

Saberes docentes ante la pandemia

Tensiones y alternativas

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ*

INTRODUCCIÓN

En México, la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19 comenzó el mes de febrero de 2020 y desde el 23 de marzo vivimos bajo medidas de aislamiento y distancia física en espacios públicos, entre otras medidas de salud comunitaria. Los distintos sistemas del gobierno mexicano encararon retos inéditos ante la pandemia; sin duda el principal es el de salud, que ha afrontado la dura tarea de combatir en la primera línea a la enfermedad.

El confinamiento de la población inhabilitó, entre otros espacios públicos, a las escuelas; perturbó ejes estructurales en su funcionamiento y dio paso a situaciones inéditas que agudizaron los grandes problemas que la educación enfrenta desde hace tiempo.

En este sentido, es pertinente aguzar la mirada sobre las luces y sombras que esta situación límite ha impuesto a la educación de nuestro tiempo; no para modelar ni dar recetas, cuestión vacua desde antes de la pandemia, sino para reflexionar en colectivo, tomando distancia de nuestras prácticas y situaciones en un momento crucial para el fin de época que vivimos.

De acuerdo con lo anterior, este texto se organiza en tres apartados: las tensiones, las alternativas y un colofón. Es de interés resaltar que el apartado de alternativas transita en dos planos: por un lado, despliega como espacio analítico la experiencia docente de posgrado en un caso concreto y, por otro, cruza como entramado la reflexión en torno a las categorías de contextualización y equidad. Este vaivén entre experiencia y reflexión reconoce como falsa la dicotomía entre teoría y práctica, por lo que se plantea como un continuo analítico de la realidad convulsa que vivimos.

LAS TENSIONES

Como se ha anticipado, la educación enfrenta grandes retos ante la pandemia, los cuales se pueden organizar en dos grandes ámbitos: los problemas estructurales, y los emergentes. Esta clasificación es un intento analítico por

Recepción: 11 de agosto de 2020 | Aceptación: 10 de septiembre de 2020

- * Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Méjico). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: educación básica y políticas curriculares; educación y currículum intercultural; educación indígena; teoría pedagógica. CE: ana.gallardo@unam.mx

comprender la situación educativa actual, de ahí que ambos tipos de problemas entran en tensión constante, producen nuevos sentidos a problemas viejos, complican situaciones cotidianas o sofistican tareas que se daban por sentadas entre maestros y alumnos.

Las tensiones, entonces, se producen en los márgenes entre lo estructural y lo emergente. Algunos de estos problemas-tensiones que interesa abordar son los siguientes:

El cambio en los ejes espacio/tiempo

Como se ha mencionado, a partir del distanciamiento físico impuesto por las autoridades sanitarias en aras de cortar las cadenas de contagio del virus Sars-COV2 que provoca la COVID-19, las escuelas cerraron sus puertas. El espacio, tanto físico como simbólico, fue movido después de más de 100 años de sistema educativo como lo conocemos.

La relación maestro-alumno, alumnos-alumnos se transformó en al menos dos variantes: por un lado, las relaciones se trasladaron al espacio virtual a través de plataformas tecnológicas de videoconferencias, o bien los docentes implementaron estrategias de trabajo como guías de autoestudio que distribuyeron físicamente, o por otros medios digitales asincrónicos como WhatsApp. Muchas maestras y maestros tuvieron que sobreponerse a su falta de habilidades tecnológicas, y otros tantos tuvieron que organizar visitas a sus alumnos al no haber conectividad. El vínculo de la presencialidad se trastocó y los efectos apenas los estamos documentando.

La coordenada del tiempo también se vio trastocada: de mayo a agosto de 2020, las autoridades educativas han ido anunciando, fecha tras fecha, los ajustes a los calendarios escolares. Los procesos de admisión para poder iniciar el nuevo ciclo escolar todavía están pendientes para educación media superior y superior, y la emergencia de modelos híbridos o mixtos que combinen presencialidad con componentes abiertos y en línea están en pleno ascenso, porque el regreso en masa a las escuelas es incierto.

En muchos países en los que la epidemia había perdido fuerza se abrieron los salones de clase para casi de inmediato volver a cerrar debido a los rebrotos. Lo anterior implica que la cercanía y, en consecuencia, la socialización, la construcción de lazos afectivos ha sido puesta en jaque, siendo que la escuela es un dispositivo para la construcción de la identidad colectiva. Sin recreo, sin establecer relaciones de amistad y convivencia, sin debates y diferencias entre amigos y maestros, los efectos que se advierten son harto complejos: alumnos y maestros deprimidos, con ansiedad, entre otros riesgos para la salud emocional y comunitaria.

