

EDUCACIÓN, CURRÍCULO Y TEORÍA CRÍTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LO QUE PIENSAN LOS MAESTROS Y LA COMUNIDAD ESCOLAR

EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E TEORIA CRÍTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE PENSAM DOCENTES E A COMUNIDADE ESCOLAR

EDUCATION, CURRICULUM AND CRITICAL THEORY IN TIMES OF PANDEMIC: WHAT TEACHERS THINK AND THE SCHOOL COMMUNITY

Francisco Thiago SILVA¹
Aurênio Pereira da SILVA²

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo establecer un diálogo crítico, en vista del contexto de una pandemia que también afectó a la educación, sobre la práctica curricular en el formato remoto de la enseñanza. En este contexto, el currículo también parece haber sido contaminado por el virus de la inaccesibilidad y la desigualdad social, caracterizando el Estado democrático de derecho. Entendemos que gestionar la perspectiva crítica en este formato no es fácil, pero es posible. Nuestra visión se proclama como crítica, en la medida en que nos posicionamos en el grupo de teorías de la educación y el currículo del terreno cercano al pensamiento marxista de explicar el mundo concreto a través del materialismo histórico dialéctico. Para ello, utilizamos como instrumento metodológico la investigación bibliográfica para apoyar nuestras reflexiones, y la entrevista semiestructurada con profesores, alumnos y madres, con el fin de entender la educación/enseñanza en el contexto de la pandemia, en el rango de escuela primaria de Educación Básica. El artículo describe una visión general del contexto de la enseñanza a distancia durante la pandemia y luego presenta, a través del análisis de cuestionarios aplicados a interlocutores de investigación, posibles formas de pensar en una organización curricular crítica más humana y emancipadora con miras al escenario de volver al trabajo educativo en el escenario post-covid-19.

PALABRAS CLAVE: Educación. Enseñanza remota. Pandemia.

RESUMO: Este texto tem como objetivo estabelecer um diálogo crítico, diante do contexto de pandemia que também acometeu a educação, sobre a prática curricular no formato remoto de ensino. Neste contexto, o currículo também parece ter sido contaminado pelo vírus da inacessibilidade e desigualdade social, descaracterizando o estado de direito democrático. Compreendemos que gerenciar a perspectiva crítica neste formato não é fácil, mas é possível. A nossa visão se anuncia como crítica, na medida em que nos posicionamos no grupo das teorias de educação e de currículo do terreno próximas ao pensamento marxiano de explicar o mundo concreto por meio do materialismo histórico dialético. Para tanto, utilizamos como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica para fundamentar

¹ Universidad de Brasília (UNB), Brasília – DF – Brasil. Profesor Adjunto del Departamento de Métodos y Técnicas. PPGFE-MP. Doctorado en Educación (UNB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6998-2757>. E-mail: francisco.thiago@unb.br

² Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF), Brasília – DF – Brasil. Profesor de la Educación Básica. Estudiante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación (UNB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4898-1453>. E-mail: aurenio2012@gmail.com

as nossas reflexões, e a entrevista semiestruturada com professores, estudantes e mães, no intuito de compreender a educação/ensino no contexto de pandemia, na gama do Ensino Fundamental da Educação Básica. O artigo traça um panorama sobre o contexto do ensino remoto durante a pandemia e em seguida apresenta, por meio da análise de questionários aplicados aos interlocutores de pesquisa, possíveis saídas para pensar em uma organização curricular crítica mais humana e emancipadora, com vistas ao cenário de retorno aos trabalhos educacionais no cenário pós covid-19.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino remoto. Pandemia.

ABSTRACT: *This text aims to establish a critical dialogue, in view of the context of a pandemic that also affected education, about curricular practice in the remote format of teaching. In this context, the curriculum also seems to have been contaminated by the virus of inaccessibility and social inequality, decharacterizing the democratic rule of law. We understand that managing critical perspective in this format is not easy, but it is possible. Our vision is proclaimed as critical, to the extent that we position ourselves in the group of theories of education and curriculum of the ground close to Marxian thought of explaining the concrete world through dialectical historical materialism. For this, we used as a methodological instrument the bibliographic research to support our reflections, and the semi-structured interview with teachers, students and mothers, in order to understand education/teaching in the context of pandemic, in the range of elementary school of Basic Education. The article outlines an overview of the context of remote teaching during the pandemic and then presents, through the analysis of questionnaires applied to research interlocutors, possible ways to think of a critical curricular organization more humane and emancipatory with a view to the scenario of returning to educational work in the post-covid-19 scenario.*

KEYWORDS: Education. Remote teaching. Pandemic.

Introducción

Educación y pandemia: adaptarse es necesario. Tiempos difíciles que conllevan cambios en la enseñanza en la calidad de la educación básica, eso en virtud del nuevo coronavirus que se esparció rápidamente por el país y por el mundo. Proliferación letal, si no diagnosticada y tratada con rapidez, caracterizada como pandemia, dado que se pierde el control de la diseminación y o surto infectocontagioso.

La enseñanza remota, alternativa encontrada para dar proseguimiento al año lectivo, fue el procedimiento adoptado por la mayoría de las instituciones siguiendo las orientaciones de sus respectivas secretarías de estado de educación, amparados legalmente por las instituciones superiores y el propio Estado. Formato que acarreta discusiones y debates, principalmente en las cuestiones de acceso, organización curricular y calidad en la enseñanza.

Es en ese sentido que buscamos reflexionar la educación en tiempos de pandemia: un diálogo sobre la práctica curricular en una perspectiva crítica.

Así, contextualizamos la pandemia del covid-19 y sus desarrollos en el escenario educativo vinculados a una mirada crítica, basada en la perspectiva de Saviani (2013), de una práctica a la lucha, la emancipación y la transformación social, estableciendo relación con otros autores que se sumergen en la misma fuente.

Para entender mejor este contexto, adoptamos la entrevista semiestructurada como instrumento metodológico, con profesores, padres y/o tutores y algunos alumnos de educación básica, para entender sus percepciones sobre el formato de enseñanza a distancia. Ante esto, basándonos en Silva (2020), al vislumbrar el retorno presencial de la educación, presentamos algunas adaptaciones curriculares para la organización del trabajo pedagógico para que esta "nueva normalidad" pueda ser afrontada con más serenidad.

