

## **Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto**

Carla Andrea Villagran\*

### **Resumen**

La pandemia por COVID-19 irrumpió la previsualización de las acciones propias del trabajo pedagógico tanto a nivel de las agencias oficiales como, especialmente, de las escuelas y el profesorado. Los tiempos escolares y domésticos se vieron “estallados” y superpuestos, desarmando el storyboard inicial. La pandemia y la virtualización compulsiva de la enseñanza y el aprendizaje producen otras formas de regulación de los tiempos y espacios escolares y del trabajo pedagógico remoto con gran acento en el control y la experimentación.

Este artículo presenta resultados de investigación en torno a los efectos de la pandemia en la escolaridad y, específicamente, en el trabajo pedagógico y las subjetividades del profesorado. Tal como Deleuze (2015) señala, las subjetividades son memoria y no son unívocas sino que se producen en múltiples instancias individuales, colectivas e institucionales. En este sentido, nos interesa recuperar un nivel descriptivo, desde la perspectiva de las instituciones y del profesorado, acerca de cómo vivieron el shock de la pandemia (Grinberg, Verón, & Bussi, 2020) y la virtualización de la enseñanza. Proponemos entonces, bosquejar un storyboard de la escolaridad que continuamente lucha con la tiranía de los tiempos superpuestos y la incertidumbre de una pandemia a nivel global. Una de las pocas certezas en estos tiempos aciagos es que —una vez más— la escuela responde, se sostiene y resguarda el lazo social.

*Palabras clave:* educación secundaria, virtualización, malestar, intensificación, subjetividades

\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Investigadora Asistente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia (CONICET-UNPA-UACO). Miembro del Centro de Intercambio y Reservorio de Información Socioeducativa (CIRISE), Instituto de Educación y Ciudadanía (IEC-UNPA-UACO). e-mail: carla\_villagran@hotmail.com

## **Storyboard of schooling in times of pandemic: effects and regulations on remote pedagogical work**

### **Abstract**

The COVID-19 pandemic disrupted the preview of the actions of pedagogical work both at the level of official agencies and, especially, of schools and teachers. The school and the domestic times exploded and overlapped, dismantling the initial storyboard. The pandemic and the compulsive virtualization of teaching and learning produce other forms of regulation of school times and spaces and remote pedagogical work with great emphasis on control and experimentation.

This article presents research results on the effects of the pandemic on schooling and, specifically, on the pedagogical work and the subjectivities of teachers. As Deleuze (2015) states, subjectivities are memory and they are not univocal but rather occur in multiple individual, collective and institutional instances. We recover a descriptive level, from the perspective of institutions and teachers, about how they experienced the shock of the pandemic (Grinberg, Verón, & Bussi, 2020) and the virtualization of teaching. We propose then, to outline a storyboard of schooling that continually struggles with the tyranny of overlapping times and the uncertainty of a global pandemic. One of the few certainties in these fateful times is that —once again— the school responds to this situation, sustains itself and protects social bonds.

*Keywords:* secondary education, virtualization, discomfort, intensification, subjectivities

## Introducción

La pandemia global acontecida en el año 2020, y en cuyos trazos aún nos encontramos viviendo, nos coloca en un escenario tensionado permanentemente entre el aislamiento, para el resguardo de la salud, y la interconexión en línea, para el sostenimiento de la vida social y, sin duda, educativa. La globalidad y agresividad de la pandemia condujo a armar, de forma compulsiva y obligatoria, globos o burbujas domésticos como modalidad de contraataque al COVID-19. Iniciando el año 2021, los países, los sistemas educativos, agencias oficiales y equipos de gestión escolares se encuentran diseñando modalidades combinadas que, como pequeñas “válvulas de escape” o, mejor dicho, de contención, procuren generar flujos de cuidado para garantizar no solo el derecho a la educación, especialmente a los sectores más pobres de la población, sino el derecho a pensar, postergar y simbolizar lo que la escuela posibilita (Meirieu, 2013). En este marco, el presente artículo recupera resultados de una investigación realizada durante el año 2020 con gran acento en la sincronía de la pandemia, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)<sup>1</sup> y la enseñanza remota de emergencia (Marotias, 2020). Proponemos problematizar cómo fueron vividos los momentos iniciales de la pandemia y la virtualización de la educación desde la perspectiva de las escuelas. Especialmente, interesan los efectos en el devenir de la vida escolar, en el trabajo docente y en las posibilidades de planificar las acciones pedagógicas.

A partir de la noción de storyboard pretendemos recuperar los modos en que el profesorado de educación secundaria narra la experiencia de la pandemia y de la educación en casa, ello como modo de acceso a los efectos en las subjetividades y en la regulación del trabajo docente. Así, nos conducimos a problematizar dos

---

<sup>1</sup> Mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020, el Presidente de la Nación dispuso en Argentina el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). El ASPO fue cambiando en el curso del año 2020 y 2021 de acuerdo a las dinámicas del COVID-19 y las orientaciones de la OMS. Según establece el mencionado decreto, las personas deberán permanecer en sus residencias habituales, abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, entre otras medidas para contener la propagación del virus.

Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones

aspectos en torno al storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: uno, que si bien no refiere a la imposibilidad de la planificación, sí se vincula a un tipo de previsión de las acciones políticas y pedagógicas asentadas en un alto nivel de incertidumbre e inmediatez; dos, la posibilidad de volver la mirada, narrar y resignificar el shock del COVID-19 (Grinberg et al., 2020). Es decir, una problematización que se abre pero que se encuentra en pensar quiénes estamos siendo en este estado de excepción (Agamben, 2020) y de tiempos intempestivos. Atendiendo a ello, el artículo inicia con la presentación de los aspectos conceptuales y metodológicos, luego se enfoca en el análisis de dos ejes vinculados: (a) la recepción de los lineamientos para la educación en tiempos de pandemia y las dinámicas de organización institucional y (b) los efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto. Finalmente, se aportan algunas reflexiones como cierre del escrito.

