

## **Educación y COVID 19: lo que aprendimos en tiempos de escolaridad alterada.**

**Soledad Vercellino**

### **Resumen**

En esta comunicación se analizan 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 las medidas sanitarias en el contexto de la Pandemia por COVID 19. Se analizará cómo se han exacerbado de manera dramática las desigualdades educativas, al punto de peligrar la continuidad de las trayectorias educativas de grandes sectores. También se dará cuenta como la pandemia ha evidenciado el carácter especializado y primordialmente presencial de la enseñanza, puesto de manifiesto el rol de cuidado de las instituciones educativas y el carácter profundamente situado de los aprendizajes. Finalmente, se analizará el lugar dado a las familias y al estudiantado en las medidas educativas tomadas.

**Palabras clave:** COVID 19- DISPOSITIVO ESCOLAR- DESIGUALDADES EDUCATIVAS.

### **Introducción**

La pandemia del 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 han resuelto la continuidad del ciclo lectivo, poniendo en marcha una heterogeneidad de iniciativas.

En esta comunicación se analizan 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 las medidas sanitarias en el contexto de la Pandemia por COVID 19. Luego se analizará el lugar dado a las familias y al estudiantado en las medidas educativas tomadas.

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 la misma 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, 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 pre pandémica 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 profundizó estas tendencias, incrementando las desigualdades preexistentes y dotando de mayor relevancia a otras, como las vinculadas al acceso y las formas de utilización de nuevas tecnologías; ha fortalecido las iniciativas del sector privado en educación (no se abordará esta cuestión en este escrito, pero sobre el mismo consultar a: 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, 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 de la Nación (ME) desarrollado en julio del 2020 estableció que menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo de buena calidad en la señal de internet y 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 AMBA y Patagonia, en NEA y 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 el 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 denominadas populares. Coinciden con el relevamiento de la cartera educativa nacional, que indica que el 17% de directivos del sector estatal afirmó que utilizó plataformas para reuniones virtuales sincrónicas, mientras la proporción ascendió al 73% entre directivos de escuelas privadas; un 8% de los directivos del ámbito rural y 44% en el ámbito urbano. En relación a 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 alcanzó al profesorado: en la encuesta del ME los equipos directivos también señalaron problemas en las condiciones de acceso a recursos tecnológicos: 79% indicó

que las y los directores y docentes tenían limitaciones de conectividad y un 66% identificó problemas con el equipamiento (Ministerio de Educación de Argentina, 2020).

En Argentina no existen datos certeros sobre los resultados educativos 2020. Esto es posiblemente, porque 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° 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 la misma, 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 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 sólo porque el “saber enseñar” disponible en el profesorado está basado o emerge del encuadre cultural de la escuela pre - pandémica, sino también porque contexto de enseñanza 2020 y hasta mediados del 2021 ha sido sui géneris: 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.06).

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 (1993), Viñao Frago (1994), Fernandez Enguita (2003), 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 extra-pedagógicos, 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 a la escuela refiere 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).

En síntesis, la suspensión de la asistencia del estudiantado 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. 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 en él implicados.

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 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, produce 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 sólo 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 y las docentes suelen concentrar el discurso y la escena, mostrar, dar consignas, interrogar a los y las estudiantes; éstos y éstas, por su parte, escuchan, miran, escriben, responden a las consignas, verifican con los y las 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 haberse apropiado de un tal saber. El saber en tanto 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), yace en los manuales y en las láminas que decoran las paredes del aula (Vercellino, 2020).

Otras performances se vinculan a la civilidad escolar: refieren a los comportamientos esperados, modelados y específicos dentro del ámbito escolar y según sus regulaciones, no necesariamente vinculados 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-a, 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-as. 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 civilidad 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 tanto alumno-a, en tanto niño-a. 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/a, la relación de sí con otros/as, y la relación consigo mismo/a a través de la relación con otros/as y viceversa.

Cada configuración de performances promueve ciertos aprendizajes. Muchos de ellos sólo 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, intensidad y 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 quedó profundamente alterada en el contexto de la pandemia, aún 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 para reponer algo de ese tiempo común para aprender impuesto por el aparato escolar) ha sido marginal, cómo señalábamos más arriba. La encuesta a docentes realizada por el Ministerio de Educación de la Nación señaló que:

el medio de comunicación más utilizado fue el teléfono celular, ya sea para enviar mensajes de texto vía SMS o WhatsApp como para realizar llamadas.

¿Qué habilidades cognitivas exigen estos nuevos y diversos soportes de la enseñanza? ¿Qué actividades deben dominar los y las estudiantes? ¿Qué nuevas fórmulas relacionales deben aprender a actuar? ¿Cómo creemos que los y las estudiantes logran 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.

