

COLECCIÓN  
POLÍTICAS EDUCATIVAS

unipe  
EDITORIAL  
UNIVERSITARIA

# PENSAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Entre la emergencia,  
el compromiso y la espera

Inés Dussel, Patricia Ferrante  
y Darío Pulfer (compiladores)



**INÉS DUSSEL** es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido profesora visitante en las universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award (Alemania). Estudia los vínculos entre la escuela y la cultura visual digital, en perspectiva histórica y pedagógica.

**PATRICIA FERRANTE** es docente investigadora de la UNIPE y del Área de Comunicación y Cultura de FLACSO Argentina. Es la coordinadora de UNIPE digital y del Diploma Superior en Culturas y Narrativas para la Infancia y la Juventud. Estudia las prácticas con los medios y la cultura digital de docentes, niñas, niños y jóvenes.

**DARÍO PULFER** es docente investigador en la UNIPE, donde dirige la colección *Ideas en la educación argentina*, para la cual prologó *La restauración nacionalista*, de Ricardo Rojas, *La tradición nacional*, de Joaquín V. González y *La colonización pedagógica*, de Arturo Jauretche. En UNSAM dirige el Centro de Documentación e Investigación acerca del Peronismo (Cedinpe, [www.cedinpe.unsam.edu.ar](http://www.cedinpe.unsam.edu.ar)) y la colección *Pasado(s) peronista(s)* del CEDINPE-PROHISTORIA.

Pensar la educación  
en tiempos de pandemia



**Pensar la educación  
en tiempos de pandemia**  
*Entre la emergencia, el compromiso y la espera*

**Inés Dussel, Patricia Ferrante  
y Darío Pulfer (compiladores)**

**Nicolás Arata  
María Luz Ayuso  
Ricardo Baquero  
María Adelaida Benvegnú  
Alejandra Birgin  
Daniel Brailovsky  
Delfina Competella  
Adrián Cannellotto  
Alejandra Cardini  
Marcelo Caruso  
Vanesa D'Alessandre  
Inés Dussel  
Patricia Ferrante  
Adriana Fontana  
Andrés García Albarido  
Oscar L. Graizer**

**Esteban Magnani  
Graciela Morgade  
Mariano Narodowski  
Pedro Núñez  
Ana Pereyra  
Pablo Pineau  
Jaime Piracón  
Adriana Puiggrós  
Darío Pulfer  
Patricia R. Redondo  
Analía Segal  
María Silvia Serra  
Myriam Southwell  
Emilio Tenti Fanfani  
Flavia Terigi  
Perla Zelmanovich**

Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera / Inés Dussel ... [et al.] ; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.  
Libro digital, PDF - (Políticas educativas ; 6)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-3805-51-6

1. Acceso a la Educación. 2. Política Educacional. 3. Educación a Distancia. I. Dussel, Inés, comp. II. Ferrante, Patricia, comp. III. Pulfer, Darío, comp.  
CDD 370.982

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Adrián Cannellotto  
*Rector*

Carlos G.A. Rodríguez  
*Vicerrector*

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

*Edición y corrección*  
Juan Manuel Bordón, María Teresa D'Meza Pérez y Julián Mónaco

*Diseño*  
Natalia Ciucci

Foto de cubierta: cuadernillo dejado por docentes en un alambrado del camino Las Piedritas, Olavarría, Provincia de Buenos Aires (gentileza Juan Roa).

*Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.*

Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores)

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2020

© De los artículos, las y los autores

Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

[www.unipe.edu.ar](http://www.unipe.edu.ar)

Contacto: [editorial.universitaria@unipe.edu.ar](mailto:editorial.universitaria@unipe.edu.ar)

1ª edición, en pdf, agosto de 2020

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: a) se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria, 2020; b) no se modifique el contenido de los textos; c) el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales; d) se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN: 978-987-3805-51-6

# Índice

## PRESENTACIÓN

<i>Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer</i> .....	11
--	----

## ENTRADA: EL PASADO EN EL PRESENTE

De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina

<i>Pablo Pineau y María Luz Ayuso</i> .....	19
---	----

## MIRADAS EPOCALES

Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina

<i>Adriana Puiggrós</i> .....	33
-------------------------------	----

Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia

<i>Mariano Narodowski y Delfina Campetella</i> .....	43
--	----

La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas

<i>Graciela Morgade</i> .....	53
-------------------------------	----

La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas

<i>Nicolás Arata</i> .....	63
----------------------------	----

Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas

<i>Emilio Tenti Fanfani</i> .....	71
-----------------------------------	----

Educación y tecnologías. Adentro de la caja

<i>Esteban Magnani</i> .....	85
------------------------------	----

**APROXIMACIONES: SISTEMAS, NIVELES, DESIGUALDADES**

Interrupción y exoesqueleto. La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: el caso alemán

*Marcelo Caruso* ..... 103

La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa

*Alejandra Cardini y Vanesa D'Alessandre* ..... 113

Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente

*Ana Pereyra* ..... 125

Educar a la primera infancia en tiempos de excepción

*Patricia R. Redondo* ..... 137

Ecos del tiempo escolar

*Daniel Brailovsky* ..... 149

Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio

*Myriam Southwell* ..... 163

Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria

*Pedro Núñez* ..... 175

Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente

*Alejandra Birgin* ..... 189

Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia

*Adriana Fontana* ..... 201

Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia

*Adrián Cannellotto* ..... 213

**LOS DOCENTES, LAS CLASES Y LAS PEDAGOGÍAS PANDÉMICAS**

La torsión del espacio escolar

*Ricardo Baquero* ..... 231Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de  
descontextualización y sentido*Flavia Terigi* ..... 243

Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo

*Oscar L. Graizer* ..... 251

Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla?

*María Adelaida Benvegnú y Analía Segal* ..... 267

Tecnología, cuerpos y resistencia: todo eso que decimos los artistas

*Andrés García Albarido* ..... 279

Algunas viñetas para pensar (con) los videojuegos en la enseñanza

*Jaime Piracón* ..... 301Continuidad pedagógica en pantalla: entre la disputa de lenguajes y  
las posibilidades creativas*María Silvia Serra* ..... 315

Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente

*Perla Zelmanovich* ..... 325

La clase en pantuflas

*Inés Dussel* ..... 337**SALIDA: EL FUTURO EN EL PRESENTE**

Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado

*Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer* ..... 351



# Presentación

*Inés Dussel, Patricia Ferrante  
y Darío Pulfer*

LA EXPERIENCIA DEL DESQUICIO NO ES NUEVA en la vida moderna. Shakespeare habla de un mundo enrarecido, descoyuntado, *out of joint*. En varios pasajes del drama hamletiano pone en boca de los personajes expresiones que aluden a esa experiencia. Refiere a «este tiempo», «estos días», «esta época» como un momento en el que los acontecimientos, las cosas y las palabras se salieron de eje.

