

DERECHO A LA EDUCACION EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RIGHT TO EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC

María Adriana Rapossi¹. IDEI. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (Argentina)

Recibido: 15-10-2025

Aceptado: 3-12-2025

Resumen

El texto analiza cómo la COVID-19 y el ASPO (marzo de 2020) tensionaron el derecho a la educación al imponer una virtualización abrupta que no respondió a una decisión planificada, sino a una urgencia institucional y estatal. A partir de datos de UNESCO e IESALC, sitúa el cierre educativo como fenómeno masivo y desigual, y discute el rol del Estado como garante de un derecho social y humano, subrayando cómo la trayectoria neoliberal en América Latina debilitó capacidades de respuesta. El núcleo argumental recorre políticas de continuidad educativa en la región, con especial atención a Argentina: plataformas digitales, capacitación docente, conectividad y equipamiento (incluido el Plan Juana Manso), apoyos financieros y medidas orientadas a población vulnerable (alimentación, becas, sostenimiento de trayectorias). A la vez, problematiza la brecha digital como fenómeno multidimensional que amplifica desigualdades previas. En clave pedagógica, defiende que la virtualidad puede reforzar una pedagogía crítica orientada a “enseñar a pensar” y reconfigurar el vínculo universidad-sociedad.

Palabras claves: derecho a la educación, pandemia, brecha digital, Estado, pedagogía crítica

¹ E-mail: marapossi@untdf.edu.ar

Abstract

The text analyzes how COVID-19 and the ASPO (March 2020) stressed the right to education by imposing an abrupt virtualization that did not respond to a planned decision, but to an institutional and state urgency. Based on data from UNESCO and IESALC, it situates educational closure as a massive and unequal phenomenon, and discusses the role of the State as a guarantor of a social and human right, underlining how the neoliberal trajectory in Latin America weakened response capacities. The core of the argument covers educational continuity policies in the region, with special attention to Argentina: digital platforms, teacher training, connectivity and equipment (including the Juana Manso Plan), financial support and measures aimed at vulnerable populations (food, scholarships, career support). At the same time, it problematizes the digital divide as a multidimensional phenomenon that amplifies previous inequalities. In a pedagogical key, he argues that virtuality can reinforce a critical pedagogy aimed at "teaching how to think" and reconfiguring the university-society link.

Keywords: right to education, pandemic, digital divide, State, critical pedagogy

“Nadie puede tomar por otro la decisión de aprender, pero sí podemos generar espacios de seguridad e inscribir aprendizajes en problemas vivos que le den sentido” (Philippe Meirieu “Frankenstein educador” ¡, 1996).

1. Introducción

Con la llegada de la emergencia sanitaria por la COVID-19 y el ASPO, en marzo de 2020, los seres humanos atravesamos transformaciones en todos los órdenes de la vida; la pandemia ha derivado en una crisis internacional que reformuló prioridades, ocupando el primer lugar la salud, seguido por la atención a las consecuencias en la economía, la política y el desarrollo social.

En igual sentido, las instituciones educativas tuvieron que readecuar los objetivos y prácticas presenciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, no como producto de definiciones de política académica institucional, sino por imperativo ante la nueva dimensión situacional.

Un reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) señala que unos 185 países suspendieron las clases en todo su territorio, más otros que suspendieron en forma parcial. En total, más de 1.500 millones de alumnos afectados. Esa cifra representa al 90 % de la población estudiantil global (UNESCO, 2020).

En el caso de la educación superior en particular, las estimaciones de UNESCO indican que en América Latina unos 23,4 millones de estudiantes y 1,4 millones de profesores estarían afectados por este cierre, lo cual representa un 98 % de la población universitaria de la región (IESALC, 2020).

“Hoy en día se habla de situaciones denominadas como ‘Educación en emergencia’, ‘Apagón de la presencialidad’ (Llorens-Largo, 2020a), que han involucrado un nuevo quehacer en las labores docentes, donde elementos de la virtualidad han comenzado a utilizarse con el objetivo de no frenar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Llorens-Largo, 2020b; Del Castillo Olivares, 2020)”.

En su mayoría, los claustros docentes, no docentes y de gestión demostraron compromiso y disposición para consensuar las decisiones que requería el imaginado plan de continuidad pedagógica y de contención en la contingencia, máxime hoy, que el panorama global exige el afianzamiento de las solidaridades colectivas y el potenciamiento del compromiso social.