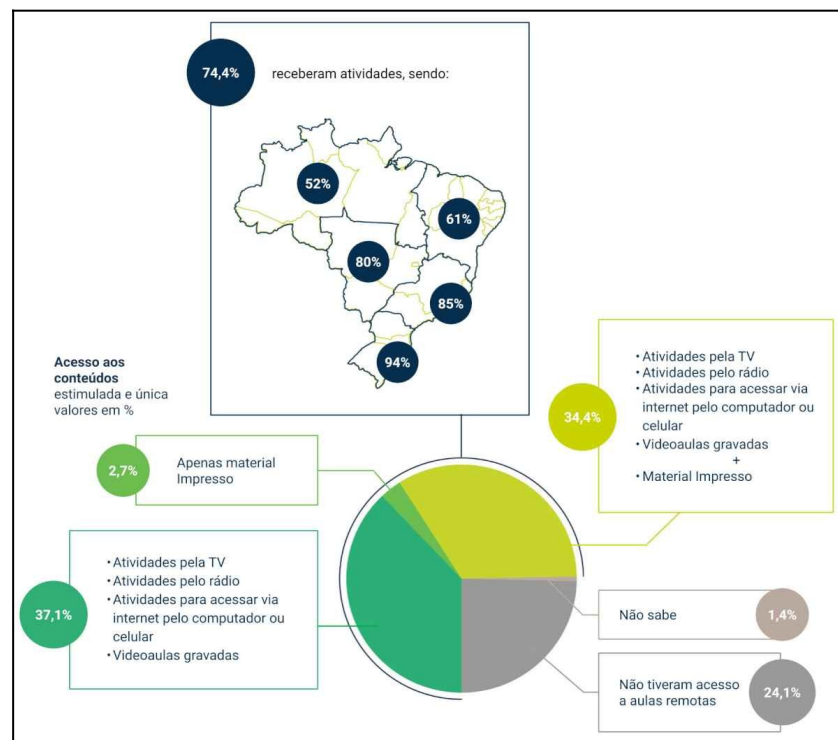
Un diálogo necesario: educación en tiempos de pandemia

En un primer momento, es válido destacar la lucha por una educación pública, equitativa, laica y de calidad, apuntando a la difusión de una teoría crítica del currículo a través de la interacción dialógica entre profesor-alumno y alumno-profesor, es lo que nos motiva a permanecer, aunque en constante diálogo, en teorías críticas. Defendemos, al igual que Saviani (2013), una práctica curricular crítica, centrada en la lucha, la emancipación y la transformación social. En esta constante, apuntamos a la calidad deseada en el campo de la educación, calidad que no se limita a la cuantificación de los resultados, sino que dirige, o reorienta, los caminos, mejorando los procesos y los resultados para promover una educación de calidad social. En relación con este aspecto, Almeida y Betini (2016, p. 55) nos dicen que la perspectiva de la calidad social es la búsqueda de una formación amplia de los sujetos, que debe alcanzar diversos aspectos del ser social en la perspectiva de una formación omnilateral, con la intención de construir una sociedad menos excluyente y desigual. También entendemos que esta calidad pasa por una serie de exigencias, ya sea en recursos humanos, didácticos o económicos, por lo que ratificamos la necesidad de mayores inversiones en el área educativa. Este es el momento adecuado para que el Estado garantice la accesibilidad y las condiciones de una educación pública de excelencia para todos los estudiantes del país.

En Brasil, con la pandemia del covid-19 instalada a principios de 2020, fue posible constatar que, así como en el campo de la salud, la educación, más específicamente en el campo curricular, se ha mostrado frágil y precaria debido a la estrategia educativa adoptada

por la mayoría de los sistemas educativos, es decir, la educación a distancia. Así lo demuestra una encuesta encargada a DataFolha por Itaú Social, la Fundación *Lemann* y Futuros Imaginables, publicada por el *Correio Brasiliense*, periódico local de Brasilia DF, que muestra el porcentaje de acceso a la educación a distancia, por parte de los alumnos de las escuelas primarias, de ambas etapas, y de la escuela secundaria, como sigue:

Figura 1 –Accesos remotos durante el año de 2020 por región brasileña



Fuente: *Correio Brasiliense* (s/a)³

Esta imagen coaduna con las propuestas educacionales de los colaboradores de la educación y ratifica otra investigación realizada por el *Todos pela Educação*⁴, donde presenta cómo se difundió la enseñanza por los estados y municipios brasileños. Los datos se refieren al año 2020, y aunque se exalta que el 74,4% de los alumnos recibieron actividades, abarcando diferentes vías, y esto es bueno, no hay que olvidar las vías en las que no hubo interacción entre el profesor y el alumno, cuando el único medio fue el material impreso, y no podemos despreciar el porcentaje que no conoce y los que no tuvieron acceso a clases a distancia. Estas encuestas son datos iniciales, fechados en abril y junio de 2020, por lo que las cifras pueden ser aún mayores, dada la amplitud del territorio nacional.

³ Diponible en: <https://www.correiobrasiliense.com.br>. Accedido el: 22 feb. 2021.

⁴ Para más información, visite el sitio web de *Todos por la Educación*. Nota técnica: La enseñanza a distancia en la educación básica ante la pandemia del covid-19.

En este contexto, nos pareció, como ya señalaron Silva y Borges (2019), que el "currículo es tierra de nadie", es disputa, es conflicto. En una feroz pulseada, en la que por un lado estaba el Estado y sus partidarios con la propuesta de implantar la educación a distancia. Por otro, algunos sujetos en su resistencia, como los padres, los profesores y la comunidad académica, siendo derrotados por los sensibles discursos llenos de intenciones de los primeros, que probablemente surgirán durante y después de la pandemia. Aquí podemos inferir una posible institución del *homeschooling* en la educación, entre otras medidas que se pueden implementar a partir de esta experiencia con la educación a distancia.

Una vez consideradas estas cuestiones introductorias, destacamos que el covid-19 es una enfermedad infecciosa causada por el nuevo coronavirus, identificado oficialmente por primera vez en diciembre de 2019 en Wuhan, China. Es una enfermedad respiratoria cuya transmisión es principalmente de persona a persona. La propagación de la enfermedad se produjo rápidamente en todo el mundo, lo que llevó a la Organización Mundial de la Salud a declarar, en enero de 2020, el brote del nuevo coronavirus como una Emergencia de Salud Pública de Preocupación Internacional, y a calificarlo, en marzo, como una pandemia.⁵

En Brasil, estas declaraciones llevaron a los jefes de Estado, a nivel federal, estatal y municipal, a adoptar medidas preventivas para contener la propagación del virus, entre ellas la cuarentena o el aislamiento social en varias áreas, como la educación. Así, primero los sistemas educativos paralizaron o suspendieron sus actividades presenciales, y luego adoptaron la enseñanza a distancia, mediada por las tecnologías digitales, como estrategia para continuar con las actividades académicas previstas para el curso 2020.

A pesar de las disparidades sociales, regionales y económicas, las redes educativas tuvieron que buscar formas particulares de minimizar los impactos traídos por la pandemia y, con la aparente ausencia de acciones articuladas de la gestión federal central, los sistemas educativos sólo pudieron contar con un eje normativo legal a partir de las acciones del Consejo Nacional de Educación (CNE), a través del Dictamen nº 05/2020, que trata de la reorganización del calendario escolar y de la posibilidad de contabilizar las actividades no presenciales a efectos del cumplimiento de la carga mínima anual de trabajo, que debido a dicha pandemia proporcionó directrices para la organización de la enseñanza, desde el jardín de infancia hasta la enseñanza superior. Entre ellas, destacamos las directrices para la Educación Básica, por ser el foco de discusión en este texto:

⁵ Hasta el 12 de febrero de 2021 se habían confirmado un total de 107.423.526 casos de COVID-19 y 2.360.280 muertes en todo el mundo. En Brasil, hay 9.921.981 casos confirmados y 240.940 muertes, sin contar el subregistro, que sabemos que es incontable. Disponible en: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Accedido el: 22 feb. 2021.

