cuestionamiento profundo de nosotros y la sociedad, de creencias arraigadas que necesitamos deconstruir con miras a potenciar nuevos horizontes que se encuentran emergiendo, capaces de albergarnos en un ambiente sano, custodiado por una humanidad consagrada al cuidado de la vida.

La experiencia de Amartya

Desde 2005, en Amartya trabajamos promoviendo una cultura de la sustentabilidad y la regeneración a través de la educación ambiental y la articulación con actores públicos, privados y la comunidad.

En nuestro centro de alfabetización ecológica Quinta Esencia, en Mar Chiquita, abordamos un modelo educativo inspirador, con un diseño holístico del predio, producción regenerativa de alimentos y el impulso de políticas integrales de sustentabilidad en la comunidad local. Quinta Esencia es un aula viva que parte de la premisa de que para aprender a amar la naturaleza la experiencia vivencial y sensorial es determinante. El modelo educativo fomenta el trabajo colaborativo con escuelas, empresas y actores políticos y sociales.

Los resultados de este proceso comunitario son alentadores. Se logró construir la primera escuela pública sustentable de la Argentina, llevar adelante un plan de formación en oficios sustentables y de empresas de triple impacto; se trabaja en la restauración del ecosistema local, fomentando la implementación de pastoreo regenerativo; las instituciones educativas locales colaboran mutuamente mediante una red de escuelas sustentables, se llevan adelante variedad de proyectos de energías renovables en edificios públicos y se ha capacitado a cientos de alumnos y docentes en educación ambiental.

El modelo regenerativo de Quinta Esencia beneficia recíprocamente a estudiantes, comunidad local y ecosistema, favoreciendo un proceso sistémico de coevolución.

“La educación ambiental pone ante nosotros la titánica tarea de generar una pedagogía capaz de acompañar un cuestionamiento profundo de nosotros y la sociedad, de creencias arraigadas que necesitamos deconstruir para potenciar nuevos horizontes.

Educar las emociones para un desarrollo integral

Por Sonia Williams Fox

Licenciada en Psicología, docente, especialista en Educación y en Educación Emocional y Bienestar.

Nuestro mundo, tan cambiante, incierto y complejo, plantea nuevos desafíos que nos exigen reflexionar e incorporar nuevas miradas y prácticas en todos los niveles educativos de las instituciones. Como señala Élia López Cassá, “educar no se reduce a instruir, en transmitir conocimientos y destrezas, sino en el desarrollo integral de la persona, en sus actitudes, sentimientos y valores, que lo hacen ser persona para vivir y convivir en sociedad” (2011).

Si bien la Ley de Educación Nacional, 26.206, establece en el artículo 4º que “el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”, todavía necesitamos incorporar la dimensión

emocional en la enseñanza como política pública, para una educación verdaderamente integral.

Para poder abordar al ser humano en todas sus dimensiones y preparar a nuestros estudiantes para manejarse con libertad y autonomía, debemos tener en cuenta los avances de las ciencias y las investigaciones aportadas por diferentes organizaciones reconocidas. Estas dan cuenta del vínculo indisoluble entre la dimensión cognitiva y la dimensión emocional. Algunas de estas organizaciones son la UNESCO (“La educación encierra un tesoro”, 1996, y Objetivos de Desarrollo Sostenible), la OCDE (“Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades personales y sociales”, 2016), UNICEF (“Habilidades para la vida: herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia”, 2017) y la Organización Mundial de la Salud (“Habilidades para la vida”, 1997).

Cuando hablamos de educación emocional hacemos referencia a un proceso de enseñanza



que debe sostenerse en el tiempo, de manera continua y sistemática, donde están involucrados tanto los estudiantes como las familias, los docentes, los equipos directivos y los de orientación escolar. Se trata de un proceso que busca desarrollar, fortalecer y potenciar las capacidades emocionales¹, tanto personales como sociales, como complemento de las cognitivas.

a) ¿Qué beneficios brinda la educación emocional?