2. Derecho a la educación y el rol del Estado

“La pandemia actual solo empeora una situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial, en un contexto en que ‘el capitalismo neoliberal ha incapacitado al Estado para responder a emergencias’” (Santos de Souza B., 2020). ¿Se condice con la realidad esta reflexión del notable sociólogo?

Si observamos rápidamente las secuelas que la política neoliberal ha dejado en América Latina, desviando recursos de los pobres a los ricos, disminuyendo el presupuesto asignado a educación y salud, desplazando lo público —al Estado— de las necesidades del pueblo, sin duda, lo deberíamos tomar como una afirmación verdadera.

¿Qué ha sucedido con el ejercicio del derecho a la educación en este marco de pandemia?

Partiendo de un panorama global, sería interesante poder señalar o analizar el impacto provocado en el derecho a la educación; sobre todo, en el proceso enseñanza-aprendizaje (ámbito pedagógico), proponiendo para ello dos andariveles: uno, el relacionado con los derechos humanos que le da sustento o le provee de esencia y, el otro, el rol del Estado frente a tal reconocimiento.

En el primer aspecto, puede afirmarse que, al haber sido la educación adoptada o institucionalizada con alcance masivo y obligatorio a partir de su reconocimiento internacional como parte de los derechos humanos, trajo aparejada la obligación asignada al Estado de cumplirlo y garantizarlo en su goce.

Ahora bien, esa decisión generó el efecto buscado, mediante la creación de los distintos niveles y sistemas educativos, que permiten distribuir los saberes oficialmente válidos porque proceden del Estado y distribuirlo en la población (Ruiz, 2020).

Los Estados, al haberlo asumido y desarrollado bajo tales características, fueron moldeando ese derecho a la educación dentro de sus propuestas políticas y entendiéndolo como derecho social, como un derecho humano, como uno de los derechos fundamentales.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26, señala:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).

Es, a partir de la adhesión o reconocimiento constitucional, que el Estado se constituye en garante del derecho a la educación para todos los ciudadanos por igual, sin discriminación y, a destinar y distribuir recursos para su efectivización.

Significativos serán los criterios que se utilicen en la distribución social, toda vez que señalará claramente la intención del Estado, en dar o no, operatividad a esos principios de masividad y obligatoriedad, porque si se vieran vulnerados o deteriorados se evidenciarían desigualdades que, en su mayoría, recaen sobre los sectores más vulnerables de la sociedad.

A esta altura de la exposición, donde, en apretada síntesis, se ha intentado dar un marco al derecho a la educación, corresponde ensayar una respuesta al interrogante formulado, porque sabido es que las medidas adoptadas ante la pandemia, con la finalidad de preservar la salud y retrasar la expansión de contagios, han afectado el ejercicio de algunos derechos (circulación, a trabajar, a ejercer el comercio...).

La situación excepcional provocó, con el cierre de los edificios escolares, la mutación de ese derecho a la educación —por lo menos en el marco delineado— y, por consiguiente, esa eliminación transitoria y abrupta de la presencialidad con sus contenidos y prácticas se desvaneciendo dando paso a una nueva modalidad.

Modalidad que compromete, aunque más no fuera parcialmente, el ejercicio de ese derecho individual y, los Estados deben reaccionar para resolverlos a través de sus políticas, acordes a su posición frente a la emergencia. Algunas serán más humanitarias que otras o privilegiarán el mercado o la economía y otras intentarán mantener ambas sin tensión extrema.

En relación con ello, es significativo el informe elaborado por UNESCO (SITEAL, 2020) sobre la situación de la educación en América Latina y el Caribe, que demuestra las decisiones disímiles adoptadas por los países que la integran en cuanto a los medios a utilizar y las medidas de continuidad educativa.

La mayoría, con criterios similares, han procurado mantener contacto con la masa de estudiantes, capacitar a los docentes para esta nueva etapa y reforzar las partidas presupuestarias para tal cometido.

Referiré tres aspectos sobresalientes del informe y dirigidos, mayormente, a las acciones de Argentina específicamente: a) concerniente a iniciativas de aprendizaje a distancia por medio de internet u otras TIC, b) al apoyo financiero y c) a la atención de las clases vulnerables.

a) La premisa común es “desarrollar estrategias que permitan sostener la actividad educativa a distancia y evitar la interrupción de los aprendizajes”. En este tópico se encontraron diferencias entre países radicadas en si ya tenían implementadas estas herramientas o no; para los primeros solo fue una adecuación a la que se sumaron material didáctico y/o pedagógico acorde con los nuevos contenidos curriculares.