Cuadro 1 – Proposiciones de MEC a la enseñanza durante el aislamiento social

Etapas	Sugestões
Educação Infantil	<p>Para crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças.</p> <p>Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização. Para tanto, sugere-se aqui as seguintes possibilidades para que as atividades sejam realizadas: aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos; sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos; lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem; orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular; guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias; sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos; utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir; elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros); distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica; oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário; estudos dirigidos com supervisão dos pais; exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola; organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias; e guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes.</p>
Ensino Fundamental Anos Iniciais	<p>Nestas etapas, as dificuldades cognitivas para a realização de atividades on-line, são reduzidas ao longo do tempo com maior autonomia dos estudantes, sendo que a supervisão de adultos pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtualmente. Aqui as possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais ganham maior espaço. Neste sentido, sugere-se: elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de</p>
Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio	

conhecimento na BNCC; utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens; distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais.

Fuente: BRASIL (2020)

Según el CIEB (2020), a partir de estas recomendaciones, las estrategias adoptadas por las redes educativas estatales y municipales fueron las siguientes: plataformas digitales, redes sociales, materiales digitales, clases en línea, clases a través de la televisión, pautas y calendario de actividades para los padres y disponibilidad de materiales impresos.

Una pregunta que se plantea en este nuevo formato de escuela es: ¿cómo se estructura el currículo y se plasma en una perspectiva de formación plena y crítica de la persona, como establece la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB)? Y también se pregunta: ¿qué tipo de educación es esta que se desarrolla a través de tal desigualdad socioeconómica en Brasil, en la que sólo el 67% de los hogares tiene acceso a internet, y el 93% de ellos accede a través del teléfono móvil (CETIC, 2018)? ¿Podemos hablar, entonces, de una educación excluyente y acrítica?

En este contexto de crisis, fue posible darse cuenta de que la pandemia ha puesto de relieve las desigualdades en diversos sectores, especialmente el educativo, social y económico, como podemos observar en las palabras de Mendes, Lhamas y Maia (2020, p. 362). Vivimos una grave desigualdad económica que impregna la sociedad brasileña y, en el escenario actual, son muchos los sectores sociales en los que se agudizan y evidencian estas disparidades históricas. Suponer que todo el mundo puede acceder y desarrollar actividades escolares a distancia, ya sea mediante ordenadores o dispositivos móviles, es una gran injusticia. Los estudiantes no están al mismo nivel. ¡Esto es exclusión!

Nos damos cuenta de que este régimen escolar va en contra de las disposiciones de la Constitución Federal, en su Art. 206, que establece que la educación se impartirá sobre la base de principios, incluyendo la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela. También contradice la LDB cuando establece el principio de educación para todos, con equidad.

Es incuestionable que vivimos un momento extremadamente atípico, fuera de la "normalidad" educativa. Las escuelas, los profesores y los padres se reinventan y "hacen lo posible" para dar continuidad al proceso educativo del alumno. Pero en este proceso de reinención, ¿han mantenido las escuelas el nivel mínimo de calidad necesario para el aprendizaje, especialmente el aprendizaje crítico? ¿El plan de estudios lo ha hecho posible? ¿Son las "armas" o los conocimientos para una visión crítica de la realidad, especialmente de esta realidad en la que la pandemia puso de manifiesto las desigualdades y los problemas socioeconómicos, los que construyen los alumnos desde la escuela y desde el adulto en casa? Son cuestiones que nos preocupan y que, sin duda, preocupan a muchos educadores.

Para responder a estas preguntas, consideramos inicialmente los supuestos de la Pedagogía Histórica Crítica, en la que la educación:

[...] Se trata de superar tanto el poder ilusorio (que caracteriza a las teorías no críticas) como la impotencia (resultante de las teorías crítico-reproductivas) poniendo en manos de los educadores un arma de lucha capaz de permitirles ejercer un poder real, aunque limitado. (SAVIANI, 2008, p. 25).

Creemos que este formato escolar y las estrategias adoptadas restringen el acceso al conocimiento, vacían el currículo y la formación crítica, en la que el conocimiento construido se configura como un instrumento de lucha para una transformación social. Una educación a distancia de calidad exige una serie de recursos tecnológicos eficientes para que el conocimiento pueda, de hecho, propagarse y construirse. Para aclarar el contexto de la educación en tiempos de pandemia vamos a demarcar la diferencia entre aprendizaje a distancia, aprendizaje híbrido y ED (Educación a Distancia), ya que observamos algunos conceptos erróneos al respecto. El Decreto 9.057/2017, considera en su Art. 1 que:

[...] la educación a distancia es la modalidad educativa en la que la mediación didáctica y pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje se produce con el uso de medios y tecnologías de la información y la comunicación, con personal cualificado, políticas de acceso, seguimiento y evaluación compatibles, entre otros, y desarrolla actividades educativas por parte de estudiantes y profesionales de la educación que se encuentran en lugares y tiempos diferentes. (BRASIL, 2017, s/p)

La enseñanza híbrida, por su parte, es un enfoque pedagógico que combina actividades presenciales y actividades realizadas a través de las tecnologías digitales de la información y la comunicación - DTICS (BACICH; NETO; TREVISANI, 2017, p. 13). La teledocencia es una alternativa para el mantenimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta hace poco tiempo realizado en modalidad presencial, donde las clases ocurren de forma sincrónica

(videoclases, conferencia por webconferencia, etc.) y asincrónica, a través de actividades en entorno virtual de aprendizaje - VLE. Sabemos que en la escuela pública muchas familias no tienen este acceso. También requiere un seguimiento sistemático y el apoyo de los padres o familiares en las actividades de los alumnos. Sabemos que esto no ocurre debido a la escolarización y a los muchos formatos familiares que tenemos en Brasil.

La gestión del trabajo pedagógico en tiempos de clases a distancia es un reto hercúleo, ya que exige una verdadera reorganización del trabajo pedagógico, desde el diseño y la estructura del currículo, hasta la didáctica, las estrategias metodológicas y las formas de evaluación. Pero, más que en cualquier otro momento, debemos comprender la importancia de distinguir la educación familiar y la educación escolar. Libâneo (2013) nos presenta que la actividad educativa ocurre en las más variadas esferas de la vida social, incluyendo el ambiente familiar. Sin embargo, la educación escolar está sistematizada, tiene carácter pedagógico y democrático, y tiene como objetivo el pleno desarrollo del individuo. En ella, el alumno tiene acceso a los más variados conocimientos históricamente construidos y socialmente legitimados. Por lo tanto,

[...] el carácter pedagógico de la práctica educativa se verifica como una acción consciente, intencional y planificada en el proceso de formación humana, a través de objetivos y medios establecidos por criterios socialmente determinados y que indican el tipo de hombre a formar. [El proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamentalmente una labor pedagógica (LIBÂNEO, 2013, p. 24).