Las tecnologías de la comunicación en educación

Como es bien sabido, la brecha digital es grande en nuestro país. De acuerdo con la Encuesta sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información y la comunicación 2018 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en México “hay 18.3 millones de hogares que disponen de Internet mediante conexión fija o móvil, 52.9 por ciento” (INEGI, 2018: 1). Aunque es un porcentaje importante, la misma encuesta señala que el uso de Internet en México “es un fenómeno

urbano, puesto que el 73.1 por ciento del total de la población urbana son usuarios de este servicio. Lo que contrasta con el 40.6 por ciento de la población rural” (INEGI, 2018: 1). Esta situación datada en 2018 nos avisa de un problema previo de los hogares mexicanos que se agudizó en el tránsito de la educación presencial a la educación en línea con el programa Aprende en Casa I.

La estrategia no fue equitativa debido a la cantidad de población escolar que no pudo integrarse al programa, pero, aunque hayan sido pocos los no incluidos, en este caso los pueblos indígenas, rurales, afromexicanos y jornaleros agrícolas migrantes, su condición de previa exclusión del sistema empeoró sus condiciones educativas.

Si bien el gobierno mexicano impulsó apoyos para comunidades indígenas y rurales mediante la radio comunitaria y cuadernillos para 20 lenguas indígenas, de acuerdo con un sondeo realizado al terminar el ciclo escolar 2019-2020 (Gallardo, 2020), este material no llegó a los pueblos nahuas de la Huasteca, maya de Campeche, chol y yokotán de Tabasco. La operación de las políticas educativas sigue teniendo una lógica centralista; se hace una estrategia “nacional” con programas de compensación para los excluidos.

Como puede observarse, el tránsito emergente a la educación en línea evidenció la falta de cobertura y, con ello, una doble exclusión para los alumnos indígenas y rurales, pues al no acceder a la estrategia gubernamental, su derecho a la educación se vio comprometido. Incluso para la población escolar que sí tuvo acceso a esta modalidad fue un reto.

Para los docentes, el lenguaje corporal propio de la presencialidad es una estrategia para establecer el vínculo de aprendizaje; este recurso tan cotidiano se cortó de tajo en las plataformas de videoconferencias. Las cámaras y micrófonos apagados colocan a los docentes como predicadores en el desierto, sin la posibilidad de observar las reacciones de los estudiantes; lo anterior genera cansancio y ansiedad tanto en maestros como en alumnos.

También se ha documentado (Gobierno de México, 2020) que la mayoría de los alumnos que accedió a la estrategia fue mediante celular, por lo que la calidad del acceso también ha sido problemática. La comunicación vía redes sociales permitió que los maestros intercambiaron tareas y retroalimentaran a sus alumnos con tecnologías no convencionales en educación, como Facebook o WhatsApp, más que el uso de Google Classroom u otras plataformas con ese perfil. Lo anterior también puso en alerta a los maestros sobre el trabajo de los padres y las formas en que apoyan a las niñas y niños, capítulo pendiente todavía por documentar para la investigación educativa.

En resumen, el acceso a las TIC en general, y a la estrategia nacional en particular, ha traído a la luz problemas añejos y estructurales, como la inequidad y la mala calidad de la educación; además, ha mostrado nuevas caras y acumulado desigualdades durante la emergencia sanitaria.

LAS ALTERNATIVAS

Durante el periodo del 20 de marzo al 30 de mayo que duró la estrategia Aprende en Casa I fue notable la cantidad de experiencias docentes en torno

a la reorganización de las actividades escolares por el distanciamiento físico. Desde los maestros que adaptaron autos, bicicletas o cualquier otro medio de transporte para visitar a sus alumnos con todas las medidas de seguridad, hasta los que emplearon estrategias novedosas como videos y uso de plataformas 3D. La pieza clave en todas ellas ha sido el papel que los maestros han desempeñado, para bien y para mal. En este sentido, me parece significativo señalar algunos elementos relevantes en un espacio de acción docente con alumnos indígenas de posgrado. Comienzo por señalar dos principios que subyacen a las publicaciones de docentes que circulan en las redes sociales y en las anécdotas que comentan algunos colegas, incluida la experiencia en cuestión: la contextualización y la equidad.