“Aquí se citan los casos de Argentina y Uruguay, donde la vigencia de políticas digitales de larga trayectoria, como son ‘Educ.ar’ y ‘Plan Ceibal’, facilitaron la logística para continuar con las clases a distancia”.

Otros países se esforzaron en poner en línea nuevas plataformas virtuales para continuar las clases con modalidad a distancia, como Bolivia, Chile, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá, República Dominicana y Colombia.

En casos como Paraguay, Perú y México, por ejemplo, algunas de las plataformas digitales se desarrollaron y ampliaron en cooperación con empresas de tecnología, como Microsoft, Amazon y Google, y con organismos multilaterales.

Perú posee la plataforma “Aprendo en Casa” para la educación básica, la cual cuenta con recursos educativos inclusivos, algunos de ellos desarrollados en lenguas originarias, así como con aplicaciones orientadas a estudiantes con discapacidad visual, auditiva o intelectual.

En Argentina, se entregaron diez mil licencias a docentes y estudiantes de escuelas técnicas de todo el país para realizar prácticas de forma virtual en laboratorios de Física, Química, Matemática, Ingeniería y Mecánica. Los nuevos laboratorios virtuales son simuladores para entornos educativos desarrollados por la empresa CloudLabs, que fueron distribuidos gratuitamente a partir del criterio y planificación de cada jurisdicción y del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Argentina, Colombia y Chile, por su parte, han lanzado nuevas políticas digitales que, planificadas con anterioridad, han cobrado impulso.

En el caso de Argentina, el Ministerio de Educación lanzó el Plan Federal “Juana Manso”, que abarca conectividad, equipamiento, una propuesta de formación y capacitación docente y una plataforma federal educativa de navegación gratuita, segura y soberana para el sistema educativo del país. El plan busca integrar y brindar acceso a la tecnología a todos los niños, niñas y adolescentes del territorio nacional. Esta constituye una estrategia previa a la pandemia, pero que ha revestido especial interés en el contexto de emergencia para el sostenimiento de la continuidad pedagógica.

En cuanto a la plataforma de educación a distancia, esta incluye aulas virtuales, un repositorio federal de contenidos educativos abiertos y un módulo de seguimiento e investigación

a partir de la producción de datos abiertos, con el objetivo de dar respuesta a la continuidad de la enseñanza en el contexto de la pandemia. Se trata de una propuesta federal: promueve la soberanía digital a través del uso de software libre y el desarrollo de la industria nacional, y favorece la innovación educativa y la calidad en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje.

...Algunos de los países mencionados también pusieron a disposición material impreso para aquella población que no tiene acceso a medios digitales y audiovisuales: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá y Paraguay.

Esto resulta de extrema necesidad para atender e integrar en la respuesta a la población en situación de vulnerabilidad social o que habita en zonas rurales. En Argentina y Guatemala, a su vez, se encuentran en formato audible, para niños y niñas con discapacidad visual. En México, los módulos contemplan la educación especial e indígena.

Entre las diversas iniciativas de educación a distancia que abordaron los países de la región, se encuentran aquellas estrategias enfocadas en transferir recursos de aprendizaje hacia docentes, estudiantes y familias.

La continuidad pedagógica sin clases presenciales implica una serie de obstáculos y desafíos para gran parte de docentes y directivos que no cuentan con las competencias en el manejo y uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) necesarias para el pasaje de la modalidad presencial a la virtual. Frente a esta realidad, algunos países han desarrollado iniciativas orientadas a brindar recursos para la capacitación docente. Algunos de ellos, como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, optaron por dar acceso libre a cursos de administración de aulas y campus virtuales, brindar orientaciones para el armado de una propuesta virtual, o cursos y tutoriales sobre herramientas web y aplicaciones.

En el caso de Argentina, el país ya contaba con una plataforma digital para la formación docente: la “Red del Instituto Nacional de Formación Docente” (INFoD). En el contexto de esta crisis se optó por fortalecer esta red incorporando cursos puntualmente dirigidos a la preparación de clases virtuales. Adicionalmente, el INFoD ofrece a todos los institutos de formación del país su propio campus virtual —sin inscripción previa— y brinda ayuda para la rápida puesta a punto de este espacio online.