Debemos recordar que vivimos una nueva anormalidad en el mundo contemporáneo y no debemos sugerir que en este momento la labor pedagógica pase a ser responsabilidad de las familias responsables de nuestros alumnos. Es sabido que la educación es también un deber de la familia y que su importancia y participación en este proceso educativo de los alumnos es incuestionable. Sin embargo, es deber de la escuela cumplir su función, especialmente en el contexto de la perspectiva social -la formación para la ciudadanía desde un punto de vista crítico- y delegar en los padres el seguimiento y la orientación en este proceso. Como recomienda Saviani (1996, p. 3),

[...] considerando que toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica, es importante entender la educación como un instrumento de lucha. Lucha por establecer una nueva relación hegemónica que permita la constitución de un nuevo bloque histórico bajo la dirección de la clase dominada fundamental de la sociedad capitalista: el proletariado.

Teniendo en cuenta la historia contradictoria de la formación y la realidad de nuestro país, el autor destaca la necesidad de formar al ciudadano en una perspectiva política, desde el punto de vista de los dominados y no de los dominantes. Para ello, señala que la función social de la escuela es la formación crítica del alumno a partir del acceso y dominio de los conocimientos escolares, que parten de la práctica social de este sujeto. Para Saviani (1996), hay tres elementos preponderantes en este proceso: la elevación del nivel cultural de las masas, la crítica de la concepción dominante y la validación del sentido común, que es la elevación de la conciencia filosófica de la persona. En otras palabras, esto significa que el papel de la escuela es proporcionar el avance cognitivo del alumno, partiendo de su práctica social cotidiana, problematizándola e instrumentalizándola para que el conocimiento construido sea un instrumento de transformación social.

Este proceso metódico e intencional no ocurre a través de la educación familiar, sino institucionalmente, como señala Cunha (2006, p. 444), que describe la acción educativa como el "[...] ejercicio intencional que emplea energías humanas capaces de producir un efecto pedagógico, pasando del proyecto a su realización. Y esta intencionalidad reverbera en el propio currículo, a la hora de planificarlo y aplicarlo, así como en la evaluación.

Pensemos, entonces, en la cuestión curricular en este contexto en el que la educación comenzó a darse en función de las condiciones que tienen las escuelas y los alumnos. Si en el régimen presencial la perspectiva crítica de la enseñanza no es muy eficaz, imaginemos ahora, a través de la enseñanza a distancia. Ya tenemos un mínimo curricular "garantizado" por las legislaciones actuales, y este mínimo en este tiempo de pandemia puede minimizarse o vaciarse aún más a través de actividades seleccionadas, reducidas y descontextualizadas. ¿Las instituciones han valorado la calidad de la enseñanza y la selección de contenidos valiosos para la formación crítica de los estudiantes? ¿O se han basado en los contenidos disponibles en las plataformas digitales o en las redes sociales, sin tener en cuenta el currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) y sus aspectos?

Presentadas estas cuestiones, no estamos generalizando la enseñanza a distancia como algo que no funcionó, por el contrario, entendemos que fue la forma encontrada para suavizar los impactos de un año escolar, y también sabemos que hubo y hay validez en esta nueva modalidad de enseñanza. Por lo tanto, nuestras reflexiones son para que, en el retorno, podamos retomar una postura de construcción de nuevos conocimientos basados en epistemologías históricas y críticas, dejando la prescripción y poniéndola en práctica, incluso a través de los aparatos utilizados en la enseñanza a distancia.

Teniendo en cuenta esto, debemos hablar de la importancia del currículo en acción, el que es efectivo en la práctica, a partir de la prescripción, ya que es lo que prevalece, implicando valores e intenciones a la práctica educativa. Para ello, Sacristán (2000, p. 201) señala que:

[...] el valor de cualquier plan de estudios, de cualquier propuesta de cambio en la práctica educativa, se comprueba en la realidad en la que tiene lugar, en la forma en que se aplica en situaciones reales. El currículo en acción es la máxima expresión de su valor, porque finalmente, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una u otra manera; se manifiesta, adquiere sentido y valor, independientemente de las declaraciones y propósitos de partida. A veces, además de las intenciones, la práctica refleja presupuestos y valores muy diferentes.

De este modo, entendemos que la práctica pedagógica es "[...] una red viva de intercambio, creación y transformación de significados" (GÓMEZ, 1998, p. 85), buscando siempre la autonomía y el carácter emancipador del sujeto. Por lo tanto, el papel y la presencia del profesor son extremadamente esenciales. En este contexto en el que los alumnos estudian en casa, la escuela no puede delegar esta responsabilidad en la familia. No estamos, de ninguna manera, subestimando la actuación de los familiares o cuidadores ni quitándoles el papel de educadores. Sólo señalamos que el trabajo sistemático, basado en supuestos pedagógicos y curriculares, es responsabilidad de la escuela en general y del profesor en particular. Es la práctica de este profesional la que lleva o no al alumno a desarrollar las competencias y habilidades previstas en el plan de estudios.

En el contexto actual, denotamos algunas preocupaciones, entre ellas la minimización de los contenidos, que correlacionamos con el estrechamiento curricular que trata Freitas (2018), en el que se enfatizan ciertos contenidos disciplinares y otros son secundarios. Para el autor, el significado de este estrechamiento está relacionado con las políticas que,

[...] reducen el concepto de educación al de aprendizaje de la lectura y las matemáticas en pruebas estandarizadas, generalmente de elección múltiple, e inducen a la escuela a concentrarse en estas materias, socavan el énfasis de la escuela en otras materias como las artes, la historia, la filosofía, etc.. (FREITAS, 2018, p. 139).

El hecho de que consideremos que en la teledocencia puede producirse un "*estrechamiento educativo y curricular*" -también sinónimo de reduccionismo o vaciamiento de la educación y del currículo- se refiere a la cuestión de que en la actual reorganización escolar y, ante las limitaciones de las tecnologías digitales y de la enseñanza a través de materiales impresos a los alumnos, se pone en jaque el acceso a los conceptos y a los

fundamentos teóricos y críticos, que tanto discutimos y, en la medida de lo posible, ponemos en práctica.

Freitas (2018) también advierte que el efecto de este proceso de vaciamiento/estiramiento trae un efecto perverso que se revela en el factor de desigualdad de acceso a los diversos instrumentos de conocimiento y perspectivas de futuro. No nos cabe duda de que este proceso conduce a una educación dualista o diferenciada entre los más variados grupos sociales: una educación intelectual o académica para los ricos, y una educación superficial y mínima para los pobres.

Además, lo que puede ocurrir son pérdidas intelectuales, ya que la gran mayoría de los alumnos brasileños, a través de la enseñanza a distancia precaria, tendrán un vacío en el proceso formativo como resultado de la práctica curricular puesta en marcha; no estamos diciendo, sin embargo, que la enseñanza a distancia sea un fracaso total o que no debamos quedarnos con los "brazos cruzados" ¡en absoluto! Ocurre que la pandemia nos encendió otra importante alerta sobre la urgencia de proteger la escuela pública y la necesidad de plantear los debates sobre las políticas públicas de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación imbricadas en los más modernos procesos de enseñanza y aprendizaje, para evitar que la brecha de la desigualdad social que azota a nuestro país se vulnere en el currículo, y se consolide el dualismo, que apropiadamente Libâneo (2012) clasificó como una perversidad en nuestra sociedad educativa: una escuela de conocimiento para los ricos y otra de recepción social para los pobres.