La noción de contextualización adquirió mucha fuerza y concreción, pues como nunca antes la situación de los alumnos determinó el esquema de trabajo, o modelo didáctico. En el caso de los alumnos indígenas de posgrado, debieron regresar a sus comunidades de origen por el distanciamiento físico, lo cual cambió por completo su forma de trabajo, pues son estudiantes que viven en la ciudad mientras estudian y tienen conectividad tanto en los lugares en donde se alojan como en las instalaciones de la universidad. Este cambio hizo que el equipo docente partiera de un diagnóstico en tres vertientes: de infraestructura, en el sentido de si tenían computadora en casa, Internet, etcétera. La segunda vertiente fue la situación personal: si tenían nuevas actividades, como trabajar para ayudar a sus familias, cuidar a hermanos pequeños que tampoco están asistiendo a la escuela y, en el más terrible de los casos, si sus familias habían sido afectadas por la enfermedad o algún fallecimiento. La tercera vertiente o nivel de diagnóstico fue la situación académico-emocional, en el sentido de saber cómo imaginaban un nuevo esquema de trabajo bajo las situaciones descritas en las dos vertientes anteriores.

El grupo está compuesto por alumnos indígenas y no indígenas, y se realizaron los mismos diagnósticos para todos. Tanto unos como otros manifestaron dificultades de conexión sincrónica para tener clases por videoconferencia, y la carga habitual de trabajo les parecía más difícil de manejar que en la versión presencial del curso. Con los resultados de los diagnósticos el equipo llevó a cabo una deliberación curricular (Pinar, 2014) en el sentido de contextualizar lo que al inicio del ciclo escolar era un grupo “homogéneo” y tomar las decisiones necesarias para rediseñar el programa de estudios, así como las actividades didácticas. En dicha deliberación tuvo lugar la discusión por el segundo principio que interesa abordar: la equidad.

Cuando el equipo docente abordó los cambios necesarios a la modalidad virtual por la emergencia sanitaria, la primera decisión que se puso sobre la mesa fue si era pertinente mantener las clases sincrónicas mediante alguna plataforma de videoconferencias, dada la situación de conectividad limitada detectada, especialmente entre los alumnos indígenas. Un integrante del equipo señaló la posibilidad de grabar las sesiones y que después los alumnos indígenas vieran el video para seguir el curso, ya que así no se interrumpiría el ritmo de “todos”. En respuesta, sin embargo, se señaló que tal acción generaría inequidad, dado que los alumnos indígenas no tenían la misma oportunidad

que los estudiantes con conectividad, y que “el ritmo de todos” sólo existía en la imaginación, porque el grupo no era homogéneo. Imputar la falta o mala conectividad y proponer que al menos parte los alumnos dedicara su tiempo a tratar de alcanzar a los demás en las sesiones es la clásica acción que coloca el déficit en los alumnos, y no en el sistema. La deliberación concluyó con la decisión de trabajar de manera asincrónica —ahí sí, para todos—, pues en ese esquema ninguno de los estudiantes tendría una desventaja para seguir las clases. Las actividades se llevaron a cabo con el uso de redes sociales que las compañías telefónicas ya ofrecían a sus usuarios de manera gratuita desde antes de la pandemia, para evitar que consumieran datos y generaran gastos extra.

Finalmente, en lo concerniente al desarrollo de las actividades didácticas, se sustituyeron algunas tareas cotidianas, como las exposiciones o los trabajos en equipo, a ejercicios por videos o debates a través de plataformas de documentos compartidos. Resalta en este aspecto el “foro de estudiantes”, en el que los alumnos presentaron sus ensayos finales. También la dinámica tradicional de este tipo de eventos se cambió; en primer lugar, fue asincrónica: se presentaron 20 trabajos distribuidos en cuatro mesas y durante una semana los miembros de cada mesa realizaron comentarios formales por escrito, con base en tres preguntas, ¿qué me parece valioso del trabajo?, ¿qué aporta el trabajo a mi ensayo o inquietudes sobre el tema?, y ¿qué mejoraría del trabajo?

El tiempo de lectura y reflexión asincrónica permitió un ejercicio profundo y productivo, además de que la mayoría del grupo leyó los trabajos de todas las mesas, cuestión que en un foro convencional es poco probable que se logre. Los estudiantes manifestaron que el ejercicio fue significativo por el alcance de los análisis, además de sentirse retroalimentados y escuchados. Para los docentes también implicó un cambio favorable, porque el intercambio con los estudiantes a partir de sus temas y preocupaciones de investigación permitió un seguimiento casi tutorial, lo cual es muy importante para sus procesos de aprendizaje.

Contextualización y equidad son dos principios que en estos momentos de reorganización estructural de la tarea docente aparecen todo el tiempo en constante tensión como parte de las decisiones que toman los maestros, en el marco de los cambios que la emergencia sanitaria nos impone. Lo crucial es hacer evidentes dichas tensiones para que la autonomía curricular —que se dispara por la emergencia— sea vista y asumida conscientemente en beneficio de los alumnos.