Estas capacidades son las que permiten resolver los conflictos de manera pacífica, tomar conciencia del mundo emocional propio, manejar las emociones fuertes, perseverar en la obtención de logros y motivarse para sostener el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Permiten también vivir una vida más sana y feliz, intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y brindar la posibilidad de participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas.

b) ¿Cuáles son las capacidades emocionales, tanto personales como sociales?

Son las que permiten facilitar el vínculo intrapersonal: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía, el autococimiento, la automotivación y la generación de emociones positivas, entre otras; y las que facilitan las relaciones interpersonales como la empatía, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo o colaborativo y la escucha empática.

c) ¿Cuándo puede iniciarse la educación emocional en una institución educativa y cuál es el impacto en los directivos, docentes y alumnos?

Estas capacidades se enseñan desde el nivel inicial y a lo largo de toda la trayectoria escolar. Los estudiantes aprenden a identificar, nombrar, aceptar, expresar y regular sus emociones; a tomar buenas decisiones, a comportarse de manera ética y responsable, desarrollando relaciones positivas con los demás. »

El objetivo es un proceso que permita fortalecer las capacidades emocionales, personales como sociales.



En esta propuesta, “los alumnos se sienten seguros, confiados, reconocidos y cuidados” por la escuela.

» El impacto de la educación emocional es sumamente beneficioso porque el abordaje es integral. El equipo directivo aprende estrategias para generar un clima institucional positivo en su escuela, los docentes implementan estrategias de intervención educativa y a su vez aprenden cómo lograr un clima emocional positivo en su aula.

De esta forma, los alumnos se sienten seguros, confiados, reconocidos y cuidados por los docentes y directivos dentro de la escuela. Esto los motiva y predispone al aprendizaje de los contenidos curriculares, pero, sobre todo, los anima a conocerse a sí mismos y a los demás, a ser empáticos, solidarios, reflexivos, perseverantes y responsables de su propio aprendizaje.

La metodología es práctica y activa. Se plantean diferentes propuestas didácticas que permiten la construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcionales. Las experiencias vividas permiten aprender-haciendo, para luego reflexionar sobre la acción, enten-

diendo al aprendizaje como un proceso individual, social, dinámico y en contexto.

d) ¿Cómo se aborda la educación emocional en la escuela?

La primera etapa es la sensibilización en la temática. Necesitamos encarar acciones para informar, encontrar acuerdos, abrir el diálogo y atender las inquietudes que puedan surgir.

La siguiente etapa es el diseño de un programa de implementación específico, el cual debe ajustarse a las necesidades y características de cada institución educativa. Aquí es muy importante contar con un sólido marco teórico basado en la investigación científica con fundamento en las aportaciones de la pedagogía, la psicología positiva y la neurociencia afectiva. En esta etapa se desarrollan la fundamentación teórica, los objetivos, contenidos, recursos, evaluación y actividades, y se toman decisiones acerca de cómo y cuándo se va a implementar el programa en la escuela.

Luego se lleva adelante la ejecución del programa con la flexibilidad necesaria para ir realizando ajustes según los factores internos o externos que deban ser atendidos.

A lo largo de todo el proceso, se realiza la evaluación del programa en función de los objetivos establecidos. Se evalúa el diseño, la ejecución y los resultados para realizar las modificaciones necesarias, detectando la funcionalidad, eficiencia y eficacia del programa.

Además de la enseñanza explícita de las capacidades socioemocionales, se deben atender otras cuestiones que hacen a una mirada 360° en la institución:

- El clima emocional de la escuela o institución.
- El clima emocional del aula.
- El vínculo con las familias.

e) ¿Cómo se logra en las escuelas este trabajo integral entre el proceso cognitivo y emocional?