Esas expresiones no nos resultan extrañas ni extravagantes en este momento. Algunos de los rasgos de lo que estamos viviendo en esta emergencia pueden expresarse con la idea de la catástrofe, entendida como un «fenómeno perfectamente visible, una discontinuidad observable, un “hecho patente”» (Thom, 1976), distinto a otro proceso con el que estamos acostumbramos a convivir, como es la crisis, que «puede estar latente o disimulada» (ibíd.). El lazo entre una y otra parece claro: la crisis precede, provoca o anuncia la catástrofe. No es lo que sucedió en nuestro presente. La catástrofe nos abrazó sin «aviso de incendio» (Lowy, 2003).

Pierre Levy desplaza el término hacia las consecuencias del fenómeno:

La pandemia de coronavirus tiene y seguirá teniendo efectos catastróficos no solo en términos de salud física y mortalidad, sino también en las áreas de salud mental y economía, con consecuencias sociales, políticas y culturales que son difíciles de calcular. Ya se puede decir que la escala de sufrimiento y destrucción se acerca a la de una guerra mundial (Levy, 2020).

Han sido, son, tiempos extraños. Inicialmente se produjo una especie de hiato, de interrupción abrupta de lo cotidiano, que prometía ser corta. Comenzó un tiempo de espera: de las noticias, de la recuperación del espacio público, de la vacuna, de los avances en la búsqueda de una cura. El tiempo de la pandemia parece de a ratos detenido, lento, pero también acelerado, intensificado. Está poblado de espectros, de lo que ya no es pero tampoco termina de ser (Derrida, 1992). Es una experiencia del límite: está claro que no volveremos a ser los mismos.

Los modos en que se tramita la catástrofe se configuran por esta modernidad consumada bajo la forma de capitalismo tardío, desarrollado en un sistema téc-

nico altamente sofisticado que brinda las condiciones para el despliegue de la gubernamentalidad algorítmica. Si algo aparece claro en este tiempo convulso es la afirmación y el despliegue decisivo de las tecnologías en la vida personal y social. Si antes de la emergencia podíamos afirmar con Sadin que la revolución digital había terminado (Dussel y Pulfer, 2018), en este tiempo no vemos más que confirmaciones y profundizaciones en ese sentido. De manera vertiginosa se desarrollan procesos que envuelven a la sociedad. La digitalización de lo cotidiano va de la mano del posicionamiento de las grandes empresas proveedoras. Ambos movimientos están legitimados por la expansión de un imaginario social proclive a considerar que lo único que se mantiene en pie y crece es el avance científico-tecnológico. Una cuestión surge con cierta nitidez: ¿podría haber migrado el sistema educativo a modo remoto –con los millones de personas que involucra– sin este previo proceso de digitalización? ¿No es ese el piso, el basamento o, si se quiere, la condición de posibilidad de emergencia de un fenómeno masivo de traslación de prácticas al orden virtual?

En ese marco surgen muchas preguntas. ¿Cómo imaginar el mundo que sigue? ¿Qué herencias, marcas y daños quedarán de este tiempo inclemente? ¿Cuáles son los escenarios que se avecinan y se abren frente a nosotros?

En nuestro espacio de actuación inmediato, la educación, aparecen algunos interrogantes específicos. ¿Qué productividad, qué aprendizajes, qué legados arroja la experiencia en modo remoto a la que se han visto obligadas escuelas y familias para darle continuidad a la tarea de educar? ¿Cómo pensar la educación, las nuevas relaciones y vínculos con lo social que se están tejiendo en este contexto de emergencia? ¿Cómo tematizar y problematizar las realidades de las escuelas por venir?

Si bien como equipo<sup>1</sup> veníamos haciéndonos estas preguntas desde el inicio de la emergencia sanitaria, la hondura del proceso, ese aludido desquicio –con sus múltiples efectos–, hizo claro que se necesitaba una convocatoria más amplia a referentes de la comunidad intelectual del ámbito educativo para pensar, debatir y contrastar sentidos sobre la situación actual y las posibles proyecciones futuras.

Partimos de unas preguntas simples. ¿Qué efectos produce la actual situación de pandemia en los sistemas educativos, las instituciones escolares y la vida de los docentes y alumnos? ¿Qué vínculos tienen con las viejas y nuevas desigualdades? ¿De qué modo se reconfigura la transmisión en la escuela en esta coyuntura? ¿Cómo reconsiderar el papel de las tecnologías en estos cambios? ¿Qué se puede avizorar de la escuela en la pospandemia?

Enviamos estos interrogantes a colegas de distintos espacios y trayectorias que respondieron con entusiasmo pese a la intensificación del trabajo y las ansiedades e incertidumbres del presente. Aquí presentamos los trabajos recibi-

1. Nos referimos al equipo de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) que integra el proyecto de investigación «El uso de medios digitales en la enseñanza de ciencias sociales en escuelas secundarias de gestión pública: indagaciones sobre los nuevos desafíos pedagógicos y didácticos en la cultura de la conectividad» (Picto-2017-0038).

dos en un orden que organizamos a partir de las escalas y focos que abordan los ensayos.

En el inicio ofrecemos una entrada que vincula el pasado con el presente. Se trata de un trabajo que recupera experiencias de la historia educativa nacional en las que el sistema enfrentó pestes y epidemias, y tuvo que diseñar estrategias y dispositivos para lidiar con sus efectos. La historia no es «maestra de vida» pero sí ayuda a recordar que esta no es la primera ni la última vez en la que se producen disrupciones mayúsculas en el cotidiano escolar. Quizás esa humildad de sabernos humanos, frágiles, capaces de inventar respuestas, sea un buen punto de entrada para las reflexiones que siguen.

La primera sección ofrece una serie de miradas a la época actual, realizadas desde diferentes aportes disciplinares y perspectivas, que incluyen discusiones sobre la situación de la educación, las respuestas a la pandemia y las alternativas que surgen. Estos textos aportan lecturas de conjunto sobre los desafíos sociales y educativos. Entre los temas que se trabajan figuran los cambios de régimen económico-cultural y los nuevos horizontes políticos, los efectos del capitalismo tardío y de sus desigualdades, las condiciones del trabajo femenino en esta coyuntura compleja (y lo que se juega en las políticas de cuidado), o el análisis de los desarrollos tecnológicos como plataformas sociotécnicas para la vida colectiva.