### **Pandemia global, virtualización compulsiva y configuración del trabajo pedagógico remoto: aspectos conceptuales y metodológicos**

Trazar una descripción de la situación de emergencia global que nos encontramos atravesando, conlleva el ejercicio de pensarnos en la sincronía y en el devenir (Deleuze & Guattari, 2002) al tiempo que intentar planificar acciones presentes y futuras en las arenas de lo incierto e intempestivo. La pandemia vino a producir un clivaje en la vida social e individual rebasando los esquemas de acción, guiones y protocolos que nos autoregulan. Las múltiples interrupciones en los tiempos, espacios y vínculos sociales e institucionales producidas por la pandemia, sin duda surten efectos en las subjetividades. Tal como señala Deleuze (2015), “alrededor de los grandes cortes históricos, hay modos de subjetivación que se forman, que se dibujan” (p. 122). Son esos efectos en las subjetividades del profesorado<sup>2</sup> aquellos que procuramos describir para comprender las regulaciones en el trabajo pedagógico y en las

---

<sup>2</sup> Se utiliza el genérico colectivo “profesorado” como forma inclusiva y no sexista del lenguaje. En los casos en que sea preciso destacar individualidades se recurrirá a la utilización del género autopercebido.

dinámicas escolares en tiempos en que se requiere el máximo rendimiento del sí mismo. Así como el pánico pandémico es desproporcionado, también lo es la autoexigencia y la responsabilización en un escenario en el que los sujetos son *multitasking*.<sup>3</sup> Un escenario en el que principalmente se guerra contra sí mismo (Byung-Chul, 2020).

La pandemia global por COVID-19 ha producido un estado de emergencia público, político, económico y social. Igualmente, la educación se convirtió en un asunto de emergencia y junto con ello las tecnologías educativas se han colocado en la primera línea (Williamson, Eynon, & Potter, 2020) de respuesta. Rápidamente la enseñanza remota de emergencia transparentó las desiguales condiciones culturales, tecnológicas y económicas en la accesibilidad de docentes y estudiantes para garantizar la continuidad pedagógica (Batthyány & Arata, 2020; Preti & Fernández, 2020; Red ESTRADO, 2020; Villagran, 2020). No obstante, las instituciones educativas demostraron, una vez más, un alto nivel de respuesta a las demandas sociales y desarrollaron estrategias de acompañamiento pedagógico con los recursos e infraestructuras tecnológicas propias. La conectividad y su calidad, la accesibilidad o no, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos o su inexistencia, pasaron a ser los indicadores de un malestar digital que aún invade a los sujetos que buscan saber qué hacer con lo que hay sin desconocer lo que no hay (Álzaga & Bang, 2020).

La virtualización de la educación no es una novedad, sin embargo no se habían advertido niveles a escala mundial como los producidos por la compulsividad propia de la pandemia. La “plataformización” de la educación (Hillman, Bergviken, Rensfeldt, & Ivarsson citados en Williamson, Eynon, & Potter, 2020) es el resultado más próximo y que sin duda instalará una tendencia mayor en torno a los procesos de descentralización, privatización y comer-

---

<sup>3</sup> Berardi (2003) expone que la transmisión de información y acontecimientos en tiempo real produce un nivel de aceleración con consecuencias en la mente y el cuerpo de los sujetos. Sostiene que la práctica del multitasking, la apertura de ventanas de atención hipertextuales o el paso de un contexto a otro, tienden a deformar las modalidades secuenciales de la elaboración mental. Entre una atención cada vez más asediada o distribuida, no tenemos tiempo para el amor, la naturaleza, el placer, entre otros.

cialización de la educación en todos los niveles de enseñanza. En los tiempos de pandemia y de virtualización de la educación, los famosos eslóganes del *management* de “eres dueño de tu propio tiempo” o “estudia en tu casa con tus tiempos” más que cobrar vida, se cobraron la vida personal y laboral colonizando y cooptando todos los tiempos. Los sujetos trabajan y se conectan en todo tiempo y en todo lugar produciendo no gratuitos efectos en las subjetividades. Estar *online* favorece la flexibilización laboral, la responsabilización por dar respuestas eficientes a la tarea, volver la mirada hacia el sí mismo (Villagran, 2018, 2019) para observar qué se hace mal y cómo mejorarlo. Así, la pandemia funciona como tecnología de regulación de las conductas (Foucault, 1990; Grinberg, 2008; Popkewitz, 1994), apuntando a la producción de un sujeto en permanente proceso de aprendizaje, a una configuración de sí permanente (Saraiva & Veiga-Neto, 2009). Se instala un sentido personal de la responsabilidad individualizando aún más la tarea docente (Done & Murphy, 2018; Peters, 2016).

De todas maneras, y es hacia donde nos dirigimos, las pantallas no suplen las escuelas, las plataformas no reemplazan los espacios y lo corpóreo de estar con otros. Tampoco los videos simulan la explicación docente y la danza que supone ir y venir para que otros comprendan. Sin embargo, es dable señalar que en la configuración de estas nuevas materialidades, los microagenciamientos de los sujetos hacen posible el encuentro, el pensamiento y la proyección de horizontes y futuros otros.

La escuela trama tiempos, espacios y prácticas pedagógicas que se reinventan y sedimentan en la organización escolar y en las condiciones de escolarización previas, produciendo nuevas materialidades que son clave para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aún más luego del shock de la pandemia (Grinberg et al., 2020). Las materialidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje pivotan en la virtualidad y la presencialidad entre viejos y nuevos formatos (Pineau, 2005; Redondo, 2020; Serra, 2020; Southwell, 2009, 2020). Las prácticas curriculares, especialmente el diseño de la enseñanza y la transmisión de contenidos escolares, conllevan la impronta de la sincronía del tiempo y de los eventos postpandémicos que se configuran en los denominados

*blendedlearning* (Mortis Lozoya, del Hierro Parra, García López, & Maning Valenzuela, 2015; Osorio & Duarte, 2011), esto es la combinación y el trabajo semipresencial de la escolaridad. Proponemos el estudio del devenir de la pandemia en términos de sociabilidad, conocimientos y aprendizajes, y sus múltiples efectos en las dinámicas de la escolarización, superando problematizaciones dicotómicas de regreso y no regreso o de presencialidad y virtualidad.

El devenir de la pandemia sedimenta antiguas preguntas acerca de la materialidad de las instituciones educativas (Caruso & Dussel, 2003; Lawn & Grosvenor, 2001; Pineau, 2005; Varela & Álvarez Uría, 1991; Viñao Frago, 2004), donde presencialidad y virtualidad encuentran un punto de intersección en la interrogación acerca de la producción de conocimiento y el trabajo docente como “pasador” de cultura (Meirieu, 2013), en un mundo, y seguramente una escuela, en shock que necesita conceptualizar y pensar aquello que estamos siendo. Diversos estudios dan cuenta particularmente de los efectos de la pandemia y la virtualización en el trabajo pedagógico en Argentina. La “domicialización” de la escuela (Dussel, 2020) desestructuró principios básicos del trabajo de enseñar, como la separación y ordenamiento funcional del espacio, la presencialidad y la simultaneidad, el supuesto de homogeneidad y la estructuración del grupo clase (Arroyo, Corvalán, Felicioni, & Merodo, 2021). Asimismo, los impactos en el trabajo de enseñar se recargan en la vida y la salud de los sujetos (Becher, 2020) en este escenario generalizado de transmutación de la escolarización (Kaplan, 2020)

### **Abordaje metodológico**

La investigación que aquí presentamos es de diseño cualitativo y descriptivo y se realiza en la zona norte de la provincia de Santa Cruz.<sup>4</sup> Inició durante el segundo semestre del año 2020<sup>5</sup> y continúa.

