

Educación y COVID-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada

SOLEDAD VERCELLINO

Introducción

La pandemia de la COVID-19 ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de las instituciones educativas con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Esto se ha extendido a más de 190 países durante varios meses de los años 2020 y 2021. La población estudiantil afectada por estas medidas en los 32 países de América Latina y el Caribe llegó a superar los 165 millones de estudiantes, de acuerdo con la información oficial de la Unesco (Cepal y OREALC/Unesco Santiago, 2020).

A pesar del cierre de los establecimientos educativos, los países decidieron la continuidad del ciclo lectivo, de forma que pusieron en marcha una heterogeneidad de iniciativas. La primera cuestión que debieron atender los Estados nacionales y subnacionales fue cómo conectarse con la población en edad escolar, suspendida la obligatoriedad de asistencia a la escuela. Las estrategias fueron variadas: paliar algunas de las potenciales barreras de acceso a la educación –ahora remota– a través de medidas de asistencia financiera y otras transferencias de recursos como becas, asistencia monetaria a las instituciones educativas privadas para evitar su cierre, entrega de equipamiento informático, liberación de los servicios de telefonía e internet, entrega de cuadernillos impresos. También se pusieron en

marcha acciones tendientes a producir información sobre la población escolar (estadísticas educativas, informes de la burocracia escolar, encuestas) y otras acciones focalizadas en el recurso humano: fue necesario ajustar los regímenes laborales docentes, facilitar préstamos para equipamiento, desarrollar capacitaciones, además de recursos didácticos destinados al profesorado.

Fue imperioso generar nuevos soportes para el hecho educativo. Cerrado el espacio material, lo escolar aparece sostenido en diferentes recursos educativos: plataformas, programas de televisión y radio, cuadernillos. El uso de estos es muy dispar, como señalaremos más adelante.

Avanzado el 2020 y con más fuerza en el 2021, el desafío consistió en la reapertura de los establecimientos escolares, pero en el marco de protocolos sanitarios que reconfiguraron el formato escolar estándar.

El tiempo escolar, monocrónico y poco flexible, tuvo que adecuarse. Se ajustaron los calendarios académicos y se incrementó la asincronía en la enseñanza y la posibilidad de construcción de temporalidades ajenas a la organización histórica de la jornada, semana, bimestre y ciclo escolar.

Finalmente, se han realizado recomendaciones sobre la jerarquización o priorización de saberes que enseñar y se han tomado definiciones sobre la temporización de los aprendizajes, con ajustes en los procesos de evaluación y acreditación. Se ha ampliado la estructura anualizada de los diseños curriculares, configurando un ciclo lectivo que comprende el lapso escolar 2020-2021. Se enfatizó el carácter formativo de la evaluación estableciendo que la valoración sería de carácter conceptual, no numérica y ajustada a los contenidos efectivamente enseñados. Las evaluaciones de calidad internas y externas fueron suspendidas en todos los países de la región.

En este escrito, en primer lugar, analizaremos los resultados de algunas de las evaluaciones que organismos internacionales, nacionales y del campo de la investigación educativa han realizado sobre el impacto de las respuestas de

los sistemas educativos ante el cierre de los establecimientos escolares. Luego, describiremos el proceso de reapertura de las escuelas, cómo se ha prescrito por parte de las carteras educativas, qué aspectos se han priorizado y cuáles se han desconocido.

Advertimos que las medidas tomadas para dar continuidad a la operación de la escuela en estas especiales condiciones abordan aspectos muy dispares, pero tocan los núcleos duros de la escolarización estándar: tiempos, espacios, selección de saberes, organización de las personas. Desde la década del 90, la investigación educativa ha puesto el foco en aquellos componentes estructurales y estructurantes de lo escolar, es decir, aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia escolar. La “caja negra de lo escolar”, como la definió Julia (2001), ha sido conceptualizada, según distintas tradiciones, como “forma” (Vincent, Lahire y Thin, 1994), “gramática” (Tyack y Cuban, 2001), “cultura” (Julia, 2001; Viñao Frago, 2008; Escolano Benito, 2000), “dispositivo escolar” (Querrien y Varela, 1994; Varela y Álvarez Uría, 1991; Varela, 1992) o “dispositivo pedagógico” (Langer, 2013; Grinberg y Langer, 2014). Todas estas categorías coinciden en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular las conductas, los pensamientos, los gustos estéticos y el trabajo de quienes habitan la escuela, y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es “una escuela”, operando en un registro de lo obvio y natural.

Tanto el cierre por tiempo prolongado de las escuelas, como su reapertura en el marco de condiciones sanitarias de distanciamiento implican la interrupción de la mayor parte de aquellas prácticas habituales. Las medidas de los Estados y las acciones de miles de docentes muestran intentos diversos de restablecer algo de esa gramática, mientras se recrudecen viejos problemas educativos y aparecen nuevas complejidades en el desafío de garantizar el derecho a la educación.

Evaluación del impacto de esas respuestas

Tanto los Estados nacionales como organismos internacionales (ONU, Unesco, Unicef, Banco Mundial, Cepal) y el campo de la investigación educativa rápidamente fueron generando evaluaciones del impacto de la pandemia y las respuestas ante ella en materia educativa. Las evaluaciones realizadas coinciden en que se han exacerbado de manera dramática las desigualdades educativas, al punto de peligrar la continuidad de las trayectorias educativas de grandes sectores. A la vez, se ha evidenciado el carácter especializado y primordialmente presencial de la enseñanza, y puesto de manifiesto el rol de cuidado de las instituciones educativas y el carácter profundamente situado de los aprendizajes. A continuación, desarrollaremos cada uno de estos aspectos.

Se han profundizado las desigualdades educativas

América Latina y el Caribe ya presentaban, antes de la pandemia, dificultades para garantizar a grandes sectores sociales el derecho a la educación, como derecho humano fundamental y como derecho social garantizado en condiciones igualitarias y de calidad. El informe de Saforcada y Baichman (2020) realizado para la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación identifica tres tendencias en la educación prepandémica que condicionaban la concreción de ese derecho, a saber: las tendencias de privatización de la educación, las persistentes desigualdades educativas, sociales y económicas, y “las tendencias vinculadas con la redefinición y la disputa en torno a los sentidos de la educación, que, en conjunto, caminan en un sentido de individualización, y de debilitamiento de su contenido social y político” (Saforcada y Baichman, 2020, p. 135).

Como en otras esferas de la vida, la forma en que se ha configurado la escolarización en el marco de la pandemia ha profundizado estas tendencias, por lo cual ha incrementado las desigualdades preexistentes y dotado de

mayor relevancia a otras, como las vinculadas al acceso y las formas de utilización de nuevas tecnologías; también ha fortalecido las iniciativas del sector privado en educación –no se abordará esta cuestión en este escrito, pero sobre ella consultar Zimmerman (2020)– y ha revitalizado el debate en torno al sentido de la escuela en nuestras sociedades contemporáneas.