La segunda sección se refiere al sistema educativo, al funcionamiento de sus diferentes niveles, y a las viejas y nuevas desigualdades. Esta sección inicia con dos trabajos sobre el impacto de la pandemia en la dinámica de sistemas educativos diferentes (Alemania y Argentina), una lectura de algunas de las invariantes de estructuración que explican, al menos parcialmente, sus respuestas a la emergencia. Los textos de esta sección presentan diversos análisis sobre la *performance* de los niveles educativos (desde el inicial a la educación superior, tanto en el ámbito de los institutos de formación docente como en el ámbito universitario), así como de las prácticas y problemáticas emergentes. Se trata de escritos que combinan la crónica, el análisis y la interrogación para abrir un abanico de cuestiones que permiten repensar los núcleos problemáticos de la transmisión en un contexto de emergencia en el que se produjo la migración de la escuela presencial a otras formas que incluyen la virtualización pero también grados distintos de conexión y desconexión. Uno de estos capítulos trabaja especialmente sobre las viejas y las nuevas desigualdades en el ámbito educativo con análisis de contextos concretos, mediante la figura de escenarios y circuitos sociales.

La tercera sección alude a las clases, los docentes y las pedagogías «pandémicas»<sup>2</sup> desplegadas en este tiempo. Se presentan trabajos que abordan dimensiones claves como el espacio y el tiempo escolar, problemáticas didácticas y curriculares de las clases en la emergencia, reflexiones sobre las articulaciones entre distintos actores del sistema educativo y sobre el uso de herramientas y recursos digitales. Estos análisis muestran las dificultades, pero también las invenciones que se han producido en estos meses de *domesticación* de lo escolar,

2. Tomamos esta noción de Williamson, Enyon y Potter (2020).

en los que el trabajo escolar se desarrolla en las casas y surge una clase «en pantuflas», como la llamó una de nosotros.

A modo de epílogo, se incluye un trabajo sobre la reconfiguración de las ecuaciones entre Estado, sociedad, tecnologías y escuelas a la luz de la experiencia traumática de la pandemia. Allí se enuncian algunos posibles escenarios y modelos teóricos de articulación entre lo presencial y lo virtual. También se proponen algunos ensayos de imaginación pedagógica para pensar un futuro que, a la vez que abierto, aparece sumamente incierto e inseguro.

En el conjunto de materiales convive una diversidad de posiciones, un abanico amplio y por momentos contradictorio que consideramos que enriquece la mirada y la comprensión de una realidad de por sí móvil y cambiante. Es un arco con el que buscamos expresar las múltiples voces del sector académico, con entonaciones plurales y variaciones. En el recorrido aparecen textos que revisan concepciones. Otros materiales están volcados al análisis de experiencias y procesos. No faltan escritos de cierto tono profético o que buscan construir lecturas de carácter prospectivo. Los capítulos están atravesados por posturas optimistas orientadas a transformaciones deseadas, así como por posiciones pesimistas que anuncian mayores desigualdades y abismos. Las variadas formas que asume esta obra colectiva tienen en común un objeto de análisis, centrado en el mundo de la educación –fundamentalmente argentina– en un contexto inédito, y también el compromiso para pensar formas de tramitar la emergencia.

No consideramos que estas voces agoten todos los análisis posibles ni el conjunto de las propuestas sobre las escuelas por venir. Esta aproximación debe ponerse en diálogo con otras miradas y perspectivas emergentes en este mismo momento: la visión de las familias y los estudiantes, la de los docentes y sus organizaciones representativas, así como las que se despliegan en el marco de las políticas públicas sectoriales.

Valga este libro, que busca ser crítico y comprometido con un horizonte de igualdad y justicia, como aporte desde una mirada centrada en el análisis que quiere ayudar a que este tiempo de espera vaya gestando algo nuevo. Queda también como documento de una época singular, de un tiempo extraño, en el que nos volvimos a reconocer frágiles y en que nos atrevimos a preguntarnos qué de lo que somos y lo que hacemos queremos y podemos cambiar.

Por último, queremos agradecer especialmente el trabajo comprometido del equipo editorial de la UNIPE, que supo acompañar y mejorar este proyecto, facilitando su puesta en circulación en el debate público en un tiempo récord, atendiendo a la necesidad de poner en palabra las situaciones complejas que atravesamos.

## BIBLIOGRAFÍA

Derrida, Jacques

1992 *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo de duelo y la nueva internacional*, Madrid, Trotta.

**Dussel, Inés y Pulfer, Darío**

2018 «La digitalización de lo humano. Silencios y omisiones en el debate pedagógico», en *EDUforics*, 4 de julio. <http://www.eduforics.com/es/la-digitalizacion-lo-humano-silencios-omisiones-debate-pedagogico/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

**Levy, Pierre**

2020 «Coronation», en *Pierre Levy's Blog*, 13 de mayo. <https://pierrelevyblog.com/2020/05/13/coronation/> [Consultado el 22 de julio de 2020].

**Lowy, Michael**

2003 *Walter Benjamin. Aviso de incendio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

**Thom, René**

1976 «Crisis y catástrofe», en *Communications*, n° 25, «La notion de crise», París, Seuil.

**Williamson, Ben; Eynon, Rebecca y Potter, John**

2020 «Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency», en *Learning, Media and Technology*, vol. 5, n° 2, 2020. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641> [Consultado el 23 de julio de 2020].

# La clase en pantuflas<sup>1</sup>

*Inés Dussel*

ESTAMOS VIVIENDO MUCHAS SITUACIONES INÉDITAS en medio de la pandemia. Una de las más significativas fue la obligación de cerrar los edificios escolares y trasladar la actividad a las casas, intentando, como dice Flavia Terigi en su contribución a este libro, que la escuela tome el comando de acciones que se realizan en los hogares.

En este artículo me interesa detenerme en los cambios que implica esta nueva «domiciliación» de la escuela, ya no en «sede escolar» sino instalada en lo doméstico y sobre todo en las pantallas. La domiciliación o consignación de una actividad a un determinado lugar impone cambios fuertes porque plantea encuadres y reglas propias y supone instaurar una autoridad que fija ciertos sentidos y configura identidades. Tomo este término del ensayo de Derrida sobre los archivos, en el que señala la transformación que trajo el asignar a los documentos de la memoria colectiva un cierto lugar específico –*el archivo*– con una autoridad propia, con sus formas de producir filiaciones a las instituciones y a la cultura común (Derrida, 1997). De la misma forma, podemos preguntarnos qué cambia con la cultura común y con los conocimientos cuando se los asigna a un espacio particular, el de la escuela, con sus reglas y modos de operación: ¿qué se produce en esa domiciliación de los saberes a una institución particular?