Asimismo, varios países —entre ellos Chile, Argentina, El Salvador, Paraguay, Perú y República Dominicana— se encuentran desarrollando estrategias para cerrar la brecha digital. En Argentina, reitero, el gobierno nacional repatrió fondos por más de USD 21 millones (dólares estadounidenses) que el Estado argentino tenía depositados en el Fondo Monetario Internacional (FMI) para destinarlos a la adquisición de 70.000 nuevas computadoras, en el marco del programa de conectividad federal “Juana Manso”. Esta medida busca facilitar el acceso a las tecnologías digitales a estudiantes para sostener la continuidad pedagógica durante la pandemia.

En Argentina, se priorizó la entrega de netbooks y tablets en los municipios con mayor porcentaje de población con necesidades básicas insatisfechas. Asimismo, se lanzó una línea de crédito subsidiada de hasta ARS 100 mil (pesos argentinos), para que los docentes puedan adquirir equipamiento informático.

b) En cuanto al apoyo financiero del Estado, “en Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación comunicó que los jardines de infantes y maternales de gestión privada podrán inscribirse al ‘Programa de Asistencia en Emergencia para el Trabajo y la Producción’ (ATP), el cual incluye la reducción de aportes patronales y una asignación salarial aportada por el Estado, para poder hacer frente a la situación económica en el marco de la pandemia”.

Complementariamente, se ampliaron las becas del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), tanto a instituciones como a estudiantes de escuelas de gestión privada. A las instituciones que emitieran títulos oficiales, brindaran un servicio gratuito u otorgaran becas a estudiantes, de manera que la cuota o contribución voluntaria no supere el monto anual equivalente a un salario mínimo; y deben encontrarse en una zona donde no exista oferta equivalente en las instituciones educativas públicas. Adicionalmente, para los estudiantes, se prorrogó la inscripción para la línea de “Finalización de Educación Obligatoria” —primaria y secundaria— hasta 30 días posteriores al aislamiento social, preventivo y obligatorio.

También, vinculado a la problemática de desvinculación escolar, en Argentina se lanzó el Programa “Acompañar: Puentes de igualdad”. Su principal objetivo es promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas, cuyas interrupciones han sido potenciadas por la pandemia y sus consecuentes desigualdades. Además, la iniciativa busca alentar y propiciar la continuidad de los estudios en todos los niveles del sistema.

Por otra parte, el Ministerio de Educación celebró un acuerdo paritario con los gremios docentes estatales y privados que regula los términos generales del desempeño de la actividad. Entre los puntos centrales acordados, se destaca la regulación de la carga horaria laboral durante este periodo de excepcionalidad, de modo que las horas de trabajo realizadas por cada docente sean equivalentes a aquellas estipuladas por su cargo y/u hora cátedra. El propósito de esta medida es preservar la intimidad familiar y el descanso, y evitar la persistente sobrecarga de tareas. Posterior a la validación de este acuerdo, asimismo, se firmó la paritaria nacional docente, que estipula, entre otras cuestiones, el salario mínimo nacional docente. En dicha acta se acordó la continuidad del pago por parte del gobierno nacional de una suma extraordinaria “FONID-suma extr. COVID-19”, a cuenta del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), de ARS 4.840 (pesos argentinos) por cargo (y hasta dos), que se pagará en cuatro cuotas iguales, mensuales y consecutivas de ARS 1.210 pesos cada una, la primera correspondiente a julio.

También en Argentina, entendiendo que el derecho humano al acceso a los servicios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) requiere de la fijación de reglas por parte del Estado para garantizar el acceso equitativo, justo y a precios razonables, estableciendo además planes accesibles e inclusivos que garanticen una prestación básica universal obligatoria, el gobierno nacional resolvió que los servicios TIC, el acceso a las redes de telecomunicaciones y la telefonía en todas sus modalidades son servicios públicos esenciales y estratégicos en competencia.

Asimismo, dispuso suspender cualquier aumento de precios o modificación de los mismos, establecidos o anunciados, desde el 31 de julio hasta el 31 de diciembre de 2020. Siendo que las TIC son de suma relevancia en la actual coyuntura para garantizar la continuidad pedagógica, se prevé que la medida pueda tener un efecto significativo en el campo educativo.

c) Especial atención fue puesta en la población socialmente vulnerable, implementándose políticas de apoyo económico en diferentes formas.