Una primera evidencia es que las experiencias de educación durante la pandemia han sido disímiles según los recursos materiales y culturales disponibles en los hogares y en las mismas instituciones educativas, lo que ha condicionado tanto los recursos pedagógicos digitales utilizados, como la respuesta del estudiantado. El tipo de gestión de la institución educativa (estatal o privada), el nivel educativo (inicial, primario, secundario, universitario), la situación socioeconómica del estudiantado, el carácter urbano o rural de los establecimientos y la región del país han marcado experiencias de enseñanza y aprendizaje muy distantes (Ministerio de Educación de Argentina, 2020; Expósito y Marsollier, 2020).

Así, una encuesta del Ministerio de Educación (ME) de la Nación desarrollada en julio del 2020 estableció que menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo de buena calidad a la señal de internet y que más de la mitad de los hogares no cuenta con una computadora liberada para uso educativo. Ahora bien, el piso tecnológico de los hogares que asisten a escuelas del sector privado duplica al de los que asisten al sector estatal. También hay desigualdad entre regiones del país: mientras el 62 % de los hogares tiene acceso a una computadora en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y Patagonia, en el Nordeste argentino (NEA) y Noroeste argentino (NOA) los guarismos bajan al 41 % (Ministerio de Educación de Argentina, 2020).

El tipo de tecnologías utilizadas también varía. Las escuelas de gestión estatal presentan un mayor manejo de herramientas tecnológicas denominadas “populares”, es decir, de uso masivo, cuyas características son menos

específicas y no demandan ningún tipo de desarrollo para su utilización, como WhatsApp y las redes sociales. Mientras que las escuelas de gestión privada manejan tecnologías más específicas, es decir, herramientas más adecuadas y complejas, que requieren un conocimiento determinado para su uso (Expósito y Marsollier, 2020): plataformas, videoconferencias, foros y blogs o páginas web. Expósito y Marsollier (2020), en su investigación en la provincia de Mendoza, encuentran que las tecnologías específicas son utilizadas por los estratos medios, medios altos y altos, mientras que los estratos inferiores utilizan las tecnologías populares. Coinciden con el relevamiento de la cartera educativa nacional, que indica que el 17 % de directivos del sector estatal afirmó que utiliza plataformas para reuniones virtuales sincrónicas, mientras que la proporción ascendió al 73 % entre directivos de escuelas privadas, un 8 % entre los directivos del ámbito rural y 44 % en el ámbito urbano. En relación con las plataformas educativas, se registró un 6 % de uso entre las escuelas estatales y 30 % en el sector privado (Ministerio de Educación de Argentina, 2020).

Los niveles superiores (universitario y no universitario) son los que presentan mayor uso de tecnologías específicas, mientras que los tres niveles obligatorios (inicial, primario y secundario) son los que más uso hacen de tecnologías populares, al igual que la educación de adultos (Expósito y Marsollier, 2020).

La desigualdad también alcanza al profesorado: en la encuesta del ME, los equipos directivos también señalaron problemas en las condiciones de acceso a recursos tecnológicos: 79 % indicó que los directores y docentes tenían limitaciones de conectividad y un 66 % identificó problemas con el equipamiento (Ministerio de Educación de Argentina, 2020).

No existen datos ciertos sobre los resultados educativos de 2020. Esto se debe, posiblemente, a que uno de los lineamientos de política educativa ha sido alterar la anualización de ese ciclo lectivo, extendiéndolo hasta el 2021. La

Unesco calcula que, a nivel mundial, 23,8 millones de niños y jóvenes (del nivel preescolar al postsecundario) adicionales podrían abandonar la escuela o no tener acceso a ella durante el 2021 a consecuencia solo de las repercusiones económicas de la pandemia y considera probable que el número total de niños que no retomen la educación tras los cierres de escuelas sea aún mayor (Cepal y OREALC/Unesco Santiago, 2020).

Hacia fines del 2020, la cartera educativa nacional y las jurisdicciones provinciales pusieron en marcha una serie de programas tendientes a crear condiciones para

que reanuden sus trayectorias todos/as aquellos/as que por razones diversas se han alejado de las instituciones educativas, han interrumpido la escolaridad o la llevan adelante con intermitencias que ponen en riesgo el cumplimiento de la culminación satisfactoria de los 14 años de la escolaridad obligatoria (Resolución CFE n.º 369/2020, p. 4).

No se ha cuantificado la población destinataria, por lo que no contamos con datos que permitan valorar cuantitativamente el impacto de la pandemia y las medidas educativas tomadas a partir de ella, en clave de discontinuidad o abandono temporal de la escuela.

Se ha evidenciado el carácter especializado y presencial de la enseñanza y el rol de cuidado de las instituciones educativas

Por otro lado, la pandemia ha vuelto a poner en cuestión y en el centro de la opinión pública el sentido que la escuela tiene en nuestras sociedades contemporáneas. En primer lugar, se ha corrido el velo sobre una cuestión obvia: la enseñanza es una actividad altamente especializada y está fuertemente performada por el formato escolar.

Como nunca antes las familias hemos advertido que enseñar, incluso aquellas cuestiones más elementales o, precisamente, las cuestiones más elementales (leer, escribir, las

cuatro operaciones básicas), es una tarea bastante compleja; nos hemos dado cuenta de que saber hacerlo no significa saber enseñar cómo hacerlo.

Pero también ha dejado en evidencia que los modos de enseñanza están fuertemente escolarizados, es decir, se sostienen en el supuesto de las condiciones de escolarización: las estrategias didácticas, en general, suponen que se dan en un espacio y tiempo cerrado, aislado o separado del resto del tiempo-espacio mundano, con la coincidencia de un docente y varios estudiantes que están ahí, en clausura, aunados por algún criterio (en general, la edad o un combinación de edad y conocimientos previos acreditados), se enseña en simultáneo, más o menos las mismas cosas siguiendo secuencias temporales prefijadas. Ya Terigi (2006) nos había advertido sobre cómo el saber didáctico disponible se produce a partir de un “encuadre cultural” (Canguilhem, 2009) particular: la configuración de la escuela común urbana.

De esto se deriva que la enseñanza remota ha supuesto un fuerte problema didáctico, no solo porque el “saber enseñar” disponible en el profesorado está basado en el encuadre cultural de la escuela prepandémica o emerge de él, sino también porque el nuevo contexto de enseñanza es *sui generis*: a mitad de camino entre la educación presencial, la educación virtual (que tiene su propio desarrollo didáctico) y la educación a distancia previa al desarrollo de la era digital. Así, las estrategias pedagógicas más frecuentes han sido proponer actividades asincrónicas para resolver de forma individual, preponderantemente propuestas de consignas para resolver de manera escrita, a partir de la digitalización de documentos o la elaboración de cuadernillos por parte del Ministerio nacional o los propios docentes. Aquí también aparecen

diferencias por sector de gestión, en tanto que refleja la relación entre las decisiones didácticas y las condiciones disponibles para llevarlas adelante: mientras en las escuelas primarias

privadas el 47% de docentes proponen actividades de resolución colectiva con encuentros sincrónicos, la proporción desciende a 18% en escuelas estatales (Ministerio de Educación de Argentina, 2020, p. 6).