Lo que estamos viviendo estos días supone un proceso inverso y genera nuevos interrogantes: ¿qué pasa con la «domesticación»<sup>2</sup> de la escuela? ¿Qué sucede con el derrumbe de la diferenciación de espacios, roles, identidades, reglas? La fórmula «la clase en pantuflas» quiso marcar esa tensión entre lo escolar y la

1. Este texto es una reescritura de la conferencia pronunciada el 23 de abril de 2020 en el marco de un conversatorio realizado en línea por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba. Agradezco a Adriana Fontana, su directora, y a Paola Rol-dán, responsable de la Especialidad en Medios Digitales y Educación, por la invitación y las conversaciones iniciales que originaron estas ideas.

2. El *Diccionario de la Real Academia Española* de la lengua incluye «domesticación» como el término correcto. Pero «domesticar» tiene también la connotación de subyugar, someter; por ejemplo, con los animales que se domestican. El neologismo «domestizar» permite privilegiar ese cambio al ámbito doméstico, hogareño que, por supuesto, supone someterse a otras reglas, pero sin necesariamente «amansarse».

domiciliación en casa. La enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido. De repente, millones de docentes y estudiantes se vieron compelidos a trabajar desde el ámbito doméstico, con una mezcla hasta ahora no vista de lugares y actividades. Hubo docentes que dieron clases desde el lavadero, porque era el único lugar con cierta privacidad y silencio; alumnos que escucharon las clases en pijama y desde sus camas, cuando no dormidos; muchos que no pudieron conectarse pero intentaron armar un espacio propio de trabajo escolar en la cocina o en un cuarto compartido; muchos que no quisieron mostrar cómo viven, por timidez, vergüenza o resistencia.

El estar obligados a quedarnos en nuestros domicilios supuso exhibirnos como seres domésticos y esta emergencia introdujo también muchas cuestiones sobre la visibilidad de lo escolar, así como sobre sus pudores y secretos. Una alumna de primaria, preguntada sobre qué aprendió en las primeras semanas de confinamiento, respondió: «que mi maestra quiere mucho a los gatos». Esta respuesta puede interpretarse de varias maneras, pero se me ocurren al menos dos: que no aprendió nada relevante o digno de mención en términos de contenidos escolares o que le resultó muy sorprendente y memorable conocer la vida privada de su maestra. Sin descartar la primera, me inclino por la segunda, porque creo que es reveladora de lo que pasó y continúa pasando. Todos tuvimos que ver y mostrar quizás más de lo que queríamos: casas, familias, compañías, gustos, estilos. Las familias vieron a sus hijos como alumnos, incluyendo a los propios docentes, que también vieron a sus colegas mucho más de cerca; los hijos tuvieron que ver a sus familias trabajando, con una intimidad que seguramente no habían conocido. Fue común escuchar, en clases o reuniones, ruidos de la casa o de la calle y tener que lidiar con interrupciones inesperadas de familiares sobre la comida, el mate o el perro. Todo esto parece banal, pero tiene algunos efectos profundos sobre lo que es y puede hacer la escuela.

La reflexión que quiero proponer en este texto tiene que ver con seguir el hilo de lo que se transforma con la caída del umbral que suponía ir a la escuela como un espacio de trabajo diferenciado y con esta traslación de lo escolar al espacio doméstico. Traigo la idea de *umbral* para subrayar el pasaje o el movimiento entre espacios físicos y simbólicos que supone la escolarización. Nótese que hablo de escolarización y no de educación; retomo aquí los planteos de Zufiaurre y Hamilton (2016), que distinguen la educación, como una acción de acumular, codificar y transmitir la experiencia humana, de la escolarización, como la de distribuir esas codificaciones. La escuela, desde la perspectiva de estos autores, surgió como un intento de eliminar, superar o atenuar la fragilidad humana: sin la escolarización, sin la distribución de cierta experiencia codificada, cada generación se vería obligada a empezar de nuevo cada vez. El vínculo de la escuela con la fragilidad de la experiencia y la transmisión humana es profundo y múltiple, y en este momento en que tuvimos que reconocernos frágiles, simples mortales pese a todos los avances tecnológicos y a la arrogancia de la ideología del progreso, es todavía más importante recordarlo. Esa distribución u oferta de la experiencia humana acumulada y codificada necesita de instituciones que

piensen en el «para todos» y que piensen también con horizontes de largo plazo, en términos de la conservación y la renovación de lo humano. Esa temporalidad larga y ese diálogo o encuentro intergeneracional en torno a la cultura común es uno de los núcleos de la escuela.

¿Necesita la escuela, pensada desde esta perspectiva, de una especificidad edilicia y organizativa? Sabemos que hubo y hay escuela debajo de los árboles, en casas precarias más que en edificios suntuosos. Pero ¿puede funcionar desde casa, en una pantalla o en un texto impreso? ¿Puede la escuela actuar a domicilio, como el *delivery* del supermercado o la farmacia? ¿Puede operar por control remoto? ¿O necesita ineludiblemente de la co-presencia de los cuerpos? Son preguntas básicas que nos hacen revisar ese núcleo central de lo que es la escuela. En estos días de pandemia nos vimos obligados a ensayar formas para hacer escuela en las condiciones de la emergencia, porque no había otras alternativas. Ese ensayo es muy valioso, pero puede nutrirse de miradas más amplias; podemos tomarnos el tiempo de pensar cuáles de esas formas son más productivas y cuáles no contribuyen a hacer escuela. En lo que sigue quiero abordar estas preguntas sobre lo que produce la «domesticación» de la escuela desde tres ejes: los tiempos y espacios de la escuela y el aula; los contenidos; y el peso de las tecnologías en esta situación.

*Un primer eje es el de la transformación de los tiempos y espacios de la escuela.* Cuando en 2000 escribimos con Marcelo Caruso *La invención del aula*, afirmamos que el aula es tanto un espacio material como una estructura comunicativa. En ese estudio histórico, quisimos rastrear la genealogía de cómo se fueron armando espacios definidos para lo escolar que ya no fueron una habitación de una catedral o un cuarto en la casa del maestro: la escuela con sus aulas, separadas de otros usos, con sus tecnologías, su arquitectura, su regulación de los cuerpos (por ejemplo, a través de códigos disciplinarios y de los uniformes), con su coreografía (por ejemplo, en el patio se permiten ciertos movimientos y encuentros, en las aulas otros); y, al mismo tiempo, cómo se planteó una regulación del habla, una ritualización de quién y cómo formula ciertos enunciados (Foucault, 1973). Estas regulaciones y especificaciones fueron cambiando históricamente; entre otros rasgos, la distribución de la palabra es muy distinta a lo que fue cuarenta años atrás, en la dictadura, porque hay mucha más libertad para hablar e intercambiar entre los chicos y porque los maestros se desacartonaron y la clase se volvió menos solemne. Pero lo que se sostiene es que la escuela se define por una conjunción del espacio material y por la estructura comunicativa o de interacciones.