---

<sup>4</sup> Provincia de la Patagonia argentina.

<sup>5</sup> En el marco de los proyectos de investigación y proyectos de extensión especiales de COVID del Centro de Intercambio y Reservoirio de Información Socioeducativa del Golfo San Jorge (CIRISE, <http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/>)

En el diseño de base múltiple, para aproximarnos a realidades complejas, combinamos las técnicas de entrevista, encuestas y cartografía.<sup>6</sup> La entrevista en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) y las conversaciones informales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación permitieron identificar los sentidos y resignificaciones que produce, en este caso, el profesorado respecto de su propio trabajo en contexto de pandemia. La encuesta, por su parte, involucró acceder a los procedimientos constructivos de la enseñanza en este momento particular y también permitió dar cuenta de dimensiones socioeducativas (Valles, 1999) del oficio. Atendiendo a las normas de aislamiento y cuidado mutuo, las entrevistas se realizaron a través de videollamada, llamada telefónica o mensajería. Ello obedeció a los tiempos y grado de disponibilidad del profesorado, de modo que no interfirieran con el desempeño de sus funciones o reuniones institucionales. Las entrevistas tuvieron como objetivo principal que el profesorado pueda narrar la experiencia y sentires sobre la pandemia, la virtualización de la educación y el desarrollo del trabajo pedagógico remoto. Entendemos que la posibilidad de narrar y describir implica un ejercicio entre lo retrospectivo y reflexivo de pensarse a sí mismo. Igualmente, se realizó una encuesta mediante Google Forms orientada a identificar, desde la perspectiva del profesorado, las implicancias de enseñar desde casa, el grado de conocimiento teórico y práctico en torno a la enseñanza mediada

---

<sup>6</sup> El trabajo que venimos realizando involucra la combinación con datos sociodemográficos y la georreferenciación de las instituciones educativas. Aquí no desarrollamos esos aspectos, sin embargo, proponemos una lectura de las transformaciones en los procesos de escolarización en clave de la desigualdad y distribución de la urbanidad. En ese sentido, atendemos al emplazamiento de las instituciones en contextos con diferentes niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de la República Argentina (2010), los grados de urbanización de las distintas áreas y el acceso a la conectividad; el comportamiento de variables socioeducativas tales como la tasa de deserción, repitencia, sobreedad, promoción y no promoción que caracterizan las dinámicas educativas en relación directa y georreferenciada según NBI; el tipo de gestión, modalidad y orientaciones de las instituciones. Estos criterios nos permiten dar cuenta de la desigualdad social que en la actualidad tiene una clara expresión en la diferenciación y fragmentación del espacio urbano.

por tecnologías, el tipo de actividades de aprendizaje diseñadas, el grado de conformidad con el propio desempeño en la virtualidad y los sentires respecto a trabajar y enseñar en el hogar. Pretendemos así recuperar las voces y las vivencias de los sujetos en un escenario histórico cuyos efectos en la subjetividad, la vida social y laboral están siendo advertidos. Es oportuno señalar que la construcción de la muestra se orientó por un criterio de proximidad y de vinculación previa construida con las escuelas. Las entrevistas se realizaron a docentes pertenecientes a tres escuelas secundarias públicas de la localidad de Caleta Olivia y Pico Truncado y las encuestas fueron tomadas sólo en la escuela de la segunda localidad. En total se realizaron ocho entrevistas y veinte encuestas<sup>7</sup> en el período inicial del trabajo de campo. Las entrevistas fueron realizadas en un 100% a mujeres docentes y las encuestas fueron respondidas en un 80% por mujeres; este no es un dato menor si consideramos los impactos de género producidos por la pandemia (Becher, 2020; Batthyány & Arata, 2020). La información cualitativa de las entrevistas fue sistematizada y analizada mediante el software Atlas.ti y los principales resultados del proceso de construcción categorial son puestos en discusión aquí. Las encuestas fueron procesadas cuantitativamente y, en esta oportunidad, se recuperan las respuestas a las preguntas abiertas destacando expresiones *in vivo*.

En suma, la investigación que presentamos también da cuenta cómo hemos redefinido el trabajo de campo y los modos de vinculación con las instituciones y los sujetos. Los procesos de reinención de prácticas son un efecto de la pandemia también en aquello que estamos siendo como investigadores.

---

<sup>7</sup> Las encuestas fueron implementadas también en el marco del plan de trabajo de maestría titulado "Prácticas educativas en espacios virtuales en contexto de ASPO y COVID-19" de la maestranda Valeria Carrasco que forma parte del equipo de investigación del CIRISE. Asimismo, se realizaron encuestas a estudiantes de dos escuelas secundarias de la localidad de Caleta Olivia, que aquí no se retoman por no corresponderse con el objeto de problematización.

### **La recepción de los lineamientos para la educación en tiempos de pandemia y las dinámicas de organización institucional desde la perspectiva del profesorado**

Tal como señalamos más arriba, la pandemia produjo, con su llegada intempestiva, el desarme de las planificaciones institucionales y personales. Ello convocó al ajuste y rediseño de las propuestas y prácticas pedagógicas en las arenas del tiempo irregular, superpuesto y sobre un piso de sentires en torno a la incertidumbre y el pánico. Es así que procuramos elaborar un storyboard de la escolaridad desde la perspectiva de las instituciones que incluya sus propias vivencias sobre la recepción de los primeros lineamientos políticos y la materialización del trabajo pedagógico remoto. Sostenemos como planteo hipotético que la pandemia estalló los storyboards iniciales al tiempo que configuró otras modalidades de planificación pedagógica con gran acento en la sincronía, la experimentación y la reinención de prácticas sedimentadas en el quehacer docente.