Las emociones son integrales al aprendizaje y determinan la manera en que nos disponemos al mismo. Están presentes en cada uno de nosotros desde que entramos en la escuela y se entrelazan con nuestros procesos cognitivos y con nuestra manera de actuar. Pensar, sentir y hacer están totalmente interconectados. Esta conexión se da a nivel cerebral. Si estamos tranquilos, en calma y tenemos un manejo saludable de nuestras emociones, estaremos abiertos y dispuestos al conocimiento, a las propuestas del docente, a la escucha activa y empática, a la comunicación asertiva y al intercambio con los demás compañeros. En estas condiciones, los alumnos podrán aprender mejor.

Un programa integral tiene en cuenta este vínculo entre emoción-cognición-acción, planificando diferentes propuestas y modelos de intervención. Para ello, cada institución debe

así como de los miembros de los equipos de orientación escolar y directivos.

Algunas provincias de nuestro país ya cuentan con su ley de educación emocional, como Corrientes y Misiones, o poseen, como Neuquén, un programa provincial de educación emocional. Otros distritos han presentado proyectos de ley en igual sentido, como Buenos Aires, La Rioja, Entre Ríos y Santa Fe, entre otros. Y en el caso de San Juan, ha incluido contenidos de educación emocional como un eje transversal en su nueva ley de educación provincial.

g) ¿Cuáles es el mayor desafío?

El mayor desafío es la formación docente, ya que en las provincias donde no existe todavía una ley de educación emocional no se incluye su enseñanza en los institutos de formación docente. En este momento, se ofrecen algunos cursos

“Las emociones son integrales al aprendizaje y determinan la manera en que nos disponemos al mismo. Están presentes en cada uno desde que entramos en la escuela y se entrelazan con nuestros procesos cognitivos y nuestra manera de actuar.”

contar con personas formadas en educación emocional que puedan colaborar e implicarse en la puesta en marcha de este proceso.

f) ¿Cómo se puede garantizar una continuidad del trabajo a lo largo de los años?

La educación emocional debe integrarse al proyecto institucional de cada escuela, a fin de asegurar su continuidad pedagógica. Pero para que la educación emocional pueda llegar a cada escuela, se deben generar políticas educativas que permitan la democratización de una educación de calidad para todos, formando a los ciudadanos en las capacidades que se requieren para vivir y construir la democracia. Por ello, uno de los elementos prioritarios es la formación de los docentes en educación emocional,

en universidades nacionales privadas de nuestro país y un único postítulo de actualización académica en educación emocional y clima escolar en formato virtual y con validez nacional (UCA).

Pero necesitamos llegar a todos los docentes a través de políticas educativas que puedan acompañar estos procesos de formación profesional, generar orientaciones para el trabajo en las instituciones y supervisar la puesta en marcha de programas serios, fundamentados en un marco teórico basado en la investigación científica y académica.

Nota:

1) También denominadas competencias emocionales, según el modelo de Bisquerra (2000).

Educación superior en cárceles: una política de inclusión social

{ Por Natalia
Zapata*
y Jorge
Jaunarena** }

*Coordinadora del Programa
EduCa FPyCS-UNLP.

**Secretario de Derechos
Humanos FPyCS-UNLP.

Empecé a salir para estudiar con una pulsera de monitoreo electrónico. El primer día me encontré con un mundo cambiado, con tecnología que no conocía, no sabía manejar la tarjeta SUBE, me sentía como un niño; era como empezar de nuevo. Ahora estoy esperando otro día para salir de nuevo y acostumbrarme, paulatinamente, a esta sociedad moderna, digital e indiferente. La educación es mi motor.”

*A. S., estudiante de la sede Extensión
Aúlica Unidad Penitenciaria N° 9.*

En mayo de 2017, José Luis “El Chango” Martínez se convirtió en el primer estudiante privado de la libertad en obtener su título de licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y la editorial universitaria EDULP publicó su tesis de producción *Entre muros me educaron* como libro de divulgación.

