

Pandemia y escuela

Del aislamiento social preventivo y obligatorio al regreso a las aulas

Marcelo Krichesky*
Ana Manzo**
Rafael Gagliano***
Sandra Pederzoli****

Resumen

Este artículo se basa en un estudio realizado en los inicios de la emergencia del COVID-19 a nivel global y en la Argentina en particular, en un escenario de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que afectó la dinámica social, la vida ciudadana y la escolarización de miles de niños, adolescentes y adultos. El estudio se desarrolló en base a una encuesta suministrada a docentes, directivos e inspectores de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y a grupos de intercambio con dichos actores, con motivo de analizar los procesos de continuidad y discontinuidad pedagógica, y las propuestas para el regreso a clases presenciales.

* Doctor en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Magister en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/ Argentina). Profesor Universitario en grado y posgrado e investigador en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). e-mail: Marcelo.krichesky@gmail.com

** Profesora en Filosofía y Pedagogía, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Lanús (UNLA), en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), y en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). e-mail: ana.manzo@unipe.edu.ar

*** Docente e investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Docente en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). e-mail: rafasan-gagliano@gmail.com

**** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN) con estudios de Especialización en Currículum, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en Investigación Educativa, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Investigadora y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). e-mail: sanpedez@gmail.com

Pandemia y escuela

En este trabajo se recupera este proceso de indagación con el propósito de reconstruir la experiencia docente, reconociendo que sus discursos expresan posiciones singulares ante la emergencia del ASPO y una búsqueda por sostener cierta continuidad pedagógica e imaginar alternativas respecto del regreso a clases presenciales desde contextos institucionales diversos y desiguales. Se destacan en las conclusiones viejos y nuevos rituales que se producen en el escenario de pandemia y ASPO, e interrogantes sobre el regreso a clases presenciales, que trascienden la dimensión higienista y se asocian a aspectos pedagógicos y de la convivencia.

Palabras clave: COVID-19, sistema educativo, experiencia docente, continuidad educativa, regreso a clases presenciales

Pandemic and school

From preventive and compulsory social isolation to return to the classrooms

Abstract

This article is based on a study carried out at the beginning of the COVID-19 emergency at global level and in Argentina in particular, in a scenario of preventive and compulsory social isolation (ASPO) that affected social dynamics, citizen life, and the schooling of thousands of children, adolescents and adults. The study was developed, based on a survey provided to teachers, principals and inspectors of different levels and modalities of the educational system, and exchange groups with said actors, in order to analyze the processes of pedagogical continuity and discontinuity, and proposals for the back to face-to-face classes.

This article recovers that process of inquiry in order to reconstruct the teaching experience, recognizing that their speeches express unique positions in the face of the emergence of ASPO and the search to sustain a certain pedagogical continuity and alternatives regarding the return to face-to-face classes from diverse and unequal institutional contexts. Old and new rituals that occur in the pandemic scenario and ASPO stand out in the conclusions, and questions about returning to face-to-face classes, which transcend the hygienic dimension and are associated with pedagogical and coexistence aspects.

Keywords: COVID-19, educational system, teaching experience, educational continuity, return to classes

Introducción

Este artículo surge a partir de un estudio realizado en base a una encuesta semiestructurada suministrada a docentes, directivos e inspectores de diversos niveles y modalidades del sistema educativo, con motivo de los procesos de continuidad y discontinuidad pedagógica durante el ASPO y de las propuestas para el regreso a clases presenciales.¹ De modo complementario se desarrollaron grupos de intercambio con docentes y directivos de educación inicial, primaria y secundaria, educación de jóvenes y adultos, y con supervisores de los niveles primario y secundario.

En este marco, el presente artículo recupera datos sistematizados de la encuesta y voces de los integrantes de los diversos grupos focales con el propósito de reconstruir la experiencia docente, apelando a la dimensión subjetiva y posiciones singulares que se configuran junto con tradiciones y culturas escolares, ante esta situación excepcional que implica la pandemia del COVID-19 en el sistema educativo.

El desarrollo se organiza en tres apartados: un primero que describe algunos rasgos generales de los efectos de la pandemia en el sistema educativo desde una perspectiva amplia; un segundo apartado que presenta tendencias generales encontradas en la encuesta suministrada y que acerca algunas continuidades y rupturas para la educación en contextos de pandemia, y por último, un tercero que recupera la experiencia docente en el contexto del ASPO y la búsqueda de la continuidad pedagógica a través de las voces oficiales y de la comunidad educativa.

¹ La investigación realizada durante el primer semestre del 2020 pretendió capturar la experiencia docente en contexto del ASPO en base a un enfoque cuantitativo y cualitativo a partir del diseño de una encuesta semiestructurada suministrada a docentes, directivos e inspectores de diversos niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) (se especifica en la nota 2), y la gestión de seis grupos focales, organizados por niveles de la educación común (inicial, primaria y secundaria) y de la modalidad de jóvenes y adultos. Dichos grupos se desarrollaron con motivo de indagar los procesos de continuidad y discontinuidad pedagógica en ASPO, el acceso y uso de tecnologías u otros dispositivos, las trayectorias escolares de los estudiantes y las estrategias situadas para el regreso a clases presenciales. La narrativa de los docentes remite a la necesidad de comprender su experiencia, poniendo atención a sus relatos y producción de sentido (Braga, 2013).

**Los efectos de la pandemia en el sistema educativo:
antecedentes regionales y nacionales**

A partir de marzo de 2020 la pandemia por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales en las escuelas en más de 190 países, con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Para mediados de mayo de 2020, más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020). A ello se sumaba, en la búsqueda de reemplazar la enseñanza presencial por la enseñanza virtual, el acceso dispar a conexiones a Internet, que se corresponde con una distribución desigual de recursos que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad y que, en ciertos países, se corresponde con poblaciones de zonas rurales (Rieble-Aubourg & Viteri, 2020).

En el caso de Argentina, pese a las medidas de aislamiento, desde la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles el 16 de marzo de 2020 (Res. N° 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación [MEN]), se generaron, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, iniciativas para la continuidad pedagógica (Res. N° 363/2020 del Consejo Federal de Educación [CFE]). En este marco, la modificación del Art.º 109 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, habilitó “transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de dieciocho (18) años de edad”.

Asimismo, se generó la Evaluación Nacional de la Continuidad Pedagógica (Res. N° 363/2020 del CFE), protocolos marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria.

