

Pandemia, transición y planeamiento educativo: la recuperación de la escolaridad presencial en Argentina

Pandemic, Transition, and Educational Planning: The Recovery of Face-to-face Schooling in Argentina

Gabriel Darío Rebello¹
Alberto Iardevlevsky²

Resumen

Este artículo centra su atención en el planeamiento educacional en miras a dar respuestas al proceso de retorno a la escolaridad presencial en Argentina en contexto de pandemia, entendiéndolo como un “problema retorcido”. Se analizan aspectos vinculados con la desigualdad educativa incrementada por el COVID19, sus efectos en la enseñanza y el aprendizaje, la cuestión curricular y el rol de los diferentes actores del sistema educativo. Los fenómenos que de ellos se derivan son examinados desde la perspectiva de la administración de la educación, de la inclusión y del derecho a la educación. Se señalan interrogantes y sugerencias para atravesar el proceso de reconstrucción de la escolaridad presencial. Focalizados en que la inclusión se ha convertido en un imperativo pedagógico, surge la necesidad del reconocimiento de las diferencias derivadas de la desigualdad en los accesos materiales y tecnológicos en el espacio no escolar en el que se transitó la escolaridad. El planeamiento, en el contexto del retorno a la presencialidad bajo múltiples formatos, deberá considerar la gestión curricular, la organización del aula y la escuela, el trabajo y la capacitación docente y la relación de las escuelas como organizaciones con su entorno para evitar segregar o excluir a aquellos alumnos señalados como “diferentes” y así evitar el reto de asumir la educación como derecho. Se señala, además, que un elemento central de transición que marcará indefectiblemente la reapertura de las escuelas es el vinculado con el desarrollo curricular, dado que las experiencias han sido disímiles y será necesario un diagnóstico y una propuesta para superar las diferencias en el acceso al conocimiento.

Palabras clave: planificación educativa; COVID-19; currículum; administración educativa; derecho a la educación

Abstract

This article focuses on educational planning with the aim of providing answers to the process of returning to face-to-face schooling in Argentina in the context of the pandemic, understanding this as a “wicked problem”. Aspects related to educational inequality that have deepened with COVID19 are analyzed, as well as their effects on teaching and learning, the curricular perspective, and the role of the different actors within the educational system. The phenomena stemming from this scenario are examined from the perspective of educational administration, inclusion, and the right to education. Questions and suggestions are presented to carry out the process of rebuilding face-to-face schooling. Focused on the fact that inclusion has become a pedagogical imperative, the need arises to recognize differences stemming from inequality in material and technological access in the non-school space in which students went through schooling. Planning in the context of returning to face-to-face schooling under multiple formats should consider curriculum management, classroom and school organization, teacher training and working conditions, and the relationship of school as organizations with their environment to avoid segregating or excluding those students pointed out as “different” and thus avoiding the challenge of assuming education as a right. It is also pointed out that a central element of transition that will inevitably mark the reopening of schools is that of curriculum development, given that experiences have been dissimilar, and a diagnosis and a plan will be necessary to overcome differences in access to knowledge.

Keywords: Educational Planning; COVID-19; Curriculum; Educational Administration; Right to Education

Fecha de Recepción: 23/03/2021 Primera Evaluación: 14/06/2021 Segunda Evaluación: 22/06/2021 Fecha de Aceptación: 27/06/2021

Introducción

El año 2021 se presenta como el tiempo de volver a las aulas, aunque solo quedarse en este enunciado oculta la complejidad y diversidad de situaciones que plantea el problema. El tránsito obligado hacia la educación remota bajo los soportes y conocimientos disponibles de docentes y directivos fue una decisión forzosa por parte de las administraciones centrales de la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Los escenarios sobre los cuales se asentó la escolaridad fueron disímiles y expusieron con mayor crudeza las desigualdades, la injusticia social y la segregación educativa.

La discusión por el retorno a la educación presencial en la Argentina ha sido parte del debate público de los últimos meses y continúa vigente. Funcionarios públicos, gremios docentes, especialistas y familias se han manifestado a favor y en contra de la oportunidad y las condiciones para el retorno.

En un escenario en el que la normalidad se ha alterado de forma significativa, el presente artículo propone abordar la perspectiva del planeamiento educativo desde la mirada de la complejidad, a efectos de comprender las distintas racionalidades con las que se intentan paliar los efectos negativos de la disrupción de la escolaridad. El sistema educativo se movió hacia un terreno desconocido en el que las variables básicas que hacían posible su gestión se volvieron inciertas. El planeamiento se centra en la posibilidad de manejar la incertidumbre a través del diseño de escenarios futuros y del estudio de la situación presente para construir estrategias de viabilidad hacia aquellos (Aguerrondo, 2014).

En este momento, es necesario un planeamiento que apoye la reconstrucción del sistema educativo y sea una herramienta analítica integral para la generación de dispositivos eficaces y efectivos para garantizar el derecho a la educación. Es por esta razón que el planeamiento debe contemplar el mayor número de dimensiones relevantes del sistema y ser comunicado y discutido de manera accesible a todos los actores involucrados. Condición necesaria para llevar adelante una política pública.