“El Chango”, un joven de un barrio popular de La Matanza, realizó todos los niveles educativos estando en la cárcel. Su título universitario, así como el de otras y otros estudiantes privados de la libertad que le siguieron en este camino, es una pequeña muestra de la política de educación inclusiva que lleva adelante nuestra casa de estudios.

La educación es un derecho humano fundamental que trasciende a la situación particular en la que se pueda encontrar una persona, como es el caso, por ejemplo, de quienes están a disposición de la Justicia, transitando una privación de libertad ambulatoria.

Históricamente, en el marco de las cárceles, la educación suele comprenderse como un beneficio y no como un derecho de la persona. Y en pos de revertir la situación de desigualdad y vulneración de este derecho, el Congreso de la Nación trató y aprobó legislaciones específicas en la materia.

Por su parte, el Estado nacional, durante el



Foto: cortesía Programa EduCa, de la FPyCS-UNLP

período 2003-2015, a través de la gestión de gobierno kirchnerista, llevó adelante iniciativas diversas para generar políticas de inclusión social y de ampliación de derechos que alcanzan el derecho humano a la educación de las personas privadas de la libertad.

Así, en 2006, el Congreso de la Nación aprobó la Ley de Educación Nacional (LEN), donde se establece la modalidad educativa en contexto de encierro y se subraya que todas las personas que están privadas de la libertad tienen derecho a recibir la misma educación que quienes están en condición de libertad.

En el mismo período también se impulsaron políticas que permitieron ampliar el acceso a la universidad, como la creación de nuevas instituciones de educación superior, mayores presupuestos, y recursos como becas y programas para los sectores más vulnerables.

Desde una perspectiva de derechos humanos, con la certeza de que la educación y la comunicación son derechos universales e inalie-

nables, y reconociendo a las personas privadas de libertad como sujetos portadores de estos derechos, entendemos que la universidad pública debe asumir la obligación, y también la convicción de garantizar la posibilidad de este ejercicio.

La experiencia de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social

En la tarea de contribuir a garantizar derechos educativos, en 2009, desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la UNLP, pusimos en marcha la Extensión Áulica Unidad N° 9, mediante un convenio con el Ministerio de Justicia de la provincia de Buenos Aires, para el ingreso de la casa de estudios a las cárceles del sistema penitenciario más grande de América Latina: el Sistema Penitenciario Bonaerense (SPB), que cuenta con más de 54 unidades penales.

Desde dicha extensión áulica planteamos, por primera vez en el ámbito de la UNLP, »

Alumnos de la Unidad Penitenciaria N° 9 de La Plata, mostrando sus libretas universitarias.

» una experiencia inédita de formación superior presencial en el interior de una cárcel, que desarrollamos en instalaciones gestionadas en acuerdo con el Centro de Estudiantes Universitarios “Santo Tomás de Aquino”, de la Unidad Penitenciaria N° 9 de La Plata.¹

Previamente, durante el período 2006-2008, desde nuestra casa de estudios habíamos realizado, como experiencia piloto, talleres de comunicación y producción periodística gráfica y radiofónica en diversos establecimientos carcelarios bonaerenses, como las unidades penales 1 y 26 (Olmos); 3 (San Nicolás); 8 y 33 (Los Hornos); 9 (La Plata); 18 (Gorina); 28, 35 y 51 (Magdalena); 23 y 24 (Florencio Varela) y 34 (Melchor Romero).

A partir de atravesar estas experiencias iniciales, muchas personas en situación de cárcel se apropiaron del potencial que brinda la co-

9, que se funda como una política para garantizar un acceso masivo y democrático.

Tras 15 años de trabajo educativo intramuros, en la experiencia que llevamos adelante desde la FPyCS, consideramos que la presencia de la universidad en la cárcel plantea una ruptura con las lógicas penitenciarias del encierro. Y significa, al mismo tiempo, la irrupción del “afuera” en el interior de los muros de la prisión, lo que –a su vez– permite poner en tensión los efectos desocializadores y deshumanizantes que genera la cárcel.