Por otra parte, ante el fenómeno de la pandemia y a partir de ella, el ASPO, las respuestas y cambios producidos, en particular en el ámbito educativo, han sido estudiados desde diferentes organismos y grupos de investigadores en diversos países. Desde los organismos internacionales y no gubernamentales se estudiaron las percepciones de la población frente a la pandemia (UNICEF, 2020) y se describieron las plataformas educativas de los ministerios de educación provinciales (Cardini, D'Alessandre, & Torre, 2020).

Desde el Estado nacional, los resultados de la encuesta tomada por la Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID 19 del MINCyT-CONICET-Agencia (2020) señalaron las dificultades de la escolaridad virtual, entre estas, la falta de computadoras y acceso a Internet, y las limitaciones de los adultos y las adultas para acompañar en las tareas escolares a los niños, las niñas y adolescentes. Esta tendencia se ratificó en otros estudios centrados en el nivel secundario, en los que se expresa que las desigualdades educativas impactan en el trabajo docente, la ampliación de las brechas en el acceso y el uso de nuevas tecnologías y conectividad (Lion, 2020; Meo, 2020; Ruiz, 2020; Tranier, Bazán, Porta, & Di Franco, 2020).

En otras indagaciones realizadas en el período se analizaron los modos de estructuración de las plataformas educativas y las relaciones que los gobiernos educativos de las 24 jurisdicciones del país establecieron con familias, docentes y estudiantes (Di Piero & Miño Chiappino, 2020), así como la complejidad que asume la escuela en el hogar, con las pérdidas tradicionales del espacio y tiempo que pautó históricamente la escuela moderna (Dussel, 2020; Terigi, 2020).

Al momento de la finalización de este trabajo exploratorio (septiembre de 2020), comenzó a instalarse el debate (político institucional y mediático) sobre el regreso a clases y por lo tanto, los protocolos higienistas y la priorización curricular que ofrecerían las instituciones educativas, configurando “esos espacios a los que todos queremos volver pero que nadie sabe con precisión cómo ni cuándo ni en qué nuevas condiciones” (Dussel, Ferrante, & Pulfer, 2020, p. 11).

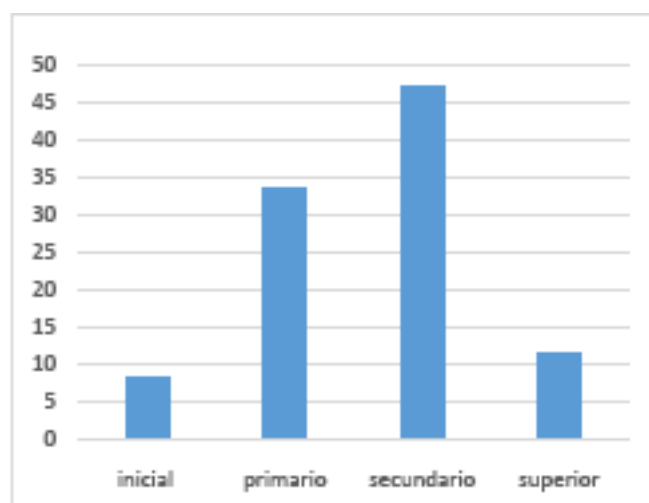
Continuidades y rupturas en contextos de pandemia: tendencias generales

La pandemia de coronavirus y las situaciones de aislamiento inicial y de escolaridad alternada —presencialidad/virtualidad— que le siguió, se fueron presentando como una fuerza que traccionó distintos comportamientos que impulsaron “innovaciones” en los modos habituales de “hacer escuela”. En este mapa, como se describió anteriormente, las instituciones educativas al tener que encontrar formas nuevas y distintivas para continuar enseñando, actuaron de manera diversa en relación con las condiciones existentes y los recursos disponibles.

En la encuesta² realizada desde la Especialización en Políticas Educativas (EPE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), contestada por un total de 725 actores del sistema educativo, de la cual participaron 47% docentes de nivel secundario común de gestión estatal del conurbano y de la Ciudad de Buenos Aires con una antigüedad mínima de 15 años, en relación a las prácticas llevadas a cabo durante el ASPO, casi la totalidad manifiesta haber mantenido alguna forma de comunicación con los estudiantes y/o sus familias en términos de asegurar la continuidad pedagógica (96,7%). Esta tendencia se ratifica posteriormente en los grupos focales realizados desde este proyecto con diferentes actores del sistema, cuyos alcances y resultados se especifican en la tercera sección del artículo.

² La encuesta se desarrolló entre los meses de mayo y junio de 2020, administrada mediante un Google Forms sin una muestra preestablecida. De acuerdo a las respuestas obtenidas se concentró en un 70% en la provincia de Buenos Aires, 20% en la Ciudad de Buenos Aires y el resto en otras provincias, siendo el 84% de gestión estatal y el 16% de privada. La antigüedad docente se distribuye en un 51% entre 5 y 10 años; 19, 3% entre 11 y 15 años y un 11 % entre 16 y 20 años. Este instrumento se estructuró en base a niveles y modos de comunicación durante el ASPO, estudiantes vinculados y desvinculados, prioridades en las estrategias organizativas y pedagógicas para la revinculación, trabajo docente y curricular en la enseñanza virtual, prioridades para el regreso a clases.

Figura 1. Distribución porcentual de docentes participantes por nivel de enseñanza



Por otra parte, la proporción de estudiantes que dejaron de vincularse o asistir a las actividades propuestas para la continuidad pedagógica presenta variaciones con relación al nivel de enseñanza: en los docentes del nivel primario y secundario esta proporción no excedió el 10%, mientras que los del nivel inicial y superior, lo ubican entre un 10 y un 25%. No obstante, frente a estos casos, el 88,3% de los docentes afirma haber realizado algún plan de acción para los estudiantes que habían abandonado las clases virtuales, y también para aquellos estudiantes y/o familias que nunca se habían conectado con ellos.

Si bien entre estas estrategias resultaron mayoritarias aquellas apoyadas en el llamado telefónico o uso del mensaje vía WhatsApp, una proporción significativa de respuestas señalan que las acciones se concentraron en visitas domiciliarias de algún personal de la institución o contactos a través de estrategias asistenciales, en ciertos casos con implicación de equipos de orientación escolar de las mismas.