Recurrimos a la noción de storyboard propia de la cinematografía, el arte y la producción audiovisual, para intentar dibujar el movimiento de los efectos de la pandemia en la vida escolar. Ello, en un sentido analítico, pero también recuperamos el objetivo preactivo que tienen los storyboards, como instancia de diseño, planificación y anticipación de situaciones y escenas posibles. El storyboard involucra, en la perspectiva que proponemos, ese momento de escritura y creatividad en el trabajo pedagógico con el conocimiento escolar y, al mismo tiempo, constituye un bosquejo de rutinas que otorgan seguridad en la cotidianidad.

Inicialmente, presentamos una breve referencia sobre las acciones políticas y pedagógicas impulsadas por el gobierno provincial de Santa Cruz y por las instituciones educativas en el marco de la pandemia por COVID-19. Ello tiene como antecedente una línea de investigación en torno de la puesta en acto de políticas educativas a nivel de las escuelas secundarias que venimos desarrollando en el Centro de Intercambio y Reservorio de Información Socioeducativa del Golfo San Jorge (CIRISE). Si bien no es objeto

de este artículo, a efectos de contextualizar, hemos realizado un rastreo documental y de las publicaciones<sup>8</sup> oficiales en la página web del Consejo Provincial de Educación (CPE) y en el canal oficial de YouTube del gobierno provincial, que nos ha permitido construir una cronología de las principales acciones políticas educativas y sociales, como así también identificar en esas acciones cuáles vienen siendo los aspectos priorizados.

Podemos identificar que, a nivel provincial, y enmarcados en lineamientos nacionales, la centralidad está construida en torno a garantizar la continuidad pedagógica en el contexto de cierre de escuelas por el ASPO. En este sentido se avanzó fundamentalmente en tres aspectos: (a) la producción de cuadernillos y su distribución, (b) el diagnóstico de conectividad del estudiantado a través de las escuelas y (c) la generación de propuestas de desarrollo profesional. La construcción cronológica de las acciones políticas del CPE permite apreciar la creciente publicación de las novedades en la página web oficial. En marzo del año 2020 se anunció un programa de educación online a través del propio entorno denominado “Clases Virtuales, con voz para vos”. A principios de abril, la actividad se enfocó en la distribución de los cuadernillos que el Ministerio de Educación de la Nación envió a cada provincia para “garantizar la continuidad pedagógica” de los estudiantes que “no accedan a la tecnología o no posean conectividad” en sus hogares (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Ello conjuntamente a la entrega de kits de útiles escolares. Esa distribución también se realizó en establecimientos penales de la provincia, entregando libros y películas para las bibliotecas. En el mes de mayo se elaboraron cuadernillos didácticos para la Educación Técnico Profesional para el Ciclo Básico y Orientado de la educación secundaria. Esos materiales fueron realizados en la imprenta oficial de la provincia.

---

<sup>8</sup> Para el rastreo documental se tomó como fecha de inicio el día 16 de marzo de 2020, puesto que a partir de allí comenzaron las acciones de cuidado mutuo y aislamiento social preventivo y obligatorio. En ese momento las escuelas en la provincia de Santa Cruz permanecían abiertas solo con la asistencia de los equipos directivos y docentes.

Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones

Con relación a los cuadernillos, las autoridades provinciales enfatizaron que solo adquieren sentido cuando el profesorado le suma una estrategia pedagógica.

Asimismo, a inicios del mes de mayo, el énfasis estuvo puesto en la difusión de las políticas de desarrollo profesional docente cuyo lema es “saber para prevenir”. Consiste en una página web anclada en el portal oficial y un campus virtual con recursos. En ese marco, se impulsó la Diplomatura para Equipos de Orientación de la Educación totalmente virtual. Sumado a ello, se comenzó a dictar una capacitación de herramientas digitales para docentes. Por otra parte, también se están realizando capacitaciones destinadas a los orientadores sociales en torno a estrategias de prevención y promoción mental.

Con relación al diagnóstico de la conectividad estudiantil, los lineamientos provinciales consistieron en la solicitud a las escuelas de algún tipo de planilla o estadística que indicara las principales dificultades de conectividad o su inexistencia para desarrollar acciones específicas. Así lo explica una docente: “Una de las primeras acciones que se solicitó es que podamos indagar en relación con la conectividad de los alumnos, al acceso que ellos tenían a internet o algún dispositivo, computadora, celular, y ver cómo podíamos mantener la comunicación” (Entrevista, Silvia-docente, junio 2020).

Cada escuela operativizó este diagnóstico con sus propios recursos y emprendió modalidades de acompañamiento personalizado para el conjunto de estudiantes con mayores dificultades de acceso a internet y disponibilidad de dispositivos tecnológicos. Estas acciones consistieron en la entrega de los cuadernillos a domicilio, impresión de actividades y materiales de lectura, comunicación telefónica y acuerdos para la retroalimentación con docentes.

En este punto, a nivel de las escuelas, es donde se comienza a advertir la multiplicidad de dinámicas institucionales, recursos e intervenciones pedagógicas para sostener la escolaridad.

Docentes y equipos directivos señalan que recibieron algunas comunicaciones vía los supervisores de nivel o coordinadores zo-

nales<sup>9</sup> con señalamientos generales y con el enunciado de mantener el contacto con el estudiantado y las familias. Por su parte, las escuelas se organizaron internamente entre equipos directivos y equipos de orientación<sup>10</sup> para sostener la comunicación interna definiendo canales y modalidades:

Toda la información se maneja por mail, más allá de que tenemos un grupo de WhatsApp institucional. Nos dicen; chicos se subió un correo, leer. (...) lo primero que se diseñó fue la construcción de una ficha para que desde el departamento de orientación tengan un seguimiento de lo que le íbamos mandando a los chicos. (Entrevista, Ana-Coordinadora Campo de conocimiento Ciencias Sociales, mayo de 2020)

De allí, los equipos de orientación empezaron a realizar las comunicaciones con el cuerpo docente. Esta actividad luego fue delegada en la coordinación de campo de conocimiento, que son estructuras que agrupan los espacios curriculares por afinidad disciplinar: “los que están en permanente contacto son los coordinadores de área, y bueno, a través de ellos se nos baja el lineamiento a los docentes” (Entrevista, Nadina-docente, junio 2020). La coordinación de campo de conocimiento asume en el contexto de la pandemia un lugar central de articulación entre equipos directivos y docentes. En un rol que funciona como bisagra coordinan tanto la programación de los espacios curriculares, evaluación como otros menesteres administrativos y de comunicación institucional. Ello también modificó la modalidad del trabajo pedagógico, pasando del envío de actividades por espacio curricular al envío de actividades integradas por campo de conocimiento; allí incluso la figura de la coordinación adquirió mayor relevancia.