En medio de la pandemia nos vemos en distintas situaciones de distanciamiento, no sólo social, sino también de conocimiento o intelectual. Tal vez el conocimiento construido en este contexto en el que se encuentran los estudiantes carece de una perspectiva científica y crítica. Muchos de ellos se construyen a través de recursos mediáticos cargados de preceptos ideológicos desorganizados o por personas que desconocen las formas de provocar el aprendizaje, como la importancia y necesidad de la enseñanza didáctica. Para Bezerra (2008, p. 135), la enseñanza didáctica es,

[...] el proceso de transformación de un tema determinado de un área de conocimiento en un objeto de enseñanza, para ser presentado en el aula. [...]. Así, la enseñanza didáctica se refiere a las reformulaciones por las que pasa un conocimiento para introducir al alumno en el campo de ese conocimiento.

En esta dimensión didáctico-pedagógica, se percibe que los profesores se han reinventado para hacer lo mejor que pueden ofrecer, adaptándose como pueden y con los escasos recursos disponibles. Y en este proceso de reinención, Libâneo (2010, p. 140),

basándose en Vásquez (1977), afirma que es necesario pensar en la (re)organización del trabajo pedagógico como, "[...] educación de las conciencias, organización de los medios materiales y planes de acción concretos; todo ello como paso indispensable para resolver acciones reales y efectivas". En este sentido, no podemos perder de vista la tríada de la organización del trabajo pedagógico, como recomiendan Lima y Silva (2020, p. 18-19):

Se trata de alinear el currículo (cómo se estructuran los conocimientos) con la didáctica (cómo se organizará metodológicamente la escuela en la consolidación de sus acciones) y con la evaluación (proceso esencial donde se puede ver cómo se pone en práctica la propia OTP).

Más allá del peligro viral, corremos el grave riesgo de que, ante tales limitaciones didáctico-pedagógicas, las desigualdades se amplíen o profundicen en este contexto, ya que el aprendizaje puede no producirse, o producirse para unos y no para otros. Además, cabe destacar que el contexto es bastante oportuno para que los entusiastas de la educación en casa aprovechen la situación para hacer sus injerencias "pedagógicas", caracterizadas en sus ambiciones económicas para propagar paquetes educativos y disminuir la valoración de las instituciones escolares, posiblemente alegando que la calidad del sistema educativo está en el ámbito familiar, utilizando la ideología tecnológica y el consumo para precarizar la educación en las escuelas. En este sentido, Silva (2020, p. 3) sostiene que:

[...] intentar forzar una situación "casi normal", aunque sea bajo el discurso de complementar los estudios en casa, puede generar argumentos perfectamente adecuados para un nuevo diseño educativo, mucho más desigual que el que tenemos: la obsolescencia de la función docente y de la escuela como institución material y física para la emancipación humana.

Otra cuestión o peligro que se percibe en este contexto pandémico es la implantación o incluso la sugerencia de imposición de la ED (Educación a Distancia) sobre la enseñanza presencial. ¿Puede considerarse la educación a distancia como una introducción para la implantación de la ED en la educación básica? En fin, estas son algunas cuestiones que traemos como preocupación y reflexión, ya que este nivel educativo requiere de una organización sistematizada y de procesos didáctico-pedagógicos bien dirigidos y desarrollados para que se produzca el aprendizaje y el desarrollo pleno del alumno. En este sentido, Saviani (2020) refuerza que la AD ya tiene una existencia regulada, coexistiendo con la educación presencial como una modalidad distinta, ofrecida regularmente. Y sin embargo, en consonancia con nuestros pensamientos y reflexiones, el autor ratifica que la educación a

distancia se pone como sustituto de la educación presencial, excepcionalmente en este periodo de la pandemia, en el que la educación presencial está prohibida.

Qué piensan nuestros interlocutores de investigación

Para comprender mejor la educación en el contexto de la pandemia del covid-19 y ratificar o refutar las hipótesis enumeradas anteriormente, realizamos una encuesta con algunos sujetos que han vivido este fenómeno, a saber: seis profesores de Educación Básica, entre ellos cinco de la red pública y uno de la red privada; seis alumnos, uno de Educación Superior de la red privada y los otros de Educación Primaria - Últimos Años de la red pública, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años; y cinco madres. La definición de estos sujetos se justifica por la diversidad en términos de experiencias, roles y niveles socioeconómicos y culturales entre ellos.

Nuestro objetivo al realizar las entrevistas semiestructuradas a los participantes en la investigación era conocer sus percepciones sobre este nuevo formato de escuela, implantado en el país en una coyuntura excepcional. Sabemos que existen otros puntos de vista y concepciones sobre el tema, por lo que lo que presentamos es sólo una sección de un universo diverso. Lo que presentamos expresa el significado del fenómeno o la realidad que viven estos individuos que viven en el Distrito Federal y sus alrededores⁶. Cabe destacar que dentro de estas percepciones nos interesa la dimensión curricular de la enseñanza desarrollada.

Las entrevistas se realizaron en el periodo en el que se impartían las clases a distancia, concretamente en agosto de 2020, a través del teléfono móvil/WhatsApp, teniendo en cuenta el momento de aislamiento social. Se realizaron las siguientes preguntas al grupo de estudiantes: a) ¿Cuál es tu concepción sobre las clases y/o actividades a distancia? b) ¿Cómo se desarrolla el trabajo por parte de la escuela? c) ¿Existe problematización de los contenidos trabajados por el profesor? d) ¿Relaciona los contenidos con los problemas de la realidad en la que se encuentra la escuela? Al grupo de profesores les preguntamos: a) ¿Cuál es su concepción/percepción sobre la enseñanza a distancia desarrollada en la escuela donde trabaja? b) ¿Este formato permite el desarrollo de prácticas acordes con lo que el currículo adoptado recomienda en cuanto a los principios de aprendizaje y formación? c) Para usted, ¿es efectiva la formación crítica en este formato escolar? Y a las madres les preguntamos: a) ¿Cuál es su opinión sobre la enseñanza que recibe su hijo durante este aislamiento social?

⁶ Entorno son 34 municipios de Goiás y Minas Gerais que conforman la RIDE (Región de Desarrollo Integrado del Distrito Federal y Entorno), establecida por la Ley Complementaria 94/1998. Son municipios que mantienen relaciones metropolitanas con el DF.

Según los informes de los alumnos, hay una exageración de las actividades, falta de preparación de algunos profesores para tratar con las plataformas o aplicaciones digitales adoptadas por el centro y falta de orientación en cuanto al desarrollo de ciertas actividades disponibles. Esto se pone de manifiesto en el discurso del alumno 4: "[...] a veces el profesor nos dice que hagamos muchas páginas del libro, que hagamos una foto y que enviemos, algunas tareas ni siquiera puedo hacerlas. A veces nos echan del aula y el profesor no nos devuelve". Esto nos lleva a reflexionar sobre las especificaciones de un currículo con vistas a una formación crítica y emancipadora, lo que puede no ocurrir, porque como Saviani (2008, p. 53-54), la Escuela Nueva alcanzó el método tradicional no en sí mismo, sino en su aplicación mecánica cristalizada en la rutina burocrática del funcionamiento de las escuelas. En este sentido, deducimos que la escuela, en ocasiones, ha fracasado en el cumplimiento de su función, especialmente la de desarrollar plenamente al alumno en sus múltiples dimensiones, incluida la formación para la ciudadanía.