En un contexto de crisis como el que estamos transitando, que afecta a todas las áreas sociales, en el ámbito educativo, si las decisiones políticas no están atravesadas por las nociones de equidad, igualdad y calidad van a conducir al fracaso. En este sentido, se hace imperioso y oportuno implementar una serie de transformaciones que afecten a las propuestas de enseñanza, a las organizaciones educativas y a la administración del conjunto del sistema ya no como una respuesta restringida a la inmediatez del fenómeno de la pandemia sino en la perspectiva de un sistema educativo que pueda responder a los nuevos escenarios y demandas del entorno como así también como productor de innovaciones. Estamos asistiendo a una dinámica acelerada en que una sucesión de fenómenos externos a la escuela va modificando las situaciones escolares y a las que se debe dar respuesta en virtud de

la singularidad de condiciones. Las transformaciones e innovaciones requeridas por este contexto tan particular, posiciona a las instituciones educativas y sus docentes en un rol que abandona el rol de meros ejecutores de las decisiones externas. En consecuencia, el planeamiento constituye una herramienta valiosa en tanto función distribuida entre los diversos actores del sistema educativo.

Un problema retorcido

Una aclaración inicial. No creemos que un simple abordaje con la intención de recuperación directa de la normalidad sea fructífero, simplemente como un retorno al pasado. La dificultad de esta situación no deriva sólo de su magnitud, ni de su simultaneidad de efectos, ni de su novedad, ni de su falta de antecedentes, sino del escenario que esta combinación plantea. Esto puede ser visto desde el planeamiento como un problema retorcido o perverso, “*wicked problem*” -término acuñado por Rittel y Webber en 1967 para designar aquellas situaciones que conjugan las características de problemas únicos, sin límites claros, ni reglas de parada³ ni antecedentes aplicables directamente (Rittel y Webber, 1973). Además, el intento de comprensión de cada problema retorcido arroja por debajo la existencia de otros (en este caso desigualdad previa en la escolaridad, falta de acceso a recursos y tecnología, problemas de personal, etc.) El diseño de solución de los problemas retorcidos implica un conjunto particular de dificultades: estamos en un terreno desconocido, las soluciones son *sui generis*, construidas ad-hoc y no pueden ser ensayadas con anterioridad o mediante un plan piloto. No existe una solución a elegir dentro de un abanico de soluciones ya probadas. Las estrategias que se van implementando, son resistentes a la verificación previa de su utilidad. En términos de adecuación, dificultan emitir juicios de valor sobre la corrección de su implementación, debiendo observarse de manera general si conducen a estados mejores o peores. Se trata de una situación donde lo familiar es reemplazado por el surgimiento de emergentes en la cual, aunque los actores comparten relaciones e interactúan con su entorno, estas dinámicas son raramente estables. Más bien, implica numerosos procesos activos en constante cambio, que dependen de cuáles sean las presiones e influencias que están en ascenso. (Weaver-Hightower, 2008).

Evidentemente, estamos frente a un “problema retorcido” y esto exige, por lo tanto, un atento ejercicio de planeamiento desde los diferentes niveles del sistema educativo.

Las administraciones educativas se encuentran en un cruce de caminos en el cual la avenida más ancha de la discusión es la expresión del retorno a la escuela, la oportunidad de cuándo es el mejor momento y el cómo: agrupamientos, burbujas, alternancias, número de grupos atendidos por un mismo docente, aún están abiertos al debate, a la controversia y a la búsqueda de consenso. Todas son cuestiones

relevantes y exigen el dominio, hoy más que nunca, del planeamiento para dar respuesta a este retorno.

En este contexto, coexisten múltiples escenarios configurados constituyéndose en los desafíos más apremiantes de la administración de la educación.

Enumeramos cinco posibles escenarios que pueden manifestarse (incluso de manera simultánea):

a) *el mantenimiento y continuidad de la dominancia de un sistema burocrático* tendiente a cumplir con normas escritas elaboradas para un contexto sin pandemia, o la ejecución simulada de adaptaciones insuficientes para el nuevo contexto;

b) *el abandono de la escuela* al perder la filiación propia de la práctica cotidiana escolar;

c) *la desescolarización* como respuesta individual y alternativa a un tipo de continuidad educativa que no logra satisfacer las expectativas de aquellas familias que cuentan con mayores recursos para reemplazar familiarmente las propuestas escolares;

d) *la extensión de un modelo mercantilista de la educación* (la más riesgosa de todas) diseñado para quienes tienen los recursos económicos para su acceso;

e) *La construcción de nuevas formas organizacionales de las instituciones educativas* centradas en un aprendizaje colectivo, y preocupadas por fortalecer la cohesión social. (Gairín, 2005)

Sin embargo, hay que considerar que el sistema educativo ingresa en una transición, condición de funcionamiento que se extenderá necesariamente, por lo menos hasta la superación de la pandemia. La transición afectará tanto a los sujetos de la educación, alumnos, docentes, directivos, supervisores y responsables técnicos y políticos, como a las instituciones educativas y al desarrollo curricular.

Problemas para el diagnóstico

Un punto de partida para la mejor comprensión del escenario presente es diferenciarse de los discursos del sentido común, apoyados también por los medios de comunicación que asocian la crisis del COVID con el año 2020 y su resolución (casi mágica) con el 2021. En particular, en el sistema educativo y dado su regularidad en ciclos anuales (que además coincidieron en Argentina con el inicio de la crisis) se deslizan dos supuestos que deben ser analizados críticamente: que el año 2020 fue un año “perdido” para el sistema educativo y que el presente representa la posibilidad de un retorno a la normalidad.