Lo interesante de la situación actual es que se mantiene algo de la estructura comunicativa sin el espacio material, porque en muchos casos no hay siquiera un aula virtual y aparecen varias tensiones que hay que estudiar y mirar de cerca.

La primera tensión, obvia y muy conocida por todos, son las enormes desigualdades sociales respecto a la conectividad digital, la comodidad del espacio de trabajo y las posibilidades de las familias de sostener y acompañar los aprendizajes de los chicos. Esta crisis reafirma algo ya sabido, pero no por ello menos importante: la desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales es muy grave y

por eso varias de las medidas de política pública han intentado paliarlas, ya sea a través de negociaciones con las compañías de telecomunicaciones para lograr la gratuidad de los datos para acceder a plataformas educativas, del uso de la televisión o la radio para distribuir contenidos, de la distribución de dispositivos digitales, entre otras posibilidades. Entre las cuestiones que quedaron claras con la pandemia es que hay muchos hogares en que, con suerte, hay un solo celular y con datos limitados, cuyo uso se prioriza para la supervivencia diaria. Los docentes se vieron obligados a buscar distintas posibilidades para establecer y sostener conexiones parecidas a las del aula por los medios que encontraron. Es claro que eso no se resuelve solamente con distribuir impresos que se entregan junto con las viandas: los materiales impresos son importantes, pero no reemplazan el encuentro pedagógico, sobre todo si no hay otras voces, otros cuerpos que puedan sostener el trabajo con textos y actividades cuando surgen dificultades. La ausencia del espacio físico muestra que, con todas sus dificultades, las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos chicos que lo que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual.

Una segunda tensión tiene que ver con que la desaparición física de las aulas, en estas condiciones sociotécnicas en las que no hay garantizados espacios comunes que permitan interacciones sincrónicas, está generando una mayor individualización del trabajo pedagógico y este es un aspecto del que se habla menos pero que, de nuevo, revela algo importante. La escuela es un espacio colectivo, un espacio de lo común; para los chicos, la falta del aula produce una ausencia de otras voces infantiles para aprender juntos, lo que hace que se pierdan algo importante. Algunos chicos, sobre todo los que asisten a escuelas urbanas de clase media y con mucha oferta pedagógica, señalan sentirse saturados de tanta observación y atención adulta puesta sobre ellos; ponen en evidencia que en el aula se reparten la carga, se escuchan, aprenden de lo que dicen otros u otros, encuentran con quién o en dónde esconderse de la demanda adulta.

Esto permite volver a pensar algunas hipótesis sobre la escuela que subrayaron su condición disciplinaria, de encierro y hasta de castigo de la infancia (Foucault, 1976). Pero lo que se ve es que la escuela es también, y quizás sobre todo, un espacio de autonomía, de potencial emancipación de los chicos respecto a sus familias y de las familias respecto a sus hijos (Rancière, 2009; Simons y Masschelein, 2014). La autonomía se vincula también a una característica del encierro, que es una menor visibilidad. Los maestros de las escuelas urbanas de clase media manifiestan algo parecido a sus alumnos, en el sentido de que se sienten muy observados por las familias. De pronto, el espacio del aula se volvió muy público y, aunque sin duda esto tiene una parte positiva, porque se viene reclamando desde hace tiempo que la clase tiene que ser pensada como un asunto público (Sadovsky y Lerner, 2006), hay otra parte que tiene efectos menos auspiciosos, por ejemplo, cuando los interlocutores principales de los maestros pasan a ser las familias (es decir, otros adultos). Este enunciado no quiere sostener un lugar paidocéntrico ingenuo de «poner en el centro al niño», sino más bien subrayar que la nueva escena pedagógica virtualizada tiene mucho de panóptico, del todo visible que lejos de convertirla en un asunto público la convierte en

un juego de exigencias, de espejos que desplazan que se está ahí para enseñar y aprender y no para satisfacer al cliente.

Estas escenas pedagógicas en escuelas de clase media, que parecen mostrar cierto exceso de miradas y atención, contrastan con otras de sectores más pobres, donde parece primar la desvinculación y el desenganche (Unicef, 2020). Más que excesos, en estos casos hay ausencias, hay cortes. Los desafíos son muy distintos en ambos lugares y puede decirse que esas diferencias estaban desde antes de la pandemia y que las clases ya eran muy distintas en contextos más privilegiados y en contextos con enormes privaciones. Sin embargo, había un mínimo común de reglas, de atención, de señalamientos que posibilitaban una cierta nivelación de lo que se ofrece. Y sobre todo permitían, a los docentes y directivos comprometidos, otro tipo de trabajo que el que se puede hacer a distancia.

La dislocación del tiempo y espacio escolares trae una tensión propiamente espacial, la tercera que quisiera abordar. Para eso propongo pensar la «domesticación» de la escuela desde la noción de «espacios otros» de Foucault. En un texto que originalmente fue una conferencia pronunciada en 1967 en el Círculo de Estudios Arquitectónicos (en París), Foucault hablaba del espacio como un gran lente para mirar la experiencia contemporánea y formuló la idea de *espacios otros*, que para él no son las utopías (espacios irreales) sino las heterotopías: emplazamientos reales que contestan o invierten los lugares habituales (internados o colegios, hotel de viajes de boda, servicio militar, cementerio, el cine, el jardín y la alfombra) (Foucault, 1999). En estos *espacios otros* se juega la heterogeneidad, la posibilidad del pasaje, del umbral, que son importantes para una autonomía intelectual, afectiva, política. Puede llamar la atención incluir a la escuela en esta serie, porque para el filósofo francés la institución escolar estaba dentro de los ámbitos que organizaban el espacio habitual, es decir, las jerarquías establecidas de poder. Pero en estas nuevas condiciones socio-técnicas, de aprendizajes ubicuos, de la des-especificación de lugares, se pone de manifiesto que los encuadres y las territorialidades, aunque sean digitales, son importantes y que las escuelas pueden operar como espacios donde se subvierten ciertas jerarquías y, sin duda, se instalan otras. Las escuelas pueden ser pensadas como *espacios otros* si acordamos que conocer, como dice Chantal Maillard, implica merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver para producir una «re-flexión sobre lo propio. [...] De no ser así, habremos hecho lo que cualquier turista: ir de lo mismo a lo mismo, salir de lo propio no tanto para desestabilizarlo como para reforzarlo por medio de lo otro» (Maillard, 2014: 13). En esta época de plataformas «homofílicas» (Chun, 2018), de los filtros de burbujas que nos hacen ir «de lo mismo a lo mismo», la escuela puede operar como un espacio otro que ayude a animarse a ese merodeo por lo ajeno, por lo de otros y lo de todos, para volver a pensarse a sí mismo con otras herramientas.