Además, cuatro de los estudiantes, que bien pueden representar a la mayoría de los alumnos de escuelas públicas del país, informaron que el aprendizaje a distancia es muy agotador y presenta algunos problemas, como el acceso, porque la conexión no siempre favorece la accesibilidad; el lugar no apropiado para los estudios, ya que en el entorno doméstico hay ruidos y movimientos que les quitan la concentración. Sin embargo, dicen que se están adaptando a este régimen y desarrollando una rutina de estudio como pueden. Cabe señalar que esta queja sobre el acceso provino de estudiantes del sistema escolar público. Observamos realidades muy diferentes entre el grupo de estudiantes. Esto ya estaba previsto, como se detalla en la metodología anterior. Mientras que estos estudiantes dicen que las condiciones de acceso y estudio no son favorables, para los estudiantes de la red privada estos problemas no se experimentan, debido a las condiciones favorables que tienen.

Esta primera información se puede evidenciar en las siguientes afirmaciones: a) "[...] las clases son agotadoras y es difícil asimilar los contenidos. El acceso a las clases es fácil, pero me resulta más fácil cuando el profesor explica en persona que por vídeo" (ESTUDIANTE 1); b) "En mi opinión, las clases a distancia son esenciales. Soy muy privilegiado, tengo un rincón tranquilo sin interrupciones, internet y posibilidades de imprimir" (ESTUDIANTE 2); c) "Me está resultando un poco difícil la enseñanza a distancia, pero lo estoy haciendo poco a poco. Salgo de casa y voy a casa de mi abuela a por la red, porque en casa la red no es buena, pero ahora puedo hacerlo todo bien". (ALUNO 3).

A partir de los informes de los alumnos, percibimos que la enseñanza desarrollada puede estar dejando que desear, y que la cuestión curricular se centra en los contenidos o en

las actividades de forma acrítica. Todos los alumnos denunciaron la ausencia de criticidad y observación de la realidad vivida en las clases de los profesores. Cuando asociamos esta queja a los presupuestos de la Pedagogía Crítico-Histórica, es posible pensar en lo mucho que se puede descuidar la práctica social inicial y la problematización, lo que puede llevar a problemas en el proceso de instrumentalización, catarsis y en el desarrollo de prácticas sociales más conscientes y transformadoras.

Considerando esta pedagogía, Saviani (2013) afirma que "[...] el conocimiento es el objeto específico del trabajo escolar" y un instrumento de lucha social. Por lo tanto, debe construirse partiendo de la práctica social de los alumnos y volviendo a ella. Dos de los estudiantes afirmaron que: "El contenido no se explica, ni se problematiza, como usted pidió. Solemos leerlo y responder a las actividades" (ALUMNO 6); "Los contenidos se han explicado según nuestro libro. Por lo general, al estar en la plataforma no hay conversación. No se habla de nuestra realidad y no se habla de los problemas que existen donde vivimos" (ESTUDIANTE 4).

En los informes de los profesores, fue posible notar insatisfacción con la enseñanza a distancia, aunque reconocen que, en el contexto de la pandemia, este régimen se ha vuelto necesario para la continuidad de las actividades académicas. En definitiva, los informes de los profesores se sitúan en los temas de calidad, control, desigualdad, desafío, acceso. Uno de los profesores dice que:

En mi opinión, es muy desafiante, incluso triste en algunas situaciones. Soy profesor de secundaria en horario nocturno y los alumnos están desinteresados. Pero cuando digo tristeza me refiero a la falta de condiciones económicas para acceder a las actividades. Debo confesar que a veces he llorado ante algunas de sus situaciones. Pero en el momento en que vivimos es una forma de no parar todo. Así que creo que es válido, sin embargo creo que si pusieran a disposición de los usuarios internet gratuito habría una gran diferencia (PROFESSOR 3).

Otros profesores afirmaron que: "[...] las dificultades para abordar la teledocencia eran muchas, porque muchos profesores no sabían ni siquiera transformar un documento de Word a PDF y esto dificultaba el trabajo de muchos de nosotros" (PROFESOR 5). "Esta enseñanza a distancia no sustituye a la presencial, no hay forma de lograr un aprendizaje de calidad, no hay forma de saber si los alumnos están haciendo las actividades y si están entendiendo los contenidos, porque las actividades no son online" (PROFESOR 2).

Para uno de los profesores, la preocupación curricular se centra en el trabajo enfocado a las próximas evaluaciones a gran escala, ya que dice que han estado trabajando con un

enfoque en los contenidos y materias que entran en estas pruebas. Afirma que: "El plan de estudios se sigue siguiendo, con pequeños cambios en los instrumentos de evaluación. Vivo en una realidad de dos escuelas públicas en el Distrito Federal, donde las evaluaciones se realizan por sistema remoto, con preguntas objetivas en el formato ENEM (A-B-C-D-E)" (PROFESOR 3). Para otro profesor, "[...] el formato de enseñanza a distancia no permite seguir el plan de estudios correctamente, porque no podemos trabajar como es debido. Veo que muchos compañeros trabajan con un nivel de dificultad bajo. Las explicaciones se están haciendo de forma reducida, diferente al régimen presencial" (PROFESSOR 6).

En cuanto al trabajo desarrollado en una perspectiva crítica, las entrevistas realizadas mostraron que la enseñanza a distancia limita la labor pedagógica del profesor. También existe la realidad de dos escuelas que están entregando materiales impresos a estudiantes que no tienen acceso a Internet. Estas dos realidades, según los profesores, a excepción del profesor de la escuela pública, se configuran como obstáculos para el diálogo con los alumnos y una mayor proximidad, dificultando la problematización y consideración de sus realidades y experiencias.

Tanto los padres como los profesores y los alumnos manifestaron su preocupación por el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías digitales, como puede verse en estas declaraciones:

"Me preocupan los temas exactos, porque es muy difícil entenderlos sin un profesor presencial. Y no puedo ayudar a mi hija en estos temas. En las otras asignaturas está tranquila, mi hija puede hacerlo sin mi ayuda" (MADRE 1); "Las actividades online requieren un seguimiento por nuestra parte, porque mi hijo no puede hacerlo solo. Primero porque no entiende algunos contenidos, y segundo porque hay una acumulación de actividades. Incluso viendo los vídeos producidos por los profesores, existe la incertidumbre de lo correcto o incorrecto en la realización de las tareas" (MADRE 2); "Aunque reconozco que las escuelas lo hacen lo mejor que pueden y que la enseñanza a distancia es el recurso para que las clases continúen, lo considero ineficiente. Estoy muy preocupada por el aprendizaje de mi hija este año" (MADRE 3); "Como madre de una niña en alfabetización estoy sintiendo que se va a ver muy perjudicada porque la escuela está pasando las actividades, estamos siguiendo el cuaderno de ejercicios, pero así yo y la abuela, estamos tratando de alfabetizarla en materia de lectura, pero no es lo mismo que en la escuela. Así que se verá perjudicada en el futuro" (MADRE 4). Otra madre afirma que: "He acompañado a mi hijo en las clases online de lunes a viernes, pero hacemos lo que podemos, porque tengo que ir a casa de mi hermana para acceder a internet. Además, hay cosas que no sé, otras veces el colegio manda muchas tareas sin explicar los contenidos o repitiendo contenidos de cursos anteriores" (MADRE 5).