Con respecto al primer supuesto, es necesario resaltar que los resultados desiguales que se obtuvieron en el 2020 mantuvieron o acentuaron las desigualdades

previas (Autor/a 2020 a; Ministerio de Educación de la Nación, 2020; Anderete Schwal, 2020). Si bien son más evidentes las desigualdades económicas y de recursos técnicos y humanos, porque se volvieron visibles en puntos críticos como el acceso a la conexión digital, por otra parte, hay diferencias en otros planos: las diferencias en las capacidades de los docentes, las diferencias en las administraciones educativas provinciales, locales e institucionales y las diferencias en las culturas escolares específicas (desde intentos de sostener con mucho esfuerzo la escolaridad hasta la inacción o la simulación).

Sin embargo, esta parte del diagnóstico no debe hacer pasar por alto que también hay presentes en la regularidad del sistema, desigualdades relacionadas con la enseñanza y la autonomía de los alumnos. Estas se expresan en las posibilidades de los padres para acompañar el proceso en términos tanto materiales (recursos económicos y tiempo) como simbólicos (capital cultural y experiencia de escolaridad propia); así como también se pueden observar diferencias en el grado de autonomía de los alumnos con respecto de las tareas escolares que crece progresivamente con la edad y la experiencia escolar previa.

Para ejemplificar: por un lado, el final de la escuela media suele estar ligado a tareas más autónomas, con una enseñanza ya familiarizada por tipos disciplinares y basada en la transmisión y el estudio autónomo propio del final de la trayectoria educativa obligatoria. Por otro lado, el inicio de la escolaridad primaria resulta más novedoso e incierto para los alumnos, requiere de intervenciones permanente de los docentes y está basada en el código escrito (uso del pizarrón, libros, revistas, cuadernos y otros portadores de texto) del cual, en ese momento, no hay todavía una construcción adecuada o estabilizada.

Como combinación de estos problemas se puede plantear un abanico de situaciones que mostraron mayor o menor continuidad durante el 2020.

En un extremo se encuentra un grupo reducido de escuelas de élite que trasladaron su propuesta presencial a una experiencia remota basada en el uso constante de tecnología que imitó de manera sostenida el año escolar. Esto se dio en un contexto con alumnos con recursos técnicos y económicos suficientes, con familias habituadas a la interacción mediante TIC en ámbitos profesionales, laborales y recreativos. Se trata de escuelas en las que además se sostuvo la enseñanza de lo curricular y lo extracurricular y se mantuvo la evaluación y promoción para toda la matrícula escolar.

En medio del espectro y precarizándose progresivamente, en consonancia con el aumento de la pobreza, se pudieron observar un conjunto de situaciones donde las bases de la regularidad de la escolaridad se fueron desdibujando o perdiendo. En algunas escuelas se continuó con una presencia sesgada de la enseñanza, en otras se pasó a una modalidad de “mantenimiento” centrada en no perder el vínculo

con los alumnos y en otras se observó un funcionamiento mínimo, asistencial, con el rol educativo en suspenso.

Finalmente, en el polo más afectado de esta escala de situaciones, se encuentra la multitud de niños que perdieron el contacto con la escuela apremiados por el contexto.

En síntesis, 2020 fue un año muy negativo para la educación, pero el impacto de la interrupción de la escolaridad habitual fue a su vez muy diferenciado según los contextos. De igual manera, el año 2021 se inicia con planes de comenzar el año lectivo por parte del gobierno nacional y los jurisdiccionales con el foco puesto en retornar a la presencia física en las escuelas. Esta decisión se da sin una resolución previa de la crisis sanitaria y arroja dos preguntas principales: ¿hasta qué punto se podrá sostener el funcionamiento presencial? y ¿qué deja sin resolver la vuelta a clases?

En relación con el primero, y en la medida en que los discursos sobre el regreso se empiezan a convertir en decisiones concretas, se puede observar que, por una parte, se realizan los planes prescindiendo de un escenario de apertura y cierre de escuelas de acuerdo con el contexto de la enfermedad, como si la vuelta a la vida anterior fuera un proceso lineal e inevitable; y por otra, que las medidas concretas propuestas (como burbujas y escolaridad mixta) no reflejan adecuadamente las condiciones materiales y organizacionales de las escuelas. Para tomar sólo un ejemplo, podemos considerar los protocolos de entrada y salida de las escuelas. Al contemplar 15 minutos exactos para la entrada y salida de cada grupo, una escuela primaria de jornada simple, con una sola sección por año, y una sola puerta, requiere de 1:45 para admitir a todos los grupos y otro tanto para desalojarlos. En un turno escolar de 4 horas, y con la mayor optimización posible, los alumnos verían reducida sus clases en el 50% del tiempo. Si a esa escuela le agregamos dos salas de nivel inicial (otra configuración habitual en escuelas de pequeña dimensión), no alcanza la jornada escolar para hacer el ingreso y la salida. Todo esto sin considerar qué harán las familias con varios hijos en la escuela y las aglomeraciones de personas en la proximidad.