El Programa EduCa

Nuestra casa de estudios cuenta hoy con más de 500 personas privadas de la libertad inscritas en alguna de las carreras de grado (Licenciatura y/o Profesorado en Comunicación Social), 300 de las cuales cursan activamente;

“La universidad en la cárcel plantea una ruptura con las lógicas penitenciarias del encierro. Y es la irrupción del ‘afuera’ en el interior de la prisión, lo que pone en tensión los efectos desocializadores y deshumanizantes de la cárcel.

municación social, no solo desde la posibilidad de expresar la palabra, reconocer los lenguajes y producir, sino también en el reconocimiento de un espacio que requiere estudio y que se abre como posibilidad de acceso educativo.

Durante ese tiempo, fueron llegando a la facultad algunos pedidos de inscripción a la carrera. Las y los primeros 15 estudiantes de la primera cohorte en contexto de encierro comenzaron a rendir las materias de cursada libre, y luego solicitaron autorización a sus juzgados para poder asistir a las clases presenciales en el edificio central de la FPyCS.

El número de inscripciones fue creciendo paulatinamente, pero no los permisos judiciales para el acceso a las aulas de la sede central. Por eso se creó nuestra Extensión Áulica Unidad N°

más de una docena de egresados y egresadas, y un número similar cursando una formación de posgrado.

Este crecimiento sostenido de la matrícula nos impulsó a institucionalizar el Programa de Educación Superior en Cárceles (EduCa), que integra las estrategias de inclusión educativa universitaria, tanto en materia de producción como de extensión e investigación, que ofrece la facultad a las personas privadas de la libertad.

Desde este programa, nos proponemos fomentar y desarrollar actividades de docencia, producción, investigación y extensión, así como gestión de convenios con actores vinculados a la educación en contexto de encierro, tanto del Estado como organizaciones sociales comprometidas con la temática.

Destacamos que en los acuerdos institucionales procuramos, en primer lugar, que se respete la autonomía de la casa de estudios y de la universidad respecto de las autoridades penitenciarias, al tiempo que sostenemos un diálogo abierto y permanente con las y los estudiantes privados de la libertad.

Desafíos de la universidad para la educación en cárceles

No bien declarada la pandemia, nuestra facultad fue la única institución de educación superior en el país en implementar de manera inmediata una estrategia virtual en contexto de encierro y garantizar, de este modo, la continuidad pedagógica a partir del primer cuatrimestre de 2020 en ámbitos de privación de la libertad.

Con el pedagogo latinoamericano Paulo Freire hemos aprendido que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción de las personas sobre el mundo para transformarlo”. Así, para transformar la realidad de miles de personas y favorecer su inclusión ciudadana, creemos que tenemos que seguir atendiendo ciertos desafíos en materia de educación en cárceles.

Uno de esos desafíos es estimular la ampliación de la oferta educativa en contextos de encierro, y en tal sentido, la universidad pública tiene el desafío de fomentar aún más el ejercicio del derecho a la educación superior, que permita a las personas privadas de la libertad iniciar o completar estudios universitarios.

Asimismo, en esta modalidad planteada por la Ley de Educación Nacional, las instituciones de educación superior están llamadas a promover actividades de producción, extensión e investigación que aporten al conocimiento y a la intervención en la compleja realidad carcelaria.

En igual sentido, pretendemos fomentar en las y los estudiantes que se encuentran en privación de libertad la capacidad de transferir su experiencia de aprendizaje dentro y fuera



Foto: cortesía Programa EduCa, de la FPyCS-UNLP

del sistema carcelario, y contribuir a la construcción de herramientas que posibiliten su real inclusión social.

Según datos del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP, 2019), cerca del 80 % de la población carcelaria se encontraba desempleada o contaba con un trabajo de tiempo parcial al momento de su detención. En tanto, un 39 % tenía la primaria completa, y solo el 10 % finalizó sus estudios secundarios.