Asimismo, la pandemia ha corrido el velo sobre el lugar que la escuela tiene en nuestras sociedades como institución de cuidado. Como hace tiempo advierten estudiosos como Escolano Benito (1993), Viñao Frago (1994), Fernández Enguita (2003) y Husti (1992), en la configuración del tiempo escolar, en la definición de cuántas horas ir a la escuela, cuántos días a la semana, durante qué meses, a qué hora ingresar, a qué hora salir, si hacer jornada completa, jornada simple o jornada con corte al mediodía, etc., priman criterios extrapedagógicos, a saber:

aspectos económico productivos –las fechas de recolección, por ejemplo, en las zonas campesinas–, climatológicos –épocas u horas de calor y frío–, religiosos y políticos –en la determinación, por ejemplo de los días feriados–, y médico-higiénicos –periodos vacacionales o de descanso–, así como los hábitos y ritmos temporales junto con las inercias y tradiciones de la sociedad en cuestión (Viñao Frago, 1994, p. 25).

Así, en las sociedades contemporáneas, con la incorporación progresiva de la mujer al mercado del trabajo, el sistema educativo constituye “uno de los pilares de la oferta pública de cuidados ofrecida por el Estado” (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015, p. 116). Gran parte de las *performances* que docentes y estudiantes desempeñan en el ámbito escolar y muchas de las regulaciones de las conductas de unos y otros en relación con la escuela refieren a la “la transmisión de normas y patrones de conducta aceptados y esperados” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p. 17), a la satisfacción de necesidades objetivas (por ejemplo, alimentación, higiene, provisión de seguridad física), pero también subjetivas, afectivas, vinculares (Vercellino, 2020).

Es decir, gran parte de las *performances* escolares son *performances* de cuidados.

La feminización del cuidado, fenómeno reiteradamente denunciado por investigadoras feministas, genera que, con la suspensión de la asistencia a la escuela, se profundicen las desigualdades de género pues los cuidados pasan a recaer en las familias y, en particular, en las mujeres (Unicef, 2020), máxime en países en que el patriarcado está arraigado culturalmente (Gluz y Elías, 2000).

En el caso de la docencia, feminización del trabajo y desigualdades de género se potencian, combinándose la intensificación del trabajo docente frente a la adecuación de tareas para el trabajo a distancia, el acompañamiento pedagógico a sus propios hijos e hijas y la sobrecarga de tareas domésticas (Gluz y Elías, 2020, p. 60).

Resulta curioso el escaso espacio que la investigación educativa y la teoría pedagógica han dado al análisis del vínculo sustancial entre cuidar y educar.

En síntesis, la suspensión de la asistencia del estudiante a la escuela ha impactado de lleno en esa tarea especializada que es la enseñanza, generando no pocos problemas didácticos y también una profunda crisis en la provisión pública de cuidados, con las derivaciones que esto tiene en el campo de las relaciones económicas, sociales y de género.

Ha quedado en evidencia la performatividad de la forma escolar sobre el aprendizaje

Ese aparato singular diseñado por Occidente –que se ha impuesto en todo el globo hacia finales del siglo XIX, homologando educación con escolarización– ha tenido que, en unas semanas, modificar radicalmente sus formas, prescindir de su materialidad, de su rígida organización temporal. Como decíamos al inicio, la arquitectura material y simbólica de la escuela, su gramática o forma, el conjunto de prácticas habituales que hacen a la escuela se han interrumpido,

y el aislamiento y la distancia han sido durante el 2020 los nuevos ordenadores de las relaciones educativas. Esta nueva configuración de la situación de aprendizaje no es sin consecuencias para los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje mismo.

Los estudios sobre el aprendizaje no dejan de insistir sobre la relevancia del contexto social en el que se produce la situación de aprendizaje, pondría yo. A partir de la obra de Vigotsky y de otros como Rogoff (1993), Coll y Edwards (1996), Rodrigo (1994, 1997), Palincsar (1998) y Bengoechea Garín (2003), tenemos evidencia de que los procesos psicológicos superiores implicados en el aprender tienen un origen histórico y social, se dan en situación, en contexto, e incluso aquellos más avanzados se adquieren en el seno de procesos instituidos de “socialización” como son los procesos de escolarización (Baquero, 1999). También las teorías del aprendizaje por “reestructuración” o constructivistas (Coll y Solé, 2001; Pozo, 2004; Pozo, Pérez y Mateos, 1997; Rogoff, 1993; Bacaicoa, 1998; Aznar, 1992) han puesto el foco en la ocurrencia de ciertos procesos de aprendizaje en el contexto del aula, focalizando en el rol de la mediación del docente y del grupo áulico, y en el sentido y pertinencia social de los aprendizajes, etc. En otros estudios se analizan las características cooperativas o competitivas de los grupos de pares, la influencia de la tarea o contenido, la intervención del adulto educador (Rogoff, 1993; Edwards, Mercer y Alonso, 1988).

La situacionalidad del aprendizaje escolar también ha sido puesta de relevancia en los estudios –psicológicos, didácticos y epistemológicos– que advierten la coexistencia de conocimientos que surgen de procesos, procedimientos y escenarios diferentes, a saber: el conocimiento escolar, el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano. El foco en estas investigaciones se ubica en las relaciones que esos conocimientos establecen entre sí en el ámbito escolar: ora de sustitución, ora de yuxtaposición, ora de convivencia

más o menos conflictiva (García y Cubero, 1993; Rodrigo y Correa, 2001; Chevallard, 1991).

Con esto queremos afirmar que lo escolar, su configuración, las *performances* o actuaciones que allí se promueven producen un tipo especial de aprendizaje. O, en otros términos, el aprendizaje escolar supone una forma especial de vincularnos y apropiarnos de ciertos conocimientos, habilidades, modos de relación; forma que es moldeada por un conjunto de prácticas que solo se generan en la particular configuración de lo escolar (con su forma de ordenar los tiempos, los espacios, las personas y de convocar a hacer “algo” con los saberes, etc.).

En nuestras investigaciones, encontramos que el aprendizaje escolar es polimorfo y surge de diferentes prácticas (Vercellino, 2020, 2021). El escenario escolar –con su espacialidad, su temporalidad, su distribución de personas y objetos– da lugar a formas de actuación diversas a la vez que específicas. Unas se vinculan al “estudio” o al “trabajo escolar”: en el cotidiano escolar, los docentes suelen concentrar el discurso y la escena, mostrar, dar consignas, interrogar a los estudiantes; estos, por su parte, escuchan, miran, escriben, responden a las consignas, verifican con los docentes lo realizado. Las *performances* propias del trabajo escolar, en la escuela primaria al menos, disponen de manera principal a dominar la actividad de responder a consignas establecidas vinculadas, fundamentalmente, con lectoescritura y cálculos matemáticos a la vez que desarrollar ciertos procesos epistémicos de objetivación-denominación (Charlot, 2008), esos que constituyen, en un mismo movimiento, un saber-objeto y un sujeto consciente de haberse apropiado de un tal saber. El saber en cuanto saber-objeto es lo que en las concepciones ordinarias se entiende como conjuntos de conocimientos. En las escuelas circula en fotocopias, otras veces se escribe en el pizarrón (como enunciado o regla) o yace en los manuales y en las láminas que decoran las paredes del aula (Vercellino, 2020).