Los equipos de coordinación fueron estableciendo criterios para las actividades, periodicidad, contenidos, vías de comunicación, plataformas educativas o redes sociales de preferencia,

---

<sup>9</sup> El sistema educativo de la provincia de Santa Cruz se organiza política y geográficamente en tres zonas: zona sur, centro y norte. Cada zona tiene una Delegación administrativa y pedagógica con la autoridad máxima de Dirección Regional, Coordinación Pedagógica y Supervisores por nivel de enseñanza.

<sup>10</sup> Los equipos de orientación en educación secundaria se componen de personal de Asesoría Pedagógica, Psicopedagogía y Orientación Social.

Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones

flexibilidad en los tiempos y formatos de entrega de las tareas escolares, entre otros. Esos aspectos se tornaron dinámicos y en permanente revisión, así como la conexión y el monitoreo se volvieron cotidianos. La agenda de discusión y consensos institucionales se podría sistematizar en los siguientes puntos:

- Envío de actividades: al principio del ASPO no fueron de entrega obligatoria. Luego se definieron esas actividades como tareas con entrega y posterior corrección. Ante el no envío de lo solicitado por parte del estudiantado, el lineamiento fue la espera sin llamado de atención. Ello condujo a la preocupación por el conjunto de estudiantes que no enviaron ninguna actividad ni establecieron comunicación con sus docentes.
- Periodicidad: al inicio primó una tendencia quincenal entre una actividad y otra. Con el transcurrir del aislamiento, esos tiempos fueron estrechándose o alejándose de acuerdo al criterio institucional. Lo mismo sucedió con las clases sincrónicas que fueron determinadas por cada escuela. Es oportuno señalar que hay docentes que trabajan en dos y hasta en cuatro instituciones constituyendo una seria dificultad para el diagrama de clases virtuales.
- Contenidos: el planteo inicial fue terminar con la etapa diagnóstica y luego avanzar con el programa y planificación previstos por cada docente. En el desarrollo se evaluó que la periodicidad no permitía el avance del programa, así se solicitó desde los equipos directivos y de asesoría pedagógica trabajar con contenidos mínimos en cada espacio curricular y de acuerdo con los demás espacios del campo de conocimiento. Con la intención de planificar la enseñanza y las actividades, en algunos casos se estableció el diseño de una ficha de renovación semanal o quincenal, ello dando cuenta de la imprevisibilidad y la incertidumbre:

Carla Andrea Villagran

Se implementó el uso de una ficha con el mínimo detalle de lo que se va a trabajar en las actividades, con el propósito de que sea una especie de libro de temas que nosotros tenemos en el aula. En esa ficha, se pone el número de ficha, qué contenido van a trabajar, con qué recursos, fecha de entrega, es para también darle una organización al trabajo. (Entrevista, Elena-docente y miembro de equipo de orientación, mayo 2020).

La necesidad de dar una organización, cierta seguridad y “rutinización” a la tarea, es algo señalado por el profesorado. Como indicamos previamente, la planificación en el trabajo pedagógico adquiere un lugar de relevancia puesto que marca hacia dónde vamos y por qué. La periodicidad de las fichas docentes de temas y actividades expresa en parte la dificultad de planificar a largo plazo en un escenario de pandemia que se modifica permanentemente.

- Modalidad de la comunicación y medio de envío de actividades: Hay escuelas que ya venían utilizando plataformas educativas y crearon *ad hoc* para esta situación, un blog institucional, aulas en Edmodo y Google Classroom. Sin embargo, la cartelera escolar para la difusión de decisiones institucionales sigue siendo la aplicación WhatsApp. Incluso en las instancias primigenias se armaron grupos en esta aplicación con sus estudiantes que posteriormente debieron eliminar por una cuestión de seguridad al ser menores de edad. Asimismo, este criterio empezó a cobrar fuerza en el curso de los días y en la mayoría de las escuelas se determinó que en cada clase en vivo con estudiantes debería estar presente alguien del equipo directivo o algún auxiliar de curso y que los grupos de WhatsApp deberían ser administrados por auxiliares o preceptores de cada curso. La comunicación en algunos casos es directa con estudiantes y, en otros, mediada por adultos. El correo electrónico también constituye una alternativa para el envío de actividades. En algunos casos el profesorado creó más de una cuenta de correo electrónico para poder organizar los cursos y escuelas en las que trabajan y el celular se convirtió en la herramienta principal para el desempeño profesional. Una docente expresa así cómo vive el trabajo me-

diado con aplicaciones y dispositivos: “tener que aprender en tiempo récord cosas que, si bien uno sabe que hay que usar las herramientas digitales, aprender de golpe un sinfín de herramientas ha sido como traumático para muchas cosas” (Entrevista, Elena-docente y miembro de equipo de orientación, mayo 2020). La virtualización de la educación desarrolló, en simultáneo, canales de comunicación por aplicaciones y programas compeliendo a saberes previos o a la adquisición de dominios básicos de forma rápida. El malestar digital (Álzaga & Bang, 2020) se extrema y se vive como trauma. En algunos casos no disponer de los saberes básicos produjo angustia: “Al inicio de la pandemia me sentí muy angustiada porque no sabía utilizar la compu, tenía la necesidad de estar a la altura de mis compañeros” (Encuesta, octubre 2020).

- Tipo de actividad o comunicación: En el caso de educación secundaria, las primeras actividades llegaron por correo electrónico de los padres o vía grupos parentales de WhatsApp. La consigna fue imprimir y luego digitalizar o enviar foto de lo realizado. Se envían videos propios, fotos, videos de YouTube, powerpoints explicativos, clases escritas, videollamadas, archivos colaborativos en drive, pdf, entre otros como recursos para la enseñanza. La compulsividad de la virtualización de la educación por la pandemia tuvo su correlato en la generación y envío de actividades al estudiantado de forma también compulsiva.

En síntesis, la continuidad pedagógica es garantida desde la individualidad del profesorado y los equipos de gestión de las escuelas. Establecer comunicación con el estudiantado y sus familias, enviar actividades, conectarse full-time, producir materiales curriculares, ampliar el ancho de banda para las videollamadas, entre otros, dependió de los propios recursos económicos. Si algo hemos aprendido, es sobre la importancia de los espacios, tiempos y medios necesarios para trabajar y, especialmente, para desempeñar todas las actividades involucradas en la enseñanza y el

seguimiento de los aprendizajes. Las prácticas de reorganización de la escuela, en los hogares particulares del profesorado, son posibles tanto por las prácticas y saberes sedimentados como por la capacidad de reinención de las instituciones y los sujetos. Cruel y traumáticamente, el trabajo pedagógico remoto configurado en tiempos de pandemia profundiza la flexibilización laboral en medio de una nueva dinámica de redes de comunicación y crecimiento tecnológico (Becher, 2020) al tiempo que acrecienta las desigualdades sociales del cuerpo docente.