COLOFÓN

El pasado 3 de agosto se anunció, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, la estrategia nacional de educación Aprende en Casa 2.0. En primer lugar, se afirmó que la modalidad para la educación básica es abierta, y no en línea, como en la primera versión; también se indicó que los contenidos del currículo serían trasmítidos mediante programas de televisión, de ahí que se firmó un convenio con las televisiones estatales y privadas para llegar a cerca de 94 por ciento de los hogares. El 6 por ciento restante, correspondiente a las comunidades indígenas, rurales, afromexicanas y migrantes agrícolas donde no hay

televisión, seguirá con los programas de radio y cuadernillos en 20 lenguas indígenas, aunque no se especificó cuáles, ni con qué criterios se hizo la selección.

Como toda política educativa, hay claroscuros. Si bien hay una admisión tácita de las fallas de la estrategia de educación en línea y la cobertura se amplía con el uso de la televisión, también es cierto que se mantiene la misma lógica del déficit para los alumnos de por sí ya excluidos del sistema.

Existen también otras críticas en torno a la estrategia en al menos dos sentidos: en primer lugar se señala que la educación por TV bancariza el proceso de enseñanza aprendizaje y que, por tanto, se rompe el vínculo entre maestros y alumnos; las visiones más radicales en esta línea se han manifestado por el rechazo a la estrategia, como es el caso de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que señala que hay corrupción en los supuestos pagos a la iniciativa privada para la trasmisión de los programas educativos.

En segundo lugar, se afirma que la estrategia es un retroceso, en alusión al modelo de telesecundaria y telebachillerato que datan de la década de los setenta en nuestro país, y sentencian que lo más conducente sería sumergirnos en la educación en línea, para estar a la vanguardia mundial (como si la brecha digital no existiera). Quienes abogan por esta vía claman por la entrada de los gigantes tecnológicos, en detrimento de la soberanía tecnológica del país.

Los dos casos presentados son posturas un tanto maniqueas que no permiten situar los intersticios de lo que está pasando con las experiencias docentes: en estos meses las maestras y maestros han desarrollado una gran capacidad de respuesta ante la emergencia, la cual se traduce básicamente en hacer uso de su autonomía curricular y didáctica en todos los niveles y modalidades del sistema. Sí, es un error no contemplarlos como eje central de la estrategia 2.0, pero también es cierto que son ellas y ellos los que operarán y mediarán entre los programas de TV, las guías, los libros de texto, y sus alumnas y alumnos. Las visiones trágicas sólo sirven para desviar la atención sobre el aprendizaje acumulado de los docentes y las estrategias que ya están poniendo en marcha para el nuevo ciclo escolar. Todas esas estrategias son mixtas: seguirán usando WhatsApp y las redes sociales y menos el Classroom; seguirán haciendo sus propias guías de autoestudio, e incorporarán los programas de TV, adaptándolos cuando sean poco pertinentes o relevantes para su contexto; es decir, harán funcionar el vínculo.

Luis Enrique López (2020), experto peruano en educación intercultural, afirma que no podemos valorar la respuesta educativa de los países a partir de los medios didácticos, por más sofisticados que éstos sean, ya que todos ellos aportan; de lo que no se puede prescindir, señaló, es de los maestros. Yo/agregaría que, aunque se quisiera prescindir de ellos, los medios no construyen el proceso educativo.

El escenario, de acuerdo con su claridad meridiana, nos reta a plantear no *la* educación, sino *las* educaciones que permitan construir procesos de aprendizajes —en plural—, en un tiempo histórico poscuarentena, porque el tiempo de la pandemia sigue su marcha y el de la pospandemia es inalcanzable todavía.

REFERENCIAS

- GALLARDO, Ana Laura (2020), “Estudio exploratorio sobre experiencias docentes en contextos indígenas durante la pandemia de COVID19”, México, documento de trabajo.
- INEGI (2018), *Encuesta sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información y la comunicación 2018*, México, INEGI, en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/OtrTemEcon/ENDUTIH_2018.pdf (consulta: 7 de agosto de 2020).
- Gobierno de México (2020, 3 de agosto). *ConferenciaPresidente*, México, en: <https://youtu.be/FtkZO3VU7tA> (consulta: 3 de agosto de 2020).
- LÓPEZ, Luis Enrique (2020, 10 de agosto), “Foro virtual. La educación de los pueblos indígenas en la época de pandemia y pospandemia”, Guatemala, Dirección Departamental de Educación de Huehuetenango.
- PINAR, William (2014), *La teoría del currículo*, Madrid, Narcea.