Otras *performances* se vinculan a la civildad escolar: refieren a los comportamientos esperados, modelados y específicos dentro del ámbito escolar y según sus regulaciones, no necesariamente relacionados al “contenido” escolar. Así aparece el accionar docente direccionado a encauzar las conductas, las personas y también los objetos (configuración del aula), en línea con los modos escolares de resolver los conflictos. Al alumno, por su parte, le toca cumplir con esas regulaciones, actuarlas, apropiarse de ellas, incluso también velar por su cumplimiento.

Finalmente, aparece un conglomerado de acciones, propias de la condición diferencial de ser adultos y niños. En ellas, los primeros son garantes de la seguridad, el bienestar y el cuidado de la infancia y productores de dictámenes que significan lo que el niño hace y es. Los segundos juegan, se agreden a veces y procuran agradar al adulto. Las prácticas vinculadas a la civildad escolar y a la diferencia generacional son ámbitos que exigen, como aprendizaje, dominar relaciones en situación: la relación con el semejante, con el par, con la autoridad, con el adulto y consigo mismo, en cuanto alumno, en cuanto niño. En esas configuraciones de *performances*, aprender supone dominar la relación con los otros en situación. Se aprende cierta forma de habitar la escuela y sus espacios, a vincularse con los adultos no familiares de manera diferenciada que con los pares; se trata de dominar la relación de sí consigo mismo, la relación de sí con otros, y la relación consigo mismo a través de la relación con otros y viceversa.

Cada configuración de *performances* promueve ciertos aprendizajes. Muchos de ellos solo se producen en esa experiencia singular que es la escolarización. Ahora bien, cambiada radicalmente la situacionalidad del aprendizaje, las demandas cognitivas son otras.

Tomemos como ejemplo un aprendizaje específico de lo escolar: la noción de tiempo. La escuela, con su materialidad, con sus horarios diarios, con su tiempo de clase y de recreo, con su sucesión de asignaturas, construye e inculca

una idea de tiempo bien específica y particular (distinta a la de tiempo cotidiano o a la del tiempo lúdico): “[...] una noción del tiempo basada en ‘la precisión de los encuentros’, ‘la secuenciación de actividades’, la ‘previsión’, el ‘sentido del progreso’ y la idea del tiempo ‘como un valor en sí mismo’” (Viñao Frago, 1994, p. 35).

El tiempo del cronograma escolar enseña a resignar el ritmo, la intensidad y la cadencia del tiempo individual puestos al servicio de aprendizaje para la construcción de una temporalidad común: dos horas para matemáticas, una para ciencias, diez minutos de recreo, media hora para el almuerzo.

Esa temporalidad ha quedado profundamente alterada, aun en los casos en que ha querido restituirse idénticamente. El uso de plataformas educativas y de plataformas para reuniones virtuales (que podríamos suponer brindan un soporte impuesto por el aparato escolar para reponer algo de ese tiempo común para aprender) ha sido marginal, como señalábamos más arriba. La encuesta a docentes realizada por el Ministerio de Educación de la Nación señaló que

el medio de comunicación más utilizado en nivel inicial y primario fue el teléfono celular, ya sea para enviar mensajes de texto vía SMS o WhatsApp (81% y 89%) como para realizar llamadas (50% y 65%). En el nivel secundario, el celular también fue el medio más usado, pero sólo para mensajes de texto o WhatsApp (75%), mientras que el segundo medio más usado fue el correo electrónico [...]. En el mismo nivel, se destaca el uso de plataformas educativas como Google Classroom o Moodle, señalado por el 59% de los y las docentes. Las plataformas para reuniones virtuales fueron el medio elegido por un tercio de los y las docentes en los tres niveles de enseñanza [...]. El uso de estas plataformas presenta fuertes disparidades entre las escuelas del sector de gestión estatal y privada. En efecto, se percibe una diferencia de 50 puntos porcentuales entre los y las docentes que escogen las plataformas para reuniones virtuales en las escuelas

estatales del nivel inicial y primario en relación a las escuelas privadas. Esta diferencia se reduce a casi 40 puntos porcentuales en el nivel secundario (Ministerio de Educación de Argentina, 2020, p. 4).

¿Qué habilidades cognitivas exigen estos nuevos y diversos soportes de la enseñanza? ¿Qué actividades deben dominar los estudiantes? ¿Qué nuevas fórmulas relacionales deben aprender a actuar? ¿Cómo creemos que los estudiantes logran obtener estas nuevas capacidades? ¿Qué impacto subjetivo tiene la exacerbación del tiempo individual, el de cada uno, el tiempo endogámico, el que cada familia puede organizar frente al decaimiento del tiempo común, estandarizado, exogámico?

Claramente, se abre toda una agenda de temas para la investigación educativa. Ya hay estudios que advierten sobre, por ejemplo, el recurso de los PDF, que producen

la fragmentación del texto en datos [...] aplanan las superficies y soportes, borrando signos materiales que permitan identificar rasgos paratextuales que orienten al lector como lo hacen las texturas, los colores o el diseño visible de los libros. Otro elemento problemático es que estos archivos separan la lectura y la escritura, y priorizan la lectura antes que la reescritura, reforzando la distinción entre el lector y el escritor (Dussel, 2020, pp. 5-6).

También resulta interesante analizar las derivaciones del incremento de experiencias de oralidad al optar por una interacción basada en audios de WhatsApp, antes que respuestas escritas, o de la preconfiguración de la experiencia de interacción con docentes, compañeros y saberes que realizan las plataformas educativas. En síntesis, la nueva situacionalidad del aprendizaje formal abre una rica agenda de investigación sobre sus efectos performativos.

Nuevos arreglos para la reapertura de los establecimientos educativos

La vuelta a las clases presenciales, la reanudación de la asistencia a la escuela es un tema que está en plena discusión al escribir estas líneas (abril de 2021). Los sistemas educativos de la región se encuentran planificando la reapertura de los establecimientos escolares o en las primeras semanas de esa experiencia. Cuándo, cómo y dónde hacerlo –en qué escuelas, para qué grupos poblacionales y zonas geográficas– son algunos de los interrogantes.

Unesco (2021) informa que la duración de los cierres de los establecimientos escolares varía mucho según la región, desde cinco meses o 20 semanas de cierres completos a nivel nacional de media en los países de América Latina y el Caribe, hasta dos meses y medio –10 semanas– en Europa, y solo un mes en Oceanía. A febrero del 2021, las escuelas están totalmente abiertas en 101 países (Unesco, 2021)¹.

Argentina, Cuba, Perú y Uruguay han autorizado la reapertura de escuelas durante 2020. En Perú han focalizado en escuelas rurales con acceso limitado a medios de comunicación, escasa o nula conectividad a internet y ubicadas en localidades donde no se hayan presentado casos de COVID-19 (SITEAL, 2020). En Cuba, la asistencia a los centros educativos se inició en septiembre de 2020, con suspensiones localizadas según situación sanitaria de cada centro urbano.