Analizando los informes de las madres, nos damos cuenta de que la enseñanza a distancia ha dificultado el aprendizaje de los alumnos, aunque también lo ha posibilitado en algunas partes. A veces porque se ha basado en los contenidos o ha sido reduccionista de los mismos, a veces porque el profesor no ha sido capaz de desarrollar su papel de mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y las madres no son capaces de ayudar/enseñar a sus hijos en casa. Además, se pudo percibir que el factor acceso a internet y las estrategias disponibles en ellos, como los videos o materiales digitales por sí mismos, también son obstáculos para el desarrollo de los estudiantes.

Según las directrices del MEC a través del Parecer nº 5/2020, corresponde a los centros educativos orientar a las familias en el seguimiento de la resolución de las actividades de los alumnos. Sin embargo, destaca que éstos constituyen mediadores en el proceso de desarrollo de las actividades escolares en el hogar y que su labor no sustituye la actividad profesional del profesor. ¿Qué hacer en este caso en el que, según madres y alumnos, la escuela no ha podido desarrollar su función principal? Los responsables de los alumnos, ya sean padres, madres, abuelos y demás, quizás no entiendan realmente la función principal de la escuela, ya que para muchos de ellos, la función es meramente enseñar y/o transmitir los contenidos, pero la función del profesor como institución está más allá de eso, como podemos ver en los planteamientos de Saviani (2013) cuando dice que la función de la escuela es la socialización del conocimiento sistematizado. Y contribuye aún más a orientar que el punto de partida de la educación no es la preparación de los alumnos, cuya iniciativa es del profesor (pedagogía tradicional), ni la actividad, que es la iniciativa de los alumnos (nueva pedagogía). El punto de partida sería la práctica social, que es común a profesor y alumnos (SAVIANI, 2008, p. 56). Los resultados de estas madres ratifican, en parte, nuestras hipótesis iniciales cuando afirmamos que la educación a distancia presupone exclusión, pérdida de calidad y profundización de las desigualdades.

En cuanto a las prácticas curriculares, observamos que el enfoque de los profesores no ha sido la formación crítica del alumno, sino el logro de los aprendizajes mínimos o los requeridos para el buen desempeño en las evaluaciones estandarizadas. En este sentido, Santomé (2016) corrobora que una educación neoliberal estará orientada a preparar seres consumidores, críticos con sus intereses como consumidores, pero no a ser capaces de imaginar y reflexionar sobre qué modelos de sociedad son más justos y respetuosos con los intereses colectivos. En esta misma línea, Sacristán (2000, p. 44) entiende que la preocupación por los temas estrictamente curriculares surge en parte por conveniencia administrativa, más que por una necesidad intelectual. Y añade que esta situación ha

acompañado a toda una tradición de pensamiento e investigación psicológica y pedagógica y acrítica (SACRISTÁN, 2000, p. 47). Concomitantemente con los autores, nos damos cuenta de que el currículo bajo estas condiciones, deja de cumplir su función como objeto social y se practica en torno a sí, para servir a los intereses del capital.

Sobre esta formación para dichas evaluaciones, consideramos que la escuela desarrolla una pedagogía de los resultados, por lo que, incluso en línea, es necesario mantener el ranking de las "mejores cabezas" (SAVIANI, 2007). Además de esta cuestión, cabe mencionar que, para algunos profesores, los de la red pública, la enseñanza a distancia, especialmente por el acceso o recurso digital utilizado, dificulta el desarrollo de metodologías de pedagogías críticas: el diálogo con el alumno y la escucha de sus conocimientos, la problematización de estos, entre otras cuestiones que implican el desarrollo de la conciencia de estos sujetos, lo que es fundamental para la intervención y la transformación social.

Al analizar estos informes, se pudo percibir que los contextos antagónicos impregnan la realidad de estos sujetos y la organización educativa en general. Las desigualdades nos llevan a preguntarnos: ¿Qué tipo de política educativa es ésta que segrega a los alumnos y contribuye a profundizar las disparidades entre ellos? En este doble contexto, Saviani (2008, p. 39) afirma que "[...] el abandono de la búsqueda de la igualdad se justifica en nombre de la democracia, y es también en este sentido que se introducen los llamados procedimientos democráticos dentro de la escuela". Sabemos que la cuestión de la equidad en la educación es un problema histórico, porque desde su origen la educación ha estado marcada por la dualidad a la luz de la dimensión socioeconómica.

Por un “currículo de transición” (SILVA, 2020)

Con las contradicciones ya instaladas, pensamos en el período post-pandémico, en el trabajo de los sistemas educativos y las escuelas, en la reorganización pedagógica y curricular para cada grado/año/modalidad. No cabe duda de que el trabajo será arduo y deberá replantearse humanamente, para superar estas deficiencias o problemas causados por la enseñanza desarrollada en el contexto de la pandemia. Las instituciones deben organizarse de forma que no perjudiquen, aún más, a los alumnos y a los profesionales de la educación, especialmente a los profesores, con una sobrecarga de días lectivos, contenidos y actividades. El momento será organizar y desarrollar un trabajo orientado al desarrollo del individuo en sus múltiples dimensiones, considerando el nivel y las condiciones cognitivas y psicológicas

de cada uno, centrándose en la superación de las desigualdades desencadenadas y en la construcción del conocimiento científico.

En esta perspectiva, Silva (2020, p. 5-6) sugiere que, para el retorno de las actividades presenciales, se deben hacer algunas adaptaciones en el currículo y en el trabajo pedagógico, en general. Según él, es posible pensar en un "*currículo de transición*" con las siguientes características:

- a) Necesitaremos un esfuerzo colectivo y solidario para adaptar la Organización del Trabajo Pedagógico (currículo, didáctica y evaluación); no se trata de desarrollar un "currículo mínimo", uno en el que sólo se seleccionan unos pocos contenidos y se consideran relevantes, normalmente sin una amplia discusión; tampoco se trata sólo de una adaptación/adecuación de lo que no se puede trabajar, es decir, el currículo necesita superar la visión meramente como una parrilla de contenidos;
- b) Hay que repensar los horarios y la carga de trabajo, así como las metodologías de trabajo más dinámicas, flexibles y seguras;
- c) Es necesario implementar formas de evaluación más humanas y eficientes al mismo tiempo;
- d) Se hace necesario priorizar una propuesta pedagógica que no provoque más sufrimiento que lo ocurrido este año, en el que la colaboración de todos los sujetos implicados en la práctica pedagógica es de suma importancia. Esto incluye, sobre todo, a las familias de los estudiantes;
- e) Una buena solución es el llamado "trabajo por proyectos", por temas, por ejes integradores/estructuradores y transversales;
- f) Es necesario invertir en medios y tecnologías (siempre que el 100% de los usuarios tengan acceso) para que la escuela siga siendo un espacio democrático de acceso al conocimiento;
- g) Es esencial racionalizar las materias, los temas, las tareas excesivas y optimizar el tiempo, el espacio, el contenido y la forma.