El segundo interrogante, busca cuestionar la relación directa entre escolaridad y solución a la crisis. Para ello, es necesario plantear el impacto de no poder realizar de forma efectiva la enseñanza en las escuelas (durante un año o tal vez dos) para la trayectoria de los alumnos en el sistema educativo. Como se señaló anteriormente, se debe considerar que los resultados fueron absolutamente desiguales. Proponemos analizar esta situación en tres planos:

A nivel de gobierno del sistema: las gestiones jurisdiccionales sobre las que recae la administración de los sistemas educativos tienen que compatibilizar una diversidad de intereses y necesidades intersectoriales, por la situación sanitaria. Todo esto, en un país con realidades territoriales y demográficas muy diversas. Retomar la escolaridad

es el elemento central a resolver, pero para los ministerios educativos provinciales esto se traduce en que la escolaridad no es una sola y se necesitan, por un lado, políticas específicas para cada subsector del sistema, y por otro y de manera más evidente, políticas de articulación entre los distintos sectores. Los planes del nivel primario tienen que articularse con el nivel secundario, los distintos distritos escolares deben tener coherencia en la resolución de los problemas similares, etc.

A nivel institucional: Las escuelas que tuvieron mayor continuidad en 2020 son las que se encuentran mejor posicionadas en términos de población atendida. En este plano se observa que las diferencias entre público y privada son muy marcadas. Las escuelas privadas destinadas a los grupos sociales de más altos ingresos, además de ser las que mostraron mayor traslado de la propuesta presencial a la remota, suelen estar estructuradas como instituciones que comprenden todos los niveles obligatorios y que poseen mayor estabilidad en el personal y coordinación en las acciones. Para ellas, la solución más sencilla puede pasar por acordar un plan de compensación de mediano plazo (2 ó 3 años) basado en el conocimiento del currículum efectivamente realizado, así como destinar recursos específicos para los déficits puntuales en los alumnos o grupos. El eslabón más crítico, en este caso, es el último año de la escuela media en los que pueden privilegiarse los contenidos que aparecen más comúnmente en los primeros años universitarios.

Las escuelas que se ocupan de un solo nivel se encuentran en una situación más complicada. A la mencionada presión en el último año por el pasaje de nivel, se le suma la compensación de aprendizajes no cumplidos por los nuevos estudiantes que reciben del nivel previo. En las escuelas públicas, además, la relación laboral suma dos obstáculos que dificultan la coordinación a mediano plazo: muchos docentes tienen (en particular en el nivel medio) una relación más limitada con las instituciones en las que trabajan, además, la situación de revista como suplentes o interinos plantea en general trayectorias laborales menos estable que en el sector privado.

Desde la perspectiva de alumnos y padres: el problema de la continuidad para los alumnos dentro de la institución (que es central para los planes de recuperación) se ve de manera más compleja desde la perspectiva de los estudiantes. El cambio de nivel o de escuela expone a los estudiantes a una situación en la que los déficits de la suspensión de la escolaridad pueden estar o no contemplados. Si bien la causa de este problema es colectiva, el retorno no plantea situaciones de garantía para los efectos individuales.

Problemas especiales para el planeamiento educativo

En este apartado se identifican cinco problemas relevantes, aunque no únicos, que merecen un tratamiento analítico acorde con esta condición transicional.

El primer problema se relaciona con **el aprendizaje y la enseñanza** y atiende a dos circunstancias que se conjugan de forma singular según las experiencias escolares: no todos los alumnos concurren a la escuela durante el primer año de la pandemia y no todos los docentes pudieron sostener la escolaridad con continuidad y regularidad. Este problema, en consecuencia, abre dos perspectivas convergentes, la primera relacionada con la revinculación con la escolaridad. Esta se refiere no solo al retorno de quienes hicieron un abandono dadas las circunstancias del aislamiento sino también para quienes las actividades fueron más espaciadas, esporádicas, de baja continuidad. La vinculación implica recuperar una práctica escolar continuada, sistemática, orientada hacia un avance progresivo en amplitud y profundidad de los contenidos curriculares. La segunda circunstancia refiere a que no todos los docentes pudieron sostener la continuidad de la enseñanza, lo que remite a la recuperación de una acción de práctica pedagógica intencional y constante. Así, la revisión sobre lo actuado como punto de partida de la propuesta educativa para el ciclo lectivo presente, así como la reflexión sobre el alcance de los objetivos, la adecuación de los tiempos y las actividades es una condición de la tarea docente e implica una ruptura con un modelo de trabajo burocrático. De no hacerlo, se invisibilizan las circunstancias que anteceden a este ciclo lectivo de transición y la planificación se torna en un objeto de cumplimiento burocrático ignorante de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Afrontar este primer problema requiere de un examen minucioso del progreso de los estudiantes, un análisis de los recursos didácticos utilizados y los resultados obtenidos y una reflexión sobre la práctica que posibilite la construcción de criterios pedagógicos reconociendo los condicionantes estructurales institucionales e identificando los niveles de avance y de dificultad de los estudiantes, así como las estrategias didácticas más adecuadas para ser implementadas.

Estos criterios, se configuran en un marco de referencia y de actuación para llevar adelante una propuesta curricular que integre en una unidad la gestión del currículum para el transcurso de la pandemia. La perspectiva escolar de un modelo mixto y alternado entre la presencialidad y la educación remota debe ser considerada como un proyecto curricular integrado.