En América Latina, el contexto de alta inequidad social ejerce fuertes presiones sobre las escuelas, y para que pueda cumplirse el plan educativo deben implementarse programas que permitan la inclusión y retención de los sectores postergados o excluidos del sistema.

Las escuelas no solo son sostén de una educación, sino que también cubren las necesidades alimentarias a través de los comedores.

Varios países han adoptado medidas para readecuar y fortalecer los programas alimentarios existentes, sustituyendo su funcionamiento habitual —en comedores escolares— por diferentes mecanismos de entrega de viandas o bolsas de alimentos. Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay se encuentran entre aquellos que, si bien ya desplegaban este tipo de programas, los adaptaron en aras de garantizar el derecho de sus estudiantes a una alimentación saludable.

Respecto a Argentina, se realizó una readecuación de un plan ya existente, “Argentina contra el Hambre”, implementado a través de la tarjeta “Alimentar” que permite la compra exclusiva de alimentos y artículos de limpieza. Esta tarjeta está destinada a familias con niños de hasta 6 años de edad que reciben la “Asignación Universal por Hijo” (AUH), recibió un refuerzo extraordinario para garantizar el acceso a la alimentación de los sectores más vulnerables en el marco de la emergencia ocasionada por la COVID-19.

En sintonía con las acciones referenciadas, en el informe de la UNESCO, el Estado argentino, mediante el Ministerio Nacional de Educación, ha referido enfáticamente: “...la Ley N.º 26.206 en su artículo 2.º define a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizados, por lo que en el marco de la pandemia se acentúa el deber insustituible de la Nación, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de asegurar el diseño y despliegue de modalidades de trabajo que, sin sustituir a la escuela y contando con el compromiso de las y los docentes, permitan dar un soporte alternativo a la continuidad del ciclo lectivo 2020”.

Ante la situación epidemiológica, el Estado nacional, conforme lo aconsejó el Ministerio de Salud de la Nación, adoptó, en principio, medidas transitorias preventivas, de carácter excepcional, que en materia educativa se tradujeron en la suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza y protocolos de actuación.

Mediante Resolución N.º 106/2020, como dispositivo de apoyatura, transitorio y de modo excepcional, el Programa “SEGUIMOS EDUCANDO”, que tiene por objetivo poner a disposición contenidos educativos y culturales y propuestas para alumnos, docentes y familias, y que resultará complementario de las iniciativas pedagógicas que en diversos soportes adopten las jurisdicciones.

De esta manera se fue revalorizando el deber y rol del Estado en su carácter de garante de los derechos reconocidos a cada ciudadano sin discriminación alguna y, en lo que respecta a mi país, Argentina, ha asumido la responsabilidad no solo por la preservación y cuidado de la salud

pública como prioritaria, sino que se ha extendido a la adopción de medidas estructurales tendentes a mitigar los efectos de la brecha de la desigualdad alimentaria y educativa.

Sin embargo, juntamente con el impacto positivo, se detecta una profundización de las desigualdades, toda vez que la interacción entre el capital digital con los capitales sociales, económicos, personales, políticos y culturales ya existía, obedeciendo a la aplicación en forma intermitente de gobiernos neoliberales.

Nos llevaría a pensar cómo la incorporación de un recurso se convirtió en el disparador de mayores asimetrías y desigualdades socioeconómicas, acentuadas, en ocasiones, por la carencia de herramientas básicas —computadoras, celulares o tablets—; en otras, por la imposibilidad real de utilizar el servicio de internet con la velocidad requerida y con la individualidad de uso en el hogar necesaria para que el proceso de aprendizaje sea eficaz y logre su objetivo transformador.

Sin embargo, la brecha digital, a pesar de su anterior simplificación, es un fenómeno multidimensional relacionado con temas complejos que involucran todos los aspectos de la vida comunitaria, en los ámbitos económico, político, cultural y social.

En ese panorama global y preocupante, destaco la decisión de la gestión de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, la cual orgullosamente integro, que, como política institucional, priorizó la salud y asumió la obligación de iniciar un nuevo año lectivo, reasignando recursos, proveyendo de elementos tecnológicos para garantizar la conexión de estudiantes, docentes y no docentes y/o acercando material de estudio y/o didáctico, al igual que produjo barbijos, protectores faciales, reasignando espacios de edificios de la universidad en centros de asistencia médica, a través de la Red Solidaria Universitaria.