El «borramiento» de fronteras entre la escuela y la casa trae varios problemas, difíciles de solucionar en estas condiciones: las familias se ven obligadas a asumir tareas que pueden confundir y complicar los vínculos (visible en las peleas de los padres con los hijos para que hagan la tarea) y los chicos pierden la posibilidad de un tiempo autónomo y de construir redes de conocimiento y afectivas fuera

de su núcleo familiar, ya sea con maestros o compañeros, de manera sostenida, que es también una forma de lograr una creciente autonomía política, esto es, de las relaciones de poder en la familia y en la sociedad. Tampoco es bueno para los maestros: dar clase en pantuflas (para muchos, no para todos, ya que hay quienes desisten, tanto como hay chicos que desisten) implica a veces trabajar doce, quince horas por día, tener que explicitarlo todo, armar recorridos con soportes más desafiantes, sentirse siempre evaluados. Son tiempos extenuantes, de conexión permanente, intensificación del trabajo, agotamiento constante.

También es importante señalar una cuarta tensión: la dificultad para recuperar lo propio de la vida del aula en las actuales condiciones tecnológicas, atravesadas por la desigualdad, pero también por lo que las plataformas permiten y/o dificultan. Cualquiera que haya hecho alguna clase con un grupo grande en las plataformas que tenemos disponibles sabe que son mejores para dar conferencias o charlar con amigos y son peores para conversar en grupo, seguir hilos de pensamiento más singulares y disponerse a trabajar entre todos. Pero el punto central es que, incluso cuando las plataformas mejoren y tengamos esas opciones en ellas, seguiremos necesitando que haya maestras y maestros que se preocupen por generar y acompañar ciertos procesos de aprendizaje en sus alumnos, de manera colectiva pero también singular, porque el aula se organiza pedagógicamente en torno a un trabajo en común pero también de cada uno. Da la impresión de que, para lograr ese tipo de trabajo que sea simultáneamente para todos y para cada uno, hay todavía grandes ventajas en trabajar en un espacio físico donde se ven las caras, donde los maestros pueden seguir las miradas y cambiar de ritmo o de foco porque se percatan de las señales, no siempre verbales, que indican que algo no está funcionando del todo bien y donde se pueden generar formas de atención enfocadas en algún asunto sin tantas distracciones como en casa. La clase es un espacio-tiempo multisensorial, pero las tecnologías digitales a veces privilegian lo escrito por sobre otras interacciones,<sup>3</sup> aunque también se está viendo en muchas escuelas una creciente oralización de la enseñanza (Dussel *et al.*, 2018). Para las plataformas escolares más utilizadas (Padlet, Classroom) la multimodalidad –el uso de múltiples modos de comunicación (oral, escrito, visual, gestual)– no es fácil de resolver y menos aún la sincronidad. Incluso en las escuelas privadas con muchos recursos disponibles se organizan en turnos para que los grupos escolares puedan encontrarse dos o tres veces a la semana.

Pero el límite no es solamente el de la capacidad de las plataformas sino el de la atención, que es otro gran tema pedagógico. ¿Quién puede quedarse en una reunión sincrónica tres horas seguidas, con tanta demanda incesante? Este confinamiento hace visibles los problemas de la nueva economía de la atención (la atención como mercancía, como bien comercializable: venden segundos o minutos de nuestra atención en los avisos de internet), con plataformas que mandan continuamente estímulos para capturar al público por un buen rato y que generan una atención flotante, siempre disponible para la nueva interrupción. En esta

3. Véase el trabajo de Benvegnú y Segal en este libro.

nueva economía de la atención, es difícil concentrarse en algo (Dussel, 2020). Y si en la escuela concentrarse en el estudio ya era difícil, en el ámbito doméstico lo es mucho más. Aquí cobran otra dimensión las interrupciones continuas de lo doméstico en las clases o reuniones referidas al principio: ya no son solamente anécdotas, sino evidencias de un problema mayúsculo para las pedagogías en estas condiciones sociotécnicas. Queda claro que los nuevos espacio-tiempos de lo digital son muy desafiantes para ciertas formas de trabajo con el conocimiento y también que, probablemente, sean menos liberadores de lo que prometía la crítica anti-escolar, que veía en la exploración y navegación libres de las plataformas una suerte de emancipación respecto a la fijeza de lo escolar. Sin embargo, esta crítica se olvidaba de las nuevas sujeciones que trae la conectividad permanente y la invasión cada vez mayor de todos los ámbitos de la vida social por las plataformas (van Dijck, 2016). Esclavos de las redes, atados a los celulares: la pandemia también está dejando el valor de la desconexión y la libertad que ella trae, sobre todo cuando es por decisión propia.

*Paso al segundo tema: los contenidos de la escuela. ¿Cómo cambian los contenidos de la escuela con esta nueva situación? ¿De qué tiene que tratar la clase hoy? ¿Qué lenguajes y qué tipo de actividad habría que privilegiar? Hay un debate entre los especialistas sobre si la escuela tiene que seguir enseñando el programa ya establecido (los continuistas) o si tiene que adaptar sus contenidos a lo que está sucediendo. Francesco Tonucci decía en una entrevista reciente en *El País* que habría que seguir la segunda línea: hacer de esta experiencia una oportunidad de aprender sobre el mundo, sobre la organización del trabajo doméstico, entre otros aspectos, pero no como lecciones sino como una transmisión que ocurre mientras se cocina y se limpia la casa o se escuchan las noticias (Tonucci, 2020). Tonucci tiene razón en la importancia de abrir proyectos de conocimiento sobre esta crisis y en recordar que los saberes valiosos no se reducen al programa escolar.*

Será necesario, en el futuro, documentar mejor qué representó la continuidad pedagógica en las escuelas. En las primeras semanas, como ya fue descrito, hubo una tendencia a distribuir tareas con la intención de ocupar la jornada infantil y, también, de protegerse de posibles críticas a la desatención docente. Pero muchas de esas tareas fueron largas, no estaban pensadas para la situación actual y tenían demandas cognitivas muy altas, difíciles de lograr sin otros apoyos (por ejemplo, requerían de una reflexividad o una capacidad crítica que no muchos tienen disponible si no hay un andamiaje cerca que ayude a dar el salto). Lo que evidencia lo sucedido es que la clase no es repartir tareas y corregirlas, sino que implica abrir algunos proyectos de conocimiento entre todos, en grupo, y construir condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de esos lenguajes, esas formas de pensar que propone el currículum escolar, a su ritmo y a su modo. La clase es un conjunto de interacciones en el que se conversa, se dialoga, se va y se viene por distintos caminos que, al final, tienen que encontrar algún cauce común. Hay que buscar de qué forma se puede sostener esto en las condiciones tecnológicas que tenemos: muchas veces precarias y heterogéneas.