Necesariamente, es tarea de los directores de escuela, como parte del ejercicio de su rol, trabajar para la cohesión y consenso entre los docentes de la institución con el objeto de construir coherencia en la propuesta pedagógica, fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes y colaborar en la organización de los agrupamientos más adecuados para llevar adelante las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, en relación con este primer problema, establecer formas de evaluación de todo el sistema educativo con indicadores válidos, ya resulta una tarea muy compleja en el funcionamiento normal. En este caso, coordinar cualquier tipo de

políticas, tiene la dificultad extra de hacer un inventario sobre situaciones inéditas vividas que aporten insumos a un planeamiento capaz de atender en simultáneo lo singular y lo común.

El segundo problema, vinculado con el anterior, remite a recuperar la **confianza** en la escuela, como espacio de aprendizaje, de convivencia, de construcción de experiencia de la vida social entre otros. Esta recuperación no solo afecta a los alumnos sino también a los docentes al tener que someterse a un formato de enseñanza alternativo a la presencialidad tal como se conocía tradicionalmente. En este sentido, la recuperación de la confianza opera también en los procesos de autoestima de estudiantes y profesores respecto de sus desempeños en la excepcionalidad de la experiencia de escolaridad sin la materialidad de la escuela.

Por ello, al considerar la transición del proceso educativo será de vital importancia tener en cuenta estas cuestiones de carácter individual pero que a su vez tienen efectos sobre los desempeños en espacios colectivos. La experiencia escolar sostenida por pantallas o cuadernillos restringe las interacciones entre estudiantes y docentes y entre estudiantes. Este aspecto de la interacción constituye uno de los factores fundamentales en la construcción de la autoestima y la confianza en aprender y enseñar.

Esto lleva a una doble reflexión. Parte de la confianza sólo podrá ser recuperada cuando se supere el problema sanitario y la concurrencia a las escuelas esté exenta de riesgos para alumnos, padres y docentes. Por otra parte, la respuesta habitual del sistema de planificar de acuerdo con los ciclos lectivos no es suficiente para recuperar el déficit del 2020. Las escuelas deberán demostrar en sus acciones que son capaces de sostener el mediano plazo, en especial en relación con la enseñanza y con el aprendizaje. Además, tendrán que contemplar en los pasajes de nivel educativo, y en los cambios individuales de los alumnos al cambiar de institución o jurisdicción, que puedan actuar de manera flexible y adaptada, priorizando y garantizando los derechos de los alumnos por sobre la lógica tradicional de funcionamiento de las instituciones.

El tercer problema, el de los **recursos**, amerita la consideración sobre el financiamiento educativo y, por lo tanto, la responsabilidad que le corresponde a las administraciones centrales (nacionales y jurisdiccionales). La provisión y distribución de dispositivos tecnológicos, conectividad, libros de texto como parte de una política que atienda las desigualdades para otorgar igualdad de oportunidades educativas es imprescindible. Al mismo tiempo, la provisión de elementos de higiene (que por lo general, en las escuelas de gestión estatal son financiados por las cooperadoras de las escuelas) para garantizar las condiciones sanitarias en las instituciones educativas, como ya se señaló, incrementará el monto de los gastos corrientes que debiera ser incorporado a los presupuestos del sector y también implicará una logística que evite la interrupción o aplazamiento de las entregas de dichos insumos por el riesgo que

conlleve. (Rebello, 2020 b)

La ejecución de los presupuestos educativos requiere la reconsideración de prioridades no solo en los aspectos de infraestructura y equipamiento sino también en las políticas de desarrollo profesional docente. Cuestiones como aprendizaje híbrido, aprendizaje en el uso de tecnologías de la información y comunicación, estrategias para la organización curricular, organización y funcionamiento de comunidades de aprendizaje, entre otras, son algunos de los temas a incluir en la agenda de la capacitación docente.

Somos conscientes de la disminución de la recaudación fiscal y su incidencia en los presupuestos nacionales y provinciales. Sin embargo, es necesario considerar que priorizar en la inversión educativa constituye no solo un aporte al crecimiento del país sino también una decisión orientada a los esfuerzos colectivos que demandará el futuro.

El cuarto problema, se refiere a la **dimensión curricular**. La dispersión de propuestas de enseñanza, en muchos casos, limitadas a la administración de actividades distorsionó el currículo de modo de tornarse borroso a la mirada de los docentes y en otros casos asumió la condición de nulo (Meza y Meza, 2001). Es decir, un conjunto de contenidos/temas fueron omitidos de la escolaridad justificada por las limitaciones que ofrecía la educación remota sin planificación ni experiencia para llevarla a cabo.

Será necesario revisar como unidad de escolaridad el ciclo lectivo. La reconstrucción debe comprender, el año anterior y el actual para paliar el anterior; así como el siguiente, para generar un currículum “real”, “vital” y “con sentido”. Esta afirmación no desmerece los esfuerzos realizados en la elaboración de diseños curriculares pre-pandemia. Sin embargo, también es una oportunidad para realizar una revisión de estos bajo el criterio de las tres cualidades enunciadas.

La cualidad llamada **real** hace referencia a una selección curricular ajustada a dos criterios, el primero temporal que implica la consideración del tiempo escolar real regulado que permita desarrollar los contenidos seleccionados. Muchas propuestas curriculares, evidencian una expectativa de formación que es de imposible cumplimiento para un ciclo lectivo. En esos casos, el criterio del ciclo va desplazando hacia adelante el tratamiento de muchos contenidos que finalmente se obvian en las propuestas de enseñanza. El segundo, la pertinencia. En este sentido, la selección debe evitar la dispersión en temáticas de bajo nivel de relevancia y concentrarse en aquellos contenidos que por su fuerza y potencia explicativa favorezcan la comprensión de otros temas o problemas propios de la asignatura.