En consideración al desempeño de los docentes, se conformaron paritarias locales procurando un régimen transitorio de aplicación temporal mientras subsista la crisis sanitaria, que regula el trabajo en línea de docentes y prevé licencias especiales eximiendo de la prestación por ser responsable del cuidado de niños/niñas y/o adultos mayores.

La respuesta fue contundente: el 90 % de docentes dictaron clase bajo esa nueva modalidad, saliendo al encuentro de esa situación inesperada, en el marco del aislamiento preventivo obligatorio, con la utilización de herramientas novedosas como las “clases virtuales” por medios telemáticos (Classroom, Zoom, Microsoft Teams, WhatsApp, Telegram, Google Meet, etc.).

Sin embargo, para poder aproximarnos al dilema, hay que verlo y analizarlo más allá de la simple medida de acceso sí/no, porque las desigualdades sociales y digitales están entrelazadas “y tienden a influirse entre sí, las desigualdades digitales deben analizarse en relación con el contexto social, cultural, económico, político y personal en el que se generan” (Ragnedda, 2018). Esos factores redundan en “hogares que evidencian déficit y que se agrupan en la llamada brecha digital” (Ragnedda, 2017).

3. ¿Pedagogía vs. virtualidad?

Observando el sinnúmero de actividades y/o emprendimientos que han surgido durante este periodo “particular”, podríamos evaluarlo de manera positiva como producto de una movilización acelerada del pensamiento, dirigido a lo importante, a lo esencial, a lo trascendental.

En el escenario educativo —y al que referiré— se impone pensar la pedagogía “de emergencia”, si es que esta existe, a consecuencia de aplicar una nueva modalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de acercamiento del conocimiento a los alumnos y alumnas.

Propongo la revisión, a partir de posiciones innovadoras que comparto y que se han venido gestando y arraigando lentamente en el ámbito educativo en toda América Latina.

En ese marco y aceptando que “La docencia no implica solo la comunicación intersubjetiva, un intercambio entre pares, sino un diálogo epistémico-didáctico” (Quintar, 2005, 2006) y “que educar es una actividad dirigida a transformar las circunstancias a través de la transformación de los sujetos, interviniendo en sus procesos de aprendizaje” (Sousa Santos, B., 2019), podríamos sostener, con sincero convencimiento, que el nuevo panorama vino a fortalecer esas premisas.

Tiene asidero tal afirmación, si lo pensamos desde dos planos o direcciones que confluyen entrelazadas en el proceso enseñanza-aprendizaje: el de los docentes y el de los estudiantes.

En el primero, sin lugar a duda, nos incita a las y los docentes a imaginar y planear la revisión de nuestras concepciones educativas para evitar convertirnos en transmisores de conocimientos o fabricantes de seres (entrenados) y girar el timón —si se hubiese desviado— a la construcción de la relación entre el alumno y el mundo, para que, comprendiendo su contexto histórico, pueda construirse a sí mismo como sujeto en ese entorno propio.

Ello exige por parte de los docentes una revisión de las estrategias con arreglo a una “concepción pragmática de saber”, donde “lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad, la intervención en lo real”. En articulación con el planteo de estos autores, desde nuestro lugar de educadores, debemos aportar a la potenciación del sujeto (Zemelman, 2005).

Esta nueva concepción sobre el saber implicaría, en palabras de Quintar (2006), “poner en jaque el modo de enseñar”, un modo centrado en conocimientos disciplinares escolarizados que tiende a homogeneizar el “saber legitimado” o lo “dado como verdad”.

¡Y... qué mejor para ello que la virtualidad de las clases!, donde ese enseñar a pensar nos obliga a aggiornar programas, estrategias, técnicas educativas y, como integradora, aplicar los principios de la pedagogía crítica.

Por el otro andarivel transitan los estudiantes... inquietos, ávidos de lo novedoso, nerviosos porque también ellos deben repensarse, reubicarse dentro del sistema nuevo propuesto, dentro — a la vez— de un contexto excepcional y desconocido de crisis sanitaria.

Ese aprender a pensar, desde las preguntas (Freire y Faundez, 2013, p. 72), desde razonamientos diferentes a la lógica con la que han sido en su mayoría “seriados”, les implica asumir el reto de romper parámetros de razonamientos preconcebidos y transmitidos imperativamente.