Estos datos demuestran que educación y trabajo son dos áreas fundamentales para la producción de políticas públicas en el marco de un Estado para todos, todas y todes; en un trabajo multiagencial y multiactoral en el que la universidad también necesita involucrarse.

Nota:

1) La de FPyCS es la primera carrera de la UNLP desarrollada íntegramente de manera intramuros. Existen otras experiencias de educación en cárceles en nuestra universidad, llevadas adelante por las facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, y de Humanidades y Ciencias de la Educación, que incluyen acciones académicas como clases de apoyo y mesas de examen en las unidades penitenciarias.

Zapata y Jaumarena llaman a estimular la ampliación de la oferta académica en contextos de encierro.

Una universidad para un nuevo mundo

Por **Leandro Quiroga**

Subsecretario de Trayectorias Estudiantiles de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Educación

[60]

Una de las consecuencias de la pandemia fue dejar al descubierto las enormes desigualdades existentes en el sistema económico mundial. Independientemente de aquello que se debate por el peso de los sucesos o la fuerza con que lo instalan los medios de comunicación, la cuestión de fondo siguen siendo las grandes desigualdades –las del mundo y hacia dentro de nuestro país– y que deben convocar a los referentes políticos y sociales de los diferentes sectores. Porque son estas desigualdades las que facilitan la propagación de las pandemias y multiplican sus consecuencias.

Cuando llegó el COVID-19 se hizo un esfuerzo enorme por defender el bien primario de la vida, con la decisión de que nuestras escuelas y universidades migraran hacia la digitalización para que cada docente y estudiante tuviera la oportunidad de seguir los procesos pedagógicos diseñados, pero en otra plataforma, desde sus casas.

Antes de la pandemia, menos del 5 % de las

carreras universitarias tenían programas de educación superior a distancia. Para la gran mayoría, los contenidos web eran una opción minoritaria de alguna propuesta particular, en un entramado educativo que fundamentalmente se llevaba adelante en las aulas.

La universidad pública se esforzó al máximo para continuar enseñando, y los estudiantes hicieron lo mismo por seguir aprendiendo. La digitalización nos permitió tender un puente entre las instituciones y los alumnos, pero no fue con todos. Existen todavía familias sin acceso ni conectividad, que con un celular o una computadora deben enfrentar, en el mejor de los casos, su trabajo a distancia, y además las clases y tareas de sus hijos e hijas.

Por eso, es nuestra responsabilidad detener los procesos de profundización de la desigualdad. Es necesario redoblar el esfuerzo para que nadie se caiga del sistema, porque quien lo haga no solo está afectando su vida como individuo, sino también a la sociedad en su conjunto.



La pandemia y los dolores transitados nos reafirman en el desafío: además de ampliar e incluir a otros en un horizonte de vida universitario (si así lo desearan), también debemos achicar las desigualdades y las brechas materiales/tecnológicas que dividen a nuestros pibes en función de lo que tienen y lo que les falta. Y es en ese camino que hoy transitamos digitalmente un cuarto cuatrimestre en las universidades, en el que se sostuvo el vínculo entre docentes y estudiantes, y donde –con todas las dificultades que sabemos que existen– el proceso de enseñanza/aprendizaje continuó. Esto es posible gracias a la decisión gubernamental y también al fuerte compromiso de todxs lxs trabajadorxs, docentes y no docentes, de la universidad pública argentina.

En esta situación particular, asistimos a mensajes mediáticos que intentan decirnos que las instituciones están cerradas. Personajes inefables de la política sostienen por televisión que “hay que abrir las universidades”, como si del

otro lado de la pantalla no existieran miles de docentes que, en sus casas y con sus recursos, aprendieron nuevas herramientas pedagógicas para poner al servicio de nuestra educación; como si cientos de miles de estudiantes no estuviesen cursando por horas frente a la computadora o el celular; como si las familias ignoraran el esfuerzo que hacen para convertir su casa en un aula, una oficina, una escuela.