Pandemia y escuela

En relación con los medios a través de los cuales se establecieron las comunicaciones, estos han sido variados y simultáneos. En forma mayoritaria, y en similitud a una tendencia nacional (MEN, s.f.), las mismas se han realizado por WhatsApp (82,8%), correo electrónico (63,5%), teléfono móvil (47,2%), cuadernillos de continuidad pedagógica elaborados por el ministerio nacional y/o de diferentes jurisdicciones (43,1%), plataformas en línea (32,4%) y blogs (10,1%). Un porcentaje menor refiere a otros recursos, entre los cuales pueden mencionarse: visitas domiciliarias, módulos en formato papel que incluyen actividades, contacto con la familia en ocasión de entregar alimentos.

Un 44,3% de docentes señalan que las dificultades fueron tecnológicas, dando cuenta de un universo que evidencia ciertas tensiones que se producen en la vinculación con las familias en cuanto a criterios o problemáticas pedagógicas que surgen con el trabajo mediante recursos propios de la virtualidad. En todos los casos, los docentes reconocen haber asignado más tiempo al trabajo pedagógico y un 48% expresó fenómenos de estrés y “desborde” dada la complejidad que significó la planificación y seguimiento de las acciones pedagógicas y el trabajo de los estudiantes. En este marco, tal como se profundiza en el próximo punto, parecería que los esfuerzos realizados por docentes, familias y estudiantes por sostener diferentes formas de comunicación, vínculos y aprendizajes, son diversos y desiguales, en un contexto de emergencia en el que se yuxtaponen el papel del Estado (con sus normativas y diversas formas de acompañamiento territorial) la singularidad de cada contexto social, institucional y familiar y la subjetividad de los diferentes actores sociales.

La experiencia del ASPO. La búsqueda de la continuidad pedagógica: voces oficiales y de la comunidad educativa

Junto a las tendencias que se registraron en la encuesta, se intentó de modo complementario construir diálogos con docentes, directivos y supervisores de diferentes niveles y modalidades

educativas.³ En estas narrativas emergen no solo aspectos uniformes característicos de las situaciones de aislamiento que atravesaron a los diversos actores del sistema educativo, sino la complejidad de las situaciones y la desigualdad social y educativa con una crudeza tal vez más elocuente que en épocas de presencialidad.

Con relación a las intervenciones que los docentes realizaron desde las escuelas con las familias y los estudiantes, estas fueron definidas por ellos mismos como acciones propias de continuidad pedagógica (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2013), asociadas a sostener de múltiples maneras la comunicación, los aprendizajes, y a garantizar las trayectorias educativas.

En este sentido, el principio de continuidad pedagógica remite a la necesidad de que los actores del sistema educativo, en diferentes niveles de responsabilidad, establezcan de forma consensuada las estrategias para garantizar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir. Sin lugar a duda, este principio se asocia a la priorización de las trayectorias educativas y a la necesidad de garantizar que las acciones programadas en los diferentes niveles de gestión no sean un factor de interrupción de esa continuidad, sino políticas específicas que prevean y atiendan las eventuales discontinuidades que se produzcan. De esta forma, planificar, gestionar y supervisar para asegurar la continuidad pedagógica implica tomar como punto de partida el impacto que la discontinuidad tiene sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los sujetos involucrados (DGCyE, 2013).

Desde la voz de los actores, la búsqueda de estrategias de conjunto para morigerar el impacto de la discontinuidad sobre las trayectorias educativas pareció haber sido el objetivo que desde el

³ Junto con la encuesta se organizaron, entre mayo y julio de 2020, seis grupos focales de intercambio vía zoom; cada uno con 25 docentes y directivos de Educación Inicial; inspectores, docentes y directivos de Educación Primaria; inspectores, docentes y directivos de Educación Secundaria; y docentes de la Modalidad de Adultos y C. Encierro. Participaron de esta iniciativa un total aproximado de 150 actores. En este artículo se identifican con las letras D., Dir. e I. a los testimonios de los Docentes, Directivos e Inspectores que surgen con significatividad de los grupos focales.

Pandemia y escuela

discurso oficial se reiteraba en las orientaciones y sugerencias a la hora de tomar decisiones, y hacia allí fueron las acciones y los esfuerzos de las instituciones y sus actores.

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación, a través de distintos organismos y/o Consejos, ha reconocido el esfuerzo llevado a cabo por docentes e instituciones en el sostenimiento más que de la continuidad pedagógica, del “contacto” y el “vínculo” con familias y/o estudiantes. En esta línea se expresa el Consejo Nacional de Calidad de la Educación (2020):

Este Consejo reconoce la celeridad y amplitud de las iniciativas implementadas desde el inicio del ASPO/DISPO y sus distintas fases para sostener el contacto con las y los estudiantes y reducir las brechas existentes a la hora de sostener el vínculo educativo. (p. 1)

Si bien este artículo no pretende recorrer exhaustivamente todas las experiencias realizadas por inspectores, directivos y docentes de la provincia y de la Ciudad de Buenos Aires, sí intenta recuperar algunas voces que dan cuenta de esa trama que se fue tejiendo entre “discontinuidad”, “trayectorias educativas”, “continuidad pedagógica” y/o “sostenimiento del vínculo”.

La búsqueda de estrategias de continuidad pedagógica: de la inseguridad al trabajo articulado, y el grupo familiar como soporte

En la experiencia, durante los inicios del período del ASPO, aparecieron expresiones que describen, por parte de docentes, directivos e inspectores, sensaciones de sorpresa, perplejidad, desconcierto e inseguridad ante las rupturas del tradicional trabajo de proximidad, así como lo que significa el trabajo con otro que no se hace presente en la escena escolar, y que en todo caso hay que ubicarlo detrás de una pantalla de una PC, de un móvil, o en encuentros que suceden en una entrega de cuadernillos o distribución de alimentos. Esta nueva experiencia no deviene de un historial previo en el sistema, ni de instancias de formación, se produce en acto y se reconfigura entre los docentes, las familias y los estudiantes:

Marcelo Krichesky, Ana Manzo, Rafael Gagliano y Sandra Pederzoli

A lo mejor muchos no pueden darse cuenta que lo estamos vivenciando, pero es una situación traumática para muchos, más los adultos, y a través de las distintas propuestas que están acercando cada una de las docentes a cada familia a través del juego, a través del dibujo, a través de las distintas actividades, son formas que les permiten a los niños ir elaborando y expresando esta situación que se está viviendo en cada hogar...y nosotros. (D., Buenos Aires)

Este desconcierto o inseguridad, enunciado en diversos diálogos como “trauma”, también se hizo presente en las prácticas de los inspectores, poniendo en el centro de la escena “los modos particulares del ejercicio del rol”. Esta percepción es señalada por ellos, quienes sostienen que el periodo de aislamiento les permitió intensificar el trabajo en equipo entre directores y docentes a través de reuniones periódicas en las que se acordaron estrategias pedagógicas, y a la vez, revisiones prácticas de intervenciones mediadas por la virtualidad.