Si lo logran (en tal cometido los docentes deben enfatizar), les permitirá saber diferenciar, política y éticamente, lo que es información de lo que es pensar críticamente esa información y, con las herramientas adquiridas, podrán hacer frente a las adversidades de la sociedad y no dejarse derrotar frente a un escenario en permanente cambio.

La virtualización no atenta contra la pedagogía crítica, sí contra los estándares tradicionales porque los intercepta y desgarró hasta su desaparición.

El desafío está en nuestras manos: desarrollar la “teoría de la conciencia”, generando un pensamiento abierto e incompleto, susceptible de rehacerse a partir de enseñar a pensar desde razonamientos diferentes a la lógica con la que hemos sido parametralizados. El despertar en los estudiantes su capacidad crítica, la rebeldía, la imaginación, la autonomía, la necesidad de aprender y de transformar.

Igualmente, el posicionamiento que la Universidad adopte es crucial para romper con el modelo latinoamericano de colonización y reproducción de las relaciones entre saber y poder, en el entendimiento de que el vínculo con la sociedad es clave en la construcción de una nueva universidad.

Reposicionar el conocimiento, la ciencia, la educación y el protagonismo de la universidad en la sociedad es imprescindible, en este derrotero.

Reflexiones

La crisis ha puesto en tensión derechos fundamentales, no siendo ajeno a ello el derecho a la educación y, más específicamente, a la educación inclusiva.

Ha evidenciado con mayor intensidad la vulnerabilidad social y la brecha digital que, por su propia génesis, conlleva a una desigualdad en el ejercicio de los derechos, aquí en específico el de aprender, el de tener la posibilidad de superar su círculo más directo, más íntimo, a partir de un aprendizaje continuo y sostenido.

En ese contexto, institucionalmente se intenta menguar los efectos, saliendo al encuentro, en la convicción de que el derecho a la educación es un derecho fundamental de toda persona humana y que el Estado está obligado a garantizarlo y, aún con mayor énfasis ante el aislamiento social obligatorio, donde el objetivo es claro y el compromiso compartido: sostener a nuestros estudiantes en el ámbito educativo intentando evitar la deserción.

También, en el ámbito universitario, la extensión, la transferencia social, la cooperación, la articulación, la construcción conjunta, la integración, así como los diferentes matices en cada una de estas categorías, dan cuenta de la multiplicidad y variedad de formas de comprender el vínculo entre universidad y sociedad, tanto existentes como emergentes y potenciales.

La pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI (Souza de Santos, B., 2020).

Desde ya, en estos tiempos surgen interrogantes e incertidumbre con la misma tonalidad que las referidas al futuro pospandemia.

Lo cierto, rescatable y encomiable es esa capacidad que enaltece al ser humano y, particularmente, a la comunidad educativa, que ante la adversidad, se reinventa, resurge, cambiando la fibra y el pizarrón por las plataformas digitales, pero con el mismo entusiasmo y compromiso, con el firme propósito de que el proceso enseñanza-aprendizaje construya y transforme la realidad de cada uno (Zemelman, 2020).

Referencias

- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- de Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- de Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf
- Del Castillo-Olivares, J. M., & Del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10(1), 89–101.
- Duhalde, M. Á. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, e23437. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Guelman, A. (2013). La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad. En *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública* (cap. 6). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO-IESALC.

<http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-elderecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19>

Llorens-Largo, F. (2020a). *Recomendaciones para una docencia no presencial y apoyada con tecnología*. <https://blogs.ua.es/faraonllorens/2020/03/16/recomendaciones-para-una-docencia-no-presencial-y-apoyada-con-tecnologia/>

Llorens-Largo, F. (2020b). *Transformación digital versus digitalización*. Universidad, sí. <https://www.universidadsi.es/transformacion-digital-versus-digitalizacion>

Meirieu, P. (1996). A mitad de recorrido: Por una verdadera “revolución copernicana” en pedagogía. En *Frankenstein educador*. Laertes.

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Resolución 108/2020*. *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. IPECAL.

Ragnedda, M. (2017). *La tercera brecha digital: Un enfoque weberiano de las desigualdades digitales*. Routledge.

Rivas Díaz, J. (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo: Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar*.

Ruiz, R. (2020). Marcas de la pandemia. El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45–59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

SITEAL. (2020). *Agenda Digital Educativa 2020*. Secretaría de Educación Pública.

Sousa Santos, B. (2019). ¿En la era del perdón o de la agresión? *Casa de las Américas*, 295, 126–129.

Zemelman, H. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico. En *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.