### **Efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto: ¿Qué sé, qué puedo y qué soy?**

Entendemos los efectos en el sentido planteado por Foucault (1992, 1984), como efectos de poder, de verdad y de saber, siempre múltiples y dispersos en la materialidad. Los efectos son producto y a su vez circulan y producen otros, los efectos multiplican y se distribuyen. Los efectos son prácticas, procedimientos, conductas, deseos, pensamientos, prohibiciones, regulaciones. Las subjetividades son efectos, los individuos son el primer efecto del poder (Foucault, 1992). Así, las regulaciones de las conductas (Foucault, 1990, 1997, 2009) son también efectos de las acciones de otros sobre el sí mismo. La regulación es posible y tiene lugar en las acciones de unos sobre otros y del sujeto sobre sí mismo y se expresa en los modos en que orientamos el actuar y el pensar.

La regulación es aquí entendida, en sentido foucaulteano, como las prácticas de control, orientación y/o conducción de las conductas a partir de reglas y enunciados y, a la vez, como el resultado o efecto de esas prácticas de conducción de las conductas en términos de comportamientos y afectaciones. Son esas regulaciones en tanto efectos de subjetivación (Deleuze, 2015) las que aquí interesan, aún más, las formas en que las fuerzas se pliegan sobre el sí mismo, esto es cómo se produce el gobierno de sí (Deleuze, 2015; Foucault, 2009; Grinberg, 2015). Sostenemos que la pandemia funciona como tecnología de regulación social (Popkewitz, 1994) del trabajo y las formas de ser docente. En ese

sentido, avanzamos en la problematización en este apartado para dar cuenta de algunos efectos como prácticas de afectación.

Pretendemos tensionar las condiciones del trabajo pedagógico remoto en tiempos de pandemia, esto es en tiempos de excepción (Agamben, 2020), virus, riesgo, crisis, prevención y control mutuo, con los efectos en términos de regulación en las subjetividades. Asimismo, la intención es dejar planteadas algunas preocupaciones que están atravesando el profesorado con relación a la enseñanza y el aprendizaje.

Desde el momento cero del aislamiento por COVID-19, el trabajo pedagógico se vio irrumpido y compelido a la virtualidad, ello acompañado de la exigencia de un saber y un dominio de los dispositivos tecnológicos y programas, aplicaciones y plataformas educativas que se tradujo, en algunos casos, en malestar y frustración. Cuando preguntamos en la encuesta cómo se sintieron al inicio de la pandemia teniendo que enseñar desde sus casas, los y las profesoras, respondieron que experimentaron inseguridad, desorientación, intranquilidad, incertidumbre, preocupación, miedo, agobio, entre otros. El profesorado utiliza adjetivaciones y expresiones para dar cuenta de cómo están viviendo el cierre de las escuelas pero la continuidad de su trabajo en una materialidad que no es la de las instituciones. Sostienen que es “mucha la labor que estamos haciendo”, que es muy difícil, imposible, vertiginoso, “yo no sé cómo se hace”, “tengo que improvisar”. Observamos cómo tener los dispositivos tecnológicos necesarios para el trabajo no involucra saber qué hacer con ellos, de hecho lo contrario, ello produce frustración, enojo e inseguridad en torno a propios conocimientos y desempeño de la función docente.

El trabajo intensificado produce la sensación del tiempo contraído y el hastío: “Es difícil esto de trabajar cuando tenés todo en contra. Estamos trabajando 3 o 4 veces más que cuando estamos yendo a la escuela y no te acompañan desde supervisión. (...) Nosotros tratamos de seguir cumpliendo como docentes” (Entrevista, Ana-docente y coordinadora de campo de conocimiento, junio 2020).

Claro que no se trata de Hércules y sus hazañas, sin embargo, las formas y efectos del trabajo pedagógico en el hogar producen reglas individuantes que profundizan el autocontrol y la responsabilización. Se trata de generar operaciones sobre sí y continuar la lucha aun cuando se tenga todo en contra, como una hazaña un tanto cruel que socava o tensiona aquellos que somos:

Las clases que nosotros hacemos no creo que sean totalmente maravillosas, creo que cada uno de nosotros hacemos lo que podemos con lo que tenemos. Le ponemos garra a veces pero no sé si a veces alcanza, porque no somos los mismos desde el dieciocho de marzo, veinte de marzo a ahora, yo misma me he dado cuenta que no somos los mismos. (Entrevista, Elena-docente y miembro de equipo de orientación, mayo 2020)

La evaluación constante de las propias prácticas, de la enseñanza en sí, ponderar el nivel de ajuste con lo maravilloso y con las expectativas de cada uno y de los demás, es una regularidad que identificamos en los relatos docentes. Hacer lo que se puede, poniendo “garra” a las acciones, denota no sólo la buena voluntad y arrojo de los sujetos sino también las huellas que ello va dejando en la subjetividad. Los cuestionamientos, los intentos de objetivación de sí contribuyen a la inseguridad y desconfianza respecto de lo que se sabe y se hace. Ello sumado al agobio y malestar generalizado. Así, la pandemia produce regulaciones en las subjetividades orientadas por las preguntas ¿qué sé?, ¿qué puedo? y ¿qué soy?

La eficacia de lo que Foucault (1990) llama tecnologías de poder y tecnologías del yo está dada en los procedimientos que el sujeto realiza sobre sí mismo, sobre el pensamiento que sobre sí desarrolla, sobre la modificación de su conducta a partir de la observación de fallas y revisiones constantes para la mejora (Villagran, 2019):

Sé que tengo varias cosas que puedo empezar a implementar que son mejores y que con estas herramientas digitales, con esta capacitación que hicimos, espero poder aprender un poco más. (Entrevista, Elena-docente y miembro de equipo de orientación, mayo 2020)

### Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones

Se me abrían las puertas a un mundo desconocido en el que la mayoría de mis pares y directivos estaban igual o peor que yo con esta enseñanza virtual, con su aplicación y funcionamiento. Miedo a no estar a las alturas de estos nuevos escenarios y entornos "áulicos". (Encuesta, octubre 2020)

Sostenemos que uno de los efectos de la pandemia es la potenciación de la autovigilancia en tanto instrumento de regulación social: "No sé si estoy haciendo bien y siento culpa" (Entrevista, Nadina-docente, junio 2020).