¿Cómo sostener la conversación en los múltiples hilos de WhatsApp o entre los que se conectan y los que siguen con los impresos? Lo que se está aprendiendo es que esta forma de dar clase en las plataformas es, contrariamente a lo que solía decirse, pesada y lenta, porque obliga a muchas vueltas, a muchas coordinaciones difíciles de calibrar. Al revés, en la clase presencial hay una economía en los encuentros, en la co-presencia de los cuerpos, las voces y las miradas que es muy importante para la clase, sobre todo en el nivel primario y secundario, que requieren de encuentros periódicos e invitan a empezar a apropiarse de algunos saberes que requieren acompañamiento cercano, adecuaciones, revisiones continuas.

Retomando el planteo de Tonucci sobre el valor de pasar esta experiencia como una experiencia pedagógica, habría que decir también, y considerando lo ya señalado sobre los efectos de la desigualdad en cierto «adelgazamiento» de la enseñanza, que es necesario mantener cierta continuidad y disciplina en el estudio, tanto como se pueda y considerando los contextos que se tiene en cada casa o comunidad. Esto tiene que ver con sostener una *temporalidad otra* a la de la pandemia (menos urgente, menos dramática: la del *por venir* al que se refiere en este libro) y también focos de atención que desplacen al miedo o la ansiedad. Sin duda, la evaluación tiene que despegarse de la calificación y la promoción y centrarse en lo formativo, en la retroalimentación que permite revisar y mejorar lo hecho y entender otros puntos de vista. No se puede calificar lo aprendido en un contexto tan difícil para todos y sobre todo tan desigual (¿Qué se calificaría? ¿La apropiación de conocimientos o la disponibilidad de internet y de apoyos escolares en casa?). Este tiempo de pandemia no tiene que ser una experiencia expulsiva sino de inclusión, de integración a un común, un tiempo de cuidado propio y cuidado comunitario, también de la cultura, y también de pensar y construir un mañana entre todos.

Pensando en la cultura común, considero importante defender el valor del curriculum como documento público que organiza una cultura común, incluso reconociendo todas las críticas que pueden hacersele. Habría que distanciarse de la relación burocrática con ese documento, que lleva a sentir que lo más importante de la enseñanza es cumplir el programa, dar todos los contenidos (parte de lo cual generó y genera ansiedades en las escuelas), y más bien pensar en su condición de guión común, de documento que selecciona y organiza algunos saberes mínimos necesarios en cada sociedad. Sin duda, definir esos mínimos es un gran problema, pero habría que decir que es más problemático dejarlo librado a lo que quiere y puede cada docente o cada escuela. Por eso mismo, no habría que tomarse a la ligera los materiales y pautas que elaboran las jurisdicciones. Es importante en este contexto no ampliar las desigualdades sino apuntar a trabajar con algún guión común, con un horizonte de referencias y saberes comunes. Es importante sostener la noción de justicia curricular de Raewyn Connell (1997) y que reelabora Flavia Terigi (1999): tiene que ser un horizonte común en la enseñanza, más aún en este momento en que las escuelas y universidades se están fragmentando en lo que cada docente puede y quiere hacer. Son fundamentales las iniciativas para intentar regular mejor lo que se está haciendo, la producción

de materiales y cursos que apoyen y acompañen a las y los maestros para que el trabajo docente sea realmente más colectivo y más en común, precisamente para que no se profundice el escenario de fragmentación y de *sálvese quien pueda* que se describía al principio.

*El tercer y último punto, más breve que los anteriores, se vincula a las tecnologías de la escuela.* La escuela siempre se apoyó en distintos soportes (pizarras, tablitas, cuadernos, pizarrones, pantallas) y fue adaptándose, mejor o peor, a los cambios tecnológicos. Esas tecnologías permiten realizar ciertas operaciones y dificultan otras (por ejemplo, escribir con tinta o lápiz supone distintas posibilidades para corregir textos; el pizarrón a veces actúa como soporte de un trabajo colectivo, pero también exhibe debilidades y puede exponer procesos que requieren otro tipo de cuidados). Quizás la pandemia, con todo lo que puso de manifiesto, ayude a ver con más detenimiento los condicionamientos que imponen los artefactos y las plataformas que se usan en las clases y que la enseñanza siempre tiene una materialidad sociotécnica a la que hay que prestarle atención.

La pregunta que surge en estas condiciones es cuáles son los mejores soportes para sostener «la clase en pantuflas», de modo de atender al bienestar de los estudiantes y la desigualdad de condiciones sin perder de vista como horizonte la justicia curricular. La escuela tiene que pensarse, siempre, en una combinación de soportes/medios si quiere proponer espacios de encuentro para los chicos, encuentros que son con palabras, imágenes, conocimientos, voces y gestos de los cuerpos –aunque sucedan en las pantallas–. Hay que ensayar cuáles son los soportes que permiten recrear algo de lo común y algo de lo singular en este contexto de infraestructuras tecnológicas tan heterogéneas, hasta tanto podamos volver a encontrarnos en las escuelas. La sincronidad es un problema en las plataformas, pero ¿cómo generar espacios de encuentro considerando estos límites? Quizás algunos encuentros pueden darse en los grupos de WhatsApp, también reconociendo sus límites de plataforma corporativa, datificada, con potenciales pérdidas de soberanía sobre los datos y la privacidad, y también habrá que buscar generar trabajos asincrónicos en donde se planteen algunas preguntas o propuestas, trabajo en pequeños grupos que obligue a los estudiantes a comunicarse entre ellos de algún modo, para que se pueda sostener algún diálogo y construcción colectiva, por las redes sociales o los correos personales o de los familiares, de manera transmedial.

Hace unos años, entrevisté a una profesora de geografía de una escuela privada de la Ciudad de México que realizó un trabajo colaborativo entre esa escuela y una telesecundaria rural en Oaxaca, en el suroeste mexicano. Promovió un trabajo sobre las migraciones, vividas de manera muy distinta en ambos contextos, y planificó un encuentro virtual para el cierre de la actividad entre los dos grupos escolares. Pero al momento de concretarla, la conexión a internet se cayó. Después de la frustración inicial, la profesora decidió que los chicos graben mensajes por el celular a modo de videocartas, tal y como lo hicieron los cineastas Víctor

Erice y Abbas Kiarostami.<sup>4</sup> Esto muestra que la conversación puede ser asincrónica, pero lo central es que se quiera establecer alguna conversación. Y también que lo fundamental es decidir qué es lo que se quiere hacer y tratar de buscar los mejores soportes para lograrlo. Esta pandemia puede ser una buena oportunidad para ensayar otros artefactos, para probar posibilidades y límites de los soportes, para aprender algo nuevo, algo que no sabíamos, que no nos imaginábamos como docentes. La digitalización no es un destino único, sino que ofrece distintas posibilidades, algunas más ricas y productivas pedagógicamente que otras, y no excluye otros soportes que se usaban y se seguirán usando en la medida en que ayuden a lograr lo que se busca.