Sentí también cierta incertidumbre y falta de herramientas a la hora de tener que asesorar y acompañar a los equipos directivos. Motivo por el cual pienso que todos transitamos esta misma sensación de inseguridad, de ver de qué manera nosotros podríamos habilitar y asesorar (habilitar espacios donde el acompañamiento fuera diferente) había mucha negatividad de algunos compañeros docentes en habilitar espacios virtuales. Entonces esto fue: ¿cómo lo hacemos? Desde mi lugar fue tratando de enseñar, de tratar de volver de inspector al rol del docente. (I., Buenos Aires)

Asimismo, cabe señalar que en los momentos iniciales del ASPO se enuncia la emergencia de una visible tensión, especialmente en el nivel secundario, entre los modos habituales de un trabajo docente aislado y fragmentario de la presencialidad y la necesidad de establecer procesos de articulación, no sólo hacia el interior de las instituciones, sino entre niveles y modalidades para el sostenimiento de las trayectorias y la continuidad pedagógica.

No obstante, en aquellas instituciones que dan cuenta de haber transitado experiencias previas en la búsqueda de estrategias para gestionar la enseñanza en contextos de discontinuidad educativa, esta tensión tiende a desaparecer:

Pandemia y escuela

Tuvimos la posibilidad, en articulación con la modalidad de psicología, de atención a cada una de estas emociones y cambios que han sufrido tanto familias como docentes, es decir, poder acompañar a los docentes para que puedan ingresar a las familias. Se fueron generando reuniones de articulación incluso con otras modalidades para ver cómo podíamos diseñar estas propuestas, no estábamos habituados a estas formas de trabajo. (Dir., Buenos Aires)

Esto con respecto a lo primordial que era contactarnos con la familia, saber cómo estaban, y a partir de esto el trabajo en equipo con los compañeros de psicología, de secundaria, inicial, de artística y de educación física, que fue fundamental conformar este equipo y empezar a pensar en dos tramos de trabajo: uno que tenía que ver con los nodos, nodos le llamamos nosotros a nucleamientos de escuelas cercanas, no sólo inicial y secundaria. Los nodos son tres, cuatro o cinco escuelas de niveles y modalidades que trabajan sobre lo sociocomunitario y situaciones de vulneración de derechos. Y, por otro lado, cada uno con los inspectores de su modalidad y nivel, diseñando en conjunto con docentes y directivos propuestas pedagógicas con el recurso que tenemos. (Dir., Buenos Aires)

Si bien las experiencias previas de trabajo en relación a la continuidad pedagógica resultaron insuficientes, o al menos no resolvieron la percepción de desconcierto en la medida que los períodos de no presencialidad se extendieron, aquellos equipos de conducción y docentes, independientemente del nivel educativo, que fueron sorprendidos en el desafío de “comunicarse”, “enseñar”, “sostener vínculos”, “conectarse” con familias y/o estudiantes en un escenario extramuros, lo fueron logrando en un proceso que demandó revisiones y reformulaciones de las estrategias iniciales, como un ensayo y error en la búsqueda del sostenimiento de la continuidad pedagógica:

Lo hicimos así por etapas, cinco etapas, primera etapa que fueron los primeros 15 días nos sorprende la suspensión de clases. El desafío era ver cómo íbamos a intervenir con los alumnos en los formatos de cuadernillos en papel, y cómo íbamos a activar el blog y las aulas del modo que ya funcionaban muy intermitentemente, pero no estaba puesto el foco ahí. En una segunda etapa la escuela se abrió a la virtualización, nos dimos cuenta que la cuarentena vino para quedarse, así que proliferaron todas las plataformas y mail, modo WhatsApp, Facebook, Classroom de todo, para todos los grados, de primero a séptimo grado. Tercera etapa fue, ¿qué hacemos con los pibes que no tienen conectividad? ¿Qué hacemos

Marcelo Krichesky, Ana Manzo, Rafael Gagliano y Sandra Pederzoli

con los que se nos están perdiendo? Empezamos a ver que de los 20 que teníamos, cinco, seis no sabíamos en que andaban, no habían devuelto nada, no se conectaban, es decir así que fuimos en busca de los no conectados. En la cuarta etapa, y donde ya pudimos ver que teníamos virtualizados, conectados, y no ubicados porque así era el panorama, nos centramos en las devoluciones, porque ya teníamos las plataformas, las actividades empezaban a aceptarse un poco esto de los que entraban y salían, (...) pero de las devoluciones de tareas, no podíamos dar cuenta de qué estaban haciendo.”(...); y la última etapa, que es esta la quinta etapa, es la que les decimos que es la de sostener el cansancio de la pantalla del trabajo a distancia, remoto. (D., Buenos Aires)

En definitiva, los puntos de partida de las instituciones, en relación con sus experiencias colectivas previas, resultaron vinculantes con la dinámica de trabajo que pudieron lograr en pandemia. En este sentido, aparecen problemáticas ligadas a: equipos docentes integrados por nuevo personal de la institución, docentes que se desconocían por asistir a distintos turnos, condiciones de trabajo del profesor “taxi”, aun vigente en la escuela secundaria, que obstaculizan el ejercicio del trabajo colectivo y articulado que la nueva situación demandaba y del que no había experiencias previas.