Al plantear las adaptaciones curriculares, nombradas por el autor, como ya hemos señalado en el llamado "*currículo de transición*", las diferenciamos de las adaptaciones curriculares que implican la educación especial, así como la homogeneización del currículo: se trata de pensar la teledocencia, la forma en que se ofrecía y/o se ponía a disposición, el

acceso al aprendizaje de los alumnos, las dificultades a las que se enfrentaban todos los implicados, y también pensar en las posibilidades de aprendizaje, haciendo uso de las tecnologías, no como único medio, sino como un instrumento más de enseñanza-aprendizaje. Es necesario reflexionar sobre estos puntos, entre otros, y repensar la organización del trabajo pedagógico, permeado por la didáctica, el currículo y la evaluación, porque estamos regresando de un viaje en el que los obstáculos de unos no fueron los de otros. La reflexión colectiva en esta reanudación presencial y curricular es esencial para intentar reparar algunos daños causados por la enseñanza a distancia, así como por el devastador virus que causó el Covid-19.

En este sentido, al igual que Silva (2020), defendemos un proyecto de retorno a las clases presenciales destinado a superar las desigualdades que el actual proyecto educativo excluyente ha provocado. Sin embargo, la investigación reveló que la educación desarrollada en tiempos de pandemia es segregadora, ineficiente, de baja calidad, acrítica y contribuye fuertemente a la profundización de las diferencias educativas y sociales en el país. Reiteramos que la escuela es responsable de difundir el conocimiento sistematizado, metódico y científico, desarrollando el pensamiento crítico del individuo y permitiendo su pleno desarrollo.

Consideraciones finales

La pandemia dejará cicatrices en el camino, a veces dolorosas, pero también cicatrices de victorias. En el caso de la educación, podemos cosechar algunos frutos amargos de la explotación neoliberal de este contexto: la defensa del *homeschooling*, por parte de algunos entusiastas y "emprendedores" de la educación, el vaciamiento y fortalecimiento del estrechamiento curricular (FREITAS, 2018), así como la demostración de control y poder del hacer pedagógico.

Las percepciones presentadas por los interlocutores de la investigación nos mostraron algunos aspectos que corroboran con nuestras perspectivas, ya sean: la conciencia de que la enseñanza no es ideal, pero es lo que tenemos por el momento; la prueba del estrechamiento curricular en el que las actividades se centran en las materias evaluadas en los exámenes externos. También se desvela la preocupación por el aprendizaje y la desigualdad social y de acceso, así como la limitación que encuentran los profesores para difundir una enseñanza más crítica y transformadora.

Dentro de nuestras reflexiones, comprendemos todos los obstáculos y/o dificultades que se encuentran en la enseñanza a distancia, pero no por tener esta comprensión estará ausente la mirada crítica hacia estos propósitos. Por el contrario, es necesario reflexionar sobre todas estas cuestiones para mitigar estos efectos secundarios que el proceso de pandemia provoca en el sistema educativo en un futuro próximo. En este sentido de mitigación reiteramos que es necesario pensar en el retorno presencial para superar las desigualdades que provoca este formato excluyente de educación, que en su esencia se caracteriza en una educación para pocos, aunque hemos notado continuos esfuerzos de la clase trabajadora por mantener su inserción en este proceso. Pero se sabe que muchos se han perdido y pueden seguir perdidos, es decir, abandonados. También se sabe que al establecer un currículo de transición para el regreso de las clases presenciales hay grandes posibilidades de fortalecer el vínculo del estudiante con el proceso de conocimiento, aprendizaje y educación en sí mismo.

En cuanto al análisis de los datos, nos dio la oportunidad de comprender y reconocer las dificultades existentes en este formato remoto de enseñanza, evidenciadas por los interlocutores de esta investigación, sean ellos: profesores, madres y alumnos. También tuvimos la posibilidad de visualizar el hercúleo esfuerzo de los profesores por transformarse en "superhéroes/youtubers" de la noche a la mañana, muchos de ellos sin ningún conocimiento previo de la era digital. Madres y alumnos, con todas las incertidumbres y críticas, creyeron en las posibilidades de aprendizaje que ofrecían las instituciones a través de la tecnología de los medios de comunicación. No por ello vamos a evitar la crítica, ya que debe hacerse para mejorar la enseñanza y el uso posterior de estas herramientas de trabajo, ya que a través de ellas también es posible promover la Educación.

Teniendo en cuenta el marco esbozado, creemos en la posibilidad de un currículo que establezca el diálogo y el debate como estrategia metodológica, para promover el pensamiento crítico y la formación humana en todos sus matices sociales, culturales y económicos. Aunque suponemos que, en parte, esto no ha sucedido, debido a las circunstancias pandémicas que han afectado no sólo a los que adquirieron la enfermedad, sino a las emociones de todos, porque si no hemos sido afectados por el virus, conocemos a alguien que lo ha hecho. Es especialmente en este sentido que apostamos por un "*currículo de transición*", humanamente pensado para fortalecer el vínculo del alumno con la escuela, y en consecuencia rescatar, poco a poco, los ideales de una educación pública inclusiva y de calidad.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. **A qualidade da escola: debatendo princípios rumo à construção de uma qualidade socialmente referenciada.** *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 9, n. 2, p. 49-63, 2016. DOI: dx.doi.org/10.15366/riee2016.9.2.003
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre, RS: Penso, 2015.
- BEZERRA, M. A. Da redação ao gênero textual: a didatização da escrita na sala de aula. *In: MOURA, D. (Org.). Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita.* Maceió, AL: EDUFAL, 2008. p. 135-138
- BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 30 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/bra>. Acesso em: 23 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 04 maio 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 maio 2021.
- CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa TIC Domicílios 2018.** 2018. Disponível em: <https://www.cetic.br/tics/domicilios/2018/domicilios/A4/>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto.** 2020.
- CUNHA, M. I. Ação Educativa. *In: MOROSINI, M. C. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Glossário. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 2.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.
- GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. *In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino.* 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 67-98.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.*, São Paulo (SP), v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. DOI: doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. **O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola**. Brasília, DF: Editora Kiron, 2020.

MENDES, C. B.; LHAMAS, A. P. B.; MAIA, J. S. S. Aspectos da educação ambiental crítica: reflexões sobre as desigualdades na pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo (SP), v. 15, n. 4, p. 361-379, 2020. DOI: doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10854

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Políticas educativas e curriculares na construção de um senso comum neoliberal**. Corunha, Espanha: Universidade da Coruña, 2016.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. DOI: doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani. **Vermelho**, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-aeducacao-segundo-dermeval-saviani/>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F.. **Currículo, Narrativa e Diversidade: prescrições resignificadas**. In: Francisco Thiago Silva; Liliane Campos Machado. (Org.). **Currículo, Narrativas e Diversidade**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, F. T. S. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista Educamazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá (AM), ano 13, v. XXV, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Cómo referenciar este artículo

SILVA, F. T.; SILVA, A. P. Educación, currículo y teoría crítica en tiempos de pandemia: lo que piensan los maestros y la comunidad escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1604-1628, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15300>

Enviado el: 05/02/2021

Revisiones necesarias: 30/03/2021

Aprobado el: 12/05/2021

Publicado el: 01/06/2021