En Argentina cinco provincias han autorizado la reapertura de escuelas durante el 2020: San Juan, Formosa, Catamarca, San Luis y La Pampa. En general, han focalizado en escuelas rurales y han seguido un esquema bimodal, es decir que se combinan clases presenciales y remotas, de forma sincrónica y asincrónica, con asistencia por

¹ La Unesco revela una pérdida aproximada de dos tercios de un año académico en todo el mundo debido a los cierres de la COVID-19 (25/01/2021).

grupos (algunos días concurren algunos estudiantes, otros días otros) y de carácter voluntario.

Uruguay es el único país de la región que, en el mes de junio del 2020, habilitó en todo el país la reapertura de los centros de educación primaria, secundaria y técnica, tanto pública como privada. No obstante, las clases terminaron en 2020 sin presencialidad plena. Aunque en los meses finales de ese año en muchas escuelas se logró que los sextos años concurrieran todos los días, al igual que en las escuelas rurales y las escuelas de tiempo completo y extendido (en su caso, menos horas que las habituales), en la mayoría de las escuelas públicas comunes los niños terminaron el año con dos o tres días de clase a la semana. En cambio, en la mayoría de los centros educativos privados, que en muchos casos contaron con estrategias para tener más espacio y personal, los niños asistieron todos los días, afirman en *La Diaria* (16 de enero del 2021). Cabe señalar que el gobierno ha decidido, el 15 de marzo del 2021, suspender la obligatoriedad de la presencialidad a los establecimientos educativos ante el avance de la segunda ola de COVID-19.

La definición sobre cómo organizar la asistencia de los estudiantes a los establecimientos educativos en varios países se está haciendo de manera colegiada, en comisiones, grupos, mesas de trabajo intersectoriales: gubernamentales, gremiales, científicas y de organismos internacionales (SITEAL, 2020).

Los aspectos a considerar son múltiples y están interrelacionados. Por un lado, claramente, se considera la seguridad sanitaria, el riesgo que implica la aglomeración de personas, el cual se vincula a la situación epidemiológica de cada región. Pero también hay que considerar que varios de los componentes duros de lo escolar, varios de los elementos que estructuran lo que entendemos por “escuela” (su espacialidad, su temporalidad, su forma de organizar a las personas y a los conocimientos) necesitan ser alterados: hay que ajustar el modelo de asistencia, hay que readaptar la infraestructura escolar, hay que prever la dotación de

mobiliario y equipamiento específico, hay que realizar una selección de conocimientos prioritarios y ajustar las modalidades de enseñanza a un modelo que se avizora, al menos, bimodal. Profundizaremos en estos puntos.

La seguridad sanitaria es uno de los aspectos de mayor preminencia en las discusiones y medidas tomadas por las carteras educativas, y se refleja principalmente en el desarrollo de protocolos que establecen pautas de higiene personal, ambiental (condiciones de los espacios escolares) y de distanciamiento.

En sendas resoluciones de junio y octubre del 2020, el Consejo Federal de Educación presentó un marco para el análisis y la evaluación de riesgo para el desarrollo de actividades presenciales y de revinculación en las escuelas en el contexto de COVID-19. Allí se proponen indicadores epidemiológicos (nivel de transmisión, razón entre casos nuevos de las últimas dos semanas y las dos semanas, porcentaje de ocupación de camas de unidad de cuidados intensivos) para determinar los niveles de riesgos de cada lugar: bajo, medio o alto (ver imagen 1).

Estos criterios epidemiológicos deben ser considerados complementarios a las condiciones requeridas para la apertura de la escuela (estructurales y organizativas):

[...] asegurar la ventilación y desinfección adecuada de las instalaciones, asegurar el acceso a lavamanos (agua, jabón y toallas de papel descartables), dispensadores de alcohol en gel antibacteriano o alcohol líquido y generar condiciones para un distanciamiento mínimo de entre 1,5 y 2 m. generar nuevas regulaciones para habitar la escuela asegurando el distanciamiento social: uso permanente de tapabocas, lavado frecuente de manos o el uso de alcohol en gel, evitar contacto físico de todo tipo como besos, abrazos, apretones de manos, puños, entre otros. Establecer protocolos o recomendaciones especiales para personas con discapacidad y sus acompañantes. Evitar reuniones de docentes u otros miembros de la comunidad educativa en espacios donde no pueda cumplirse el distanciamiento. No compartir mate, vajilla, útiles,

ni otros utensilios personales. [...]. Capacitación periódica sobre formas correctas para realizar una adecuada higiene de manos. Destinar al menos QUINCE (15) minutos semanales a repasar la importancia, y correcto procedimiento de la higiene de manos. Higiene respiratoria 5.3.5. Se recomienda el uso de tapabocas durante todo el tiempo que dure la permanencia en la escuela (tanto para alumnos/as como para personal docente y no docente) (Anexo Resolución CFE n.º 364/2020, pp. 5 y 6).

Imagen 1. Indicadores epidemiológicos y niveles de riesgo para la evaluación del desarrollo de actividades presenciales en las escuelas en el contexto de COVID-19

Indicadores/ descriptor	Bajo	Medio	Alto
Niveles de transmisión	Zonas sin casos o con casos importados	Zonas con casos esporádicos / con transmisión local por conglomerados / brotes controlados	Zonas con transmisión local con predominio de conglomerados y casos confirmados de posible transmisión comunitaria / Zonas con transmisión comunitaria sostenida
Razón entre casos nuevos de las últimas dos semanas y las dos semanas anteriores	Sin casos comunitarios o en descenso <0,80	Estable 0,81-1,20	En aumento >1,21
Porcentaje de ocupación de camas de unidad de cuidados intensivos	<60%	60 a 80%	>80%

Fuente: Anexo Resolución CFE n.º 370/2020, p.3.

También se solicita a las instituciones evaluar, entre otras cuestiones, las formas de acceso del estudiantado a la institución (uso de transporte públicos), el grado de hacinamiento en los hogares, etc.

La segunda dimensión considerada en la planificación de la reapertura de escuelas es el modelo de asistencia que se va a implementar. A nivel internacional la estrategia que emerge con mayor fuerza es la de aplicar un modelo gradual y de alternancia y en algunos casos de asistencia voluntaria, donde se sostiene un esquema mixto entre la virtualidad y la presencialidad. En tal sentido, los gobiernos en su planificación priorizan cuál es el tipo de población más apropiada para comenzar: grupos que han discontinuado sus trayectorias educativas durante el 2020, grupos que finalizan o inician los diferentes niveles.

Es decir, se altera la forma de escolarización. En Argentina, la Resolución CFE n.º 364/2020 establece que las formas de escolarización durante la etapa de retorno progresivo serán: la presencialidad, la no presencialidad y una modalidad combinada. La reanudación se concibe como escalonada y progresiva de acuerdo con criterios epidemiológicos de evolución de la pandemia, las características sociodemográficas de cada región y la identificación de momentos críticos de la escolaridad. La asistencia del estudiantado se establece como alternada, por grupos, de manera de garantizar el cumplimiento de las normas de distanciamiento social.