Por otra parte, y en relación con los mejores logros en el sostenimiento de la continuidad, las diferencias encontradas inicialmente entre las escuelas residen, a primera vista, en las edades de los estudiantes que atiende cada nivel educativo: en el caso del nivel inicial, el vínculo se estableció casi exclusivamente con las familias, ya que la enseñanza se encuentra habitualmente mediada por los adultos de los grupos familiares. En educación primaria, si bien se evidencia la participación de adultos en el vínculo con la escuela, van ganando en autonomía las tareas con estudiantes de los años más avanzados. Mientras que, en educación secundaria, el sostenimiento de las trayectorias y la continuidad pedagógica parecieran depender, casi exclusivamente, de las decisiones de los estudiantes:

Pandemia y escuela

En familias donde hay varios hijos de distintas edades, los padres que tienen pocos dispositivos, priorizan atender los que van al primario. A no ser que el hijo vaya a sala de 5. Se desentienden del nivel inicial... Y los de secundaria pareciera que se ocupan solos. (D., provincia de Buenos Aires)

Lo que puedo rescatar de esta cuestión es que por primera vez tuve una relación directa con los padres. Eso me parece muy valorable en el sentido que sabemos que la comunidad educativa está formada por todos alumnos, los directivos, los docentes, pero también los padres. (D., Ciudad de Buenos Aires)

De todos modos, la mediación de los adultos en relación con la posibilidad de acompañar los procesos de continuidad que diseña la escuela y el dispar acompañamiento en relación al nivel educativo, da cuenta de cómo el grupo familiar constituyó un soporte (Martuccelli, 2007) y actor significativo para la continuidad pedagógica de una escolarización en “pantuflas”, “instalada en lo doméstico y sobre todo en las pantallas” (Dussel, 2020, p. 338).

En este marco, la desigualdad educativa se hizo más presente, ratificada en estudios de alcance nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2020) sobre la continuidad pedagógica que evidencian un acceso, uso desigual de tecnologías digitales y de conectividad en amplios sectores de la población, en tanto cerca de un 54% de hogares, a nivel nacional, se encuentra sin acceso a Internet, con problemas de señal o solo con acceso desde un celular, constituyéndose un obstáculo para sostener el vínculo pedagógico y variable quizá diferenciadora en relación con la mentada continuidad. En el próximo punto nos detendremos en ciertos efectos que implicó dicha desigualdad en las trayectorias escolares y el trabajo docente desde las voces de sus propios protagonistas.

Continuidad pedagógica y desigualdad educativa

Desde los años ochenta, la desigualdad educativa constituye una problemática analizada en América Latina. Los sistemas educativos se caracterizan por la segmentación, la segregación y las condiciones diferenciadas de la enseñanza por grupo social, que no garantiza, desde una perspectiva de derechos, una igualdad

social de oportunidades (Dubet, 2005). Dicha desigualdad, en contextos de ampliación de la obligatoriedad, afectó especialmente a los sectores de menores ingresos y vulnerabilidad social, pese a los esfuerzos del Estado y la sociedad civil en el desarrollo de políticas y programas socioeducativos orientados a la igualdad educativa (Vassiliades, 2014), no solo en las tasas de asistencia al nivel secundario sino en la calidad de sus aprendizajes y el desarrollo de trayectorias, con menores niveles de permanencia y finalización de los estudios en los diferentes niveles de enseñanza.

Uno de los diagnósticos más consensuados en el contexto del COVID-19 y ASPO indicó que la desigualdad educativa se hizo más presente que nunca. En Pereyra (2020), así como en otros estudios realizados (Bocchio, 2020; Ruiz, 2020), se registra la cristalización de circuitos diferenciados de calidad en base al origen de clase, la localización territorial, además de la disposición y uso desigual de las tecnologías digitales generadas por la falta de acceso a las mismas de amplios sectores de la población. Junto con dichos procesos que son demarcatorios de una desigualdad educativa persistente, en contextos de pandemia, un hecho que resultó transversal a los diferentes niveles de enseñanza de la educación obligatoria (inicial, primario y secundario), en instituciones que atienden poblaciones socialmente vulnerables, fue la entrega de los módulos alimentarios que en ciertos casos fueron acompañados con la distribución de cuadernillos de continuidad pedagógica.

En este marco, las escuelas y los docentes de la provincia de Buenos Aires que atienden sectores vulnerables, se vieron comprometidos a cumplir con la tarea de la entrega quincenal de módulos alimentarios (Res. conjunta N° 705/2020 del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad [MDC] y DGCyE), alternativa del Estado ante el cierre de los comedores escolares producido por el ASPO. No obstante, este hecho, en apariencia de política de desarrollo social, se transformó en la trama de sostenimiento del vínculo y de la enseñanza, en algunos casos con los estudiantes, en otros, con las familias:

Pandemia y escuela

En la mayoría de las escuelas públicas... el momento de la entrega del bolsón de mercadería es un momento propicio para establecer algún tipo de contacto cara a cara con la familia para ajustar algunas cuestiones que tienen que ver con la continuidad pedagógica. Este es un espacio bienvenido porque nos permite poner en común estas cuestiones y nos permite además ver otras realidades. (Dir., Buenos Aires)

En la entrega de los bolsones se entregan las actividades también, los cuadernillos, los que preparamos nosotros y aparte nos entregan para que corriamos también. Tenemos un protocolo, dos días después de recibido, una vez que desinfectamos todo, ahí recién corrijo. Vuelve la entrega, lavamos las bolsitas, todo impecable, y se entrega a las familias con el cuidado que implica. Los bolsones de comida también llevan el cartel del nombre del alumno, porque es una cuestión de cuidado, porque hay familias que no saben leer y escribir y así ellos identifican el nombre de su hijo y retiran el bolsón. (Dir., Buenos Aires)

Sin embargo y más allá de que las tramas de sostén posibilitaron, entre otras estrategias, la acción asistencial, el quiebre de las trayectorias escolares y la de recursos tecnológicos por parte de los docentes y estudiantes constituyen, junto con las condiciones de vida de los mismos (en ciertos casos de hacinamiento), expresiones claras de la desigualdad que se manifiesta en la encuesta y en las narrativas docentes. Dicha problemática se acrecienta exponencialmente al considerar las ofertas de educación de jóvenes y adultos. En el diálogo con directivos y docentes de esta modalidad, junto con una escasez de recursos tecnológicos de las instituciones y los hogares de los estudiantes que medien para la comunicación y continuidad pedagógica, como expresión de problemáticas estructurales que trascienden el escenario de pandemia, se registró el esfuerzo por parte de los equipos docentes en idear mecanismos de comunicación, producción y/o recontextualización de materiales didácticos, elaborados mayormente para los niveles obligatorios del sistema educativo:

También empezamos de distintas maneras. La primera semana, lo que primero pudimos hacer, una vez que nos dijeron que no íbamos a poder entrar de nuevo a la escuela, es armar unos cuadernillos. Que no podíamos armar uno para cada uno, porque no teníamos los insumos para hacerlo. Entonces, cada docente lo que hizo fue un cuaderno para cada