El expresidente Mauricio Macri, como marca su trayectoria, se sumó a este ataque. Al trabajo de los docentes y al compromiso de los estudiantes los llamó “simulacro”. Es el modo que encontró para seguir fustigando a las universidades, como lo hizo en tiempos de su gobierno cuando las castigó mediante el desfinanciamiento, achicando su presupuesto, ahogándolas con tarifazos y paritarias docentes a la baja.

Pero la universidad tiene una inmensa trayectoria de lucha, de compromiso. Y así como antes logró transitar cuatro años a pesar de »

Previo a la pandemia, menos del 5 % de las carreras universitarias tenían programas de educación a distancia.



Quiroga pide “resignificar” la autonomía para pensar en instituciones no escindidas de sus coyunturas.

» un gobierno que la enfrentaba, conseguirá reconstruirse en este tiempo. Todo lo que trabajaron los docentes, los extensionistas, los investigadores, becarios, no docentes, graduados y estudiantes tendrá un valor en lo que viene, más allá del inmenso que ya tiene por el hecho de haber mantenido todas sus funciones en este contexto.

Hoy tenemos una vacuna y comenzamos a ver la salida de la pandemia, el regreso a la vida que queremos. Y cuando esta emergencia pase –porque pasará–, deberemos, entre muchas otras cosas, seguir trabajando para lo que quienes venimos de una tradición popular siempre lo hemos hecho: que la escuela y la universidad se pinten de pueblo; que quienes todavía no llegaron, lo logren.

Alguna vez, José Martí dijo que el mundo nuevo necesitaba universidades nuevas. Si existe algo valioso de este tiempo, es que comenzar a transitar la “nueva normalidad” nos brinda una oportunidad para pensar en estas universidades nuevas. No será sin esfuerzo ni sin compromiso y trabajo, pero podemos regenerarlas. No reconstruirlas, porque eso supone volver a hacerlas desiguales.

Para que esto suceda debemos discutir todo,

incluso lo que parece imposible. La autonomía, por ejemplo, no debemos desecharla pero sí resignificarla o reiventarla. No es posible pensar una institución escindida de sus coyunturas, sean estas de crecimiento e inclusión, o sean de embestida, desfinanciamiento y desguace. Por eso es necesario salir de la idea de una “autonomía de” e ir hacia una “autonomía para”; una “autonomía con” que no nos separe del mundo, sino que se esfuerce para que otros y otras puedan entrar y salir aportando sus saberes.

Discutiendo todo, retomaremos el espíritu emancipatorio de la reforma que hace 103 años buscaba romper con los sistemas de dominación que aún hoy, en algunos casos, son los mismos; pero también hay otros, más modernos y complejos. Aquella reforma debe ser una plataforma desde la cual partir, porque supuso grandes avances en materia de democratización del saber y del acceso a la gestión del conocimiento, pero luego de más de 100 años es necesario revisar, problematizar y actualizar nuestras ideas.

Si solo trabajamos como guardianes de una reforma centenaria, seguiremos observando proyectos políticos que primero están al servicio del mercado y las corporaciones, y que después educan, amparándose en la autonomía como una coartada para no mirar, mientras necesitamos universidades que se transformen con y en el pueblo del cual son parte.

Estamos en un mundo nuevo, en un país que debe solucionar mucho de su pasado para crecer y por fin ser uno en donde todas las vidas merezcan ser vividas. Este nuevo mundo que tenemos y este nuevo país que queremos necesitarán universidades nuevas, y nos tendrán aquí, trabajando para que también sean con más gente adentro, con más inclusión y, como consecuencia ineludible, más calidad académica, aportando a la construcción de una sociedad que tenga como horizonte la igualdad y la justicia social.