La cartera educativa prevé que la articulación de la presencialidad con la no presencialidad abre el camino para el desarrollo de una “bimodalidad”. Advierte que

esto requiere ajustes de los tiempos, de las secuencias, la intervención de las TIC u otra estrategia de recursos para los días de no presencialidad y el desarrollo de la experiencia pedagógica bimodal. Este modelo “bimodal”, mantiene los tiempos de los cursos, pero necesariamente lleva a una diferenciación de contenidos para los dos momentos: asistencia a la escuela y continuidad pedagógica en la no presencialidad,

siendo estos últimos los susceptibles de ser transmitidos por las TIC u otras estrategias de sostenimiento del trabajo educativo a distancia, ajustados a propuestas didácticas precisas (Resolución CFE n.º 364/2020 Anexo I, p. 10).

A esta novedad se agregan una serie de recomendaciones que habilitan modificar todos los componentes duros de lo escolar: su temporalidad, la forma de organizar las personas, de seleccionar los saberes y de habitar el espacio escolar.

Sobre el tiempo escolar, los acuerdos federales proponen revisar las unidades temporales tradicionales que organizan administrativa y pedagógicamente la vida escolar (horas-clase, módulos, jornadas con o sin extensión horaria por nivel o ciclo, cronogramas de evaluación, actividades extracurriculares, entre otras); asimismo, se considerará el período comprendido entre septiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una unidad temporal que posibilite la intensificación, evaluación, acreditación o promoción de los aprendizajes, entre otras cuestiones.

Las pautas ministeriales para la escolarización durante el 2021 también sugieren nuevos criterios para la conformación de los agrupamientos del estudiantado (flexibles, homogéneos internamente con finalidades y temporalidades diversas de acuerdo con requerimientos transitorios o permanentes de enseñanza y aprendizaje) y para su distribución en el espacio físico a fin de bajar la densidad del aula. Se sugiere refuncionalizar corredores, pasillos, patios, comedores escolares, baños, bibliotecas, talleres laboratorios, salas de artística/tecnologías y salas de reuniones.

Asimismo, se define que la gradualidad tendrá que flexibilizarse, tanto en lo referente a la organización de saberes, como para la evaluación y acreditación de estos y la reconfiguración de las tareas y responsabilidades de los equipos docentes.

El dispositivo escolar prepandémico implicó la producción de un tiempo-espacio común, único y diferenciado de

otras temporoespacialidades contemporáneas de la infancia. En este se sincronizan las actividades escolares, entre ellas la enseñanza y el aprendizaje, pero también el descanso, la alimentación, etc. Esto supone una pretensión de hacer coincidir la sensibilidad y el empeño: todos/as deben atender, distenderse, comer, jugar, al mismo tiempo.

Nuestras investigaciones nos han mostrado que, en el formato escolar clásico, prima un tiempo estandarizado, repetitivo, que configura “pautas normalizadas de referencia” (Elias, 1989, p. 19) tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. El análisis de la cronología del aprendizaje escolar, su caracterización como monocrónico, es decir, que sigue un ritmo que es el mismo para todos, ha sido reiteradamente advertido y analizado por Terigi (2010). Dichas pautas normalizadas de referencia para la enseñanza y el aprendizaje siempre se han articulado y subordinado a otras razones de significación política, higiénicas o corporativas y, fundamentalmente, a la disponibilidad del recurso humano y la gestión del trabajo docente.

Las condiciones de enseñanza y aprendizaje han cambiado radicalmente. En la última década, se venía insistiendo en ampliar y diversificar esas condiciones para el aprendizaje, volviéndolas objeto de reflexión, análisis y eventual manipulación al diseñarse los que se denominan “otros tiempos y espacios escolares”. Han irrumpido en los documentos que generan las distintas jurisdicciones educativas y en el decir de las mismas instituciones nociones como las de “trayectorias escolares”, las que procuran que los procesos históricamente connotados como “fracaso escolar” dejen de centrarse en ciertos déficits de los sujetos para volver la mirada sobre los procesos escolares y los rasgos centrales de la escolaridad. Una serie de iniciativas gubernamentales se han desarrollado a partir de esas premisas: políticas que procuran ampliar y diversificar el tiempo escolar (programas de jornada escolar completa y extendida), promover otras formas de agrupamientos de los alumnos, implementar nuevos espacios curriculares (talleres), ampliar el tiempo

para la apropiación de determinados contenidos escolares (unidad pedagógica 1.º y 2.º grado), modificar los sistemas de promoción (promoción automática y acompañada), instalar críticamente la diferencia entre trayectorias escolares reales e ideales, etc.

En nuestros estudios (Vercellino, 2020), hemos corroborado que esos intentos de reforma son fagocitados, capturados por la lógica, los sentidos y las formas de operación del dispositivo, y que la creciente criticidad hacia las condiciones de escolarización, no solo procedente del campo académico, sino también asumida por los textos prescriptivos sobre la escuela y para la escuela (leyes, resoluciones, diseños curriculares, etc.), no se traduce en una problematización en las instituciones educativas que habilite pensar la escolarización y sus efectos de otro modo.

Los protocolos elaborados para la vuelta a la presencialidad suponen una criticidad y flexibilidad del formato escolar que contradice esa evidencia. Y la conexión entre esos modelos de presencialidad y su efecto performativo sobre la modalidad de enseñanza y de aprendizaje no tiene un tratamiento central.

Nueva escolarización, familias y estudiantes

Finalmente, un gran ausente en las prescripciones ministeriales son las familias y el estudiantado. Los protocolos prescinden de la consulta y la articulación con esos dos actores fundamentales. Los cambios críticos en la modalidad de escolarización son definidos desde la institución educativa, sin que se prevean espacios de consultas, y menos de negociación o acuerdo.

El proyecto educativo que acompaña a la formación del Estado nación argentina se asentó sobre un contrato formal (López y Pérez, 2006): el dispositivo de alianza escuela/familia (Narodowski, 1994). Este implicaba “la entrega’ del cuerpo infantil a una institución que se encargaría de convertir al niño en ‘alumno’ y luego en ‘ciudadano’” (López y

Pérez, 2006, p. 104). Las leyes educativas en Argentina dan vigencia y reeditan dicho contrato. Establecen que las familias participan en el ejercicio del derecho a la educación, el que es “una responsabilidad principal e indelegable” de los Estados nacional y jurisdiccionales (Art. 4.º, Ley de Educación Nacional 26.206). La familia es considerada “agente natural y primario” de la acción educativa (Art. 6, Ley de Educación Nacional 26.206). La participación de la familia en las situaciones educativas es uno de los fines de la política educativa nacional, tal como lo establece el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional. El artículo 21 de dicha ley enfatiza que es responsabilidad de los Estados “promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as” (Vercellino, 2017).

No obstante ello, desde la década del 50, la sociología de la educación y la psicología analizan la diada familia-escuela advirtiendo que dicha relación es simultáneamente “una condición casi ineludible” para el aprendizaje escolar (Santillán, 2012), a la vez que la crónica de un desencuentro (Fernández Enguita, 1993), relación ambigua y disfuncional (García Bacete, 2006), una ruptura (Rueda Meza y Páez Martínez, 2016), enfatizando el desfasaje entre las expectativas y la realidad (García Bacete, 2003). El tratamiento que el sistema educativo ha hecho en la configuración de la escuela de la pandemia ha desnudado ese vínculo conflictivo, ese desencuentro.