### **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 preverse espacios de consultas, menos de negociación o acuerdo.

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

En relación a la familia, esto corrobora la investigación en la materia, la 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, tanto por el derecho que les asiste por su condición de parentabilidad así como también de ciudadanos/as 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/as 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 sólo en las personas adultas, colocando en ese mismo acto a la niñez y la juventud en condición de inferioridad e invisibilizando los posibles aportes que pueden realizar a los modos de configurar esa experiencia que los/as tiene como sujetos primordiales: la educación.

#### **A modo de cierre**

A lo largo de esta comunicación, hemos intentado reflexionar, 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 las mismas, 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, 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, pensamientos, 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.

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 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 pre pandémica. Las nuevas condiciones de escolaridad (sea remota, sea bimodal) exige 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 las mismas.
- d) Las revisiones sobre las modalidades de aprendizaje o, si se quiere, de estudio, tampoco se dan espontáneamente. Deben generarse 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 co- sustancial entre cuidado y educar, desvaloriza el papel de las escuelas. En el desconocimiento de esa relación, los/as 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, los sentidos que priman, la distribución de responsabilidades en relación a ese asunto nos define como sociedades, define qué queremos para nosotros y para nuestra posteridad.
- h) Suspendida la obligatoriedad de la asistencia, 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 sólo es posible si las personas adultas – en los diferentes roles que ocupamos- nos empeñamos 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 el mismo. En definitiva: educarlo.

Nos toca en este tiempo ¿post pandémico? Revisar, reflexionar, sobre lo que este acontecimiento nos ha enseñado sobre la escuela, sobre nosotros mismos.

## 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.

Bengoechea Garín, P. (2003). Aprendizaje escolar: una cuestión de permanente debate, una aproximación a su definición. *Aula Abierta*, 81. Faltan las páginas

Canguilhem, G. (2009). *Estudios e Historia de Filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ceballos López, N., & Saiz Linares, Ángela. (2021). Un proyecto educativo común: La relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>

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 C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (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): *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Agosto, 2020.

- Correa, N., & Rodrigo, M. J. (2001). El cambio de perspectiva conceptual en las teorías implícitas sobre el medio ambiente. *Infancia y aprendizaje*, 24(4), 461-474.
- Rodrigo, M. J. (1994). (ed). Contexto y desarrollo social. Madrid, Síntesis.
- de Siqueira, E. C. V., Presotto, M., Costa, R. M. C. B., Abrantes, V. V., & 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, p. 1-16. Disponible en: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>. Acceso: 3/10/2020
- Edwards, D., Mercer, N., y Alonso, R. (1988). El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano A. (1993). "Tiempo y Educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931)", en *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., & Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. V. *Esquivel et. al., Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*, 11-43.
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata, Madrid.
- Fernández Enguita, M. (2003). Tiempo, escuela y sociedad. *Revista Cooperación Educativa*, 69, 22-26.
- Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia. *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., & 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 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Revista del IICE /34*. 29-46. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11336/34189>. Recuperado el 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. Vincent, G.. *L'Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, pp.11-48,
- 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.
- López, M. M., & 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, 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. Parenti y Reis (2014),
- 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. (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., & 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 sociocultural. *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Referencia incomplete
- Rueda Mesa, Luis, J., & 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., & 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), "Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19", 2020 [en línea] [https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19).
- Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. *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: <https://cfvila.com.br/image/catalog/pdf/2018/Viagens/Tx.%20Cronologias%20de%20Aprendizagem..pdf>
- Tyack, D.; Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*.



México: Fondo de Cultura.

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 2020. Informe Sectorial Educación. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapidaInformeEducacion.pdf> 3/10/2020

UNICEF Argentina (2020). Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes. Mayo 2020. Informe Sectorial Educación. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapidaInformeEducacion.pdf> 3/10/2020

Varela, J. (1992). Categorías espacio temporal y social acción escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista-de-Educación*, (298), 7-29.

Varela, J. y Alvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las 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* (Doctoral dissertation).

Vercellino, S. (2021). COVID 19: oportunidad 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*, march 10, 2020.

#### Breve cv de la autora

Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Sociedad e Instituciones, Licenciada en Psicopedagogía. Docente investigadora en la Universidad Nacional de Río Negro y la Universidad Nacional del Comahue. Investiga sobre la relación entre las condiciones institucionales y la

relación de los/as estudiantes con el saber. Autora de artículos, libros y capítulos de libros, entre ellos “La escuela y los (des)encuentros con el saber” (2018). Directora de tesis y becas de grado y posgrado. Actual Directora de la Escuela de Docencia de Humanidades y Estudios Sociales de la Sede Atlántica de la UNRN.