La segunda cualidad es la **vitalidad**, metafóricamente vinculada a la eficacia del desarrollo curricular, es decir, que se constituya en un material potente de referencia de los docentes para alcanzar los resultados esperados y cumplir con los objetivos y

fines de la educación. En lugar de entender al currículum como un continente a ser poblado por un número extenso de temas escolares, hay que comprenderlo como una trama en la cual cada nuevo aprendizaje permite amarrar aprendizajes posteriores. El esfuerzo por integrar los contenidos curriculares de ambos ciclos lectivos, el del inicio de la pandemia y el siguiente, implicará un trabajo de selección y priorización que lejos de una reducción del conocimiento escolar implique abordar temáticas de alto poder explicativos de los fenómenos y campos disciplinares específicos de estos períodos de la escolaridad.

Por otro lado, la **producción de sentido**. Alude la relevancia y pertinencia de los temas escolares, para los estudiantes y su vinculación con los problemas del entorno de la escuela. La enseñanza en torno a la resolución de problemas reales, contextuales y contemporáneos colabora con la construcción de sentido y en la formación de ciudadanía.

Finalmente, el quinto problema, asociado a los escenarios ya planteados desde la perspectiva de la administración educativa es la pérdida de los estudiantes de **pertenencia** a la escuela. Este estado de “estar fuera” de no ser incluido y por lo tanto de ser desplazado, genera un temor, no siempre consciente, de estar atrapado en una red de desvalorización, decadencia y descalificación cuyas consecuencias se arrastren a lo largo de la vida.

En este sentido, el planeamiento educativo deberá incorporar una práctica de diálogo y relación de las instituciones educativas con el entorno para generar sinergia con otras organizaciones de la sociedad civil para incluir o revincular a aquellos estudiantes cuya condición de vulnerabilidad haya debilitado la relación de pertenencia.

Dos desafíos a enfocar en el regreso

1. Es tiempo de atravesar la pantalla. Frente al estado de transición que hemos planteado en este artículo vale la pena revisar la experiencia escolar remota. Para algunos, las pantallas han sido la posibilidad de continuidad de la escolaridad y (aunque limitada) un espacio de interacción con pares y docentes. Para otros, un espacio inabordable e inaccesible que puso de manifiesto la desigualdad y la exclusión junto con una forma de aislamiento educativo al tener que resolver en solitario cuadernillos de actividades en soporte papel.

En las dos formas de escolaridad mencionadas en el párrafo anterior, fueron los docentes quienes otorgaron la protección de la escolaridad al dar continuidad a las propuestas pedagógicas de forma sistemática y sin interrupciones. En estos casos, la retroalimentación como una respuesta fundada a los estudiantes respecto de su proceso de aprendizaje, permitió favorecer el análisis acerca del progreso, de sus

errores, sus fortalezas y sus dificultades (Ramaprasad, 1983). Así, la evaluación cobra sentido por el valor de la información que se devuelve sobre el aprendizaje y también sobre la enseñanza. (García-Jiménez, 2015). Es a través de estos intercambios que, al representar la escolaridad, los docentes, pudieron dar contención a las expectativas educativas depositadas por las familias de los estudiantes y la sociedad en su conjunto.

En este sentido, la transición de una experiencia de escolaridad remota, extraña por su carácter excepcional, hacia un retorno gradual a la presencialidad debe avanzar hacia una nueva familiaridad con las estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten el progreso escolar de todos los estudiantes.

2. La gestión curricular no está exenta de las condiciones que impone la transición. Probablemente, el foco de la cuestión estuvo centrado en la inmediatez de la implementación de la educación remota y la confluencia del orden y el desorden en el desarrollo de las actividades de enseñanza. El orden se da cuando la propuesta pedagógica es sistemática, continua y organizada, tendiente a lograr los aprendizajes escolares. Así, los alumnos encuentran previsibilidad en su ciclo escolar permitiendo anticipar también un ordenamiento espacio temporal para la realización de las actividades propuestas por sus docentes. Cuando las condiciones enunciadas sostienen las actividades, ya sea remota mediadas por tecnología o bajo soporte papel -cuadernillos-, la gestión curricular se encuentra ordenada. El desorden, se manifiesta en la falta de regularidad, en propuestas desordenadas, en la ausencia de una secuencia didáctica para el conjunto de actividades de enseñanza, en la falta de estabilidad de los grupos escolares.

Orden y desorden pueden confluir en un espacio que a priori se presenta fragmentado entre alumnos bajo el régimen presencial y alumnos en educación remota. Es por esta razón, que el escenario escolar estará afectado por la fragmentación entre alumnos en la escuela y alumnos en la casa de forma simultánea y la alternancia de los alumnos entre ambas situaciones.

La gestión curricular en este contexto turbulento y en cierto sentido caótico, puede posicionarse como un proceso central de la práctica pedagógica y, por lo tanto, construir una trama más densa para enfrentar a las rupturas y vacíos señalados.