Marcelo Krichesky, Ana Manzo, Rafael Gagliano y Sandra Pederzoli

pabellón. Once cuadernos, porque son once pabellones donde hay estudiantes. Y bueno, un cuaderno para cada pabellón con actividades para ellos. Y que cada uno iba a tener que, a ese cuaderno, hacerlo circular entre las celdas y copiarlo en su cuaderno y hacerlo. Era bastante dificultoso. Igual, lo lograron. Muchos trabajaron esas semanas de esa forma. Después, llegaron algunos de los cuadernillos de Nación, de Provincia... Iba llegando todo medio a destiempo y en distintas cantidades. (D., Buenos Aires)

En este marco, la proporción de estudiantes que dejaron de vincularse, de asistir a las actividades propuestas de continuidad pedagógica, varió según el nivel de enseñanza como se anticipó: en los docentes del nivel primario y secundario esta proporción no excedió el 10%, mientras que los del nivel inicial y superior, lo ubican entre un 10 y un 25%.

Por otra parte, las narrativas de los diferentes actores involucrados en los grupos de intercambio dan cuenta que la pandemia pone a la luz una *acumulación de desventajas sociales* (Saravi, 2007) de los sectores con mayor nivel de vulnerabilidad y exclusión, ante la cual los docentes y las instituciones se obstinan en mediar e intervenir, con los límites que demarca la cuestión social, con una precarización de los recursos tecnológicos. Estos últimos estuvieron centrados en una gran mayoría en el uso del WhatsApp.

Nuestra experiencia es complicada, estamos en la Villa XX, que como habrán escuchado en las noticias el virus tienen mucha circulación comunitaria, entonces, lo que nos viene pasando en los últimos 20 días es que casi ya no tenemos respuesta de nuestros estudiantes. Si bien la escuela está en contacto con los estudiantes, sobre todo y fundamentalmente con los esfuerzos de los profesores tutores y preceptores, así se armaron parejas pedagógicas entre el tutor de cada curso y el preceptor de cada curso y, de esta manera, se intenta tener un seguimiento bastante cercano vía WhatsApp. Con el resto de los profes, la escuela tomó la decisión, al principio de la cuarentena, que la forma de contacto fuera por correo electrónico. En cuanto a las actividades, al principio, se enviaban una por semana, y cada área tenía un día específico, pero después de la segunda semana de envíos de tareas, hubo reclamos de las familias que era demasiada tarea, que los chicos y las chicas no llegaban con tantas actividades, entonces se resolvió enviar cada 15 días. (D., Ciudad de Buenos Aires)

Lejos del trabajo por plataformas digitales que habilite un pensamiento computacional, alfabetización mediática y colaboración virtual propios de ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012), en territorios de mayor pobreza y exclusión, la continuidad pedagógica se desplegaría, en el mejor de los casos, como un proceso de comunicación y sostenimiento del vínculo y del lazo social, más que en la producción de procesos cognitivos de aprendizaje, con lo cual el derecho a la educación, lejos de enrolarse en el contexto de pandemia (Ruiz, 2020) al trabajo en plataformas digitales, se expresa de modo restringido, en base a un trabajo asincrónico que habilita el acceso a dispositivos de telefonía celular/móvil.

El imaginario del regreso a las aulas

El regreso a las clases presenciales constituyó un desafío complejo que fue asumiendo el Estado nacional (Res. N° 364/2020 del CFE) y las diferentes jurisdicciones, en un escenario donde convive la amenaza de un rebrote del virus y el avance de un proceso de vacunación que en su momento no dejó en claro la prioridad que tendrían los docentes en relación con el resto de la población. Las medidas acerca del regreso a las aulas adoptadas por los distintos países del mundo giraron básicamente en torno a diferentes cuestiones, entre estas, los criterios a adoptar para concretar el escalonamiento (niveles, ciclos, años, formas de agrupamiento por burbujas) como medidas sanitarias descritas en protocolos (por condiciones de infraestructura, ventilación, espacios abiertos, etc.) (MEN, s.f.).

En la encuesta realizada desde la EPE de la UNIPE al 2020, al igual que en los grupos focales, se indagó acerca de las perspectivas en torno al regreso a las clases presenciales. En relación con la prioridad, un número considerable de encuestados señalan que esta debe estar puesta en el vínculo con los estudiantes (50%). En menor medida, el 40%, expresó darle prioridad en el regreso a los estudiantes de los primeros y últimos años. Como estrategia, los encuestados señalaron que habría que considerarse la imple-

mentación de módulos virtuales (70%) como una modalidad ineludible para sostener el regreso. En relación con los contenidos a enseñar, los encuestados marcaron como fundamental, en un 40%, dar lugar a aquellos contenidos que no pudieron ser enseñados de manera no presencial, y en segundo lugar, solo aquellos contenidos de las áreas o materias prioritarias en el currículum. En dicha encuesta y sus resultados, no se presentarían atisbos por recuperar las experiencias vividas durante el aislamiento como una cuestión para ser retomada en la propuesta curricular.

Con relación al régimen de convivencia, casi un 90% de los encuestados se plantea la necesidad de cambios al regreso a clases. Las miradas estarían focalizadas en nuevas estrategias de prevención ante situaciones de emergencia. De todos modos, cabe advertir que un 40% refiere a normas para la inclusión, y un 22%, señala la necesidad de normas que regulen la convivencia en clases virtuales. Esta situación daría cuenta de un cambio de época y la necesidad de atender los modos de mediar en las tramas de vínculos en las instituciones.

Resultarán afectados y puestos en revisión los sistemas de acuerdos de convivencia elaborados en tiempos anteriores a la pandemia. El regreso a clases presenciales afectará seguramente la gramática escolar de la escuela moderna (Tyack & Cuban, 2001), con un cambio en los sistemas regulatorios de los cuerpos y una mayor democratización de las decisiones generadas en el cotidiano escolar.

Respecto de la evaluación, un 60% indica la necesidad de avanzar en un análisis de los aprendizajes al término de la pandemia y al regreso a la escuela en vistas de disponer de información sobre los logros de los estudiantes durante el período de cuarentena. Por otra parte, más del 50% de los encuestados consideraron que debería haber promoción automática en todos los niveles y ciclos obligatorios en los cursos que no implican terminalidad. De todos modos, cabe señalar que una franja cercana al 37% considera necesario acreditar solo lo que se enseñó y aprendió.