En el protocolo marco para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria del Ministerio de Educación de la Nación, la alusión a las familias y, más ampliamente, a la comunidad en la que se encuentran insertas las escuelas es marginal.

Si bien en dicha norma los primeros lineamientos generales para la reapertura de las actividades presenciales aluden a que en cada jurisdicción se deberá generar “un plan en conjunto con la comunidad educativa para evaluar posibilidades de implementación” de la reapertura de

las escuelas y a que se deberán “considerar estrategias de participación en las decisiones de los/as estudiantes y las familias como promotores de salud”, en la alusión posterior a la intervención de la familia y el alumnado, esta es reducida a ser destinatarios de información y de capacitación en temáticas vinculadas al manejo sanitario en el marco de la pandemia.

Esto corrobora la investigación en relación con la familia, que advierte la persistencia de procesos comunicativos unidireccionales desde la escuela hacia las familias, en vez de intercambio de información bidireccional y el análisis conjunto de las situaciones que les compete a ambos. A la vez que la participación de la familia en la toma de decisiones se circunscribe a asuntos secundarios (festividades, actividades extraescolares y complementarias, etc.) y no a las decisiones vinculadas al currículum, al proyecto educativo, a la organización de la escolaridad (Ceballos López y Saiz Linares, 2021).

Como consecuencia, “en el contexto de aislamiento, muchas de las acciones desplegadas desde las escuelas imaginaron dinámicas familiares que no se pueden comprobar” (Siede, 2020, p. 33). O en la vuelta a clases presenciales, se proponen esquemas de escolarización imposibles de sostener en las condiciones materiales y simbólicas de la vida cotidiana de numerosas familias.

La estrategia de escolarización que se genere debe resultar de un arreglo estratégico que involucre a las familias, por el derecho que les asiste tanto por su condición de parenparentalidad, como también de ciudadanos que conforman ese espacio público que es la escuela. Y porque, además, más allá o más acá de las prescripciones y normativas, la escolarización no puede dejar de sostenerse en ese (des)encuentro histórico y, a la vez, cotidiano entre familia y escuela, “tramado en múltiples interacciones y basado en relaciones que exceden las fronteras de los establecimientos” (Santillán y Cerletti, 2011, p. 14).

Por otro lado, la total ausencia de la voz de los estudiantes en la consideración de estos cambios tan radicales en las formas de escolarización, enseñanza y aprendizaje resulta una materialización más del adultocentrismo propio de nuestras sociedades. Este imaginario naturaliza que la capacidad de decisión y de control está solo en las personas adultas, y coloca en ese mismo acto a la niñez y la juventud en condición de inferioridad e invisibiliza los posibles aportes que pueden realizar a los modos de configurar esa experiencia que los tiene como sujetos primordiales: la educación.

A modo de cierre

A lo largo de este texto, hemos intentado poner a dialogar con los marcos interpretativos que venían orientando nuestras investigaciones educativas prepandémicas las primeras lecturas que organismos nacionales e internacionales y el propio campo de la investigación educativa han hecho sobre el impacto educativo de la pandemia por COVID-19 y las medidas que las carteras educativas han tomado en ese marco de emergencia sanitaria. Se trata de una reflexión tan arriesgada y vulnerable como necesaria.

El cierre por tiempo prolongado de las escuelas, la suspensión de la obligatoriedad de asistir a ellas, la nueva configuración de la escolaridad con la vuelta a las actividades presenciales en el contexto de la emergencia sanitaria implican la interrupción de la mayor parte de aquellas prácticas habituales que constituían pautas que permitían a docentes, estudiantes y familias cumplir con su tarea de forma predecible. También han impactado en el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos que regulan las conductas, los pensamientos, los gustos estéticos y el trabajo de quienes habitan la escuela, y que

definen lo que, para la mayoría de los actores sociales, es “una escuela”, operando en un registro de lo obvio y natural.

Es decir, asistimos a una doble interrupción: en el campo del hacer, pero también en el campo del sentido, del corpus de significados. No es extraño, entonces, que nos habite el desconcierto, que irrumpa la angustia. Los marcos referenciales estables, obvios, naturalizados no nos sirven, no operan.

El tiempo transcurrido nos ha dejado algunas lecciones (entre tantas calamidades que nos ha dejado):

- a. La asistencia a los establecimientos educativos asegura para grandes grupos poblacionales las mejores o, si se quiere, las únicas condiciones de enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares. Sin ese espacio/tiempo específico, la vida cotidiana de miles de niños, niñas y adolescentes conspira contra la posibilidad de vincularse al mundo que la escuela propone. Esto da por consecuencia un incremento desmesurado de las desigualdades educativas existentes y persistentes en América Latina.
- b. Tanto las modalidades de enseñanza como de aprendizaje conocidas, habituales se encuentran estrechamente vinculadas, han sido performadas por las características de la escolaridad prepandémica. Las nuevas condiciones de escolaridad (sea remota, sea bimodal) exigen desaprender esas formas de enseñar y aprender y reaprender otras.
- c. Las revisiones didácticas necesarias para enseñar de manera remota o en forma bimodal no surgen espontáneamente, deben generarse condiciones individuales y colectivas para una reflexión necesaria sobre ellas.
- d. Las revisiones sobre las modalidades de aprendizaje o, si se quiere, de estudio tampoco se dan espontáneamente. Deben crearse espacios en donde dar pistas o explorar sobre cómo estudiar, cómo vincularse con

los objetos de conocimiento en esas nuevas particulares condiciones.

- e. La escuela tiene en las sociedades contemporáneas un rol de cuidado de las infancias y las juventudes. Ese rol se vuelve más crítico y difícil de reemplazar en el caso de los grupos sociales más desfavorecidos. Desconocer este vínculo cosustancial entre cuidar y educar desvaloriza el papel de las escuelas. En el desconocimiento de esa relación, los investigadores educativos tenemos parte de responsabilidad.
- f. La voz de estudiantes y familias debe tener un lugar fundamental en estos tiempos críticos. Frente al adultocentrismo y el escolarcentrismo, la definición de las formas prácticas de asegurar el derecho a la educación debe incluir de manera plena en las decisiones a los sujetos de la educación: estudiantes y familias.
- g. La educación de las nuevas generaciones ha sido y es un asunto que excede a la escuela, al sistema educativo. Ha sido y es un problema, a la vez, sanitario (la pandemia lo ha evidenciado), económico, del mundo del trabajo y de la producción, del campo de la cultura, de las relaciones comunitarias y de género. La forma que adquiera la escolarización de las nuevas generaciones –aun cuando la forma escuela se desvanezca– ha resultado y resulta de complejas dinámicas entre esos diferentes espacios de la vida social. Cómo esos espacios, con sus formas de dominación, interactúan en la definición de qué, cómo y para qué educar, de los sentidos que priman, de la distribución de responsabilidades en relación con ese asunto nos define como sociedades, define qué queremos para nosotros y para nuestra posteridad.
- h. Suspendida la obligatoriedad de la asistencia y desmontado el escenario escolar, el desafío es cómo producir el encuentro entre adultos educadores y educandos. Las tácticas pueden ser variadas, pero lo que queda desnudo es que ese encuentro solo es posible si las personas adultas –en los diferentes roles que ocupamos–

nos empecinamos en seguir renovando esa ilusión, esa idea animada por un deseo, de que es posible trocar la vida del otro, transmitirle un trozo del mundo y un modo de vincularse con ese mundo y así darle un lugar, inscribirlo en él. En definitiva: educarlo.