Tal como expone Grinberg (2008) el yo deviene objeto de reflexión, de mapeo y de acción, pero ya no de otro, sino de sí mismo. Aprender mejores cosas es casi sinónimo de aprender a ser mejor en las cosas que ya hacemos para estar a la altura de los requerimientos de los nuevos escenarios. Por supuesto que no negamos la necesidad de un mayor dominio de las tecnologías con propósitos pedagógicos y la reflexión sobre ellas en tanto artefactos culturales. Lo que discutimos aquí son los efectos que producen frustración y devaluación de los propios conocimientos y prácticas. Ello porque es posible identificar algo del orden del sufrimiento en la producción subjetiva. Una docente expresaba: "quiero llorar". El grado de angustia es una recurrencia en las entrevistas y encuestas que da cuenta de la afectación que la pandemia, la virtualización y el trabajo pedagógico en el hogar vienen produciendo desde el minuto cero.

Otro de los efectos a considerar es la experiencia del incremento del control del trabajo docente. Desde la perspectiva del profesorado, el programa de contenidos de cada espacio curricular pasó a segundo plano y en su lugar adquirió relevancia la elaboración de fichas pedagógicas y los trabajos integrados entre varias asignaturas. Las fichas vinieron a instalarse como los documentos o storyboard en el marco de la pandemia. La diagramación de actividades por semana y por día, contenido y modalidad de las actividades, identificación de temas en común entre asignaturas,

formas de seguimiento de la resolución de las actividades, etc., fueron los modos por excelencia que adquirió el trabajo docente en lo remoto que puede resultar un hogar.

Una de las tantas cosas que la retórica viral ha propagado es la de seguir siendo productivos en el hogar. El aislamiento no sólo debe ser preventivo sino productivo, debemos encontrar algo a qué dedicarnos además de seguir trabajando. Esto es, seguir produciendo en términos laborales pero también en cuanto a la salud, la alimentación, las aficiones, el ánimo, la sexualidad, entre tantos aspectos de la vida. La eficacia del control a distancia en gran parte radica en las prácticas que los sujetos desarrollan para controlarse. Sin embargo, el control burocrático administrativo, característico de las instituciones públicas y educativas, se vio exacerbado:

Entiendo que siempre prevalece la necesidad de controlarnos y saber bien si estamos o no, si hacemos o no (...) ellos piden, con el informe, el informecito, el papel, el papelito, el programa, el programita, la hoja de ruta... Ochocientas cosas que nos van pidiendo entiendo que se ha agudizado. (Entrevista, Nadina-docente, junio 2020)

Control y autocontrol. Qué hacemos y qué tan bien lo hacemos se traman entre las fichas e informes y las prácticas de autovigilancia del tipo "las clases no son maravillosas pero puedo hacerlo mejor". Negocio redondo, por algún lado todo control redundante, docentes que corrigen doce horas seguidas y aun así sienten que no dan abasto. Nunca es suficiente, siempre es poco, y mayor es la resonancia de las preguntas ¿qué soy? ¿qué puedo? y ¿qué sé?

Así como el trabajo se convirtió en remoto, la desconexión también es una idea remota. Junto con el control de la entrega de fichas, por parte del profesorado, se desarrolló una mayor exigencia y rapidez en las respuestas a estudiantes y familias. ¿Qué puedo? Siempre se puede más. Los sujetos señalan que el WhatsApp "explota", que el correo tiene por día un sinfín de notificaciones y que no dan abasto para dar respuesta o corregir. Incluso, responder la mensajería instantánea o los correos electrónicos son posibles gracias a restar tiempo personal y familiar, acción que no

Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones

es gratuita a la subjetividad puesto que incrementa los procesos de culpabilización. Rendir más y mejor es la clave en un terreno de control y autocontrol potenciado, aunque ello tenga costes en los vínculos más próximos. De hecho, la intensificación del trabajo docente alerta y expresa mayores niveles en las mujeres quienes describen culpabilización y angustia por quitar tiempo con sus hijos e hijas y reducir su participación en las actividades domésticas.

¿Qué soy? La pregunta cuyas respuestas más crueles las da el sí mismo. Los tiempos y espacios virtuales no son aparentes sino singulares, son de los sujetos y ocupan su diagrama de vida. A modo de “Tetris” cuyas piezas buscan encajar milimétricamente antes que caiga la próxima, la pandemia condujo a docentes a “cuadricularizar” y ceñir sus tiempos y espacios personales. Tal vez esta afirmación es una verdad de Perogrullo pero no por ello deja de constituir una preocupación para los sujetos. De hecho, es uno de los efectos que mayor malestar genera puesto que impacta en la vida personal. La materialización de la educación en casa mediada por las tecnologías se produce gracias a la concesión de los sujetos. Concesiones respecto de que la escuela, estudiantes y familias entren al hogar, concesiones sobre los tiempos personales y familiares, concesiones respecto de flexibilizar las prácticas de evaluación, concesiones sobre los dominios y campos disciplinares propios en pos de los abordajes integrados, etc. Un conjunto de concesiones que involucran la administración de los tiempos y espacios personales y el control y autocontrol de la productividad. Esas concesiones sin duda forman parte de la constitución subjetiva produciendo formas de autorregulación en las que pivotan las dinámicas escolares en tiempos de pandemia, en una articulación de microagenciamientos y malestar.

### **Reflexiones finales**

Las pantallas no suplen a las escuelas sino que las reivindican. Las escuelas, sus tiempos y espacios tienen un valor extra cuando ponderamos no sólo las funciones de transmisión de la cultura sino las relaciones directas del trabajo pedagógico, el lugar de encuentro, la interacción con colegas, la rutina diaria, prepa-

rarse y salir del hogar. La pandemia reconfiguró las coordenadas espaciales y temporales de la docencia, utilizando como base los tiempos y espacios personales. Así, el trabajo pedagógico se trama en otros acuerdos contractuales, en otras concesiones, en la tensión de aceptar la colonización del hogar y resistir la exposición de la intimidad.

La subjetivación es memoria (Deleuze, 2015) y los efectos en ella se tejen con los hilos temporales y afectivos. Si bien la pandemia llegó produciendo un shock (Grinberg et al., 2020), un corte y una interrupción en las vidas de los sujetos, también se instaló y extendió en el tiempo alejando la ilusión de un regreso pleno a las escuelas y al trabajo presencial. La pandemia produce múltiples regulaciones en las conductas que advierten afectaciones vinculadas al malestar, el trauma y el temor. Los efectos y las subjetividades no son unívocos y se producen en diversas instancias individuales, colectivas e institucionales. Los efectos en las subjetividades regulan las conductas de los sujetos y los modos de pensamiento de sí. Las caracterizaciones del profesorado respecto de cómo se vive la pandemia y el trabajo pedagógico remoto remiten a esas formas de regulación sintetizadas en las preguntas ¿qué puedo?, ¿qué sé? y ¿qué soy? Y, agregamos, ¿cómo mejorar todo ello? Es decir, cómo poder, saber y ser más y mejor.