En los grupos focales conformados por docentes de todos los niveles, en general, se señala el regreso a clases presenciales como algo muy alejado de lo que se estaba viviendo.

Pandemia y escuela

No hemos hablado nunca en ninguno de los jardines sobre la vuelta, no nos han planteado tampoco imaginar la situación, no tenemos tampoco el momento cerca. Así que en nuestra institución no sabemos nada de la vuelta. (D., Ciudad de Buenos Aires)

De todos modos, y avanzando sobre el ejercicio de pensar el regreso, aparecen en todos los grupos ciertas posiciones comunes que consideran las características sanitarias y edilicias críticas como factores condicionantes del regreso mientras dure la pandemia, y expresan la necesidad de desarrollar una evaluación de los aprendizajes logrados en el contexto del ASPO asociada a una visión de proceso y seguimiento, en confrontación con el paradigma del control, la calificación y la estandarización de saberes.

Asimismo, se presentaron para un escenario de postpandemia y regreso a las clases presenciales, tendencias muy preliminares cargadas de incertidumbre relativas a la enseñanza, en una tensión que se produce entre las tradiciones del nivel, las reformas y/o innovaciones ya consolidadas institucionalmente en los últimos años y las posibilidades de algún cambio.

Solo de modo esquemático se podrían anticipar ciertas tendencias generales que se presentaron de acuerdo al nivel de enseñanza. Mientras que en el nivel inicial se centran en los vínculos y en prácticas de cuidado, en primaria se asocian a una visión vinculada al trabajo con los contenidos prioritarios, la necesidad de acentuar el trabajo por unidad pedagógica en los diferentes ciclos y/o años, y un supuesto de compensación de los saberes no alcanzados durante el año de pandemia. Un caso distintivo se presentaría en los profesores de secundaria que, sin excluir el foco en los saberes, en ciertos casos, remiten a la posibilidad del trabajo por proyectos, con la intención de redefinir formatos escolares, profundizar cambios en el régimen académico o en los trabajos de corte interdisciplinario. De ahí, que solo como hipótesis parecería que en este nivel, el escenario de postpandemia podría constituirse en una posibilidad de cambios o rupturas de los formatos canonizados del nivel asociados al *trípode de hierro*, propio de un currículum clasificado, docentes especializados y contratados por hora de clase (Terigi, 2008).

Marcelo Krichesky, Ana Manzo, Rafael Gagliano y Sandra Pederzoli

Me parece que va a tener que cambiar un poco esta cuestión de tratar de dar todas las materias y todos los contenidos como algo sistemático, lo más importante creo que va a ser trabajar en proyectos, acordado entre los profesores de las distintas áreas, generando un espacio más reducido en términos de tiempo y al ser proyectos integradores nos va a permitir compartir ciertos elementos de las distintas disciplinas que al alumno le llegue y sea un contenido significativo para ellos, pero esto tiene que ser consensuado con los profesores y por la escuela, me parece importantísimo eso, en cómo vamos a enseñar a partir de ahora. (Dir., Buenos Aires)

Es una bisagra interesante para que haya un cambio, me parece que esta situación de pandemia y de virtualidad ha puesto a la evaluación en discusión y me parece que desde secundaria nos permite avanzar en el régimen académico. (Dir., Buenos Aires)

Junto con aspectos estrictamente pedagógicos, la reflexión sobre la convivencia abre nuevas preguntas sobre los procesos de sociabilidad con distanciamiento y cuidados para evitar contagios, lo que pone en juego el par individuo-grupo o comunidad y problematiza aún más las posibilidades efectivas de lograr dinámicas escolares inclusivas o integradoras ante protocolos asociados al cuidado de los cuerpos, la regulación de los tiempos y los espacios de trabajo, próximos a la estrategia del trabajo por “burbujas”, que desarticula el ideario de lo común que propulsó tradicionalmente la vida escolar. Un probable espectro de cuidados neohigienistas surge en el horizonte de la escuela pública postpandemia.

En relación a los planes de convivencia institucionales, obviamente que vamos a tener que trabajar en el marco de la solidaridad y continuar reforzando este vínculo porque hay que volver a encontrarnos. Y volver a encontrarnos después desde esto que hemos vivido que no va a ser fácil, en cada una de las situaciones. En cuanto al cuidado, ya estamos trabajando con los protocolos de la comisión jurisdiccional mixta y en articulación con la reformulación pensamos de los planes de prevención de riesgo institucionales, que, si bien se abordaban desde el cuidado, pero creo que este marco nos ha dado nuevas miradas y proyecciones en relación a todos esos cuidados. (Dir., Buenos Aires)

En este marco, la indagación realizada aporta nuevas preguntas para desplegar en un próximo proyecto de investigación en torno a las configuraciones institucionales y estrategias de gobierno que se presentan en el regreso a la escuela con relación a favorecer la continuidad pedagógica y las trayectorias educativas en contextos de desigualdad: ¿En qué medida el regreso a la “nueva normalidad” habilitará nuevas formas escolares, configuradas por cambios curriculares, modos organizativos y pedagógicos y el uso de nuevas tecnologías? ¿Cuáles serán los dispositivos, las estrategias que el gobierno de la educación y las instituciones despliegan en el regreso a la escuela? ¿Qué rasgos presentan las experiencias de los estudiantes, la gestión institucional y del currículum con relación al sostenimiento de las trayectorias en el marco de las desigualdades preexistentes y su posible superación?

Reflexiones finales

La complejidad de los procesos vividos y por vivir, y el intercambio de lecturas e interpretaciones sobre estos escenarios abrieron la agenda de discusión en distintos ámbitos vinculados a la educación. Preguntas acerca del valor de la escuela, sus significados, sus dispositivos, entre otras, fueron trayendo al debate múltiples perspectivas. En este artículo, nos propusimos dialogar con docentes, directivos y supervisores, y recuperar sus voces.

Sobre esa multiplicidad de temas nos quedan estas reflexiones finales acerca de la escuela, sus tradicionales y nuevos rituales. Muchos de estos últimos ya forman parte de la tradición escolar y otros, se están inventando en estos momentos a la hora de construir alianzas con familias, con docentes pertenecientes a sectores afines a la psicología social y pedagogía comunitaria, a la educación física, entre tantos otros.