Como reflexión final, señalo que habría que buscar las formas de que las escuelas y los docentes no desistan de la enseñanza y que traten por todos los medios de que los chicos tampoco desistan. Contrariamente a lo que se decía de que es más fácil aprender de manera virtual, estamos viendo que es más difícil, al menos en estas condiciones de desigualdad que tenemos. Lo que es fácil es engancharse a YouTube o jugar algunos videojuegos, pero animarse a lecturas o a problemas de conocimiento más difíciles requiere de otros andamiajes, otros apoyos; solos o sueltos cuesta mucho más. ¿Cómo contrapesar esa dificultad? Por un lado, está la importancia y la responsabilidad de las políticas públicas de proveer las mejores condiciones posibles para el trabajo escolar y para paliar, en lo que se pueda en un contexto económico muy crítico a nivel mundial y nacional, las desigualdades existentes. Por otro, está la responsabilidad de cada docente para tener en cuenta cuáles son las condiciones y las escenas reales de trabajo de sus alumnos para ayudarlos a que se puedan alzar sobre sus hombros, como dicen Simons y Masschelein. La metáfora de alzarse sobre los hombros es buena porque nadie lo logra solo: se necesita ayuda de afuera. Esa es una tarea que le toca a las escuelas.

El filósofo y sociólogo francés Bruno Latour propuso, al inicio de la pandemia, un ejercicio colectivo: imaginar las medidas de protección para evitar volver al modelo de producción anterior a la crisis (Latour, 2020). Sugirió preguntas, entre las que estaban qué actividades de las suspendidas no queremos que vuelvan y qué transición imaginar para la gente que vive de esas actividades; qué actividades de las suspendidas queremos que se reanuden y cómo ayudar a que se reanuden. Este momento de desaceleración, de cierre forzado, quizás pueda ser un momento para imaginar otros mundos posibles. Si pienso en mi propia lista, quisiera que la escuela vuelva, pero que vuelva mejor. Hay que tratar de *hacer escuela por otros medios*, por los que tenemos hoy disponibles, y hay que insistir en que la clase sea, del modo que podamos, un espacio de conversación, de trabajo de lo común y de lo singular. No hay dudas de que en las escuelas del futuro va a haber tecnologías digitales, en grados variables, y estoy convencida de que hay que pensar la cultura común en diálogo con las condiciones tecnológicas y mediáticas en las que vivimos. Pero, en cualquier

4. Véase el relato de la experiencia en Dussel, 2017.

caso, lo valioso va a ser que este espacio que llamamos escuela siga operando como alguna forma de encuentro que permita un cierto trabajo con el conocimiento que no suceda de forma suelta, que no es para ganarle a nadie, sino que tiene que ver con abrirse otros mundos propios y con otros. Si tengo que escribir mi carta de deseos, diría que hay que hacer escuela en las condiciones que nos tocan, hay que dar clase en pantuflas mientras sea necesario, hay que disponerse lo mejor que podamos en este tiempo tan raro para dar lo mejor de nosotros, para que el día en que volvamos a vernos las caras en el aula los chicos sepan, y nosotros sepamos, que este no fue un tiempo perdido sino que fue un momento excepcional en el que estuvimos dispuestos, contra viento y marea, a seguir aprendiendo y construyendo algo juntos. Que sepan que cada uno de nosotros importa, y que al final lo mejor que tenemos es esa fuerza colectiva de construir un mundo común. Si aprenden eso, si aprendemos eso, este tiempo habrá valido la pena.

## BIBLIOGRAFÍA

Chun, Wendy Hui Kyong

2018 «Queering Homophily», en Apprich, Clemens; Chun, Wendy Hui Kyong; Cramer, Florian y Steyerl, Hito, *Pattern Discrimination*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 59-97.

Connell, Raewyn

1997 *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

Derrida, Jacques

1997 *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid, Editorial Trotta.

Dussel, Inés

2017 «Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución, o más de lo mismo?», en Montes, Nancy (comp.), en *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*, Buenos Aires, Eudeba-OEI-Ibertic, pp. 93-121.

2020 «Atención y trabajo escolar en las aulas conectadas, más allá de la pandemia», en *Le Monde diplomatique Edición Cono Sur*, agosto (en prensa).

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo

2000 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; González, Delia y Montero, Julieta

2018 «Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses», en Pereyra, Ana y Pasin, Julia (eds.), *Las TIC en la escuela secundaria bonaerense. Usos y representaciones en la actividad pedagógica*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 81-125.

### Foucault, Michel

- 1973 *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.  
1976 *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno Editores.  
1999 «Espacios Otros», en *Versión. Estudios de Comunicación y Cultura*, n° 9, pp. 15-26.

### Latour, Bruno

- 2020 «Imaginer les gestes-barrières contre le retour à la production d'avant crise» [¿Qué medidas de protección para evitar el regreso del modelo de producción de la pre-crisis?], en *AOC*, 29 de marzo. <https://aoc.media/opinion/2020/03/29/imaginer-les-gestes-barrieres-contre-le-retour-a-la-production-davant-crise/> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

### Maillard, Chantal

- 2014 *India. Obras reunidas* (edición a cargo de Antonio Rodríguez Esteban), Valencia, Pre-Textos.

### Rancière, Jacques

- 2009 *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial.

### Sadovsky, Patricia y Lerner, Delia (coords.)

- 2006 *Proyecto: ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires? Informe final*, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Investigaciones Educativas.

### Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

### Terigi, Flavia

- 1999 *Curriculum. Itinerarios para aprehender sus territorios*, Buenos Aires, Santillana.

### Tonucci, Francesco

- 2020 «No perdamos este tiempo precioso dando deberes», en *El País*, 11 de abril. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

### Unicef

- 2020 «Encuesta COVID-19. 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. Informe sectorial: educación», Buenos Aires, Unicef Argentina, mayo. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf> [Consultado el 4 de agosto de 2020].

### Van Dijck, José

- 2016 *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

### Zufiaurre, Benjamin y Hamilton, David

- 2016 *Cerrando círculos en educación*, Madrid, Morata.