Interrogantes y sugerencias para la transición

Desde el ámbito político, es una condición básica para el funcionamiento de las escuelas, la construcción de confianza y de legitimidad respecto de las decisiones vinculadas con la organización institucional. Se trata de ir avanzando en nuevas formas de habitar o estar con otros en las escuelas, considerando que puede darse el fenómeno en que simultáneamente parte de la población escolar asista a la escuela

y otra no, pero sí dentro de la escolaridad remota que se adopte. Es decir, las formas mixtas de combinación de educación presencial y remota requieren de reglas claras que se adapten a las condiciones materiales de las escuelas, tamaño, matrícula, cantidad de secciones, cantidad de espacios disponibles para usos simultáneos, recursos, número de docentes y personal auxiliar que permitan alinear las decisiones de funcionamiento de las tareas de enseñanza y mantenimiento.

El desafío de la inclusión deja de ser una cuestión semántica para convertirse en un imperativo pedagógico por algunas cuestiones que hay que examinar y visibilizar.

En primer lugar, las escuelas y los docentes tienen que poder revisar una limitación que, aún fuera del contexto actual, refiere al reconocimiento de las diferencias entre unos y otros estudiantes de múltiples formas. A las diferencias de identidad, etnia, religión y clase, existentes previas a la pandemia, se le añaden las de los accesos materiales y tecnológicos, las del espacio no escolar en el cual transitan la escolaridad y la del tiempo dispuesto para ella. Esta afirmación intenta visibilizar la existencia de barreras para una educación para todos por las condiciones estructurales sociales, políticas, económicas e ideológicas (Sapon-Shevin, 2007). El desafío de la transición también es el trabajo sostenido y la difusión de un pensamiento de cambio que sustente una política y administración del sistema educativo que incluya a todos por su condición de naturaleza pública.

En segundo lugar, revisar cómo es la escuela “real” cuando las discrepancias se acentúan entre propuestas escolares por sus alcances y limitaciones y las necesidades de los alumnos y sus familias. Esta revisión podrá otorgar nitidez a aquellas áreas que requieren unos apoyos sostenidos de supervisores y del nivel central de las administraciones educativas.

En tercer lugar, la problematización del concepto de diferencia para evitar actitudes de rechazo o discriminación hacia quienes no pueden participar de las reglas establecidas como “normales”. No se trata de creer que somos todos “idénticos” sino de que los docentes logren considerar a sus alumnos, colegas y familias como iguales a ellos. Aunque piensen distinto, es un gesto que debe instalarse inmediatamente al comenzar el vínculo pedagógico. (Skliar, 2015)

El planeamiento, como dimensión del gobierno escolar en el contexto del retorno a la presencialidad bajo múltiples formatos, deberá considerar: la gestión curricular, la organización del aula y la escuela, el trabajo y la capacitación docente y la relación de las organizaciones escolares con su entorno para evitar segregar o excluir al alumno “diferente” y así evitar el reto de asumir la educación como derecho.

Las formas organizacionales, agrupamientos, divisiones y alternancia deberán orientarse a establecer los máximos y mínimos de cumplimiento de las actividades y logros académicos de cada año escolar. Es prioritario potenciar la producción y uso de materiales curriculares, generar propuestas de desarrollo profesional docente

adaptadas a un modelo mixto de escolaridad y, sobre todo, garantizar el acceso a la educación para todos los estudiantes.

Las instituciones se ven exigidas a adaptar y coordinar su funcionamiento en una dinámica de continuidad y regularidad que ofrezca las bases de una propuesta pedagógica estable. Así, el papel de los directivos es una pieza clave del planeamiento institucional para llevar adelante el conjunto de acciones coordinadas y articuladas de los distintos años de la escolaridad.

Si bien la literatura otorgaba a los directivos un valioso protagonismo en los procesos de innovación y mejora de la escuela (Murillo, 2003; Bolívar, 2017), el contexto en que se desarrolla la transición les impone una tarea de coordinación de los equipos docentes bajo las circunstancias de la alternancia de la educación presencial y remota. La sistematización de la información de progreso del aprendizaje de los alumnos constituye otro elemento central de su tarea. La capacidad de advertir y anticipar problemas de fracaso, abandono o desescolarización constituye un registro que no puede ser relegado a las formas burocráticas tradicionales de producción de información administrativa.

La mejora de las propuestas pedagógicas estará dada por su cobertura y la innovación por una variedad de recursos didácticos que atiendan a la diversidad y heterogeneidad de situaciones de ejercicio de la escolaridad.

Frente a la condición transicional y a las nuevas formas de organización del ciclo lectivo, el rol de la supervisión escolar también constituye un factor clave para el intercambio de experiencias valiosas entre escuelas, entre equipos directivos y entre grupos de profesores. La realidad impone la ruptura de las diversas formas de aislamiento que han caracterizado el sistema educativo.

El ámbito del aula también se constituye en un ámbito de transición cuando las formas de agrupamiento, interacción y participación de los estudiantes estarán subordinadas por las condiciones sanitarias y las medidas de restricción al funcionamiento dentro del espacio disponible en la infraestructura escolar real.