Hay toda una fenomenología de los gestos constructivos, de los gestos que enlazan, que crean un común entre las personas. Los rituales recuperan la confianza de volver a estar juntos. Esto no resultará fácil después de la cantidad de miedos y emociones negativas que se han reconocido en este trayecto. Es decir, volver

a estar juntos implica que la escuela, que ha tenido siempre una creatividad notable en términos de rituales, vuelva a reinventarlos con imaginación pedagógica para crear redes en las que los niños y jóvenes puedan sentirse más seguros y poner de pie a la escuela como espacio de vida.

Seguramente se va a regresar a una escuela ampliada, extendida, conectada, donde se preste una atención especial al cuerpo de los niños y jóvenes, a sus movimientos y sensibilidades. Entonces se va a necesitar consolidar muchos conocimientos de profesionales del sistema educativo para serenar los cuerpos, para saber estimularlos con nuevas expansiones, alegrías y realizaciones.

Se va definiendo en perspectiva una nueva profesionalización del rol supervisivo, donde se articulan saberes analógicos y digitales, políticas educativas territorializadas y lecturas sistémicas de comunidades, instituciones y familias.

Hubo foco en la centralidad de recuperar y sostener la convivencia, la conexión de sentido y propósito. También se insistió en sacarla de la zona “disciplinaria”, como si fuera una ficha que se saca cuando hay un conflicto y surgen las respuestas codificadas. La convivencia de la que ahora se trata interpela la posibilidad de estar juntos entre generaciones, aprendiendo de modo distinto. Un intangible renovado y cordial, complejo y coloquial, con afectividades abstractas, con cuerpos distanciados pero palpitantes en términos de resonancias físicas, sensoriales, emocionales. Por lo tanto, se necesitan capacidades afectivas, valorativas, estéticas, inventivas —obviamente científicas y artísticas—, incluso con tecnologías blandas que hagan que la convivencia tenga mediaciones virtuosas e incluyentes entre adultos y jóvenes, con la ampliación y conquista de nuevos derechos. En este marco, está presente el desafío de las nuevas ciudadanía/identidades de los estudiantes, ciudadanía culturales, digitales, afectivas, sexuales, comunitarias, locales, barriales, nacionales, globales, en amplitud de campos de exploración. Abordarlas implica repensar el lazo social fundado en el conocimiento y el progreso académico del conjunto, construyendo como colectivo profesional docente una mirada larga y ampliada, sinérgica y convergente con las nuevas generaciones y sus derechos a la educación.

Nunca se ha hablado sistemáticamente de lo que significa cuidar a un adolescente en el proceso formativo de su escolaridad secundaria. Allí hay entonces todo un trabajo por hacer en términos de qué tipo de hospitalidad, recepción y bienvenida dispensar para construir un cuidado que no es ni opresivo ni signado por la vigilancia.

Entonces cuidar es tener en cuenta los vínculos, las relaciones intersubjetivas, crear atmósferas o climas adecuados para que eso suceda con fluidez, como un intangible más de las instituciones formativas.

Con toda la experiencia acumulada en el año resulta por demás interesante capitalizar lo que podríamos denominar un archivo de pandemia por institución, un archivo escolar de relatos, sucesos y acontecimientos vividos en tiempos de confinamiento y cierre de escuelas. Construir una bitácora de la institución, un archivo escolar con textos, con imágenes, historias orales de las familias, de los docentes y estudiantes: que la escuela pueda documentar y dejar testimonio de las experiencias colectivas, con sus conquistas, logros y vicisitudes.

Referencias

- Bocchio, M. C. (2020). El futuro llegó hace rato: Pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Braga, W. (2013). *Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resistencia* (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Social, Facultad de Ciencias Políticas, Universidad Complutense de Madrid.
- Cardini, A., D'Alessandre, V., & Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID 19, MINCYT-CONICET-Agencia (2020). *Relevamiento del impacto social de las medidas de aislamiento dispuestas por el Poder Ejecutivo Nacional*. Recuperado de https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Consejo Nacional de Calidad de la Educación (2020). *Recomendación N° 2*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/recomendacion_no_2_cnce.pdf
- Di Piero, E., & Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham & J. Kemner, *El impacto Covid-19 en América Latina y el Caribe* (pp. 321-347). Guadalajara: Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS).
- Dirección General de Cultura y Educación (2013). *Inclusión con continuidad pedagógica*. Recuperado de https://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/6_documento_2_inclusion_con_continuidad_pedagogica.pdf
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-351). Buenos Aires: Unipe.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). Presentación. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 11-15). Buenos Aires: Unipe.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Argentina.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. Saberes y prácticas. *Revista de filosofía y educación*, 5(1), 1-8.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Meo, A. (2020). *Empezando a dar sentido al impacto del Covid 19 en la enseñanza en la educación secundaria en Argentina*. Recuperado de <https://sway.office.com/JKZ3t1CXVftUEHi4>
- Ministerio de Educación de la Nación (s.f.). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Informes Preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_de_datos_informes_preliminares_directivos_y_hogares_0.pdf

Pandemia y escuela

- Pereyra, A. (2020). La docencia ante las nuevas desigualdades. *La educación en debate*, 86, 1-2.
- Resolución Conjunta N° 705/2020. 26 de marzo de 2020. Ministerio de Desarrollo de la Comunidad y Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xbRL5DTp.pdf>
- Resolución N° 108/2020. Suspensión clases presenciales en niveles inicial, primario, secundario. 16 de marzo de 2020. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335491>
- Resolución N° 363/2020. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. 19 de mayo de 2020. Consejo Federal de Educación, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_firmada_if-2020-32955315-apn-sgcfeme.pdf
- Resolución N° 364/2020. Protocolos marco y lineamientos federales para el retorno a las clases presenciales en la Educación Obligatoria. 2 de Julio de 2020. Consejo Federal de Educación, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales__0.pdf
- Rieble-Aubourg, S., & Viteri, A. (2020). COVID-19: *¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?* Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf>
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 9, 45-59.
- Saravi, G. (2007). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 243-250). Buenos Aires: UNIPE.
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L., & Di Franco, M. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Revista Praxis Educativa*, 24(2), 1-18.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.

Marcelo Krichesky, Ana Manzo, Rafael Gagliano y Sandra Pederzoli

UNICEF (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>

Vassiliades, A. (2014). El discurso oficial en la Argentina (2003-2013): Trabajo docente e igualdad. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(154), 1012-1027.