Este artículo tuvo como objeto problematizar y discutir en torno a los efectos en las subjetividades y las formas de regulación de las conductas en tiempos de pandemia. Ello al tiempo que tensionar la idea de la planificación como parte del trabajo pedagógico que otorga algún tipo de seguridad y tranquilidad. Dimos cuenta de cómo el storyboard de la escolaridad si bien no es imposible es un asunto complejo dado el carácter incierto y cambiante del escenario global de la pandemia. Asimismo, la noción de storyboard es planteada con la intención de pensar los tiempos escolares aliados a los tiempos laborales y los esquemas de acción que diseña el profesorado cuando eso ocurre. Marcar, señalar, diseñar, guionar, planificar, son acciones de pensamiento y proyección que otorgan un marco de rutina y relativa certeza. Son acciones temporales del corto, mediano y largo plazo que en este momento se reinventan y sujetan al cambiante estado de excepción (Agamben, 2020) y las

mutaciones virales. Así, los sujetos mutatis mutandis desempeñan su trabajo de forma remota cuyos pilares son la flexibilización y la reinención de las prácticas pedagógicas.

Sin duda, la agenda de investigación deberá seguir problematizando e intentando comprender las dinámicas escolares en las nuevas materialidades, los procesos de virtualización y plataformización de la educación, así como las múltiples prácticas de afectación que experimentan el profesorado y los equipos de gestión.

### Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. En *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 17-19). Recuperado de <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- Álzaga, J., & Bang, L. (22 de octubre de 2020). *Malestar digital: Algunas lecturas sobre vivencias de alumnxs universitarios* [Archivo de video]. YouTube. [https://youtu.be/VPtirPsZ\\_4](https://youtu.be/VPtirPsZ_4)
- Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S., & Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios educativos*, 1(14). <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0003>
- Batthyány, K., & Arata, N. (2020). Pandemia y desigualdad. Una respuesta integral a la crisis. En I. Dussel, P. Ferrante & Pulfer, D. (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 255-268). Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problem%C3%A1ticas-en-iberoam%C3%A9rica-detail>
- Becher, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *Revista Científica Educ@ção*, 4(8), 922-945. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/122867>
- Berardi, B. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Byung-Chul, H. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 97-112). Recuperado de <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>

- Caruso, M., & Dussel, I. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020. Aislamiento social preventivo y obligatorio coronavirus (COVID -19). 19 de marzo de 2020. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=3A71110D7F0C5E2BD4CBE60891B3E349?id=335741>
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault* (Vol. 3). Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Done, E., & Murphy, M. (2018). The Responsibilisation of Teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 142-155.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Foucault, M. (1984). Cómo se ejerce el poder. En H. Dreyfus & P. Rabinow, *M. Foucault. Un Parcours Philosophique*. Paris: Editions Gallimard.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el College de France: 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 10-31.
- Grinberg, S., Veron, E., & Bussi, E. (27 de abril de 2020). #COVID19 shock y la perplejidad de los derechos humanos. Diagonal CIEP. Recuperado de <https://diagonalciep.org/covid19-shock-y-la-perplejidad-de-los-derechos-humanos/>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones

- Kaplan, C. (19 de mayo de 2020). *La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia* [Archivo de video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV\\_Cg&ab\\_channel=LaPedagog%C3%ADaqueVendr%C3%A1](https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV_Cg&ab_channel=LaPedagog%C3%ADaqueVendr%C3%A1)
- Lawn, M., & Grosvenor, I. (2001). 'When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools. *History of Education*, 30(2), 117-129. <https://doi.org/10.1080/00467600010012418>
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177. <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Meirieu, P. (2013). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Recuperado de <http://mapa.educacion.gob.ar/img/informe-continuidades-pedagogicas-ok.pdf>
- Mortis Lozoya, S. V., del Hierro Parra, E., García López, R. I., & Manig Valenzuela, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 15(68), 73-97. Recuperado de <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-68/la-modalidad-mixta-un-estudio-sobre-los-significados-de-los-estudiantes-universitarios.pdf>
- Osorio, L., & Duarte, J. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 19(37), 65-72. <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-06>
- Peters, M. (2016). From State Responsibility for Education and Welfare to Self-Responsibilisation in the Market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 138-145.
- Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Preti, M., & Fernández, M. C. (2020). Educación y desigualdade socioeconómica. Políticas públicas em tempos de pandemia (República Argentina). *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(1), 22-42.

- Red ESTRADO (2020). *Informe de la Red ESTRADO-ARGENTINA presentado en la reunión con el Ministro de Educación de la Nación Dr. Nicolás Trotta, el Secretario de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias Dr. Pablo Gentili y la Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente Dra. Mercedes Leal*. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/academica/wp-content/uploads/sites/33/2020/05/2020-Informe-Red-ESTRADO-Arg-reuni%C3%B3n-Min-Ed-Naci%C3%B3n.pdf>
- Redondo, P. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 137-147). Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Saraiva, K., & Veiga-Neto, A. (2009). Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, 34(2), 187-201.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Serra, S. (2020). Continuidad pedagógica en pantalla: entre la disputa de lenguajes y las posibilidades creativas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 315-323). Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En A. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Encuentro.
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.163-174). Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Varela, J., & Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Morata.
- Villagran, C. (2018). Tecnologías y efectos de reforma. Análisis de la recepción y puesta en marcha de la reciente reforma educativa en la Provincia de Santa Cruz. *Espacios en blanco*, 28(2), 33-48.

Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones

- Villagran, C. (2019). El dispositivo está de moda: dinámicas y personalización en las regulaciones de las trayectorias estudiantiles en educación secundaria. *Textos y contextos desde el sur*, 7, 127-141. Recuperado de <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/articulo/view/75>
- Villagran, C. (2020). *Situación de los niveles del Sistema Educativo de las regiones-Patagonia. Ciclo de Encuentros virtuales de reflexión de la SAIE. Situación de los niveles del Sistema educativo en las regiones* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/aKtr-i6GULI>
- Viñao Frago, A. (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 279-304.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. doi: 10.1080/17439884.2020.1761641