Este listado no pretende ser exhaustivo. Solo un cierre para esa reflexión a la que fuimos convidados. Desde marzo del 2020, no dejo de pensar en una cita de Sigmund Freud que aparece en *Inhibición, síntoma y angustia*. Allí escribió: “Cuando el caminante canta en la oscuridad, desmiente su estado de angustia, más no por ello ve más claro” (Freud, 1926, p. 71). En ese texto icónico, explora cómo ante la angustia el pensamiento (y otras funciones yoicas) puede detenerse, frenarse para evitar vérselas con eso que la causa. O puede encontrar en la angustia, articulado en ella, un motor para hacer otra cosa.

Producir conocimiento (científico, o de sentido común, religioso o artístico), generar pensamientos, reflexiones, aun cuando sepamos que esa actividad reflexiva algo tiene del engaño del canto del caminante, nos permite seguir caminando y soportar el desamparo que genera la oscuridad circundante.

Este capítulo supone un aporte en ese sentido: tararea algunas pistas, recuperando y recreando la letra de lo que veníamos pensando antes de la pandemia, porque consideramos que en tiempos aciagos reflexionar sobre esto es nuestra responsabilidad o porque no podemos dejar de hacerlo.

Deseamos que en esa clave sea leído este texto.

Bibliografía

Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Ed. Tirant lo Blanch.

- Bacaicoa, F. (1998). *Conflicto cognitivo y aprendizaje*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Baquero, R. (1999). Vigotsky y el aprendizaje escolar (Vol. 4, pp. 278-287). Aique.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Bengochea Garín, P. (2003). Aprendizaje escolar: una cuestión de permanente debate, una aproximación a su definición. *Aula Abierta*, 81.
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios e historia de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ceballos López, N. y Saiz Linares, Á. (2021). Un proyecto educativo común: La relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. En [bit.ly/3gHKffx](https://doi.org/10.1016/j.educ.2021.03.001).
- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. y Edwards, D. (eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación: 2*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/Unesco Santiago) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Agosto.
- Correa, N. y Rodrigo, M. J. (2001). El cambio de perspectiva conceptual en las teorías implícitas sobre el medio ambiente. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 461-474.
- De Siqueira, E. C. V., Presotto, M., Costa, R. M. C. B., Abrantes, V. V. y Falcão, W. H. M. M. (2020). A Pandemia

- de Covid-19, Direitos Humanos e Refúgio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa Direito Internacional sem Fronteiras*, 1-34.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, vol. 15, 1-16. Disponible en bit.ly/3D8Ouu1 (acceso: 3/10/2020).
- Edwards, D., Mercer, N. y Alonso, R. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano Benito, A. (1993). Tiempo y Educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, 30, 127-163, Madrid, Secretaría de Estado de Educación Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Escolano Benito, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, 1(2), 12.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. Esquivel, V. et al. *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado* (11-43). Buenos Aires: IDES.
- Expósito, E. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. En bit.ly/384bCLP.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2003). Tiempo, escuela y sociedad. *Revista Cooperación Educativa*, 69, 22-26.
- Freud, S. (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. En *Obras Completas*. XX, Buenos Aires: Amorrortu.
- García Díaz, J. E. y Cubero Pérez, R. (1993). Perspectiva constructivista y materiales curriculares de educación ambiental. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 9-22.

- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- Gluz, N. y Elías, R. (2020). COVID-19 y educación. ¿Cuál es el mal que afecta a Paraguay en el marco de América Latina? *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 5(especial), 57-63.
- Grinberg, S. M. y Langer, E. D. (2014). Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista del IICE*, 34, 29-46. Disponible en bit.ly/3z5kOvk (acceso: 14/06/2019).
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, (298), 271-305.
- Julia, D. (2012). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 1(1 [1]), 9-43.
- Lahire, B., Thin, D. y Vincent, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En Vincent, G. (ed.). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (11-48). Presses Universitaires de Lyon.
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Buenos Aires.
- López, M. M. y Pérez, A. V. (2006). La alianza escuela-familia en los bordes de lo escolar en el gran Buenos Aires. *Estudios Fronterizos*, 7(13), 95-121.
- Ministerio de Educación de Argentina (2020). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes. Agosto de 2020. Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Argentina.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345-375.
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio: Revista Pedagógica*, (31), 8-11.
- Pozo, J. I., Pérez, M. P. y Mateos, M. (1997). ¿Son constructivistas los alumnos? ¿Y sus profesores? ¿Y los investigadores? Comunicación presentada en el II Seminario sobre Constructivismo y Educación. Sevilla, 20-22 de noviembre.
- Querrien, A. y Varela, J. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rodrigo, M. J. (ed.) (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del cambio evolutivo al cambio educativo: ¿Una cuestión de cambio conceptual? Comunicación presentada en el III Seminario sobre Constructivismo y Educación. Sevilla, 20-22 de noviembre.
- Rodríguez Enriquez, C. R. y Marzonetto, G. (2015). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 4(8), 105-134.
- Rogoff, B. (1993). *El desarrollo cognitivo en el contexto socio-cultural. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rueda Mesa, L. J. y Páez Martínez, R. M. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. *Rutas de investigación educativa*. Bogotá, Universidad Lasalle-CLACSO.
- Saforcada, F. y Baichman, A. (2020). *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Sao Pablo, Brasil.
- Santillán, L. (2012). Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil. *Propuesta Educativa*, (37), 17-27.

- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3(7).
- Siede, I. (2020). Salir de ese mar de dudas: familias y escuelas en tiempos de cuarentena. *Para Juanito. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*, (20), 30-40.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2020). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19 [en línea]. En bit.ly/3kfbzmf.
- Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. En Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. 23 de febrero del 2010. Recuperado de bit.ly/3gnX7al.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco (2020). Resumen ejecutivo. ¿Qué hemos aprendido? Hechos salientes de una encuesta a los ministerios de educación sobre las respuestas nacionales a la COVID-19. Unesco, octubre 2020.
- Unicef Argentina (2020). Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes. Mayo de 2020. Informe Sectorial Educación. En uni.cf/3yxVZaf.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29.
- Varela, J. y Alvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

- Vercellino, S. (2017). Representaciones de la monoparentalidad y la diversidad familiar en el ámbito educativo. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 14(2), 1-14.
- Vercellino, S. (2020). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber*. Tesis de doctorado.
- Vercellino, S. (2021). COVID-19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber. *Revista Leitura: Teoria & Prática*. Associação de Leitura do Brasil (ALB).
- Viñao Frago, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 9-45.
- Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *Chronicle of Higher Education*, 10 de marzo de 2020.