En este sentido, la dinámica de la actividad del aula requiere establecer reglas para favorecer las adaptaciones de los estudiantes a la diversidad de propuestas y a un esquema de alternancia de propuestas de aprendizaje. La construcción de la rutina escolar, como parte de la estabilidad de la enseñanza, se complejiza ante el panorama de transición al que nos enfrentamos. Por este motivo, la recurrencia del discurso docente para la organización de las clases, de las actividades y de las formas de comportamiento, es imprescindible. Uno de los mayores desafíos para los docentes es disponer de conocimiento de su grupo de alumnos, de cada uno de ellos, sus posibilidades y limitaciones. En este sentido, la elección de los medios y los recursos que proporcionan evidencias de aprendizaje es relevante. Dichas evidencias tienen que dar cuenta no sólo de acceso y dominio a los contenidos curriculares

escolares sino a otros tipos de saberes vinculados con el trabajo con otros, con los procedimientos de búsqueda de información, de resolución de problemas, de argumentación y confrontación de diferentes puntos de vista.

La transición también afecta a los sujetos, en especial a los alumnos cuya escolaridad fue afectada por la pandemia, cuarentena, cierre de escuelas, producción de actividades fuera del ámbito e intercambio propio de las trayectorias educativas e incluso una desescolarización no deseada familiarmente. El retorno a la presencialidad requerirá de estrategias planificadas de revinculación con las prácticas educativas, no es solo una cuestión social. Para muchos niños implica volver a iniciar la escolaridad, para otros una re-adecuación a nuevas rutinas ya que la vuelta a la escuela no será el retorno al pasado; para los adolescentes el recuperar parte de la cotidianeidad educativa particularmente los procesos evaluativos, una autoadministración de un tiempo regulada externamente, en este caso la escuela, que formará parte de las exigencias de su vida adulta. Simultáneamente, a transitar colectivamente el pasaje hacia el egreso de la secundaria enfrentando una diversidad de opciones que el contexto social les proponga también como objeto de análisis, reflexión y estudio.

Otro elemento de transición que marcará indefectiblemente la reapertura de las escuelas es el vinculado con el desarrollo curricular.

Con independencia del año escolar de cursado se hace necesario un trabajo pedagógico de diagnóstico y reconocimiento de las experiencias de actividades realizadas durante el ciclo lectivo anterior. Las experiencias han sido disímiles y, por lo tanto, los problemas que hay que enfrentar son diversos.

En este escenario, es relevante plantear la necesidad de repensar el planeamiento educativo, tanto como función de gobierno del sistema, como así también como un planeamiento que plantee una apertura a la posibilidad de su mejora y cambio. El funcionamiento habitual de esta disciplina no puede dar cuenta de la complejidad de la encrucijada. Se hace fundamental entonces replantear un planeamiento distribuido y diseñado participativamente entre docentes, directores, supervisores y autoridades de las administraciones educativas que sea capaz de atender las disparidades sin perder un criterio de convergencia necesaria para evitar una mayor dispersión y fragmentación del sistema aun entre escuelas que comparten unidades locales del territorio argentino constituye un elemento central para atravesar la transición. Los problemas y aprendizajes que traiga esta situación excepcional pueden dar lugar a un crecimiento positivo para el abordaje de la desigualdad en el sistema educativo.

Notas

(1) Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Doctorando en Educación UNTREF/UNLA/UNSAM). Profesor Adjunto de Planeamiento y Gestión de Universidades (UBA). Profesor Titular de Planificación Educativa (UNSO). Investigador Instituto de Investigaciones

en Ciencias de la Educación (UBA). Se ha especializado en investigación de política y gestión de la educación

(2) Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires, Doctorando en Educación ((UNTREF/UNLA/UNSAM). Profesor titular en la Maestría de Política y Administración de la Educación de UNTREF. Profesor Adjunto regular del Departamento de Ciencias de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra: Administración de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de Chilecito. Investigador. Profesor Titular de Didáctica II Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Se ha especializado académicamente en temas de currículum, formación de docentes y formación en seguridad.

(3) En la teoría de los juegos, algunos problemas llegan a situaciones en las que se detienen, porque se resuelven o se disuelven. Por ejemplo, en una enfermedad contagiosa, la inmunidad de rebaño es una regla de parada.

Referencias bibliográficas

AGUERRONDO, Inés. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 548-578.

ANDERETE SCHWAL, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 5-10.

ARRIETA DE MEZA, B. M., & MEZA CEPEDA, R. D. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25(1), 1-9.

BELAVI, G., & MURILLO, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(3), 5-28.

BOLÍVAR, A. y MURILLO, F. J. (2017). La escuela importa. Los efectos diferenciales de la escuela y el liderazgo en la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz, *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (págs. 71-112). Santiago de Chile: CEDLES.

GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21 (2)

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, República Argentina.

MURILLO, F. J. & KRICHESKY, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas School Improvement: A half-century of learned lessons. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13, 69-102.

MURILLO, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).

RAMAPRASAD, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.

RITTEL, H y WEBBER, M (1973) Dilemmas in a general theory of planning, *Policy Sciences*, 4, p. 155- 169.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., & GAIRÍN SALLÁN, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.

ROOS, B. (2004). *Learning and Assessment in the Knowledge Society*. Umea, Suecia: Universidad de Umea.

SAPON-SHEVIN, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press

SAPON-SHEVIN, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.

SKLIAR, C. (19 de marzo de 2015). Incluir es tratar a cada uno como cualquiera. *La Reforma*, Recuperado de: <https://www.lareforma.com.ar/skliar-incluir-es-tratar-cada-uno-como-cualquiera-n20815>

WEAVER-HIGHTOWER, M. B. (2008) An ecology metaphor for educational policy analysis: a call to complexity. *Educational Researcher*, v. 37, n. 3, p. 153-167.